

CINEMA EM SALA DE AULA

PROPOSTAS DE TRABALHO E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Letícia Jovelina Storto
Cláudia Maris Tullio
Vanessa Hagemeyer Burgo
(Orgs.)



SYNTAGMA



Ao José Augusto
(*in memoriam*)

Capa > Jani Mendonça
Diagramação > Gabriel Giroto
Coordenação Editorial > Celso Moreira Mattos
Revisão > Ms. Josemara Stefaniczen
Produção Eletrônica > Syntagma Editores

Avaliação > Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial:

Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C574 Cinema na sala de aula: propostas de trabalho e relatos de experiências. /
Organizado por Letícia Jovelina Storto, Cláudia Maris Tullio, Vanessa
Hagemeyer Burgo. – Londrina : Syntagma Editores, 2019.
342 p.

ISBN: 978-85-62592-51-5

1. Cinema. 2. Educação. 3. Ensino. I. Título. II. Storto, Letícia Jovelina. III.
Tullio, Cláudia Maris. IV. Burgo, Vanessa Hagemeyer.

CDD: 370
CDU - 37



SYNTAGMA



SUMARIO



APRESENTAÇÃO

As Organizadoras

8

17

A semiótica discursiva na sala de aula: uma proposta com textos midiáticos

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo

1

2



As novas concepções de ensino: o cinema como uma ferramenta de ensino na Educação

Rafaela Lampugnani

48

67

Cinema em sala de aula: desafios e possibilidades para apresentar a religião de Umbanda

Adriana Cristina Zielinski Nascimento, Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski

3

4



Ensinando língua estrangeira com cinema: uma proposta didática com o filme Diários de Motocicleta

Viviane C. Garcia de Stefani, Sandra Regina Buttros Gattolin

87

109

Identidade e diferença: animação nas aulas de Língua Portuguesa

Micheli Rosa, Marieli Rosa, Claudia Maris Tullio

5

6



Os silêncios e os ruídos do cinema em salas de aula: possibilidades metodológicas para análise de Orfeu Negro (1959)

Antônio Barros de Aguiar, Natanael Duarte de Azevedo

128

149

Proposta de análise linguística contextualizada via gênero discursivo Filme de Animação Infantil: Shrek 2 (2004)

Luiz Antonio Xavier Dias

7

173

Uso de vídeos na escola e a formação integral dos estudantes

Marcelo Cristiano Acri, Sergio Vale da Paixão

8

9

A formação continuada do professor mediador escolar e comunitário da See/SP: relato de experiência de formação com recursos Filmicos

Paulo Cesar Cedran, Chelsea Maria de Campos Martins

196

212

A linguagem fílmica e a (re)construção dos sentidos: mediação de leitura e escrita colaborativa

Bruna Carolini Barbosa, Letícia Jovelina Storto

10

11

A utilização do cinema em sala de aula: um relato de experiência de ensino de Linguística

Célia Dias dos Santos

232

249

Cinema de animação: uma ferramenta cultural às aulas de Ecologia

José Nunes dos Santos, Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

12

13

Da sala de aula para a sala de cinema: o desenvolvimento do vídeo e a metodologia ativa em uma turma interdisciplinar

Glauco Henrique Matsushita Moro, Carlos Alberto Debiasi

272

304

O cinema nacional na formação crítica cidadã: (re)pensando sobre o capacitismo e o patriarcado no Brasil

Édina Aparecida da Silva Enevan, Gabriel Moraes de Bem

14

AUTORAS E AUTORES

Quem assina os capítulos?

330



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A ideia deste livro surgiu da participação das autoras em um simpósio temático ocorrido no Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (CIELLI), na Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2016, e coordenado pelas organizadoras deste livro. O simpósio objetivou agregar pesquisas, estudos, relatos de experiências, tanto no âmbito da formação inicial, quanto na formação continuada, que se relacionam ao uso de obras cinematográficas em sala de aula como meio possibilitador de construção de saberes e (re)construção de identidades. Isso porque o cinema se apresenta como linguagem que tem nas imagens em movimento diferentes possibilidades para construir e transformar identidades. Realizar uma leitura de um filme ou documentário prescinde desconstruí-lo para reorganizá-lo posteriormente, dando-lhe significados antes não percebidos. O simpósio buscou propiciar um espaço dialético de reflexão acerca da temática, a fim de contribuir para melhorias no quadro de formação do aluno da Educação Básica.

Ainda durante o encontro, discutiu-se a necessidade de publicações que tratassem da presença do cinema em sala de aula, apresentando propostas ou relatos de experiência, a fim de servir como fundamento para trabalhos posteriores. É o que buscamos neste livro, reunir textos variados cuja temática central seja o emprego da sétima arte no processo de ensino/aprendizagem de distintas áreas, como língua portuguesa, língua estrangeira e biologia. Assim, esta coletânea divide-se em dois agrupamentos de textos: primeira parte, propostas de trabalho; e segunda parte, relatos de experiência. Os textos são de autoria de professores de distintas instituições de ensino brasileiras, educação básica e superior. Dos autores, quinze são doutores, cinco são mestres, uma é especialista e três são graduados; todos têm pesquisas voltadas ao ensino. Isso mostra a qualidade das pesquisas aqui apresentadas e o nível de formação dos pesquisadores, salientando que a presença do cinema em sala de aula é assunto relevante para a realidade midiática e digital pela qual os estudantes são atravessados diariamente.

O texto que abre as propostas, “A semiótica discursiva na sala de aula: uma proposta com textos midiáticos”, de **Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo**, visa a sugerir um trabalho de leitura textual com imagens cinematográficas por meio do referencial teórico da semiótica discursiva. Isso porque, segundo a autora, a escola não deve ficar alheia ao processo multissemiótico em que os alunos estão envolvidos na era digital. Como objeto, Scoparo utilizou um fragmento do texto literário *Lavoura Arcaica* (1975), de Raduan Nassar, transmutado para o cinema (2001), uma cena homônima de Luiz Fernando Carvalho.

Em “As novas concepções de ensino: o cinema como uma ferramenta de ensino na educação”, **Rafaela Lampugnani** discute a respeito do trabalho do professor de língua inglesa no Ensino Médio, afirmando ser um desafio ao professor recém-formado atrair a atenção discente para aprender uma segunda língua. Além disso, segundo a autora, muitas vezes muitos gêneros textuais são apresentados superficialmente aos estudantes, servindo como pretexto para o trabalho exclusivamente gramatical, e outros são ignorados no processo de ensino, tais como o filme. Esse, muitas vezes, é visto apenas como um recurso para ganhar tempo em sala de aula, de modo a não haver um preparo coerente e consciente para que o cinema seja de fato utilizado como um instrumento para o ensino de uma língua estrangeira. Por tudo isso, a Lampugnani, em seu capítulo, propõe relacionar obras escritas da literatura inglesa juntamente com suas adaptações cinematográficas para apresentar aos professores formas de como inserir o gênero em sala de aula. Como *corpus* de trabalho, a autora selecionou adaptações cinematográficas, mais especificamente animações, de contos de autor Edgar Allan Poe. Os contos escolhidos foram “A Queda da Casa de Usher”, “O Coração Delator”, “A Máscara da Morte Rubra”, “O Gato Preto” e “O Corvo”; já as animações fílmicas, “Extraordinary Tales” (2013), com direção de Raúl Garcia, e “O Corvo” (2012), com direção de James McTeigue.

No capítulo “Cinema em sala de aula: desafios e possibilidades para apresentar a religião de umbanda”, **Adriana Cristina Zie-**

linski Nascimento e Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski, considerando que “o filme é um instrumento de validade científica utilizado para as discussões escolares”, discutem acerca da inclusão do tema das religiões de matriz africana no currículo das redes de ensino pública e privada a partir das ações de sujeitos sociais, dentre eles, o movimento negro. Para tanto, as autoras fundamentam-se na lei 10639/2003, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB 9394/96 com a inserção dos artigos 26 a, 79 a e 79 b, as quais trazem em seu bojo a necessidade do trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana na escola, o que pode ser um desafio para os docentes. Apesar dos desafios, o cinema apresenta muitas possibilidades de trabalho com o tema em sala de aula. É o que mostram as autoras em seu texto, cujo objetivo é discutir as potencialidades das narrativas filmicas na sala de aula no que tange a temática da religião de umbanda. Como corpus, as autoras elegeram o documentário *Pra ver a umbanda passar: do esquecimento à lembrança*, realizado pelo projeto *Olho Vivo*, com direção de Luciano Coelho e Marcelo Munhoz, em 2007.

Em “Ensinando língua estrangeira com cinema: uma proposta didática com o filme *Diários de Motocicleta*”, de **Viviane C. Garcia de Stefani e Sandra Regina Buttros Gattolin**, parte-se do princípio de que implementar práticas de ensino que contribuam para a aprendizagem significativa de LE representa transformar a sala de aula em um lugar em que os aprendentes possam experienciar situações autênticas na língua-alvo – semelhantes às vividas por falantes dessa língua em contextos reais de comunicação. Nessa perspectiva, as autoras desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar o cinema como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino/aprendizagem de espanhol língua estrangeira em um curso de extensão de uma universidade federal do interior de São Paulo. Pretendem saber como a utilização de filmes pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e qual a percepção dos participantes em relação a esse recurso didático. A obra cinematográfica escolhida foi “*Diários de Motocicleta*”, de Walter Sales.

Em “Identidade e diferença: animação nas aulas de língua portuguesa”, **Micheli Rosa, Marieli Rosa e Claudia Maris Tullio** afirmam que a animação brasileira conquistou o seu espaço no cenário mundial do audiovisual. Dessa maneira, o objeto de análise do trabalho foi a animação “*Irmão do Jorel*” criado por Juliano Enrico, especificamente o episódio “*Jardim da Pesada*” da terceira temporada. Aborda-se a questão da identidade e diversidade visando às aulas de Língua Portuguesa. As autoras compreendem a importância de desenvolver uma prática discursiva em sala de aula que questione os sistemas de representação. Para isso, deve-se ter uma pedagogia crítica que problematize as relações sociais existentes (Freire, 1984). Por meio da animação brasileira pretende-se debater a importância de trabalhar com a temática da identidade, ou seja, a relação entre o “Eu” e o “Outro”. Como também práticas que visem a refletir o preconceito, a discriminação no ambiente escolar. Conta-se, para isso, com os estudos de Hall (2006), Silva (2014), entre outros.

Tendo em vista a discussão sobre Cinema e Ensino de História, **Antônio Barros de Aguiar e Natanael Duarte de Azevedo**, em “Os silêncios e os ruídos do cinema em salas de aula: possibilidades metodológicas para análise de ‘Orfeu Negro’ (1959)”, propõem a discutir alguns procedimentos metodológicos que envolvam o cinema e o processo de ensino/aprendizagem por meio da análise fílmica de “Orfeu Negro” (1959), de Marcel Camus, e a sua incorporação no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Objetivam, dessa forma, romper com a tradicional perspectiva de conceber os filmes como ilustração do conteúdo histórico escolar e a usá-lo como uma fonte histórica e como um recurso didático, que deve ser lido e trabalhado de forma cautelosa e criticamente em salas de aula.

O texto seguinte, “Proposta de análise linguística contextualizada via gênero discursivo filme de animação infantil: *Shrek 2* (2004)”, de **Luiz Antonio Xavier Dias**, parte da preocupação de que as práticas pedagógicas façam sentido para o aluno em contexto escolar (PARANÁ, 2008), além de se tornarem lúdicas para docente e discente, e trabalha o cinema de animação em sala de aula, especificamente o texto-enunciado “*Shrek 2*” (2004) dos *Estúdios DreamWorks*

Animation SKG. A partir da caracterização sobre gênero discursivo e suas adaptações para gêneros multimodais, o autor parte dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani que é, inclusive, uma abordagem pedagógica indicada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Portuguesa, pensando-se na importância de se considerar as práticas sociais. Portanto, a fim de atingir os objetivos propostos, foram retomadas as características da animação digital. A partir disso, propõe a transposição didática para o texto-enunciado em análise destinado ao 6º Ano do Ensino Fundamental II.

Em seguida, **Marcelo Cristiano Acri** e **Sergio Vale da Paixão**, em “Uso de vídeos na escola e a formação integral dos estudantes”, compreendem que os vídeos, gênero bastante presente no dia a dia das pessoas e encontrados facilmente nas redes da internet, dada a facilidade proporcionada pelas tecnologias atuais, apresentam-se como uma ferramenta potencial para o desenvolvimento e fortalecimento de estratégias de leitura, promovendo, assim, a ampliação da visão de mundo das crianças e, naturalmente, a educação integral. Filmes, séries, propagandas, clipes, desenhos animados etc. são alguns dos exemplos de vídeos a que se referem os autores com o intuito de apresentar uma discussão crítica sobre a importância desse recurso na rotina das escolas para promover reflexões sobre o uso dessa tecnologia.

Abrindo a segunda parte do livro está o texto “A formação continuada do professor mediador escolar e comunitário da SEE/SP: relato de experiência de formação com recursos filmicos”, de **Paulo Cesar Cedran** e **Chelsea Maria de Campos Martins**, cujo objetivo é relatar experiência inovadora na Formação Continuada dos Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMEC) da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizada pelos responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar e colaboradores. O percurso metodológico baseou-se na utilização de recursos filmicos para sensibilizar, mobilizar e desencadear ações que suscitem mudanças no ambiente que os PMEC atuam, em especial, nas escolas

e comunidade local. Os autores comentam que o resultado dessa prática foi muita receptividade por parte dos envolvidos durante a formação continuada e proporcionou um novo olhar para o processo de mediação escolar e comunitária em cada contexto educacional visando à ampliação do diálogo e a minimização dos processos de conflito por meio do trabalho desenvolvido pelos professores mediadores (PMEC) utilizando os filmes como recursos para estimular o pensamento crítico dos educandos.

O trabalho de **Bruna Carolini Barbosa e Leticia Jovelina Storto**, em “A linguagem fílmica e a (re)construção dos sentidos: mediação de leitura e escrita colaborativa”, vincula-se à perspectiva sócio-histórica e ideológica da linguagem (BAKHTIN, 2003) e aos Estudos do Letramento (STREET, 2014), e visa a apresentar os resultados de um projeto didático realizado na disciplina Linguística Textual do curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade Pública do Norte do Paraná. O projeto, desenvolvido a partir do longa metragem “*A Tartaruga Vermelha*”, ganhador de diversos prêmios e indicado ao Oscar de melhor animação, ocorreu em duas etapas: mediação da leitura audiovisual (NECCHI, 2009) e escrita colaborativa de uma resenha (LOWRY, 2004). O projeto permitiu trabalhar leitura e escrita enquanto processo, em um movimento constante de editoração, revisão e reescrita, além de propiciar a leitura do texto fílmico, contemplando os elementos da linguagem fílmica e seus efeitos de sentido. No âmbito da formação docente, possibilitou explorar a dimensão didática de um conteúdo teórico.

No texto seguinte, “A utilização do cinema em sala de aula: um relato de experiência de ensino de linguística”, **Célia Dias dos Santos** relata a utilização de recursos multimídia, no caso o cinema, e comenta a respeito da forma como seu uso pode ser enfatizado na estratégia docente disposta em proporcionar um estímulo aos estudos de introdução à Linguística, principalmente voltada aos alunos do curso de Letras. O trabalho é resultado de uma atividade desenvolvida com alunos do primeiro ano do curso de Letras, de uma instituição pública localizada no norte do Paraná. O filme “*A Chegada*” (2016) dirigido por Denis Villeneuve e baseado no conto escrito por

Ted Chiang, *Story of Your Life* (1999), foi a obra escolhida para favorecer a integração do cinema com a educação, bem como a iniciação às teorias linguísticas.

No capítulo de **José Nunes dos Santos e Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira**, “Cinema de animação: uma ferramenta cultural às aulas de ecologia”, os autores afirmam que os recursos audiovisuais são uma ferramenta que permite proporcionar a problematização e a contextualização dos conteúdos de Ciências, favorecendo a aprendizagem por parte do aluno. Do ponto de vista didático, destacam-se os filmes de animação “*Bee Movie*” e “*Wall-e*” direcionados às questões socioambientais, os quais possibilitam compor cenários do ensino de Ecologia. O trabalho objetivou verificar as contribuições de filmes para o processo de ensino/aprendizagem durante aulas de Ecologia. Também descreve uma Sequência Didática para auxiliar os docentes na utilização desse recurso. Os resultados apontam que a linguagem cinematográfica verbal (som) e não verbal (imagens/signos) que compõem o enredo fílmico auxiliam o aluno na construção do conhecimento científico.

Em “Da sala de aula para a sala de cinema: o desenvolvimento do vídeo e a metodologia ativa em uma turma interdisciplinar”, **Glauccio Henrique Matsushita Moro e Carlos Alberto Debiasi** discutem a respeito de uma experiência com a disciplina experimental Pré-Produção e Pós-Produção: Cinema, a qual teve como objetivo apresentar uma visão abrangente do trabalho cinematográfico mediante uma noção crítica da imagem e das relações culturais. Ministrada no primeiro semestre de 2018, contou com vinte e sete alunos de quatro graduações distintas (Teatro, Design Digital, Música e Relações Públicas) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Por meio do processo de metodologia ativa e aprendizagem baseada em projeto, o curso desenvolveu, em etapas modulares de aprendizado, dois curtas metragens inéditos escritos pelos estudantes, passando pelos estágios de pré-produção, produção e pós-produção

Édina Aparecida da Silva Enevan e Gabriel Moraes de Bem, em “O cinema nacional na formação crítica cidadã: (re)pensando sobre o capacitismo e o patriarcado no Brasil”, compartilham

uma metodologia de uso do cinema no ensino, como prática reflexiva sobre inclusão e diversidade, realizada no Instituto Federal de Santa Catarina, campus Canoinhas. As reflexões decorrem do trabalho com o filme brasileiro *O Filho Eterno*, 2016, direção de Paulo Machline. Essa atividade está pautada no contexto da Lei 13.006 de 26 de junho de 2014, sobre exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica escolar. O drama, baseado na obra literária do escritor Cristóvão Tezza, viabilizou discussões voltadas à construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Para tanto, foram desenvolvidos conceitos que almejam desconstruir preconceitos norteados pelo debate sobre inclusão e diversidade com as/os estudantes.

Esperamos que este livro contribua com a inclusão do cinema em sala de aula e desperte a sensibilidade de entendermos o emprego de filmes no processo de ensino/aprendizagem como um relevante instrumento pedagógico que pode auxiliar os professores.

Letícia Jovelina Storto
Cláudia Maris Tullio
Vanessa Hagemeyer Burgo

Organizadoras

CAP 1

A semiótica discursiva na sala de aula: uma proposta com textos midiáticos

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo

A leitura do verbal e do não-verbal deve exercer seu papel fundamental de organizadora do conhecimento. O espírito analítico se constrói com o incentivo à leitura, com o despertar da curiosidade e com a mobilização dos sentidos humanos para tudo o que nos cerca. A visualidade, nesse domínio, deve ocupar um lugar de destaque (LÍMOLI, 2006).

Na contemporaneidade, há uma multiplicidade de objetos culturais que determinam nossos modos de ver, de ler, e de pensar, configurando-se em necessidade de reorientar o processo de ensino. Os diversos e diferentes tipos de textos que circulam em nosso cotidiano constituem-se em fato cultural e objeto de conhecimento que pressupõe atenção especial sobre a formação de docentes e o ensino. Texto sincrético, semioses, linguagem sincrética, linguagem cinematográfica, entre outros, são termos que requerem considerações sobre o processo de ensino de leitura. É importante alcançar competências de leitura que deem conta da produção de sentido nos discursos que misturam o verbal e o não verbal na vida diária e na escola.

As tecnologias misturam as culturas o tempo todo, sejam elas impressa, visual, audiovisual, digital, internet, segundo Rojo (2013). A autora retoma o exemplo da sala de aula, onde há alu-

nos com percepções culturais diversas: um gosta de ler e o outro de ouvir música, já outro prefere cinema; dessa forma, as percepções de cultura são multifacetadas mesmo com alunos inseridos no mesmo círculo e rede social.

Nesse sentido, a escola não deve ficar alheia a esse processo. Lemke confirma a necessidade de colocar em relevo novos paradigmas para a educação:

Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam (LEMKE, 2010, p. 461).

A escola, nos modelos tradicionais, não consegue mais suprir as novas necessidades advindas das tecnologias, pois no processo de leitura e escrita outras estratégias são imprescindíveis, consoante Daley:

Para ler ou escrever a linguagem da mídia e para entender como ela cria significado em contextos específicos, é preciso alguns conhecimentos de composição em *frames*, paleta de cor, técnicas de edição, relação entre som e imagem, assim como a mobilização de convenções narrativas e de gênero, e ainda o contexto de signos e imagens, o som como um vínculo do significado, e os efeitos da tipografia. Princípios como direção de tela, enquadramento de objetos, escolha de cores, formatação, cortes e dissoluções [*dissolves*], todos juntos fazem muito mais do que uma comunicação visual esteticamente agradável. Esses elementos são estratégicos para a construção do significado, assim como advérbios, adjetivos, parágrafos, orações, analogias e metáforas o são para textos (2010, p. 488).

Nesse contexto, é importante refletir, então, sobre a leitura de imagens nesses tempos em que impera a visualidade, conforme Limoli (2006) desponta na epígrafe deste trabalho. O jovem hoje está inserido numa sociedade em que a informação se apresenta em diferentes tipos de textos como jornais, revistas, livros, filmes, computador, celular, entre tantos outros. Ele entra em contato com

essas informações de diversas formas de interação de modo rápido e eficaz. Em meio a esse mundo informatizado e rápido, encontra-se a imagem, em suas múltiplas configurações: games, internet, publicidade, televisão, fotografia digital, filmes, entre outros. Há uma tendência à informação visual no comportamento humano, consoante Dondis (1997, p. 6): “Buscamos um reforço visual de nosso conhecimento por muitas razões; a mais importante delas é o caráter direto da informação, a proximidade da experiência real”.

Desde que surgiu, a imagem convive com a evolução humana como um signo que possibilita a construção de saberes, principalmente no que concerne ao ambiente escolar. Hoje, ela se mostra cada vez mais estruturada e graças às novas tecnologias dispõe uma capacidade maior de disseminação.

Nesse sentido, além de textos verbais, é importante o trabalho com a imagem no ambiente escolar. A escola precisa propiciar ao jovem o desenvolvimento de um olhar sensível e ao mesmo tempo crítico em relação ao discurso da informação visual. Aprender a ler imagens, saber extrair sentido delas é importante para o desenvolvimento intelectual dos jovens, consoante Limoli (2006, p. 63) “uma escola que pretenda inserir seus alunos em seu tempo e seu espaço, oportunizando-lhes experiências que possam ser aproveitadas em suas vidas presentes e futuras, não pode continuar formando apenas leitores capacitados para a leitura de textos verbais”.

As imagens estão sempre presentes nas aulas de Língua Portuguesa, são charges, cartuns, campanhas publicitárias, histórias em quadrinhos, cartazes, pinturas em tela, filmes, entre vários outros, que auxiliam na relação teoria-prática e no estudo de gêneros textuais. É importante também ressaltar que as imagens desempenham um papel fundamental quanto à imaginação e inspiração para o processo criativo ao produzir textos. Ao analisar uma imagem, o jovem deixa de ocupar o lugar somente de leitor e passa ao papel de coenunciador responsável por buscar, interpretar e interagir com os vários discursos presentes no texto visual.

Assim, enquanto professores, é importante termos um instru-

mental eficaz de análise dessas imagens, ficar atentos ao código imagético que carrega profundas diferenças com a fonte verbal.

O que define a imagem, conforme Limoli, (2006, p. 65) “é sua relação com uma ausência, sua capacidade de unir um imaginário (aquilo que está diante de nossos olhos ou ouvidos ou sob o toque de nossas mãos) a outro (aquilo que é buscado de um universo não-presentificável)”. Para compreender uma imagem é preciso pensar, então, na relação presença/ausência, construída na confluência do “mental” com o “visível”. Ela não é simplesmente “a representação icônica da realidade, não é signo de algo exterior, mas sim, como muito nos ensinou a semiologia, signo de signo” (LIMOLI, 2006, p. 67), portanto, em sua análise, devemos pensar em uma leitura tanto icônica quanto plástica.

Joly (2001, p. 52) corrobora essa hipótese dizendo que o princípio da permutação¹, como meio de distinguir os diversos componentes da imagem, “permite descobrir uma unidade, um elemento relativamente autônomo, substituindo-o por outro”. A associação mental, presença/ ausência, ajuda a distinguir “os diversos elementos uns dos outros, tem o mérito de permitir a interpretação das cores, das formas, dos motivos, *pelo que são*, o que se faz com relativa espontaneidade, mas também e sobretudo *pelo que não são*” (JOLY, 2001, p. 52). Para essa autora (2001, p. 68), a imagem deve ser pensada como uma mensagem visual “compreendida entre expressão e comunicação, levar em conta a função dessa mensagem, seu horizonte de expectativa e seus diversos tipos de contexto”, assim a análise de imagem deve ser pensada como uma “conduta analítica” em que entrem em consonância os signos icônicos, a mensagem linguística e os *eixos* plásticos para produzir o efeito de sentido.

A imagem pode vir associada ao verbal, ao som, o que a semiótica denomina de textos sincréticos, ou seja, entendidos como formas textuais que integram visual e verbal na mesma enunciação. Sobre isso,

1 Procedimento clássico comprovado em linguística (os dois princípios básicos são o de *oposição* e o de *segmentação*). Por exemplo, na imagem, vejo o vermelho e não o verde, nem o azul, nem o amarelo; vejo o círculo, e não um triângulo, nem um quadrado. Essas associações mentais permitem descobrir os elementos que compõem a imagem (signos plásticos: a cor, as formas), (signos icônicos: motivos reconhecíveis), (signos linguísticos: texto) (JOLY, 2001, p. 51-52).

Discini (2005, p. 57) afirma: “no plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação” e que juntos formem uma base comum sobre a qual se assenta a significação.

Nesse sentido, Teixeira (2009, p. 48), a partir de algumas afirmações realizadas por Floch, lembra que é preciso que se parta da análise do plano de conteúdo para depois observar as correspondências no plano de expressão, mas de forma geral ela deixa claro que o que importa é o efeito do todo de sentido “a investigação pode examinar a qualidade própria de cada unidade ou grandeza, mas deve analisar, fundamentalmente, a estratégia enunciativa que sincretiza as linguagens numa unidade formal de sentido” (TEIXEIRA, 2009, p. 58).

Cabe atentar para o fato de que esses gêneros exigem leitores aptos a captar, nas diversas formas de construção expressiva, os sentidos intencionalmente construídos: de textos multimodais, pois integram as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal; de textos multissemióticos, já que exploram um conjunto de signos/linguagens “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Dessa forma, ter em vista que hoje o ensino de leitura envolve auxiliar o aluno a perceber que há textos que manuseiam as informações não só no verbal, mas, também a partir de recursos visuais como imagens, cores, tipos e tamanhos de letras (em caso de revista, jornal), iluminação, ângulo, planos, enquadramento (em caso de textos verbo-viso-sonoros), entre outros, que ajudam na construção dos sentidos. A escola é vista como um agente de letramento e é importante criar condições para isso.

Pensando nisso, propomos um trabalho com textos midiáticos, mais especificamente, com um fragmento do texto literário *Lavoura Arcaica* (1975), de Raduan Nassar, transmutado para o cinema (2001), uma cena homônima de Luiz Fernando Carvalho. A análise desses textos pode nos apontar estratégias que viabilizam um melhor trabalho de formação de leitor.

Todas as obras referentes à leitura possuem em comum um objetivo, o de melhorar o ensino de língua materna, no entanto as perspectivas teóricas nas propostas de análise e ensino nem sempre são as mesmas. As diferenças evidenciam que não há um único olhar acerca da problemática do ensino. O mesmo acontece com o trabalho com a Semiótica, uma teoria que, como as outras, pode contribuir para a abordagem do texto e auxiliar, aliada às outras, com o trabalho mais eficaz em relação à leitura dos diferentes textos presentes no cotidiano dos jovens.

Ao concebermos o texto como uma unidade de sentido organizada por meio da articulação entre um plano de conteúdo (do discurso) e um plano de expressão (a linguagem verbal e/ou não verbal, sonora, que conduz ao conteúdo), pensamos que a semiótica discursiva revela-se pertinente para analisar textos sincréticos (no caso, verbo-viso-sonoros), uma vez que integra os dois planos e as linguagens que se articulam no plano de expressão para tornar o discurso um todo significativo. Assim, o texto é laborado por meio da articulação entre conteúdo e expressão, buscando-se, sempre que possível, construir relações semissimbólicas. O semissimbolismo oportuniza uma singular leitura do mundo, pois associa relações de forma, cor (plano de expressão) com relações de sentido (plano de conteúdo), auxiliando, dessa forma, na transformação do aluno em um leitor mais proficiente de imagens.

A SEMIÓTICA DISCURSIVA

A teoria Semiótica francesa ou semiótica do discurso começou a fortalecer suas bases a partir da obra *Semântica estrutural*, de 1966, de Algirdas Julien Greimas (1917-1992). Greimas, lituano radicado na França, desenvolveu um projeto semiótico que influenciou os estudos dessa e de várias outras áreas do saber, entre elas, o direito, as artes, a pintura, as ciências sociais. O modelo tornou-se núcleo de estudos semióticos da Escola de Paris.

Na obra, o autor elabora uma semântica estrutural a partir da

concepção sígnica – significante e significado, de Ferdinand Saussure (1913), “e teve o mérito de reintroduzir as preocupações com o sentido no seio dos estudos lingüísticos” (BARROS, 1990, p. 6). A semântica estrutural considera que o sentido da frase está ligado ao texto, ultrapassando os limites da frase (eixo sintagmático). Nesse modelo semiótico, há a preocupação com a construção do sentido linguístico (semântica linguística), mas também com os aspectos discursivos, uma semântica do texto. Dessa forma, instituem-se novos métodos de apreensão dos universos semiológicos: desfaz-se a barreira da frase, perpassa-se o texto até alcançar o discurso. A linguagem é compreendida como uma rede de relações significativas e não mais em suas realizações fragmentadas. O sentido da frase depende do sentido do texto. Não há mais a concepção de língua enquanto sistema de signos encadeados.

Para Greimas, a significação é resultante da relação entre o conteúdo e a expressão. A semiótica estuda, portanto, a significação do texto em sua relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo. Esses planos são a base dos estudos de Luis Hjelmslev, que considera o sentido “como substância de uma forma qualquer” (2006, p. 39), resultante da união desses dois planos. Hjelmslev mostrou a possibilidade de examinar o plano do conteúdo em separado do plano da expressão. Entendendo que plano de conteúdo é o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, refere-se ao significado do texto; e o plano de expressão reporta-se à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético. Nesta convergem os textos entendidos como formas textuais que integram visual e verbal na mesma enunciação, como ocorre nos textos fílmicos, nos clips, nos textos publicitários, por exemplo.

As semióticas sincréticas, consoante Greimas e Courtés (s/d, p. 426), são aquelas que: “como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo lingüístico: inclui igualmente paralingüísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolingüísticos, etc.”. Assim, as manifestações encontradas nos textos verbovisuais,

audiovisuais, fotográficos, pictóricos, publicitários, entre outros, se organizam a partir de diferentes semióticas colocadas em relação. Nesses textos, o sentido é construído na combinação das várias linguagens amparadas simultaneamente no mesmo suporte textual, ou seja, diferentes linguagens manifestam-se ao mesmo tempo no plano da expressão, sendo o plano de conteúdo a base da significação desse discurso.

Barthes (1984/1990, apud PIETROFORTE, 2010, p. 49-50), na relação entre a parte verbal com a imagem, assegura que pode ser usada como ancoragem (explica o que é apresentado na imagem) ou etapa (palavra e imagem mantêm uma relação complementar). Ademais, outra maneira de manifestação figurativa acontece na relação destas duas manifestações da linguagem – verbal e imagem: no modo poético entre as categorias fonológicas e plásticas do *plano de expressão*, constrói-se certa poeticidade para a formação do semissimbolismo.

O semissimbolismo trouxe para a semiótica a possibilidade de um estudo mais ordenado das contribuições da expressão para o sentido do texto. Sua acepção advém da noção de signo proposto por Hjelmslev e desenvolvido por Jean Marie Floch. Nesse sentido, retomando Pietroforte (2010, p. 21), o semissimbolismo acontece quando o plano de expressão deixa de ser apenas uma forma de veicular o conteúdo e passa a “fazer sentido” a partir da articulação entre a forma de expressão e a forma de conteúdo. Assim, para Floch (2009, p. 161) o semissimbolismo é o sentido construído na ligação entre plano de conteúdo e da expressão: os sistemas semissimbólicos se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e do conteúdo.

Há dois princípios básicos usados por Algirdas Julien Greimas e Jean-Marie Floch para analisar essa manifestação do semissimbolismo, os quais no plano de expressão podem ser revelados: os *formantes figurativos* – elementos que servem para criar os efeitos de realidade dentro do discurso; são as figuras do mundo que se identificam no discurso e dão sentido de acordo com o conhecimento que já se tem – e os *formantes plásticos* – categorias que possibilitaram a atribuição de novos sentidos aos textos, dão sentido

ao *plano de expressão* e de acordo com trabalhos de Greimas, Floch e Thürlemann, como aborda Hernandez (2005), foram divididas nas categorias: topológica (ligada à posição, por exemplo, alto vs baixo, central vs periférico), eidética (ligada às formas, por exemplo, circular vs retilíneo, uniforme vs multiforme) e cromática (ligada às cores, por exemplo, claro vs escuro, monocromático vs policromático), sem a preocupação em estabelecer uma hierarquia entre elas, pelo fato de essas dimensões se articularem e se complementarem na unidade que é o texto.

No que diz respeito ao enunciado - o plano de conteúdo - a semiótica propõe uma divisão de análise em diferentes graus de abstração, denominado *percurso gerativo de sentido*. Consoante Fiorin (1999, p. 17), esse percurso “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”.

O percurso conduz o leitor à compreensão global do texto e é dividido em três níveis de análise: o profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo. Cada nível possui um componente sintático e um componente semântico.

Para este trabalho, faremos a leitura, nos dois textos, utilizando para análise somente o nível fundamental, juntamente as relações semissimbólicas no texto verbo-viso-sonoro, devido ao espaço para publicação.

ESTRUTURA PROFUNDA DO DISCURSO

Proposta por Greimas, a estrutura profunda é a mais simples e abstrata, chamada nível fundamental. Como confirma Fiorin (1999, p. 20): “a semântica e a sintaxe do nível fundamental [...] procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”. A significação emerge das oposições semânticas que articulam o sentido do texto. A categoria semântica de base de um texto pode ser qualificada como semântica /euforia/

versus /disforia/. Euforia possui um valor positivo e disforia é visto como um valor negativo, como confirma Barros (2002, p. 10), “as categorias fundamentais [...] são determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas” conduzidas por valores (axiologias) assumidos pelos sujeitos imanentes no texto, que podem sofrer alterações no processo de significação na análise dessas estruturas.

Na estrutura fundamental, pode-se propor um modelo de representação denominado quadrado semiótico. Como modelo lógico da relação entre os semas articulados, o quadrado garante a apreensão do sentido e prevê as relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Quando um elemento é afirmado, o outro, por pressuposição lógica, deve ser negado a partir dos pares de contrários encontrados na semântica fundamental. A categoria dos contrários permite inferir o modelo do quadrado semiótico, representando suas relações.

APLICAÇÃO DO NÍVEL FUNDAMENTAL NOS TEXTOS VERBAL E VERBO-VISO-SONORO – O NÍVEL FUNDAMENTAL NO DISCURSO DO ROMANCE

Lavoura Arcaica, publicada em 1975, foi romance de estreia de Raduan Nassar na literatura brasileira. Depois lançou *Um Copo de Cólera*, novela de 1978. Nassar, há alguns anos, afastou-se da literatura para viver recluso em seu sítio no interior de São Paulo. Já nessa reclusão, escreveu os contos “Aí pelas três da Tarde”, “O vento seco” e “Menina a caminho”, que foram reunidos para compor o livro *Menina a caminho*, publicado em 1997. Nessa obra, foram incluídos os contos “Hoje de madrugada” e “Mãozinhas de seda”. Recentemente, em 2016, a Companhia das Letras editou o volume *Obras Completas*, que reúne além dessas três obras, os inéditos “O velho”, conto datado de 1958, publicado, originalmente, na França, 40 anos depois; também datado de 1958, o conto “Monsenhores”; e o ensaio “A corrente do esforço humano”, de 1981 e publicado originalmente na Alemanha em 1987.

Seus romances foram traduzidos para o exterior e ganharam ver-

sões para o cinema. *Lavoura Arcaica* foi exibido nas telas em 2001, com direção de Luiz Fernando Carvalho, obtendo inúmeros prêmios.

O enredo trata do conflito entre André, seu pai e a paixão incestuosa pela irmã. Ele pertence a uma família rural engessada no tempo e no espaço descendente de libaneses. A família é constituída pelo pai, o patriarca; o irmão mais velho, Pedro; as três irmãs Rosa, Zuleika, e Hunda; a mãe, mulher submissa; André, filho pródigo e sujeito da ação discursiva; Ana, irmã e a paixão de André; e Lula, o filho caçula.

O romance é dividido em duas partes intituladas “A partida” e “O retorno”. Em “A partida”, a narrativa mostra o encontro dos dois irmãos, André e Pedro, em um quarto anônimo de pensão, na cidade, onde André se escondeu e se refugiou após abandonar a fazenda em que vivia com a família. Nessa primeira parte da narrativa, André rememora e desnuda suas experiências, distanciado no tempo, e procura explicar ao irmão mais velho, Pedro, sua fuga do campo. Seu relato sobre si mesmo opõe-se, numa comunicação ambígua, à força poderosa do pai, que leva a vida dedicada aos trabalhos com a terra e à contrição religiosa. Os capítulos se alternam entre o momento da narração e o passado na fazenda com a família. Nesse momento presente da narração, há uma visão profunda de sua solidão, envolvida pela lascívia do corpo, da carne, em um quarto escuro de pensão. O cenário, aqui, avulta de importância, assumindo a relação entre a personagem André e o seu drama: é apertado, sufocante, escuro. Nesse espaço, o irmão mais velho chega para tentar resgatá-lo para o seio da família novamente. Há um diálogo tenso entre eles. André faz inúmeras revelações, entre elas, o incesto praticado com a irmã Ana, deixando aflorar suas angústias em “um sopro escuro da memória” (NASSAR, 1989, p. 102). Na segunda parte, “O retorno”, André, convencido pelo irmão Pedro a voltar para casa, propõe-se dialogar com o pai, expondo suas opiniões sobre a forma como ele conduz, tradicionalmente, a família. Acontece, também, em uma festa para comemorar o retorno de André, o desenlace trágico, culminando no assassinato da irmã Ana pelo pai.

2 Usaremos várias vezes trechos do texto para exemplificar, por isso, desse ponto em diante, quando houver, após uma citação do romance, somente a página, trata-se da 3ª edição do romance, publicado em 1989 (originalmente em 1975), pela Editora Companhia das Letras, São Paulo.

É uma constante a intensidade do estado passional vivido pelo sujeito enunciator do texto, André. O sentimento de opressão e de falta perpassa toda a narrativa, deixando-se manifestar em diferentes formas de disjunção. Há atuação implacável de um antissujeito que invade sua vida, devasta sua convivência com a família e retira sua liberdade: o pai. Um patriarca arcaico, cuja presença, força e os sermões em volta à mesa de jantar oprimem tudo a sua volta, mas afeta, principalmente, e em demasia o sujeito enunciator. A figura desse pai é uma constante em boa parte da narrativa. O pai mostra uma postura profetizadora, cujo discurso opressivo é problematizado por André que propõe uma ruptura com a autoridade para construir sua própria experiência de vida.

Na primeira parte da narrativa, o sujeito manifesta as emoções de um exilado que só recobrará a paz se ficar longe do pai. Para exemplificar, expomos uma passagem do início do romance, em que André, no quarto de pensão, revela-nos seu estado obscuro, conflitante:

Eu ali, diante de meu irmão, respirando um cheiro exaltado de vinho, sabia que meus olhos eram dois caroços repulsivos, mas nem liguei que fossem assim, eu estava confuso, e até perdido, e me vi de repente fazendo coisas, correndo o quarto, como se o meu embaraço viesse da desordem que existia a meu lado, [...] eu estava era escuro por dentro, não conseguia sair da carne dos meus sentimentos (p. 15-16).

A leitura deve orientar-se na verificação das categorias opositivas básicas estruturadoras do texto. Configuramos a estrutura elementar da significação, as oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto, o nível fundamental. Em *Lavoura Arcaica* a categoria semântica fundamental sobre a qual o discurso está estruturado é:

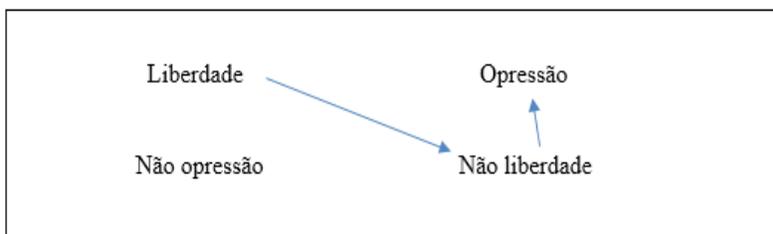
LIBERDADE VS. OPRESSÃO

O segundo termo é disfórico, sua aparência (possui valor negativo), e o primeiro, eufórico, sua essência (com valor positivo).

Na história, o enunciator André foge do desmando, da repres-

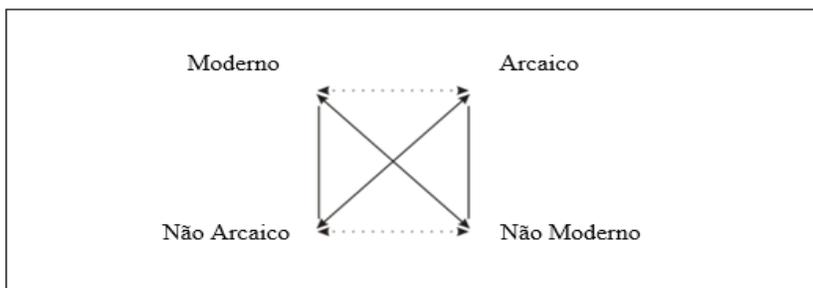
são, da firmeza e rude majestade do pai, em busca de uma libertação alicerçada em um amor incestuoso. No quarto anônimo de pensão, onde se refugiou, André se fecha sobre si mesmo opondo-se a essa força poderosa do pai. Nesse quarto, em suas reminiscências, nota-se o poder do pai como uma autoridade onipresente que controla toda a família pela força e poder do verbo. As palavras do pai, sob uma aparente harmonia da disciplina, da ordem e do trabalho, levam a atos contraditórios e a antagonismos irreconciliáveis. Assim, a oposição semântica de base, em primeira instância, manifesta-se de diversas formas no texto: “nos intervalos da angústia” (p. 9); “eu senti nos seus braços o peso dos braços encharcados da família inteira” (p. 11), “senti a força poderosa da família desabando sobre mim como um aguaceiro pesado” (p. 11), “E me lembrei que a gente sempre ouvia nos sermões do pai que os olhos são a candeia do corpo [...] sabia que meus olhos eram dois caroços repulsivos” (p. 15), “eu estava era escuro por dentro” (p. 16), “quando começou a falar (era o meu pai) da cal e das pedras da nossa catedral” (p. 18); “Na modorra das tardes vadias na fazenda, [...] que eu escapava aos olhos apreensivos da família” (p. 13), “com os pés brancos e limpos ia afastando as folhas secas e alcançando abaixo delas a camada de espesso húmus, e a minha vontade incontida era de cavar o chão com as próprias unhas e nessa cova me deitar” (p. 32). “mas meus olhos cheios de amargura não desgrudavam de minha irmã que tinha as plantas dos pés em fogo imprimindo marcas que queimavam dentro de mim” (p. 33), “eram pesados aqueles sermões de família [...] a pedra que nos esfolava a cada instante.” (p. 43), “o mundo das paixões é o mundo do desequilíbrio, é contra ele que devemos esticar o arame das nossas cercas” (p. 56).

A representação do modelo lógico da relação / liberdade x opressão / será visualizada no quadrado semiótico a seguir. Esta estrutura elementar se apresenta como a englobante apreendida pela trama:

Quadro 1: Quadrado semiótico: liberdade x opressão

Fonte: a autora.

A esses termos contrários / liberdade x opressão / contra-põem-se os seus contraditórios / não liberdade / x não opressão /. Podemos, ainda, introduzir o quadrado semiótico de segunda instância: / moderno x arcaico /. Há ainda outras tantas posições axiológicas do sentimento passional que podem ser contempladas, no entanto, atender-nos-emos a somente esses, por entendermos serem os principais.

Quadro 2: Quadrado semiótico de segunda instância: Moderno vs Arcaico

Fonte: a autora.

Nesses quadrados, a relação entre os semas articulados prevê as relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Quando um elemento é afirmado, o outro, por pressuposição lógica, deve ser negado a partir dos pares de contrários encontrados na semântica fundamental. Assim, esse modelo de nível fundamental nos mostra o funcionamento de duas operações antitéticas: afirma a liberdade,

nega a liberdade; afirma a opressão: em relação ao pai. A afirmação da opressão exercida por um pai que acredita que a individualidade deve ser submetida aos interesses da família, que a pessoa deve se abster de seus desejos individuais a favor da coletividade, “refrear os maus impulsos” como “moderar prudentemente os bons”, “sem perder o equilíbrio”. São muitas regras impostas e a não obediência dos deveres, e é lançada sobre o indivíduo a responsabilidade pela desagregação da família. O pai representa a ordem, o que lhe permite separar, despegar, reprimir “ai daquele que brinca com fogo: terá as mãos cheias de cinza; ai daquele que se deixa arrastar pelo calor de tanta chama: terá a insônia como estigma [...] ai daquele que cair e nessa queda se largar: há de arder em carne viva” (p. 57).

Afirma a opressão, nega a opressão, afirma a liberdade em relação ao filho, André. A afirmação da liberdade o fará reagir sem paciência à ordem, transgredirá valores intrincados à família: “dei os primeiros passos fora do meu recolhimento: saí da minha vadiagem” (p. 21), “pela primeira vez senti o fluxo da vida [...] me senti num momento profeta da minha própria história [...] eu tinha simplesmente forjado o punho, erguido a mão e decretado a hora: a impaciência também tem os seus direitos” (p. 89). As transgressões da personagem são resultados de um processo de busca pela liberdade do indivíduo contra uma verdade mascarada pelo verbo detentor de poder.

A opressão que André sofre é representante de doutrinas herdadas, de saberes ancestrais que devem ser perpetuadas pelos filhos. O arcaico se insere nessas leis e ordens impostas pelo pai, cujo discurso remete à sua tradição de caráter cristão-islâmico, e sua missão é garantir os valores de família, de trabalho, de religião e do próprio destino de todos que o circundam. A família é prisioneira de suas paixões e obsessões, suas virtudes e crenças.

O pai é um defensor absoluto da ordem, da verdade, de valores imutáveis e suas palavras seguem uma ordenação baseada numa lógica temporal, cronológica, conferindo a seus sermões uma retórica bem estruturada calcada na razão e em um tempo ritmado: “O tempo é o maior tesouro de que um homem pode dispor [...] o tempo está em tudo; existe tempo, por exemplo, nesta mesa antiga: existiu

primeiro uma terra propícia, existiu depois uma árvore secular [...] e existiu finalmente uma prancha nodosa [...] são dia após dia” (p. 53-54). Há respeito ao tempo e tudo na vida tem hora certa. No seu discurso há uma sequência cronológica “existiu primeiro”, “existiu depois”, “existiu finalmente”, como nas narrativas tradicionais, na qual os fatos obedecem a uma causalidade temporal. O relógio da parede observa todas as refeições da família ponderando cada palavra dita à mesa “o relógio de parede às suas costas, cada palavra sua ponderada pelo pêndulo” (p. 53) e reatualizando os costumes tradicionais.

Arcaico também são os ensinamentos do pai por meio dos textos sagrados antigos para ordenar, comandar e manter a família reunida. Assim, temos um pai que se senta à cabeceira da mesa, pedindo obediência alicerçada em palavras respaldadas por experiências consagradas anteriormente. É um pai que comanda a casa segundo a tradição e busca transmitir, nas histórias contadas, um modelo exemplar a ser seguido. Ao contar a história do faminto, no capítulo 13, ele quer transmitir um modelo de paciência como virtude a ser cultivada. O faminto mesmo com fome, suportou as provas impostas pelo anfitrião. O tempo de esperas e de paciências é uma doutrina do pai.

O arcaico se insere também no labor, pois o pai é um homem do trabalho, da lavoura. Para este o corpo deve servir ao trabalho na lavoura “ninguém em nossa casa há de cruzar os braços quando existe a terra para lavar”. Para o pai, tudo começa e termina pela terra “o trigo, o pão, a mesa, a família”, como um ciclo: tem-se o pão para alimentar a família porque esta cultivou o trigo, como ratifica o pai a André em um momento da narrativa “É para satisfazer nosso apetite que a natureza é generosa, pondo seus frutos ao nosso alcance, desde que trabalhemos por merecê-los. Não fosse o apetite, não teríamos forças para buscar o alimento que torna possível a sobrevivência” (p. 159).

A relação com a terra, com a natureza, acontece de forma diferente para André. Há sempre uma luta constante entre o arcaico e o moderno que o impulsiona a almejar um mundo novo e diferente daquele apregoado pelo pai em seus sermões. Assim, o corpo, para o

filho, não deve ser ferramenta de labor para a terra, ele não se coloca em relação de exterioridade quando se relaciona com a natureza. Ao contrário, a passagem que descreve seu corpo coberto de folhas dá indício de um retorno à natureza, ao seu interior, como um útero que protege e acalenta, lugar sem leis e moral.

Na busca desesperada pela libertação das palavras do pai, André encontra em Ana, sua irmã, a paixão proibida e incestuosa. Nas celebrações da família, formava-se uma grande roda de dança, e Ana, com sua sensualidade nos movimentos do corpo, como André revela em sua narração “essa minha irmã, [...] trazia a peste no corpo, [...] seus passos precisos de cigana se deslocando, [...] braços erguidos acima da cabeça” (p. 30-31) era o centro das atenções. André observava, em seu “recanto fechado”, esses movimentos “e eu sentado onde estava sobre uma raiz exposta num canto do bosque, [...] ficava imaginando de longe a pele fresca do seu rosto, [...] a boca um doce gomo” (p. 32). Entre música, dança e suor, surge o despertar da paixão, dos instintos primitivos e o incesto se concretiza. Essa paixão manifestada pela irmã põe em cheque a validade da palavra opressiva do pai. Imperavam, no discurso do pai, a ordem e a lei “se não cumprir a lei, sofrerá uma pena”, como vimos acima, na análise do quadrado semiótico elementar. Dessa forma, a paixão concretizada é a maior transgressão dessa ordem, da união da família, opera ruptura e questionamento das leis do homem para viver em sociedade. O incesto é uma quebra das regras de conduta moral, rompimento dos paradigmas sociais e familiares. A consequência dessa ruptura é o retorno à natureza, a um lugar que não conhece a justiça, ao mundo organizado e suas leis. André, nesse momento de contemplação à irmã, à sua dança sensual na roda de dança da família, retorna à natureza, em busca de liberdade, longe dos conceitos éticos, foge da ordem opressiva, dos valores postos como certos pelas palavras do pai:

Eu desamarrava os sapatos, tirava as meias e com os pés brancos e limpos ia afastando as folhas sevas e alcançando abaixo delas a camada de espesso húmus, e a minha vontade incontida era de cavar o chão com as próprias unhas e nessa cova me deitar à superfície e me cobrir inteiro de terra úmida (p. 32).

Oliveira (1993, p. 94) ratifica o retorno, o princípio originário e natural em que André se recolhia: “André integra-se na natureza que o circunda [...] André e Ana são descritos como seres da terra [...] a natureza é um elemento recorrente e em seu seio há interação, confluência festiva dos afagos proibidos, benção e comunhão”. São vários os momentos, na narrativa, em que André faz esse retorno para se libertar.

Na leitura dessa configuração semiótica de nível fundamental, o percurso que engendra o sentido agrega valores e oposições semânticas, que permite ao leitor perceber as regras, a tradição cultural, os valores impostos pela opressão; e traços da paixão, do moderno, da natureza, quando André se relaciona com a irmã e com ele próprio, respectivamente.

OS EFEITOS DE SENTIDO EM CENA DO FILME

Na imagem, a organização narrativa subjacente à forma dialogada coloca-nos diante de uma semiótica em que vários significantes concorrem à produção de um só significado, quando verificada no âmbito do semissimbolismo, numa atuação hegemônica do caráter verbal. No texto fílmico, há a articulação das linguagens verbal, visual e sonora (o sincretismo), atribuindo a ele um sentido e formando uma base comum sobre a qual se assenta a significação.

Importante ratificar que no processo da transmutação de um texto escrito literário para um texto audiovisual fílmico existe uma relação intertextual, menos ou mais comprometida conforme a vontade dos realizadores. Assim, uma transmutação pode sofrer transformações que vão além da mudança do código linguístico, reservando, aos realizadores, o direito à liberdade na recriação.

Para a análise, apresentamos uma cena do filme, entre muitas outras, para explicitar o nível fundamental. A sequência ocorre aos 56min36seg do filme e possui quase 2 minutos.



Figura 01 – André à mesa com a família



Figura 02 – Filhos da direita



Figura 03 – Filhos da esquerda

Fonte: DVD Filme *Lavoura Arcaica* (2001).

As imagens falam por si, apresentadas em plano conjunto³, para mostrar o espaço em que o drama acontece. A sequência mostra, ao espectador, André com sua família à mesa ouvindo o sermão do pai: o pai, a mãe, André e os seis irmãos estão sentados em volta da mesa, na sala de jantar, fig. 01. Todos os filhos curvados sobre a mesa, cabeças baixas e mãos em posição de oração ou postas ao lado do prato. O pai na cabeceira, ereto, a mãe ao seu lado esquerdo, mais três filhos, André, Ana e Lula, fig. 03; e do lado direito, os outros quatro, Pedro, Rosa, Zuleika e Hunda, fig. 02. Há pratos e talheres alinhados e postos em frente de cada personagem. Há um jogo entre claro e escuro em toda a cena. Há luz somente no centro da sala, uma iluminação parcial e fraca na mesa e nos personagens; ao redor da mesa e o resto do ambiente está escuro e há sombras, desfocando o fundo da sala.

³ É na articulação dos planos que se deve produzir um sentido lógico e coerente para o texto visual, conforme Xavier (2005, p. 28):

- Plano Geral: Insere o sujeito em um ambiente, eventualmente dando uma ideia das relações entre eles. Mostram cenas amplas, todo o espaço da ação. Abrange um campo maior de visão.
- Plano Médio ou de Conjunto: Mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário), principalmente em interiores (uma sala por exemplo).
- Plano Americano: Corresponde ao ponto de vista em que as figuras humanas são mostradas da cabeça até a cintura aproximadamente, em função da maior proximidade da câmera em relação a ela.
- Primeiro Plano (close-up): A câmera, próxima da figura humana, focaliza um detalhe, um rosto ou uma, por exemplo. (Há uma variante chamada primeiríssimo plano, que se refere a um maior detalhamento – um olho, ou uma boca ocupando toda a tela).

Na cena anterior a essa descrita acima, no filme, o narrador protagonista, André, no quarto de pensão, junto a seu irmão, inicia a sequência enunciando “Pedro, meu irmão, não tinham consistência os sermões do pai” (LAVOURA ARCAICA, 2001). Muda o quadro e o ambiente retratado é a sala de jantar, da sequência acima, no sítio da família. Essa passagem, no filme, é narrada por André exatamente igual à narração do romance (p. 53): “o pai à cabeceira, o relógio de parede às suas costas, cada palavra sua ponderada pelo pêndulo”. Assim, também, como no romance, inicia, no filme, o sermão do pai:

O mundo das paixões é o mundo do desequilíbrio. Cuidem-se os apaixonados, afastando dos olhos a poeira ruiva que lhes turva a vista. Erguer uma cerca, guardar simplesmente o corpo, são esses os artifícios que devemos usar para impedir que as trevas de um lado invadam e contaminem a luz do outro. É através do recolhimento que escapamos ao perigo das paixões. Mas ninguém, no seu entendimento deve achar que devemos sempre cruzar os braços, ninguém em nossa casa há de cruzar os braços, quando existe a terra para lavar, ninguém em nossa casa há de cruzar os braços, quando existe a parede para erguer, ninguém ainda, em nossa casa, há de cruzar os braços, quando existe o irmão para socorrer (LAVOURA ARCAICA, 2001).

Assim se pronuncia Octávio Ianni (1991, p. 91) em relação à rigidez dessa imposição do pai à mesa das refeições:

O pai é o instrumento da família [...] é quem interpreta, traduz, transmite a sabedoria que paira sobre todos. O sermão do pai – à mesa, na hora da refeição que comunga pais e filhos – resume a sabedoria ancestral da família, antes, durante e depois de cada um.

O pai preconiza o equilíbrio e o controle das paixões como se fosse uma entidade superior, lavrando o corpo da família de maneira a protegê-la dos perigos das paixões e do desejo.

Do ponto de vista das unidades figurativas do discurso, podemos observar que nessa cena retratada fica bem demarcada a família patriarcal: a figura do pai na cabeceira da mesa e a família em volta. É nesse espaço que o pai ditava seus sermões, em discursos grandiosos

e inflamados, como exemplificado acima. Era isso que tanto oprimia André, segundo sua narração, no quarto de pensão, desabafando ao irmão Pedro, antes de iniciar a sequência do sermão do pai: “o pai no seu gesto austero, quis fazer da casa um templo” (LAVOURA ARCAICA, 2001). A configuração plástica dos objetos e a disposição dos personagens são uma metáfora da estrutura familiar: a submissão da mulher e dos filhos perante o patriarca da família. Há a imposição da ordem, da castração, da obediência, sem diálogo, sem afeto. Nas palavras de André, no quarto, ainda expondo sua aflição a Pedro: “tudo em nossa casa é morbidamente impregnado da palavra do pai; [...] era essa a pedra em que tropeçávamos quando crianças, essa a pedra que nos esfolava a cada instante, vinham daí as nossas surras e as nossas marcas no corpo [...]” (LAVOURA ARCAICA, 2001). Temos aí, portanto, na imagem visual, uma sequência narrativa de opressão. O sujeito de estado André está curvado, como todos da família, às palavras do pai. Opressão é o tema configurado no texto visual.

Ao capturar um instante da sequência em um fotograma, um instante que sintetiza o conteúdo da sequência, uma síntese significativa da cena retratada, podemos pensar em uma análise semi-simbólica da imagem proposta por Floch. Assim, no plano da expressão, há um equilíbrio topológico entre os objetos e as personagens da cena. A linha reta da mesa, a ordem disposta da família, os talheres alinhados, o visual ratifica o verbal da narração: As linhas retas da mesa formam um retângulo que se fecha com a família no entorno. Essa composição se destaca no instante flagrado, conferindo um ritmo austero. O destaque dado ao equilíbrio da disposição dos objetos da cena vem reforçado também pelos elementos cromáticos (harmonia entre claro: no centro da mesa, representando a luz no seio da família, como o pai queria; e escuro: ao redor de toda a família, representando o poder das palavras nos sentimentos de André) e eidéticos (perfeito enquadramento entre o limite reto da mesa e o limite curvo dos ombros das personagens, representando as palavras do pai e o sentimento da família, respectivamente). Esses elementos plásticos que estão na cena permitem descobrir uma série de significações: sufocamento, opressão, intimidação.

No filme, a câmera subjetiva assume o ponto de vista de André, que narra os acontecimentos de sua posição, de seus olhos. Assim, tem-se, também, como no romance, o fluxo de consciência. A cena acima foi narrada por André. Nessa narração perpassa também o sentimento de opressão manifestando a disjunção. O antissujeito, pai, oprime André, que foge, negando a opressão em nome da liberdade.

Na montagem da cena acima, o espectador deve se atentar para a utilização de alguns recursos filmicos usados pelo enunciador para mostrar essa opressão exercida pelo pai, entre eles, a iluminação. A técnica da iluminação pode ser aproveitada como um meio natural de dirigir a atenção do espectador para um determinado elemento específico do quadro, enquanto outros são obscurecidos (TURNER, 1997, p. 62). Foi importante, para isso, uma boa exposição do cenário para obter uma fiel reprodução da luz, da imagem filmica em seu conjunto. O artista precisa olhar e, sobretudo, ver as possibilidades infinitas da luz e, conseqüentemente, da sombra, para registrar com fidelidade a cena que quer registrar e ao mesmo tempo dinamizar a realidade aparente. Na sequência em que se desvelam essas cenas, podemos ver com mais profundidade a difícil tarefa de pôr um argumento na imagem: “uma luz não trabalhada, não recriada, não elaborada, carece totalmente de interesse e perecerá inevitavelmente” (ARONOVICH, 2004, p. 66).

A utilização de claro e escuro, com predominância das sombras, tem valor metafórico, é a condição de André na casa, é a representação de seu mundo interior, a sua solidão. Há uma negação nesse espaço: o da liberdade. A imagem ratifica os valores disfóricos que André colheu para si, evidenciando o aspecto passional desfavorável.

A manifestação sonora nessa cena se pauta pela clareza, pela unidade, pela coerência no conjunto da exibição dramática do enunciado filmico. Não foi colocada na cena sem uma intenção, ela participa da construção diegética do filme. Ouve-se somente o som dos talheres, os sons do ambiente, e a voz do pai. O efeito que se tem é o poder que as palavras exercem na família, e, principalmente, em André. Todos em silêncio, em posição de obediência, e o som corrobora esse silêncio, não se manifestando. Assim, pode-

mos enunciar que a manifestação sonora possui um papel diegético no sentido que mantém uma relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo.

Enfim, o conflito interno dos participantes dessa sequência é apresentado pelas elaboradas técnicas filmicas, que demonstram uma ousada interação entre a narrativa e a elaboração plástica da imagem. Há uma coreografia subjacente entre a câmera, os sujeitos, os objetos da sala num espaço onde se misturam desejos oprimidos, pressão patriarcal, discurso autoritário, verdades não ditas, negação à liberdade.

SUGESTÃO DE PROPOSTA PARA SALA DE AULA

A aplicação de análise do nível fundamental e de articulação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão, juntamente a busca das categorias semissimbólicas, nos textos, dar-se-á em sala de aula do ensino médio de forma abrangente ou simplificada, de acordo com o nível dos alunos e seu grau de dificuldade. Sugerimos, aqui, uma leitura do plano de conteúdo de uma sequência do romance *Lavoura Arcaica* e de uma cena filmica transmutada com suas relações com o plano de expressão.

De posse desses textos, o professor pode prepará-los para aplicação em sala de aula, por meio de um roteiro de leitura que abranja o nível fundamental e as relações semissimbólicas, conforme julgue pertinente à turma e/ou série escolar. A análise pode, também, abranger, posteriormente, os outros níveis do percurso gerativo de sentido, conforme a necessidade de aprofundar a leitura dos textos. Assim como estender para textos apenas verbais, como poemas, contos, ou ainda para textos que cinjam outras linguagens, como a canção, o videoclipe, entre tantos outros.

Exemplificamos, abaixo, um modelo de roteiro para o professor fazer a leitura dos textos com os alunos.

Quadro 3 - Roteiro para leitura

Título: Roteiro semiótico para leitura de textos verbal e verbo-viso-sonoro
<ul style="list-style-type: none"> → Objetos de leitura: livro e filme <i>Lavoura Arcaica</i>, de Raduan Nassar e Luiz Fernando Carvalho, respectivamente. → Utilização da teoria semiótica do texto⁴: a teoria propõe uma leitura imanente do texto, ou seja, a leitura de qualquer texto se organiza a partir dos elementos concretos que o constituem – tanto aspectos linguísticos, considerando os textos verbais, quanto eidéticos (relativos às formas), cromáticos, topológicos, sonoros, etc., pensando nos textos visuais e verbo-viso-sonoros. → A teoria semiótica busca reconstruir o sentido do texto a partir de um percurso gerativo constituído de três níveis de abstração: o discursivo, o narrativo e o fundamental. → É necessário observar o seguinte ao ler os textos e assistir ao filme: <ul style="list-style-type: none"> ○ No nível discursivo⁵: A Enunciação é ato produtor de enunciados; estes são as realizações linguísticas concretas. Cada locutor se coloca como sujeito ao apropriar-se da linguagem e se constituir por um “eu”, que se dirige a um “tu”. Ao enunciar, o sujeito constrói o enunciado e, ao mesmo tempo, constrói-se como sujeito. A pessoa enuncia em um determinado espaço e tempo; estes organizam-se ao redor do eu. No ato de comunicação, o espaço aqui e o tempo agora opõem-se ao espaço lá e ao tempo então, que são próprios do ele; este não participa do ato de comunicação. Assim, nas estruturas discursivas, observar as projeções de pessoa, tempo e espaço, as relações entre um enunciador (autor pressuposto) e um enunciatário (leitor inscrito no discurso), assim como os temas (têm caráter conceptual e interpretam, organizam, categorizam os elementos do mundo natural) e as figuras (palavras e expressões que representam as coisas do mundo). ○ No nível narrativo: observar a organização narrativa que explica o percurso de um sujeito em busca de valores, suas ações e suas inter-relações com outros sujeitos, constituindo transformações que dão sentido para o texto. Em textos narrativos acontecem mudanças de estado operadas pela ação de uma personagem; entre as ideias, aparecem transformações, portanto existe narratividade. Na transformação, há mudanças de situações vivenciadas por personagens, conflitos que podem ter ou não soluções. As mudanças são caracterizadas por duas situações distintas: - um sujeito pode ter a posse de alguma coisa que não tinha antes (casa, carro, objetos, estados de alma: amor, paixão, ódio, revolta, etc.), para o sujeito essa posse de algo é designada como um objeto-valor; - um sujeito deixa de ter a posse de alguma coisa que dispunha antes: o sujeito perde o emprego ou o amor de sua vida, fica pobre depois de ser muito rico, etc. Dessa forma, na transformação, há estado de conjunção e de disjunção dos sujeitos. ○ No nível fundamental: observar as oposições fundamentais que estruturam o texto. A significação emerge das oposições semânticas que articulam o sentido do texto. A categoria semântica de base de um texto pode ser qualificada como semântica /euforia/ versus /disforia/. Euforia possui um valor positivo e disforia é visto como um valor negativo. Na estrutura fundamental, pode-se propor um modelo de representação denominado quadrado semiótico. Como modelo lógico da relação entre os semas articulados, o quadrado garante a apreensão do sentido e prevê as relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Quando um elemento é afirmado, o outro, por pressuposição lógica, deve ser negado a partir dos pares de contrários encontrados na semântica fundamental. A categoria dos contrários permite inferir o modelo do quadrado semiótico, representando suas relações. ○ No plano de conteúdo do romance e do filme: observar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, atentando ao significado do texto; ○ No plano de expressão do filme: observar a manifestação do conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético (textos entendidos como formas textuais que integram visual e verbal na mesma

CONTINUA

4 Nos livros *Para entender o texto: leitura e redação* (1992), *Lições de texto: leitura e redação* (1996), de Platão e Forin, e no livro *Comunicação nos textos* (2012), de Norma Discini, encontram-se muitas atividades exemplificando as noções de texto e os níveis do percurso gerativo de sentido. Se o professor quiser aprofundar o estudo sobre a teoria semiótica, sugerimos as leituras de *Elementos de análise do discurso*, de José Luiz Fiorin (2009) e *Semiótica visual: os percursos do olhar*; e *Análise do texto visual: a construção da imagem*, de Antonio Vicente Pietroforte (2010 e 2007, respectivamente).

5 Colocamos o nível narrativo e discursivo também no roteiro para caso o professor queira aprofundar a leitura dos textos.

enunciação como ocorre nos textos fílmicos, por exemplo). Atentar para os *formantes figurativos* – elementos que servem para criar os efeitos de realidade dentro do discurso; as figuras do mundo que se identificam no discurso e procura-se dar sentido de acordo com o conhecimento que já se tem – e os *formantes plásticos* – categorias que possibilitaram a atribuição de novos sentidos aos textos, dão sentido ao *plano de expressão*, divididas nas categorias: topológica (ligada à posição), eidética (ligada às formas) e cromática (ligada às cores).

○ Na linguagem do filme⁶: observar direção, enquadramento, planos, cor, fotografia, movimentos de câmeras, iluminação, cenário, ligações e transições, metáforas e símbolos, fenômenos sonoros (ruídos, música), diálogos, etc., para a produção de sentido.

→ **Reconhecendo as oposições fundamentais de uma narrativa:**

- Os textos se estruturam em níveis de abstração crescente. No nível discursivo, a estrutura do texto é superficial, com significados mais concretos, onde se instalam o narrador, os personagens, o espaço, o tempo e as ações; no narrativo, a estrutura é intermediária, onde se define os valores com que diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo. No nível profundo, os significados são mais abstratos e simples e podemos impetrar dois significados abstratos que se opõem entre si e asseveram a unidade de todo o texto. Dessa forma, o aluno-leitor parte dos significados dispersos na superfície do texto para ir galgando significados mais abstratos.
- Categorias fundamentais:
- Utilização de categorias de base para construção do texto.
- São necessários traços comuns entre essas categorias.
- Entre os termos há uma qualificação semântica, relacionada com os valores positivos e negativos. Essa valorização é dada pelo texto.
- A oposição fundamental, nos textos, articula-se da seguinte maneira: “afirma-se um dos termos da oposição; em seguida, nega-se o termo que fora afirmado; depois, afirma-se o outro” (FIORIN, 1992, p. 46).
- Em *Lavoura Arcaica* tem-se o seguinte esquema: apresentam-se os elementos relativos à *liberdade*; afirma-se o termo *liberdade*; há uma força negativa, então, nega-se a *liberdade*; revelam-se os elementos relativos à *opressão*, ou seja, afirma-se a *opressão*. Assim, a categoria fundamental desse texto é *Liberdade x Opressão*, mas há outra instância importante que também se faz presente no texto que é *Moderno x Arcaico*. Essas oposições encadeiam os significados do texto. O aluno-leitor ainda pode encontrar outras, como *Paixão x Moral*, *Natureza x Cultura*, no entanto, são secundárias, não fundamentais.

Fonte: a autora.

Em uma proposta de ensino de leitura em sala de aula, como a que propusemos aqui, para se efetivar a leitura de um texto, é importante perceber o que e como ele diz, se desvela, manifesta ideias, também o que e como ele significa. A leitura, aqui, é percebida como um processo discursivo de apreensão de significação. Há um processamento complexo nessa leitura: autor, leitor e o contexto interagem nesse processo. Enquanto o autor apresenta e articula as ideias, o leitor atribui sentido conforme combina relações entre seus conhecimentos da língua, da linguagem, do mundo, consoante

⁶ Sugerimos ao professor a leitura da obra *A linguagem cinematográfica*, de Marcel Martin, 2003.

Cortina (2004, p. 156) “[...] a leitura também pressupõe a ação de um sujeito sobre o texto lido, na medida em que ele construirá seu texto interpretativo a partir do confronto de seu conhecimento, dimensão cognitiva, sobre o fazer do outro”.

Esse leitor, inserido em diferentes realidades sociais e culturais, é instituído como enunciatário e destinatário do texto, um coenunciador que atribui significado ao explorar as estratégias articuladas presentes no texto, num fazer interpretativo.

Pensamos uma ideia de linguagem que dê ao indivíduo o status de sujeito historicamente situado, pois “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1991, p. 288). Essa concepção vai ao encontro do processo de ensino de língua e leitura em sala de aula, devido esse momento de aprendizagem ser entendido como social, interativo, intersubjetivo e construído entre um eu (professor) e vários tu (alunos), ou seja, o ensinar e o aprender só se efetivam quando construídos socialmente.

Dessa forma, o arranjo entre as diferentes linguagens nas obras analisadas demanda modos particulares de leitura e produção de sentido. Os textos em questão exigem do leitor uma cooperação ativa, pois precisa de conhecimentos específicos sobre as linguagens verbal e verbo-viso-sonoras. Na articulação entre palavra e imagem, aciona-se o crivo poder-saber para fazer-querer-ler na atribuição de significados, manifestando, possivelmente, um leitor atento às combinações sincréticas do texto. O papel social do professor, diante desse contexto, é auxiliar, por meio de estratégias, a compreensão de si, do mundo e dos textos, utilizando uma prática de leitura que ao mesmo tempo emancipa o pensamento e humaniza o aluno, num todo.

Textos estéticos como o literário e o fílmico oportunizam saber-ver, saber-ler, saber-sentir, saber-pensar e saber-criar novas particularidades de pensamento no processo de produção de sentido. Dessa forma, a leitura rompe limites das dificuldades colocadas pela linguagem verbal, para abarcar a diversidade de semioses e os efeitos produzidos. É necessário uma pedagogia de leitura implicada na fruição e no fomento de uma atitude de apreensão de todo tipo de texto, uma

concepção de leitura baseada em processos de aquisição de significados para a apreensão dos discursos da contemporaneidade. Enfim, semioticamente, a leitura concebida como processo discursivo de apreensão da significação; e o leitor um sujeito que apreende o sentido de mundo através das leituras que faz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo da comunicação, no século XXI, as produções de objetos culturais alteram-se e incorporam diferentes linguagens. Essa diversidade promove estudos sobre a comunicação humana na constituição de significados do verbal junto com o não verbal, com o visosono, etc. Nesse viés, os jornais, vídeos, filmes, entre tantos outros, são exemplos de como a cultura humana utiliza e mistura elementos do verbal com outras linguagens. Nos filmes, especificamente, percebemos a estreita relação interdependente entre imagem e palavra. No discurso fílmico, essa relação responde por efeitos diferenciados de sentidos a serem atribuídos pelos espectadores.

Assim, ao propormos a análise de uma cena fílmica transmutada de uma obra literária *Lavoura Arcaica* foi nossa intenção promover um diálogo entre as duas linguagens, literária e fílmica, verificando os mecanismos de construção de sentido mobilizados pelos dois textos. E, a partir dessa construção, instrumentalizar os alunos do ensino médio para que leiam, compreendam e analisem, eficientemente, esses gêneros textuais, como também, os diferentes textos que circulam na esfera social, para se posicionarem criticamente diante das mensagens midiáticas deste século.

Pensamos que o professor munido de um arsenal teórico, como a semiótica, pode construir caminhos que supram a lacuna da escola na abordagem de textos verbo-viso-sonoros.

É relevante, no mundo imagético que nos cerca atualmente, um ensino que viabilize o aprimoramento de potencial de leitura dos alunos para além do texto apenas verbal, desde que o professor adéque material e método – como o que a semiótica disponibiliza – à necessidade e dificuldades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARONOVICH, Ricardo. **Expor uma história**: a fotografia do cinema. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do Discurso**: fundamentos semióticos. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BARTHES. Roland. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BARTHES. Roland. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES. Roland. A retórica da imagem. *In*: _____. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BENVENISTE, Èmile. Da subjetividade na linguagem. *In*: **Problemas de Linguística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- CORTINA, Arnaldo. Semiótica e leitura: os leitores de Harry Potter. *In*: _____. MARCHEZAN, Renata Coelho (Org.) **Razões e sensibilidades**: A semiótica em foco. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.
- DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.
- DISCINI, Norma. HQ e charge. *In*: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton. (Org). **Semiótica, objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- DISCINI, Norma. **A comunicação nos textos**: leitura, produção e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Fancisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1992.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**. Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1999 (2009).

FLOCH, Jean Marie. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Socios-semióticas – 1**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

FLOCH, Jean Marie. Semiótica plástica e linguagem publicitária: análise de um anúncio da campanha de lançamento do cigarro “News”. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. (Org.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, [19-?].

HERNANDES, Nilton. **Semiótica dos jornais**: análise do Jornal Nacional, Folha de São Paulo, Jornal da CBNM, Portal UOL, Revista Veja. Orientadora: Diana Luz Pessoa de Barros. 2005. 324 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

HJELMSLEV, Louis Trolle. **Prolegomenos a uma teoria da linguagem**. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2006.

IANNI, Octávio. **Lavoura Arcaica**. Ensaios de Sociologia da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 7 ed. Campinas, SP: Papi-rus, 2001.

LAVOURA arcaica. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Brasil: Europa Filmes, 2001. (172 min), son., color. Baseado no romance “Lavoura Arcaica” de Raduan Nassar.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mí-dias. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LIMOLI, Loredana. Leitura da imagem e ensino de língua materna. *In*: LIMO-LI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de (Org.). **Nas fronteiras da linguagem**: leitura e produção de sentido. Londrina: Editorial Mídia, 2006.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

OLIVEIRA, Paulo César Silva de. **Entre o milênio e o minuto**: prosa literária e discurso filosófico em Lavoura Arcaica, de Raduan Nassar. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. (Org.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

PIETROFORTE. Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PIETROFORTE. Antonio Vicente. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia. **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

TURNER, Graeme. **Cinema como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997.

XAVIER. Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CAP 2

2

As novas concepções de ensino: o cinema como uma ferramenta de ensino na Educação

Rafaela Lampugnani

O ensino de Língua Inglesa nas escolas, muitas vezes, é regido por repetições em voz alta (“prisma do audiolingualismo”) (FORTUNATO, 2013, p. 47), preenchimento de questionários e trabalhos com o livro didático fornecido pelo Estado. Porém, o ensino de uma língua estrangeira (LE) não deve se manter apenas nisso, visto que ela apresenta diversos caminhos para ser ensinada. No momento da preparação das aulas, além do livro didático, o professor tem o auxílio de dois documentos – as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais – são eles que regem a nossa educação e guiam o professor em sala de aula.

Contudo, o docente não deve usar como base apenas esses documentos e o livro didático, ele também deve inovar e acrescentar materiais que sejam do interesse dos alunos e que sirvam de complemento para o livro didático. Ao acrescentar novos materiais, o docente estará criando um ambiente diferente para o aluno, logo, o discente terá mais interesse em participar das aulas e em aprender uma segunda língua. Assim, as aulas terão mais dinamicidade e tra-

rão aos alunos novos meios de aprendizado da língua estrangeira tornando, assim, essa disciplina prazerosa.

Segundo Silva (2005, apud PARANÁ, 2008, p. 73), a escola deve ser “um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos”. Com base nisso, o ambiente escolar deve proporcionar para o aluno o contato com os mais diversos gêneros textuais e seus suportes. No momento em que o docente apresenta um conto de terror, em Língua Estrangeira, e sua adaptação fílmica, ele faz que o aluno ative os seus conhecimentos prévios sobre aquela cultura e alguns aspectos sociais. Com esse *ativamento*, o aluno fará uma reflexão sobre o que já leu e irá realizar interpretações com base nas imagens do filme. E assim, a escola estará colaborando com a inserção de um cidadão crítico e preparado para a sociedade globalizada, como conhecemos hoje.

Pensando na importância de se utilizar diferentes gêneros para o aprendizado de língua inglesa, se buscou, também, empregar a leitura e a escrita para contribuir com o aprendizado dos alunos, visando assim auxiliá-los no processo de produção e escrita do gênero conto, pois a partir do momento que o aluno conseguir escrever, seu desempenho na hora da leitura será muito maior, e consequentemente seus propósitos se realizarão com êxito.

METODOLOGIA

Com base nos dois documentos que regem a educação no Estado será proposto o ensino da Língua Inglesa embasado na Literatura Inglesa aliada às adaptações fílmicas. Os contos e as adaptações foram escolhidos, pois os documentos frisam que o ensino deve ser contextualizado, ou seja, sempre deve ter um gênero textual como base do ensino de línguas. Além dos documentos base, será utilizado um material complementar, o cinema/filmes. Assim sendo, os filmes inseridos em sala de aula serão aliados no processo de ensino aprendizagem da LE. Este estudo servirá, também, para o professor refletir sobre as diversas maneiras que se pode ensinar a Língua

Estrangeira em sala, citando os métodos de ensino com base nos gêneros textuais, com foco no conto fantástico.

Este trabalho é resultado de um ano de projeto realizado em um Colégio Estadual da cidade de Pato Branco - PR. O projeto com contos e cinema foi realizado durante a participação no PIBID ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. O projeto de Iniciação à Docência – PIBID – é “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES). Assim sendo, o projeto tem como objetivo aperfeiçoar e valorizar as práticas docentes e instigar os acadêmicos de graduação a atuar na educação básica.

Além de aperfeiçoamento, o PIBID tem também outro foco, o de apresentar aos alunos que há outras formas de se aprender além daquele apresentado em sala de aula. Para iniciar este trabalho, foi necessário fazer um levantamento com o que os alunos gostavam e se eles se interessavam em aprender a Língua Inglesa. Utilizando o livro didático, como base dos assuntos estudados, e juntamente com as considerações dos alunos, foi decidido ensinar a LE por meio da leitura de contos e das adaptações desses contos.

As aulas foram ministradas às quartas-feiras, das 08h às 10h, e nas aulas os alunos trabalhavam com as quatro habilidades. Os contos selecionados foram “A Queda da Casa de Usher”, “O Coação Delator”, “A Máscara da Morte Rubra”, “O Gato Preto” e “O Corvo”. As adaptações fílmicas foram “Extraordinary Tales” (2013) com direção de Raúl Garcia e “O Corvo” (2012), com direção de James McTeigue.

Sendo assim, o presente trabalho está dividido da seguinte maneira: 1) Introdução; 2) Metodologia; 3) O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula; 4) Os gêneros textuais e o cinema (Neste tópico algumas das experiências vividas em sala de aula serão relatadas); 5) Considerações Finais.

OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Vivenciamos a fase dominada pela tecnologia, essa fase, segundo Marcuschi (2003), é denominada “cultura eletrônica”. Podemos

perceber vários exemplos dessa cultura em nosso dia a dia, como o rádio, a televisão, os computadores, os *smartphones* e, principalmente, a sua maior aplicação na internet. Com todos esses meios de comunicação, novos gêneros foram criados e, com eles, novas formas de interação entre os sujeitos.

Os gêneros são muito utilizados em sala de aula, pois eles facilitam e auxiliam o professor a transmitir os conteúdos propostos. A escola, por sua vez, é um ambiente onde a comunicação é muito presente, ou seja, onde a utilização dos gêneros do discurso pelos alunos é necessária, seja tanto na escrita quanto na oralidade (BRANDÃO, 2011, p. 66). Segundo Bakhtin (1984, apud DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 7) “Os gêneros podem ser considerados, instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”, ou seja, por meio dos gêneros é possível realizar uma comunicação entre os alunos e o mundo. Para Dolz e Schneuwly (1999, p. 7), existem três dimensões para um gênero ser definido como um suporte de uma atividade linguística:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências (sic) textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Com base nessas três dimensões, se percebe que os contos e os filmes possuem as três, por isso são caracterizados como suportes para as atividades em sala de aula. Os gêneros textuais, quando estudados corretamente, são aliados do professor, seja ele de língua portuguesa ou de língua inglesa.

Como foi mencionado na metodologia, neste trabalho os alunos terão foco na leitura e no ponto de vista das Diretrizes “a leitura é vista como um ato dialógico, interlocutivo” (PARANÁ, 2008, p. 71). Dessa forma, o leitor tem um papel fundamental no decorrer de toda a leitura, pois os seus conhecimentos prévios são ativados

e com isso ele começa a refletir sobre o texto, isto é, como ele se dispõe e quais as informações presentes nele. Com base nos seus conhecimentos e nas novas informações adquiridas no texto, o leitor pode aceitar ou recusar os dados apresentados e, por fim, ele começa a ter noção crítica sobre o que está lendo.

Para tornar um aluno crítico, é necessário que o professor atue como mediador, apresentando diferentes gêneros, ensinando de que maneira se lê cada gênero e incentivando uma leitura profunda. A partir disso os alunos irão aprimorar seu senso crítico. Dessa maneira, o discente terá assistência do professor e poderá atribuir sentido para os textos. Outro ponto que as Diretrizes citam, é de que o professor deve levar em conta os conteúdos não verbais, que possibilitam uma leitura em sala de aula, dessa maneira o aluno terá a sua interpretação e pode criar novos textos a partir daquelas imagens (PARANÁ, 2008).

Segundo alguns autores, como Duke, Pearson e Solé, leitura dispõe de três momentos, a pré-leitura, o momento da leitura e a pós-leitura. Para abordarmos o primeiro momento, iremos levar em consideração à predição, uma das seis estratégias de leitura de Duke e Pearson (2002 apud CANTALICE, 2004, p. 105). Essa estratégia “[...] implica em antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão”. Sendo assim, a pré-leitura é a realização de uma análise global do texto, ou seja, é observado se há tópicos, figuras, gráficos ou palavras destacadas, e a partir disso é feito uma breve dedução sobre o assunto que será abordado. No segundo momento, durante a leitura, é onde o aluno irá compreender o que está escrito, qual é a mensagem que o autor quer transmitir, e irá fazer um levantamento das informações que já foram debatidas – pré-leitura – e relacionar com as novas informações que serão adquiridas. E, por fim, o terceiro momento, pós-leitura, que é o momento onde o educando fará uma análise da pré-leitura, com as informações adquiridas durante a leitura mais profunda, ou melhor dizendo, será feita uma reflexão sobre o texto e a mensagem transmitida através dele. Uma forma de realizar a reflexão do texto é que o professor auxilie os alunos em um debate sobre

o texto lido. Outra forma de fazer a reflexão é fazer outra produção escrita, seja um resumo ou uma resenha crítica (KOPKE, 1997; DUKE; PEARSON, 2002).

Como se pretende utilizar a leitura e a escrita, é importante pensar em ambos como um, até porque, segundo a “Abordagem Comunicativa”, não existe uma ordem de preferência na forma de apresentar as quatro habilidades (leitura, oralidade, escrita e audição), elas são apresentadas de modo integrado e o professor tem a liberdade de optar por focar em uma só. O importante é incorporar estratégias novas com as antigas (LEFFA, 1988). Com a utilização da leitura e da escrita, o professor estará criando um ambiente favorável para que o aluno se sinta motivado a aprender uma língua estrangeira da maneira que ele achar melhor, seja lendo ou escrevendo. Assim, ele fixará com mais facilidade o vocabulário, a estrutura de texto e seus conhecimentos prévios serão utilizados a favor do processo de aprendizagem. Com o auxílio do professor, o aluno será capaz de realizar diversas produções, fixar estrutura e gramática de uma forma contextualizada, sem a utilização do ensino tradicional, modificando o material e a língua, como cita Leffa (1988, p. 22), “[...] O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua”.

No campo da escrita, é importante que o professor incentive o seu aluno a produzir textos. Antunes (2003 apud PARANÁ, 2008), salienta a importância de o professor desenvolver a escrita em sala de aula, mas que tenha um objetivo, que vise o destinatário e a finalidade com que ele irá escrever. Antes da produção, o professor deve servir como mediador, assim como na leitura, ensinando que existe mais de um gênero discursivo e que cada um tem a sua particularidade. Além disso, para uma boa escrita, é necessário que o aluno conheça a estrutura e o que cada gênero comporta, bem como, as experiências sociais e coletivas:

Além disso, cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a *composição*, a *estrutura* e o *estilo* variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em

ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos (PARANÁ, 2008, p. 56, grifos do autor).

A escrita é o momento onde o professor pode unir com a leitura, desse modo, ele estará tornando a atividade mais ampla e mais reflexiva, já que o momento da escrita é onde se deve pensar para quem vai escrever, para quê e o que ele quer transmitir. É nesse momento que os diversos gêneros textuais apresentados para os alunos irão se mostrar eficiente, pois com esse conhecimento o aluno saberá o que quer transmitir e com que propósito. O professor de língua inglesa deve incentivar o seu aluno no processo de criação da produção textual, ensinar a maneira de se estruturar o texto, que existe uma estrutura para cada gênero textual e de que forma o educando deve inserir suas ideias na produção escrita. É importante oferecer para o aluno, no momento de escrita, além de explicações e incentivos, instrumentos que facilitem a sua escrita, como o dicionário, a organização de um glossário e guias de apoio. Para a produção em língua inglesa, o professor deve também deixar claro a maneira transmitir as ideias, assim o aluno produzirá algo que está ligado com uma cultura sem deixar a sua realidade de fora (DCE, 2008).

OS GÊNEROS TEXTUAIS UNIDOS AO CINEMA

Segundo a DCE, ao ensinarmos uma língua estrangeira não ensinamos apenas um código linguístico transparente e neutro “[...] Ensina-se a perceber as possibilidades de construção de significado, a elaborar procedimentos interpretativos e construir sentidos do e no mundo” (2008, p. 155). Isto é, ensinar uma LE é ensinar procedimentos determinados por outras culturas; aprender uma língua é aprender procedimentos interpretativos de construção de sentido, de ter percepções de mundo diferenciadas independente do grau de língua estrangeira alcançado. A sala de aula possibilita a construção e aquisição de dispositivos que fornece entendimentos de culturas diferentes, seja por meio do livro didático ou dos mais diversos gêneros textuais disponíveis.

Trabalhar com os gêneros em sala de aula é uma opção aceita tanto pelos docentes como pelos documentos oficiais que regem a

nossa educação. Porém, um gênero que não é muito trabalhado é o cinema. Muitos professores acreditam que o cinema serve apenas para o lazer e não traz benefícios para a aprendizagem em sala de aula. Entretanto, segundo Duarte (2009, p. 16) “[...] ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

Segundo Freire (2004, apud ROLEMBERG; SOUZA; SILVA, 2012, p. 2):

Por muito tempo a educação esteve centrada na palavra como modelo único possível de produção de saber. O cinema, a princípio, era destinado ao lazer ou ao entretenimento. Com o avanço das tecnologias e da reprodução das realizadas pela indústria filmica, o cinema adentrou os espaços escolares e universidades como um instrumento técnico.

Assim, o cinema por muito tempo esteve destinado a servir apenas como forma de entretenimento, porém com os avanços metodológicos foi possível perceber que ele traz benefícios para a sala de aula. Os pontos positivos são os mais diversos. Principalmente se tratando da língua inglesa, pois, muitos filmes que são de interesse dos alunos são produzidos nos EUA, logo, sua produção é em língua inglesa. Sendo assim, estes filmes auxiliam o professor no momento da sua aula, pois, se utilizado corretamente, os filmes servirão como ampliadores da visão do aluno, pois os alunos terão acesso a uma realidade que não é a deles e também faz que a sua percepção fique mais aguçada e que ele adquira o gosto pela literatura, uma vez que ela é a base de muitos filmes.

Dessa forma, os filmes podem ser utilizados como material pedagógico (um gênero textual contemporâneo que está cada vez mais próximo dos alunos), desde que o professor saiba como utilizá-lo. Segundo Thiel e Thiel:

Entre os diversos gêneros textuais a serem explorados em sala de aula, merece atenção o filme (e sua linguagem característica), visto que, embora esteja incorporado à vida cotidiana e às referências culturais da atualidade, é ainda uma terra incógnita para grande

parte dos espectadores, pelo fato de que seus mecanismos e as estratégias apropriadas à sua leitura ainda são poucos conhecidos por parte da maioria dos espectadores (2009, p. 12).

Ou seja, o gênero cinema deve ser trabalhado em sala de aula, visto que ele tem uma linguagem característica que pode trazer benefícios para os alunos e uma e uma ampliação no seu conhecimento. Ainda segundo Thiel e Thiel (2009, p. 12), a utilização de filmes em aulas de língua estrangeira é bem-vinda, pois:

[...] muitos alunos costumam ver filmes no idioma original, o que certamente é um exercício interessante, [...] Assim, cremos que o cinema auxilia na aquisição de vocabulário, da sintaxe e da pronúncia de uma língua estrangeira e ainda estimula o aprendizado da leitura de um suporte único, em termos de representação e recriação do mundo.

O filme nas aulas de língua estrangeira é uma ótima forma dos alunos adquirirem conhecimento da língua, ainda mais hoje com todas as tecnologias disponíveis, tanto na casa dos alunos, como na própria escola.

Logo, o cinema no âmbito escolar, segundo Prado (2010), pode trazer vários benefícios tanto para os alunos quanto para os professores no seu desenvolvimento profissional, como por exemplo, aproximar os conteúdos estudados na teoria como uma atividade prática; uma forma de ampliar a maneira que o aluno vê o mundo; os filmes abrem espaço para um diálogo maior, visto que pode servir como um instrumento de comparação com a sociedade e com a teoria aprendida em sala de aula e até mesmo facilitar o entendimento sobre diversos conteúdos. Isto é, o cinema é uma forma de auxiliar os alunos na compreensão de conteúdos e de auxiliar o educador, pois como uma ferramenta a mais, o professor tem mais espaço para preparar as suas aulas.

Em uma das aulas práticas realizadas uma escola pública, na cidade de Pato Branco, foi possível identificar isso. O conto estudado foi do autor Edgar Allan Poe, “A Máscara da Morte Rubra”. Ao utilizar o conto e a adaptação do conto, os alunos participaram ativamente das

discussões propostas pela professora, sempre que possível utilizavam da língua estrangeira para manifestar as suas opiniões e críticas. Por ser um gênero que amplia as discussões, os alunos realizavam debates comparando o conto com a obra adaptada e também com a realidade da nossa sociedade o que deixou as aulas dinâmicas e produtivas.

Outro conto que os alunos ficaram empolgados foi “O Coração Delator”, esse conto trata de um homem que fica louco após matar um velho. Os alunos fizeram vários intertextos com outros filmes que já haviam assistidos ou histórias ouvidas por eles. Vale ressaltar que os docentes sempre eram estimulados a relatar suas percepções sobre o conto ou contar as suas histórias utilizando a língua inglesa. “A Queda da Casa de Usher”, por sua vez, fez com que os alunos relembrassem notícias ouvidas nos diversos meios de comunicações, pois ele apresenta o incesto de forma mascarada, a loucura entre outros elementos. Após a leitura de todos os contos, o trabalho com a interpretação e os filmes, os alunos realizaram a produção de um conto inspirado no autor Edgar Allan Poe, o conto foi escrito em língua inglesa e encenado para outros colegas.

Outro ponto positivo no trabalho com filmes é que os alunos estão em contato diariamente com eles, seja em casa ou no cinema, e vários alunos se interessam pelos lançamentos o que aproxima os alunos da literatura e da sociedade mesmo que eles não percebam. Esse grande interesse dos alunos por esse gênero, se dá pelo fato do fácil acesso das obras, já que as adaptações estão em todos os lugares (HUTCHEON, 2013). Explorar os diversos gêneros em sala de aula concorda-se também com a DCE (2008) que além do livro didático, “recomenda-se que o professor utilize outros materiais disponíveis na escola: livros didáticos, dicionários, livros paradidáticos, vídeos, DVD, CD-ROM, Internet, TV multimídia, etc. (DCE, 2008, p. 67).”

O conhecimento sobre uma língua estrangeira é de fundamental importância na sociedade moderna. O conhecimento dela proporciona ao sujeito crescimento e melhor entendimento sobre o mundo que irá se refletir na sua prática social. Segundo a DCE (2008, p. 63), “[...] as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados.”

Por esse motivo, optou-se utilizar os diferentes gêneros exemplificados, e dentro do contexto cultural do aluno, a fim de que, o ensino e aprendizagem da língua inglesa se tornem mais efetivo.

PROPOSTA: TRABALHANDO COM POE E CINEMA EM SALA DE AULA

Nesta seção será apresentado um Plano em que o Professor poderá seguir no momento em que ministrará as suas aulas. Como mencionado anteriormente, este projeto aborda o autor Edgar Allan Poe e suas obras adaptadas para animações.

Este plano foi trabalhado com alunos do ensino médio no período de seis meses, mas como sabemos que as turmas nunca são as mesmas e cada uma tem o seu ritmo ele pode ser adaptado para quantas aulas forem necessárias, assim como a faixa etária dos alunos e o gênero cinematográfico.

Quadro 01- Plano de aula

Apresentação Inicial

Objetivo da atividade: Identificar o nível de inglês dos alunos; Apresentar o autor que será trabalhado.

Descrição da atividade: Em um primeiro momento o professor irá conhecer os alunos e iniciará uma conversa sobre o que aos alunos gostam; Na sequência será introduzido o autor, suas características e exemplos de contos; O professor fará as perguntas em língua inglesa e fará com que os alunos respondam em inglês. Por fim, será apresentada a metodologia das próximas aulas.

Resultados esperados: Espera-se que os alunos interajam e discutam sobre os temas abordados com a turma; Identificar o que os alunos sabem;

Revisão de conteúdos (Quantas aulas forem necessárias)

Objetivo da atividade: Revisar os conteúdos que os alunos apresentam dificuldades.

Descrição da atividade: Com base na primeira aula o professor fará um levantamento sobre o que os alunos falaram, logo, o trabalho irá recair sobre as dificuldades da turma. É interessante revisar do mais básico para o mais difícil (ex: *simple presente, past simple, contínuos*, etc) e fazer com que os alunos participem em sala de aula.

Resultados esperados: Com essas atividades o professor irá nivelar o inglês dos seus alunos.

Trabalho com “A Queda da casa de Usher”

Objetivo da atividade: Fazer com que os alunos treinem a oralidade e interpretação;

Descrição da atividade: Ler o conto em inglês para os alunos, para que eles treinem a leitura e a língua inglesa;

Resultados esperados: Ao ler o conto em língua inglesa o aluno irá treinar a língua estrangeira e a sua capacidade de interpretar; Conhecer o estilo do autor; Conforme as dificuldades surgirem o professor deve auxiliar os alunos; Por ser o primeiro conto e ser bastante longo será utilizada mais de uma aula.

Revisão de conteúdos

Objetivo da atividade: Revisar os conteúdos que os alunos apresentam dificuldades.

Descrição da atividade: Após a leitura do primeiro conto será realizado novamente o momento de revisão;

Resultados esperados: Espera-se que sejam sanadas as dificuldades encontradas na leitura do conto.

Trabalho com “A Queda da casa de Usher”

Objetivo da atividade: Assistir a adaptação com conto em língua inglesa, mas com legenda em língua portuguesa;

Resultados esperados: Com essa atividade o professor espera que seus alunos entendam um pouco mais sobre o conto e treinem um pouco de “*listen*”.

“A Máscara da Morte Rubra”

Objetivo da atividade: Ler o conto e entender o máximo possível sem utilizar de mecanismos de tradução;

Descrição da atividade: Os alunos irão ler em voz alta; Após a leitura será feito um paralelo com a atual situação da sociedade. As discussões serão feitas em língua inglesa.

Resultados esperados: Que os alunos não fiquem inibidos e leiam o conto; Discutam em língua inglesa.

“O Coração Delator”

Objetivo da atividade: Treinar a língua inglesa, leitura e oralidade.

Descrição da atividade: A leitura será realizada conforme os outros contos, contudo os alunos serão sorteados para tentarem encenar o conto; Interpretação;

Resultados esperados: Como estamos estudando por um período longo, espera-se que os alunos estarão mais avançados tanto na leitura quanto na oralidade, logo, eles serão capazes de realizar a encenação para os colegas.

“O Coração Delator” e “A Máscara da Morte Rubra”

Objetivo da atividade: Treinar a língua inglesa;

Descrição da atividade: Os alunos irão assistir a adaptação dos contos, porém não da maneira convencional. Eles terão uma mini sessão de cinema, dessa forma eles estarão inseridos mais próximos com o gênero cinematográfico.

Resultados esperados: Que eles tenham mais facilidade em entender a língua falada e relacionar com o conto escrito.

Revisão de conteúdos (focar um pouco mais na parte gramatical)

Objetivo da atividade: Revisar os conteúdos que os alunos apresentam dificuldades.

Descrição da atividade: Após um contato maior com a língua estrangeira será realizado novamente o momento de revisão;

Resultados esperados: Espera-se que sejam sanadas as dificuldades encontradas durante a leitura/visualização dos contos.

Produção

Objetivo da atividade: Fazer com que os alunos escrevam um conto em língua estrangeira;

Descrição da atividade: A turma será dividida em dois grupos e irão iniciar a escrita de um conto; Eles irão decidir à temática, personagens, etc.

Resultados esperados: Espera-se a primeira versão do conto.

Reescrita

Objetivo da atividade: Reescrever o conto.

Descrição da atividade: O professor irá corrigir o conto dos alunos e entregará novamente para que eles reescrevam da melhor forma possível. É interessante deixar os alunos identificarem os erros, ou seja, o professor irá sentar com os grupos e será realizado um debate sobre ideias e sobre a maneira que cada grupo escreveu seus contos. Para deixar mais claro para os alunos, optei por ler cada sentença e pedir a opinião deles sobre estar correto ou não.

Resultados esperados: Que os alunos identifiquem os erros e melhorem os seus textos.

Produção cinematográfica

Objetivo da atividade: Fazer com que os alunos encenem o conto e produção um pequeno filme.

Descrição da atividade: O professor irá auxiliar os alunos com as falas (pronúncia, entonação, etc); Os grupos terão suas salas para produzir o cenário e ensaios;

Resultados esperados: Essa é a etapa mais longa, visto que eles terão: Duas aulas para ensaios; Três aulas para as filmagens; Duas aulas para edição;

Produção cinematográfica

Será preparada uma sessão de filmes para a escola e os filmes produzidos pelos alunos serão apresentados. Com isso, os alunos verão os seus trabalhos apresentados e recebendo o valor que merecem. Assim, eles se sentirão mais encorajados a seguir com seus estudos voltados para a língua estrangeira.

Fonte: a autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com o cinema em sala de aula, o professor estará adquirindo novas experiências e ensinando ao educando que existem outras formas de se aprender a língua estrangeira. Além disso, estará incentivando o aluno a conhecer novos textos e estará mostrando que “[...] a língua, pela sua complexidade e riqueza, permite o trabalho [...] com os mais variados textos de diferentes gêneros” (DCE, 2008, p. 61). Além disso, Almeida (2001 apud NAPOLITANO, 2004, p. 12), enfatizam que ao utilizar o cinema como instrumento de ensino “[...] é importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivido e fundamental”.

Além do mais, aliando o cinema com a sala de aula podemos perceber que estaremos contribuindo para a formação dos alunos e uma ampliação dos seus conhecimentos. Levando em consideração Thiel e Thiel:

Sob essa perspectiva, a utilização de filmes em aula de língua inglesa podem trazer várias contribuições para formação dos alunos. Além do desenvolvimento da sensibilidade artística, o cinema contribui para o aprimoramento da habilidade leitora, construção de novas referências e relações entre áreas e discursos (2009, p. 12-13).

Ou seja, utilizar o cinema como material pedagógico traz diversas contribuições para os alunos que estão inseridos neste meio. Pois além do conhecimento que será agregado ele estará ativando outras sensibilidades artísticas, sendo assim, “[...] o cinema [...] impulsiona, promove o aprendizado, transforma nosso olhar e nossa perspectiva do mundo” (THIEL; THIEL, 2009, p. 78).

Para que os objetivos propostos pelas diretrizes e pelos parâmetros sejam alcançados, é necessário que os padrões já estabelecidos pela sociedade, como o preenchimento de questionários, sejam derrubados e que todos os alunos recebam educação de qualidade. Além de tudo, é importante que o professor seja um mediador em sala e que ele auxilie na inserção dos alunos na sociedade por meio dos mais variados gêneros textuais. Dessa maneira, estaremos juntos construindo “[...] relações sociais mais generosas e includentes” (PARANÁ, 2008, p. 83).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola. Mito conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira moderna**. Curitiba, PR: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 8, n. 1, p. 105-106, Junho/2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014. Acesso em: 26 out. 2018.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Sequências Didáticas. *In*: DIAS, R; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUKE, Nell K; PEARSON, David. Effective practices for developing reading comprehension. *In*: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.). **What Research Has to Say About Reading Instruction**. 3. ed. Newark: Internacional Reading Association, p. 205-242, 2002.

FORTUNATO, Íris Maria de Araújo. **O livro de inglês chegou à escola pública: e agora, professor?** Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira. 2013. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15615/1/Isis%20Maria%20de%20Ara%C3%BAjo%20Fortunato.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

KOPKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, volume 1, n. 2- 3, p. 59-67, 1997.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I; VANDRESEN: **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. *In*: **Gêneros Textuais**: Constituição e Práticas Sociodiscursivas. Editora Cortez, Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, agosto/ 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa (DCEs)**. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

PRADO, Lucia Fernanda da Silva. **Cinema como Proposta Didática**. Orientadora: Cícera Nunes. Monografia. Universidade Federal de Alagoas, 2010.

ROLEMBERG, Marta Raquel Batista da Silva; SOUZA, Andreza Conceição de; SILVA, José Laerton Santos da. Cinema e Identidade Cultural: O Cinema na Formação do Professor. *In*: VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão. **Anais eletrônicos** [...]. Sergipe: 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/59.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. **Movie takes**: a magia do cinema na sala de aula. 1. ed. Curitiba: Aymarará, 2009.

CAP 3

Cinema em sala de aula: desafios e possibilidades para apresentar a religião de Umbanda

Adriana Crsitina Zielinski Nascimento
Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski

Estamos na luta para construir uma escola na qual as pessoas possam compreender suas diferenças e se posicionarem contrárias à hierarquização e inferiorização entre os seres humanos a partir de qualquer tipo de marca. (Lucimar Rosa Dias)

O presente capítulo se dedica a estabelecer uma reflexão referente a aplicabilidade das alterações da LDB 9394/96 pela Lei 10639/2003 e as possibilidades metodológicas de trabalho dos(as) educadores(as) na utilização do cinema para apresentar a Umbanda em sala de aula, neste contexto, o(a) educador(a) tem papel importante nos encaminhamentos pedagógicos e nas escolhas dos materiais e metodologias.

Para que essa reflexão seja desenvolvida, abordaremos o cinema como uma possibilidade de prática docente e para a discussão, elegemos como objeto de análise o documentário *Pra Ver a Umbanda Passar: do esquecimento à lembrança*.

A educação deve ter como papel principal, o desenvolvimento de seus(suas) alunos(as) em sua totalidade. Para tanto, é importante observar e acompanhar as mudanças que ocorrem, principalmente de âmbito tecnológico, e aproveitar como instrumento colaborativo no processo ensino-aprendizagem.

Dentre os recursos didáticos à disposição do(a) educador(a), o cinema vem colaborando como ferramenta, auxiliando o processo de ensino-aprendizagem em âmbito escolar. É o que discutiremos a seguir.

CINEMA E UMBANDA: UMA POSSIBILIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

As instituições de ensino em âmbito nacional são convocadas a trabalhar na escola com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Lei 10639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 com a inserção dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, que inclui o tema no currículo das redes de ensino pública e privada. A inserção da temática nas escolas resulta de lutas de sujeitos sociais, dentre os quais o Movimento Negro que engloba:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...] Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo, assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p. 157).

Esse movimento foi fundamental para a promulgação da Lei 10639/2003. No ano seguinte, foi instituído pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que a educação precisa seguir. Tal fato se deve ao que já havia sendo largamente discutido por pesquisadores e pesquisadoras que argumentavam sobre a necessidade de especificar a diversidade para combater os preconceitos e discriminações existentes no ambiente da escola. Rodrigues (2012) salienta que:

Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico. Além disso, a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital, que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas (RODRIGUES, 2012, p. 5).

No contexto escolar, o(a) educador(a) tem papel importante nos encaminhamentos pedagógicos e quando se fala da história e cultura afro-brasileira, ou das religiões de matriz afro como a Umbanda que é o que nos interessa aqui, com muita constância, ouvimos deste(s) que não estão preparados para esta discussão, silenciando uma possibilidade de contribuição na formação da sociedade brasileira.

O artigo 26-A da LDB 9394/96 deve ser considerado tanto na escola como nos Centros de Educação Infantil - CEI, embora os sistemas educacionais não instituem políticas efetivas para o cumprimento desta norma o que faz que sua aplicação, conte muitas vezes com a boa vontade dos(as) educadores(as). Conforme Gomes (2012, p. 104) “[...] Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos”, dificultando o trabalho pedagógico.

Esta alteração na LDB, significa incluir as africanidades no currículo escolar, o que requer estudo e reflexão dos(as) educadores(as), com o intuito de colaborar na construção do saber desde a infância que constitui uma sociedade mais justa, igualitária e menos racista. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2005, p. 81), colocar a “temática no currículo é a possibilidade da mudança do olhar sobre a diversidade.”

Para a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases, cabe ao (a) educa-

dor (a) combater atitudes preconceituosas identificadas no âmbito escolar. Para tanto, apontamos a importância da participação de formações, afinal, conforme Pacífico (2011, p. 569) “esses cursos, palestras, devem subsidiar as aulas dos professores, para que possam respeitar e valorizar as tradições e culturas africanas”. As capacitações para os(as) educadores(as), portanto significam a ampliação de conhecimentos e com isto a possibilidade da quebra do silenciamento, objetivando o combate aos preconceitos.

A formação abarca um dos melhores caminhos para o fazer pedagógico, todavia não serve para resolver todos os problemas, nem para superar todos os preconceitos. Portanto, concordamos com Gomes (2003) quando afirma que:

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo, significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte de grupos historicamente excluídos (GOMES, 2003, p. 74-75).

Para além de suas formações, almejando maior atenção por parte dos(as) alunos(as), os(as) educadores(as) buscam novas metodologias de trabalho e o uso de filmes, nesse contexto, como recurso didático, é um dos mecanismos que mais tem feito parte do cotidiano escolar.

A sala de aula já vem incorporando, e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos: que eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural (NAPOLITANO, 2006, p. 89).

Neste sentido, a abordagem do(a) educador(a) ao utilizar o cinema como uma ferramenta de trabalho, a fim de colaborar na construção de uma aprendizagem significativa e crítica deve ser utilizada de forma seletiva, com prévia análise desenvolvendo o saber crítico. Sobre isso, Fonseca (2004) salienta que:

[...] com relação à operacionalização do trabalho em sala de aula, acreditamos ser de extrema importância a preparação prévia do professor, ou seja, ele dever ter o domínio em relação ao filme e clareza total da inserção do filme no curso, bem como dos objetivos e do trabalho a ser realizado após a projeção (FONSECA, 2004, p. 181).

Assim não basta somente disponibilizar o filme, mas fazer uma análise crítica antes e após a inserção. Neste contexto, partimos da seguinte questão: Como é reforçado o protagonismo imaginário e simbólico na escola em relação a religião de Umbanda por meio de documentários?

Para esta discussão, elegemos como objeto de análise o documentário *Pra Ver a Umbanda Passar: do esquecimento à lembrança*, realizado pelo Projeto Olho Vivo, com direção de Luciano Coelho e Marcelo Munhoz, em 2007. O documentário foi realizado com base na pesquisa da cientista social Luciana Patrícia de Moraes intitulada *Pra ver a Umbanda passar: do esquecimento à lembrança – Levantamento e mapeamento dos terreiros umbandistas em Curitiba, como elementos da memória cultural da cidade*, e possui aproximadamente 60 minutos.

Por meio de imagens e sons, o documentário apresenta o ponto de vista dos entrevistados, oito dirigentes de terreiros de Curitiba (PR), apresentando sua compreensão em torno da religião da Umbanda. Apresenta igualmente os elementos simbólicos que a constituem enquanto uma religião que recebe influência de diferentes matrizes – africana, indígena, católica e espírita kardecista –, e que apresenta contornos diferenciados de acordo com a predominância da matriz e do local onde são realizados os rituais sagrados: terreiro, mar, mata, entre outros.

Escolhemos o documentário por apresentar aspectos que despertou nossa atenção na demonstração do imaginário simbólico de uma Umbanda que, historicamente, possui uma trajetória repleta

de preconceitos. A Umbanda atravessou e atravessa várias transformações, no entanto, sempre com resíduos do processo de preconceito arraigado nesta sociedade.

A Umbanda é uma religião brasileira que em sua composição, além da matriz africana, agrega outras matrizes, como o catolicismo pelo uso de imagens e símbolos sincretizados; a religião indígena com pajelança e sabedoria indígena na utilização de ervas; o kardecismo, também conhecido como mesa branca, com estudos e doutrinas, concepção de evolução, manifestação de espíritos; o orientalismo com a concepção de energias e chacras; também utiliza conhecimentos ciganos como cristais e outros elementos (CUNHA JUNIOR, 2009).

Esta religião, nascida em uma sociedade pós-escravidão que ainda perpassa por intensas transformações sociais e culturais, demonstra ser diversa e plural. Desde o seu surgimento, com a nomenclatura Umbanda, que o seu território cultural-religioso é constituído por diferentes atores e concepções que imprime identidade a cada terreiro, o conjunto de atores, práticas e elementos estão imbricados como condição do processo de tornar-se umbandista.

O ser umbandista, perpassa por fé, conhecimento, justiça, lei, evolução, geração, amor e caridade, apreendidas por meio de doutrinas transmitidas pelos mais velhos, portanto de forma oral e geracional. Conforme Hampatê Ba (2010, p. 180) “a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina, às forças ocultas nela depositadas.” Reafirma o historiador que a palavra “Não era utilizada sem prudência”. Essas afirmações apontam a importância da transmissão de saberes por meio da oralidade nos terreiros, sendo inclusive uma ferramenta de manutenção da cultura.

Vale ressaltar que em todos os rituais de Umbanda as músicas são utilizadas. A princípio, podem parecer não desempenhar nenhuma função específica, porém, os pontos cantados, como são conhecidos, atuam dentro do terreiro de Umbanda como forma de oração e de direcionar as giras. As melodias conduzem todo o ritual, funcionando como mapeamento de cada momento, e é a partir delas

que a benção e o chamamento das entidades são feitos. Cada ponto cantado possui um ritmo e tem uma função diferente.

A trajetória da Umbanda perpassa pela diversidade, contradição, conflito e a desigualdade socioculturais, tanto pela sua história, inspirada pelas vertentes de matrizes religiosas como a africana, a influência indígena, do catolicismo e do kardecismo, como pelo contexto social no qual foi marcada por uma desigualdade social, econômica e política.

É neste contexto que temos a hipótese de que esta religião fornece elementos capazes de possibilitar uma reflexão passível de englobar, numa só base explicativa, diversas esferas constituintes da realidade social brasileira. Portanto, pode ser constitutivamente plural, pois apesar de utilizar materiais, conceitos e preceitos de outras religiões, construiu sua própria identidade.

Mostra-se como religião dos menos favorecidos. A princípio, por suas raízes africanas, essa religião foi taxada de religião de negros e mal interpretada pela sociedade em que o racismo ainda insiste em manter suas raízes, mesmo após 130 anos de abolição, conforme corrobora Gomes:

Existe uma enorme e incomensurável ignorância em relação à África, sua história, sua cultura e seus povos. Essa ignorância não é construída no vazio, mas é fruto de racismo, do mito da democracia racial, de uma imagem distorcida e/ou mitificada sobre a África que aprendemos a construir nessa sociedade. Mudar essa visão é desencadear um processo educativo na sociedade brasileira em relação às nossas referências ancestrais africanas, valorizando-as como formadoras da nossa sociedade (GOMES, 2002, p. 3).

A Umbanda, por estar inserida neste contexto de relações de poder, de preconceito racial, social e religioso que muitas agressões vêm acontecendo para os participantes e visitantes destes locais, onde “terreiros de Umbanda e Candomblé ainda são destruídos e profanados, e os filhos de santo, apedrejados em via pública”, como afirma Flávia Oliveira (2016) para o Jornal O Globo.

O fim dos terreiros significaria a morte de uma cultura, de imensa importância nacional, em se tratando de uma religião genuína-

mente brasileira em prol de uma hegemonia cristã, pois os sistemas simbólicos culturais pertencentes ao universo religioso, articulam e veiculam uma rede de significados, que por meio deles é possível compreender a própria realidade social. Conforme elucida Geertz:

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os conhecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. Estas descrições são construções que imaginamos que os atores elaboram por meio da vida que levam, a fórmula que eles usam para definir o que acontece com eles mesmos. Neste sentido, os textos antropológicos são construções, como uma leitura da cultura e, mais que isso, são interpretações de interpretações (GEERTZ, 1989, p. 57).

Por meio desta cultura e realidade social em que está inserida a Umbanda que acreditamos nas possíveis hipóteses do preconceito sofrido pelos praticantes da religião, que são: a presença da matriz africana e as incorporações (transes) realizadas por seus adeptos, bem como alguns rituais da religião, como as entregas e oferendas para orixás. Daí a relevância em se analisar previamente as mídias antes de disponibilizar em sala de aula os filmes com a temática Umbanda.

Neste contexto, vislumbramos o desejo de analisar a linguagem e as imagens apresentadas em mídias com a temática Umbanda, pois acreditamos que este universo simbólico perpassa como um fio condutor a propagação positiva ou negativa da religião, que poderá ser problematizado em sala de aula.

O documentário *Pra Ver a Umbanda Passar: do esquecimento à lembrança* foi, como já dito, inspirado na pesquisa de Luciana Patrícia de Moraes sobre os terreiros de Curitiba. Em seu relato, Luciana afirma que a intenção do trabalho não foi a de fazer um censo dos terreiros de Umbanda instalados em Curitiba, até pela falta de tempo e de recurso; a ideia era mostrar que a religião está presente de forma expressiva, embora com pouca visibilidade, na capital paranaense.

A diversidade da Umbanda praticada em Curitiba é destacada no documentário, que traz o trabalho de oito terreiros, retratando suas diferenças, identidades e um pouco da história de vida dos seus diri-

gentes: pais e mães de santo (ou como disse uma das dirigentes entrevistadas, zeladores de orixás). O intuito principal é mostrar a trajetória da Umbanda, a partir dos diferentes discursos de cada dirigente, de sua compreensão em torno da religião e dos seus rituais sagrados.

Já no seu início, o documentário deixa claro que o espaço sagrado da Umbanda não está restrito aos terreiros, mas envolve rituais desenvolvidos em outros locais, como a praia, por exemplo. O trabalho de praia consiste num agradecimento para Iemanjá, rainha do mar. É, de acordo com uma das entrevistadas, “um trabalho descontraído. Os espíritos vêm simplesmente para se encontrarem, para beberem, para fumarem, para se divertirem e depois ir embora.”

Em outra tomada, agora realizada no interior do Terreiro de Umbanda Pai Maneco, a mesma entrevistada afirma que: “O principal do nosso terreiro é a alegria”. Pai Fernando, o dirigente fundador do terreiro Pai Maneco, falecido em 2012, contou na entrevista sobre sua trajetória e de como iniciou na Umbanda aos vinte anos de idade, dizendo que em todo seu tempo de fé só viu alegria. No terreiro, são feitos laços de amizade, de interação, sempre com alegria. A entrevistada, sua filha, ressalta essa interação da religião e destaca: “[A pessoa] canta e dança uma vez por semana fazendo religião! A Umbanda é muito rock in roll! Tem muito do popular que a gente traz para cá! A diferença é que aqui a gente tomou um banho de descarrego, a gente se preparou, a gente tá em sintonia com o espiritual.”

O segundo terreiro apresentado no documentário, inicia com uma procissão para São Jorge, com seus fiéis rezando “Pai Nosso”, vestidos com camisas vermelha, a cor que identifica o santo católico, que aqui é sincretizado com o orixá Ogum, um guerreiro que abre caminhos. Em seguida, a entrevistada, dirigente do Centro de Umbanda Mãe Benedita, explica que faz todos os anos a procissão porque sua falecida mãe o fazia. Alega ter reaberto o terreiro no dia de Ogum, porque “Ogum abre os caminhos e que é um caminho novo (para ela)”, tendo em vista que herdou o terreiro de sua mãe, que faleceu há menos de um ano. Explicou que mesmo sendo muito jovem, foi preparada desde criança pela sua mãe biológica e mãe de santo para dar continuidade nos trabalhos de Umbanda.

A Tenda de Umbanda Caboclo Rompe Mata e Chico Baiano é o terceiro terreiro apresentado. A primeira tomada mostra uma gira de Umbanda com cantos e toques de atabaque e, em seguida, a dirigente relata que trabalha com uma entidade espiritual chamada de baiano. Conta que esta entidade ao incorporar pela primeira vez falou das suas outras reencarnações passadas e disse que traz o nome recebido na sua última encarnação, Francisco Baiano. Segundo a entrevistada, todos os meses ela e os frequentadores do terreiro, fazem um almoço de confraternização com a presença da entidade incorporada na dirigente, o documentário mostra as cenas com as pessoas entregando presentes para a entidade espiritual incorporada em um espaço com pessoas se servindo das comidas.

A dirigente relata ainda que quando tinha onze anos de idade apresentou algumas doenças que não tinham explicações e procurou uma benzedeira que lhe disse que ela tem este dom da mediunidade. Foi com esta benzedeira que aprendeu “o poder das ervas e tudo sobre a religião.”

A Associação Espírita Caboclo Sete Cachoeiras é o quarto terreiro exibido no documentário. A primeira cena mostra a entrada de uma chácara e o dirigente explicando que nesta chácara tinham escravos, por isso ele faz festa para os Pretos Velhos, salientando homenagem ao povo que ali esteve acorrentado. Logo depois resume em poucas palavras sua vida e sua fé: “sou pai de santo há dez anos e policial militar, capitão da polícia militar, há vinte quatro anos. Hoje eu sinto na Umbanda o que eu sinto necessidade de levar as pessoas, amor e paz, e agradeço a esta religião a calma que tenho hoje, porque já fui muito bravo, muito nervoso na minha carreira de policial, egoísta, já fiz coisa na minha vida que hoje eu não faria, coisas erradas.”

Relata que demorou para falar sobre a religião que frequenta, pelos preconceitos que percebia em seu meio de trabalho. Informou também que só foi assumir sua religiosidade quando foi promovido, mas ainda sentia o preconceito velado dos seus colegas.

Uma cena interessante neste terreiro é de um casamento realizado com muita alegria. O entrevistado anuncia que este é um ritual

importante na religião, explica que o dirigente faz toda a ritualística do casamento, mas que, para finalizar, vêm entidades: primeiramente, o Caboclo Sete Cachoeiras reafirma tudo aquilo que o dirigente já havia intencionado ao casal, em seguida outra entidade chamada Exu Tranca Giras vem para “levar tudo que há de mal e de ódio que estava atrás deles (noivos).”

No Centro Espírita Sete Flechas, quinto terreiro apresentado, as cenas que antecedem a entrevista mostram imagens de Exus com músicas (pontos cantados) de Exu Tranca Ruas, em seguida o pai-de-santo se prepara com roupas e capa preta e vermelha, além de uma cartola preta na cabeça. Aparentemente incorporado com uma entidade espiritual, inicia alguns rituais acendendo velas vermelhas e em seguida se serve com gelo e uma bebida destilada em um copo vermelho em formato de cabeça de caveira. A entidade vai cantando “só firma ponto quem pode firmar, só firma ponto quem pode firmar.” Com a hipótese de reafirmação de força e de poder.

Iniciam os toques dos atabaques com outras músicas (pontos cantados) e entra uma senhora vestida de roupa preta e vermelha, com cartola preta na cabeça, dando gargalhadas. Na sequência, uma voz de fundo, desta mesma senhora, faz relatos referente sua trajetória como dirigente: “trabalho há quarenta e cinco anos na umbanda, na quimbanda também né, invés de praticar tanto o mal, eu gosto de praticar o bem, mas nós fizemos de tudo, desde a cura e união de casal e desmanchar também, trabalhamos com os exus, os maioral, da pesada, os caboclos já não são assim.” Enquanto a dirigente fazia este relato, a imagem que aparecia era ela sentada em uma cadeira e atrás dela alguns elementos simbólicos, como as imagens sagradas de diferentes religiões (no caso, católicas e umbandistas), que se mesclam e concretizam a ideia de sincretismo presente na Umbanda. Além disso, no entanto, também aparecia uma prateleira com mais de dose garrafas de aguardente.

Em outra tomada, neste mesmo terreiro, os médiuns e as entidades incorporadas (Exus) ficam de mãos dadas, formando um círculo e encerram a gira cantando o Hino da Umbanda, “Refletiu a luz divina, com todo seu esplendor, é do reino de Oxalá, onde há paz e amor...”

A próxima entrevista foi realizada no sexto terreiro exibido no documentário. Já no início, a cena é da Igreja Universal do Reino de Deus e a câmera em movimento mostra, do outro lado da rua, a entrada do terreiro de Umbanda e Candomblé com o nome *Ase Akimbiyi, Ilê* da Cabocla Jurema e a voz da dirigente relatando que quando a Igreja ali chegou ela já estava com seu terreiro e sua loja. Conta que percebeu que os fiéis da igreja “jogavam sal na porta de seu Ilê” (casa em Iorubá) e, como resposta, sua filha foi até o mercado comprar dois pacotes de sal para entregar ao pastor: “o sal que vocês jogaram para minha mãe eu vim devolver”. Em seu relato detalha que a igreja fazia seus cultos para o lado de fora da igreja “gritando contra a minha pessoa. Então eu liguei para a matriz pedindo que eles parassem, senão eu ia começar a botar despacho na frente da casa deles, ia botar galinha preta para assustar né porque a gente não faz isso [risos].” Somente após abrir boletim de ocorrência na delegacia, parou de sofrer perseguições dos adeptos da referida igreja.

Na sequência de sua entrevista explicou como seria a gira de Umbanda no terreiro e disse que a cabocla Jurema viria primeiro, e assim foi, ao incorporar esta entidade aqui mencionada, colocou um cocar indígena na sua cabeça, fez seus rituais e se retirou. A cada entidade espiritual que incorporava na dirigente, era uma caracterização diferente com instrumentos e roupas trocadas durante a gira. Ao término da entrevista, a dirigente apresenta a neta com aproximadamente dez anos, dizendo que a criança está sendo preparada para dar continuidade com a religião: “ela (criança) já fez a camarinha de umbanda e é feita no candomblé, estou preparando ela porque será a herdeira da casa.”

O Terreiro de Umbanda Baiano João da Mandinga é o sétimo apresentado no documentário. O entrevistado mostra que atende em um dos cômodos de sua própria casa e, ao falar de seus atendimentos e suas entidades, conta: “Não estou com toda a maquiagem que minha pomba gira usa porque é muito pesada.” Ao dar continuidade a entrevista, foi pedido ao dirigente se ele poderia incorporar a entidade naquele momento, prontamente respondeu de forma positiva, entoou um canto e entrou em transe dando gargalhadas,

bebendo, fumando e cuspidando no chão. A entidade começou a relatar como é o dirigente para ela: “o pai (o dirigente) é tudo pra mim, eu aprendo muito com ele. E eu pomba gira, nada me proíbe de ensinar as coisas boas e coisas ruins.”

Por fim, o oitavo e último terreiro apresentado foi a Sociedade Espiritualista Caminheiros da Luz. A dirigente apresenta a sessão em uma casa que estava sendo inaugurada naquele dia com o terreiro de Umbanda e explica: “estávamos no [bairro] Batel e agora reinauguramos no [bairro] Parolin, tendo em vista que a casa no Batel incendiou e nada sobrou.” Salienta e aponta insegurança em relação a localização do terreiro: “Ela tem seus perigos, tanto é que vamos trabalhar assim com alarmes ligados.”

O documentário apresenta diferentes formas de colocar suas proposições, torna a mostrar trechos de todos os terreiros apresentados e novamente a última dirigente continua sua narrativa em relação a religião de Umbanda: “tem muita mistura, opinião minha, a espiritualidade diz que lá em cima não tem esta diferenciação, quem faz esta diferenciação somos nós” salienta que “a Umbanda é plural e diversa.”

Como pudemos observar, tanto a entrevista como as imagens apresentadas se tornam um dos principais artifícios das narrativas audiovisuais. No documentário, essas são maneiras mais comuns de dar voz ao outro, o que contribuiu para reforçar a ideia de que o documentário é o que se pretende mostrar da realidade, com situações e histórias reais, “diferenciando-o da ficção” (NICHOLS, 2008).

Diante desta explanação e considerando que parte da população brasileira desconhece as crenças e os rituais da Umbanda, acreditamos na importância de produções de documentários sob a ótica positiva da fé, tendo em vista que é uma religião que passa por preconceitos arraigados nesta sociedade.

Apesar de a prática umbandista ser praticada por grande número de brasileiros, o registro da história e ritos da religião de Umbanda ainda é muito carente, percebemos a falta de informações precisas e pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, de forma que as informações não pareçam apenas a repetição de uma história que se firmou de forma oral que muitas vezes oferece dados diferentes para

um mesmo episódio, pois assim trata-se de reforçar o protagonismo imaginário e simbólico nesta sociedade coberta com o manto de contradições e conflitos.

Neste sentido, entendemos que o cinema pode contribuir significativamente como ferramenta no cotidiano escolar, afirmando-se como um novo sistema de linguagem que demonstra a realidade social, que deve ser trabalhado e discutido em sala de aula, desde que com a prévia preparação do(a) educador(a), pois o desafio é de mostrar a pluralidade, reforçando a riqueza da Umbanda e tentando quebrar os preconceitos.

O filme é um instrumento de validade científica utilizado para as discussões escolares, desde que o(a) educador(a), além de outros materiais de apoio, possa se preparar para o debate, e ainda provocar intervenções críticas que podem modificar o embasamento histórico que o filme propõe, ou seja, que o filme apresentado não é a única verdade, vista somente por uma ótica.

O cinema é um recurso pedagógico na escola que auxilia no ensino-aprendizagem, sem perder de vista os cuidados, limites, desafios e possibilidades que se dever ter em relação a sua utilização, nesse sentido, o(a) educador(a) deve ter claro seus objetivos a fim de promover uma reflexão em seus alunos(as) no que tange a temática escolhida, tendo em vista que a Umbanda é plural com diversas possibilidades interpretativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino em âmbito nacional, a partir das ações de sujeitos sociais, dentre eles, o Movimento Negro, são convocadas a trabalhar na escola com as temáticas da História e Cultura Afro-brasileira e Africana por meio da Lei 10639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 com a inserção dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, que inclui o tema no currículo das redes de ensino pública e privada, portanto a temática das religiões de matriz africana está incluída neste processo.

A intenção deste trabalho foi pelo desejo de discutir desafios e possibilidades de utilizar o cinema como metodologia didática para apresentar a religião de Umbanda em sala de aula, contudo apontamos a importância de quando o(a) educador(a) faz seus planos de aula, analisar previamente a mídia que irá trabalhar em suas instituições de ensino.

Almejando maior atenção por parte dos(as) alunos(as), os(as) educadores(as) buscam novas metodologias de trabalho e o uso de filmes, nesse contexto, como recurso didático, é um dos mecanismos que mais tem feito parte do cotidiano escolar, no entanto, vale ressaltar a importância de utilizar outros materiais de apoio e pesquisas para antecipadamente se apropriar desta religião plural e com diversas interpretações.

Neste trabalho, optamos como objeto de análise o documentário “Pra Ver a Umbanda Passar: do esquecimento à lembrança”, e destacamos acima, alguns pontos relevantes que perpassam pelos discursos e práticas dos sujeitos representados nas entrevistas que apontamos como fator importante de ser problematizado em sala de aula.

A fim de contextualizar, a Umbanda é uma religião brasileira, com representação de simplicidade transmitida de forma oral e geracional, com o maior objetivo de promover a caridade e humildade para as pessoas que a buscam.

É interessante também observar que muitos que a buscam, ficam por lá, assim como mostra Ortiz (1999), o Catolicismo e o Kardecismo continuam fornecendo adeptos à Umbanda, porém tais adeptos não deixam de continuar frequentando esporadicamente sua antiga religião, o que mostra uma das questões da diversidade cultural dentro da Umbanda.

Para tanto, a base dos rituais na Umbanda é a incorporação mediúnica em si, elemento tão fundamental dentro da religião, que funciona como forma de fazer o bem, o médium empresta o corpo para que a entidade dê conselhos, faça benzimentos, ensine remédios naturais com o uso das plantas medicinais, dentro de uma terapia alternativa, entre outros encaminhamentos, o que é, portanto, uma das qualidades da umbanda conforme explica Oliveira: “A diferença mais marcante da Umbanda é a disponibilidade para

aceitar a todos, vivos e mortos, do jeito que são. Nela há espaço para incorporação e a convivência das mais diversas heranças étnicas e culturais (OLIVEIRA, 2008, p. 79).”

Na perspectiva de Zélio de Moraes, os umbandistas determinam a Umbanda como “a manifestação do espírito para a prática da caridade”, conforme teria dito a entidade espiritual Caboclo das Sete Encruzilhadas na sua primeira manifestação no dia 15 de novembro de 1908, no ato de fundação da religião, que conforme Cumino:

Novas religiões nascem da necessidade de atribuir novos significados a antigos símbolos, trazendo valores que possam dar um novo sentido a nossas vidas [...]. Dessa forma, a Umbanda renova a interpretação para símbolos diversos, produzindo um novo significado, daí uma nova religião na qual antigos símbolos e novos valores se acomodam, assumindo uma identidade única (CUMINO, 2015, p. 107).

Ao analisar o documentário e alguns trechos das entrevistas, observamos diferenciação em suas perspectivas, pois não demonstraram uma linearidade na relação e na interpretação referente aos cultos de umbanda em suas narrativas e imagens apresentadas, o que nos indica uma religião de complexa diversidade.

Sendo assim, acreditamos na possibilidade de colocar em pauta o debate em sala de aula quanto a necessidade de observar os caminhos que os dirigentes querem com seus discursos e imagens na tentativa da demonstração de uma realidade para seus espectadores que nem sempre sabem de fato o que é a Umbanda.

Longe de esgotar as discussões sobre as intersecções entre o cinema e a cultura popular, todavia, apontamos a necessidade do(a) educador(a) em lançar mão de uma diversidade de materiais e filmes, a fim de provocar o debate e reflexão dos(as) alunos(as) com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, escolhendo a melhor forma de provocar o espectador a conhecer o universo carregado de simbolismos que é a religião de Umbanda.

Por fim, acreditamos que a mídia tem o poder transformador de conceitos adquiridos ao longo de processos das relações sociais, ou seja, é formadora de opiniões. Todavia, cabe aos (as) educadores (as) um encaminhamento responsável nas escolhas e análise dos mate-

riais e na condução dos debates com seus(suas) alunos(as), a fim da quebra dos preconceitos, alinhando de forma positiva o protagonismo imaginário e simbólico da religião da Umbanda por meio de documentários. Esperamos ter contribuído, como ponto de partida, demonstrando pistas que poderão colaborar com as possibilidades e desafios de apresentar a Umbanda em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. SECAD/ME, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL, Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1.

BROWN, Diana. Uma história da umbanda no Rio. *In*: ISER (org.). **Umbanda e política**. Rio de Janeiro, ISER/Ed. Marco Zero, 1985.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CUMINO, Alexandre. **História da Umbanda: uma religião brasileira**. São Paulo: Madras, 2015.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Orientadora: Denice Barbara Catani. 2007. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE/USP, São Paulo, 2007.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FONSECA, Claudia Chaves. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo Transgressor**. Revista Brasileira de Educação. *In: Espaço acadêmico*, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, Jan./Jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: BRASIL. Educação Anti-racista*. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.
HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A Tradição viva. História geral da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

JUNIOR, Henrique Cunha. **Candomblé: como abordar esta cultura na escola**. Revista Espaço Acadêmico. v. 9, n.102, Nov.2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Umbanda e questão moral: formação e atualidade do campo umbandista em São Paulo**. 1993. 237f. Tese de livre-docência - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada. Revista Sociologia da USP, **Tempo Social**, São Paulo, v.5, n.1/2, p. 113-122, 1996.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus, 2008.

OLIVEIRA, Flavia. **Compromisso contra a intolerância religiosa**. 2016. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/liberdade-de-crenca/13696/compromisso-contra-intolerancia-religiosa> . Acesso em: 02 out. 2018.

OLIVEIRA, José Henrique Motta de. **Das Macumbas à Umbanda: uma análise histórica da construção de uma religião brasileira**. Limeira, SP: Editora do Conhecimento, 2008.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. 2 ed. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PACÍFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. Orientador: Paulo Vinicius Baptista Silva. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

RODRIGUES, Tatiane C., ABRAMOVICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002. Acesso em: 08 out. 2018.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento negro e crise brasileira, Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

CAP 4

Ensinando língua estrangeira com cinema: uma proposta didática com o filme *Diários de Motocicleta*

Viviane C. Garcia de Stefani
Sandra Regina Buttros Gattolin

A sala de aula do novo milênio tem adquirido nova perspectiva. É preciso que esse ambiente traduza as transformações da sociedade, de forma que possa configurar-se, efetivamente, como lugar de construção do saber. A ideia de transmissão do conhecimento se tornou obsoleta, principalmente porque esse já não é papel da escola, tampouco do professor. O papel que a escola deve assumir, juntamente com o professor, é o de promover oportunidades para a construção de novos saberes e para o conhecimento e aproximação de culturas.

Em se tratando de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) a aproximação entre culturas torna-se ainda mais relevante. Estamos vivendo em uma era em que o avanço da tecnologia tem propiciado um estreitamento cada vez maior do contato entre os povos, e é preciso conhecer não somente a língua, mas também a cultura do outro. Aprender uma língua-alvo significa familiarizar-se com outros modos de agir, pensar e comunicar-se; significa aprender outra cultura, já que a relação entre língua e cultura é intrínseca (KRAMSCH, 1996; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996; VIANA, 2003; MENDES, 2004; GINARTE, 2007).

Quando a língua estrangeira a ser ensinada é o espanhol, a multiplicidade de culturas é ainda mais evidente. O espanhol é o idioma oficial em 21 países, em três continentes diferentes (América, Europa e África) e é falado por aproximadamente 500 milhões de pessoas. São inúmeras as variantes do idioma, não somente no que tange a aspectos linguísticos (lexicais e semânticos), mas também culturais.

Abordar essa ampla variedade linguística e cultural do idioma espanhol em sala de aula só é possível por meio de um ensino cujos princípios sejam coerentes com as novas exigências da sociedade atual, ou seja, uma prática que ofereça oportunidades ao aluno de ampliar seus conhecimentos sobre as múltiplas culturas dos países falantes de espanhol e, conseqüentemente, sobre a própria cultura.

Entendemos que essa prática pode ser favorecida por uma abordagem de ensino cujo foco é a busca pela construção conjunta do conhecimento por meio da interação e da negociação de sentidos, de forma que a aprendizagem seja significativa ao aprendente¹. A aprendizagem torna-se significativa à medida que favorece a construção conjunta do conhecimento, o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aluno enquanto aprendente de línguas.

Implementar práticas de ensino que contribuam para a aprendizagem significativa de LE representa transformar a sala de aula em um lugar em que os aprendentes possam experienciar situações autênticas na língua-alvo – semelhantes às vividas por falantes dessa língua em contextos reais de comunicação.

Ao refletirmos sobre procedimentos que viabilizem a implementação de um ensino significativo, de acordo com as novas exigências da sociedade moderna, de forma que promova oportunidades para a construção do conhecimento por meio da interação e da negociação de sentidos, e que, ao mesmo tempo, possa contemplar a abordagem de múltiplas variedades linguísticas e culturais do idioma espanhol, parece-nos oportuna a inserção do cinema como recurso didático para esse fim.

1 Termo usado por Shulman (1986) para designar aquele ser que aprende como autor de sua própria aprendizagem.

O cinema foi pensado, primordialmente, com o intuito de entreter e divertir o público. Esse fato não pode ser ignorado quando escolhemos esse recurso educativo. O caráter lúdico do cinema é uma das razões que justificam seu uso na educação, considerando que, à medida que entretém, o filme desperta o interesse do aprendiz.

Nessa perspectiva, desenvolvemos um estudo com o objetivo de investigar o cinema como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de espanhol língua estrangeira em um curso de extensão de uma universidade federal do interior de São Paulo. Pretendíamos saber como a utilização de filmes pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e qual a percepção dos participantes em relação a esse recurso didático. Alguns resultados serão apresentados neste artigo.

Para isso, propusemos um curso de extensão com duração de 30 horas, distribuídas em 10 encontros de 3 horas semanais, que contou com a participação de 12 alunos, os quais já tinham algum conhecimento do idioma espanhol, do básico ao intermediário. O material utilizado no curso foi preparado pela professora-pesquisadora e continha 70 atividades baseadas em cenas do filme “Diários de Motocicleta, de Walter Sales”.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de: a) questionários, aplicados ao início e ao final do curso; b) grupo focal, que consiste em uma entrevista coletiva por meio da qual os participantes compartilham suas impressões e opiniões sobre o curso, a metodologia e o material adotado; e c) notas de campo da professora-pesquisadora.

A IMPORTÂNCIA EDUCATIVA DO CINEMA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A importância educativa do cinema tem sido cada vez mais reconhecida, tanto por parte de pesquisadores e professores quanto das administrações públicas, especialmente nas últimas décadas.

Diversos projetos governamentais foram propostos na tentativa de implementar o cinema na educação. Em 1910 houve a criação da

Filмотека do Museu Nacional, que já dava indícios de que o cinema poderia atuar como um possível auxiliar do ensino e da pesquisa. Pouco depois, em 1928, o artigo 296 do decreto 3821 da Reforma do Ensino do Distrito Federal, determinava que todas as escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional tivessem salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada, para fins meramente educativos. Também nessa época, em 1927, o estado do Rio de Janeiro criou a Comissão de Cinema Educativo. Pouco mais tarde, em 1931, o estado de São Paulo, por meio da Diretoria Geral do Ensino, criou uma comissão para organizar um plano para implantação de atividades do cinema educativo escolar².

Em âmbito nacional, em 1937 o então presidente Getúlio Vargas cria o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), oficializado pela aprovação da lei 378, artigo 40, “com o objetivo de promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar no processo de ensino e como meio de educação popular em geral” (CIPOLINI, 2008, p. 36). Para Cipolini (2008), esse projeto parecia ousado e inovador, no entanto, “não conseguiu consolidar as relações entre o cinema e a educação, nem fortalecer a formação docente no uso do cinema” (p. 39).

No final da década de 80, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do governo do estado de São Paulo, com o objetivo de apoiar o trabalho docente, cria uma biblioteca e uma videoteca, cujos acervos eram disponibilizados, sem custo, aos professores da rede pública estadual. A FDE também publicou nessa época uma coleção intitulada Lições com Cinema, reunindo textos que expõem a contribuição da arte cinematográfica nas discussões sobre temas polêmicos, estabelecendo relações interdisciplinares do cinema com literatura, história, geografia e demais disciplinas do currículo. Apesar dos esforços da FDE para implantar o cinema na educação, esse projeto não durou mais de uma década (CIPOLINI, 2008).

Mais adiante, em 2008, na tentativa de efetivar o uso do cinema para fins educativos nas escolas de ensino médio, um novo projeto do governo do estado de São Paulo, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, é implantado. Trata-se do projeto

2 Dados obtidos no trabalho de Cipolini (2008).

O cinema vai a Escola – a linguagem cinematográfica na Educação, proposto como parte do programa *Cultura é Currículo*. Esse projeto visa subsidiar a rede pública de ensino com materiais, equipamentos e acervos didáticos, fornecendo às escolas de Ensino Médio um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros, em DVD, acompanhado de materiais de apoio à prática pedagógica, com o objetivo de facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório cultural, e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas³.

Embora algumas administrações públicas tenham reconhecido o potencial educativo do cinema e trabalhado no sentido de equipar escolas com aparatos tecnológicos, programas para a utilização desse recurso na educação não se concretizaram, efetivamente. Entendemos que uma das principais razões da não efetivação desses programas é a escassez de incentivos mais concretos, como projetos de formação continuada que visem preparar professores para utilizar essa poderosa ferramenta de ensino.

O CINEMA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como já mencionado, o cinema como ferramenta para fins educativos vem sendo investigado por vários estudiosos nos últimos anos. Na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, diversas pesquisas comprovam a eficácia do cinema como recurso didático, destacando, entre suas principais vantagens, o fato de o filme configurar-se como:

a) Material didático autêntico. Ao apresentar ao aprendente de LE mostras da língua-alvo que não foram adaptadas para parecerem “ideais”, nem gravadas artificialmente, simulando situações e diálogos que nem sempre ocorrem na vida real, estamos favorecendo o processo de aprendizagem (CRUZ; SOUZA; LIMA, 2006; CARMO, 2003). O aprendente deve ter contato com mostras da LE

³ Dados obtidos no folder do projeto <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx>. Acesso em: 01 abr. 2009.

como ocorrem na realidade dos falantes nativos da língua-alvo, não de forma facilitada e/ou adaptada.

b) Material lúdico. O fato de o cinema ter sido criado com o intuito primordial de entreter e divertir o público faz que, ao ser utilizado como ferramenta de ensino, seja considerado material lúdico (STEPHENS, 2001; NAPOLITANO, 2003). Quando escolhemos um material lúdico como conteúdo para o ensino de línguas, despertamos o interesse pelo aprendizado, uma vez que os aprendentes se envolvem na aquisição da língua de maneira alegre e divertida.

c) Elemento contextualizador da LE. O filme atua como ferramenta que apresenta a língua de maneira contextualizada, ou seja, os diálogos e interações assistidos pelo telespectador estão inseridos em um contexto autêntico e verossímil⁴ (STEPHENS, 2001; ALMEIDA, 2001) de comunicação. Apresentar a língua de forma contextualizada é um fator fundamental no ensino de LE, porque o próprio contexto traz informações que situam o aprendiz em relação às circunstâncias em que determinadas expressões linguísticas são usadas.

d) Agente motivador do aprendizado. Pesquisas desenvolvidas sobre elementos que caracterizam uma boa aula de língua estrangeira indicam o filme e outros tipos de vídeo como os elementos mais citados pelos aprendentes (HARLOW; MUYSKENS, 1994). Os resultados desse estudo fundamentam a hipótese de que o cinema é um recurso didático motivador em sala de aula, algo confirmado também nos estudos de Garcia-Stefani (2010). Essa hipótese também foi confirmada nos estudos de Cruz, Souza e Lima (2006), pelo fato de que o cinema possibilita discussões sobre diversos temas de real interesse dos alunos, favorecendo a interação e a negociação de sentidos em sala de aula.

e) Estímulo para pesquisas extraclasse. Os diversos temas que o filme suscita no decorrer de sua exibição favorecem a expansão do contato com a língua-alvo para além dos limites da sala de aula (GARCIA-STEFANI, 2010; CARNEIRO, 2002; TORRECILLAS; SÁNCHEZ, 1993). O argumento de que o filme atua como estímulo

⁴ Usamos o termo “verossímil” ao invés de real, uma vez que embora os diálogos utilizados no filme sejam “criados artificialmente”, no sentido de que não ocorrem em uma situação real (as cenas têm a interferência do diretor), eles podem perfeitamente acontecer em situações reais, na vida cotidiana dos falantes do idioma.

para pesquisas extraclasse é justificado por Carneiro (2002):

Cabe-lhe (ao vídeo) criar expectativas, surpreender, conquistar o telespectador, oferecer pontos de fuga enriquecedores, promover a discussão, a pesquisa e a extensão do trabalho para além da exibição, pois é por essas atividades que a aprendizagem se concretiza. É importante relacioná-lo dinamicamente com o impresso, o desejo de aprender, de explorar livros, revistas e outras mídias para compreender e dominar o idioma (CANEIRO, 2002 p. 70).

A autora defende que por meio de atividades extraclasse como pesquisas, discussões e interação, a aprendizagem se concretiza.

f) Fonte de percepção de diferentes linguagens. A utilização do filme com propósitos didáticos para o ensino de LE pode contribuir significativamente para o conhecimento de diferentes linguagens (STEPHENS, 2001), ou seja, diferentes formas de comunicação e expressão na língua-alvo. A importância do domínio de diversos tipos de linguagem no ensino é amplamente defendida por Gadotti (1998) e Antunes (2002). Quando se trata de ensino de língua estrangeira, esse domínio ganha ainda mais relevância, principalmente se levamos em conta que nos comunicamos através de diversas maneiras, não somente pela linguagem verbal. O cinema é um artefato por meio do qual se podem observar diferentes linguagens, seja através da expressão verbal dos personagens, seja através das imagens, que nos provêm de informações verbais e visuais, facilitando a compreensão do insumo linguístico. A maior facilidade em compreender o insumo linguístico constata-se pelo fato de podermos não só ouvir, mas também visualizar interações entre falantes do idioma, obtendo maior quantidade de informações linguístico-culturais que auxiliam a compreensão e a aquisição da língua. Com isso, expandimos, ainda, a percepção das variedades linguísticas e dos diferentes sotaques.

g) Facilitador do desenvolvimento de habilidades linguístico-culturais. A aprendizagem da língua por meio do cinema facilita a compreensão linguístico-cultural, uma vez que torna possível a observação do uso da linguagem em contextos verossímeis de ocorrência – e essa observação é ainda mais nítida quando pau-

samos as cenas e recortamos algumas dessas mostras de linguagem -, e também a observação de aspectos culturais inerentes à língua, tais como gestos, posturas, movimentos, atitudes. Ao vermos no filme uma cena de despedida, por exemplo, é possível analisar como as pessoas, naquele determinado contexto, agem nesse tipo de situação: se há abraços, beijos, toques de mão etc. A partir da análise desse contexto determinado – o que não significa que se reproduz em todos os outros contextos de despedida – despertamos o olhar do aprendente para a observação de aspectos culturais. “O filme, por envolver trama, imagens, ideias, ideologias, memória nacional e identidade, oferece acesso profundo às atitudes culturais que formam a civilização (STEPHENS, 2001, p. 02).”

h) Propulsor do desenvolvimento da autonomia na aquisição de LE. Autonomia é palavra-chave quando nos reportamos ao ensino e aprendizagem, especialmente de línguas estrangeiras. É de suma importância que o aluno participe ativamente do “tornar-se autônomo”; que aprenda a aprender, e que reflita sobre as razões pelas quais isso ocorre (GARCIA-STEFANI, 2010). “O aluno preparado para aprender com filmes torna-se mais autônomo na extensão de seu aprendizado fora de ambientes formais de ensino, estendendo para sua vida cotidiana uma mais apurada capacidade interpretativa (CRUZ; SOUZA; LIMA, 2006, p. 397).”

i) Veículo para trabalhar a interdisciplinaridade. Além de favorecer a autonomia do aprendente, o cinema na sala de LE possibilita o trabalho com a interdisciplinaridade, altamente recomendada pelos documentos norteadores do ensino no Brasil⁵. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, “uma disciplina deve interagir com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania (OCEM, 2006, p. 130).” O cinema pode atuar como promotor da interdisciplinaridade pelo seu amplo potencial de tratar sobre diversos temas que permitem o acesso às múltiplas áreas do conhecimento. A diversidade e multiplicidade de temas que o cinema pode suscitar contribui para a aquisição

5 Dentre os documentos norteadores do ensino no Brasil, consideramos, neste trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

de conhecimento de mundo e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos. Por meio do cinema, é possível abordar em sala de aula aspectos linguísticos, sociais, geográficos, políticos, históricos, culturais e muito outros (GARCIA-STEFANI, 2010, p. 62).

j) Facilitador da compreensão de mundo. Sobre papel do cinema como facilitador da compreensão de mundo, Miranda (2005) escreve:

No cinema aprendemos as coisas do mundo; cada filme nos diz de forma oral e figurativa as coisas do mundo e atribui valor a cada coisa, ensinando-nos as características mais importantes de cada uma. [...] O espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo (MIRANDA, 2005, p. 03).

Esse pressuposto é compartilhado por Cruz, Gama e Souza (2007), que argumentam que:

O cinema, com o seu aparato tecnológico apropriado para documentar, encenar e narrar histórias, nos permite uma nova maneira de olhar para o mundo e, com isso, estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Dessa forma, podemos considerar que o texto fílmico atua na escola como sendo um recurso lúdico e extremamente sedutor, que atrai a atenção dos alunos e os envolve na realização das tarefas (CRUZ, GAMA e SOUZA, 2007, p. 03).

Com base nesses pressupostos, podemos inferir que o fato de atuar como recurso facilitador da compreensão do mundo e, conseqüentemente, da criticidade e reflexão, faz do cinema um elemento oportuno para ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A sétima arte atua como uma vitrine, através da qual o mundo nos é apresentado sob diferentes perspectivas.

PREPARANDO ATIVIDADES DIDÁTICAS A PARTIR DE FILMES

Para prepararmos atividades didáticas a partir de conteúdo fílmico consideramos os princípios norteadores da elaboração das ati-

vidades propostos por Richards (2005) e os princípios norteadores do aprendizado propostos por Gee (2004). De acordo com Richards (2005), as atividades desenvolvidas em sala de aula devem: 1) desenvolver a competência comunicativa dos alunos, relacionando o desenvolvimento gramatical com a habilidade em comunicar-se; 2) criar a necessidade de comunicação, interação e negociação de sentidos; 3) fornecer oportunidades para o aprendizado indutivo e dedutivo da gramática; 4) fazer uso de conteúdos relacionados à vida e aos interesses dos alunos; 5) permitir que os aprendentes personalizem o aprendizado aplicando o que eles aprenderam em suas próprias vidas; 6) utilizar textos autênticos para criar interesse e fornecer modelos válidos de uso da língua.

Os princípios propostos por Richards (2005) dialogam com os propostos por Gee (2004), segundo o qual, para promover o aprendizado, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem: 1) Estimular a prática da língua-alvo; 2) Estimular a interação entre os alunos, em clima de colaboração e compartilhamento; 3) Promover a livre-expressão individual; 4) Estimular o aprendizado autônomo; 5) Simular situações da vida real; 6) Estimular a realização de pesquisas extraclasse; 7) Estimular a participação dos alunos na explicitação de regras gramaticais; 8) Tolerar o erro; 9) Promover diferentes formas de comunicar a mesma ideia (diferentes estratégias de comunicação); 10) Promover “recompensas” pela execução das atividades; 11) Favorecer a superação de dificuldades; 12) Envolver as habilidades de escrita, leitura, audição e fala; 13) Atentar para linguagem não verbal como forma de comunicação; 14) Trabalhar com diversos gêneros textuais.

Tendo em vista esses pressupostos, desenvolvemos um material com cerca de 70 atividades tendo como conteúdo o filme “Diários de Motocicleta”, de Walter Sales⁶, que serviu de base para um curso de extensão de espanhol para alunos de nível A2 a B17, com 30 horas de duração.

Na sequência reproduzimos algumas dessas atividades, priorizando aquelas que contribuem para o uso da língua na comunicação e para maior percepção cultural do idioma-alvo. Explicitaremos os procedimentos didático-pedagógicos, as atividades em si, e comentários sobre como podem ser abordadas em sala de aula.

6 As 70 atividades podem ser vistas na íntegra nos apêndices da dissertação de Garcia-Stefani (2010).

7 Referências do Marco Comum Europeu.

EXEMPLOS DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS COM CONTEÚDO FÍLMICO

Apresentamos a seguir algumas propostas de atividades desenvolvidas para o curso de extensão mencionado.

1. Comentários sobre fragmentos de diálogo previamente selecionados, em que os aprendentes eram estimulados a dar sua opinião e impressão:

Transcrição da cena:

Ernesto: Che, ¿y si vamos al casco?

Alberto: ¿Qué? ¿Con esos esnobs?

Ernesto: Bueno.

Alberto: Mejor pidamos ayuda acá entre la gente común. Me parece. ¿No?

Ernesto: Sí.

Atividade proposta:

a) ¿Cómo los dos son recibidos cuando piden un lugar para dormir? ¿Te parece que fueron discriminados? Justifica tu respuesta.

b) ¿Qué entiendes por “gente común” y por “esnobs”?

c) ¿Crees que las personas son discriminadas por sus vestimentas o sus actitudes? Justifica tu respuesta.

Nessa atividade os alunos podem discutir a questão da discriminação, e como ela pode ser determinada culturalmente. Essa cena também permite a discussão sobre formas de se vestir em diferentes culturas, além de ampliar o vocabulário sobre roupas.

2. Elaboração de diálogos a partir da exibição de uma cena sem áudio e sem legenda

Atividade proposta:

Mira la escena sin sonido y escribe lo que probablemente las personas están diciendo en el momento en que se presentan.

Essa atividade estimula a criatividade do aprendente, no sentido de que ele pode criar o diálogo a partir de seus conhecimentos prévios do idioma, além de possibilitar a atitude de colocar-se no lugar do outro para imaginar o que ele poderia estar dizendo naquela situação em que se encontra na cena. A cena em questão é um diálogo entre dois casais que acabam de se conhecer em uma mesa de bar. Além de diálogos de apresentação, pode-se explorar também formas de abordar o garçom, de pedir algo para comer, formas de pagar a conta etc., comparando as culturas alvo e materna.

3. Observação e reprodução de situações de saudação, apresentação e despedida em diferentes âmbitos e contextos, atentando para a linguagem verbal e não verbal:

Atividades propostas:

- a) Observa la situación de despedida de Ernesto y su familia y escribe abajo cuáles fueron las expresiones usadas:
- b) Ahora en parejas, escriban cuáles son las expresiones de despedida que se acuerdan en español. Apúntenlas abajo y después preséntenlas a los compañeros.
- c) ¿Observa las actitudes de despedida (abrazos, besos, expresiones, postura) y haz una comparación con la misma situación en tu país.

A observação da cena de despedida de Ernesto e sua família, antes de partir em uma viagem de moto pela América Latina, permite ao aprendente não somente analisar aspectos linguísticos, como frases e expressões, mas também analisar atitudes e gestos corporais, que também representam uma forma de comunicação. Ao interagirmos com indivíduos pertencentes a outras culturas é comum termos dúvidas, não somente sobre o que devemos falar, mas principalmente como devemos agir. Um exemplo comum são situações de apresentação e despedida. Ao cumprimentar alguém devemos dar a mão, beijar no rosto, dar um tapinha nas costas? O que significam essas atitudes em nossa cultura e em outras? O filme nos permite observar determinadas atitudes culturais, mas devemos voltar nosso olhar para essas questões ao vermos cenas que nos trazem essas informações.

O compartilhamento das informações entre os colegas de classe também facilita a ampliação do conhecimento linguístico sobre expressões usadas em situações de despedida na língua-alvo.

4. Observação e comparação de ditos populares nas culturas alvo e materna.

Atividades propostas:

Lec la frase de Ernesto:

¿Tus padres no se dan cuenta de que cuanto más entierren los diamantes, más decidido está el pirata a robárselos?"

- Discute con tu compañero y escribe abajo en cuáles situaciones se usa y qué significa la expresión de arriba.
- En parejas, intenten descubrir algún dicho popular de su cultura que se asemeje al de arriba en el sentido y escribanlo(s) abajo:
- ¿A qué/quién se refieren los pronombres "se" y "los", en "robárselos"?
- ¿Te parece que el padre de Chichina aprueba el noviazgo de los dos? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

A atividade proposta permite que se observe o sentido de alguns ditados populares em diferentes culturas, e em quais situações eles podem ser usados. Permite, ainda, analisar aspectos gramaticais referentes ao uso dos pronomes em espanhol e a maneira como se juntam em determinadas situações, como quando o verbo está no infinitivo.

O aprendente também é estimulado a comunicar-se no idioma -alvo quando lhe é perguntado sua opinião sobre o comportamento de um dos personagens.

5. Discussão sobre os costumes de diferentes povos a partir da exibição da cena e de posteriores investigações.

Atividades propostas:

¿Según el habla de Alberto, cuál es la costumbre en Argentina? ¿Por qué rechazan la botella de vino? ¿Te parece verdad o labia? ¿Por qué?

¿Cómo lo describes el ritual con la planta de los peruanos? ¿Sabes qué planta es?

¿Sabes por qué Cuzco es conocida como el corazón de América? Haz una investigación y presenta lo que has encontrado a tus compañeros.

Essa atividade envolve a observação de três cenas diferentes, gravadas no Peru. Na primeira situação, em um bar, em uma interação entre argentinos e colombianas é possível verificar diferentes costumes nos dois países, no que se refere a hábitos alimentares. Constata-se, ainda, que um dos personagens usa o argumento dos “costumes de seu país” para enganar a garota peruana, já que pretende que ela pague a conta.

Na cena seguinte, observa-se um ritual com a planta de coca, comum entre os peruanos. Essa cena permite que seja aberta uma discussão sobre o sentido desses rituais, os efeitos da planta de coca, uso de plantas medicinais em diferentes culturas, etc.

A cena que mostra Cuzco como o “coração da América” instiga a curiosidade dos aprendentes em investigar o porquê dessa constatação, e o que essa cidade representa para a cultura peruana. Os aprendentes são estimulados a pesquisar e a compartilhar os resultados de suas pesquisas, ampliando o repertório cultural dos demais colegas.

5. Analogia entre o ocorrido na cena e fatos da vida pessoal do aprendente.

Atividade proposta:

Lee el trecho del diario:

Querida viejita: ¿Qué es lo que se pierde al cruzar una frontera? Cada momento parece partido en dos. Melancolía por lo que quedó atrás y, por otro lado, todo el entusiasmo por entrar en tierras nuevas”.

¿Tuviste la experiencia de cruzar una frontera? ¿De un país a otro? ¿O en la vida? ¿La sensación fue la misma de Ernesto? Escríbela y después, cuéntanosla

Atividade proposta:

Lee la frase de Ernesto y responde:

“Yo ya no soy yo. Por lo menos no soy el mismo yo interior”

¿Ya has pensado lo mismo? ¿En cuál(es) situación(es)?

As duas atividades preveem que os aprendentes falem de si mesmos, de suas opiniões. A comparação entre o que acontece na cena com algo da vida pessoal do aprendente é sempre um estímulo para o uso da língua em situações comunicativas autênticas. Constatamos em nossa pesquisa que os alunos gostam de falar sobre si mesmos, e querem ter liberdade de expressão ao falar. Nesse sentido, atividades como estas são bem mais estimulantes no uso do idioma-alvo do que atividades com respostas previstas, por meio das quais os alunos falam o que o professor quer ouvir e não aquilo que desejariam expressar.

6. Discussão sobre aspectos sócio-políticos no contexto histórico do filme em comparação com o contexto atual brasileiro.

Atividades propostas:

Lec el fragmento del diario y coméntalo:

“Al salir de la mina, sentimos que la realidad empezaba a cambiar. ¿O éramos nosotros? A medida que nos adentramos en la cordillera, encontramos cada vez más indígenas que ni siquiera tienen un techo en lo que fueron sus propias tierras.”

¿Te parece que ese problema de los indígenas se repite en Brasil? ¿Cuál es la situación de los indígenas en tu país? Si necesario, haz una investigación.

A atividade proposta a partir dessa cena oportuniza voltar o olhar para a questão dos indígenas na América Latina. Os alunos são estimulados a realizar uma pesquisa sobre o assunto, uma vez que podem não estar suficientemente informados para o debate após a visualização da cena. A partir da cena, pode-se, ainda, comparar como o índio é tratado em diferentes culturas latino-americanas, além levantar questionamentos sobre o que pode ser feito para a valorização de sua cultura.

7. Análise de diferentes formas de celebração e comemoração de aniversários

Atividade proposta:

Canción de cumpleaños

Cumpleaños feliz

Te deseamos a ti

Cumpleaños, Ernesto

Que los cumplas feliz

Describe, con ayuda de un compañero, cómo es la ceremonia de cumpleaños de Ernesto y haz una comparación con tu cultura. Apunta abajo las semejanzas y diferencias.

A cena em que há a celebração do aniversário de Che Guevara favorece a discussão sobre elementos culturais presentes nesse tipo de comemoração, em diferentes culturas. Aqui abordamos também o conteúdo das mensagens contidas nas canções em espanhol e em português. Ao compararmos as diferentes culturas, ampliamos nosso repertório cultural no sentido de nos sentirmos mais confortáveis em agir na cultura do outro, porque passamos a entender distintos modos de comportar-se.

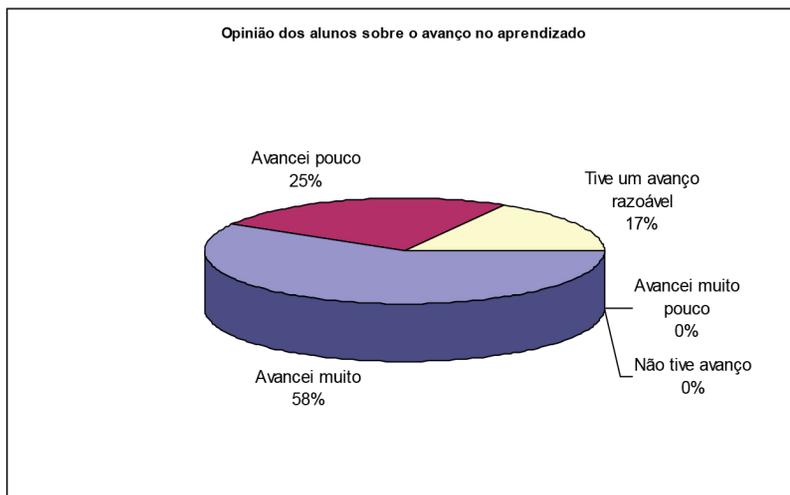
As discussões sobre maneiras de comemorar o aniversário em diferentes culturas podem envolver questões como: modos de se convidar (mensagens contidas nos convites formais e informais), sinais que apontam o final da festa (cortar o bolo, ou servir o café, por exemplo), tipos de presente que o aniversariante recebe, entre outros aspectos.

RESULTADOS DO CURSO DE ESPANHOL COM CONTEÚDO FÍLMICO

A seguir, apresentamos alguns resultados possibilitados pelos dados gerados junto aos participantes da pesquisa.

Em resposta aos questionários aplicados ao final do curso, 80% dos alunos o classificam como “muito bom”, o que demonstra que o cinema é um recurso eficaz e motivador para o ensino de língua estrangeira. Essa avaliação positiva pode estar relacionada à percepção dos participantes sobre seu avanço no desenvolvimento da língua, como se pode conferir no quadro a seguir:

Quadro 01 – Opinião dos alunos sobre o avanço no aprendizado



Fonte: Garcia-Stefani, (2010, p. 156)

Quando questionados sobre o porquê dessas percepções, notamos que suas respostas vão ao encontro de nossos argumentos, favoráveis a uma abordagem fundamentada em uma concepção de ensino e aprendizagem que valorize os saberes trazidos pelos aprendentes para a sala de aula; que permita seu envolvimento com o conteúdo; que promova sua autonomia; que forneça a língua de forma contextualizada.

Quadro 02 - Depoimentos

A ⁸	Por não ter sido baseado em gramática, tendo uma forma diferente dos cursos tradicionais, o curso me proporcionou maior liberdade de produção e participação oral , principalmente, e escrita, devido, inclusive, aos temas abordados, que me motivaram nas discussões.
----------------	--

8 A = Aluno

A14	Acredito que o filme possibilitou uma variedade de percepções que outros recursos didáticos não nos possibilitavam.
A4	Achei que o filme deu abertura a várias formas de trabalho , desde a parte gramatical, como por exemplo, as formas de tratamento, até a parte cultural daqueles países por onde os personagens passaram.
A16	O uso do filme atuou grandemente para a expansão da aprendizagem em todos os sentidos, seja pelo grande número de palavras novas, seja quando expressa algo sobre a cultura e nos fazia querer saber mais sobre o assunto .
A1	Hoje eu sei mais sobre a cultura hispano-americana , tenho algumas bases para reproduzir o que foi feito durante este curso com outros filmes de língua espanhola e indiretamente construir um aprendizado da língua, da cultura, da história etc. Além disso, posso desenvolver aprendizado de outras línguas com o mesmo método .
A8	Ter este filme como base para as aulas serviu como motivação para a busca de conhecimentos.
A15	Toda mídia sempre facilita a aquisição de competências. Ver o nativo falando é o que ajuda na competência linguística. E o meio em que esse falante está inserido é a via de aquisição cultural . É claro que a curiosidade em querer saber o que vai acontecer no filme me deixou supermotivada até o fim.

Fonte: as autoras.

Esses depoimentos confirmam ainda que a utilização do cinema no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira estimula consideravelmente o desenvolvimento da competência linguística e cultural dos aprendentes, além motivar o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida sobre o uso do cinema como recurso para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira revela que o cinema é um recurso didático bastante eficaz para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio desse recurso pudemos abordar: a) aspectos linguísticos (aprendizagem de

estruturas da língua); b) aspectos político-sociais (discussões sobre a questão dos indígenas, sobre revoluções ocorridas na América Latina); c) aspectos socioculturais e ideológicos (celebração de aniversário em diferentes culturas); d) interdisciplinaridade (relacionando a disciplina de língua estrangeira com conteúdos das disciplinas de história, geografia e filosofia durante os debates); e) afetividade (os alunos estreitavam o círculo de amizade e cumplicidade na medida em que contavam casos pessoais e expressavam suas opiniões em sala de aula); f) criatividade (liberdade para falar o que se quer, para criar a partir da cena vista); entre outros aspectos.

Podemos afirmar que a utilização do cinema como recurso didático contribui para um ensino significativo de línguas, uma vez que possibilita: a) a operacionalização dos princípios da aprendizagem significativa; b) alto grau de interação entre os aprendentes; c) compartilhamento de informações; d) negociação de sentidos; e) liberdade de expressão; f) desenvolvimento da autonomia no aprendizado; g) aprendizagem reflexiva, dinâmica e prazerosa; h) amplo desenvolvimento das habilidades linguísticas; i) aumento da confiança em agir no idioma; j) autonomia do professor na prática pedagógica; l) construção conjunta do conhecimento.

Ressaltamos o fato de que a abordagem do professor ao utilizar esse recurso, ampliando as múltiplas possibilidades de trabalho que ele oferece, é crucial para que haja um resultado eficaz no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris, Anthropos, 1996.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. Cortez editora, 2001.

ANTUNES, Maria Helena. Planejando a utilização pedagógica de TV e vídeos no Projeto Político Pedagógico da Escola. *In: TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC*, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/%20pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 01 abr. 2009.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 32, maio/agosto 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a04.htm>. Acesso em: 01out. 2009.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Analisando e produzindo o audiovisual: oficina de vídeo na escola. *In*: FIORENTINI, Leda Maria Rangero; CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. (Orgs.). **TV na Escola e os Desafios de Hoje**: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC, 2 ed., Brasília: editora Universidade de BRASÍLIA, 2002.

CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato**: tensões entre instrumento e objeto. Um estudo sobre a utilização do cinema na educação. Orientador: Amaury Cesar Moraes. 2008. 159fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRUZ, Maria de Lurdes Otero Brabo; SOUZA, Fábio Marques; LIMA, Luiz Fernando Martins. Aquisição linguístico-cultural de Espanhol-Língua estrangeira (E-LE) mediada pelo cinema: um estudo de representações. *In*: Prograd, DE PINHO & SAGLIETTI. (Org.). **Livro eletrônico dos Núcleos de ensino da UNESP**. São Paulo: Editora Unesp, v., p. 957-964, 2006.

CRUZ, Maria de Lurdes Otero Brabo; SOUZA, Fábio Marques; GAMA, Ângela Patrícia Felipe. O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira). *In*: Prograd Unesp (Org). **Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v., p. 487-499, 2007.

FIORENTINI, Leda Maria Rangero; CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. *In*: **TV na Escola e os Desafios de Hoje**: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC, 2 ed., Brasília: editora Universidade de BRASÍLIA, 2002. p. 80-95.

GADOTTI, Moacir. Desafios para a era do conhecimento. *In*: **Viver mente e cérebro**. Perspectivas para o novo milênio. Rio de Janeiro, v. 06, p. 06-15, 1998.

GARCIA-STEFANI, Viviane Cristina. **O cinema na aula de língua estrangeira**: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. Orientadora: Sandra Gattolin. 2010. 238f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

GEE, James Paul. New times and new literacies. *In*: BALL, A., FREEDMAN, S. W. (Org). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. Cambridge, 2004.

GINARTE, Maria Caridad A. **Envolver-se com o fascínio pelo patrimônio “Real-Maravilhoso” latino-Americano como forma de apropriação da língua-alvo.** Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

HARLOW, Linda L.; MUYSKENS, Judith A. **Priorities for intermediate-level language instruction.** *Modern Language Journal*, 78, p.141-154, 1994.

KRAMSCH, Claire. **The Cultural Component of Language Teaching.** *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), p. 13, 1996. Disponível em: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm. Acesso em: 01 out. 2009.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A educação pelo cinema. **Rev. Educação e Cinema**, Unicamp: SP, p. 02, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**, 2005. Disponível em: www.professorjackrichards.com. Acesso em: 01 nov. 2009.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho. 2004. 440f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

STEPHENS, Julie L. **Teaching culture and improving language skills through a cinematic lens:** a course on spanish film in the undergraduate Spanish curriculum. *ADFL Buletin*, v 33. n.1, p. 22-25, 2001.

TORRECILLAS, Aurora Biedma; SÁNCHEZ, Maria Angeles Torres. **El estímulo cinematográfico:** desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural. Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada, *Actas IV*, p. 537-551, 1993.

VIANA, Nelson. **Sotaque Cultural:** uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. 2003. 319f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

CAP 5

Identidade e diferença: animação nas aulas de Língua Portuguesa

Micheli Rosa

Marieli Rosa

Claudia Maris Tullio

A linguagem cinematográfica possui vários gêneros, sendo um deles a animação. O cinema como recurso ou instrumento para práticas pedagógicas oferece grandes contribuições para as disciplinas escolares, pois é um meio de comunicação que prende atenção de qualquer sujeito independentemente da idade. Além disso, a sua versatilidade em lidar com diferentes temáticas, perspectivas e estéticas colabora para o debate e reflexões em sala de aula. Tais reflexões e debates podem emergir das mais diversas correntes da Linguística, Sociolinguística, Análise de Discurso ou Linguística textual.

O uso de mecanismos audiovisuais em ambiente escolar não é novidade no cotidiano escolar. Entretanto, a utilização do cinema em sala de aula é direcionada, muitas vezes, como o lazer ou sem aprofundamento teórico com os alunos. A pesquisa apresenta reflexões que apontam para a grande potencialidade do cinema nas práticas de ensino-aprendizagem, bem como inserir os alunos em discussões sobre o tempo presente, as questões sociais e políticas.

Assim, com a variedade de abordagens proporcionadas pelo gênero, o presente estudo propõe apresentar algumas reflexões sobre a série de animação *Irmão do Jorel*, criação de Juliano Enrico, como recurso para o ensino questões de identidade na contemporaneidade.

Como aponta Silva (2014) e Woodward (2014), a identidade está estritamente ligada à questão da diferença. A questão da identidade pode ser explorada como um jogo, visto que, ela é “construída múltiplamente ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (HALL, 2006, p. 108). As representações englobam as práticas de significação e os sistemas simbólicos que são construídos colocando-nos como sujeito. Os significados gerados pelas representações que dão sentido ao nosso ser (Quem somos? Quem poderia ser?).

Dessa forma, a questão da identidade torna-se importante no ambiente escolar, especialmente quando vinculada aos debates, pois, permite reflexões sobre alteridade, binariedade Eu/ele e das relações sócio-histórica sobre as relações humanas. A problematização de tais questões fazem-se necessárias no âmbito, haja vista que a escola é um lugar social de diversidade e de conflitos sociais.

CINEMA, ANIMAÇÃO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

O Cinema atrai a atenção de milhares de pessoas nos diversos gêneros da sua área. Com seu recurso lúdico envolve o telespectador em um mundo de infinitas realidades que o prende e o permite viajar pela imaginação. Muito além, percebe-se que o Cinema possibilita leituras de mundo diante da realidade. Nesta perspectiva, percebe-se que há uma especificidade, pois possui uma linguagem que transmite ao espectador uma relação entre o espetáculo ou a sequência de imagens e a representação do real. De fato, o cinema é uma linguagem da arte, e ela nunca aparecerá por si só, mas estará vinculada em todos os sentidos a outros sistemas de significações, que são culturais, sociais, perceptivos, estilísticos (OLIVEIRA; COLOMBO, 2014, p. 17).

A humanidade desde a pré-história utiliza-se de desenhos como linguagem em seu meio. Percebe-se, através da história da Animação, que a sua evolução está ligada com o desenvolvimento de brinquedos ópticos no século XIX. O Taumatoscópio é um aparelho em que cada face possui uma imagem diferente e quando girado o fio ocorre a ilusão de movimento das imagens. No mesmo século, observa-se os primeiros dispositivos que mostrariam esses movimentos como Fenaquitoscópio criado por Joseph Plateau. Em 1868, temos uma invenção que permanece até os dias atuais na produção de desenhos animados – o *flipbook*. Esta invenção é uma técnica em que são desenhadas imagens em sequência no livro e ao folheá-lo rapidamente podemos visualizar o movimento.

Há invenção do cinematógrafo criado pelos irmãos Auguste Nicholas Lumière e Louis Jean Lumière captava as imagens e projetava. Desta forma, temos as primeiras fotografias animadas. O cinema de animação era chamado de “arte-experimental” porque usavam da experimentação de matérias e técnicas. Segundo Junior (2009) o avanço em direção a animação pode ser percebido em filmes como ‘The Enchanted Drawin’ e ‘Humorous Phases of Funny Face’, produzidos por James S.Blackton. Percebe-se que as técnicas realizadas nos filmes eram uma mescla de desempenho ao vivo do desenhista com os desenhos. Mas a consolidação do cinema de animação como gênero do cinema ocorreria entre 1910 a 1930,

Com características próprias, renunciando a sua origem de mero filme de efeito. O resultado desta consolidação gerou duas consequências diretas: no primeiro plano há a Industrialização do cinema de animação (atrelada à indústria do entretenimento) e, no segundo plano surge a criação de personagens animados que se tornariam ícones universais da cultura no século XX (JUNIOR, 2009, p. 14).

Percebe-se que animação expande ainda em meados do século XX com Walt Disney, mas principalmente com a inserção de tecnologia digital (1980-1990) no processo de produção das animações. Muitas animações tiveram estreitos laços com a propaganda, a educação, indústrias etc.

A ligação entre cinema e educação está desde a sua gênese, pois como aponta Pfromm Netto (2011, p. 109) “desde os tempos do cinema mudo, numerosos psicólogos e educadores realizaram pesquisas científicas sobre os filmes como meio de aprendizagem e ensino”. O caráter de registro como fizeram muitos pesquisadores comenta Faria (2011, p. 21) seria uma característica do cinema “indispensável e essencial para a origem oficial do cinema educativo.”

Desta forma, observa-se que o cinema instiga a imaginação e a curiosidade em tornos de várias problemáticas e o papel do professor em utilizar este recurso é ensinar “a ver filmes, tendo como objetivo construir conhecimentos necessários para avaliação da qualidade do que vêem e para ampliação de sua capacidade de julgamento estético” (DUARTE, 2009, p. 82). Graças a sua estética atrai olhares e curiosidade permitindo a construção de novos conhecimentos. Com a sua propriedade de contar uma história com imagens, sons e movimento “pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição” (FANTIN, 2006, p. 140).

O uso do Cinema em sala de aula não pode ser apenas um pretexto, pano de fundo ou para substituir a aula do professor que não poderá estar presente, ou seja, uso descontextualizado do seu contexto de produção, dos seus discursos. O cinema, especificamente, de animação não possui apenas a função de entreter o usuário ou de manter os alunos quietos, mas pode ser um forte recurso para desenvolver as competências linguísticas dos alunos. Como comentado, a linguagem audiovisual sem a mediação do professor será apenas uma história em movimento, uma representação e é o oposto dos princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (doravante DCE de Língua Portuguesa):

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p. 50).

O ensino de Língua Portuguesa precisa contribuir para o pensamento crítico do aluno. Haja vista que para haver uma colaboração efetiva no campo educacional o educador necessita ter consciência de seu uso e uma proposta estabelecida. Para Pfromm Netto (2011, p. 109) haverá potencialização do ensino por meio do cinema quando “usados de modo adequado, as pessoas aprendem mais em menos tempo e são capazes de reter o que aprenderam”.

Afinal, os vários gêneros do cinema estão presentes no cotidiano do aluno, porém como aponta Martins (2007, p. 123) “não se dão conta de como essas imagens penetram seus cotidianos, seu comportamento, contribuindo de modo decisivo para a constituição de suas identidades”. Desta forma o cinema como linguagem com seus códigos de “endereçamentos, semióticos, narrativos, com seus aspectos técnicos etc. parece ainda não fazer parte dos programas escolares, sendo ainda utilizado com maior frequência como ferramenta auxiliar e não como conteúdo” (FARIA, 2011, p. 25).

Como qualquer outro recurso ou gênero o professor de Língua Portuguesa precisa desenvolver o conhecimento crítico, influenciar o debate, a pesquisa, a tomada de decisões. Elaborar roteiro, a mexer com fotografia, edição de imagens – uma variedade de gêneros textuais que o campo do cinema possibilita o professor de Língua Portuguesa apresentar aos alunos a funcionalidade dos gêneros textuais seu uso e finalidades enquanto interação social.

Observamos que o cinema possui elementos propícios para o ensino-aprendizagem das disciplinas escolares. Fantin enfatiza três pontos:

Alfabética ou instrumental: compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no da produção; cultural: reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos; - cognitiva: descobrir o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea (FANTIN, 2006, p. 146).

O Ensino que englobe as validades apontadas por Fantin (2006)

desenvolve um leitor crítico. Este tem um papel ativo no processo da leitura dos gêneros tanto como leitor quanto como coprodutor precisa ser estimulado para procurar hipóteses, reformular argumentos, pesquisar e usar seu conhecimento linguístico, experiências e a vivência cultural (PARANÁ, 2008). A animação possibilita trazer a realidade nas suas diversas significações e significados. A leitura crítica, uma metodologia que vise desenvolver um olhar crítico do que está sendo representado possibilita não apenas criticar o que está sendo visto na tela, mas a sua própria sociedade,

Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas (PARANÁ, 2008, p. 71).

As animações estão presentes no cotidiano de muitos alunos e utilizar o gênero cinema de animação permite perceber como as formas dos textos se concretizam e estão presentes nas interações sociais. Por outro lado, os alunos que não possuem muito acesso ao cinema é uma forma de trazer a cultura para a sala de aula e refletir a condição social do próprio meio.

IDENTIDADE E ANIMAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A identidade é observada por diferentes prismas, todavia, na presente pesquisa utilizamos a concepção de identidade e diferença sob a perspectiva de Hall (2006), Silva (2014) e Woodward (2014). O estudo de Hall (2006) distingue três concepções diferentes de identidade: a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é centrado, unificado, dotado de racionalidade e ao longo da vida permanece o mesmo, “idêntico” – “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11). Já o sujeito sociológico apresenta um ser não autônomo e autossuficiente, mas, constituído por meio da interação com outras pessoas. E por fim, o sujeito

pós-moderno conceituado como “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 12).

O mundo globalizado no qual as coisas fluem com mais rapidez e as mudanças sociais são contínuas, nota-se a fragmentação e a produção de identidades. Ocorrendo um deslocamento entre as fronteiras culturais as quais nota-se a marcação da diferença e de outras posições do sujeito. Nesta perspectiva, Hall (2006, p. 18) argumenta que o deslocamento tem características positivas pois, “desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos”.

A identidade “é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2014, p. 10). Dessa forma, está em constante mutação e envolve diversos dispositivos como argumenta a autora. A equipe pedagógica e os professores devem-se conscientizar sobre a pluralidade existentes nos espaços sociais e, principalmente no espaço escolar. Portanto, significa que o ensino homogeneizado afeta o desenvolvimento e a capacidade crítica dos alunos.

Entre os gêneros do Cinema, elegemos a Animação para apresentar uma perspectiva de ensino aprendizagem com foco no conceito de identidade. Assim, é necessário definir o gênero animação das outras técnicas de cinema. Segundo Jacques Aumont e Michel Marie (2006, p. 18 apud Pina, 2015, p. 11) “a palavra animação é utilizada para designar formas de cinema nas quais o movimento aparente é produzido de maneira diferente da simples tomada de cena analógica”. Em síntese, a animação é uma forma de animar algo sólido, ou seja, dar vida ao objeto inanimado.

Irmão do Jorel é uma série animada brasileira da *Cartoon Network* criada por Juliano Enrico, sendo estreada em 2014. Em uma entrevista para o site *Catracalivre*, Enrico comenta que a criação da animação não é apenas para o público infantil: “E a gente também não se preocupa muito em agradar um perfil de telespectador. Nós escrevemos para nós mesmos, nós colocamos histórias muito pessoais que são potencializadas para que todos que assistam a elas possam se identificar.”

O criador de *Irmão do Jorel*, ao mencionar que não existe um pú-

blico específico, ou seja, apenas para crianças, direciona a animação para outras pessoas interessadas em histórias como a dele, “muito pessoais”. Por conseguinte, animação selecionada tem potencial para ser trabalhado em qualquer nível escolar. Em virtude da capacidade de atrair telespectadores com idades variadas. Ao expor histórias do cotidiano e interações de uma criança em sua infância, proporciona aproximações, curiosidades, divertimentos, críticas sociais e lazer. Em sala de aula, os temas como identidade, respeito, educação, amizade, primeiro dia na escola, etc., são indicações e temáticas para refletir sobre a série.

Selecionamos “Jardim da Pesada”, primeiro episódio da terceira temporada, que retrata a dificuldade do Irmão do Jorel em introduzir legumes e verduras no cardápio. Observamos a existência de um potencial em trabalhar com os alunos sobre o conceito de identidade, especialmente, no que tange a diversidade de grupos sociais na sociedade.

Figura 1 - Jardim da Pesada: apresentação do RAP



Fonte: ENRICO, Juliano (2018).

Salienta-se que a existência de um personagem que “não possui declarado” na série torna-se um campo frutífero para discutir sobre a construção da identidade. Apontamos alguns caminhos para analisar questões sobre identidade, diversidade, pluralidade de ideias, respeito, etc. Iniciamos com receio do Irmão do Jorel por legumes e verduras. Algo típico entre crianças e adolescentes.

A análise apresenta caminhos para reflexões para uma turma de sétimo ano, do ensino fundamental.

JARDIM DA QUEBRADA, A DIFERENÇA COLOCADA NA MESA

O episódio selecionado mostra uma situação comum entre as crianças e jovens – o fato de não gostarem de leguminosas. A discussão primária ocorre na hora do almoço: “tomate é fruta ou legume?”. A divergência entre as opiniões da casa do Irmão do Jorel são nítidas. Assim, favorece diálogos com os alunos sobre a importância de debates, bem como, a procura de fatos empíricos sobre o que está sendo dito.

Figura 2 - Discussão sobre o tomate



Fonte: ENRICO, Juliano (2018).

Ao ser questionado sobre o almoço e sobre as leguminosas, o Irmão do Jorel destaca seu direito em escolher o que comer e pontua a sua rejeição a legumes: “Ninguém respeita minha individualidade. Eu tenho direito de ter meu próprio paladar. Quero almoçar sorvete de flocos” (Irmão do Jorel). Primeiramente, o professor tem a oportunidade de abordar sobre o direito de escolha, bem como ter

o conhecimento sobre aquilo que se diz. Visto que, o Irmão do Jorel não gosta de leguminosas, porém, nunca as experimentou.

Assim, indagar os alunos a investigar os motivos que levaram o Irmão do Jorel a não gostar de leguminosas sem conhecê-las. Instigar a investigação, a criticidade e a procura pelo conhecimento, pelos fatos.

Figura 3 - A tentativa de experimentação



Fonte: ENRICO, Juliano (2018).

No jardim, a personagem “Batata”, membro do grupo das leguminosas, afirma que o tomate não é leguminosa. Para resolverem a situação, utilizam-se do *Rap* como forma de interação e diálogo. A inserção do gênero *Rap* na animação corrobora para compreendermos a flexibilidade dos gêneros e suas transformações ao longo da história conforme a necessidades dos sujeitos (BAKHTIN, 1997). Os gêneros híbridos atendem as demandas sociais e culturais de uma determinada sociedade. Ressalta-se que os gêneros modificam-se, transformam-se e incorporam-se uns aos outros. Todavia, as características principais e marcantes, nesse caso, é do gênero Animação. Para Marcuschi “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Portanto, ajusta-se conforme as condições de produção e comunicação. Podem mesclar com outros gêneros e, assim, transformam-se em gêneros híbridos. Um texto sempre nos remete a outro. Dessa forma, segundo Pagano,

O hibridismo parece surgir, assim, da práxis ou da produção textual, que, se bem participa de um gênero específico ou se vincula a ele, está sempre ativando outros gêneros. Embora diferenciados no início, esses outros gêneros vão aos poucos incorporando-se e misturando-se com o gênero predominante em primeira instância (PAGANO, 2001, p. 88).

Ao analisarmos a discussão e os conflitos existentes entre o grupo das frutas e dos legumes, percebemos a utilização do Rap como forma de comunicação. No qual as diferenças são marcadas. Alguns diálogos são possíveis: contexto histórico, a inserção do rap na sociedade atual, as críticas sociais e sua importância em determinadas comunidades. Destaca-se a participação especial de Crioulo, cantor, compositor e rapper brasileiro, como dublador do personagem “Tomate”. Por conseguinte, as reflexões sobre o gênero *Rap* dentro da animação proporciona análises no nível social e cultural. O professor tem a oportunidade de sugerir aos alunos apresentem outros Rap e a partir de uma temática social e cultural construir uma música.

JARDIM DA QUEBRADA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E O RESPEITO À DIVERSIDADE

As identidades são construídas por meio da marcação da diferença. Este processo ocorre por sistemas simbólicos de representação ou na forma de exclusão social. Uma identidade existe em relação a outra, porém nota-se que a dependência estreita entre identidade e diferença é estabelecida por meio de um sistema classificatório. Logo uma identidade irá se sobrepor a outra. Isso significa que a “ordem social é mantida por meio de oposições binárias, tais como a divisão entre ‘locais’ (*insiders*) e ‘forasteiros’ (*outsiders*)” (WOODWARD, 2014, p. 46).

O sujeito que transgredir a ordem social é direcionado ao status de outsider. Observa-se que nas relações sociais as formas de diferença (simbólica ou social) estabelecem por meio da classificação, sempre entre dois grupos Eu/Ele ou Nós/Eles. Em “Jardim da Pe-

sada”, tanto o personagem Abacate quanto a Batata trazem argumentos para mostrar que o tomate não pertence aos respectivos grupos apontados por eles.

Esta demarcação estabelece a posição binária Eu/Ele para legitimar a diferenciação e conseqüentemente afirmar a própria identidade. Como sabemos a identidade e a diferença é um processo simbólico e discursivo no âmbito social. A sua definição discursiva e linguística permeia as relações de poder. “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2014, p. 81).

Isso é perceptível na cena que o grupo das leguminosas tem a ideia de criar um muro para que o outro grupo não transite no local deles. França e Frutuoso (2015, p. 56) elucidam que essas categorias não são inocentes e tratá-las é observar um campo de conflitos, disputas e negociações, portanto “o que está em jogo é a própria viabilidade da existência de pessoas e grupos na sociedade. O processo de excluir/incluir guarda estreita relação com as questões de identidade e diferença e, está marcado pelo poder.”

Em sala de aula, é necessário desconstruir processos que mantêm e potencializam divisões, que excluem e que segregam sujeitos na sociedade. Dessa maneira, a partir das reflexões com os alunos sobre “Jardim da Quebrada”, a atividade consiste em fazer o levantamento dos argumentos utilizados pelos grupos dos legumes e o das frutas. Busca-se incentivar os alunos a analisar o discurso proferido pelo outro, bem como, inserir em sala de aula o conceito de alteridade.

Destaca-se que a animação provoca várias reações em quem assiste pois, permite reflexões a partir dela no âmbito social e cultural. Como observado, no primeiro plano temos uma narrativa que mostra um garoto que não gosta de leguminosas e uma família que diverge sobre se “tomate é fruta ou não”. Entretanto, com uma leitura mais atenta, nota-se a existência de outras questões. Entre elas, as relações entre os personagens de grupos opostos. Barros e Silva (2016, p. 13) argumenta que

Podem repassar o conhecimento para o aluno e provocar reflexões neles. Para isso, é necessária a leitura crítica para que a assimilação das informações não seja feita passivamente, pois através dele o aluno pode relacionar tanto com os conteúdos propostos quanto com sua realidade.

A animação *Irmão do Jorel* promove debates tanto o gênero animação como outros gêneros. Mas, especialmente, viabiliza, discussões sobre identidade, diversidade, respeito e alteridade. Para isso, o professor precisa estruturar planos de aula que possam desencadear debates, reflexões. Construir uma sequência didática que possa privilegiar o diálogo com outros gêneros textuais e orais.

Salienta-se a possibilidade de trabalhar não apenas o gênero animação, mas com roteiros de animação, gênero rap e gêneros orais: debate, roda de conversa, seminário entre outros, como aponta as DCE de Língua Portuguesa (2008, p. 48),

Possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada.

Nesta perspectiva, compreende-se a importância do letramento nas práticas de Língua Portuguesa. Nas palavras de Paulo Freire (1984), a “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Jamais podemos esquecer enquanto educadores que os nossos alunos carregam uma bagagem de conhecimento ou “conhecimento de Mundo.” Ao tratar de identidade em sala de aula é evidenciar que existe uma pluralidade no ambiente escolar. Como também, apresentar as relações sociais existentes em torno das identidades.

O professor não pode impor a sua concepção acerca da animação, mas pelo contrário favorecer o debate acerca do tema e mediar o conhecimento que está ocorrendo no processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se que o cotidiano familiar, especialmente o escolar já é uma experiência que o aluno pode trazer para as discussões em sala de aula.

O Brasil é um país multicultural historicamente, sendo assim percebe-se que a nossa identidade é permeada pelo plural (europeus, indígenas, africanos). A questão do Multiculturalismo está presente nos debates acerca da educação, Silva (2014, p. 73) explana, “apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”.

A autora indaga se é possível um currículo que não centrasse na diversidade, mas na diferença enquanto um processo e buscasse problematizar essa questão. Apesar de haver a discussão de que o termo diferença pode ser usada tanto pelos discursos de esquerda quanto o direita, compreendemos e concordamos que deve haver uma reflexão e debate acerca da identidade e diferença – é necessário a problematização, pois não há como negar a existência das diversidades.

Considerar que hegemonização do ensino, das práticas pedagógicas ou do tratamento com as questões escolares de uma única forma pode resolver a questão de preconceito, discriminação e fazer com que haja igualdade é criar a falsa sensação de controle e de humanização. O debate acerca da identidade e diferença contribui para que os alunos reflitam e analisem suas próprias vivências dentro e fora do âmbito escolar. É colocar em evidência questões como preconceito ou discriminação. Brenneisen; Tarin (2008) argumentam que o debate sobre a identidade colabora para os problemas existentes no dia-a-dia escolar como, por exemplo, a indisciplina.

A proposta em trabalhar animação em Língua Portuguesa visa a estimular um leitor crítico que compreenda a questão texto-contexto e as relações por trás das representações sociais, relações de poder, controle social. Assim, possibilita perceber que discriminar seja pela cor de pele, a forma que veste ou fala são questões que envolvem muito mais do que o próprio indivíduo, mas questões históricas e ideológicas. Colocar essas questões de lado, Brenneisen; Tarin (2008, p. 89) explanam que

Ao se homogeneizar as diferentes identidades em uma sala de aula – na tentativa de negar a discriminação entre os sujeitos, apagar as diferenças sociais, culturais, étnicas, etc., ou, em outro sentido, para minimizar as diferenças que subjazem ao discurso da diversidade, a escola deixa de considerar as diferenças, o que resulta em uma forma de discriminação.

No estudo Brenneisen; Tarin (2008) mostra que a ocorrência de indisciplina presente nas escolas está atrelada a muitos fatores entre eles: os espaços padronizados, a falta de formação dos professores etc. Citamos para além do que as autoras disseram a questão das práticas. As práticas em sala de aula não contemplam a diversidade. Isso significa que o professor muitas vezes prefere um ensino de Língua Portuguesa homogeneizado e não leva em conta que a própria sala possui um campo de diversidade no que tange a fala, orientação sexual, classe social, racial e etnias.

As DCE de Língua Portuguesa pontuam a necessidade de fazer com que os alunos sejam um sujeito-autor no processo de ensino-aprendizagem e melhor forma é não tirar desse processo a sua vivência, pois consideramos a possibilidade de “inserção de todos os que frequentam a escola pública em uma sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos de forma ativa, marcando, assim, suas vozes no contexto em que estiverem inseridos” (PARANÁ, 2008, p. 48). Desta forma, é colocar o educando no centro do processo de aprendizagem.

Como observado, qualquer gênero textual precisa ser mediado pelo professor, mas do que isso para que se efetive uma pedagogia crítica é essencial que a prática pedagógica esteja relacionado com as relações sociais, as diferenças, as identidades e tenha uma metodologia que vise problematizar o contexto social. Sem os fatos mencionados o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa torna-se vazio e sem propósitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema de animação consolida-se como técnica e estética no século XX. As animações por meio das suas narrativas envolvem o público nos mais diversos sentimentos. A sua ligação com o campo educacional permite sair do ensino tradicional para um ensino que vise reflexões a partir de uma linguagem que está no cotidiano.

A escolha e utilização de animações possibilita o acesso a cultura e arte e instiga por meio de práticas pedagógicas a criatividade, ima-

ginação e a produção de gêneros como, por exemplo, animações ou roteiros. Neste trabalho, evidenciamos a potencialidade do cinema, em especial, animações brasileiras no ensino de Língua Portuguesa como um recurso que estimula o debate sobre si e a sociedade.

A animação “Jardim da Quebrada” traz representações de grupos que possuem diferenças entre em si. Nesta narrativa, observa-se que os personagens fazem discursos para legitimar um grupo em relação ao outro. Este gênero do cinema incentiva o diálogo e a reflexões sobre a temática proposta, a identidade. Ao abordar a questão da identidade e diferença por meio da animação torna-se importante devido ao espaço permeado de diversidades e identidades no âmbito escolar – local em que diariamente essa diversidade está em conflito.

O processo de ensino- aprendizagem por meio do gênero de animação “Jardim da Pesada” que apresenta outros gêneros em sua constituição, mostra-se prazerosa porque a série é divertida e apresenta um menino de 9 anos com os seus variados problemas do cotidiano: o tomate é fruta ou legume. Nesta aventura o Irmão do Jorel tenta por meio do diálogo, especialmente do *Rap* mostrar que na diferença todos somos iguais e que deve haver respeito. Compreende-se que uma prática pedagógica que haja a mediação do conhecimento pelo professor da disciplina colabora para construir saberes em torno da identidade, ou seja, que a diferença não se refere a inferioridade, mas outra possibilidade ser alguém.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Pereira. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BARROS, José Maria; SILVA, Alzenir Severina da. Desenhos animados: uso de imagens como ferramenta para o ensino da geografia a partir da educação infantil. *In: XVIII Encontro Nacional de Geógrafos: A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. Anais eletrônicos [...]*. São Luís: 2016. ISBN 978-8599907-07-08. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468272426_ARQUIVO_Documento01.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRENNEISEN, Eliane; TARINI, Ana Maria de F. L. Identidade, diferença e

pluralidade: um olhar para a sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v.11, n.1, p.81-99, jan./jun.2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ENRICO, Juliano. **Irmão do Jorel**. [Série-vídeo]. Produção de Copa Studio e Cartoon Network Brasil. São Paulo, 2018.

FANTIN, Monica. **Crianças, Cinema e Mídia-Educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Orientadora: Gilka Girardello. 2006. 409f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A Linguagem cinematográfica na escola**: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica. Orientadora: Ana Maria Martins da Costa Santos. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP, Campus de Presidente Prudente, São Paulo, 2011.

FRANÇA, Cecília de Campos; FRUTUOSO, Gerson Marques. Diversidade, Identidade e diferença interpelando as práxis pedagógicas. **Revista Moinhos**. Tangará da Serra, v. 5, n.1, p.51-64, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tadeu Tomaz da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DPA, 2006.

JUNIOR, Cassimiro Carvalho Chaves. **Arte, técnica e estética Investigação**: Animação Cinematográfica. Orientador: Ernesto Giovanni Boccara. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Multimeios), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Raquel, Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de Artes Visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

OLIVEIRA, Robespierre de; COLOMBO, Angélica Antonechen. Cinema

e Linguagem: as transformações perceptivas e cognitivas. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.10, n.16, p.13-34, jan./jun. 2014.

PAGANO, Adriana Silvina. Gêneros híbridos. *In*: Magalhães, Célia Maria (Org.) *et al.* **Reflexões sobre Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, cap. 3, p. 83-119, 2001.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

PINA, Gabriel Saccol. **Animação**: apontamentos sobre história, técnica e estética. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Publicidade e Propaganda) - Unifra, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2015.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam, Mídia e aprendizagem**: do cinema às tecnologias digitais. 3. ed. Campinas: Alínea, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: perspectivas dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAP 6

Os silêncios e os ruídos do cinema em salas de aula: possibilidades metodológicas para análise de *Orfeu Negro*

Antônio Barros de Aguiar
Natanael Duarte de Azevedo

A discussão sobre o uso de filmes nas aulas de História suscitou, nos últimos anos, importantes pesquisas. Desde o estudo pioneiro de Marc Ferro no final da década de 1970, a relação entre Cinema e História impactou, de forma decisiva, as aulas de História.

Hoje, vem crescendo um número significativo de revistas, no formato online e impresso, que se debruçam sobre uso de filmes no espaço escolar e sobre a questão do Cinema e suas relações com a História. Enquanto muitos pesquisavam sobre as diversas possibilidades de trabalho com os filmes nas salas de aula, as rápidas transformações nas novas tecnologias impuseram novos desafios aos professores e pesquisadores na virada do século XX para o século XXI.

Conforme Fonseca (2009), no início do século XX, houve uma grande preocupação em abordar as possibilidades metodológicas, as vantagens e os riscos do uso de filmes no ensino de História. O filme, como produto do cinema, entrou nas salas de aula como recurso didático há pelo menos desde o final dos anos 1980¹, mas

1 Vale ressaltar que, segundo Souza (2010), a história da relação entre o cinema e a educação formal tem início já nos primórdios do cinema, porém a consolidação desta relação nas escolas se deu tardiamente. A “sétima arte” foi considerada pelos próprios cineastas e produtores como uma importante ferramenta de educação e instrução. Dessa forma, já havia desde cedo a preocupação do uso de filmes como recurso pedagógico.

só recentemente é que estão surgindo algumas propostas mais sistematizadas e novas abordagens que orientam o professor a usá-lo no ensino de História.

Nossa proposta aqui é introduzir o filme “Orfeu Negro” (1959), de Marcel Camus, no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, como uma forma de implementar a Lei 10.639/03. Desde que esta Lei foi sancionada, os currículos educacionais foram reelaborados a partir da perspectiva da diversidade cultural e étnico-racial. Apesar de muitos avanços, ela ainda não foi efetivada plenamente nas escolas brasileiras, pois é comum perceber no rosto de alguns professores a preocupação de como trabalhar as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. A preocupação incide também em como usar filmes nas aulas de História.

Objetiva-se nesse texto apresentar as possibilidades metodológicas e as limitações do trabalho com o filme “Orfeu Negro” no ensino de História e Cultura afro-brasileira. Segundo Nagib (2006), “Orfeu Negro” alcançou um estrondoso sucesso no final dos anos 1950 e, até hoje, é um dos filmes mais vistos no mundo. Ele pode ser considerado como o maior divulgador da cultura brasileira no exterior nessa época.

Este texto divide-se em dois momentos. No primeiro momento, apresenta-se o contexto histórico e social de produção de “Orfeu Negro”, abordando sua narrativa e o clima de recepção crítica ambígua no Brasil e no exterior, no final dos anos 1950, passando pelos anos 1960 até chegar ao final dos anos 1990 e em 2007. Trata-se de um filme envolto ao sucesso mundial e ao fracasso em terras brasileiras. Já no segundo momento, discute-se a possibilidade de romper com a tradicional perspectiva de conceber “Orfeu Negro” como ilustração do conteúdo histórico escolar e a usá-lo como uma fonte histórica e como um recurso didático, com metodologia adequada, no ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

O OLHAR DE MARCEL CAMUS SOBRE O BRASIL E O NEGRO NO FINAL DOS ANOS 1950

“Orfeu Negro” (1959)², também conhecido por “Orfeu do Carnaval”, é uma produção francesa dirigida por Marcel Camus com trilha sonora de Vinicius de Moraes, Tom Jobim e Luís Bonfá. Camus construiu a imagem da favela carioca nos moldes do cinema clássico. Seu filme foi sucesso de bilheteria e mudou a imagem do Brasil no exterior, conquistando o Oscar de melhor filme estrangeiro em 1959 e a Palma de Ouro do Festival de Cannes neste mesmo ano. Como diz Fléchet (2009, p. 45): “Graças a esses prêmios, beneficiou-se de uma ampla distribuição na Europa, nas Américas e até no Japão, sempre atraindo um grande número de espectadores.”

O sucesso de “Orfeu Negro” deu um impulso fundamental à divulgação do cinema brasileiro e da cultura brasileira no exterior nos anos 1960. Isso suscitou um interesse novo pelo Brasil e suas produções fílmicas. Ou seja, um interesse por um país até então pouco conhecido pelos públicos europeu e norte-americano (FLÉCHET, 2009). Além disso, para Desbois, trata-se de um filme que precisa ser reavaliado na trajetória dos cinemas mundial e brasileiro:

Obra que precisa ser reavaliada na trajetória do cinema mundial, Orfeu negro cristaliza metaforicamente as contradições do cinema brasileiro colocando a questão de sua relação com as cinematografias estrangeiras e da identidade brasileira, integrando-se a um complexo sociológico e racial (DESBOIS, 2016, p. 107).

Vinicius de Moraes adapta o mito grego de “Orfeu e Eurídice” à peça teatral “Orfeu da Conceição”. Trata-se de uma tragédia carioca que foi produzida no “contexto do pós-guerra e do surgimento do Teatro Experimental do Negro” (DESBOIS, 2016, p. 112). A peça de Vinicius de Moraes que deu origem ao filme de Camus

Foi montada em setembro de 1959 no Theatro Municipal do Rio de Janeiro por Leo Jusi, com atores do Teatro Experimental do Negro e participações especiais de Tom Jobim e Oscar Niemeyer, encarregados da música e do cenário respectivamente.

2 Com relação à filmografia, ver a Cinemateca Brasileira que possui um rico acervo audiovisual. Disponível em: <http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=014063&format=detailed.pft>. Acesso em: 04 out. 2018.

te. Apesar de permanecido lá só por 10 dias em cartaz, a peça foi bem recebida pela crítica na época e é hoje considerada como um momento de surgimento da modernidade musical e teatral brasileira (FLÉCHET, 2009, p. 50).

Pode-se dizer que a peça “Orfeu da Conceição” foi pensada para homens negros e mulheres negras brasileiros, que contribuíram com a construção do Brasil através de sua cultura, sua força, seus modos de pensar e sentir. Vinicius de Moraes apresenta no prefácio de “Orfeu da Conceição”, os momentos iniciais de sua inspiração para escrever a peça:

Há 16 anos, uma certa noite em casa do arquiteto Carlos Leão, a cavaleiro do Saco de São Francisco, depois de ler numa velha mitologia o mito grego de Orfeu, dava eu início aos versos do primeiro ato, que terminei com a madrugada raiando sobre quase toda a Guanabara, visível de minha janela (MORAIS, 1960, p. 05).

O drama apresentado no filme, por sua vez, acontece no período de carnaval no Rio de Janeiro. O mito grego em questão é reconstruído a partir do imaginário não só de Vinicius de Moraes, mas também de Marcel Camus que fala sobre o Rio de Janeiro e a Baía de Guanabara no final dos anos 1950 por meio das imagens coloridas, filmadas a partir do morro da Babilônia na zona sul da cidade (FLÉCHET, 2009). Dessa forma, este lugar social foi transposto para o mundo ficcional de forma inovadora na época.

Na época, o cenário do morro carioca retratado no filme é de uma favela composta de pessoas simples: casas de estuque, lavadeiras, mulheres negras com lata d’água na cabeça, homens negros batucando e crianças negras brincando com “pipas” e uma vista encantadora da Baía de Guanabara (SÁ, 2011). Com efeito, as pessoas teriam a oportunidade de se vê nas telas do cinema, bem como conhecer a sociedade daquela época a partir de outro olhar diferente daquele no qual estavam acostumadas: o olhar das câmeras, o olhar de Camus sobre o Brasil.

“Orfeu Negro” é um filme com um elenco constituído especialmente por atores negros e atrizes negras. A força da presença negra

no filme torna-o singular. Conforme Nagib (2006, p. 132), o Brasil foi apresentado por Camus como “paraíso negro”. O filme contou com a participação de atores profissionais do Teatro Experimental do Negro, de sambistas profissionais, do ex-jogador de futebol Breno Mello, da atriz afro-americana Marpessa Dawn e da jovem Lourdes de Oliveira, que ocuparam o centro das cenas. Contudo, Stam (2008) ressalta que os atores trabalharam mais por dinheiro do que pela fé no projeto ideológico de Camus.

Camus entrou em contato com vários atores do cenário cultural carioca e seu olhar sobre o Brasil pode ser explicado a partir do contexto sobre a França dos anos do pós-guerra e das relações culturais franco-brasileiras. Conforme se lê:

Apesar de ser lançado em 1959, *Orfeu Negro* é um filme dos anos 1950, que diz muito mais sobre a França dos anos do pós-guerra do que as lutas culturais da década de 1960. A imagem do Brasil nele representada é uma criação dos anos pós-guerra, que foram marcados por uma intensificação inédita das relações culturais franco-brasileiras (FLÉCHET, 2009, p. 56).

Com relação à narrativa fílmica, Orfeu (Breno Mello) é condutor de bonde e Eurídice (Marpessa Dawn) é uma moça que vem do interior para o Rio de Janeiro em busca de sua prima Serafina (Léa Garcia). Orfeu é um músico talentoso, bonito e elegante do morro carioca. Ele desperta o Sol a cada manhã com a sua linda voz e a melodia de seu vilão. O Sol não resiste ao encanto de sua música.

A paixão de Orfeu e Eurídice é marcada pela interferência de Mira (Lurdes de Oliveira), a noiva de Orfeu, que tomada pelo ciúme, o vigia constantemente do assédio de outras mulheres. O filme também é marcado pela presença do personagem Aristeu (Ademar Ferreira da Silva), fantasiado de morte, observa e persegue Eurídice durante o desfile da Unidos da Babilônia.

Eurídice substitui sua prima Serafina no desfile e dança ao lado de Orfeu, usando um véu na cabeça como disfarce. Apesar disso, Aristeu a reconhece e a persegue, quando está longe dos braços de Orfeu. Passado algum tempo, Mira deduz que a mulher com o véu ao lado de Orfeu é Eurídice porque vê na plateia Serafina apenas

com o namorado. Mira, cega pelo ciúme, inicia uma perseguição a Eurídice, mas é impedida por Aristeu.

Eurídice foge de Aristeu e caminha pelos trilhos do bonde. Ela segura um cabo elétrico para não cair num fosso entre os trilhos. O cabo elétrico a eletrocuta imediatamente. Algum tempo depois, Orfeu chega a este lugar, mas o corpo de Eurídice é levado para o necrotério. Ele não acredita que sua amada tenha morrido. Procura desesperadamente por ela pelas ruas cariocas até que um homem o conduz a uma casa guardada pelo o cão chamado Cérbero, o mesmo nome do cão mítico de três cabeças que guardava a entrada do mundo inferior governado pelo deus grego Hades.

Orfeu procura seu amor nessa casa, onde se realiza um ritual de macumba. Orfeu, ao assistir esse ritual, ouve atrás de si à voz de Eurídice chamando pelo seu nome. Ao vira-se, não encontra Eurídice, mas uma mulher idosa que incorpora o espírito de sua amada. Orfeu, triste e sem esperanças, volta à estação de bondes e recebe a caridosa ajuda de Hermes (Alexandro Constantino), que se sensibiliza com sua situação.

É importante destacar que a religião afro-brasileira encenada por Camus provocou uma reação por parte da crítica brasileira. A cena que mostra Orfeu procurando Eurídice num terreiro, não agradou alguns críticos, provocando neles “uma reação reflexa racista” (STAM, 2008, p. 254). Essa cena reforça os preconceitos da elite brasileira em relação à cultura afro-brasileira:

O filme apresenta Orfeu procurando Eurídice em um terreiro, onde há um caboclo do candomblé com um forte sotaque ameríndio. (A substituição tem a infeliz implicação de igualar um terreiro com o inferno). Vemos um caboclo do candomblé pai de santo fumando um charuto, usando um cocar que evoca, para os não -iniciados, imagens hollywoodianas do índio. (Alguns estudiosos sugerem uma origem banto central africana para o uso de penas como símbolo do mundo espiritual). Depois do transe, drogas alucinógenas indígenas são evocadas, como um símbolo de possessão por um espírito indígena, e não como um meio para provocar um transe (STAM, 2008, p. 254).

Segundo Fléchet, a parte do filme sobre a religião afro-brasileira foi a mais criticada devido à falta de “autenticidade” e “realismo” de Camus:

Jornalistas e pesquisadores denunciaram a falsidade da reconstrução, que incluía um pai de santo caboclo e o uso de drogas no terreiro, dois elementos julgados alheios às religiões afro-brasileiras. Carlos Sandroni lembra, porém, que o critério de “autenticidade” não pode ser aplicado de maneira simples, já que as religiões afro-brasileiras se caracterizam por uma grande diversidade, referente às diferentes regiões do país e às diferentes modalidades de ritual (como nagô, gêge ou angola, entre outros). As cenas de macumba de Orfeu podem parecer inautênticas se a referência for o candomblé ketu ou o xangô pernambucano de tipo mais tradicional. Todavia, pode ser uma apresentação fiel da macumba carioca, modalidade religiosa mais ‘sincrética’ e menos ‘africana’ que o candomblé da Bahia (FLÉCHET, 2009, p. 55, grifo do autor).

De volta à narrativa fílmica, Hermes é o responsável pela estação de bondes e consegue para Orfeu um documento para liberar o corpo de Eurídice no necrotério. Orfeu traz o corpo de Eurídice em seus braços e sobe o morro recitando um poema de amor. No topo do morro, Mira, possessa de raiva, vê Orfeu carregando Eurídice e atira-lhe certa pedra na cabeça. Os dois corpos caem rolando pela encosta, parando juntos e quase abraçados num gravatá que lhes serve de repouso eterno. Ainda no morro, uma criança toca o violão de Orfeu e faz o Sol surgir novamente, tornando-o sensível ao som do vilão.

Assim, vimos que o filme concentra-se na tragédia de amor entre Orfeu e Eurídice. Um amor que se constrói durante o carnaval carioca, embalado pelo som de clássicos da música brasileira, como “Manhã de Carnaval” (Luis Bonfá e Antônio Carlos Jobim) e “A Felicidade” (Antônio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes). As músicas no filme funcionam como “um agente da representação audiovisual de um determinado ambiente sócio-histórico-cultural” (MAIA, 2005, p. 96).

Para Maia (2005), a música é um agente que pode revelar o que está por trás das câmeras. Nesse sentido, a trilha sonora de um filme também é pensada para a indústria fonográfica com olhar voltado

para o faturamento que ela pode gerar logo após a estreia do filme. Desse modo, a estratégia maior consiste em não deixar as músicas presas às cenas ou ao filme de modo geral, mas sim difundi-las nos mercados brasileiro e internacional.

Pode-se dizer que “Orfeu Negro” retrata o período de prosperidade econômica e de otimismo dos anos dourados do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960): a construção de Brasília, nova capital do país, a industrialização, a conquista do campeonato de futebol na Suécia em 1958 e as canções da bossa nova. Algumas cenas do filme mostram uma vista deslumbrante da Baía de Guanabara e a cidade carioca lá embaixo, tranquila e com menos prédios e carros que hoje (SÁ, 2011). Estas cenas podem refletir o clima de otimismo da era JK.

“Orfeu Negro” foi produzido pelas facilidades oferecidas pelo governo JK e se tornou uma “superprodução” na época (SILVA, 2017). Além disso, trata-se de um filme polêmico, que sempre é colocado em questão quando se debate sobre o negro no cinema brasileiro. Apesar de ser produzido por um cineasta francês, com a colaboração de técnicos estrangeiros e brasileiros, o filme traz consigo fortes elementos da identidade nacional: a presença negra, o samba e o carnaval.

Ao recolocar “Orfeu Negro” em seu contexto histórico-social e colonial, Desbois (2016) explica as razões pelas quais este filme alcançou um notável sucesso internacional. Este filme deve seu sucesso essencialmente à trilha musical inesquecível de Vinicius de Moraes, Luis Bonfá e Tom Jobim. Camus ofereceu ao imaginário europeu imagens de um Rio de Janeiro deslumbrante e alegre. Contudo, este cineasta francês fixa inabaláveis clichês sobre a “cidade maravilhosa”.

A recusa e a negação da projeção de “Orfeu Negro” no Brasil se explicam pelo fato de Camus apresentar uma visão europeia exótica, folclórica e alegre do povo brasileiro, seus costumes e sua cultura. Para Desbois, o filme de Camus nunca pretendeu ater-se à realidade do Rio de Janeiro, mas inspira-se nela para transcendê-la de forma poética e imaginária:

Folclore, exotismo, música, Carnaval, samba: isso com certeza encantou o público numa época em que ainda reinava o cinema em preto e branco. Mas teriam esquecido, no Brasil, que o filme

revelou ao mundo o Pão de Açúcar e o Carnaval do Rio de Janeiro, divulgando a visão eufórica de um país caloroso, alegre e colorido? Teriam esquecido que propagou o ritmo frenético do samba e associou-se para sempre ao Brasil e à vida carioca? Teriam esquecido que a canção “A felicidade” revelou a bossa nova, da qual os parceiros Bonfá e Jobim (com João Gilberto, ausente aqui) foram os pioneiros? Pode-se censurar esse filme por veicular clichês que não existiam antes e que na verdade ele próprio criou com o impacto de suas imagens e de sucesso mundial? Trata-se de um exemplo de obra de arte ultrapassada por suas próprias qualidades de invenção: variação imaginária e poética sobre uma realidade documental, nunca pretendeu ater-se ao real, mas inspira-se nele para transcendê-lo (DESBOIS, 2016, p. 110).

O público brasileiro, composto em grande parte por pessoas brancas, recusou-se em aceitar as imagens construídas por Camus de um Rio de Janeiro negro. Estas imagens faziam o público pensar que a população brasileira era homogênea: toda negra. Assim, a burguesia branca, que mais frequentava as salas escuras do cinema, incomodou-se com esta visão de Camus num momento em que o país projetava e construía a nova capital do país, Brasília, e impulsionava a industrialização.

Segundo Silva (2017, p. 31), Camus mostra uma visão idealizada do negro brasileiro e da favela carioca, deixando de lado a dura realidade de vida dos moradores deste lugar. Há mais um sentido mítico do carnaval do que um sentido político: “Orfeu do Carnaval mostraria pouco o trabalho criativo dos negros na escola de samba, despolitizando o carnaval e transferindo-o para um nível mítico, oferecendo ainda uma visão idealizada da favela”.

Uma das críticas ao filme de Camus diz respeito ao seu afastamento da realidade do Rio de Janeiro e de sua favela, conforme já foi dito. Vale ressaltar que nenhum filme é capaz de refletir o real e nem pode ter a pretensão de fazê-lo. Desbois aponta as razões pelas quais o filme se afasta do real:

Em primeiro lugar, ele retoma um mito antigo: Orfeu e Eurídice renascem na comunidade negra brasileira, ela rica em mitologias africanas que remontam às mesmas fontes originais. Em segundo lugar, a peça na qual o filme se inspira é antinaturalista em sua

sublimação do cotidiano mais cru: definida como uma ‘tragédia carioca’ por seu autor, o poeta Vinicius de Moraes, alterna a prosa do morro aos versos de um morro mitológico. Em terceiro lugar, a cidade do Rio de Janeiro é deliberadamente restringida à sua comunidade afro-brasileira, num país que o baiano Jorge Amado descreve como ‘leito de amor das três raças’. Em quarto lugar, as unidades do tempo, espaço e ação são impostas pelo tema: cinco dias de Carnaval, época de metamorfose e do impossível. Por último, a defasagem enigmática do casal protagonista: Orfeu/Breno Mello não é autor, mas jogador de futebol; Eurídice/Marpessa Dawn não é brasileira, mas norte-americana. Criticada pelos profissionais, eles têm a graça, é verdade que ectoplásmica mas cinagênica, dos espectros puramente cinematográficos. (DESBOIS, 2016, p. 110-111).

A maior parte do público, exceto a burguesia brasileira, “foi sensível à transcendência poética de uma realidade metamorfoseada” (DESBOIS, 2016, p. 111). Nesse sentido, Camus e sua equipe foram incapazes de restituir a realidade da favela carioca e a “verdade” nacional. O filme de Camus não apresenta uma reflexão crítica da favela carioca e de sua gente, mas uma imagem esplendorosa do Rio de Janeiro. Trata-se de uma imagem bela da favela carioca e do carnaval como expressão de alegria do povo brasileiro. Camus tornou-se o principal divulgador desta imagem no exterior. Seu filme foi criticado pelos cineastas do Cinema Novo, nos anos 1960, pela influência estrangeira que representa. Isso porque os cinemanovistas contestaram a presença de filmes e de produtores estrangeiros no Brasil. Como diz Silva (2017, p. 32): “o filme de Camus era exótico, representando um contramodelo estético e ideológico para o Cinema Novo”.

É importante lembrar que o Cinema Novo retrata o universo popular brasileiro com ousadia estética e visão política de seus realizadores (COSTA, 2014). Temos aí a construção de um cinema brasileiro com temas e estilos originais. As produções fílmicas influenciadas pela linguagem cinematográfica de Hollywood, as Chanchadas da Atlântida e a Vera Cruz não se enquadraram no projeto de cinema que havia sido elaborado pelos cinemanovistas. Nesse sentido, os cinemanovistas criticaram também a presença da atriz afro-americana, Marpessa Dawn, que fez o papel de Eurídice.

Mesmo nesse contexto de críticas e polêmicas, e das tentativas de estrangeiros de filmar o Rio de Janeiro, a favela carioca e o Carnaval, Stam (2008, p. 248) defende que Camus merece ser aplaudido “por ter evitado o tipo de gafe desastrosa que infestava os filmes hollywoodianos sobre o Brasil - *It’s All True* construindo a clara exceção à regra -, disparates que vão de pequenos erros topográficos e linguísticos a preconceitos raciais”. Em termos de comparação de “*Orfeu Negro*” com filmes hollywoodianos sobre o Brasil, boa parte do que funciona neste filme deriva do papel brasileiro no processo de sua produção (STAM, 2008).

Camus capturou imagens reais do Carnaval carioca de 1958 para adaptá-las ao carnaval encenado por ele em 1959. Além disso, junto com o roteirista Jacques Viot, realizou algumas modificações na peça de Vinicius de Moraes ao transpô-la para o universo ficcional. Na peça teatral, por exemplo, Orfeu é um boêmio e sambista; no filme, ele é um condutor de bonde. Na peça, a mãe de Orfeu é um obstáculo entre ele e Eurídice; no filme não há vestígios da mãe dele. Na peça, Mira incita as mulheres a matar Orfeu a facadas; no filme ela é possessa de ciúmes e atira uma pedra em Orfeu que traz Eurídice morta em seus braços, fazendo-os cair de um penhasco (STAM, 2008).

Apesar de ter suscitado várias polêmicas no cenário brasileiro e internacional, “*Orfeu Negro*” é um filme tecnicamente francês que iniciou inúmeros estrangeiros na cultura brasileira, “forjando na consciência internacional uma poderosa associação entre três conceitos correlacionados: brasilidade, negritude e carnaval” (STAM, 2008, p. 247-248). Para produzir “*Orfeu Negro*”, Camus e Jacques Viot tiveram de passar um longo tempo nos morros cariocas para interiorizar a atmosfera deste lugar e aprender os costumes sociais locais (STAM, 2008).

Concordamos com Stam (2008) quando afirma que “*Orfeu Negro*”, embora fosse produzido por um francês e sua equipe, também é brasileiro: em primeiro lugar, inspirou-se na peça musical “*Orfeu da Conceição*”, de Vinicius de Moraes; em segundo lugar, a presença de belas músicas brasileiras escritas por Vinicius de Moraes, Tom

Jobim e Luis Bonfá, que abriram o caminho para o surgimento da bossa nova; em terceiro lugar, o elenco negro exclusivamente brasileiro (com exceção da afro-americana Marpessa Dawn) formado por sambistas e também com participação de atores do Teatro Experimental do Negro e, por fim, boa parte de técnicos de cinema era brasileiro, apenas quatro eram franceses (STAM, 2008).

Diante disso, “Orfeu Negro” é um filme primordial para a efetivação da Lei 10.639/03 nas salas de aula, já que constitui um documento de primeira ordem para o estudo do negro brasileiro, da paisagem cultural do Rio de Janeiro do final dos anos 1950 e da história das transferências culturais franco-brasileiras. A imagem do Brasil nele apresentada precisa quebrar os silêncios na escola que, muitas vezes, esquece-se de introduzir filmes brasileiros expressivos sobre o negro e sua cultura para um trabalho didático pedagógico.

“ORFEU NEGRO” NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ALGUMAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

No decorrer da década de 1960, “Orfeu Negro” sofreu várias denúncias no meio cinematográfico por críticos brasileiros pela sua falta de “autenticidade” e “realismo”. O filme foi visto como “um contra-modelo para o cinema brasileiro” (FLÉCHET, 2009, p. 50). Nesse sentido, o exotismo de Camus deveria ser evitado pelo cinema brasileiro na estética e na ideologia (FLÉCHET, 2009).

Para os críticos da época, Camus fugiu totalmente do “espírito original” da peça “Orfeu da Conceição”. Camus não se preocupou em apresentar a vida real das pessoas na favela carioca. Até mesmo Vinicius de Moraes e Tom Jobim criticaram o exotismo de “Orfeu Negro”. De acordo com eles, o filme de Camus possui mais um sentido comercial e turístico do que um valor artístico e cultural (FLÉCHET, 2009).

Com relação à adaptação cinematográfica de obras literárias, Stam (2006) explica que sempre há um processo de perda nas adaptações de filmes a partir de obras literárias. No caso de Camus, as

denúncias feitas pelos críticos brasileiros pautaram-se no “desserviço” que ele fez à peça “Orfeu da Conceição”. Pode-se dizer que as críticas sobre a versão cinematográfica da peça pode ter um teor moralista. Como diz Stam:

A linguagem convencional da crítica sobre as adaptações tem sido, com frequência, profundamente moralista, rica em termos que sugere que o cinema, de alguma forma, fez um desserviço à literatura. Termos como ‘infidelidade’, ‘traição’, ‘deformação’, ‘violação’, ‘abastardamento’, ‘vulgarização’, e ‘profanação’ proliferaram no discurso sobre adaptações, cada palavra carregando sua carga específica de ignomínia (STAM, 2006, p. 19-20).

Para Stam (2006), as adaptações cinematográficas das obras literárias são envolvidas por um processo complexo de operações. Cinema e literatura são duas linguagens diferentes que estabelecem um estreito diálogo. Cada uma possui sua própria especificidade. Conforme se lê:

O romance original ou hipotexto é transformado por uma série complexa de operações: seleção, amplificação, concretização, atualização, crítica, extrapolação, popularização, reacentuação, transculturalização. O romance original, nesse sentido, pode ser visto como uma expressão situada, produzida em um meio e em um contexto histórico e social e, posteriormente, transformada em outra expressão, igualmente situada, produzida em um contexto diferentemente e transmitida em um meio diferente. O texto original é uma densa rede informacional, uma série de pistas verbais que o filme que vai adaptá-lo pode escolher, amplificar, ignorar, subverter ou ignorar (STAM, 2006, p. 50).

Dessa forma, “Orfeu Negro” é um filme datado historicamente, é resultado de um conjunto de escolhas, seleções, recortes e perspectivas, que envolve um leque de profissionais do campo cinematográfico, com interesses comerciais, ideológicos ou estéticos. Lembrando que o cinema é uma linguagem artística que possui regras e nem sempre tem o compromisso de ser fiel à obra literária na qual se baseia para construir sua narrativa.

Além disso, as críticas da “inautenticidade” de “Orfeu Negro”

ganhou uma nova roupagem no final dos anos 1990, com o filme “Orfeu”, dirigido por Carlos Diegues (Cacá Diegues) e direção musical de Caetano Veloso. Cacá Diegues e Caetano Veloso, em busca da “autenticidade” e do “realismo” brasileiros, produziram um novo “Orfeu”, que pudesse dar conta da vida nas favelas do Rio de Janeiro, abordando questões como “tráfico de drogas, rap e samba-funk” (FLÉCHET, 2009, p. 51).

As críticas lançadas ao filme de Camus também partiram da Europa e dos Estados Unidos desde 1959 e foram retomadas em 2007 por Barack Obama. Assim, os críticos brasileiros e estrangeiros sempre faziam a mesma denúncia: o exotismo, a falta de realismo e a “inautenticidade” de “Orfeu Negro” (FLÉCHET, 2009).

Com efeito, “Orfeu Negro” acumulou críticas e elogios ao longo dos anos 1960. Seu sucesso não pode ser esquecido, pois deu um impulso fundamental à divulgação, mesmo de forma exótica ou folclórica, de nosso cinema, de nossa música e de nossa cultura no exterior. Apesar de uma recepção ambígua desde sua exibição no final dos anos 1950, “Orfeu Negro” é um filme que oferece aos estudantes uma ótima oportunidade de discutir temas relativos aos negros brasileiros e sua cultura.

Diante disso, partimos da premissa de que “Orfeu Negro” não pode ser incorporado no ensino de História e Cultura Afro-brasileira como entretenimento, ilustração ou complemento do conteúdo histórico escolar. Isto não é significativo para os estudantes nem para a disciplina História. Quando um filme serve apenas como ilustração ou como forma de ocupar o tempo estudantes, suas narrativas históricas acabam sendo tomadas como se fossem verdades devido ao “efeito de real” produzido pelas imagens em movimento.

Em outros termos, um filme, sem metodologias adequadas, pode se tornar o “substituto” do professor. Para evitar tal prática social, o professor deve conhecer a estética, a técnica e a linguagem audiovisual. Nesse sentido, conhecer sobre a estética, os saberes contidos no filme e o contexto histórico e social em que foi produzido, é transcender o uso do cinema e do filme em sala de aula como ilustração ou entretenimento. Para tanto, isso

Requer de nós, professores e pesquisadores, o rompimento com a concepção de ‘história escolar’ como uma verdade; requer outra relação com as fontes de estudo e pesquisa, e não apenas a ampliação do corpo documental no processo de transmissão e produção de conhecimentos. Exige, também, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição da linguagem, das dimensões estéticas, sociais, culturais, cognitivas e psicológicas, seus limites e possibilidades. Requer do professor uma postura interdisciplinar, o gosto pela investigação, a busca permanente do acesso a esse universo da produção cultural (FONSECA, 2009, p. 205).

A imagem em movimento não pode estar apenas a serviço de um conteúdo histórico a ser ensinado. Ela é um conhecimento a ser compreendido e interpretado. O filme deve ser tratado, antes de tudo, como documento histórico e como recurso didático, que abarca diferentes linguagens. Como documento, precisa ser analisado cuidadosamente, pois pode ter uma intenção comercial ou difundir uma ideologia.

Vale lembrar que, muitos filmes, incluindo os extremamente fantasiosos, e, sobretudo o cinema norte-americano, veiculam ideologias, visões de mundo, conceitos, valores, representações, estereótipos, entre outros elementos.

O filme de Camus pode ser usado para discutir questões relativas aos afro-brasileiros na favela carioca em 1959, fazendo-nos também refletir sobre a atual condição deles no Brasil. Dessa forma, coloca-se, aqui, perguntas simples que podem servir como guias para uma leitura crítica de “Orfeu Negro” e para desmistificar alguns aspectos de sua história: o que “Orfeu Negro” nos fala sobre o Brasil do final dos anos 1950? O que “Orfeu Negro” nos permite compreender sobre as relações culturais franco-brasileiras? Quantas representações dos negros são encenadas em “Orfeu Negro”? Como foi a recepção de “Orfeu Negro” no Brasil e no exterior? Qual é a imagem que “Orfeu Negro” oferece do povo negro?

Concordamos com Stam (2008), quando afirma que os negros representados em “Orfeu Negro” são adoráveis, alegres, simpáticos e criativos em suas vidas cotidianas na favela carioca. Obviamente, não poderiam ser representados com feições sérias ou de sofrimen-

to no período de carnaval, já que se trata de uma festa profana contagiante, que dá sentido à vida deles.

As sugestões a seguir, longe de esgotarem as possibilidades que o tema “Orfeu” suscita, poderão ser utilizadas como um guia para o uso do filme de Camus em sala de aula:

a) Compreender o contexto histórico, social, colonial, humano e racial (DESBOIS, 2016) em que “Orfeu Negro” foi produzido;

b) Compreender o mito original e de que forma Vinicius o adaptou a realidade da favela carioca em sua peça “Orfeu do Carnaval” e como Camus adaptou esta peça à sua obra cinematográfica “Orfeu Negro”: o que permanece? O que foi modificado? Quais imagens do Brasil e do negro foram construídas no filme? O filme se afasta ou se aproxima da peça “Orfeu do Carnaval”? Perceber que história de Orfeu e Eurídice sofreram mudanças tanto na peça de Vinicius quanto no filme de Camus. Dessa forma, temos uma dupla série de mudança: uma entre o mito grego e a peça; outra entre a peça e o filme de Camus. No mito original, a morte de Eurídice não tem relação com a morte de Orfeu; no filme a morte dos dois personagens se entrelaça (STAM, 2008). Essa é uma possibilidade de incentivar nos estudantes a leitura de obras literárias;

c) Levar os estudantes a perceber que o mundo grego antigo exerce grande influencia no mundo contemporâneo;

d) Comparar o cenário da favela carioca e a representação do negro nos filmes: “Orfeu Negro” (1959), de Camus, “Orfeu” (1999), de Diegues, “Cidade de Deus” (2002), de Meirelles e “Tropa de Elite” (2007), de Padilha. Isso se enquadra em um dos métodos de análise indicado por Fernandes (2007) no qual ele diz que analisar a historicidade de um filme é compará-lo com outros filmes que abordem temas em comum. Para tal análise, faz-se necessário verificar a recepção do filme em épocas diferentes. Conforme Fernandes (2007, p. 21), o contexto social de um filme deve ser analisado “considerando a época de lançamento e o uso que se faz em outro momento histórico, mesmo em sala de aula. E esta temática tem variações quanto aos valores em determinada época e lugar”;

e) O professor poderá propor uma pesquisa sobre o carnaval brasileiro e suas origens, bem como do samba e da bossa nova;

f) Discutir a contribuição da cultura brasileira na música popular brasileira;

g) Discutir “o papel da produção cultural dos afrodescendentes na favela (samba, funk, rap, hip-hop, pagode, etc.): resistência, expressão do orgulho negro” (SÁ, 2011, p. 79).

Portanto, ao analisar “Orfeu Negro” em sala de aula, precisamos estar atentos aos seguintes aspectos: o contexto histórico e social em que foi produzido, os personagens, o cenário, a narrativa, a iluminação, a trilha sonora, o figurino, a equipe de produção, as relações culturais entre a França e o Brasil, entre outros. A mensagem ideológica presente no filme só pode vir à tona quando analisamos esses aspectos, uma vez ele traz consigo um discurso, uma representação ou uma interpretação, nem sempre com intenções ideológicas explícitas.

Ao observar esses aspectos, os estudantes podem ser capazes de realizar uma leitura crítica de “Orfeu Negro”. Por meio dessa prerrogativa metodológica, podem também perceber até onde Camus se aproxima ou se afasta dos sujeitos, dos grupos sociais ou da realidade social que procurou representar em “Orfeu Negro”.

Ao incorporar filmes com temática sobre o negro no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, devemos lê-los inicialmente como grandes feitos da imaginação criativa ou interpretativa, e depois associá-los à arte, à música, ao teatro e, sobretudo, à literatura, já que muitos deles são adaptações de obras literárias; fazer a correspondência entre o contexto histórico e os tipos de representações sobre os negros encenadas nos filmes. É necessário ir além da narrativa fílmica e investigar o modo pelo qual o filme representa o negro brasileiro para termos sucesso de seu uso no ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Orfeu Negro”, filme elogiado e premiado, se tornou conhecido tanto pelo público quanto pela crítica desde então. Ele apresentou ao mundo o Pão de Açúcar e o Carnaval do Rio de Janeiro. Seu sucesso mundial veio acompanhando de seu fracasso na terra natal.

O filme de Camus, se bem explorado com metodologias adequadas, pode se tornar um rico material didático tanto na sala de aula quanto em qualquer outro espaço educativo. Contudo, os silêncios ainda imperam na sala de aula sobre o uso de filmes brasileiros que retratam o negro e sobre como usá-los didaticamente.

É mais frequente em sala de aula a exibição e o uso didático de filmes hollywoodianos que abordam a temática étnico-racial do que filmes brasileiros. Diante disso, os ruídos se referem à presença destes filmes no ensino de História e Cultura Afro-brasileira, como uma das formas de efetivar a Lei 10.639/03.

“Orfeu Negro”, por exemplo, pode ser usado para discutir a presença do negro na história do cinema brasileiro. Sabemos que desde os primórdios do cinema brasileiro, o negro encenou papéis de menor prestígio, ocupando um lugar subalterno nas cenas. Dessa forma, nosso cinema construiu estereótipos e caricaturas do negro, como “o escravo”, “o negro revoltado”, “o crioulo doido” (RODRIGUES, 2001), entre outros, que precisam ser questionados e problematizados na sala de aula.

“Orfeu Negro” pode abrir vários caminhos para a discussão do papel do negro no cinema brasileiro e do papel cultural do negro na favela carioca. Isto posto, podemos considerar que, no espaço escolar, é preciso ter uma finalidade educativa para o filme, buscando refletir sobre como ele se relaciona com o ensino de História e com o currículo escolar, sempre tendo em vista os limites e as possibilidades da linguagem audiovisual. Portanto, o filme como recurso didático dependerá do uso que o professor fizer dele no ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1.

COSTA, Érica Ignácio. Cinema Novo: um cinema de rupturas. *In: SIRINO, Salete Paulina Machado e PINHEIRO, Fabio Luciano Francener. Cinema Brasileiro na escola: pra começo de conversa*. Curitiba: Unespar, 2014.

DESBOIS, Laurent. Orfeu Negro, ou o mal-entendido de Marcel Camus. *In: A odisseia do cinema brasileiro: da Atlântida a Cidade de Deus*. Tradução de Julia Rosa Simões. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FERNANDES, Sandro Luis. **Filmes em sala de aula – Realidade e Ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história**. Orientadora: Susana da Costa Ferreira. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FLÉCHET, Anaís. Um mito exótico? A recepção crítica de Orfeu negro de Marcel Camus (1959-2008). **Significação** – Revista de Cultura Audiovisual, São Paulo, nº 32, primavera-verão de 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MAIA, Guilherme. Orfeu e Orfeu: a música nas favelas de Marcel Camus e de Cáca Diegues. *In: ArtCultura*, v.7, n.10, 2005. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1286/1181>. Acesso em: 10 out. 2018.

MORAIS, Vinicius de. **Orfeu da Conceição**. Rio de Janeiro: São José, 1960.

NAGIB, Lúcia. O paraíso negro. *In: A utopia no cinema brasileiro: matrizes, nostalgia, distopias*. São Paulo: CosacNaify, 2006.

ORFEU Negro. Direção de Marcel Camus. Rio de Janeiro, 1959. 1 filme. (100 min.), sonoro, P&B.

RODRIGUES, João Carlos. **O Negro Brasileiro e o Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.

SÁ, Rômulo Cabral. O carnaval e os mitos de Dionísio e Orfeu. *In*: SOUZA, Edileuza Penha de (Org.). **Negritude, cinema e educação**: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Caroline Mendes da. **O negro no cinema brasileiro**: uma análise fílmica de Rio, Zona Norte e A grande cidade. São Paulo: LiberArs, 2017.

SOUZA, Éder Cristiano. O que o cinema pode ensinar sobre a história? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 25-39, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11597>. Acesso em: 08 ago. 2018.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 51, p. 19-53, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>. Acesso em: 23 out. 2018.

STAM, Robert. A Favela: de Rio 40 Graus a Orfeu Negro, 1954-1959. *In*: **Multiculturalismo tropical**: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiro. São Paulo: Edusp, 2008.

CAP 7

Proposta de análise linguística contextualizada via gênero discursivo filme de animação infantil: *Shrek 2* (2004)

Luiz Antonio Xavier Dias

Tendo em vista as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de língua portuguesa do Estado do Paraná (2008), entende-se que a utilização de textos multimodais em sala de aula é de extrema importância, uma vez que o contexto social em que vivemos constitui e articula-se por meio de inúmeras linguagens, que assim como o cinema de animação, apresentam riquezas e particularidades intrínsecas ao conhecimento humano. Tais particularidades podem ser de cunho social e moral, além de diálogos com as inúmeras vozes que contribuem para a construção de sentidos em determinado contexto histórico e social.

Tais linguagens podem ser sistematizadas para o ensino em sala de aula de forma satisfatória pautando-se nas considerações da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Demerval Saviani que é, inclusive, uma abordagem pedagógica indicada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Portuguesa do Estado

do Paraná (2008), pensando-se na importância de se considerar as práticas sociais, já que de acordo com Saviani (2008, p. 420) “a prática social, põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.”

Ao analisar tal movimento pedagógico, entende-se como satisfatório utilizar o Plano de Trabalho Docente proposto por Gasparin (2012) como encaminhamento didático/metodológico para o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, objetivando uma contribuição positiva para o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros discursivos e mais especificamente a respeito do texto-enunciado *Shrek 2* (2004) dos Estúdios DreamWorks Animation SKG.

Posteriormente, faz-se uma explanação sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o Plano de Trabalho Docente, partindo em seguida para a proposta de transposição didática do filme de animação infantil *Shrek 2* (2004). Portanto, a fim de atingir os objetivos propostos, serão retomadas as características da animação digital. A partir disso, propõe-se a transposição didática para o texto-enunciado em análise destinado ao 6º Ano do Ensino Fundamental II. Logo, torna-se relevante iniciarmos por intermédio de reflexões que contemplem a história e os primórdios do cinema de animação, para que assim possa-se realizar uma contextualização com o intuito de trabalhar o gênero em sala de aula.

A ANIMAÇÃO DIGITAL

A animação digital¹ é formada pela convergência do cinema clássico e da computação. A relação entre as disciplinas criou a linguagem e influenciou o desenvolvimento de ambas. Desse modo, como a evolução da linguagem dos filmes e da tecnologia, a computação tem avançado graças às invenções dos pioneiros e inovações específicas.

Segundo Dennis (2007, p. 193- 194) há uma dificuldade muito grande de se analisar o fenômeno ou o grande interesse das pessoas pela animação digital, já que para os mais jovens a semelhança visual

1 Destacamos que é importante a definição de animação digital pois esta se constitui como forma de caracterização do gênero discursivo filme de animação infantil e também do texto-enunciado analisado no Plano de Trabalho Docente – *Shrek 2* (2004).

desses filmes (3 D) com uma estética plana dos videogames pode ser uma explicação. Para uma parte dos mais adultos, a utilização do humor, muito diferente da antiga corrente Disney - mais infantil - pode ser uma chave para o sucesso. Outro aspecto ressaltado pelo autor é o refinamento das imagens geradas por computadores e por uma equipe técnica muito grande, além de diversos componentes publicitários que fazem a propagação de tais imagens pelo mundo inteiro.

A documentação histórica dos primórdios do gênero discursivo filme cinematográfico reconheceu a importância dos pioneiros da sétima arte e dos desenvolvimentos tecnológicos que modernizaram o meio. Da mesma forma, existem nomes familiares do início da animação digital como: John Whitney Jr., Edwin Catmull e Douglas Trumbull, que contribuíram para a adoção dos computadores na indústria cinematográfica (CHONG, 2011, p. 30-31).

Outro reflexo dos primórdios da animação foi o impacto causado pelos desenvolvedores de tecnologias e softwares digitais como: Bill Gates e Paul Allen, os quais usaram a linguagem de programação *visual basic* e para o computador Altair; destacamos que o projeto Appel II de Steve Wozniak cumpriu essa promessa; e a interface gráfica para o usuário de Andry Hertzfeld abriu porta para o resto do mundo usar a tecnologia da computação (CHONG, 2011).

Lucerna Júnior (2005) destacou que, desde os primeiros momentos, a animação digital alicerçou-se por meio da pesquisa, viabilizando novas possibilidades expressivas e firmando, dessa maneira, seu viés comercial. Além disso, os esforços para a formação e construção de personagens 3D tornaram-se importantes, em virtude de reduzirem o tempo de confecção dos projetos e o acabamento tornava-se cada vez melhor.

Fossati (2011), por sua vez, expõe outros nomes importantes para a consolidação da animação digital como: George Lucas e Steven Spielberg, já que os dois inseriram no mundo digital as suas potencialidades, via efeitos especiais em produções comerciais.

Tron (1982) foi o primeiro longa metragem dos estúdios Disney a valer-se da computação gráfica. Consoante Lucerna Júnior (2005) o primeiro curta metragem inteiramente digital foi *Luxor Jr* (1986)

e *Tin Toy* (1988), que ganham o Oscar de melhor curta-metragem animado. Estas animações foram elaboradas pela Pixar Animation, estúdio criado em 1986 por Steve Jobs, o diretor geral da Apple, a partir do departamento digital da LucasFilms.

Com o passar dos anos, em 1995 é lançado o primeiro filme de animação infantil digital *Toy Story*, em parceria com a Disney e Pixar Animation. *Toy Story* ganhou o Oscar de melhor animação e inaugurou um novo campo de trabalho. A esse respeito, Dennis (2007, p. 192) com o 3D a animação muitas vezes quebra a expectativa de alguns ao pensar que se volta a uma estética realista, mas, ao contrário, voltam-se muitas vezes a tendências da década de 1950 do marco Disney, repetindo a fórmula mágica com uma cara nova, o 3D.

Em 1986, como dito anteriormente, desponta a Pixar Animation, parceria entre Disney e Pixar. As duas últimas caracterizaram-se inicialmente como uma empresa de animação, cujo foco era o desenvolvimento da computação gráfica de alta tecnologia, responsável pelo software de renderização² – que se compromete com o tratamento digital dado à imagem e ao som –, o *RenderMan*³, muito usado para geração de imagens de realismo fotográfico. Os principais filmes da Pixar foram concretizados com colaboração da Walt Disney Pictures – *Toy Story* (1995); *Vida de Inseto* (1998); *Toy Story 2* (1999); *Monstros S.A.* (2001); *Procurando Nemo* (2003); *Os Incríveis* (2004); *Carros* (2006); *Ratatouille* (2007). Destes, *Procurando Nemo* (2003), *Os Incríveis* e *Ratatouille* foram vencedores do Oscar de melhor animação. Enquanto a Pixar comprometia-se com os aspectos de produção, a Disney cuidava daquilo que direcionava a sua distribuição.

Conforme Fossati (2010, p. 63), o contrato entre elas⁴, datado de 1991, acordou entre ambas as empresas um compromisso de parceria para o desenvolvimento de *Toy Story* (DISNEY; PIXAR, 1995).

2 O termo “renderizar” (do inglês *to render*) vem sendo usado na computação gráfica, significando converter uma série de símbolos gráficos num arquivo visual, ou seja, “fixar” as imagens num vídeo, convertendo-as de um tipo de arquivo para outro, ou ainda “traduzir” de uma linguagem para outra.

3 Aplicativo de renderização desenvolvido pela Pixar e utilizado para efeitos digitais e para combinar efeitos artificiais como filmagem *livre-action*.

4 Destacamos a relevância dessas informações, uma vez que elas facilitam a compreensão do leitor a respeito da identidade das produtoras, mas também da própria escolha dessas produtoras por determinados temas em seus textos-enunciado de filmes, além de destacar uma das dimensões propostas por Bakhtin (2003) que é retomar o contexto de produção.

Em 1997, revisto o acordo, ficou contratada uma relação de produção e distribuição pelo período de dez anos ou, cinco filmes, entre a Pixar e a Disney. Assim, as companhias deveriam dividir os custos e os lucros das produções.

Os cinco filmes de longa-metragem desenvolvidos pela Pixar e pela Disney tornaram a Pixar a mais bem-sucedida produtora de filmes dos últimos anos. Em função de algumas discordâncias entre a Disney e a Pixar, o filme *Carros* (2006) marcaria o fim do contrato entre ambas companhias. No entanto, neste mesmo ano, chegou-se a um novo acordo, por intermédio do qual a Disney comprou a Pixar por US\$ 7,4 bilhões. O notório resultado da parceria entre Disney e Pixar tem sido caracterizado pelo sucesso de suas animações. Apresentando uma nova concepção de entretenimento, Pixar e Disney uniram as técnicas mais avançadas da computação gráfica à mais elevada perfeição naturalística, antes, só alcançada pela antiga e dispendiosa técnica da animação tradicional (COELHO *et al.*, 2004).

Assim, os textos-enunciado do gênero discursivo em tela têm um elo fortíssimo com Walt Disney, visto a produtora ter sido a precursora dos primeiros desenhos animados. Sendo assim, também são importantes para buscarmos respostas a muitos conteúdos temáticos e assuntos desses textos-enunciado de filmes. Em uma breve consulta ao *site* oficial da *Disney Animation*, constata-se que a produtora tem mais de 300 títulos feitos em quase cem anos de produção, enquanto as mais novas como *Pixar* e *DreamWorks Animation* possuem uma quantidade de longas metragens de menos de trinta títulos, demonstrando a grande historicidade da Disney.

Paulatinamente, no período em que desponta a *Pixar Animation*, Disney reestrutura seu perfil e demite 80% de seu pessoal voltando suas produções em meados de 2006 mais para o 3D do que para o CGI tradicional.

Outro estúdio muito relevante para a animação foi a *DreamWorks⁵ Animation SKG*. SKG significa Spielberg Katzenberg Geffen; é a aliança de um programador e produtor e de dois produtores que têm a mesma visão da indústria do cinema americano: o sonho. Jeffrey Ka-

5 A *DreamWorks* (PDI) é o estúdio de produção de *Shrek 2* (2004), texto-enunciado base para o Plano de Trabalho Docente já anunciado nas páginas introdutórias.

zenberg foi diretor da *Walt Disney Studios* entre 1984 e 1994, o responsável pelo aumento do poder do estúdio após anos de decepções no crescimento mundial. Ao deixar a Disney para criar a *DreamWorks* trouxe consigo seu dinamismo na animação. Entretanto, o sucesso da produtora só chega com a colaboração da *Pacific Data Images* – PDI – absorvida em 2000, (DENNIS, 2007).

A expansão de muitas produtoras trouxe, por outro lado, alguns problemas, assinalados por Dennis (2007, p. 193). O autor relata que há muitos plágios em alguns pontos, neste sentido, afirma que *Vida de Inseto* (Pixar) foi revisitado por *FormiguinhaZ* (*DreamWorks*) – a qual segue a mesma estrutura narrativa de *Querida, encolhi as crianças*. Para ele, *Selvagem* (Disney) é a cópia parcial de *Madagascar*. O autor ainda pontua que o problema existe nos filmes convencionais, contudo se torna para ele “[...] patético num campo em que a imaginação deveria ser rainha” (DENNIS, 2007, p. 193).

Entendemos a preocupação com a falta de originalidade que Dennis (2007) coloca, já que como assinalou Nogueira (2010) e Chong (2011), assim como nós concordamos, que a animação é dar a vida a seres imaginários, é criar sensações e ilusões, além de retomar, não só o imaginário infantil, mas também a criatividade dos adultos que acabam interpretando as minúcias de um texto-enunciado de um *filme de animação* muito mais que as crianças e, enfim, retomam a infância perdida no tempo.

A respeito do impacto da tecnologia digital no início do século XXI, Chong (2011) postula que isto tornou a produção e exibição de animação mais fácil do que nunca. Com uma fidelidade generalizada à Lei de Moore⁶, as ferramentas disponíveis para os animadores estão cada vez mais sofisticadas e poderosas, produzindo imagens espetaculares e extraordinárias. Atualmente, a tecnologia incorporada e a pa-

6 Em 1965, Gordon Moore postulou uma observação a respeito da relação entre o custo unitário da produção de um circuito integrado, o número de transistores nesse circuito e o desenvolvimento com o passar do tempo, publicada na Revista *Electronics Magazine*. A observação de Moore foi feita por meio do estudo empírico do potencial computacional dos primeiros computadores mecânicos, desde os anos 1930 até 1965, enquanto estava trabalhando na Intel. Em anos posteriores, essa observação foi chamada de lei pelo professor Carver Mead, do *Califórnia Institute of Technology*. Por extrapolação, Moore previu a duplicação no número de transistores em um circuito integrado a cada 18 meses, pelo menos até 1975. Na realidade, tal previsão se manteve válida por mais três décadas e é esperado que se mantenha até os anos de 2020.

dronização oferecem aos animadores iniciantes um caminho simples. A digitalização democratizou a produção de mídia. Câmeras digitais, música digital e a internet possibilitam que as ferramentas de produção estejam agora disponíveis em níveis domésticos.

Com a complexidade dos sistemas de computador incorporada discretamente sob interfaces gráficas simples e painéis de controle amigáveis, a animação digital pode ser um processo intuitivo, acessível para quem não tem conhecimento técnico e até para quem não é animador. Devido à digitalização nos diversos campos, também há muita diversificação na animação – desde LEDs piscando em um forno de micro-ondas até um simulador de treinamento cirúrgico. A animação digital está atingindo não só níveis máximos de desempenho como também ampliando sua aplicação, ela, em síntese, é um tipo de leitura presente na modernidade mais contemporânea possível (CHONG, 2011).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A pedagogia Histórico-crítica foi desenvolvida mediante as reflexões do autor pautadas nas teorias da educação já existentes. “Dentre elas, têm-se a “não crítica”, crítico-reprodutivista” e “crítica”. Para Saviani (1996), a teoria da pedagogia “não crítica” propõe a educação como equalizadora das desigualdades sociais, composta pela pedagogia tradicional, na qual o centro é o professor e o processo é fundamentado na transmissão de conhecimento, a Nova Escola, onde o foco é o aluno e o processo de ensino-aprendizagem está baseado nos interesses destes, e a Tecnicista, que de acordo com Mizukami (1986), a teoria behaviorista da psicologia serviu como fundamento para esta, a qual, a ideia era que o comportamento dos alunos poderia ser condicionado por meio de treinamentos, de programação. Assim, o importante não é nem o aluno, nem o professor, e sim os meios, a tecnologia utilizada para obter as mudanças de comportamento necessárias.

A filosofia base para a pedagogia Histórico-crítica é o Materia-

lismo-Histórico-Dialético, preconizado por Marx onde todo saber produzido pelo homem não é um saber individual, mas sim construído na coletividade, de forma que há sempre uma busca pela interpretação do mundo e esta leva o sujeito não apenas a pensar sobre ele, mas transformá-lo. Neste sentido, Gasparin (2012) assinalam que o movimento dialético parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias elaboração do pensamento), chega ao concreto pensado, no conhecimento elaborado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações). Para melhor compreensão, o método dialético se apresenta da seguinte forma:

Empírico - Abstrações - Concreto Pensado (real aparente) - (reflexões) - (real pensado) Prática- Teoria- Prática
--

Conforme o esquema acima, o ponto de partida é o conhecimento da realidade empírica, que, através de reflexões e por intermédio do estudo das teorias, chega-se à realidade concreta (real pensado) que está inteiramente relacionada com a prática social inicial, porém, já transformada. Neste momento, a realidade é vista como totalidade, pois o aluno aprendeu e a reelaborou por intermédio do conhecimento.

Em se tratando da didatização do uso do método dialético marxista, que vai da prática social ao concreto pensado e retorna novamente à prática social, Saviani (2008) propôs três fases que, mais a frente, foram desdobradas em cinco pelo professor João Luiz Gasparin (2012). De acordo com Menger e Valença (2012), a ideia é possibilitar aos alunos que eles se apropriem do conhecimento e com isso, se modifiquem e modifiquem a realidade em que estão inseridos, provocando assim, alterações na infra e na superestrutura. Ademais, os passos exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos, estes abordados de maneira contextualizada e também providos com finalidade social. Dentre eles, tem-se: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização,

Catarse e Prática Social Final do Conteúdo, que serão explicitados um a um no tópico seguinte juntamente à proposta de didatização denominada plano de trabalho docente.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Quadro 01 – Prática Social

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento proximal			PRÁTICA Novo nível de Desenvolvimento (Potencial que se torna real)
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo

Fonte: o autor.

A prática social inicial do conteúdo é a primeira etapa, na qual os conhecimentos iniciais espontâneos dos alunos serão levantados por meio de questionamentos sobre a vivência cotidiana dos conteúdos e de lançamentos de desafios aos alunos sobre o que eles pretendem saber a mais sobre determinado conteúdo.

A problematização é o passo no qual acontece o lançamento de desafios aos alunos para a solução dos problemas detectados na prática social, trabalhando as diversas dimensões do conteúdo que se fazem relevante.

A instrumentalização é o momento em que o acontece a sistematização do conteúdo científico que se objetiva ser apropriado pelo aluno. Aqui, trabalha-se com o gênero discursivo compreendendo suas dimensões – estrutura composicional, marcas linguístico-enunciativas e estilo – realizando exercícios de leitura e análise linguística contextualizada.

A catarse é a etapa na qual acontece a expressão mais elaborada da forma de se compreender a prática social, ou seja, o aluno põe em prática o que realmente aprender, realizando uma síntese do conteúdo.

A prática social final do conteúdo é o momento em que o

aluno pode colocar em prática fora do ambiente escolar o que aprendeu. Aqui, a prática social do discente foi transformada e como afirma Gasparin (2012) “professor e alunos modificam-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram.”

Tendo em vista tal metodologia a qual pode ser adaptada as diversas realidades de cada professor e sala de aula mediante seu contexto, propõe-se a seguir a didatização do gênero discursivo filme de animação infantil *Shrek 2* (2004).

PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PTD): PROPOSTA PARA O FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL *SHREK 2* (2004)

I - PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS CONTEÚDOS⁷

Nesse tópico, o professor deve trazer várias tecnologias para a sala como a televisão, projetores de data show.

1) **Anúncio dos conteúdos:**

- Preparando a abordagem do assunto.
- Professor, atividades para serem desenvolvidas oralmente.

a) Certamente, todo mundo já assistiu algum filme infantil que tem contos de fadas - historinha. (Fazer um levantamento com os alunos a respeito de quais os filmes infantis que assistiram. Dentre os elencados, qual vocês mais gostaram? O que sentiram ao assisti-los? O que acharam de interessante neles?).

b) Em geral, do que tratam esses filmes que vocês assistiram?

c) Quando a gente assiste a um filme de animação, no que é importante prestar atenção?

d) Quais são os filmes que estão passando hoje?

⁷ Consoante ao já-dito, os discentes já possuem prática em sala de aula, estão no quarto ano do Curso de Letras, e três são integrantes do PIBID. Já passaram pelo estágio e conhecem a realidade dos alunos onde pode ser aplicada tal proposta de encaminhamento didático.

e) Vocês sabem como se faz um filme de animação? Tem ideia?

▪ Após essa breve contextualização, expor o conteúdo:

- a) O gênero filme de animação infantil;
- b) As composições textuais do gênero. Expor em uma TV ou mesmo em outra mídia dois pequenos trechos de filmes em acetato (tradicional) e outro em 3d;
- c) Falar sobre o que são os contos de fada.
- d) Projetar imagens da história da animação e dos filmes de animação.
- e) Trazer um *flipbook*⁸ para e mostrar para os alunos da sala de aula.

2) Vivência cotidiana dos conteúdos:

- a) Por que os produtores escrevem os roteiros desses filmes? Quando? Por quê? Com que propósito? (Nesse momento, o professor poderá levar um roteiro de filme para expor para os discentes)
- b) A quem se destinam tais filmes? Que pessoas criam esses roteiros? Com qual objetivo se cria um roteiro?
- c) Geralmente, que assunto é abordado?
- d) De acordo com o assunto e o destinatário, o filme tem um nome especial, pode ser de ficção científica, animação, documentário. Alguém sabe a diferença de cada um? Por quê? Se vocês tem um roteiro em mãos, qual é o próximo passo para fazer um filme?

II - PROBLEMATIZAÇÃO

▪ Dimensão conceitual

⁸ Os *Flipbooks* são, de forma geral, desenhados manualmente e dirigidos para um público mais jovem. No entanto há registro de empresas que aderiram à sua utilização, aplicando fotografias, como alternativa aos desenhos. Possui um potencial narrativo através da ilusão óptica que proporciona.

a) Que tal pesquisar, junto com seus colegas, o vocábulo “filme” no dicionário.

(Professor, esta pesquisa deverá ser feita em grupos e com o auxílio de um dicionário). Explique a definição de filme, então busque no dicionário ou internet e faça uma dinâmica, ou seja, uma atividade em grupo. Ao fazer uma arena de discussão, ou seja, um círculo com as cadeiras em formato oval, pegue uma urna, ou uma caixinha de cerâmica e peça para que os alunos coloquem suas definições na caixinha, posteriormente, abra a caixa e peça para que o aluno leia a definição sorteada e faça a dramatização de uma cena de um filme que já tenha assistido ou mesmo do próprio *Shrek 2* (2004).

▪ Dimensão social

a) Quando você assiste a um filme de animação infantil você pode dar risada, ou chorar, ou seja, demonstrar seus sentimentos. Quais são os possíveis valores, por exemplo, amizade – quais são os outros valores que nós podemos elencar? A questão do certo e errado? O que é certo? O que é errado? Como demonstramos a honestidade. (Nesse ponto, o professor precisaria projetar trechos que apresentam partes antagônicas do filme, desde a risada – olhar de Gato de Botas até a tristeza de Shrek). A partir daí, o professor poderá fazer com que os alunos reflitam a respeito desses sentimentos, se é certo ou errado, por meio de um trabalho de interpretação textual, localizar qual é o valor.

b) Qual a importância de se assistir a um *filme de animação infantil*? No seu entendimento, por exemplo: ele liberta, diverte ou aliena as pessoas? Por quê?

▪ Dimensão política

Professor, antes de dar seguimento a esta atividade, projete dois trechos do filme de animação *Frozen* (2013) e *Shrek 2* (2004)

a) É necessário algum tipo de conhecimento específico para entender um *filme de animação infantil*?

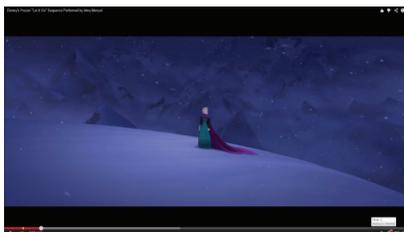
b) Que tipo de transformações acontecem nos personagens de *Shrek 2* (2004) e Ana e Elza em *Frozen* (2013)? O que eles acham sobre o preconceito social?

▪ Dimensão estética

Professor, nesse ponto é relevante fazer com que o aluno entenda um pouco mais sobre as formas de beleza que existem, seria importante aqui fazer apontamentos a respeito das diferenças entre os coleguinhos de sala, ou seja, por que um é magrinho, por que o outro é baixo, e enfim refletir que essas diferenças são apenas superficiais.

a) Ao observar a imagem de *Frozen* (2013) e de *Shrek 2* (2004), por que as cores são diferentes? Em relação ao estético? O que muda de um para outro? Qual é o sentido? A estética da imagem faz produzir algum sentido?

Figura 1 - Frame 1



Fonte: *Frozen* (2013).

Figura 2 - Frame 2



Fonte: *Shrek 2* (2004).

III - INSTRUMENTALIZAÇÃO

1) Atividades que abordam o conteúdo temático (atividades para serem feitas individualmente):

a) Após assistir ao filme *Shrek 2* (2004). (Professor, tal exposição poderá ser feita em sala de aula na TV que se tem em sala de aula ou se a escola possuir equipamento multimídia projetar o filme em uma tela), após isso, ler sua sinopse e críticas aos alunos.

b) Após a leitura da crítica ao aluno questione: Você poderia dizer se o autor tentou conscientizar as pessoas, a respeito de algum preconceito?

c) Por que nessas histórias há um final feliz? O que o autor pretendia?

d) O filme *Shrek 2* (2004) possui algumas músicas no seu decorrer, essas canções possuem letras que se ligam diretamente com os acontecimentos da história. Com base nisso, leia abaixo um trecho da música Acidentalmente Apaixonados (tradução da música original em inglês *Counting Crows - Accidentally In Love*) e a seguir responda:

Então ela disse qual é o problema baby
 Qual é o problema? eu não sei
 Bem, talvez eu esteja apaixonado (apaixonado)
 Penso nisso todo tempo
 Eu penso nisso
 Não consigo parar de pensar nisso
 Quanto tempo mais levará para curar isto?
 Apenas pra curar isso, pois eu não consigo ignorar, é amor
 Faz com que eu me vire e me encare
 Mas eu não sei nada sobre amor

Venha, venha
 Vire um pouco mais rápido
 Venha, venha
 O mundo virá logo atrás
 Venha, venha
 Pois todos estão procurando amor

Então, eu disse, eu sou uma bola de neve correndo
 Correndo até a primavera que esta trazendo todo esse amor
 Derretendo debaixo do céu azul
 Espalhando a luz do sol
 Amor cintilante

[...]

Acidentalmente

Eu estou apaixonado, eu estou apaixonado.

(*Shrek 2*, 2004).

e) Esse trecho da canção tem relação com uma situação vivida por Shrek antes do casamento, que foi a descoberta do amor. Antes de conhecer Fiona, Shrek conhecia o sentimento amor? Na sua opinião, Shrek achou que algum dia fosse se apaixonar? Qual sentimento conviveu com Shrek durante tanto tempo antes dele ficar “acidentalmente apaixonado”?

f) A partir dos versos “Então, eu disse, eu sou uma bola de neve correndo/ Correndo até a primavera que esta trazendo todo esse amor/ Derretendo debaixo do céu azul/Espalhando a luz do sol/ Amor cintilante” percebemos através das metáforas utilizadas a descrição de uma mudança de comportamento que cabe perfeitamente a Shrek. Qual foi essa mudança? Em que momento, pode-se dizer, que Shrek era uma “bola de neve”, uma pessoa fria? Que sentimento trouxe a “primavera” e fez com que o “gelo” da personalidade de Shrek derretesse?

g) O verso “Mas eu não sei nada sobre amor” da música coloca em questão a inexperiência quanto ao sentimento amoroso. Na sua opinião, Shrek e Fiona, pelo contexto da história, são inexperientes no amor?

h) O verso “Pois todos estão procurando amor” afirma que todos os indivíduos buscam o amor. Você concorda com essa afirmação? Você acha que as pessoas precisam ser amadas?

i) Como explica o título do filme?

j) Se você fosse o autor do filme *Shrek 2* (2004) e pudesse reescrever o roteiro dos personagens e também animá-los, o que mudaria?

2) Atividades sobre a *construção composicional* (organização textual verbal e não verbal) do gênero:

- a) Levando em consideração tudo aquilo que já foi discutido sobre o gênero, perguntamos: Os filmes de animação infantis apresentam semelhanças, quanto à forma de organização do texto. Qual (is)?
- b) Em que diferem um *filme infantil* e um *filme de animação infantil*? Professor, traga para a sala de aula dois trailers de filmes diferentes – um da Xuxa (animado em acetato) e um de animação normal.
- c) Em relação às cores apresentadas no filme *Shrek 2* (2004), elas são tristes ou alegres? Quentes?
- d) Sobre as músicas ouvidas durante o filme, qual é a mais triste? Por que o autor usou esse assunto? Para demonstrar que sentimentos nas personagens principais?
- e) Quando Shrek é visto de baixo para cima, tal olhar sobre o filme gera algum sentido para você?⁹

3) Atividades que contemplam as marcas linguístico-enunciativas: Professor, as atividades a) até c) deverão ser feitas individualmente e contemplam a dimensão verbal. Peça uma pequena pesquisa antes, aos alunos a respeito dos tempos verbais, o que são? O que é um verbo irregular? Peça também para que eles tragam uma entrevista jornalística para observarem as diferenças nos tempos do verbo.

- a) Observe um dos diálogos do filme *Shrek 2* (2004), para analisar as marcas linguístico-enunciativas de uma pequena cena de dois minutos, da qual participam Shrek, o Burro, Fiona, Rei e a Rainha. Você conhece algum tipo de história que seja parecida? O *Era uma vez...* O *Era uma vez* do início do filme te faz lembrar algum gênero? Qual é o motivo da utilização do *era uma vez* no início do filme? Por que o *era* foi usado?

⁹ Nesse ponto, o professor, aplicador do referido Plano de Trabalho Docente, precisa conhecer um pouco sobre a linguagem cinematográfica para saber quem uma câmera em *contra-plongée*, por exemplo, indica uma relevância para o sujeito e o câmera em *plongée* significa mergulho, indica um esmagamento moral.

Após Shrek e Fiona chegarem ao lado externo do palácio de carruagem, os protagonistas da trama são aclamados para entrarem no tapete vermelho em direção ao palácio. Um servo do Rei anuncia:

– Anuncio a esperada volta da linda princesa Fiona com seu marido.

Fiona à Shrek: – Então é isso aí.

Rei à Rainha: – É isso aí.

Então Shrek e Fiona saem da carruagem e a população se assusta – ahhhh!!

Burro: – Por que não vão na frente, eu estaciono. (foge para dentro da carruagem)

Shrek: – Então ainda acha que foi uma boa ideia?

Fiona: – É claro, olha, a mãe e o pai estão felizes em ver a gente.

Rei: – Mas afinal, quem são eles?

Rainha: – Eu acho que é nossa filhinha.

Rei: – Não é ela não, é um problemão.

Rei: – Ela não deveria ter beijado o príncipe encantado e quebrado o feitiço?

Rainha: – Ele não é o príncipe encantado mas ela parece feliz.

Shrek para Fiona: – Satisfeita, a gente veio e viu ele, agora vamos embora antes que eles acendam as chamas!

Fiona para Shrek: – Eles são meus pais!

Shrek para Fiona: – Sério, eles te trancafiaram numa torre...

Fiona para os pais: – Mãe, pai, quero que conheçam o meu marido Shrek...

Shrek 2 (2004)

- O discurso visto na maioria das falas anteriores está no presente ou passado? Justifique o uso do tempo verbal nesse contexto.
- A fala das personagens é feita com linguagem formal ou informal. Qual o efeito de sentido produzido pela utilização/escolha?

- Nas expressões: *Ele não é o príncipe; Não é ela não; Então é isso aí*. O verbo está em que tempo e em qual pessoa? Qual o significado disto, no texto-enunciado do filme?
- Nas expressões: *na frente; numa torre; saem da carruagem* – Qual é a classe de palavras expostas nessa expressão? Qual e o efeito de sentido pretendido? Como você conseguiu perceber isso?
- Se substituíssemos *na frente* por *ali*, *numa torre* por *num casbre, da carruagem* para *do quarto* – o sentido das expressões mudaria significados do texto? Justifique.
- Adjetivo é a palavra que dá características ao substantivo, atribuindo-lhe um estado, uma qualidade ou um modo de ser. Na frase: “Então ainda acha que foi uma boa ideia”, a palavra *boa* é um adjetivo, pois está caracterizando o substantivo *ideia*. Se substituíssemos *boa* por outro adjetivo o sentido se manteria? Justifique.

- b) Existe alguma palavra transcrita do diálogo entre os personagens do filme que você não entendeu? Se existir, enumere a seguir para melhor compreender a dimensão verbal do filme.
- c) Veja a sinopse¹⁰:

Após se casar com a Princesa Fiona (Cameron Diaz), Shrek (Mike Myers) vive feliz em seu pântano. Ao retornar de sua lua-de-mel Fiona recebe uma carta de seus pais, que não sabem que ela agora é um ogro, convidando-a para um jantar juntamente com seu grande amor, na intenção de conhecê-lo. A muito custo Fiona consegue convencer Shrek a ir visitá-los, tendo ainda a companhia do Burro (Eddie Murphy). Porém os problemas começam quando os pais de Fiona descobrem que ela não se casou com o Príncipe (Rupert Everett), a quem havia sido prometida, e enviam o Gato de Botas (Antonio Banderas) para separá-los.

- Ao fazer a leitura do texto anterior, que apresenta o texto enunciado *Shrek 2* (2004), quais as impressões que teve? Como chega a tais observações?

¹⁰ Trata-se de uma apresentação breve e concisa de um filme.

IV - CATARSE

Agora vamos sintetizar tudo o que aprendemos, respondendo às seguintes questões oralmente e em equipe.

- Em que consiste o gênero *filme de animação infantil*?
- Qual a função do *filme de animação infantil* na sociedade?
- Como se organiza o gênero *filme de animação infantil*, suas características verbais e não verbais?
- Em que tempo verbal encontram-se a maioria dos verbos nos diálogos em um *filme de animação infantil*? Por quê?
- Relembrar filmes que retratassem o preconceito, quais? Onde isso acontece? Em seguida, iremos editar o filme colocar nas redes sociais, como o Facebook, *microblog* de todas as aulas, montar um *microblog*. Ou mesmo criaremos conjuntamente um blog na sala de informática da escola.

V - PRÁTICA SOCIAL FINAL¹¹

Com o propósito de refletir o processo de produção de sentidos que o gênero discursivo filme de animação trouxe, faça agora um pequeno *flipbook* (livro de bolso), contendo no mínimo 10 folhas de um bloquinho de anotações ou mesmo do caderno branco de educação artística. Tal atividade deverá ser apresentada durante a última aula da presente atividade sequenciada. Terminada a seção que apresentou o Plano de Trabalho Docente coletivo, cujas interações e o processo são apresentados e analisados no capítulo VI, próxima seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirma-se, portanto, com tal proposta de encaminhamento didático a relevância dos diversos letramentos em sala de aula, uma vez

¹¹ Nesse momento de prática social final, não se tem controle real, apenas, no momento do encaminhamento didático projeta-se uma possível ação.

que a multimodalidade está presente em nosso dia a dia e conhecê-la sabendo utilizá-la e aproveitá-la é extremamente fundamental, dessa forma atendendo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE).

Como afirma Rojo (2008), ignorar e ocultar formas sociais orais em favor de formas escriturais não é uma abordagem coerente com a realidade social em que vivemos hoje, uma vez que nossa sociedade cresce diante de novos meios tecnológicos como a TV, o computador, o videogame, os celulares com inúmeras funções, enfim, uma gama de aparelhos digitais. Não se propõe aqui deixar de lado as formas escriturais, uma vez que essas também são de extrema importância. Mas sim, valorizar também as novas possibilidades que a língua oferece e considerar que o texto contemporâneo também tem muito a nos oferecer. Corroborando Rojo (2008, p. 06), “O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo – desafios, mas não impedimentos.”

REFERÊNCIAS

A BELA adormecida. Direção: Clyde Geronimi. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1959, (75 min), sonoro, color.

A DAMA e o vagabundo. Direção: Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1955, (76 min), sonoro, color.

ALICE no país das maravilhas. Direção: Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1951, (75 min).

ARISTOGATAS. Direção: Frank Thomas, John Lounsbery, MiltKahl, Wolfgang Reitherman. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1970, (78 min).

BAKHITIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: bases legais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHONG, Andrew. **Animação digital**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

COELHO, César; MAGALHÃES, Marcus; QUEIROZ, Aída; ZAGURY, Léa. **Animation now!** Madrid: Taschen, 2004.

DENNIS, Sebastian. **O cinema de animação**. Trad. Marcelo Félix. Lisboa: Texto & Gráfica, 2007.

DEU A LOUCA na chapeuzinho. Direção: Cory Edwards, Todd Edwards, Tony Leech. Estados Unidos: Kanbar Animation, 2005. (80 min.), sonoro, color.

DIAS, Luiz Antônio Xavier; BRITO Luciana; GABRIEL, Fábio Antônio. (Org.) **Linguística Aplicada e Estudo do Texto/Discurso**: Diálogos com a Língua e Literatura. 1. ed. Jacarezinho, 2014.

ENROLADOS. Direção: Byron Howard, Nathan Greno. Estados Unidos: Pixar Animation; Walt Disney Pictures, 2010. (100 min.), sonoro, color.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FORMIGUINHAZ. Direção: Eric Darnell, Tim Johnson. Estados Unidos: DreamWorks Animation SKG, 1998. (83 min.), sonoro, color.

FOSSATI, Carolina Lenner. **Cinema de Animação**: Um diálogo ético no mundo encantado das histórias infantis. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FOSSATI, Carolina Lenner. Cinema de Animação: Uma trajetória marcada por Inovações. *In*: VII Encontro Nacional de História da Mídia, Fortaleza. 2010, **Anais eletrônicos** [...], Fortaleza. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/CINEMA%20DE%20ANIMACaO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovacoes.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

FROZEN. Direção: Chris Buck, Jennifer Lee. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2013, (108 min.), sonoro, color.

FUGA das galinhas. Direção: Nick Park, Peter Lord. Estados Unidos: DreamWorks Animation, SKG, 2000. (85 min.), sonoro, color.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação**: técnica e estética através da história. São Paulo: Senac, 2005.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. **A Pedagogia Histórico-crítica no contexto das teorias da Educação**. 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1321>. Acesso em: 08 jul. 2018.

MÍDIA ARTE. **Stop Motion**. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/midiaarte/quadroquadro/stop/princip1>. Acesso em: 08 jul. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 1986.

MOGLI, o menino lobo. Direção: Wolfgang Reitherman. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1967, (78 min.), sonoro, color.

NOGUEIRA, Luis. **Gêneros Cinematográficos**. Livros Covilhã: LabCom, 2010.

OS INCRÍVEIS. Direção: Brad Bird. Estados Unidos: PixarAnimation; Walt Disney Pictures, 2004, (115 min.), sonoro, color.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: Paraná/Jam3 Comunicação, 2008.

PINÓQUIO. Direção: Ben Sharpsteen, Hamilton Luske. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1940, (88 min.), sonoro.

ROJO, Roxane. (Org.). O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Histórico-crítica e a Educação no contexto escolar**. 1996. Disponível em: [http://Pedagogia-historico-critica-e-a-educacao-escolar%20\(1\).pdf](http://Pedagogia-historico-critica-e-a-educacao-escolar%20(1).pdf). Acesso em: 08 jul. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Glossário. Navegando na história da educação brasileira. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm. Acesso em: 20 abr. 2008.

SHREK 2. Direção: Andrew Adamson. Produção : Jeffrey Katzenberg; Aron Warner. Califórnia: DreamsWorks Animation, 2004, 1 DVD (105 min.) sonoro, color.

101 DALMATAS. Direção: Clyde Geronimi, Hamilton S. Luske, Wolfgang Reitherman. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1961, (79 min.).

CAP 8

Uso de vídeos na escola e a formação integral dos estudantes

Marcelo Cristiano Acri
Sergio Vale da Paixão

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento homologado final em 2017 para o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, aponta a necessidade de se promover a Educação Integral nas escolas brasileiras, o que significa, de acordo com o atual documento, um olhar “à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14).

Os vídeos, gênero bastante presente no dia a dia das pessoas, e encontrados facilmente nas redes da internet, dada a facilidade proporcionada pelas tecnologias atuais, apresentam-se como uma ferramenta potencial para o desenvolvimento e fortalecimento de estratégias de leitura, promovendo, assim, a ampliação da visão de mundo das crianças e, naturalmente, a educação integral. Filmes, séries, propagandas, clipes, desenhos animados, etc., são alguns dos exemplos de vídeos a que nos referimos nesse artigo com o intuito de apresentar uma discussão crítica sobre a importância desse recurso na rotina das escolas para promover reflexões sobre o uso dessa tecnologia.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM DESAFIO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Observando o novo cenário de mudanças ocorridas nos últimos tempos exigindo das mais diversas esferas sociais adaptações necessárias para atender ao atual público cada vez mais inserido no universo da tecnologia e em espaços cada dia mais automatizados e adaptados às inúmeras necessidades do homem contemporâneo, tornam-se necessárias reflexões que entendam a escola como um local de emergentes alterações metodológicas e didáticas com o mesmo fim, ou seja, atender a nova configuração de estudantes que ingressam nas instituições de ensino, da educação infantil aos cursos de pós-graduação.

A escola se configura como um espaço que há anos tem organizado suas atividades acadêmicas com vistas ao aprendizado das disciplinas de base curricular de forma isolada, sozinha, sem diálogos entre as áreas do conhecimento. O tratamento dado a essas disciplinas é, na maioria das vezes, observando as especificidades de cada conteúdo programático sem que haja a preocupação em dialogar com conteúdos de outras áreas, como se nada houvesse de comum e possível de ser aproximado entre as diferentes disciplinas. Nessa direção, reafirmamos as palavras de Moreno *et al.* (1999, p. 17), que afirmam que “a escola tem estado mais interessada em difundir seus objetivos do que em analisar suas realidades.”

A atuação profissional docente, bem como a organização dos espaços escolares, tempo e materiais, seguem regras antigas presentes nas escolas e que lentamente são alteradas a partir das novidades trazidas pelas ciências da educação por meio das pesquisas que buscam inovações didáticas e metodológicas nesses espaços formais de aprendizagem.

Com o avanço crescente da tecnologia e sua aproximação à escola, torna-se necessário que a escola compreenda a real necessidade de se organizar projetos de trabalhos e planejamentos didáticos que possam aproximar o público discente a essa realidade. Inúmeras iniciativas se aproximam da escola para que se pensem esses artefatos

da tecnologia para fins didáticos, além de metodologias alternativas, na busca de uma escola atualizada e capaz de atender as emergentes necessidades dos estudantes. “Assim como a criança da escola se apropria dos métodos, também permite que os métodos aceitos se apropriem dela” (ERIKSON, 1976, p. 235).

As diretrizes que orientam a formação dos professores no Brasil, afirmam que uma educação de qualidade deve desenvolver nos aprendizes diferentes capacidades “cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (BRASIL, 1999, p. 25). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997) constituem, também, uma referência ao currículo do ensino brasileiro. Tais documentos visam o desenvolvimento de capacidades “de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas [...] para que o estudante possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres” (BRASIL, 1997, p. 46).

Diante de tais proposições advindas dos documentos norteadores da educação brasileira, cabe-nos pensar sobre quais têm sido os trabalhos realizados com as disciplinas do currículo brasileiro que tenham levado em consideração não apenas os conteúdos de referência e seus conteúdos estruturantes, mas que ao mesmo tempo tenha valorizado e investido na formação integral dos estudantes no que diz respeito à dimensão afetiva, pois compreendemos que “os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos” (MORENO *et al.*, 1999, p. 15).

Vale destacar que o atual documento recém-chegado aos contextos escolares, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017) aponta, ao longo de seu texto, a necessidade de se construir ambientes de aprendizagem nas escolas que colaborem com a formação integral dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvol-

vimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7).

O referido documento aponta dez competências gerais da educação básica, dentre as quais há a necessidade de se conhecer, “apreciar-se e ainda cuidar da saúde física e emocional compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10).

Nesta mesma direção, Nogueira (2008, p. 27) afirma que, “sem querer ser utópico ou purista demasiadamente, acreditamos que a nossa missão é realmente formar o cidadão integral, que tenha uma graduação, que tenha competências, que consiga se colocar no mercado de trabalho e mais do que tudo, que seja feliz”.

Torna-se vital compreender de que forma os contextos sociais dos estudantes podem colaborar para se pensar a dimensão afetiva no espaço da escola. Falamos na possibilidade de considerar os espaços em que os estudantes de hoje circulam e quais têm sido seus modos de expressão nesses espaços para compreender quais são as necessidades e urgências desse público e, a partir dessas considerações, pensarmos em um ambiente educativo que seja capaz de colaborar para a formação desses estudantes inserindo-os socialmente de maneira que possam não apenas conhecer os conteúdos prescritos no currículo escolar, mas que, principalmente, possam se autoconhecer para saber lidar consigo mesmos nas mais diversas situações encontradas na vida social em que devam fazer uso desses conteúdos.

Neste sentido, Moreno *et al.* (1999, p. 13) afirmam que

Os conteúdos das matérias que tradicionalmente se vem ensinando nas escolas não incluem o exercício de todos os conhecimentos e vivências que qualquer pessoa necessita para desenvolver-se autonomamente em sua vida cotidiana, mas somente uma parte, arbitrariamente selecionada.

Trata-se de uma educação pela e para a afetividade que se faz por meio de diferentes e inovadoras práticas educativas que possam colaborar para a formação de sujeitos autônomos e capazes

de, a partir de seu autoconhecimento, transformarem seu entorno por meio de práticas cidadãs e cooperativas no reconhecimento das diversidades humanas.

De acordo com Silveira (2014, p. 1),

A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender.

Inclinamo-nos em favor de uma educação capaz de, por práticas inovadoras e criativas transformar a sociedade em espaços mais humanos formados por pessoas, que mais do que respeitar os outros e seu entorno, são capazes de respeitar a si mesmas extinguindo posturas intolerantes, preconceituosas, distinções e excludentes de ser e estar no mundo. Uma educação voltada para os afetos, para as experiências em consonância com as disciplinas curriculares. Uma educação transversal que, como o próprio nome sugere, atravessa as disciplinas do currículo em prol de uma educação libertadora e emancipatória, uma vez que compreendemos que

[...] tudo o que concerne aos sentimentos, aos afetos e às relações interpessoais, isto é, àqueles conhecimentos que continuamente usamos em nossas relações com os demais, parece não merecer nenhum tipo de educação, sendo dela excluídos e deixados nas mãos do acaso, que tende a reproduzir as condutas imperantes do meio (MORENO *et al.*, 1999, p. 13).

Nosso objetivo é de se pensar a instituição escolar que atenda à demanda estabelecida e prevista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é a de organizar as disciplinas de base para o ensino brasileiro tendo como tema transversal a afetividade.

Utilizando uma metáfora arquitetônica, pode-se dizer que, assim como se podem construir edifícios bem diferentes com os mesmos módulos, também se podem elaborar visões diversas sobre as pessoas, a ciência e a cultura com os mesmos conteúdos curriculares (MORENO *et al.*, 1999, p. 32).

Assim, defendemos o trabalho com a formação integral dos estudantes no cotidiano da escola junto às disciplinas do currículo escolar e não em um momento ou em um projeto aleatório como um conteúdo isolado dos demais.

A função dessa escola é preparar para a inserção em uma sociedade desenvolvida; porém, os elementos necessários para essa inserção não estão todos contidos nas matérias tradicionais. Essas, inclusive, não devem constituir finalidades em si mesmas – seu objetivo não é formar especialista em Matemática, História, Educação Física, etc. –, mas proporcionar saberes necessários para o aluno poder utilizá-los em situações em que sejam solicitados (MORENO *et al.*, 1999, p. 45).

De acordo com Filvock e Teixeira (2016, p. 3), “Os temas transversais não são uma nova disciplina ou novas áreas do currículo escolar, antes são temas que deverão ser incorporados às áreas já existentes do trabalho educativo da escola, ou seja, deverão ser trabalhados interdisciplinarmente”.

Para isso, torna-se importante que pensemos e conheçamos como se organizam os documentos norteadores do trabalho do professor no Brasil para que se possa pensar na inserção desse tema transversal, ou seja, a educação por via dos afetos, tão importante nos dias de hoje, tais como tantos outros já sugeridos para se trabalhar, tais como a sexualidade, cidadania, religião entre outros, dada a atual necessidade dessa temática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são “uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação” (BRASIL, 1997, p. 14). Resumidamente, os PCN têm a pretensão de ser um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos do ensino brasileiro e seus conteúdos mínimos.

O termo “parâmetro”, utilizado intencionalmente, não quer ser um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas pretende dar certa autonomia na definição dos conteúdos abordados aos órgãos responsáveis pela educação nos municípios e estados. O caráter de não obrigatoriedade e de autonomia fica evidente na introdução deste documento quando se lê que “Os Parâmetros Curriculares

Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local”, e ainda, “devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional” (BRASIL, 1997, p. 17).

De acordo com Filvock e Teixeira (2016, p. 2)

O processo de implementação e elaboração dos PCNs está vinculado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394, aprovada em 20 de Dezembro de 1996). As primeiras discussões que culminaram na elaboração e publicação da LDB e dos PCNs se iniciaram com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

A partir do que foi sendo discutido na referida conferência, surgiram então certos documentos nos quais se estabelecia o compromisso dos países participantes de fortalecer a política de “educação para todos”. Não obstante, a constituição de 1988 já determinava os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com o intuito de que tivéssemos “parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório” (BRASIL, 1997, p. 15).

De acordo com Moreno *et al.* (1999, p. 35),

Com base nos PCN do MEC, pode-se traçar uma programação curricular que siga a estrutura tradicional das ciências e, a partir dela, abordar os interesses do alunado. Ou, ao contrário, podem-se tomar como ponto de partida os interesses dos estudantes e, partindo deles, chegar às estruturas-bases das ciências. Se é verdade que o início e o final do trajeto são independentes do tipo de equilíbrio que se ofereça entre as modalidades mencionadas, também é certo que uma programação curricular que comece pela análise dos desejos e das inquietudes dos que estão aprendendo presta-se mais facilmente para superar a clássica divisão em ter saberes públicos e saberes privados.

Já a BNCC (BRASIL, 2017, p. 08) aponta em suas proposições que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O referido documento ainda afirma que

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Inserir esta breve contextualização ao que estamos propondo é importante para reconhecermos o marco legal de nossa discussão, no entanto, o que mais interessa para esta discussão é a inclusão de um tema que, a nosso ver, deva ser inserido e trabalhado transversalmente aos conteúdos escolares, ou seja, a afetividade. “A inclusão das discussões de questões sociais no currículo escolar tem por objetivo discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde” (FILVOCK; TEIXEIRA, 2016, p. 3).

É importante salientar que os PCN adotam a transversalidade para

[...] compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. “O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais” (BRASIL, 1997, p. 25).

Sendo assim, é válido destacar que o papel dos temas transversais é o de somar e até mesmo inovar o currículo escolar com base nas demandas e necessidades a que os estudantes estão expostos e

necessitados. Desse modo, e de acordo com os questionamentos feitos por Saud (2007, p. 25) questionamos: não seria a forma de organização escolar que deveria se adequar às necessidades dos alunos, segundo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor? Os professores têm considerado as necessidades de ordem afetiva dos alunos ao planejar as atividades que serão realizadas em sala de aula? [...] Conhecer os sentimentos dos alunos, buscando refletir sobre a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, não seria um caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico?

OS VÍDEOS: UMA LINGUAGEM QUE PROMOVE APRENDIZAGENS PARA A VIDA

Ainda que grande parte das pesquisas na área da educação e dos estudos da linguagem e, principalmente, as que se debruçam sobre o ensino de leitura e escrita tenham buscado recursos que procurem melhorar o desempenho dos alunos, nota-se com frequência que ainda há muito que fazer, de modo prático e concreto no intuito de melhorar a postura crítica e competente dos sujeitos na escola nas inúmeras manifestações textuais encontradas nas esferas sociais em que estão inseridos a partir da mediação do professor.

Uma recorrente prática de atividades de decodificação de textos e exercícios de metalinguagem tradicionalmente realizadas nas escolas são, ainda hoje, uma constante nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais os alunos não são vistos como coprodutores e partícipes das atividades de construção de sentidos dos textos, mas vistos como simples receptores, sujeitos passivos que, de forma não participativa, extraem informações básicas dos materiais analisados orientados pelos professores. Tal prática de decodificação se prende a questões rasas que orientam aos alunos encontrarem os nomes de personagens, o ambiente físico da narrativa, quem são os personagens principais e secundários, além de outros elementos superficiais dos textos que, ainda que importantes, não colaboram de fato para a compreensão do tema do texto analisado. Um exemplo disso é a pergunta “Qual a cor

do cavalo de Napoleão?”, que pretende “extrair perguntas frequentes e de perspicácia mínima, respondidas pela própria formulação” (MARCUSCHI 2001 *apud* STRIQUER, 2007, p. 61). É importante considerar que compreendemos tema como “a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKH-TIN, 2014, p. 133), ou seja, o contexto político historicamente inscrito na vida do autor no momento da produção do discurso.

De acordo com Bakhtin, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKH-TIN, 2014, p. 133). Se voltarmos nosso olhar para as práticas das salas de aula das escolas brasileiras, onde mesmo as atividades de leitura organizadas e propostas pelos materiais didáticos elaborados por especialistas autorizados ou que sigam as exigências de autoridades como as do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – (fundamentadas no que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e outros documentos oficiais que sustentam o ensino escolar brasileiro), encontraremos uma intensa reprodução de atividades de leitura e escrita desprovidas de reflexões docentes acerca do verdadeiro motivo de se ensinar a ler de forma competente e proficiente os textos escolares e os que fazem parte de outras esferas sociais dos alunos no seu cotidiano.

Para essa problematização, levamos em consideração a falta de habilidades com os recursos tecnológicos bem como falta de orientação e formação continuada dos profissionais da educação, dentre outras justificativas que não têm permitido a permanência de certos artefatos da tecnologia nos espaços das escolas, o que colabora significativamente para que o trabalho com vídeos não aconteça a contento e com o sucesso que merece. Basta observarmos os locais onde estão guardadas algumas das tecnologias nas instituições escolares: em lugares inóspitos como o almoxarifado, ao lado de inúmeros outros materiais pouco utilizados no dia a dia escolar. Em muitos casos, não estão sendo utilizados por estarem danificados e, por isso, deixados de lado. É o caso da situação precária

dos televisores, videocassetes, rádios, aparelhos de DVD, dentre outros; tecnologias utilizadas com pouca frequência e até mesmo rejeitadas por grande parte dos professores. A permanência desses instrumentos “antigos” da tecnologia foi rechaçada pelos professores pela não habilidade de seu uso, tornando-os obsoletos, objetos que acabam “tomando espaço”, “atrapalhando” a escola muito mais do que colaborando para as atividades com os alunos.

A televisão, um recurso importante para o ensino, tem sido utilizada, muitas vezes, para resolver situações de evasão dos estudantes em casos como quando uma pequena quantidade de crianças não vai à escola por motivos como: dias de chuva, final de período letivo, etc. Nessas situações, essa tecnologia é útil para entreter os estudantes quando são colocados juntos a outros de turmas diferentes. Em muitos casos, é passado um filme ou vídeos extraídos da internet sem nenhuma motivação e tratamento posterior como, por exemplo, discussão sobre o assunto do que foi assistido, análise dos elementos que compõem a obra (personagens, ambientes, sons, etc.). Portanto, há pouco aprendizado a partir do que assistiram.

Nossa consideração, até aqui, se prende aos artefatos de uma tecnologia antiga na escola, apenas para exemplificar que o abandono da tecnologia não é uma situação recente, na qual computadores, *tablets*, celulares e outros mecanismos são refutados pelas escolas, mas já vem acontecendo há tempos. Essa não percepção da importância de se considerar esses recursos didáticos da atualidade é senão um grande prejuízo aos estudantes uma vez que esse público, fora do ambiente da escola, circula com muita frequência na esfera virtual de comunicação e entretenimento. Não observar esses espaços e não aproveitá-los como possibilidade de trabalho escolar é não reconhecer uma excelente oportunidade de “falar a língua” dos alunos e possibilitar aquilo que vimos defendendo piamente, ou seja, uma reorganização da escola possibilitando, naturalmente, a construção de uma identidade escolar em que aprender e permanecer nesse espaço é algo bom, prazeroso e significativo para o professor e para o estudante em que a aprendizagem acontece de fato.

Esperamos que, com essa proposta de problematização, possa-se melhor pensar o trabalho com o vídeo e a TV, além dos recursos tecnológicos presentes na escola na atualidade, como estratégias e recursos de formação de leitores e produtores de texto e, naturalmente, colaborando par a formação integral dos alunos envolvidos no processo.

OS VÍDEOS COMO RECURSO DE TRABALHO COM AS LINGUAGENS

Parece-nos que, de modo geral, quando os alunos pensam na palavra texto, o que vem à cabeça é a noção da produção escrita deixando de lado as considerações do texto não verbal ou de outras formas de composição textual que fazem parte de suas vidas sociais, tais como as fotografias, as capas de revista, desenhos animados, filmes, páginas de redes sociais da internet, utilizadas muitas vezes com extrema frequência por eles, como o *Facebook*, *Instagram*, dentre outras.

Em contato com professores da rede pública municipal de pequenas cidades do interior do estado do Paraná, região onde atuamos como professores e formadores de professores, também percebemos que as concepções de leitura e de produção escrita no ensino fundamental I se restringem apenas às práticas da escrita com predominância do gênero narrativo. Já os professores atuantes no ensino fundamental II e, sequencialmente, no ensino médio, priorizam a tipologia narrativa, descritiva e dissertativa, mas com prioridade nos textos materializados de forma escrita, visando, quase sempre a preparação para as provas dos concursos vestibulares que virão em breve aos alunos.

Para o que aqui pretendemos, que é ampliar a concepção de gêneros textuais mostrando outras possibilidades de trabalho, sobretudo com o uso de vídeos para fins didáticos, entendemos que “texto não é um aglomerado de palavras” (PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 11). Sendo assim, os alunos, nas atividades escolares, devem ter contato com diferentes gêneros textuais para leitura e posterior escrita, buscando sempre encontrar sentidos às letras,

palavras e expressões escritas, mas é importante considerar, além dos elementos linguísticos, todas as possibilidades que fazem parte do contexto do texto analisado, o que inclui a análise do extraverbal que compõe o todo da construção textual.

Ainda segundo os autores:

Convém enfatizar que toda leitura, para não ser equivocada, deve necessariamente levar em conta o contexto que envolve a passagem que está sendo lida, lembrando que esse contexto pode vir manifestado explicitamente por palavras ou pode estar implícito na situação concreta em que é produzido (PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 13).

Compreender os contextos de produção que são compostos pelos aspectos e elementos verbais e não verbais do texto é o que colabora significativamente para que o objeto de análise comece a fazer sentido e, a partir daí, emergam as compreensões muitas vezes dispostas implicitamente nos textos e que exigem uma postura atenta e habilidosa do leitor. Os elementos figurativos presentes na construção dos textos que, esteticamente, por meio de elementos linguísticos ou não linguísticos colaboram para que o leitor construa os sentidos é um caminho para que a leitura aconteça com o sucesso na interação com o objeto lido. Esses elementos são, nas palavras de Platão e Fiorin (2007, p. 73), chamados de figura:

[...] palavras ou expressões que correspondem a algo existente no mundo natural; substantivos concretos; verbos que indicam atividades físicas, adjetivos que expressam qualidades físicas. [...] quando falamos de mundo natural, não estamos querendo falar do mundo realmente existente, mas também os mundos fictícios criados pela imaginação humana. Se imaginarmos um mundo em que flores são de pedra, isso também é uma figura.

A partir dessa compreensão, passamos então a considerar que todos os elementos possíveis de serem visualizados em um texto, ou melhor, identificados como presente no mundo natural, assim como crianças felizes brincando em uma propaganda de brinquedos, uma escola cheia de cores e atividades no parque de diversão,

típicas de desenhos animados em que a escola seja o ambiente do enredo, bem como os personagens e elementos de uma narrativa em um texto verbal no gênero escrito, são elementos importantes para a compreensão da temática do texto, mas não responsáveis unicamente por aquilo que realmente deseja-se transmitir, ou seja, a ideia central não é possível de ser identificada por meio de análise dos elementos figurativos apenas, é necessária uma compreensão mais profunda e atenta para que se possa extrair a mensagem presente no texto, o tom deixado pelo autor e também atribuído pelo leitor ao analisá-lo.

Para que se possa compreender os sentidos presentes no texto, uma outra exigência surge: compreender os temas subjacentes aos elementos explícitos. É a partir da extração dos temas que o leitor, analista do contexto e do texto, vai estabelecer relações de sentido entre as figuras explícitas no enredo e o que se encontra subentendido. Entende-se por tema, contrariamente à concepção de figura, “palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos” (PLATÃO; FIORIN, 2007, p. 72).

Dessa forma, entendemos que, ao trazer personagens com suas caricaturas, modos de ser e agir diante dos outros e do mundo, os produtores dos desenhos animados, dos videoclipes, filmes, propagandas, ou seja, dos inúmeros vídeos encontrados na atualidade, deixam registrados de forma implícita e subliminar seus conteúdos ideológicos que correspondem ao seu meio social mais próximo, o que colabora significativamente para a construção e fortalecimento de suas próprias ideologias naquilo que produzem.

Segundo Bakhtin (1992, p. 313), “A época, o meio social, o micro mundo [...] que vê o homem crescer e viver sempre possui enunciados que servem de norma, são o tom.”

Bakhtin ainda afirma que

A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciado, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação. O valor novo do signo, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única

realidade para o ouvinte. Só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação (BAKHTIN, 2006, p. 15).

Assim, justificamos a necessidade de se compreender as questões que dizem respeito ao conceito de entonação a partir dos estudos advindos de Bakhtin e o Círculo, dada a necessidade de o locutor, em inúmeras situações de uso concreto da língua, dialogar com os conteúdos ideológicos presentes do que se lê, analisa, produz, etc., o que configura o caráter dialógico da linguagem.

Bakhtin (2014, p. 140) afirma que “os acentos apreciativos dessa ordem e as entoações correspondentes não podem ultrapassar os limites estreitos da situação imediata e de um pequeno círculo social íntimo. Podemos classificá-las como auxiliares marginais das significações linguísticas.”

A produção de sentidos dos desenhos animados se apresenta quando a entonação surge na interação entre o leitor e o texto lido a partir de imagens coloridas, cenas recheadas de signos dotados de conteúdos ideológicos, o que colabora para a efetivação dos discursos, sejam eles quais forem. Nessa direção, compreendemos que os temas subjacentes às figuras encontram uma situação propícia ao trabalho que envolva atividades de questionamentos, manifestações de ponto de vista pessoal e julgamentos acerca do assunto abordado e depreendido da análise realizada, seja de forma oral ou escrita, colocando em prática também as habilidades de produção textual. A partir do momento em que os temas são depreendidos do texto, a partir de atividades assertivas em sala de aula, é que é possível julgamentos de valor acerca dos temas encontrados.

Vale ressaltar que grande parte dos materiais didáticos de Língua Portuguesa disponíveis nas escolas prioriza um trabalho que contemple apenas os elementos figurativos do texto, ou seja, questionamentos para os alunos acerca das figuras presentes. É o caso das questões do tipo “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?” (MARCUSCHI, 2001 *apud* STRIQUER, 2007, p. 61) e sequencialmente perguntas subjetivas que, segundo o mesmo autor, “em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta

fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”. É o caso, por exemplo, de perguntas em que os alunos podem responder ao que quiserem, afinal, foi permitido a eles manifestarem sua opinião, sua postura subjetiva; “o que você acha de...”, “você concorda com...”, “você faria o mesmo que...”. Outras atividades ainda se prendem muitas vezes a exercícios de metalinguagem ou, ainda nas palavras de Marcuschi (2001, p. 61), “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais”.

Nesse aspecto, torna-se necessário deixar claro que a proposta, quando se espera depreender o sentido dos textos, seja a de extrair aquilo que efetivamente encontra-se presente nele, no texto, ou melhor, aquilo que explícita ou implicitamente está presente como tema e não como figura do texto. As figuras, nesse sentido, são de extrema importância para a compreensão crítica e minuciosa do texto, porém, não são capazes de, isoladamente, dar conta da compreensão profunda e pormenorizada o que nos permite dizer que ambos os elementos se somam no processo de compreensão textual e não são capazes sozinhas de dar conta da compreensão da temática principal.

UMA BREVE ORIENTAÇÃO

Assistir a desenhos animados, videoclipes, filmes, comerciais ou qualquer tipo de vídeo juntos com as crianças é uma excelente ferramenta e uma grande oportunidade de se promover aprendizagens à moda do que propõe a BNCC (2017), quando trata das questões relativas à formação integral a partir das interações e, principalmente, das oportunidades e estratégias de investigação que podem ser promovidas com as crianças, o que oportuniza que cognição e afetividade estejam lado a lado, indissociáveis. A escolha de um bom material que propicie diálogos e promova aprendizagens sobre as coisas a saber e sobre o mundo é a etapa inicial para o planejamento de uma boa aula em que a TV, a projeção multimídia e os vídeos se fazem presente. Para fins de orientação, planejamos uma breve orientação de como pode ser realizado um trabalho utilizando-se dos recursos midiáticos com os vídeos com alunos na sala de aula.

A metodologia de trabalho¹ consta de duas partes independentes e complementares ao mesmo tempo, que são: (a) a pesquisa e (b) desenvolvimento do trabalho.

A metodologia propõe que os trabalhos se iniciem com o olhar do professor sobre o currículo da turma. Currículo esse que pode ser entendido como as necessidades e curiosidades da turma, bem como aqueles que podem estar apontados nos materiais e planejamentos do professor. O professor deve ter um olhar bastante atento para a compreensão do currículo por uma ótica que possibilita uma melhor observação para os conteúdos que realmente sejam emergentes para o ensino. Assim se percebe que os trabalhos que acontecem são trabalhos vinculados obrigatoriamente ao currículo escolar e não simplesmente por um tema de escolha aleatório ou por um interesse da gestão ou do educador.

O professor apenas define uma área ou campo de conhecimento dentro do currículo programático previsto para ser desenvolvido com sua turma/série. É nesse sentido que se costuma apontar para trabalhos que são realmente dos alunos, iniciados por eles, mantidos por eles e por eles finalizados. A partir dessa observação e, principalmente, da consideração sobre o currículo com olhares atentos às emergências de ensino é que o professor então elege o vídeo a ser assistido como sendo um território investigativo a ser explorado com os alunos para que, em posse de uma Pergunta Exploratória elaborada pelo professor, possam buscar possíveis respostas por meio de estratégias de pesquisa, entrevistas, anotações e outras formas de investigação no momento denominado de investigação.

A Investigação é o momento em que professor e alunos, juntos, buscam respostas para a Pergunta Exploratória, a partir das potencialidades encontradas no território de exploração, ou seja, o vídeo. Nesse sentido, vale considerar que a escolha do vídeo pelo professor deve ser feita com muita atenção buscando o que há de possibilidades para serem observadas no material escolhido. Um desenho que trate de um assunto pertinente às aulas, um comercial, um clipe mu-

1 A metodologia aqui apresentada é fundamentada no Programa A União Faz A vida, principal responsabilidade social do SICREDI. Maiores informações: <http://www.auniaofazavida.com.br/>

sical, um filme... são alguns dos territórios que, por apresentarem potencialidades de investigação, são eleitos como materiais para que se aconteça a investigação.

A partir do que ocorre na Investigação, os alunos são convidados, ao término do vídeo, a realizar juntos e de forma cooperativa o Registro do que observaram para que possam apresentar para a turma quais foram os destaques e respostas possíveis encontradas a partir da Pergunta Exploratória formulada pelo professor e entregue a eles antes de iniciarem a atividade. Com os registros expostos e dialogados com os alunos por meio de cartazes, encenações, paródias ou quaisquer outras formas de demonstrações, é possível identificar os maiores interesses dos alunos e obter as indicações do tema do que foi apreciado.

Na fase inicial, é feita uma primeira verificação pelo professor do que a turma sabe sobre o assunto. Para isso, pode-se utilizar de atividades em grupos, rodas de conversa, etc. Na sequência, vem a fase formativa, no qual, inicialmente, se define o que mais os alunos precisam saber sobre o assunto. Para tanto, os alunos constroem perguntas referentes ao tema, que serão respondidas ao longo das aulas. Também são definidas junto com os alunos as melhores estratégias para buscar as respostas, ou seja, as melhores fontes de pesquisa, participação da comunidade, visitas técnicas, apoio de materiais didáticos, etc.

O momento formativo é, muitas vezes, a etapa que mais se delonga nas atividades com os vídeos, pois suas possibilidades de pesquisa são grandes. Surgem novos interesses, novas dúvidas e curiosidades e o caminho para se buscar respostas são muitos. Ele, o momento formativo, só termina quando todas as perguntas formuladas em “o que mais os alunos precisam saber?” são respondidas. É também nesse momento formativo que as disciplinas de base curricular participam efetivamente, pois, para melhor conhecer e responder as dúvidas apontadas pelos alunos, torna-se necessário vincular as disciplinas, o que colabora para que os trabalhos se configurem como interdisciplinares.

Ao final, quando se encerram as atividades, recomenda-se que ocorram eventos de culminância para que a comunidade escolar,

as famílias e comunidade em geral possam conhecer as atividades desenvolvidas nas escolas com o uso dessa importante tecnologia e que fique claro para todos os envolvidos o quanto se tem para aprender quando se propõe a assistir a vídeos com um olhar crítico e observador. Esse é um momento importante de socialização com o protagonismo dos envolvidos nos projetos. Momentos de tornar público toda a construção realizada de forma cooperativa e cidadã.

É importante percebermos não somente a forma de se observar mais atentamente os vídeos com um olhar mais crítico, as inúmeras interações entre colegas de turma, a busca de respostas possíveis para alguns elementos dispostos nos vídeos, a investigação a partir da Pergunta Exploratória realizada pelo professor, além, é claro, a busca dos elementos figurativos e (principalmente) dos elementos temáticos do textos, mas também entendermos que se proporciona a formação dos alunos de forma crítica não apenas sobre o material assistido, mas sobretudo sobre sua postura diante de tudo o que está sendo construído em parcerias com outros atores sociais dentro e fora da escola, quando se buscam recursos para se compreender o texto/vídeo.

Diante do exposto e em tom de provocação para se pensar a possibilidade de trabalho, imaginemos uma Pergunta Exploratória para o desenho animado *Divertidamente Lançado* em 2015 com direção de Pete Doctor. O filme apresenta uma narrativa com as emoções de Riley, uma garota de 11 anos que, com a mudança para uma nova cidade, ficam extremamente agitadas. Uma confusão na sala de controle do seu cérebro deixa a Alegria e a Tristeza de fora, afetando a vida de Riley radicalmente. Considerando a temática do filme, propõe-se a pergunta: Qual o papel dos sentimentos na história da garota Riley? A partir daí, inicia-se a investigação e o trabalho com o desenho animado na sala de aula, carregado de pesquisa, descobertas e muita produção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se tratar de leitura, o professor deve ter em mente que o processo de ensino não apenas leva seus alunos a decodificarem textos ou confrontarem o vocabulário que possuem com o da obra que leem. Ler é um conceito que muito mais amplo, que confronta o conhecimento de mundo e as experiências leitoras que cada pessoa adquiriu.

Como afirmado anteriormente, há um cenário novo de mudanças ocorridas nos últimos tempos, e sabemos que são mudanças marcadamente grandes, potencializadas pela internet e pela tecnologia digital. Nosso artigo trata de vídeos e fala inclusive da televisão, recurso tecnológico considerado por muitos já obsoleto, ao menos antiquado. No entanto, sabemos que, dentro da escola, continua sendo um desafio muito grande para os professores. Muitos são os desafios. No entanto, sabemos também que esses desafios não serão vencidos enquanto o “problema” não for enfrentado.

Novas tecnologias emergem a uma velocidade que chega a assustar. Todavia, assusta-nos mais o fato de a escola ainda não ter trazido para si de forma realmente efetiva parte desse universo tecnológico que já há muito se adaptou à vida humana. É preciso não mais se pensar em colocar um artefato tecnológico (seja a televisão, o rádio ou o computador) dentro da sala de aula apenas, mas permitir que todo conhecimento didático e toda tecnologia educacional ultrapassem as paredes da sala de aula: o professor precisa saber o que deve ensinar e o que quer que seu aluno aprenda e, indo mais além, deve buscar no mundo exterior à escola toda tecnologia e todo conteúdo que possa oportunizar o desenvolvimento de uma leitura crítica e de participação social ou, como diz Bazerman (2011), de agenciamento.

Tratamos anteriormente de educação de qualidade como aquela que desenvolve várias capacidades (cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal) e entendemos que tais capacidades são exigências para que um cidadão aja e interaja em seu contexto social. Questionamos, portanto, como a escola busca atingir tal nível de qualidade se vive isolada de seu contexto social.

Há bastante tempo ouvimos professores dizerem que a escola se tornou desinteressante para o jovem. Realmente: é desinteressante até para um adulto. Falta à escola elementos que tornam o exterior mais legal, como dizem os jovens. Faltam desafios, faltam acreditar que são capazes de ir além do que se espera. Entendemos que parte da afetividade de que falamos está a certeza de que nossos jovens são capazes de produzir muito mais do que produzíamos em nosso tempo, mais do que apenas fazer leituras previsíveis ou com respostas tão óbvias que tornam tudo muito enfadonho.

Buscar informações no que se lê (ou vê) é importante sim, mas é o ponto de partida (que deveria ser breve) para o desenvolvimento de um olhar crítico, para discussões, para aprofundamentos, inserções e produções novas. Há algum tempo (não muito) ouvimos que há muitos alunos que fazem vídeos para o YouTube e que querem ser influenciadores digitais. Vários produzem, editam e publicam o que querem. Imagine a riqueza de produções se a escola utilizasse vídeos para provocar discussões, críticas, ideias, a fim de ter como resultados produções tão mais ricas do que o que poderia estar no início desse percurso.

Pense no que seu aluno poderia produzir e nos sentimentos que poderia expressar a partir de um trabalho rico, sob um olhar crítico e didatizado de vídeos que podem tornar a escola mais desafiadora, rica e muito interessante para a criança e o adolescente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FILVOCK, Solange F; TEIXEIRA, Cristina F. **Análise da relação homem natureza nos Parâmetros Curriculares Nacionais** - temas transversais: Educação Ambiental. 2016. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-066-TC.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

MORENO, Montserrat. *et al.* **Falemos de sentimentos**: a afetividade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2008.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto**: leitura e interpretação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SAUD, Claudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino fundamental. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVEIRA, Elisete Avila da. **A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar**: O Afeto na Relação Aluno-Professor. Psicologado. Edição 03/2014. Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>. Acesso em: 15 fev. 2018.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **Os objetivos de leitura no livro didático**. Orientador: Renilson José Menegassi. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

CAPS

A formação continuada do professor mediador escolar e comunitário da See/SP: relato de experiência de formação com recursos fílmicos

Paulo Cesar Cedran
Chelsea Maria de Campos Martins

A presente pesquisa tem por objetivo relatar experiência inovadora na Formação Continuada dos Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECs) da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizada pelos responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar e colaboradores.

O Sistema de Proteção Escolar foi instituído pela Resolução SE nº 19, de 12/02/2010 que coordena o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar.

O professor mediador vinculado diretamente às unidades escolares atua na mediação entre as atividades pedagógicas e as relações interpessoais de toda a comunidade escolar.

Entre as atribuições do PMEC constituem: adotar práticas restaurativas e de mediação de potenciais conflitos no ambiente escolar; realizar entrevistas com os pais ou responsáveis dos alunos; analisar os fatores de vulnerabilidade a que possa estar exposto o estudante; orientar a família ou os responsáveis a procurar serviços de proteção social, se necessário; identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas fora do período letivo; e orientar e apoiar os estudantes na prática de seus estudos.

Um dos eixos norteadores do Programa Sistema de Proteção Escolar encontra-se assentado na formação continuada dos Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECs) que atuam junto às Unidades Escolares contemplados com a formação continuada realizada nas noventa e uma diretorias de ensino da Secretária de Educação do Estado de São Paulo.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo considerando a necessidade de implementação de ações que assegurem a eficácia e a eficiência do Sistema de Proteção nas escolas, como indica a Resolução SE Nº 07, de 19/01/2012, em seu parágrafo 3º:

A distribuição da carga horária de trabalho deverá prever a disponibilização de até 4 (quatro) horas quinzenais, ou 8 (oito) horas mensais, a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, agendadas pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar (SÃO PAULO, 2012).

Diante desta exigência legal e procurando dinamizar o processo de formação, após reflexão junto aos professores e equipe de supervisores responsáveis procuramos adequar esses processos aos recursos midiáticos com especial destaque ao cinema, ou seja, trabalhar a relação professor aluno sob a ótica cinematográfica procurando ao mesmo tempo, expandir a discussão para a realidade na qual os professores medidores exercem o seu trabalho.

A utilização dos recursos fílmicos para a formação de professores mediadores permite discutir as relações entre o filme e a socialização que, também, ocorre na escola, e é fundamental o entendimento de socialização e compreensão dos conflitos detonados nas escolas.

Ferretti (1993, p. 109) considera a socialização como: “[...] o processo pela qual, pessoas aprendem novos conhecimentos, formas de ser, agir e pensar, convenções, gestos, habilidades etc. que lhes permitem partilhar mais efetivamente da sociedade em que vivem.”

Nesta perspectiva, o processo de formação de professores, assim como o processo educativo ocorre basicamente por meio da socialização, que tende a gravitar em torno de um objetivo específico: transmitir a herança cultural ou os aspectos dessa herança considerados relevantes pelo sistema escolar (FERRETTI, 1993).

A introdução dos recursos fílmicos na formação dos professores mediadores, pela Diretoria de Ensino /Região de Taquaritinga, é uma tendência que contribui como instrumento do processo educativo e como material instrucional, pois nas reflexões do grupo de PMECs permite: “[...] encontrar saídas que atendam simultaneamente às expectativas de diferentes professores e grupos de alunos, bem como ao controle da direção, o que não é simples (FERRETTI, 1993, p. 113)”.

Deste modo, considerar e debater responsabilmente o uso do filme pelos formadores constitui, em si mesmo, elemento de socialização, especialmente se os professores mediadores forem envolvidos nesse processo socializador que engendram a interferência na formação, que pode tanto conduzir à ruptura da acomodação do papel que exerce esse professor mediador nas escolas públicas.

Nos filmes ao acompanhar os discursos e os seus deslocamentos de poder ocorre as transformações pedagógicas, conforme Rose (1998, p. 23):

[...] a pedagogia do professor-ator, do professor-protagonista, exige uma desestruturação, o professor não é a forma sob a qual a pedagogia se apresenta a nós, a pedagogia não é a expressão da individualidade empírica, mas sim a realização de seu discurso, de suas regras, de seus campos discursivos institucionalizados.

Portanto, a mediação é um processo de intervenção em uma relação, ou seja, a relação entre sujeito e objeto deixa de ser direta e passa ser uma relação mediada por um instrumento (LIMA, 1991).

Sendo assim, as atividades deixam de ser um processo de estí-

mulo-resposta, e passam a ser um ato complexo. Essa complexidade se dá por causa da introdução de elementos mediadores em uma interação entre sujeito e objeto, antes direta.

SOBRE A PRÁTICA

Na formação da Diretoria de Ensino/Região de Taquaritinga foram realizados dois encontros utilizando os filmes “Ao mestre com carinho” e “Preciosa”, a justificativa para o uso destes dois filmes partiram da necessidade de os mesmo serem:

[...] tomados como textos culturais que ensinam, nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e contribuem na produção de significados sociais, eles contam histórias e analisam tais textos criticamente é uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gestados, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam (FABRIS, 2010, p. 120-121).

Assim, com esta finalidade procuramos avaliar a circulação e a produção destes significados culturais junto aos PMECs, para que estes ao realizarem a reflexão junto aos seus pares e à própria comunidade escolar desencadeiem um processo de reflexão contínua sobre suas práticas culturais no bojo da comunidade escolar identificando e interagindo com a comunidade e na história de vida dos indivíduos abrangidos neste processo representando também o processo de formação do “eu” no “olhar” do “outro” que para Hall (2015, p. 25) isso deve ser ao considerado sob o aspecto de que:

[...] os significados das palavras não são fixos, numa relação um a um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua.

Os sistemas simbólicos estimulados por estes filmes colaboraram para o processo de formação dos PMECs extrapolassem o nível docente gerando reflexos em práticas em sala de aula.

Essa reflexão, também, baseou-se por um percurso metodoló-

gico que utilizou basicamente a produção hollywoodiana para o trabalho por meio de oficinas. Essa escolha pautou-se no recorte estabelecido pela própria produção e nos interesses apresentados pelos PMECs como temática para a formação.

Outro fato, que influenciou na escolha desses filmes foi às características das narrativas hollywoodianas:

As narrativas da cultura contemporânea reafirmam o herói como um semideus, que na mitologia é identificado como um ser imortal descendente da ligação de um mortal com uma divindade (deus ou deusa). Herói é um homem dotado de características específicas a quem se atribui poder extraordinários pelos seus feitos guerreiros, seu valor, sua bondade, etc. (FABRIS, 2010, p. 04).

A linguagem fílmica como suporte didático metodológico considerou o recorte proposto para o trabalho a partir do filme “Ao Mestre com Carinho”. Este filme, uma produção inglesa de 1967, do diretor James Clavell foi um marco na produção cinematográfica sobre o tema.

Para Pimentel (2011, p. 102) a interpretação de uma imagem cinematográfica é:

[...] dizer o sentido que ela tem para o receptor; não é se entregar a generalidades, a impressões primeiras ou mesmo a metáforas, a associações de dados já adquiridos sem que haja algum tipo de correspondência ao que está disponível na imagem. Se isto ocorre, a ponto de descaracterizá-la, temos indícios de certa deformação perceptiva, isto é, o receptor viu apenas aquilo que desejou ver na imagem. Muitas vezes, revela dificuldades de atenção, discernimento e necessidades de o receptor exercitar sua observação para conseguir, adequadamente, recriar e relacionar situações.

Nosso objetivo ao trabalhar este filme foi estabelecer para o PMEC qual deve ser o papel do docente e sua função mediadora junto aos conflitos escolares a partir do conceito de autoridade e autoritarismo. Para tanto, buscamos referência no livro organizado por D'Ántola (1989) quando ela diz:

O clima democrático não significa que professores e alunos sejam iguais. O professor é mais velho que o aluno, tem mais experiência, ou seja, é um educador, logo é impossível nivelar o professor ao aluno. Entre professor e aluno deve existir o diálogo, o que não pode existir é antagonismo (D'ANTOLA, 1989, p. 53).

Analisar a postura do professor Mark Thackeray em sala de aula e a construção de um contrato pedagógico, exigiu também que se reconhecesse a diferença do papel do professor e dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

A relação entre o professor e o aluno, ou entre o educador e o educando, para ser produtiva precisa refletir certas atitudes e compromissos de cada lado. É consenso entre os educadores que, especificamente, três elementos devem fazer parte dessa relação: a) o aluno deve respeitar seu professor e tê-lo em elevada estima para que os seus ensinamentos sejam aceitos. Seria como uma relação entre um médico e seu paciente, ou do seu advogado com o cliente; b) o estudante precisa confiar na boa-fé do professor, que este visa os melhores interesses do aluno; c) o estudante tem que compromissar-se a seguir as instruções com a maior disciplina possível, porque só assim pode o efeito intencionado ser alcançado (FERREIRA, 2009).

Ferreira (2009) confirma a relevância do filme em que apresenta a relação entre professor e aluno para garantir o processo de ensino e aprendizagem, pois:

Em se tratando de histórias de professores e da escola, os enredos não identificam o currículo ao qual se submetem as ações escolares, nem tão pouco, identificam as formas jurídicas (leis, códigos, regimentos), mas, constantemente, salientam as relações entre professores e alunos (FERREIRA, 2009 p. 85).

O primeiro impacto da relação entre o professor Mark Thackeray e seus alunos é marcado pela ausência da identidade. O professor é chamado de chefe, os alunos não se importam com o seu nome. Para refletir: identidade não nasce da relação/nome, papel social e professor/aluno?

Outro momento na formação dos professores mediadores foi a

reflexão da cena em que o professor Mark Thackeray é avisado pelos colegas que os alunos travam a batalha contra os docentes, utilizando-se de três estratégias: primeira cena/reflexão: tratamento de silêncio – reconhecer o docente e os seus limites; segunda cena/reflexão: criar truques para desestabilizar a autoridade do professor; terceira cena/reflexão: provocar o professor.

Na sala de aula outra dificuldade que o professor Mark Thackeray identifica, está relacionada a ausência da competência leitora, em virtude da recusa de alguns alunos em ler em voz alta.

Para refletir: O ato de ler é um ato de expressão, se não conseguirmos ler o mundo, não sabemos nos expressar nele. Existe uma relação entre a ausência da competência leitora e indisciplina?

Lajolo (1994) considera complexa a questão da leitura que ocorre na interação do indivíduo no meio social.

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende em bancos da escola, outras leituras geralmente se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca? Como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos? Independe da aprendizagem formal e perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros (LAJOLO, 1994, p. 7).

O *insight* docente de Mark Thackeray percebe que o conteúdo ministrado não tem significado para aqueles alunos e sua realidade. Retorna para a sala de aula e propõe uma mudança radical: dar aula sobre a vida.

Professor Mark Thackeray por meio do diálogo com os alunos propõe: estudar a vida, o amor, a morte, o sexo, ou seja, o que os alunos quisessem aprender. Substituição dos livros didáticos por revistas da atualidade. Discussões sobre moda como forma de revolução. O Professor utiliza o exemplo do penteado e da roupa das alunas para apresentar o conceito de cultura. Propõe a visita ao museu como objeto de mudança para a aprendizagem em outros espaços.

O significado do trabalho docente também foi importante na medida em que propôs aos alunos um currículo significativo para suas vidas. Este aspecto ficou caracterizado pela incursão do pro-

fessor no mundo da cultura – via visita ao museu, bem como pela construção da identidade do aluno por meio do resgate do respeito mútuo e da autoestima.

No trabalho com os adolescentes e sua passagem para a vida social – vida adulta no mundo do trabalho – deve ocorrer o estabelecimento de regras de convivência. Como o professor Mark Thackeray apresenta a primeira interferência para garantir a mediação de conflitos em sala de aula?

Outro momento da formação foi análise dos colegas docentes do professor Mark Thackeray lançar um desafio diante de sua vontade de exercer a profissão de engenheiro. Para refletir: saber ensinar é um dom? A classe reflete a visão do professor? Existe talento para ser docente?

Para Içami Tiba (2008 p. 23) é fundamental aplicar o Princípio Educacional da Coerência, Constância e Consequência nesse amor que ensina. Para refletir: Educar é sempre um novo desafio a cada ano letivo?

Aqui se encontra o perigo das escolas:

De tanto ensinarem o que o passado legou - e ensinarem bem - fazem os alunos se esquecerem de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento (ALVES, 2004, p. 62).

Ao final deste processo de formação utilizando o filme “Ao mestre com carinho”, por meio da orientação técnica realizada na Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo os gestores regionais e os colaboradores juntamente com os Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMEC) estabeleceram dez regras fundamentais para a mediação dos mais variados conflitos escolares entre os atores: professores, alunos, equipe gestora e comunidade familiar: Estabelecer Limites; elaborar contrato pedagógico; dialogar permanentemente; apresentar novos horizontes; ouvir e falar a linguagem do jovem; ser assertivo; refletir sobre suas ações – ponto de vista; crescer para a vida;

exercitar a liberdade com responsabilidade e aliar pais e professores em torno do aprendizado do aluno.

O segundo filme trabalhado foi “Preciosa”, neste filme de Lee Daniels do ano de 1987, a temática sobre a importância do ato educativo serviu de mote para que uma série de questões que envolvem o universo adolescente fosse colocada para o grupo dos PMECs refletirem: a) Após assistir o trecho do filme Precioso” e ouvir a música do Caetano Veloso – “Haiti”, responda: O Haiti é aqui; b) Após assistir o trecho do filme Preciosa “parte Escola Alternativa e ouvir a música: Dom de Iludir, trecho “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”. Responda: Sei a dor e a delícia de ser quem sou; c) Qual está sendo minha prática docente; professor mediador? A partir da minha prática docente/ professor mediador, consigo estabelecer uma relação com a prática discente da Personagem Preciosa; d) Eu existo? Como construir ou reconstruir a minha trajetória de vida? A minha imagem; e) Após ouvirmos a música Cajuína e ler o artigo “Existirmos”, responda: Se existirmos, a que se destina o nosso existir?

A sexualidade, o preconceito racial, a estigmatização, as doenças sexualmente transmissíveis (DST), o estupro, problemas de aprendizagem e relações interpessoais afloraram nas cenas selecionadas para a Oficina e assim, analisar as necessidades em função de objetivos (institucionais profissionais e pessoais). Para refletir: Após assistir o trecho do filme Preciosa e ouvir a música do Caetano Veloso – “Haiti”, responda: O Haiti é aqui?

Na prática referida, procurou-se considerar a importância da linguagem para a aquisição do conceito de ser em contraposição ao ter. A partir da filosofia da linguagem se estabeleceu os parâmetros necessários para se compreender o funcionamento do pensamento jovem, bem como os processos de sublimação (FREUD) e resiliência (ARENDRT, 2000) a qual a personagem Preciosa utiliza-se para suportar/superar o processo de violência física e simbólica (BORDIEU, 1983) a qual estava submetida.

Paralelo a isso, uma série de discussões foram elaboradas na tentativa de identificar os diferentes papéis e posturas assumidas pela escola, docentes, família e comunidade diante da importância da educa-

ção, isto foi proporcionado ao tematizar as necessidades de formação por meio de levantamento junto aos professores mediadores.

Ao longo do ano outros filmes serão trabalhados de acordo com as demandas indicadas pelos PMECs nas avaliações realizadas ao final de cada Orientação Técnica como parte integrante do processo de formação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Objetivando contextualizar a formação continuada oferecida na Diretoria de Ensino/Região de Taquaritinga, elegemos uma pesquisa empírica, por meio do roteiro estruturado de entrevista, para avaliar o trabalho desenvolvido pelo PMEC para o diretor de escola (dezoito diretores) que possui este educador nas unidades escolares.

O roteiro contou com trinta questões que se referiam à experiência e a formação profissional do PMEC, a estrutura da formação continuada oferecida pela Diretoria de Ensino/Região de Taquaritinga aos PMECs e os resultados do trabalho do PMEC nas escolas (tempo, espaço e atendimento aos alunos, professores e pais) e parcerias com a comunidade local.

A análise dos dados das respostas dos diretores de escola, de modo geral, considerou o desempenho das atribuições do PMEC satisfatória (50% muito bom e 50% bom) e a maioria dos PMECs possuem mais de dez anos na educação pública, com estabilidade garantida pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e que se encontre na situação prevista no inciso II do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

Em relação à formação oferecida na Diretoria de Ensino/Região de Taquaritinga é reproduzida nas escolas pelo PMEC, durante as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) para o Corpo Docente, pois os materiais são disponibilizados aos PMECs, mas ainda, a necessidade do PMEC, melhorar as ações preventivas aos fatores de vulnerabilidade e risco a qual a comunidade escolar está exposta.

O atendimento do PMEC no processo de mediação de conflitos e ou prevenção é concretizado, diariamente, com os alunos

por meio de ações como: palestras (realizadas pelo P MEC ou por voluntários da comunidade local – psicólogos advogados e entre outros), atendimento individualizado ao aluno e em alguns casos com a participação da família.

O diretor de escola, ainda, considerando os riscos e os fatores de vulnerabilidade que a escola está exposta avaliou a contribuição do P MEC como positiva, porque o P MEC contribui com a equipe gestora ao estabelecer um canal de comunicação mais ativa com os alunos, pais, professores e comunidade local visando o fortalecimento do diálogo na comunidade escolar.

Entretanto, na avaliação do diretor de escola, a formação continuada oferecida por meio da Diretoria de Ensino/Região Taquaritinga precisa permanecer, pois os temas como práticas restaurativas e protagonismo juvenil são necessidades para que o P MEC adquira mais conhecimento para avançar nas ações, em parcerias com os jovens da escola pública.

Para os professores mediadores (dezoito), também, foi realizado uma entrevista individual que se orientou por um roteiro com trinta questões investigando a formação oferecida pela Diretoria de Ensino/Região de Taquaritinga, atendimento a comunidade escolar, espaço e tempo para as atividades, parcerias e outras questões relacionadas à função do professor mediador.

De acordo com os resultados da formação continuada destinada aos P MECs, oferecida pelos gestores regionais e colaboradores, na Diretoria de Ensino/Região de Taquaritinga, possibilita uma reflexão sobre o trabalho educativo aplicado em cada unidade escolar e durante a resolução de conflitos (entre alunos e ou outros membros da comunidade escolar) o P MEC assume, a princípio, uma posição de ouvinte das partes em conflito e esta ação exige do P MEC conhecer os membros da comunidade escolar para poder conduzir o diálogo na busca de uma solução adequada para ambas as partes.

Neste sentido, o grupo de P MEC considerou as atividades de formação continuada oferecidas pela Diretoria de Ensino/Região Taquaritinga satisfatória (78% muito bom, bom 17% e médio 5%), em especial com o uso dos recursos fílmicos que reforça a visão vinculada as questões reais das escolas como: indisciplina, preconcei-

to, racismo, intolerância, bullying, abuso de drogas, sexualidade na adolescência, preservação do meio ambiente.

Em relação ao espaço/tempo, a escola oferecer uma sala exclusiva para o PMEC realizar o atendimento dos alunos e dos pais, não é possível, pois a maioria dos professores mediadores divide a sala com o professor coordenador ou vice-diretor do Programa Escola da Família, considerando que estes cargos são recentes na história da escola pública paulista e a construção dos prédios escolas da década de 70, assim é antiga sala de aulas que atualmente, são reutilizadas como espaços para o trabalho da mediação, da coordenação, sala de leitura entre outras necessidades que a escola precise para adaptar o ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação continuada oferecido pelos gestores regionais e colaboradores na Diretoria de Ensino/Região de Taquaritinga da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo focaliza subsidiar o trabalho do professor mediador no âmbito escolar e por meio dos recursos fílmicos se coloca como estratégia de leitura singular e favorecedora de processos de (in)formação para atuação desse educador.

O cenário de formação propiciado pelas imagens cinematográficas possibilita as discussões dos contextos escolares e quais os caminhos possíveis de prevenção para a violência escolar, para que os professores mediadores por meio de uma ação conjunta, formativa que envolve processo educativo com a linguagem cinematográfica convergem na confusão de sentidos, significados e imagens que promovem por meio da catarse a busca de alternativas para os conflitos presentes no contexto de papel do mediador escolar.

Finalmente, os gestores regionais do Sistema de Proteção Escolar e os colaboradores ao apoiar e reorientar as práticas profissionais após as ações formativas corrobora com o resultado desta prática, sendo considerada muito receptiva por parte dos professores mediadores envolvidos durante a formação continuada e proporciona

um novo olhar para o processo de mediação escolar e comunitária em cada contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ao professor com o meu carinho**. Campinas/SP: Verus Editora, 2004.

AO MESTRE com carinho. Direção: James Clavell, Produção: James Clavell e John R.Sloan, 1967, (105 min.), color.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Trad. de Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

D'ANTOLA, Arlette (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.232-245, Jan/Jun 2010.

FERREIRA, Susana da Costa. Professores e professoras nos filmes, história e papéis sociais. **Práxis Educativa**, vol. 4, n. 1, janeiro/junho, p. 85-96, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89415700009>. Acesso em 17 jun. 2014.

FERRETTI, Celso João. **O filme como elemento de socialização na escola**: lições. (lições com cinema, nº 4). Editora: FDE, São Paulo, 1993.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos** (1920-1923). Obras completas volume 15. Tradução Paulo César de Souza. Ed. Companhia das Letras, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed., 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura. *In*: **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Danielle Porfírio Maniuc de. **Mediação na teoria histórico-cultural**: o estado da arte em textos escritos por Vygostky. Unicamp. Campinas, São Paulo, 1991.

M935. **Movimento Pé no Chão**: um Guia Prático para Educadores. Secretaria da Educação/Secretaria da Saúde, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo: SE, 2012.63p.

MONOBE, Teruo. A relação professor-aluno vista pela ótica cinematográfica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, p. 65-85, jan. 2009. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1045>. Acesso em: 17 jun. 2014.

PIMENTEL, Lucila da Silveira Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRECIOSA: uma história de esperança. Direção Lee Daniels. EUA: PlayArt, 1987, (110 min.), sonoro, color.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a modelação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Normas Gerais de Conduta Escolar de Sistema de Proteção Escolar**. 2009. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/DocRedeEnsino/ManualCondutas.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Manual de Proteção escolar e Promoção da cidadania Sistema de Proteção Escolar**. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/DocRedeEnsino/ManualCondutas.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.010**, de 01 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em: 19 jun. 2014.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.093**, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/>

legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html.
Acesso em: 19 jun. 2014.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010.** Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM. Acesso em: 19 jun. 2014.

SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO SE nº 07, de 19-1-2012.** Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/RES_SEE_07-12_190112_ProfessorMediador.pdf. Acesso em: 19 jun. 2014.

TIBA, Içami. **Conversas com Içami Tiba.** São Paulo: Integrare Editora, 2008.

CAP 10

A linguagem fílmica e a (re)construção dos sentidos: mediação de leitura e escrita colaborativa

Bruna Carolini Barbosa
Leticia Jovelina Storto

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação têm possibilitado novos modos de interação, bem como novos objetos de leitura. O advento da *Web 2.0* permitiu uma maior participação e interação entre os sujeitos e, conseqüentemente, as práticas comunicativas e categorias estanques como as de autor, leitor e texto foram redimensionadas. Diante dessas transformações, as práticas sociais e culturais de letramento também ampliaram-se, o que fez emergir a necessidade em se pensar práticas de ensino que reflitam essas mudanças.

As multissemióticas implicadas nos textos multimodais potencializam e colocam novos desafios ao trabalho de mediação da leitura, pois os diferentes modos de representação da linguagem integram um todo de sentido, e compreendê-los requer práticas de leitura específicas. A mediação do texto fílmico, objeto de leitura explorado no projeto didático apresentado neste artigo, por exemplo, envolve as dimensões semiótica, narrativa, intertextual, ideológica, imagética, sonora e discursiva (VANOYE; GOLIOT-LETÉ, 1994).

Ainda que as práticas sociais já tenham incorporado esses novos modos de significar o mundo e de interagir, a escola e também a academia têm se mostrado um pouco resistentes. Contudo, é preciso repensar as práticas de ensino a fim de atender às exigências contemporâneas, premissa que motivou o desenvolvimento do projeto.

O projeto didático foi desenvolvido com o objetivo de envolver os alunos em uma atividade que os colocasse diante do desafio de construir significados para o texto fílmico e produzir colaborativamente uma resenha. Promover esse tipo de atividades faz que os professores em formação reflitam sobre as práticas de leitura e escrita com as quais terão de lidar enquanto profissionais da área de Letras, bem como evidencia a dimensão pedagógica dos conteúdos teóricos estudados por eles durante a graduação.

Aliado à vertente sociocultural dos Letramentos (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014; GEE, 1990; KLEIMAN, 1995), este trabalho é um relato de experiência de um projeto didático para a escrita colaborativa de uma resenha do filme “A Tartaruga Vermelha” desenvolvido em uma turma do curso de Letras de uma Universidade Pública do Norte do Paraná. O projeto didático foi realizado em etapas que contemplaram a mediação da leitura do longa-metragem, postagem dos comentários individuais, escrita da primeira versão da resenha e revisão.

Inicialmente, versaremos sobre as práticas de leitura e escrita, contrapondo o ensino em uma perspectiva tradicional à perspectiva dos Estudos do Letramento em uma abordagem sociocultural e ideológica. Posteriormente, discorreremos sobre as especificidades da mediação de leitura do texto fílmico e da escrita colaborativa para, por fim, relatar as etapas do projeto, bem como apresentar alguns resultados obtidos, discutindo-os à luz das teorias que embasam o trabalho.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

As práticas de ensino e aprendizagem da língua, por muito tempo, estiveram associadas ao que chamamos ensino tradicional, ou seja, uma perspectiva que entende a leitura e escrita como um pro-

duto, e não como um processo, além de não levar em conta as diversas modalidades de manifestação da linguagem, bem como da possibilidade de construir significados a partir da interação entre os sujeitos nos mais diferentes contextos.

A vertente sociocultural dos estudos do letramento (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014; GEE, 1990; KLEIMAN, 1995) trouxe um novo modo de compreender as práticas sociais de uso da escrita, antes centrada no indivíduo enquanto uma aquisição técnica, agora como práticas heterogêneas e situadas socialmente, sempre vinculadas às estruturas de poder na sociedade. O letramento passa a ser compreendido sob um novo enfoque em que leitura e escrita não são consideradas como um conjunto de práticas universais, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas aos interesses dos indivíduos envolvidos dentro do processo.

Os Novos Estudos do Letramento, campo de pesquisa conhecido no Brasil como Estudos do Letramento, trouxeram importantes contribuições para a compreensão das práticas de leitura e escrita em sociedade. Brian Street (2014) sistematiza e organiza essas práticas em dois grupos e denomina-os letramento autônomo e letramento ideológico.

O modelo autônomo de letramento cria o distanciamento entre os sujeitos e a língua, que passa a ser vista como um objeto externo e sem vínculo com a realidade. Os aprendizes tornam-se receptores passivos encarregados de cumprir regras e exigências, sem considerar seu papel social, o contexto em que vivem e sua relação com a língua por meio da oralidade e práticas letradas não dominantes, contrariando a perspectiva da leitura e escrita como forma de construção da própria identidade (STREET, 2014).

O modelo de letramento ideológico trata da leitura e escrita como práticas sociais culturalmente determinadas, ou seja, o contexto influencia os usos e modos de significar os textos escritos. Nessa perspectiva, são considerados os macroaspectos da língua, ou seja, o papel e as funções sociais da escrita. Os sentidos da leitura e escrita e dos próprios textos são determinados pelo meio. É importante enfatizar que mesmo um modelo de letramento que se queira

neutro é, de fato, ideológico, já que “a própria ênfase de tantos autores na ‘neutralidade’ ou ‘autonomia’ do letramento é ideológica, porque mascara essa dimensão de poder” (STREET, 2014, p. 172).

As categorias autônomo *versus* ideológico permitem pensar sobre as práticas de ensino e aprendizagem de línguas: quanto mais estruturalistas, mais próximas do letramento autônomo; quanto mais socioculturais, mais próximas do letramento ideológico. O ensino em uma perspectiva autônoma não considera o processo de produção e recepção dos gêneros na sociedade letrada, contrariando os documentos norteadores que afirmam que dominar os gêneros deve ser um direito garantido, já que eles medeiam as interações entre os sujeitos e garantem o acesso à cultura escrita.

O projeto didático foco deste artigo filia-se à uma perspectiva ideológica do letramento, e entende os gêneros discursivos enquanto formas de agir no mundo (MILLER, 2012) e como meio de acesso à cultura letrada. O conteúdo teórico da disciplina Linguística Textual foi contemplado no desenvolvimento do projeto em que o professor em formação inicial pôde “aprender a fazer, fazendo”: uma experiência formativa em que a teoria é transposta didaticamente (MARQUES, 2016). Esse tipo de trabalho faz que o letramento acadêmico não seja algo restrito à aprendizagem da estrutura e teoria, descolado do social e do agir docente. Marques (2016) assevera que,

Repensar práticas pedagógicas no contexto de formação docente significa, por exemplo, flexibilizar o currículo e torná-lo mais dinâmico e emancipatório, possibilitando aos formandos a vivência de práticas pedagógicas que possam ser didatizadas na sala de aula desses professores. Significa inovar e propor experiências capazes de motivar professores em formação a aprender a fazer fazendo. Isso pode despertar o interesse deles para desenvolverem atividades de leitura e de escrita na escola mediante um trabalho sistematizado com as novas tecnologias e com diferentes recursos midiáticos, atendendo às necessidades de participação social dos seus alunos na sociedade letrada (MARQUES, 2016, p. 140).

O projeto didático de escrita colaborativa buscou contemplar a formação como modo de aplicar o conteúdo teórico estudado. Por

meio da escrita de uma resenha do longa metragem “A Tartaruga Vermelha”, os alunos puderam experienciar e refletir sobre o processo de textualização da escrita, sob o olhar da Linguística Textual.

MEDIAÇÃO DE LEITURA DO TEXTO FÍLMICO

É importante refletir sobre o caráter autônomo que tem permeado as atividades de leitura em sala de aula. Não raramente a leitura de um texto é acompanhada de algumas questões superficiais que encerram o trabalho de construção de significados, quando não, a mediação de leitura do professor perde o caráter mediador e passa a um monólogo em que se hierarquiza o saber e silencia os educandos. Em uma perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2014), a leitura deve contemplar a criação de sentidos plurais, levando em consideração os sujeitos da aprendizagem, seu conhecimento prévio e contexto no qual estão inseridos.

A produção fílmica – longa metragem, curtas, clipes, propagandas televisivas etc. – oferece um rico material para o trabalho em sala de aula. As dimensões semiótica, narrativa, intertextual, ideológica, imagética, sonora e discursiva permitem que o professor desenvolva diversos tipos de atividade, desde as que compreendem o filme como único objeto didático, àquelas em que ele compõe parte de uma sequência de ensino. Contudo, vale ressaltar que, dado seu potencial didático, utilizá-lo como ancoragem, sem explorar sua linguagem e efeitos de sentido é um grande desperdício. Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété asseveram que,

Em um filme, qualquer que seja seu projeto (descrever, distrair, criticar, denunciar, militar), a sociedade não é propriamente mostrada, é encenada. Em outras palavras, o filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupa no real e no imaginário, constrói um mundo possível que mantém relações complexas com o mundo real: pode ser em parte seu reflexo, mas também pode ser sua recusa (ocultando aspectos importantes do mundo real, idealizando, amplificando certos defeitos, propondo um “contramundo” etc). Reflexo ou recusa o filme constitui um ponto de vista sobre este ou aquele aspecto do mundo que lhe é contemporâneo (VANOYE; GOLIOT-LETÉ, 1994, p. 56).

O filme é, portanto, um texto a ser lido. Dito de outro modo, ele pode ser potencialmente explorado enquanto objeto de leitura. Como todo exercício de leitura em sala de aula, cabe ao professor mediar a construção dos significados, uma vez que, “os sistemas simbólicos precisam ser ensinados para que alguém possa se apropriar deles e extrair significados a partir de uma variedade imensa de formatos, gêneros e suportes utilizados para dar corpo a um texto” (NECCHI, 2009, p. 267).

A mediação dos sistemas simbólicos de um filme atende a particularidades específicas desse gênero e mobiliza uma série de gestos de leitura que tiram o sujeito do papel de espectador passivo e emocionalmente envolvido, para o de leitor e analista. Esse olhar analítico requer do leitor do texto filmico a capacidade de fragmentá-lo e reconstruí-lo em um todo de sentido. Essa fragmentação contempla as dimensões semiótica, narrativa, intertextual, ideológica, imagética, sonora e discursiva (VANOYE; GOLIOT-LETÉ, 1994). Trata-se de um processo complexo, mas necessário, pois a leitura global de um texto depende, necessariamente, da compreensão dos elementos que o compõem, não apenas de sua decodificação.

O texto filmico amplia as possibilidades do trabalho com a leitura em sala de aula para além dos textos escritos, mas pode, dentro de uma sequência de ensino, estar aliado ao ensino da escrita: é este o tipo de trabalho que nos interessa. A partir da leitura e mediação coletiva dos significados do filme “A Tartaruga Vermelha”, propor a escrita colaborativa de uma resenha.

A ESCRITA COLABORATIVA DE UMA RESENHA

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – doravante TDIC – têm implicação considerável nas práticas de letramento: criaram novas formas de desenvolver conteúdos e negociar significados por meio da leitura e escrita. Esses novos espaços potencializados pelas TDIC colocam diante dos educadores novas possibilidades: uma grande diversidade de linguagens, semioses e mídias, o que implica a emergência dos multiletramentos.

As mídias digitais caracterizam-se pelo rompimento de barreiras comuns aos meios de comunicação analógicos (TV, rádio, cinema, jornais e revistas impressos) configuram espaços de interação em rede e culturalmente participativos na cibercultura, virtuais por não serem localizáveis no espaço, mas reais em seus efeitos (FLEW, 2008). A partir dessa convergência possibilitada pelas mídias digitais, qualquer indivíduo pode ser um produtor de conteúdo, de cultura. Ele pode reproduzir os já existentes ou ressignificá-los. Há, nesse sentido, “uma possibilidade aberta pelas tecnologias de rede de aumentar conhecimento produzido de maneira social e coletiva” (MARTINO, 2015, p. 11).

A Escrita Colaborativa (doravante, EC) é, antes de uma maneira de se trabalhar com a escrita em sala de aula, uma prática social amplamente explorada tanto por profissionais de áreas como administração, ciências da computação, marketing e jornalismo, quanto para o entretenimento, como é o caso das *fanfics*, por exemplo. Pinheiro (2011) assegura que a escrita em grupo contribui para a superação de dificuldades individuais bem como meio de complementar capacidades, promovendo a cumplicidade e resolução de problemas. Segundo o mesmo autor,

O trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos. [...] Pode-se, por conseguinte, afirmar que, dado seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação (PINHEIRO, 2011, p. 229).

Para permitir a participação e o desenvolvimento do trabalho, Lowry *et al.* (2004) propõem uma taxonomia que descreve o processo de Escrita Colaborativa. Essa taxonomia compreende as múltiplas atividades de EC (*collaborative writing activities*), papéis dos participantes (*collaborative writing roles*), estratégias de EC (*collaborative writing strategies*) e modos de EC (*collaborative writing modes*).

No que concerne às atividades de EC, Lowry *et al.* (2004) apontam

que as etapas compreendem esboço, rascunho, revisão inicial, revisão e edição. As estratégias de EC podem ser entendidas como “o plano usado por uma determinada equipe para coordenar a escrita de um documento colaborativo” (LOWRY, 2004, p. 74) e podem envolver um autor único, que escreve a partir das decisões de um grupo; em sequência, quando um começa e os outros vão interferindo no texto até chegar ao objetivo desejado; em paralelo, quando o trabalho é dividido para que cada autor elabore sua unidade em paralelo; e reativa, quando criam um documento em tempo real e vão reagindo à mudanças e modificando-o a partir das discussões do grupo.

Os papéis mais comuns que envolvem a EC são o de escritor (uma ou mais pessoas responsáveis pela escrita), consultor (externa ao grupo, fornece materiais, mas não é responsável pela produção do documento), editor (aquele que possui responsabilidade sobre a produção e pode fazer alterações), revisor (externa à equipe e oferece um retorno sobre o texto final), líder do grupo (conduz o grupo e pode participar dos processos de autoria e revisão) e facilitador (pessoa externa, colabora com os processos, mas não dá um retorno sobre o resultado final, necessariamente) (LOWRY *et al.*, 2004).

Quanto aos modos, são determinados a partir da proximidade e sincronicidade: no mesmo local e ao mesmo tempo, em locais diferentes e ao mesmo tempo, no mesmo local e em tempos diferentes e em locais diferentes e em tempos diferentes. Para Pinheiro,

Dos quatro modos de lidar com a EC, os dois primeiros são síncronos (quando as alterações são feitas por um ou mais integrantes) e os dois últimos, assíncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo são (re)passadas aos demais integrantes em tempos diferentes) (PINHEIRO, 2011, p. 230).

Os modos influenciam a “consciência de grupo” (GREENBERG *et al.*, 1996), ou seja, a consciência de grupo desenvolvida por cada participante depende, em grande medida, de como esse indivíduo compreende suas atividades frente às atividades dos outros membros, dito de outro modo, a sincronicidade e a proximidade alteram o modo de trabalho e o modo como os membros do grupo colaboram entre si.

É importante frisar que, ainda que haja uma sistematização para a escrita colaborativa, essas ações podem ser alteradas e adequadas a partir das necessidades de cada grupo. No tópico seguinte descreveremos como se efetivou o trabalho de escrita colaborativa de uma resenha do filme “A Tartaruga Vermelha”.

O PROJETO DIDÁTICO

O Projeto Didático para a escrita colaborativa de uma resenha do longa-metragem foi desenvolvido em uma turma composta por 26 alunos do segundo ano do curso de Letras de uma Universidade Pública do Norte do Paraná na disciplina de Linguística Textual. Este projeto foi pensado, inicialmente, como um modo de aliar teoria e prática – práxis – propiciando aos professores em formação uma oportunidade de vivenciar a transposição didática de um conteúdo teórico. Sistematizado em sete etapas o percurso compreendeu, primeiramente, a mediação dos sentidos do texto fílmico e, posteriormente, a escrita da resenha.

O texto fílmico escolhido para a mediação de leitura, como dito anteriormente, foi “A Tartaruga Vermelha”, longa-metragem lançado no ano de 2016, escrito por Michael Dudok de Wit e produzido por Toshio Suzuki, uma animação indicada ao Oscar em 2017. Trata-se de um filme com quase nenhuma fala e que, de modo poético, conta a vida de um homem que sobrevive a um naufrágio e passa por várias tentativas frustradas de voltar à civilização, já que sua jangada é sempre destruída em alto mar por um ser misterioso. Depois de algum tempo, o homem descobre que a causa é uma grande tartaruga vermelha, que se transforma em uma mulher e com quem ele vive uma longa história de amor.

Partindo de uma concepção bakhtiniana de gênero discursivo, que o compreende como um evento de comunicação em que em uma atividade humana, papéis e relações sociais são mediados pela linguagem (BAKHTIN, 2003), optamos pelo gênero resenha por tratar-se de uma prática discursiva em que um texto fala sobre outro(s) texto(s), ou seja, o autor elabora seu discurso em relação a um outro discurso.

As etapas que compuseram o projeto didático foram: i) projeção

do longa metragem e discussão apreciativa; ii) mediação da leitura do texto fílmico; iii) escrita individual de um parágrafo de análise de algum elemento do filme; iv) leitura e seleção das informações da primeira postagem; v) escrita da primeira versão da resenha; vi) reescrita com foco nas características do gênero e; vii) revisão final.

As duas primeiras etapas foram realizadas em sala de aula. Depois da projeção, os alunos fizeram a postagem de comentários sobre o filme na sala da disciplina disponível na plataforma *Moodle*. Os comentários compreendem um esboço dos elementos e aspectos a serem contemplados na resenha. A estratégia utilizada aqui foi a escrita sequencial, ou seja, um aluno fez a primeira postagem e os outros foram, em sequência, fazendo suas contribuições de modo assíncrono.

A terceira etapa foi realizada por um grupo de alunos responsáveis pela seleção das informações que consideravam relevantes. Nesse momento do trabalho, lançou-se mão do papel de autor único, quando um autor é responsável por agir em nome de toda a equipe. Por tratar-se de uma demanda considerável de trabalho, optou-se por nomear um grupo, em vez de um único aluno. No relatório entregue pelo grupo ao final do trabalho, os alunos relataram que os comentários foram transpostos para o *Word*, divididos entre os membros da equipe, e as negociações foram feitas via *Whatsapp*. Após concluírem as seleções, o arquivo com os comentários selecionados foi postado por um dos alunos na plataforma *Moodle*.

A escrita da primeira versão envolveu todos os alunos e foi desenvolvida de modo síncrono em sala de aula, envolvendo todos os alunos por meio da estratégia de escrita reativa. Para isso, criou-se um documento no *Google drive (Google docs)* em que, a partir de negociações do grupo, alguns alunos foram escrevendo e interferindo no texto, modificando-o de acordo com as necessidades. Nessa etapa, os alunos precisaram mobilizar os conhecimentos sobre coesão para transformarem os parágrafos postados na etapa 3 em um texto único. Para tanto, foi preciso mobilizar estratégias de sequenciação, progressão e referenciação. Durante a atividade vários alunos verbalizavam termos teóricos para explicarem as intervenções que julgavam necessárias à escrita do texto.

Depois da primeira versão, passou-se para o momento final da produção, a reescrita. A partir da primeira correção, a resenha produzida passou por uma reescrita em duas etapas: a primeira reescrita com foco nas características do gênero; a segunda reescrita tratou das questões relacionadas às normas gramaticais. As atividades de reescritas também foram realizadas por meio do *Google docs*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O texto final, devido à sua extensão (12 páginas), não será reproduzido na íntegra neste artigo. Para fins de ilustração e discussão, optou-se por selecionar alguns trechos que contemplassem as partes composicionais da resenha: introdução; resumo crítico e opinião. Os trechos selecionados foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Recortes da resenha produzida pelos alunos

Introdução
<p>Lançado em 2016, <i>A tartaruga vermelha</i> é um filme escrito por Michael Dudok de Wit e produzido por Toshio Suzuki, sua produção ficou a cargo de uma parceria entre os estúdios Studio, Wild Bush e Why Not Productions. A animação foi indicada ao Oscar em 2017 sendo muito bem recebida pela crítica.</p>
Resumo Crítico
<p><i>The Red Turtle</i> inicia-se quando um homem, após sofrer um naufrágio, fica preso numa ilha deserta. [...] se vê sozinho em meio à imensidão e é obrigado a realizar uma reflexão sobre si [...] É importante salientar que o filme em foco apresenta algumas correntes filosóficas, como a do eterno retorno, materializado no filme em elementos como as fases da lua, no número três, no nascimento, no desenvolvimento das tartarugas, no tsunami e nas árvores que são destruídas e que renascem, por exemplo. [...] Esses movimentos circulares criam uma temporalidade, uma espécie de demarcação que não é lógica, mas reflexa e refratária da relação vida e tempo. [...]</p> <p>Contudo, é característico do ser humano a reflexão a respeito da vida como uma sequência, isto é, uma linha reta/tênue, uma vez que os indivíduos nascem, crescem e morrem. Esse é o ciclo vital dentro da perspectiva hegemônica em que o tempo é linear e finito. Entretanto, para Nietzsche, o tempo não seria tripartido em presente, passado e futuro, como esclarece Oswaldo Giaccoia Junior, professor pesquisador de Filosofia da Unicamp, em um vídeo disponível no canal Casa do saber. Para o filósofo existencialista, o passado é</p>

CONTINUA

irrecuperável e imutável, o futuro é um presente que ainda não se concretizou e o próprio presente deixa de sê-lo no momento em que o é. Além disso, Nietzsche tem uma concepção de tempo infinito e que o presente seria o único momento em que realmente ocorrem as experiências de vida.

Nesse sentido, a reflexão proposta pelo pensador alemão é indagar se somos capazes de viver eternamente o presente, uma vez que a tomada de consciência nesse infinito temporal fizesse as vivências se repetirem ilimitadamente, esse aspecto é chamado por ele de Eterno Retorno, conceito cosmológico e poético-filosófico no qual viver implicaria experimentar os mesmos instantes para sempre.

Portanto, na animação é possível perceber um espelhamento de experiências quando o filho vive exatamente o mesmo que o pai, por exemplo, no momento em que o menino fica preso entre rochas no mar e, além disso, em momentos de tomada de decisão, quando o pai busca o topo de uma montanha rochosa, assim como filho se posiciona na crista de uma onda. Por fim, há vários elementos na animação que marcam movimentos antagônicos e repetitivos, como o tsunami que figura a destruição. O recomeço, por sua vez, é marcado pela fogueira, no momento de transformar os restos em combustível.

Ainda seguindo a linha nietzschiana, Giaccioia (2018) também reflete que se a humanidade vive sob a égide do tempo, e esse tempo de vivência é sempre o presente, o ser humano precisaria tornar o imediato sempre o melhor imediato. Compreender que o ser humano é impotente diante do tempo é o que compõe o drama da existência humana, aparentemente o mesmo drama do filme. Em *A tartaruga vermelha*, o protagonista está afastado do sistema civilizatório, ou seja, das normas, das convenções sociais e das perturbações do homem contemporâneo, restando-lhe a própria existência.

Entretanto, mesmo com o distanciamento causado pelo naufrágio em relação à sociedade, há na obra cinematográfica um elemento que retoma a civilização, sendo este uma jarra encontrada pela personagem. Este elemento também retoma o passado fazendo o elo com a civilização. Com o passar do tempo, o personagem cria hábitos parecidos com os dos nossos antepassados, sendo a jarra, a única lembrança da sociedade. Porém, há uma peregrinação desse herói que tenta retornar a um passado que é irrecuperável, uma intensa fuga do presente do ser. Esse escapismo se contrapõe à ideia estoica resgatada por Nietzsche de Amor Fati (Amor ao destino), isto é, a aceitação pura e simples do momento presente, sem quaisquer subterfúgios ou mascaramentos, seja ele bom ou ruim. Além disso, a personagem tartaruga parece ser o símbolo para esse Amor Fati na animação. O primeiro indício disso é o modo como ela impede o protagonista de fugir da ilha, ou seja, escapar do “eu” atual, no momento em que ele tenta navegar no oceano com a jangada, numa busca por algo irrecuperável, entendido aqui como o “eu” do passado. Esse desejo de fuga demonstra a incompreensão do Amor Fati pelo protagonista. O homem em estado primitivo não recorre ou tem acesso à religião, vícios ou consumo que conforte a sua impotência diante do fato existência-tempo. As escolhas possíveis são a frustração eterna ou a resignação e

enfrentamento. [...] Passando para uma análise técnica do longa-metragem, observa-se a importância do estudo das significações das cores, pois estas representam a estabilidade emocional dos personagens. Sendo assim, durante o longa-metragem, pode-se perceber que em vários momentos, como no momento do naufrágio, também quando ele se encontra sozinho na praia e no do tsunami, as cores predominantes nessas sequências são as cores frias, estas estão relacionadas a estabilidade emocional, podendo representar a tristeza, a solidão, o medo, a indignação, as dificuldades. Em outros momentos, como por exemplo, no encontro dele com a tartaruga vermelha, nas cenas em que ele está com a família, essas sequências são apresentadas com cores quentes e vibrantes, como o vermelho, o laranja, o amarelo, entre outros. [...] Ainda referente às cores, no que tange a cor vermelha, coloração com maior expressividade no filme, sabe-se que esta representa o guerreiro ou mártir (sangue), como também a coragem e a força. Entretanto, ao olhar o dicionário de símbolos é possível ver que esta possui outros significados. Um desses é que essa cor associa-se ao ciclo da vida, um dos aspectos mais importantes do filme. Além disso, o dicionário também mostra que o vermelho é relacionado ao fogo, a paixão, romance, beleza e emoção como já dito anteriormente. Dessa forma, pode-se ver que a cor vermelha compõe vários sentidos dentro do filme. [...] Dando sequência aos aspectos técnicos do longa, sabe-se que dentro de uma produção cinematográfica, os níveis do plano são importantíssimos, visto que estes são fundamentais para sua construção discursiva por serem constituídos a partir das escolhas daqueles que produzem a película. Neste momento da escrita o enfoque recai sob o ponto de vista adotado no filme em análise, isto é, na posição adotada pela câmera fotográfica por meio do recurso de close-up e plano geral. Entretanto, convém salientar que se busca fazer uma análise ampla dos mesmos uma vez que há a possibilidade de analisar tais recursos em cenas específicas e extrair, portanto, os efeitos discursivos relacionados aos mesmos. [...] O plano close-up representa uma aproximação em determinado objeto da cena para mergulhar na intimidade deste, bem como para destacá-lo. Um bom exemplo seria o momento da cena (25m14s) em que o protagonista se encontra face a face com a tartaruga vermelha, o segundo personagem principal. Nesta hora a câmera foca no rosto da tartaruga que está encarando o outro personagem, esse close-up apresenta uma perspectiva direta da mesma e acresce à ambientação certo mistério que esta já representa, uma vez que o olhar negro e enigmático da tartaruga é o ponto que possui mais destaque na cena. Quanto ao plano geral, pode-se dizer que este insere a personagem em um ambiente cuja atenção é apresentar a relação entre ambos. No filme "A tartaruga Vermelha" são vistas muitas cenas em que esse ponto de vista é adotado, principalmente nos primeiros momentos do filme, momentos estes que estão correlacionados à chegada do protagonista na ilha, essa escolha evidencia a adaptação da personagem em um novo e misterioso espaço, além de evidenciar o pequeno tamanho do personagem diante da natureza tão selvagem e exuberante. [...] Outro aspecto cinematográfico do filme é a trilha sonora instrumental colocando-se de acordo com as cenas, influenciando nos efeitos emotivos. [...]

Apreciação

A animação permite a construção de diversos significados e interpretações, é uma obra que intriga e provoca questionamentos exigindo maior atenção por sua riqueza de detalhes e símbolos. A falta de comunicação verbal entre as personagens não impede que quem assiste ao filme realize construções de sentidos, mas, a princípio, a falta desse tipo de linguagem é o que instiga e provoca o espectador, além, é claro, da própria tartaruga vermelha.[...] Além de toda a interpretação filosófica que o filme permite fazer, seus elementos técnicos são belíssimos, sua trilha sonora emocionante, os traços da animação, a combinação da paleta de cores, tudo isso cria um efeito de amplitude das emoções das personagens e do próprio local em que se passa a história. É uma obra para se apreciar, em todos os aspectos.

Fonte: As autoras

A seleção dos recortes, além de contemplar os elementos composicionais do gênero resenha, permitem visualizar os recursos linguísticos mobilizados a fim de estabelecer a coesão textual, além de observar alguns dos significados construídos pelos alunos sobre o longa-metragem.

Em relação aos aspectos temáticos contemplados na resenha do filme, é possível observar que, além dos aspectos narrativos, o texto contempla os aspectos simbólicos, técnicos e filosóficos. Esses significados construídos pelos alunos dialogam com outros conhecimentos e evidenciam como o texto fílmico figura como um objeto de leitura em potencial. A textualização de um filme envolve conhecimentos intratextuais e extratextuais, pois sua significação não está restrita ao seu enredo, mas a outros textos e discursos. Ler um filme, desse modo, compreende também a leitura do mundo que ele encena.

Vale destacar que a resenha contemplou, inclusive, elementos técnicos da linguagem fílmica, como conhecimentos sobre planos e trilha sonora. Isso sugere que alguns alunos já possuíam ou pesquisaram sobre a linguagem do cinema, evidenciando um interesse para além dos conhecimentos solicitados pela atividade.

Antes da etapa 5, escrita da primeira versão da resenha, o esboço do texto era composto pelos comentários individuais postados na plataforma *Moodle*. Transformar os comentários em um único texto demandou uma grande intervenção de elementos coesivos e, dian-

te dessa tarefa, os alunos precisaram mobilizar seus conhecimentos teóricos sobre coesão e coerência e aplicá-los no processo de escrita.

Foi por conta da mobilização dos elementos coesivos na intervenção nos comentários sobre o filme que a primeira etapa de produção não compreendeu a escrita do gênero resenha. Dito de outro modo, a aplicação dos conhecimentos sobre coesão foi maior quando os alunos foram colocados diante do desafio de transformar em resenha, os comentários que, embora tratassem do mesmo objeto de leitura, não possuíam ligação uns com os outros. Esse exercício forçou-os a pensar exclusivamente sobre as estratégias de sequenciação, progressão e referenciação textual. Os elementos destacados nos recortes do quadro 2 ilustram as intervenções realizadas pelos alunos de modo a estabelecer a coesão textual:

Quadro 2 – Exemplo intervenções realizadas pelos alunos na etapa 5

Comentário postado pelo(a) aluno(a)
<p>No filme, a personagem principal está presa a uma ilha. Este mesmo espaço oferta-lhe vestimentas, mas é preciso esperar a morte dos animais para aproveitar-se do couro. Para se alimentar é necessário esperar que os frutos fiquem maduros para que possa comer. Em relação a calma e a paz, - a personagem começa a aceitar a ilha como sua nova moradia, visto que a saída não está ao seu alcance.</p> <p>O homem, ali, não é autor de nenhuma ação significativa, tudo que ocorre na ilha é efeito da própria natureza, e só resta a ele: carpe diem. Após a metamorfose da tartaruga vermelha em uma mulher, esse traço fica ainda mais claro. Em um primeiro momento, a mulher, lança ao mar seu antigo casco, simbolizando tudo que deixou para trás; a partir desse momento estes passam a habitar a ilha.</p> <p>Ao presenciar essa atitude, o homem lança ao mar parte de sua jangada que seria utilizada para uma futura tentativa de deixar a ilha, e, com esse ato, simboliza sua permanência ali. Logo após essa sequência, o enfoque se dá nos momentos a dois do protagonista e a mulher. [...]</p>
Intervenções Realizadas na Etapa 5 – Escrita da Primeira Versão da Resenha
<p><u>Uma segunda corrente filosófica está relacionada ao carpe diem. Essa corrente aparece no momento em que o</u> espaço oferta-lhe vestimentas, mas é preciso esperar a morte dos animais para aproveitar-se do couro, <u>bem como na cena em que</u>, para se alimentar, é necessário esperar que os frutos amadureçam. <u>Dessa forma</u>, a calma e a paz se fazem presentes, <u>haja</u> visto que <u>(a personagem aceita a ilha como sua nova moradia, aceitando que a saída não está sob seu alcance.)</u>¹</p>

CONTINUA

Ademais, o homem ali não é autor de nenhuma ação significativa, tudo o que ocorre na ilha é efeito da própria natureza, e só resta a ele viver em um *carpe diem*. Sendo que, após a metamorfose da tartaruga vermelha em uma mulher, esse traço fica ainda mais claro. Em um primeiro momento, a mulher lança ao mar seu antigo casco, simbolizando tudo que deixará para trás, a partir desse momento, estes passam a habitar a ilha como um casal. Ao presenciar essa atitude, o homem também lança ao mar parte de sua jangada que seria utilizada para uma futura tentativa de deixar a ilha, e, com esse ato, simboliza sua permanência ali. Logo após essa sequência, o enfoque se dá nos momentos a dois (dos protagonistas)² [...].

Fonte: As autoras

Neste pequeno excerto, podemos observar que os alunos agiram sobre a materialidade linguística com vistas a estabelecer a relação entre os segmentos do texto, conferindo-lhe um aspecto de unidade.

A sequência de atividades do projeto contou com a participação ativa dos alunos da turma. Ao finalizar o projeto, os alunos relataram que, embora tenha demandado muito trabalho, a experiência de escrita colaborativa foi apreciada. Cabe ressaltar que a tecnologia esteve presente em todas as etapas do projeto, não como eixo norteador, mas como recursos mobilizados de modo a atender às práticas de leitura e escrita, o que evidencia que não é o aparato tecnológico e o conhecimento técnico para operá-lo que determinam o sucesso de uma atividade de ensino e aprendizagem, mas a mentalidade coletiva e participativa; a tecnologia é consequência dessa abordagem.

PARA ENCERRAR, MAS NÃO CONCLUIR

Este trabalho procurou apresentar um projeto didático para a escrita colaborativa de uma resenha do filme “A Tartaruga Vermelha” desenvolvido em uma turma do curso de Letras de uma Universidade Pública do Norte do Paraná. O projeto didático foi realizado em etapas que contemplaram dois movimentos pedagógicos: mediação da leitura e escrita colaborativa.

A priori, discutiram-se os pressupostos teóricos que embasam o trabalho, provenientes dos Estudos do Letramento e Escrita Cola-

borativa. Em um segundo momento, discorreu-se sobre a mediação de leitura do texto fílmico, objeto a partir do qual se desenvolveram as outras etapas do projeto. A mediação ocorreu, primeiramente, após a projeção em sala de aula e, depois, a partir dos comentários que os alunos postaram na plataforma *Moodle* sobre algum aspecto do filme que tenha chamado a atenção e que poderia ser contemplado em uma resenha.

Posteriormente, descreveram-se as sete etapas do projeto didático, caracterizando-as quanto à taxonomia proposta por Lowre (2004) e que sistematiza a Escrita Colaborativa. As etapas do projeto compreenderam as seguintes ações: projeção do longa-metragem e discussão apreciativa; mediação da leitura do texto fílmico; primeira postagem com comentários sobre algum elemento do filme; seleção das informações da primeira postagem; escrita da primeira versão da resenha com base nos comentários selecionados nas postagens da etapa anterior; reescrita/revisão do texto com foco nas características do gênero; reescrita/revisão com foco nas normas gramaticais.

Por fim, analisaram-se alguns recortes do texto produzido pelos alunos, a fim de ilustrar a produção em relação às partes composicionais do gênero resenha, componentes temáticos e elementos coesivos mobilizados durante a escrita. Foram apresentados recortes em vez da resenha devido à extensão do texto produzido pelos alunos (12 páginas).

No desenvolvimento do projeto, pôde-se observar como a tecnologia contribui para o trabalho do professor, sem demandar, necessariamente, um grande conhecimento técnico. Os próprios alunos organizam-se e interagem naturalmente através dos aparatos tecnológicos, mesmo quando não solicitado pelo professor, evidenciando o grande potencial desses recursos para o trabalho docente.

O projeto didático possibilitou uma experiência em que teoria e prática foram postas em diálogo, o que é de fundamental importância para a formação do professor que, mais que um saber teórico, vê no saber científico uma função didática. Sobretudo para o professor de línguas, saber transpor didaticamente o conhecimento teórico é essencial, uma vez que é o trabalho bem realizado desse profissional

que fará com que os seus futuros alunos reconheçam a função social da leitura e escrita, que medeiam as interações humanas e por meio das quais é possível agir socialmente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

FLEW, Terry. **New media**: an introduction. Oxford: OUP, 2008.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses. Bristol, PA: The Falmet Press, 1990.

GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. Abismos da perversidade humana. **Revista Internacional de Filosofia**. Santa Maria - vol. 9, n. 2, p. 16-34, jul.-dez 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/36021/pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

GREENBERG, Saul; GUTWIN, Carl; COCKBURN, Alexander. **Using distortion-oriented displays to support workspace awareness** (Technical report). Calgary, University of Calgary. 1996. Disponível em: <http://grouplab.cpsc.ucalgary.ca/grouplab/uploads/Publications/Publications/1996-Distortion.HCI.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Pontes, 1995.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, Michelle René. 2004. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, 41(1):66-99. Disponível em: <http://job.sagepub.com/cgi/reprint/41/1/66>. Acesso em: 19 fev. 2018.

MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. *In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. Significados e ressignificações do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 111 – 142.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MILLER, Carolyn R.; DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith. (Orgs.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NECCHI, Vitor. A potencialização da leitura na era do audiovisual. *In*: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 267-280.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *In*: **Calidoscópio**. vol. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011a. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07/557>. Acesso em: 12 nov. 2013.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectiva. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. Algumas ferramentas narratológicas. *In*: _____. **Ensaio sobre a análise filmica**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994. p. 14-67.

CAP 11

A utilização do cinema em sala de aula: um relato de experiência de ensino de Linguística

Célia Dias dos Santos

*“A língua é a base da civilização, é a cola que une uma nação.
Em caso de conflito deve ser a primeira arma a ser sacada”.*

(A Chegada, 2016)

O presente estudo relata a utilização de recursos multimídia, no caso o cinema, e de que forma isso pode ser enfatizado na estratégia docente disposta em proporcionar um estímulo aos estudos de introdução à linguística, principalmente voltados aos alunos do curso de Letras. Através das leituras de Duarte (2009) e Napolitano (2003) embasamos algumas considerações pertinentes à inserção do cinema na educação escolar.

A mídia, de uma forma geral, tem desempenhado papel fundamental no universo das imagens e informações que nos rodeiam, e tal universo não está desvinculado do ensino-aprendizagem em seus diferentes níveis, inclusive o superior. No entanto, ainda que o uso do cinema seja evidenciado em diversos estudos e apesar de seus mais de cem anos de existência, a escola brasileira descobriu o cinema tardiamente, de acordo com Napolitano (2003). Ainda se-

gundo o autor, “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2003, p. 11).

Diversos autores argumentam em favor da inserção do cinema no ensino. Para Migliorin (2010, p. 108), “na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si”.

Em países como a França, o cinema é uma expressão cultural legítima, sendo meio de preservação cultural da nação e da língua francesa conforme Duarte (2009, p. 17-18-20):

Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. [...] Na França, o cinema, entendido como legítima forma de expressão cultural, recebe amparo oficial do Ministério da Cultura e da Educação e sua difusão integra os objetivos da educação nacional. [...] Esse fato deveria ser suficiente para que os educadores encarassem a questão com a seriedade que ela merece.

Enfim, considerando o cinema em sua potencialidade como objeto sociocultural e como instrumento de aprendizagem escolhemos o longa *A Chegada* por ser:

Um filme pedagógico nada discursivo, cheio de clima, no qual renuncia ao abuso de efeitos especiais e aos sustos gratuitos e propõe que a linguística pode servir não só para saber de coisas muito transcendentais sobre os seres humanos como também para a possibilidade de se entender com os extraterrestres. E também para a temível oportunidade de conhecer o próprio futuro (BOYERO, 2017, não paginado).

Isso posto, na próxima seção tecemos algumas considerações sobre a disciplina de Linguística no contexto do primeiro ano do curso de Letras, e em seguida apresentamos uma proposta de análise que articula elementos do filme *A Chegada* e conteúdos da disciplina de Linguística.

LETRAS: LINGUÍSTICA E ANÁLISE FÍLMICA

A disciplina chamada Linguística foi incorporada ao currículo oficial dos cursos de Letras no Brasil no ano de 1961 por meio de uma Resolução do Conselho Federal de Educação. Para Fiorin (2002, p. 7):

Um curso de Letras é o lugar onde se aprende a refletir sobre os fatos linguísticos e literários, analisando-os, descrevendo-os e explicando-os. A análise, a descrição e a explicação do fato linguístico e literário não podem ser feitas de maneira empírica, mas devem pressupor reflexão crítica bem fundamentada teoricamente. Por isso, um curso de Letras tem dois módulos, que se delinearam claramente, ao longo da história da constituição dos estudos da linguagem: a) um tem por objeto o estudo dos mecanismos da linguagem humana por meio do exame das diferentes línguas faladas pelo homem; e b) o outro tem por finalidade a compreensão do fato linguístico singular que é a literatura.

Assim, após algumas aulas expositivas sobre a história da linguística e seus precursores, os alunos começaram a ter contato com as ideias de Saussure através do Curso de Linguística Geral (CLG). Em um primeiro momento, houve um estranhamento em relação à terminologia linguística, mas aos poucos eles foram se familiarizando com termos como sincronia, diacronia, signo, língua e fala. Foi então nesse ponto da disciplina que o filme foi utilizado como recurso para melhor compreensão do que trata a linguística e dos conceitos iniciais, principalmente o que diz respeito ao conceito de língua e fala e a natureza do signo linguístico. Nesse sentido, procuramos articular o conteúdo do filme com a disciplina lecionada em acordo com alguns questionamentos de Napolitano (2003, p. 22): “o que eu quero com esse filme? Em que essa atividade se relaciona com o conjunto da minha disciplina e da área curricular? Quais são os limites e as possibilidades que essa atividade tem para o grupo de alunos em questão?”

A turma, composta por 25 alunos, recebeu com entusiasmo a proposta de assistir e discutir um filme de ficção científica para complementar os estudos feitos até então. A primeira parte do filme

foi assistida em sala de aula e foi possível expor as primeiras impressões acerca da narrativa. Os alunos se organizaram e terminaram de assistir ao filme em casa.

Existem várias possibilidades de utilizar o filme em sala de aula, isto pode variar, dependendo do conteúdo a ser trabalhado, do tipo de atividade a ser desenvolvida e do tempo de duração da obra. Levamos em conta as sugestões de Napolitano (2003, p. 82):

Existem três formas possíveis de exibição/assistência de um filme dentro das atividades escolares: a) exibição/assistência na sala de aula ou vídeo, dentro do horário da(s) aula(s); b) assistência em casa, por grupos de alunos previamente formados e informados pelo professor; c) exibição na sala de aula, de cenas ou sequências selecionadas pelo professor. O importante é ter coerência entre a forma de exibição/assistência e objetivos/amplitude da atividade planejada.

No decorrer do trabalho com o filme em análise, foi solicitado também que os alunos levassem à próxima aula questionamentos, possíveis relações feitas com o conteúdo trabalhado. Na semana seguinte, houve um período de duas aulas para discussão em grupo e uma plenária com as principais descobertas e associações. A aula foi bastante interativa e foi possível observar que o filme provocou/incitou os alunos que muitas vezes queriam falar apressadamente sobre as relações que puderam fazer. Surpreendeu-nos o fato de apresentarem mais do que o solicitado, já que alguns fizeram pesquisas sobre o autor, acessaram a obra que deu origem ao filme, investigaram conceitos da física e ainda começaram a se familiarizar com objetos teóricos da disciplina. Assim sendo, os resultados obtidos nos motivaram a partilhar a nossa experiência. Na sequência, apresentamos uma análise do filme e os principais aspectos discutidos com os alunos.

ANÁLISE DO FILME

O filme *A Chegada (Arrival)* estrelado por Amy Adams, Jeremy Renner e Forest Whitaker, teve sua primeira exibição no Festival

de Cinema de Veneza em 1º de setembro de 2016 e foi lançado nos Estados Unidos em 11 de novembro de 2016, pela Paramount Pictures. O filme foi aclamado pela crítica especializada, que elogiou a atuação de Adams, a direção de Villeneuve e a originalidade do roteiro. Assim, teve oito indicações ao Oscar 2017, incluindo Melhor Filme, Melhor Diretor e Melhor Roteiro Adaptado, mas venceu apenas na categoria de Melhor Edição de Som. No longa, Villeneuve faz referências aos grandes clássicos da ficção científica, como *O Dia em que a Terra Parou* (1951) de Robert Wise, pois é inevitável a associação do interior da nave com aquela espécie de tela retangular com o alienígena do clássico de 1951. Verifica-se também a alusão a *2001: Uma Odisseia no Espaço* (1968), de Stanley Kubrick e *Contatos Imediatos de Terceiro Grau* (1977), de Steven Spielberg.

O filme em análise apresenta uma narrativa complexa e o próprio título *A Chegada* provoca um questionamento: o que ou quem chegou? Aos poucos o espectador é conduzido ao momento em que seres interplanetários deixam marcas na Terra e a personagem Dra. Louise Banks (Amy Adams), uma linguista especialista no assunto, é procurada por militares para traduzir os sinais e desvendar se os alienígenas representam ou não uma ameaça (fig.1). As primeiras cenas mostram a pesquisadora ministrando aulas na universidade, os alunos chamam a atenção para que ela ligue a tevê no noticiário: doze naves de origem desconhecida surgem ao mesmo tempo em lugares diferentes do globo. Todos os alunos são mandados para casa.

Ressalta-se na história escrita e cinematográfica o fato do ator principal ser uma mulher e ser linguista. A protagonista é uma doutora em linguística, Louise Banks, vivida no filme por Amy Adams. A professora de linguística representa brilhantemente o gênero feminino em um ambiente tomado por homens, em geral militares ou especialistas em ciências exatas. Villeneuve em entrevista ao jornal *The New York Times* afirmou “Eu sou da primeira geração de homens que teve contato com as novas ideias do feminismo e eu fui criado de uma maneira em que eu não sentia medo dessas ideias. Eu as achava algo lindo.”

Na narrativa, cenas esparsas revelam que a linguista teve momentos felizes ao lado do marido e da filha que morreu na adolescência após uma doença rara. Em seu trabalho, Louise é acompanhada do físico Ian Donnelly.

No filme, tanto a Linguística quanto a Física são muito bem utilizadas para urdir a trama. Na física, destacam-se os fenômenos de não localidade ou o campo das possibilidades onde tudo pode acontecer, que instigam o conhecimento sobre causa e efeito. Tanto o texto quanto o filme misturam o passado com o presente e o futuro.

Em sala de aula, o debate sobre os fenômenos físicos vivenciados nas cenas do filme permitiu a criação de um cenário de discussões que conduziram uma aprendizagem mais significativa e interdisciplinar. Ademais, em nosso gesto interpretativo juntamente com os alunos, buscamos também entender o conteúdo na amplitude da linguagem cinematográfica e os seus elementos fílmicos como, por exemplo, os ângulos, enquadramentos, planos, iluminação, sonoplastia, dentre outros. Isso posto, salientamos que “analisar um filme é também situá-lo num contexto, numa história” (VANOYE; GOLIOT LÉTÉ, 1994, p. 23).

Figura 1 - Louise Banks e os heptapodes – primeiro contato



Fonte: *Arrival* (2016).

Na obra cinematográfica em análise, a fotografia instigante explora alguns enquadramentos (fig.2) que despertam a atenção do espectador pelo fato dos personagens estarem posicionados nos cantos, principalmente no canto inferior da tela, enfatizando o espaço ao redor dele e criando a sensação de deslocamento da humanidade, diante daquele fato que se pode constatar na próxima sequência narrativa.

Figura 2 - Enquadramento instiga o espectador



Fonte: *Arrival* (2016).

A obra faz pensar, rever conceitos e possibilita olhar outros contornos do mundo. Enfim, a trama apresenta texto de qualidade estética que contribui para a formação do espectador de modo geral e principalmente para alunos, pois o filme em análise permite agregar conhecimentos às áreas de Linguística, Letras e Artes. De acordo com Duarte (2009, p. 69):

Precisamos de ficção tanto quanto precisamos da realidade. Embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo do real para aprender a lidar com ele. Além disso, a ficção atua como um dos elementos dos quais lançamos mão para dar sentido à nossa existência.

Destaca-se também na fotografia a peculiaridade das cores. Villeneuve e o diretor de fotografia Bradford Young criaram um aspecto nublado na construção da atmosfera do filme. Quase não há sol do início ao fim do filme, as cenas possuem um tom frio, melancólico. Exemplo da afirmação anterior é a cena (fig.3) em que aparece a nave pela primeira vez e uma densa névoa sobrevoa a colina, conferindo à cena um clima sobrenatural.

Figura 3 - A Chegada dos visitantes



Fonte: *Arrival* (2016).

O uso de contraste como branco e preto e efeitos de luz e sombra ancoram os sentimentos de mistério e ameaça que permeiam a trama. Assim, ao contrastar os heptápodes e os humanos com luz e sombra, apontam para as trevas da ignorância, enquanto a relação de Louise com a filha é iluminada por luzes naturais, colocando os humanos à disposição das forças da natureza, alternando cenas elípticas e lentas que geram expectativa e suspense. O uso de tons de verde, cinza e alaranjado criam um ambiente de certa forma angustiante e pesado. A luz fria e cenas que se desenrolam no cenário minimalista (fig.4) prendem a atenção do espectador.

Figura 4 - Medo: personagens isolados e encapsulados



Fonte: *Arrival* (2016).

Para Carneiro (2016, não paginado) “Os cenários de linhas retas e militares, a fotografia escura e a intrigante trilha sonora dançam em harmonia com a atuação dos atores, encarregados de personagens curiosos e assustados”. Ademais, a trilha sonora de Jóhann Jóhannsson contou com o coral *Theatre of Voices*, e também solistas de diversas origens e estilos. Em faixas como *Heptapod B*, *Sapir-Whorf*, *Rise* e *Kangaru*, é possível ouvir diversos efeitos vocais que se sobrepõem uns aos outros. Dessa forma, se aguçarmos a atenção ouviremos algumas sílabas como “nananananana” e algumas variações da palavra “water”.

Figura 5 - Louise Banks decifrando a escrita cíclica dos heptapodes



Fonte: *Arrival* (2016).

O filme possui uma **estrutura circular**, começando onde termina, assim como o “registro escrito” da linguagem dos heptapodes. Na narrativa, as primeiras cenas espelham as últimas, estas com maior densidade, pois pressupõem à essa altura que o espectador já entendeu que a narrativa não está em uma ordem cronológica. No que diz respeito à escrita, verifica-se que também é cíclica criando a ilusão de um *looping eterno*, no qual o início da frase pode estar em qualquer ponto e a leitura pode ser realizada em qualquer sentido indiscriminadamente.

Figura 6 - A linguista desvendando os sinais enviados pelos extraterrestres



Fonte: *Arrival* (2016).

Muito diferente das línguas humanas, que segundo Hymnslev¹ (1968, p. 43-44, tradução da autora):

Ao observar um texto impresso ou escrito vemos que se compõe de signos, e que esses signos se compõem por sua vez de elementos que se desenvolvem em uma direção determinada (quando se utiliza o alfabeto latino, se dispõem da esquerda para a direita; por exemplo, ao se utilizar o alfabeto hebreu, a disposição é da direita para a esquerda; no caso do alfabeto mongol, a organização é de cima para baixo; mas se desenvolvem sempre em uma direção determinada); e quando ouvimos um texto falado, ele é composto por signos, e esses signos se compõem, por sua vez de elementos que se desenvolvem no tempo: uns vem antes, outros depois. Os

¹ *Al mirar un texto impreso o escrito vemos que se compone de signos, y que éstos se componen a su vez de elementos que se desarrollan en una dirección determinada (cuando se utiliza el alfabeto latino, se extienden de izquierda a derecha; citando se utiliza el alfabeto hebreo, se extienden de derecha a izquierda; cuando se utiliza el alfabeto mongol, se extienden de arriba abajo; pero se desarrollan siempre en una dirección determinada); y cuando oímos un texto hablado, se compone para nosotros de signos, y estos signos se componen a su vez de elementos que se desarrollan en el tiempo: unos vienen antes, otros después. Los signos forman una cadena y los elementos de cada signo forman asimismo una cadena.*

signos formam uma cadeia e os elementos de cada signo formam também, uma cadeia, e os elementos de cada signo formam também uma cadeia.

Nesse ponto, aprofundamos o princípio da linearidade estabelecido por Saussure, para o autor “o significante sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem características que toma do tempo: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão; é uma linha” (SAUSSURE, 2012, p. 110). Enfim, de acordo com os cadernos de estudantes do curso de Linguística Geral, Saussure (2012 apud TESTENOIRE, 2017, p. 96) a linearidade se manifesta em três planos:

a) Na esfera da fala – uma linearidade devida à natureza acústica da substância da linguagem.

b) Na esfera da língua – uma linearidade que se manifesta no nível do significante; uma linearidade que se manifesta no nível das relações sintagmáticas.

Isso posto, ressaltamos que ao fazermos a relação entre o filme e as os conceitos de Saussure sobre o signo objetivou-se instigar os alunos a se aproximarem da questão que movia o autor: “O que é a língua?” (NORMAND, 2009, p. 34). E ainda a olhar com mais cuidado para as dicotomias da língua e da fala teorizadas por Saussure.

Uma das frases do filme que mais tocaram os alunos foram as que a Dra. Louise Banks escreveu no prefácio de um dos seus livros: “A língua é a base da civilização, é a cola que une uma nação. Em caso de conflito deve ser a primeira arma a ser sacada” (*A Chegada*, 2016). Fica evidente a preocupação da pesquisadora em mediar o processo comunicativo aprendendo a decodificar os signos dos alienígenas numa aproximação das línguas e das raças. Nesse momento os alunos resgataram a distinção de Saussure acerca de língua e fala. Para o autor genebriano a língua é

Ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisio-

lógica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 2012, p. 41).

A inserção da ficção nas aulas de Linguística contribuiu para despertar o interesse dos alunos por questões complexas da ciência da linguagem. Consideramos que há muitas lacunas com relação ao estudo que a linguista faz acerca da linguagem dos alienígenas, contudo o filme ao tratar questões linguísticas como ponto chave da trama, convida o espectador a aprofundar seu conhecimento em temas científicos de comunicação, linguagem, língua, escrita e questões emocionais e existenciais. Cagliari, ao comentar a relação do filme *A Chegada* e a linguística, tece as seguintes considerações:

A condução das análises da linguista mostra que o autor tem bons conhecimentos de linguística moderna, sobretudo de fonologia. A natureza semasiológica da língua dos alienígenas foi uma descoberta notável e possibilitou uma comunicação primitiva e inicial. Algumas informações foram classificadas como “semagramas”, um apelo à fonologia. Com os semagramas (conjuntos organizados de significados), a Dra. Banks consegue estabelecer uma aparente “linearidade” e “categorização” da informação, coisa tida antes como impossível por causa das variações nas mensagens recebidas (CAGLIARI, 2017, não paginado).

Verifica-se no filme a menção à hipótese *Sapir-Whorf*, uma afirmação de que as propriedades da linguagem de uma pessoa moldam a forma como vemos o mundo. A teoria desenvolvida pelo antropólogo Edward Sapir (1884–1939) e Benjamin Lee Whorf (1897–1941) discorre sobre o condicionamento recíproco entre a percepção e a linguagem e, conseqüentemente, os efeitos na cultura. Citada no filme, a hipótese representa um mote perfeito para explicar como a linguista consegue entender a língua escrita dos heptapodes e que, ao aprender a linguagem deles, seríamos capazes de vivenciar a realidade da maneira como eles enxergam. Embora seja uma teoria com pouca aceitação, pois para Pinker “quanto mais examinamos os argumentos de Whorf, menos sentido eles fazem” (2002, p. 66), no filme ela foi fundamental para o desenvolvimento da trama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato pretendeu apresentar uma prática pedagógica realizada a partir do uso do cinema em sala de aula. Através do filme *A Chegada* utilizado como recurso potencializador, nas aulas de linguística do curso de Letras, buscamos motivar a reflexão trazida a partir da leitura dos primeiros capítulos do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure. Assim, a obra sob o ponto de vista de uma linguista, demonstrando a vital importância da comunicação, contribui para despertar o interesse dos jovens alunos. O enredo muito bem amarrado, a fotografia de Bradford Young que alterna *closes* e planos abertos com muita astúcia incita, provoca e questiona. Concordamos com Moreira ao afirmar que

O que torna *A Chegada* uma produção tão original no atual panorama da ficção científica no cinema é justamente o que mais tem faltado a muito da produção *mainstream* do gênero: imaginação ancorada em ciência de verdade. Louise é uma linguista, e como tal, faz sentido que uma hipótese fundamental para o entendimento da trama seja uma teoria da Linguística, a de Sapir-Whorf, que postula que os idiomas moldam os modos com que seus falantes percebem a realidade, e que aprender uma nova língua é, de certa forma, modificar plasticamente muitas das estruturas cerebrais que mediam nossa relação com o mundo (MOREIRA, 2017, p. 197-198).

Nesse sentido, salientamos em nosso relato a importância em inserir o recurso multimídia, cinema, como instrumento de ampliação do conhecimento de teorias linguísticas por parte do aluno. A partir do nosso percurso narrativo, esperamos ter contribuído também para o fomento de novos estudos que analisem como o uso de bons filmes pode ampliar o repertório cultural e cinematográfico dos alunos. Neste aspecto, percebemos, pela literatura consultada, uma carência de pesquisas empíricas que investiguem como os estudantes da disciplina de linguística podem ser estimulados com a apreciação e análise de filmes que dialoguem com o conteúdo ministrado. Para Napolitano (2003, p. 11-12)

Trabalhar com o cinema na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Enfim, para uma análise descritiva de filme de acordo com Duarte (2009) é necessário relacionar os diferentes sistemas de significação dos filmes com os elementos de significação existentes nas culturas em que eles são vistos e produzidos.

REFERÊNCIAS

A CHEGADA (*ARRIVAL*). Direção: Denis Villeneuve. Canadá, Estados Unidos da América: Paramount Pictures, 2016. Produção: Shawn Levy, Dan Levine, Aaron Ryder e David Linde. Roteiro: Eric Heisserer, adaptado de *Story of Your Life*, de Ted Chiang. 1 filme (116 minutos), sonoro, color.

Boyero, Carlos. **Oscar 2017**: “A Chegada” é uma ficção científica estranha e poética. *El País*. 24 fevereiro de 2017, não paginado. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/17/cultura/1479407203_141175.html Acesso em: 25 nov. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **O filme e a linguista**. Unespiciência. 2017. Disponível em: <http://unespiciencia.com.br/2017/05/01/filme-85>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CARNEIRO, Raquel. IMPERDÍVEL: “A Chegada” e a arte do suspense estático. **Revista Veja**, 26 novembro 2016, não paginado. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/imperdivel-a-chegada-e-a-arte-do-suspense-estatico/>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Lingüística I**. Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

HJELMSLEV, Louis. **El lenguaje**. Trad. de Maria Victoria Catalina. Madri, Gredos, 1968.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 09, p. 104-110, 2010.

MOREIRA, Carlos André. A Chegada, dirigido por Denis Villeneuve, e a ficção científica como espelho do imaginário social. **Interfaces Brasil/Canadá**. Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 17, n. 1, p. 195-199, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NORMAND, Claudine. **Saussure**. Traduzido por Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação da Liberdade, 2009.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TESTENOIRE, Pierre-Yves. **A linearidade saussuriana em restrospecto**. Cadernos de Historiographia Linguística do CEDOCH, 2017. Por ocasião do centenário do Curso de Linguística Geral n.2, p. 89-109, (1916).

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CAP 12

Cinema de animação: uma ferramenta cultural às aulas de Ecologia

José Nunes dos Santos

Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

O papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira é complexo e as dificuldades enfrentadas pelo docente na forma de ensinar Ciências Naturais têm sido objeto de discussão e investigação há tempos. Dentre essas dificuldades, destaca-se a alardeada os obstáculos que o desafia a uma ação pedagógica diferenciada que possibilite a aprendizagem do aluno.

A escola, sendo espaço social do estudante, cumpre papel respeitável para garantir o direito e acesso à educação, à aquisição de conhecimentos científicos e ascensão ao desconhecido. Desta forma, a escola, norteadas por diferentes recursos pedagógicos, permite romper hábitos e acomodações e, assim, procurar estabelecer mecanismos e estratégias didáticas que possa oportunizar o saber científico.

A maneira de ensinar Ciências Naturais não deve se fundamentar só no ensino de conceitos, mas nas relações entre áreas de conhecimento e no uso de ferramentas culturais¹ que possibilitam a construção do conhecimento na sala de aula. Quando bem utilizadas, as ferramentas culturais proporcionam o potencial de mediar a

1 Ferramenta cultural consiste em instrumentos, como, a internet, o correio eletrônico, a fala, entre outros (GIORDAN, 2013), que podem ser empregados no ensino escolar, tal como neste caso, o uso de filme relacionado ao Ensino de Ciências Naturais.

relação dos sujeitos com o conhecimento da Ciência, constituindo um “elo” com o panorama sociocultural.

Nessa direção, o autor, Vigotski² (2010), aponta que o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico, construído por intermédio das inter-relações estabelecidas entre o sujeito e ferramentas culturais. Assim, a constituição do conhecimento se dá por meio da mediação de outros sujeitos e das ferramentas culturais. O “outro social” pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do professor e do mundo cultural que rodeia o aluno. O docente faz parte desse processo de ensinar e aprender. Isso posto, é função do professor promover o desenvolvimento e mediar (por meio da linguagem, material e cultural, entre outras formas) o conhecimento dos alunos mediante a interferência na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2010). Essa aprendizagem escolar difere das situações informais, nas quais o aluno aprende por pertencer e compartilhar um ambiente cultural. Portanto, a função do professor é provocar progressos nos educandos, o que só se torna possível por meio de sua interferência na zona de desenvolvimento proximal.

Desse modo, deve-se considerar que a pedagogia histórico-crítica valoriza o saber historicamente acumulado pelos homens, saber que gerou o desenvolvimento das sociedades no transcorrer dos séculos (SAVIANI, 1989). O interesse do professor por aqueles saberes que os alunos já detêm é uma preocupação sobre o tema a ser desenvolvido, o que possibilita ao professor realizar um trabalho pedagógico mais adequado.

Nesses termos, percebe-se o significado de desenvolver um trabalho docente que permita um ensino de Ciências Naturais significativo, em que o professor vai além da exposição e transmissão do conhecimento científico. Ou seja, ele possibilitará o estímulo à curiosidade por parte do estudante, ao mesmo tempo em que proporciona caminhos para novas discussões, problematiza o conteúdo de forma contextualizada e considera o posicionamento dos alunos.

2 O nome Vigotski aparece grafado de diversas formas. Aqui, optou-se por utilizar a grafia “Vigotski”, mas outras grafias podem aparecer de acordo com as referências utilizadas nas citações.

O uso da mídia cinematográfica no trabalho docente é uma ferramenta cultural que permite proporcionar a problematização e a contextualização dos conteúdos para a aprendizagem. Quando se sugere um conteúdo por meio do texto fílmico, “[...] aparecem problematizações distintas, discussões que se propagam com naturalidade e liberdade de pensamento, instituindo um espaço para o intercâmbio de ideias” (SANTOS, 2018, p. 36). Para o autor, as múltiplas linguagens fílmicas se configuram como componentes pedagógicos ao introduzirem elementos estéticos e culturais à experiência escolar.

Do ponto de vista didático, o filme do gênero de animação na concepção de Santos (2018, p. 21) “[...] pode estabelecer vínculos entre os interesses e motivações dos alunos em relação a temas científicos e os conteúdos programáticos de Ensino de Ciências [...]”, constituindo-se em um extraordinário recurso pedagógico que possibilita compor cenários desconhecidos, cenários estes que estão distantes das realidades vivenciadas pelos alunos no ensino. Porém, tais recursos só adquirem função pedagógica quando estão vinculados a um tema ou conteúdo educacional norteado por encaminhamento e procedimentos metodológicos pedagógicos que sejam apropriados às necessidades educacionais.

Deste modo, o filme é um recurso pedagógico mediador que possibilita subsidiar o ensino por meio da problematização em diferentes conteúdos relacionados às Ciências Naturais, mediante o diálogo entre as disciplinas e o conhecimento escolar. Além, desses entendimentos para Cunha e Giordan (2009), levar um filme para a sala de aula é muito mais que uma opção do professor, trata-se, sobretudo, de um compromisso com a discussão sobre as ideologias inseridas nos meios de comunicação, no caso, a mídia cinematográfica. Nesse sentido, é importante frisar que ao usar o filme para ensinar o docente precisa organizar esse recurso didático de forma a criar condições que os alunos apropriem do conhecimento científico com o qual pretende trabalhar.

Na concepção de Napolitano (2010), o cinema na sala de aula pode ser abordado pelo conteúdo, pela linguagem ou pela técnica,

que são elementos presentes nos filmes. Sua utilização para a abordagem de um conteúdo abrange a Fonte e o Texto Gerador. O filme como Fonte considera o trabalho do professor em um direcionamento que visa a promover a análise de um problema e o esclarecimento das dúvidas expressas pelos alunos a partir da narrativa da obra. Já o filme como Texto Gerador aponta para uma mediação limitada, uma vez que o professor tem menos compromisso com o filme em si, sua linguagem, sua estrutura e os temas que suscitam. Nesse sentido, o filme não é utilizado no contexto escolar como simples ilustração, mas sim, como forma de promover uma análise crítica da narrativa e das representações filmicas, consideradas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos.

O presente capítulo discorre sobre o encontro do filme de animação e suas múltiplas linguagens – e o Ensino de Ciências Naturais, notadamente é resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida a partir de uma experiência didática em que foi utilizado o filme como recurso didático durante as aulas de Ciências. Teve por objetivo verificar a contribuição do uso de filmes como recurso didático-pedagógico nas aulas de ecologia na qualificação do processo e ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

A organização da Sequência Didática analisada neste trabalho se limitou à ação do Plano de Trabalho Docente (PTD³) com a temática Socioambiental e a Ecologia, em que se articulam os conteúdos estruturantes (Astronomia, Matéria, Sistemas Biológicos, Energia e Biodiversidade) propostos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental II (PARANÁ, 2008). Dessa forma, para a abordagem desses conteúdos, o professor/pesquisador escolheu os filmes de animação

3 De acordo com Santos (2018), Plano de trabalho docente (PTD) é a organização do ensino de forma prévia, o que possibilita ao professor nortear o seu trabalho e estabelecer critérios para avaliar tanto o aluno como o próprio desempenho docente.

*Bee Movie*⁴ e *Wall-e*⁵, como recurso pedagógico. Foram desenvolvidas sequências de atividades, abordando, de forma contextualizada e problematizadora, os conteúdos curriculares da disciplina, com o objetivo de tornar mais significativo o ensino de tais conceitos.

Nessa direção, Zabala (2010, p. 18) aponta que a organização de estratégias de ensino pode se dá por meio das Sequências de Atividades ou Sequências Didáticas, que sistematizam um “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 2010, p. 18).

Quanto à coleta e à análise dos dados, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa. Por meio desse tipo de investigação é possível analisar uma situação natural, coletar dados descritivos e analisar a realidade de forma contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O desenvolvimento dessa modalidade de pesquisa em uma escola pública possibilitou a participação de quem exerce a prática educativa. O pesquisador utilizou a sala de aula como ambiente natural para a coleta de dados e nesse contexto o aluno se constituiu como sujeito-chave do processo de investigação.

Para a coleta de dados e informações, essenciais para esta pesquisa, foi utilizado o *Portfólio* que apresenta um registro contínuo por parte dos alunos das atividades que foram desenvolvidas durante as aulas de Ciências. Para Shores e Grace (2001, p.145), o “[...] portfólio é uma coleção de trabalhos, realizada em certo período de tempo, com um propósito determinado”. Apresenta uma série de benefícios, quando aplicado como estratégia de ensino, pois possibilita uma relação dialógica entre professor e aluno, promovendo maior interação, períodos de *feedback* e registro do pensamento conceitual.

4 O filme *Bee Movie* (2007) é uma animação produzida pela *Dream Works SKG*, com duração de noventa e um minutos. O roteiro foi elaborado por Jerry Seinfeld, Spike Feresten, Barry Marder e Andy Robin, com direção de Steve Hickner e Simon J. Smith e a trilha sonora, composta Rupert Gregson-Williams.

5 O filme *Wall-e* (2008) é uma animação dos estúdios *Disney* e *Pixar*, com duração de uma hora e trinta e sete minutos. O roteiro e a direção desse filme foram realizados por Andrew Stanton, a música é de Thomas Newman, e o desenho de produção, de Ralph Eggleston.

O presente trabalho foi aplicado em um Colégio Estadual da região noroeste do Estado do Paraná – Ensino Fundamental e Médio, envolvendo estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II do período matutino, com idade entre 13 e 14 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro com a turma participante, o professor regente apresentou o PTD e explicou os objetivos da pesquisa, afirmou que esta seria desenvolvida no decorrer do primeiro bimestre do ano letivo de 2013 e esclareceu as dúvidas apresentadas pelos alunos.

A pesquisa abrangeu um total de 36 horas/aula, considerando seu desenvolvimento durante a ação do PTD, e organizadas por assunto e conteúdos específicos relacionados ao tema Ecologia, como: Introdução à Ecologia; Teias e Cadeias Alimentares; Relações Ecológicas e Poluição Ambiental.

Para a organização da Sequência Didática, o encaminhamento metodológico foi descrito com as seguintes etapas dos Momentos Pedagógicos: Problematização inicial; Organização do conhecimento; Aplicação do conhecimento, conforme denominados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Estes autores consideram que a *Problematização inicial* tem como finalidade a promoção de um distanciamento crítico por parte do aluno ao se deparar com as explicações das situações estabelecidas durante a discussão, bem como, permitir-lhe o processo de apropriação de novos conhecimentos científicos, com os quais possa interpretar a situação de forma mais elaborada. O segundo momento pedagógico, designado como *Organização do conhecimento*, abrange o estudo sistemático dos conhecimentos selecionados no tema e na problematização inicial, ou seja, são os conhecimentos científicos necessários para o entendimento dos temas e das situações significativas. Assim, durante essa fase da atividade pedagógica, os diferentes recursos pedagógicos são de suma importância para a apropriação de conhecimentos específicos. Finalmente, como o terceiro momento pedagógico, *Aplicação do conhecimento*, o qual se destina a empregar o conhecimento que o estudante vem se apropriando para

avaliar e explicar as situações propostas durante a problematização inicial, bem como outras dúvidas que possam ser compreendidas pela mesma corporação de conhecimentos. No entendimento dos autores, é nessa etapa que o papel do docente incide em desenvolver diferentes atividades, no sentido de habilitar os educandos a utilizarem os conhecimentos científicos, articulando-os com situações que fazem parte de seu cotidiano.

Dessa forma, para a Organização do conhecimento durante as aulas, o professor utilizou trechos selecionados dos filmes *Bee Movie* e *Wall-e*, que ilustrassem e que pudessem esclarecer e auxiliar a construção/apropriação do conhecimento. Cada filme seguiu uma conduta de marcação de partes, elementos e cenas que exemplificassem e representassem o conteúdo científico de modo a possibilitar o conhecimento escolar.

Os momentos pedagógicos de ensino foram registrados por meio de elaboração de um portfólio (instrumento de pesquisa), por parte dos alunos, bem como, observações contínuas das atividades por eles desenvolvidas. Em termos de padrão estrutural, algumas atividades foram transcritas, para posteriormente, proceder-se a análise qualitativa dos dados.

Assim, o foco dessa investigação privilegia a análise de trechos de falas, ou seja, interações verbais ocorridas durante o desenvolvimento das atividades nas aulas de Ciências, conduzidas pelo professor/pesquisador. Nas transcrições desses diálogos, utilizou-se a sigla P para identificar o professor, enquanto que os estudantes foram representados por números estabelecidos aleatoriamente pelo pesquisador.

Os diálogos e as atividades considerados significativos, desenvolvidos durante as aulas, bem como as respectivas análises e discussões acerca do desenvolvimento conceitual dos estudantes em relação ao tema Ecologia são apresentadas a seguir, conforme a ordem das atividades realizadas.

A análise dos resultados incidiu nos conteúdos presentes no portfólio, os quais se constituíram em eixos norteadores para a análise dos questionamentos elaborados pelos sujeitos pesquisados, mediante a evolução de suas apropriações/construções do conhecimento escolar sobre o tema Ecologia.

CONCEITOS DE ECOLOGIA

Para esse momento pedagógico, as aulas foram iniciadas com discussões (aulas expositivas e dialogadas) anteriores à apresentação dos filmes, que conduziam aos objetivos dos conteúdos propostos. Nesse caso, para diagnosticar o Nível de Desenvolvimento Real – NDR - do aluno, o que se refere aos conhecimentos que ele já detém sobre o assunto, foi resgatado o conhecimento prévio a partir da mobilização participativa durante a realização das atividades. Para Gasparin (2005), esse momento constitui a prática social inicial dos conteúdos.

Para o levantamento dos conhecimentos prévios foram propostas as seguintes questões:

P: “Como é formado um ambiente?”.

Aluno 9: “É formado por seres vivos como animais, plantas etc.”.

Aluno 1: “Um ambiente é formado por elementos vivos e não vivos, dos vivos tanto vegetal quanto animal”.

Aluno 21: “Um ambiente pode ser formado pessoas, outros seres vivos e coisas não vivas”.

Aluno 34: “Por seres vivos e não vivos”.

P: “O que você vê no ambiente?”.

Aluno 6: “Professor! Vejo árvores, pedras, areia, terra, água e outras coisas”.

Aluno 9: “Um ambiente é formado por pedras, solo e outras coisas”.

O professor apresentou outro questionamento para o aluno 9, direcionando a discussão para a formação do ambiente. As interações verbais continuaram, intercaladas por leituras de trechos de filmes, realizadas por parte dos alunos, as quais possibilitaram o desencadeamento dos significados dos conceitos de ambiente e sua relação com a Ecologia.

P: “O ambiente é formado somente por componentes não vivos?”.

Aluno 9: “Também é formado, por coisa que tem vida, como a árvore”.

Os filmes foram escolhidos para subsidiar a capacidade de percepção dos alunos em reconhecer no enredo e na imagem os conhecimentos científicos relacionados ao tema de estudo. Os alunos registraram os conceitos referentes ao conteúdo abordado.

A atividade interativa pode ser observada no episódio de ensino descrito a seguir, mediado por algumas questões e situações-problema norteadoras, seguidas de respostas constituídas de ideias do senso comum, formadas a partir das percepções sensoriais dos estudantes.

P: “O filme *Wall-e* retrata a destruição do planeta Terra pela ação das atividades humanas. Dentre todas as formas de vida do planeta Terra, o filme destaca algumas espécies que restaram. Sabe-se que esses seres são importantes para um determinado ecossistema”.

- a) “Quais são os seres bióticos retratados pelo filme?”.
- b) “Como está definido o ambiente que rodeia estes seres vivos, representados no filme?”.
- c) “Que funções estes personagens exercem num ecossistema para a manutenção de outras vidas?”

Aluno 9: “a) Barata e a Planta; b) Com a poluição e muito lixo; c) A planta serve para gerar oxigênio e a barata serve de alimento para outros animais”.

Aluno 2: “a) São a Barata e uma planta; b) Um lixão ao redor seres vivos; c) A planta produz oxigênio para os seres bióticos, a barata serve de alimentos para outros animais”.

Aluno 3: “a) barata e planta; b) Com muito lixo sujo; c) A planta produz oxigênio para os seres vivos e as baratas servem de alimentos para outros animais”.

Aluno 8: “a) a barata e planta; b) Está rodeado de lixo, entulhos etc.; c) a planta produz oxigênio e a barata serve de alimento para outros seres vivos”.

Aluno 4: “a) Há barata e a plantinha; b) Um ambiente poluído; c) A planta serve para produzir oxigênio e a barata de alimento para os seres vivos”.

Aluno 3: “a) Barata e a Planta; c) Um lixão; c) A barata serve de alimento para os seres bióticos (animais) e a planta produz oxigênio através da fotossíntese que serve de alimento para os seres vivos do ecossistema”.

De acordo com os procedimentos práticos, a animação *Wall-e*, (2008) permitiu abordar temas disciplinares a fenômenos científicos. No caso do Ensino de Ciências, o filme possibilitou que fossem exploradas, por exemplo, a fotossíntese, as inter-relações entre os seres vivos e seus ambientes físicos.

Durante esse acontecimento pedagógico, verificou-se que, apesar de os alunos número 9, 3, 2, 8 e 4 evidenciarem uma boa interpretação dos conceitos científicos, o aluno 3 foi além, ao explicar a importância desses seres vivos para um ecossistema, apontando o fenômeno de fotossíntese, responsável pela produção de oxigênio e de alimento

aos vegetais. Como base em Vigotski (2000), uma nova estrutura de generalização pode criar no aluno a possibilidade de que os pensamentos passem a um plano novo e mais elevado de operações lógicas. Essa constatação leva a refletir que os alunos apresentam conceitos de diferentes estágios, porém atendem às questões elaboradas para a atividade. Nesse sentido, o filme cumpre seu papel como mediador da aprendizagem, destacando o desempenho do aluno 3, por estabelecer relações com seus referenciais sócio-históricos.

TEIAS E CADEIAS ALIMENTARES E RELAÇÕES ECOLÓGICAS

Para o tema “Teias e cadeias alimentares e relações ecológicas”, as situações- problema e questionamentos foram desencadeados com o apoio didático do filme: *Bee Movie*. As aulas foram ministradas seguindo a organização de ensino proposta pela sequência didática. Durante a primeira aula, foram levantados os conhecimentos prévios dos alunos, por meio dos seguintes questionamentos:

P: “Para você, o que significa desequilíbrio ecológico?”.
Aluno 34: “Desequilíbrio ecológico é quando tiramos algo da natureza que irá fazer a diferença”.

Aluno 1: “É algo que suspende a manutenção natural, pode ser pela extinção de uma espécie que modifica a ação natural”.

Aluno 33: “É o desaparecimento de uma espécie que controla uma população de outras espécies”.

Aluno 7: “Esse desequilíbrio está relacionado a todo tipo de poluição que envolve a natureza”.

P: “Como você representa a espécie humana na cadeia alimentar?”.

Aluno 9: “Ocupa a posição do topo porque come varias coisas, mas ninguém nos come”.

Aluno 8: “Pode ser 1º ou 6ª posição, pois vai depender de como essa cadeia alimentar é formada pela biodiversidade”.

Ao analisar os registros desses estudantes, verifica-se que todos eles conseguem estabelecer uma definição para desequilíbrio ecológico e conservação ambiental e que buscaram os elementos e conceitos elaborados durante as interações discursivas promovidas em acontecimentos anteriores. Por outro lado, o aluno 9 revelou possuir ideias sincréticas ao responder qual é a posição que a espécie humana ocupa na cadeia alimentar. No sincretismo, dá-se a formação de vínculos entre os elementos, porém esses vínculos são estabelecidos com base em fatos objetivos, que realmente existem entre tais elementos e não em conexões puramente subjetivas, constituídas nas impressões dos sujeitos (VIGOTSKI, 2000).

Na descrição manifestada pelo aluno 8, observa-se um nível gradual de generalização e abstração, indicando que as interações verbais haviam proporcionado condições para as primeiras elaborações sobre o nível trófico (posição) de uma espécie em uma cadeia alimentar, no caso, a espécie humana.

Seguindo a proposta de trabalho, para o desenvolvimento da aula, foi usado um fragmento do filme *Bee Movie*, com o objetivo de estimular a discussão da temática e a construção/apropriação de conceitos.

P: “No filme *Bee Movie*, o enredo destaca um desequilíbrio ecológico causado pela paralisação da produção de mel. Com o auxílio do filme, responda:

a) Uma das preocupações para os ecólogos é o extermínio da biodiversidade, ou seja, o fim da variedade de seres vivos existentes em um determinado ecossistema. Assim, que função tem as abelhas num ecossistema?

b) Em sua opinião, as atitudes das abelhas foram corretas? Explique sua resposta.”

Aluno 1: “a) Tem função de polinizar as plantas, fecundando-as para sua reprodução; b) Não, mesmo que tenham razão em defender sua opinião e liberdade, elas não poderiam paralisar a produção, pois causaria um desequilíbrio, mas as abelhas tinham noção da situação”.

Aluno 17: “a) A função é polinizar as plantas para que elas se produzirem e continuar a espécie; b) Não, ocorreu o desequilíbrio por que as abelhas ganharam a causa de não produzir mais mel. E acabou que elas não saíram para polinizar as plantas e começaram a secar e ficar sem elas não permitindo a produção das plantas”.

Durante as aulas, foram realizadas intervenções visando a relacionar o mecanismo da polinização aos acontecimentos cotidianos, cujo objetivo foi possibilitar aproximações significativas ao conceito.

O filme, por meio das imagens (signos representativos), forneceu informações que instigaram os alunos 1 e 17, situações que incentivaram a curiosidade. Eles conseguiram estabelecer uma relação ecológica entre muitas espécies de plantas que não são capazes de se autopolinizar, bem como, evidenciaram e a importância da atuação das abelhas como polinizadoras, indispensáveis para a manutenção da diversidade vegetal. As imagens como signos exercem uma influência de ordem cognitiva no indivíduo, pois para Santos (2018) elas e “[...] outros códigos próprios da linguagem fílmica são mecanismos que ampliam as formas de processamento de informações, contribuindo favoravelmente para a construção do conhecimento [...]” e, logo, para a sua aplicabilidade no contexto social. Os signos, na concepção de Vigotski, podem ser considerados mediadores na aprendizagem. O signo age como um instrumento da ati-

vidade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 2010). Para este autor, uma ferramenta psicológica, como a linguagem não verbal (imagem), é uma atividade cognitiva que proporciona a interação do sujeito no sentido da organização das atividades em vários ambientes.

O enredo filmico permitiu a realização de debates sobre temas, como, polinização e desequilíbrio ecológico, possibilitando a exploração das dimensões do conteúdo, a saber, conceitual/científico e socio-ambiental, que foram transformadas em questões problematizadoras, conforme sugere Delizoicov (2001) para o Ensino de Ciências.

Com a intenção de continuar a interação verbal, seguiram-se os seguintes questionamentos:

P: “O que as abelhas têm a ver com a produção de alimentos para o ser humano? Que alimentos são estes?”.

Aluno 2: “a abelha tem função de polinização, leva pólen de uma flor para outra, facilitando a reprodução. Desta maneira, numa plantação de feijão, por exemplo, estes insetos facilitam a produção de grãos”.

Aluno 1: “professor, as sementes que consumimos em nossa alimentação, por exemplo, arroz e feijão que comemos todos os dias servem de alimentação”.

O relato do desequilíbrio ecológico no filme *Bee Movie* (2007), causado pela interrupção da produção de mel, permitiu a discussão de conceitos que envolvem a problemática no ecossistema. As respostas dos alunos 1 e 2, por sua vez, possibilitaram comentar as mudanças do ambiente e as dimensões sociais, científicas e econômicas, que foram transformadas em questões problematizadoras da vida cotidiana do homem.

POLUIÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE DA VIDA NA TERRA

Nesta temática, seguiram-se as propostas anteriores, ou seja, o início das aulas ocorreu com provocações que levaram às discussões, a fim de explorar o conhecimento prévio do aluno e observar a prática social inicial. Assim, foram formulados os seguintes questionamentos:

P: “O que você entende por lixo urbano?”.

P: “Como ocorre a poluição atmosférica?”.

P: “O que você entende por poluição sonora?”.

P: “Que tipo de poluição visual você conhece?”.

Algumas respostas são apresentadas a seguir:

Aluno 1: “Lixo urbano são todos os resíduos inutilizados pelas pessoas nas cidades, são restos de alimentos, embalagens de alimentos vindo de casas de comércio, industriais e hospitais”.

Aluno 10: “Restos de comida”.

Aluno 30: “É o lixo que se produzem nas cidades como resto de comida, animais mortos e outras coisas”.

Aluno 11: “Pra mim lixo doméstico é o lixo das nossas casas, o lixo que juntamos e colocamos na lixeira”.

Aluno 1: “É causada pela queima de combustíveis fósseis, queima de áreas rurais e desmatamentos”.

Aluno 11: “A poluição atmosférica ocorre quando as fábricas e indústrias soltam as fumaças poluindo o meio ambiente e atmosfera”.

Aluno 1: “É poluição que é causada por barulhos nas grandes cidades, como buzinas de carros, viaturas de polícia, ambulância, barulhos de construções e sons altos”.

Aluno 11: “Eu entendo que a poluição é muito barulho no mesmo lugar de carro, indústrias, motos, gente reunida num espaço pequeno”.

Aluno 1: “Amontoados de legendas com propagandas em diferentes cores”.

Aluno 11: “São misturas de muitas cores num mesmo local nos anúncios de vendas etc.”.

Esta atividade estimulou a participação ativa da maioria dos estudantes na identificação das características do lixo urbano, poluição atmosférica, poluição sonora, poluição visual lixo, entre outros fatores. Analisando as proposições elaboradas pelos estudantes 1, 11, 10 e 30, percebe-se que estão corretas, posto que fundamentadas em conhecimentos escolares e extraescolares, oriundos do cotidiano. O comprometimento do docente com o conhecimento prévio dos alunos é uma tarefa que deve anteceder o tema que será desenvolvido, mediante uma preparação, uma mobilização do aluno para a apropriação do conhecimento escolar (GASPARIN, 2005).

Dando continuidade às atividades, as aulas tiveram sequência com debates encaminhados para o entendimento dos significados dos termos pautados à sustentabilidade do planeta Terra. Para a realização das atividades e estabelecimento dos diálogos foram utilizados alguns fragmentos do filme de animação *Wall-e*. O texto fílmico discutiu algumas questões que a obra apresenta, permitindo os seguintes questionamentos:

P: “Como será o planeta Terra no futuro?”

Aluno1: “Acredito que terá grandes problemas, pois pensamos em consumir tanto produtos industrializados como os recursos naturais sem pensar em consequências”.

Aluno 9: “Um espaço danificado sem lugar adequado para morar”.

P: “Como os ambientes terrestres vêm sendo tratados?”

Aluno 3: “A gente tem descasos com os espaços da Terra, joga lixo em qualquer lugar”.

Aluno 1: “Os humanos consomem seu recurso natural sem se importar que um dia poderá acabar”.

A partir das interações verbais, o diálogo foi norteado para a introdução das relações do homem com o ambiente, no sentido de provocar a consciência e a sensibilização dos estudantes como maneira de procurar alternativas para um desenvolvimento ambientalmente sustentável. Com a consecução desses objetivos, foi possível analisar que os alunos 9, 1 e 3 têm informações sobre o impacto social e ambiental das atitudes humanas articuladas em diferentes ambientes, devido ao consumo exorbitante da cultura industrial - a intitulada “sociedade de consumo” – que impetra graus elevados nos países em desenvolvimento e desenvolvidos.

A riqueza dessa atividade interativa prossegue por intermédio dos diálogos, mediados pela linguagem fílmica e pelas ações do professor, e descritos a seguir.

P: “No filme temos os robôs Wall-e e EVA para socorrer a biodiversidade, e no mundo real, temos quem?”

Aluno 5: “Cada ser humano tem que ter seu papel no ambiente”.

Aluno 4: “Nossas atitudes podem ajudar a conservar a Terra, mas vai depender da educação de cada um, dos nossos costumes”.

A apreciação deste diálogo nos aponta, nas respostas dos estudantes 5 e 4, que necessitamos com urgência modificar os nossos hábitos de consumo e nossas ações em relação a Terra numa esperança de consciência ecológica.

Assim, aproveitando o momento interativo, o professor prosseguiu com os questionamentos e intervenções:

P: “O que podemos entender como recurso natural?”.

Aluno 6: “Coisas que não é criada pela ciência”.

Aluno 15: “A plantinha no filme é um recurso natural.”

P: “O que plantinha tem a ver com planeta Terra?”.

Aluno 3: “No filme *Wall-e*, a plantinha é uma segurança de que é possível retomar a vida no planeta Terra com a produção de oxigênio e alimentos para outros seres vivos”.

Podemos observar na resposta do estudante 3, sobre a base da sustentabilidade do planeta Terra, que o mesmo consegue relacionar a função da plantinha na produção de oxigênio para a conservação de outras vidas na Terra.

Constatou-se que a utilização da linguagem fílmica para a representação de fenômenos naturais e explicação de conceitos se configura como um recurso capaz de estimular o aluno e contribuir como ferramenta primordial no processo de ensino interativo de ensino e aprendizagem – construção de conhecimentos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a importância do uso de filmes como processo de ensino-aprendizagem, constata-se que as imagens e enredos exerceram influência significativa na promoção do conhecimento científico, de forma mais estimuladora que os textos informativos presentes no livro didático. A mediação do docente foi fundamental para a efetivação das atividades. As imagens passaram a ser vistas como fonte de conhecimento, pois o filme criou um ambiente para a alfabetização científica e o professor coordenou o processo de análise e crítica das discussões apresentadas, contextualizando-as, transformando a informação em conhecimento científico escolar.

Nessa concepção, entende-se que o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico, construído nas inter-relações estabelecidas entre o sujeito e seu contexto e que a constituição do conhecimento se dá pela mediação de outros sujeitos. O “outro social” pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do professor e do mundo cultural que rodeia o aluno (VIGOTSKI, 2010). Neste sentido, reitera-se a fundamentação deste autor, a qual determina que o docente possua a responsabilidade em promover o desenvolvimento e mediar o conhecimento dos alunos por meio de sua interferência na “zona proximal”. Portanto, o professor se integra ao processo educativo, como representante do ensino.

Os significados resultam da relação que se estabelece entre os signos (palavras, imagens) com os objetos e situações. Nestes termos, Cassiano (2002, p. 22) define a imagem como “[...] signos icônicos ou símbolos (ou uma combinação desses) [...] e tais signos se apresentam em oposição ao texto escrito e são compostos por figuras, [...] desenhos e imagens de arte”. Ou seja, a imagem possibilita a compreensão e a retenção da informação científica, constituindo-se na principal fonte de informação, dada sua importância para o entendimento da mensagem verbal.

Para a apropriação do conhecimento mediante as atividades estruturadas neste trabalho, as interações verbais, a linguagem fílmica e a imagem (signos) formaram o principal sistema simbólico utilizado pelos estudantes na apropriação e construção do conhecimento escolar.

O *portfólio* representa um importante recurso didático e avaliativo que auxilia tanto ao desenvolvimento do aluno como à formação e qualificação do professor. Nesta direção, o instrumento *portfólio* elaborado pelos alunos e mediado pela linguagem fílmica durante o processo de ensino apresentou uma série de benefícios, como possibilitar uma relação dialógica entre professor/aluno e aluno/aluno, permitindo maior interação e possibilidade de harmonizar períodos de *feedback* e construção de conceito científico.

Pode-se inferir a partir dos relatos, das reflexões e das presentes considerações, que a linguagem fílmica, de gênero animação, identifica certa afinidade com o mundo do aluno, favorecendo a motivação, o envolvimento, o entretenimento e a compreensão científica abordada pela temática.

REFERÊNCIAS

BEE MOVIE: a história de uma abelha. Direção: Steve Hickner/Simon J. Smith, Produção: DreamWorks SKG, DreamWorks Animation, Pacific Data Images (PDI),EUA, 2007, Animação, (91 min.), sonoro, color.

CASSIANO, Webster Spiguel. **Análise de imagens em livros didáticos de física.** Orientadora: Maria Helena da Silva Carneiro. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

CUNHA, Marcia Borin da; GIORDAN, Marcelo. A imagem da ciência no cinema. **Química Nova na Escola**, vol. 31 n. 1, fevereiro/2009. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_1/03-QS-1508.pdf. Acesso em: 01 nov. 2018.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações. In: PIETROCOLA, Maurício (Org.). **Ensino de Física:** conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica.** 3. ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

GIORDAN, Marcelo. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências:** uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados. Ijuí: Unijuí, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** Diretrizes Curriculares de Ciências. Curitiba: SEED/SUED, 2008.

SANTOS, José Nunes dos. **Filmes como recurso mediador nas aulas de ciências:** uma discussão sobre sua potencialidade a partir das interações. Orientadora: Maria José Fontana Gebara. 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 21.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio:** um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** Petrópolis: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALL-E. Direção: Andrew Stanton. Roteiro: Andrew Stanton. Estúdio: Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios. Distribuição: Walt Disney Studios Motion Pictures. Gênero: Animação. Desenho de produção: Ralph Eggleston. Produção: Jim Morris. Edição: Stephen Schaffer. Música: Thomas Newman. EUA, Walt Disney & Pixar, 2008. (97 min.), color, sonoro, legendado: port.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAP 13

Da sala de aula para a sala de cinema: o desenvolvimento do vídeo e a metodologia ativa em uma turma interdisciplinar

Glaucio Henrique Matsushita Moro

Carlos Alberto Debiasi

Como professores de uma universidade e que lecionam conteúdo audiovisual, estamos sempre buscando novas formas de criar um conteúdo que não só ensine o aluno a conseguir andar além do comprimento de suas pernas, como habilitá-lo a entender o funcionamento de um setor em que o interesse cresce a cada dia mais. O audiovisual está presente não só mais na televisão e nas grandes telas do cinema. Atualmente ele é parte integrante de qualquer pessoa que tenha um computador ou um *smartphone* em mãos. O próprio cinema e a TV estão inseridos dentro destas plataformas e conteúdos como a *Netflix*¹ proporcionam experiências significativas no modo de consumir o audiovisual. Não é incomum observar pessoas

1 Aplicativo para *smartphones*, computadores e *tablets* com bibliotecas de filmes, séries e animações via internet.

assistindo a vídeos que receberam via *WhatsApp*² ou mesmo consumindo e criando conteúdo para canais do *Youtube*³.

Mas essa prática audiovisual de consumo talvez seja uma experiência um pouco diferente da imersão proporcionada por uma sala de cinema, onde todos os espectadores estão voltados para um único assunto naquele momento e não cada um em uma tela diferente consumindo um conteúdo individualmente. Imaginamos que produzir para o cinema e exibir em um cinema eram abordagens e trabalhos de linguagem completamente diferentes, uma relação experiencial que não havíamos abordado ainda como prática dentro de sala de aula. Em uma realidade inundada de vídeos, o processo por trás do que envolve a produção de audiovisuais era algo relevante a ser trabalhado.

Uma outra tendência que se verifica na prática generalizada do vídeo é a estrutura circular e reiterativa de sua forma sintagmática. Ao contrário do cinema moderno, que exige o concurso da sala escura como condição fundante do ilusionismo e que, em consequência disso, dirige todos os olhares para um único ponto luminoso no espaço - a tela onde são projetadas as imagens -, o vídeo em geral ocorre em espaços iluminados, em que o ambiente circundante concorre diretamente com o lugar simbólico da tela pequena, desviando a atenção do espectador e solicitando-o permanentemente (MACHADO 2011, p. 181).

E o vídeo tem sido ultimamente muito solicitado como mídia ou como processo dentro de sala de aula. A demanda destes elementos é grande o suficiente para que cursos como o de Design Digital da PUC-PR tenham etapas dentro de sua grade de ensino que abordem exclusivamente o estudo do vídeo como forma tanto de criação cinematográfica e televisiva como de apresentação de um produto, seja ele de origem audiovisual ou não. Projetos de produtos, design e moda e apresentações gráficas são comumente colocadas no *Youtube* como forma de apresentar o trabalho produzido e, de alguma forma, criar uma portabilidade a ele e uma visibilidade. Estes são apenas alguns exemplos de onde o audiovisual pode entrar além das relações formais como o cinema e a TV que conhecemos.

2 Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas onde é permitido o envio de áudios, fotos e vídeos.

3 Plataforma de compartilhamento de vídeos.

E nessa diversidade de campos e pessoas que se interessam pelo vídeo, começamos a desenhar uma disciplina que trouxesse ao aluno elementos que complementassem parte do processo teórico e prático já ensinado em aula, oferecendo uma experiência mais próxima do real de uma produção cinematográfica. A ideia é que esta matéria abrangesse diversas competências não dentro de uma única turma e sim numa sala formada por alunos de diversos cursos da PUC-PR. A disciplina surgiu da ideia de um piloto produzido no segundo semestre de 2017 que contava com alunos do curso de Publicidade e Propaganda, Música e Design Digital na PUC-PR⁴. Com o sucesso do piloto decidimos desenvolver algo com este foco em uma disciplina com duração de um semestre onde poderíamos ter a oportunidade de desenvolver conteúdos teóricos e materiais de pré-produção e roteirização mais ricos que os desenvolvidos inicialmente em uma produção com cronogramas que fosse mais próxima de uma experiência real de produção cinematográfica e uma pós-produção com lançamento com data marcada para acontecer.

Os capítulos a seguir descreverão tanto o processo desenvolvido como as vertentes teóricas abordadas para a execução do projeto, visando relatar também erros e acertos cometidos dentro desta disciplina experimental desenvolvida interdisciplinarmente.

O primeiro tópico será o desenvolvimento da disciplina por meio de metodologias baseadas em projetos, o PBL (*Project Based Learning*), um pensamento sistemático de processos por meio de questões complexas e planejamento de tarefas onde o estudante seja criador do seu próprio conhecimento e agente da produção o com intuito de entregar um projeto ao final.

A seguir, o desenvolvimento teórico dentro de sala de aula, onde, em sua primeira etapa, a disciplina começou com a construção do roteiro, processos narrativos, teoria da imagem e distribuição de cargos e funções aos alunos para a pré-produção culminando em uma apresentação final do projeto fílmico.

Após, detalharemos o período de gravação em estúdio e locações externas, montagem de câmera e a organização geral no

4 O filme contou com o apoio de materiais e alunos da Escola de Comunicação e Artes e com alunos da Escola de Arquitetura e Design e pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=rc2TOXNWPUi&list=PL50HYUCJYK94F-lptvqiw6NN1ysxzQCcn&index=6&t=88s> Acesso em: 12 dez. 2018.

período de gravações que se passou fora do horário de aula e do ambiente da sala de aula.

E por fim, a pós-produção do filme (cartazes, trailers, edição, efeitos especiais) e a finalização da disciplina que ocorreu com a estreia dos filmes dentro de uma sala de cinema, o Cine Guarani, localizado no Portão Cultural, vinculado ao MuMa (Museu Municipal de Arte).

RASCUNHANDO O EXPERIMENTO

No primeiro semestre de 2018, com pequenas reuniões decidimos optar pela metodologia ativa e o *Project Based Learning* como método de aplicação. Dentro da proposta o procedimento se propôs mais interessante e eficaz, pois como uma disciplina – cujo intuito era a produção completa de um filme, os estudantes ficariam concentrados nos projetos dentro de uma relação de colaboração e comunicação.

A aprendizagem baseada em projetos consiste em pensar em projetos voltados para as habilidades e necessidades em que o estudante pode desenvolver e levar para a vida profissional, proporcionando experiências de aprendizagem multifacetadas (LETTENMEIER et al., 2014). Esta forma de abordagem inclui os contextos sociais e culturais e a necessidade de adaptação do aluno aos problemas que terá que enfrentar em sala de aula, muitas vezes se assemelhando ao da vida profissional (RUDOLPH, 2014).

Da mesma forma, tantas vezes o processo de metodologia ativa pode ser visto como uma continuação da experiência do aprendizado realizado no ambiente formal da sala de aula. Afinal de contas, será através da experiência repetida e aplicada a um objetivo em específico que possibilita uma vivência ativa do que se aprende. Do ponto de vista teórico o aprendizado ativo se baseia em experiências realizadas durante a segunda metade do século XX. Por exemplo, nos anos de 1980, o professor David Kolbe reuniu, a partir do pensamento de diversos teóricos do campo da aprendizagem humana como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Paulo Freire e outros – algumas proposições que devem ser levadas em conta quando se está trabalhando com a educação. Segundo ele, o aprendizado deve ser sobre-

tudo visto como um processo que precisa ser revisitado múltiplas vezes colocando em prática conhecimentos já adquiridos que, com o passar do tempo, podem ser aprimorados. Além disso, para Kolbe o processo de aprendizagem deve ser visto como uma adaptação constante ao mundo que cerca o estudante, fazendo com que haja reflexão sobre o conhecimento teórico nesse processo (KOLB; KOLB, 2005, p. 194).

Em uma busca em base de dados científicos, é possível encontrar uma série de aplicações do *Project Based Learning* nas mais variadas áreas do pensamento. Musa *et al.* (2012) descrevem a metodologia como uma excelente formadora de habilidades necessárias a qualquer campo do trabalho no século XIX, já que envolve resolver problemas propostos, comunicação, criatividade e inovação. Uma vez que a universidade é o local de preparação para o mercado de trabalho, é preciso fazer com que se adapte ao pensamento do que é procurado nos novos perfis das profissões contemporâneas. E isso envolve tomar decisões importantes, conciliar conflitos e desenvolver o trabalho em equipe. Nesse caso, segundo os autores, o PBL se torna uma forma interessante de se engajar os estudantes (MUSA *et al.*, 2012, p. 567).

Lou *et al.* (2012) partem da percepção de que os métodos tradicionais de ensino geralmente não permitem que o estudante entre em contato com o conhecimento de maneira criativa através da pesquisa sobre determinado assunto ou problema. Nesse caso, a metodologia ativa do PBL funcionaria como uma participação ativa na discussão de determinadas questões porque levanta uma participação direta dos estudantes como um grupo que precisa negociar e encontrar uma solução dentre várias possíveis para o mesmo problema. Os autores também defendem que esse tipo de metodologia abre possibilidades de ser combinada com outras formas de ensino através do conceito do *blended learning* que mistura plataformas digitais e interação online a outras formas de interação direta entre os estudantes (LOU *et al.*, 2012).

As tentativas de se colocar em prática o PBL também são descritas nas mais variadas formas e em cursos diversos, evidenciando

o caráter amplo que essa metodologia pode ser empregada. Como forma ilustrativa, pode-se citar a aplicação do *Cultural Project Based Learning* como descrita por Irawati (2015), que utiliza a criação de grupos para o ensino da língua inglesa e da escrita de ensaios acadêmicos entre estudantes do ensino médio na Ilha de Java – com o apoio da pesquisa realizada em múltiplas fontes para se aprender as diferenças culturais entre os países de língua inglesa e a realidade local – ou mesmo a utilização de uma técnica mista entre os estudantes do curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais que agrega o uso de audiovisual para a criação de vídeos explicativos sobre as várias habilitações do curso de engenharia para jovens do ensino médio que aspiram a uma carreira acadêmica, descrito por Musse *et al.* (2012). De maneira cronológica é interessante ressaltar que esse tipo de metodologia ativa tem sido usada de forma mais acentuada nessa última década porque aproxima os estudantes à realidade do aprendizado e na criação de um pensamento crítico da realidade, feito não de uma única resposta, mas de caminhos que podem ser explorados de formas diversas. É possível dizer que esse foi um dos nossos principais objetivos durante esse experimento com o ensino de cinema.

Após o estudo de vários caminhos propostos e do estudo das metodologias de ensino ativas, em comum acordo entre os professores a disciplina ficou então fechada em três etapas distintas, Pré-Produção, Produção e Pós-Produção, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01 - Etapas de Produção / Localização / Tempo

Pré-Produção	Sala de aula / Fora de sala	8 semanas
Produção	Fora de sala	10 semanas
Pós-Produção	Fora de sala	3 semanas

Fonte: os autores.

APLICANDO A IDEIA: CONSTRUÇÕES E TEORIAS EM SALA

No início de Fevereiro de 2018 deram-se as inscrições para a disciplina. Após um acordo fechado com a Escola de Comunicação e Artes, que cedeu todo o equipamento, técnicos e o espaço do Labcom (Laboratório de Comunicação), a disciplina foi ofertada para qualquer estudante de qualquer curso de dentro da PUC-PR como uma disciplina optativa⁵ com carga horária de oito horas semanais ao longo de em um semestre. Essas horas foram previstas para que fosse contabilizado de maneira mais justa o tempo em que o aluno passaria fora de sala de aula, seja para a procura de locação, produção geral, *casting*, confecção de vestuário e afins.

O interesse por parte dos alunos foi bom, e 27 estudantes de quatro cursos distintos integraram a turma sendo dois alunos de Relações Públicas, quatorze de Teatro, nove de Design e dois de Música.

INÍCIO DAS ATIVIDADES

Assim, em Março de 2018, foi dada a abertura das aulas. Inicialmente os estudantes teriam um tempo em sala de aula com orientações e aprofundamento teórico para a construção do projeto. Como havia quatro cursos diferentes em uma mesma sala, optamos por iniciar os trabalhos com procedimentos da imagem e processos narrativos a fim de criar um ponto de similaridade, e também dar aos estudantes um período em que eles pudessem debater os assuntos entre si.

Foi imaginado que a relação cultural da imagem e seu processo construtivo dentro de uma sociedade vieram, nesse caso, para criar um laço entre estudantes com visões muito distintas, pois todo e qualquer produto desenvolvido na disciplina teria seu fim na conclusão de um audiovisual.

5 Disciplina de livre escolha onde o aluno pode compor seu currículo atendendo a uma formação mais específica dentro de um curso de graduação.

As imagens são interposições entre o ser humano e seu meio. Essa afinidade na mediação trata dos mais variados tipos de figuras: logotípias, iconografias, marcas de produtos, entre outros, e estão presentes no cotidiano e fundamentam as diversas relações técnicas e tecnológicas e os fatores culturais e geográficos contribuem para a assimilação e absorção da percepção humana com as imagens (MORO, 2016, p. 167).

Assim podemos imaginar que a imagem como elemento presente no cotidiano das pessoas tem, em cada uma delas, uma forma diferente de assimilação, de entendimento, mas mesmo assim produz uma relação de comunicação. Ela também pode ser traduzida de acordo com o contexto de uma determinada sociedade.

Podemos ver que no caso da imagem em movimento conseguimos observar, por exemplo, quando um filme é nacional, indiano ou americano, pois identificamos elementos presentes na imagem que estão associados à cultura. Podem ser movimentos de câmera, etnias, a própria língua falada na película, ou mesmo a forma de se contar uma história. Pode ser que nesses casos apenas identifiquemos a linguagem estrutural e a bagagem cultural dessa sociedade trazida para dentro deste filme, e talvez, possamos imaginar que sempre identificamos algo, com nossa formação crítica e cultural. Seria similar a um brasileiro que lê uma poesia em espanhol, por exemplo, apenas com o conhecimento da língua portuguesa. A linha de leitura está presente, porém essa leitura vem da construção cultural de cada um, fazendo uma leitura crítica disso, porém pela falta de afinidade com o elemento, acaba por criar uma linha narrativa com a bagagem que possui. Os caracteres são identificáveis e a leitura e o entendimento podem ser feitos pela similaridade dos elementos de conhecimento de sua língua mãe, mas talvez não seja o ambiente mais confortável para esse teórico ser humano que inventamos aqui conseguir fazer uma leitura das sutilezas que este texto traria.

Onde não encontramos essa consistência, imediatamente procuramos coordenada que a forneçam e revisamos nossas hipóteses sobre o tipo de mensagem com que nos confrontamos. Dentro do contexto da nossa cultura, fazemos isso tão automaticamente, que mal nos damos conta do processo em si (GOMBRICH, 1997, p. 175).

Nesse pensamento, imaginamos que é possível ressignificar sempre com nossa construção crítica e cultural. A imagem como elemento presente no cotidiano das pessoas tem, em cada uma delas, uma forma diferente de assimilação, de entendimento, mas mesmo assim produz uma relação de comunicação. Ela também pode ser traduzida de acordo com o contexto de uma determinada sociedade. Dessa forma, comungando com Hall (1997), idealizamos que com turmas tão distintas e com opiniões tão diferenciadas em uma sala, precisaríamos de um ponto de amarração para utilizar sua construção crítica e desenvolvê-la com um intuito imagético. Seria um instituidor de sentidos entre os estudantes, e que suas ações sociais fossem de certa forma, para uma mesma direção mesmo que divergindo em opiniões.

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam como para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significação dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas 'culturas'. Contribuem para assegurar que toda ação social é 'cultural', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL 1997, p. 3).

E a partir desse entendimento, partimos para outra etapa teórica, que foi a dos processos narrativos. Um estudo sobre narrativas foi abordado em sala para que os alunos pudessem entender melhor as diferenças de como contar uma história e como isso poderia impactar na estrutura de construção de um filme. Elementos como narrativa linear, paralela, de inserção, fragmentária, circular e polifônica foram estudadas e puderam demonstrar como a forma de se contar uma história influencia em sua dinâmica e processo. Imaginamos que um domínio mais afinado da temporalidade em uma estória seria traria benefícios a próxima etapa que seria a construção dos roteiros com a turma. Elementos como o tempo dos diálogos, as séries temporais de ação dos eventos.⁶

⁶ Os slides das aulas podem ser encontrados em: <http://aulas.cultpop.com.br/estilos-de-narrativa> Acesso em: 27 dez. de 2018.

A organização da narrativa se faz, pois no nível da interpretação e não no dos acontecimentos a interpretar. As combinações desses acontecimentos são por vezes singulares, pouco coerentes, mas isto não quer dizer que a narrativa seja destituída de organização; simplesmente, essa organização se situa no nível das ideias, não no dos acontecimentos (TODOROV, 1969, p. 177).

E por fim, nos concentramos em trabalhar com exemplos fílmicos diferenciados demonstrando cada tipo de narrativa, distensão temporal, e montagem a fim de dar uma pequena base antes de iniciar a próxima etapa que seria a da construção do argumento e a elaboração colaborativa do roteiro.

CONCEPÇÃO COLABORATIVA DO ARGUMENTO

Após discussões sobre os elementos narrativos, uma mesa redonda de debates foi iniciada com sugestões de estórias, construção dos personagens e a forma de andamento dos enredos. Estórias que não eram passíveis de execução, por mais interessantes que fossem, eram descartadas por nós. Após duas rodadas de debates e discussões sobre o argumento, foram selecionadas duas ideias que foram os protótipos dos futuros curta-metragem:

Quadro 02 - Ideias selecionadas

1 - A estória de uma mulher que limpava banheiros, solitária, que em certo dia começa a se comunicar pela porta do banheiro com uma pessoa desconhecida;
2 - A estória de um garoto que precisava estudar para uma prova para o dia seguinte e descobre que está preso no mesmo dia infinitamente no seu quarto.

Fonte: os autores.

As estórias então foram trabalhadas para que tivessem princípio, meio e fim. O argumento foi desenvolvido dentro de sala de aula com os alunos. Nós, professores ficamos responsáveis pela orientação e o estilo da escrita enquanto os alunos acompanhavam dando

ideias que enriqueciam o roteiro. Os argumentos após duas aulas foram finalizados e ficaram como demonstrados pelos quadros 3 e 4:

Quadro 03 – Argumento - *SIM*

Título de trabalho: “SIM”

Mulher vive uma existência monótona; trabalha em uma universidade como faxineira, limpa o chão, os elevadores e os banheiros. Ao seu redor, a vida corre: estudantes sorridentes, professores ocupados, pessoas com suas alegrias e tristezas passam por ela todos os dias, sem a notarem de verdade. Um dia, ela encontra uma mensagem escrita por detrás da porta do banheiro e começa a conversar com esse desconhecido. A conversa a faz reaprender o que é o amor. Por fim, toma coragem e escreve: “Gostaria de me encontrar?” Porém, no outro dia o banheiro simplesmente deixa de existir. Ela volta a ficar triste, mas, outro dia, encontra atrás de outra porta aleatória: “Sim”. A palavra vem junto com uma seta, que aponta para uma cafeteria próxima. A mulher se aproxima da cafeteria, olha indecisa em torno. Fica ali parada. Aos poucos, um sorriso lhe brota dos lábios.

Fonte: os autores.

Quadro 4 – Argumento – *Prova Final*

Título de trabalho: Prova Final

O ano é 1970, Ditadura Militar. Um grupo de três jovens, dois rapazes e uma garota, decidem entrar no colégio deles para pichar, na sala de aula, a frase: “ABAIXO A DITADURA”. Eles invadem a escola de noite para fazer isso. Quando chegam ao corredor da sala, escutam algo estranho. Os rapazes saem correndo; a garota segue em frente, por ser mais corajosa. Entra na sala e picha uma frase. Nesse momento, o relógio na sala toca. Ela se assusta e deixa a lata de spray cair. Olha para o lado e vê outra moça, no meio da sala, costurando um molde. Ela diz que é para a prova final e que aquilo precisa estar pronto até de manhã. A garota percebe que a outra veste roupas estranhas, de outra época. Tenta conversar com ela, mas não consegue; a outra segue compenetrada em seu trabalho. De repente, ela se vê em

uma sala com vários manequins, de outras épocas. O som das vozes é ensurdecedor. Ela sai correndo da sala. Mas, ao invés de sair, ela está de novo na mesma sala, com a lata de spray na mão. Ela picha a frase novamente, se volta e vê a mesma garota anterior, do mesmo jeito. A lata vai ao chão. A menina que costura diz agora algo como ter que fazer aquilo tudo de novo. A moça sai da sala, volta para a mesma ação. Agora, ao invés de pichar a parede, a garota picha o vestido da menina, rasgando o modelo logo em seguida. A moça diz a ela: “não adianta. Vou precisar fazer isso de novo, você não entende?” De repente, uma luz muito forte entra pela janela: uma série de crianças entra pela sala, uma aula vai começar. Estão animados e se vê que suas roupas são bem mais modernas. A garota anda em volta deles, vai até o corredor. Lá, vê um mural: nele está uma homenagem aos estudantes que, no passado, foram torturados e desapareceram na ditadura: a foto da garota está entre eles. Ela grita e desmaia. Acorda com o som da máquina de costura da menina. Entra na sala de novo, se senta ao seu lado. A outra diz: “eu preciso fazer tudo isso de novo até amanhã de manhã”. Olha para a lata de spray no chão e diz “e você também”. A garota pega a lata e se encaminha para o quadro. Começa a pichar.

Fonte: os autores.

Notamos que o argumento do *Sim* ficou bem dentro do fragmento original da ideia, enquanto o argumento do *Prova Final* alterou-se drasticamente. Não era mais um garoto em seu quarto, era uma garota e mais dois garotos invadindo uma escola na época da ditadura militar brasileira. O interessante desse processo todo é que muitos dos alunos que sugeriram ideias para o argumento inicial, e que não foram selecionados, aproveitaram para inserir essas ideias para contribuir com a estória que foi escolhida. Nós como professores apenas orientamos tecnicamente o processo escrito, sugerimos formas de estruturação narrativa para as ideias, e, mais uma vez, limitamos algumas ideias que não eram plausíveis de execução.

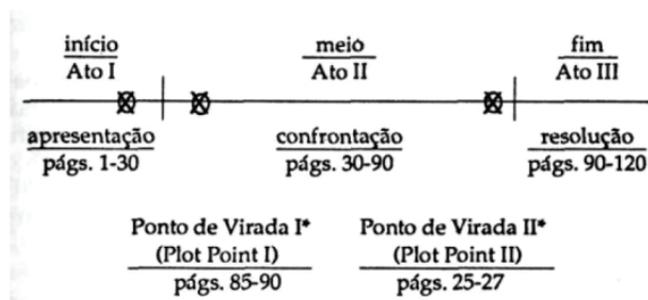
CONCEPÇÃO COLABORATIVA DO ROTEIRO

Com o argumento pronto, partimos para a etapa do roteiro. Trabalhando ainda em sala de aula, utilizamos a metodologia de Field (2011), como premissa para explicar a importância e a clareza de um roteiro e como ele serviria de linha guia para as próximas etapas de produção. Nessa etapa também foi mesclada a teoria inicial de imagem e narrativa, que como afirma Field (2001):

Um roteiro, logo percebi, é uma história contada com imagens. E como um substantivo: isto é, um roteiro trata de uma pessoa, ou pessoas, num lugar, ou lugares, vivendo a sua “coisa”. Percebi que o roteiro possui certos componentes conceituais básicos comuns no que se refere à forma (FIELD 2001, p. 9).

A noção de que o roteiro é algo escrito com o intuito de se materializar em imagens foi de vital importância para conectar os temas teóricos desenvolvidos até então e dar sentido ao processo todo que estava se construindo. Foram introduzidos os conceitos de *plot points* na trama bem como a divisão de início, meio e fim e elementos de apresentação, confrontação e resolução.

Figura 1 – Esquema gráfico de estruturação de uma estória⁷



Fonte: Field (2001).

⁷ Imagem retirada do livro: FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 13, 2001.

Foram inseridas também as noções técnicas da construção de roteiros bem como as unidades de ação dramática de tempo, espaço e ação no processo escrito. Mais uma vez, exemplos de filmes e suas diferenciações entre roteiro e filme, foram usados para demonstrar que nem toda ação realizada no roteiro se concretiza dessa maneira. A partir destas rápidas aulas de orientações teóricas, foi iniciada a escrita do roteiro que também foi desenvolvida com a construção colaborativa da sala.

Elementos dos filmes foram alterados com as sugestões de todos e alguns pontos da história foram transformados. Por exemplo, a protagonista do filme *Sim* não seria mais uma faxineira, agora ela era uma bibliotecária. A pesquisa sobre as frases que iriam figurar a porta do banheiro também vieram dos estudantes.

O roteiro de *Prova Final* também teve as pesquisas produzidas pelos estudantes das frases que iriam figurar as pichações no quadro negro, bem como os diálogos. Cada roteiro demorou aproximadamente quatro horas para ser produzido⁸.

INÍCIO DA PRÉ-PRODUÇÃO: SAINDO DA SALA DE AULA

Com a finalização do roteiro foi dado andamento aos trabalhos de pré-produção. Dentro do prazo estabelecido de cinco semanas foram aplicados conteúdos teóricos, processos colaborativos de argumento e finalização da escrita do roteiro. Em nossos três últimos encontros em sala de aula, demonstramos o funcionamento de todo um processo de pré-produção de um filme. Eles apenas retornariam para a sala dentro de quatro semanas, para fazer uma apresentação do projeto.

Nessa antepenúltima aula, explicamos os cargos e funções que compõe uma equipe cinematográfica. O papel de um diretor (geral, arte, fotografia, elenco), de um designer de som e das produções e todos os setores envolvidos.

8 Os roteiros podem ser encontrados em: https://drive.google.com/open?id=1Nu_LDjehR-nExoDS2yemiHjh90PmXk6Qz Acesso em: 25 jan. 2019.

A organização de um filme, como o que era uma **ordem do dia**, e como o orçamento poderia impactar na construção de um filme. Para cada uma das produções ficou uma tarefa a ser entregue nessa apresentação em quatro semanas, que seria o nosso último encontro em sala para partir para o início das gravações. Dentro do ambiente online acadêmico para o aluno da PUC-PR, detalhamos os processos também, conforme o quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Detalhamento de elementos para a pré-produção

Storyboard + Decupagem	Descrição dos planos de câmera e desenho básico dos planos dos filmes.
Relatório de Locação	Descrição das locações e fotografias de vários ângulos, demonstrando os ambientes.
Planilha de produção (props)	Lista com todos os elementos necessários para criação do filme (objetos de cena e figurinos).
Conceito de arte	Descrição do universo do filme visualmente falando, paleta de cores a ser seguidas, fotos dos figurinos, croquis dos cenários planejados, etc.
Conceito de fotografia	Referências e descrição da fotografia do filme, com as intenções pretendidas.
Conceito de Som	Referências e descrição do que será o som do filme.
Casting	Imagens dos atores, testes de elenco e justificativa para a escolha dos atores.
Ordem do dia	Divisão da decupagem e da produção em dias de gravação com a sequência dos planos que será gravado dentro do tempo pretendido.
Planilha de orçamento	Qual a previsão de gastos do filme.

Fonte: os autores.

Fornecemos também todos os modelos das planilhas para facilitar o desenvolvimento do processo e gravamos um vídeo explicando as etapas de pré-produção para os alunos poderem rever os conceitos adotados em sala.

Figura 2 – Imagem do vídeo explicativo sobre pré-produção⁹

Fonte: os autores.

Criamos uma página de apoio no *Facebook* para a comunicação, e por lá, fizemos a pesquisa de intenção de cargos que cada estudante gostaria de ocupar. Para a escalação dos cargos, imaginamos que cada estudante poderia escolher entre duas funções que mais tivesse interesse. Os alunos teriam duas funções nos dois filmes, em uma seria mais atribulada, em outra, menos. Ficaria a cargo de nós professores a distribuição dos cargos finais após essa escolha. O resultado foi positivo e assim escalamos os estudantes para realizar a função dentro dos filmes.

Interessante observar que os alunos de Design se interessaram em sua maioria pela produção de arte, câmera, direção, lançamento do material e edição. O de Relações Públicas, por produção, câmera e lançamento do material. Os de Teatro por produção, figurino, *casting*, direção e elenco. Os de Música se interessaram por produção de som. Apesar desse interesse inicial, no decorrer do projeto foi percebido que os estudantes contribuíram em mais áreas que as de afinidade inicial. Isso decorreu do fato de se sentirem bastante imersos na experiência. Com o início dos trabalhos, os estudantes puderam colaborar nos projetos uns dos outros tornando a experiência mais rica.

⁹ O vídeo pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=whoIDrXnqfU>
Acesso em: 10 jan. 2019.

Figura 3 – Grupo secreto do *Facebook* para produção

Fonte: os autores.

ENTREGA DA PRÉ-PRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO

Durante as quatro semanas que se seguiram, atendemos os alunos com dúvidas e orientamos com correções no projeto. Após esse período, nos reunimos novamente com toda a sala, para a apresentação dos materiais de pré-projeto. O resultado também foi positivo e pudemos observar que todos eles encontraram locações, executaram um projeto de arte e cores, decupagem do roteiro, fizeram a pesquisa de som, produziram o *storyboard*, gravaram os vídeos de *casting* e encontraram os atores. Um outro detalhe importante é que os nomes das produções foram alteradas assim que o filme começava a tomar corpo.

Prova Final teve seu nome mudado para *Overloque* e *Sim* foi chamado de *Lúcia*. Ambos vieram de uma votação feita pelos próprios estudantes no grupo fechado do *Facebook*.

Olhar o filme e toda a sua construção pela pré-produção é imaginar como a forma se constituirá para aquele filme. É talvez criar a relação dos coletivos: o coletivo de pessoas trabalhando por um ideal e os coletivos de elementos que irão futuramente compor aquela peça. É imaginar a estrutura geral dos elementos e conciliá-los dentro do processo.

A composição e estrutura do filme como um conjunto adquire o efeito e a sensação de unidade ininterrupta entre o coletivo e o meio que cria o coletivo. E a unidade orgânica dos marinheiros, navios de guerra e o mar, que é mostrada em interseção plástica e temática em *O encouraçado Potemkin*, não é obtida através de truques, dupla-exposição, ou interseção mecânica, mas pela estrutura geral da composição (EISENSTEIN, 2002, p. 23).

Abaixo, exemplos de alguns dos materiais que foram entregues das duas produções:

**Figura 4 – Teste de elenco para o curta *Overloque*
(nome de projeto - *Prova Final*)¹⁰**



Fonte: os autores.

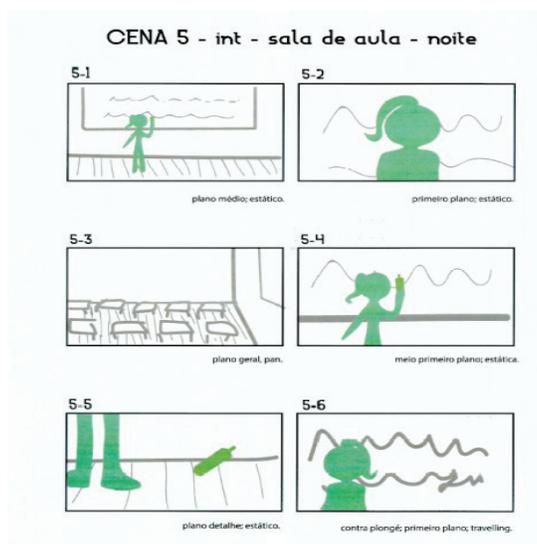
¹⁰ Os testes de casting relativos as imagens presentes no texto podem ser encontrados em: <https://drive.google.com/open?id=1Z2tf3nos86DxucZD3EYWo7LuNQncZKxW> Acesso em: 25 jan. 2019.

Figura 5 – Trecho do estudo de paleta de cores de *Lúcia* (nome de projeto - *Sim*)¹¹



Fonte: os autores.

Figura 6 – Trecho do storyboard de *Overloque* (nome de projeto - *Prova Final*)¹²

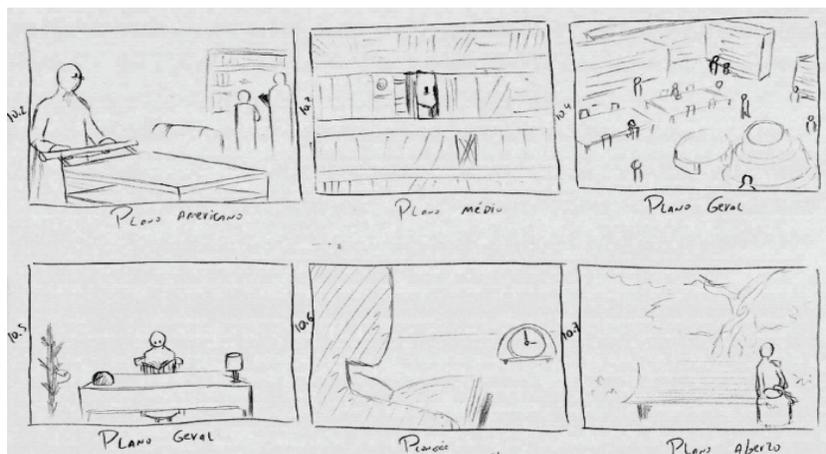


Fonte: os autores.

11 O estudo completo da paleta de cores de *Lúcia* pode ser encontrado em: https://drive.google.com/open?id=1LTDKoiDxiLD-IRUhr0Hrd_fmHr4UU6 Acesso em: 25 jan. 2019.

12 Os *storyboards* podem ser encontrados em: https://drive.google.com/open?id=1gwG_kn4sBdx9HHN664A9eqGePVg1mMIF Acesso em: 25 jan. 2019.

Figura 7 – Trecho do *storyboard* de *Lúcia*
(nome de projeto - *Sim*)



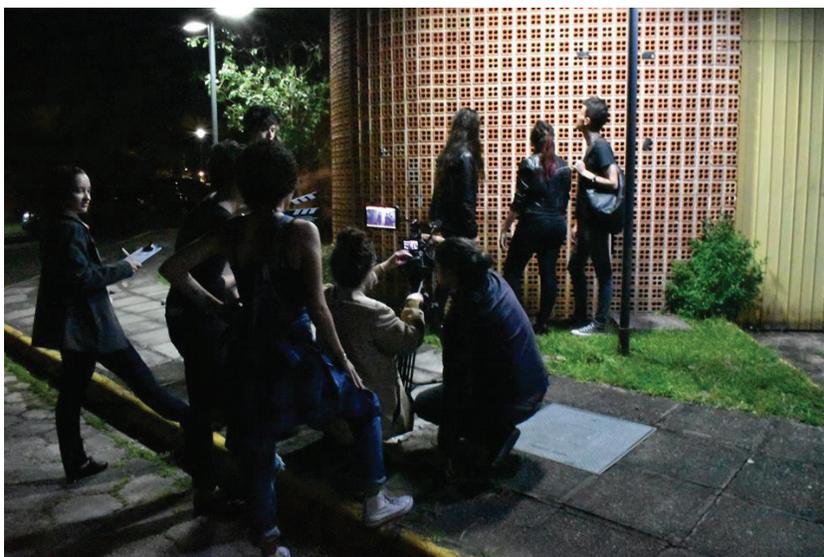
Fonte: os autores (2018).

AÇÃO!

Com o material todo desenvolvido, iniciaram-se o período das gravações. As diárias já estavam marcadas com o Labcom e as locações já fechadas. Nós nos revezamos e acompanhamos todas as gravações para orientar processos e auxiliar no momento das tomadas, manuseio da câmera e iluminação.

Overloque, como se passava dentro da uma escola, acabou por ter suas gravações inteiramente dentro da PUC-PR. As locações eram corredores, sala de aula, muros e portões e todas as tomadas foram produzidas de noite. Isso agregou uma nova dificuldade a ser superada pela equipe, que precisou pensar em formas de se criar a iluminação e a dinâmica das cenas que precisavam de um clima de mistério ligado ao gênero cinematográfico do suspense e do horror.

Figura 8 – Cena de Overloque – Personagens invadindo a escola



Fonte: os autores.

Já Lúcia, pela própria história, tinha uma série de locações diferentes. Uma praça, uma sala de um apartamento, um banheiro, um ponto de ônibus, um café e uma biblioteca, todas elas de dia. Dentro da universidade, apenas biblioteca e o banheiro foram locação para o curta, o resto foi executado fora. Esse processo demandou mais trabalho e tempo, mas foi um excelente exercício para os alunos, tanto de uma produção, quanto de outra, pois eles perceberam nessas diferenças, que, só de deslocamento e de horário de gravação, a forma de pensar um filme se transformava em sua lógica de construção.

Figura 9 – Cena de Lúcia – Banheiro

Fonte: os autores.

E citando Arlindo Machado (2011), quando fala sobre o audiovisual, a experiência e a cultura, “tudo no universo das formas audiovisuais pode ser descrito em termos de fenômeno cultural, ou seja, como decorrência de um certo estágio de desenvolvimento das técnicas e dos meios de expressão (MACHADO, 2011, p. 175).”

Assim podemos imaginar que o desenvolvimento técnico e os meios de expressão estavam tomando forma, unindo toda teoria com a prática que estavam desenvolvendo e que experiência de uma produção criava uma relação crítica e um amadurecimento na construção de um audiovisual.

QUASE LÁ: PÓS-PRODUÇÃO

Com o fim das gravações, iniciaram-se as etapas de pós-produção. Edição, efeitos visuais finais, colorização, sonorização e fechamento final de arquivo eram o que precisava ser produzido agora para fechar o filme. Algo realmente interessante aconteceu nessa etapa, pois os diretores dos filmes, juntamente com os editores tomaram conta de praticamente toda a finalização e apenas

orientamos os procedimentos e demos algumas dicas técnicas. Mas deixamos que os estudantes trabalhassem com a independência que desejavam para fechar a sua própria visão dos filmes. Ocorreram atrasos na finalização, mas nenhum que comprometesse a estreia do filme que ocorreria no Cine Guarani em poucas semanas.

Todos os materiais de divulgação, tanto em redes sociais como pessoalmente, foram produzidos pelos estudantes a fim de fazer um lançamento nos moldes de uma produção profissional.

Figura 10 – Pôsteres de *Lúcia* e *Overloque*, respectivamente



Fonte: os autores.

Um pôster específico com a mostra de curtas no Cine Guarani foi produzido também contando com o apoio aos filmes conseguido pela turma.

Figura 11 – Cartaz com a mostra



Fonte: os autores.

E os trailers também foram desenvolvidos. Tanto o da mostra, como de cada curta-metragem¹³.

FIM DA PÓS-PRODUÇÃO: ENTRANDO NA SALA DE CINEMA

Com a estreia marcada, no dia 12 de Junho de 2018, na última semana de aula, os filmes foram apresentados em uma sala de cinema no Cine Guarani em uma exibição aberta ao público geral. Vale comentar que a Fundação Cultural de Curitiba e o Portão Cultural dão incentivo total e abrem o espaço para exposições como a que produzimos. Ter uma estreia em uma sala de cinema e poder ver os filmes produzidos em uma tela grande, não só foi o fechamento da nossa disciplina experimental, como também criou uma motivação maior e um sentido para que os estudantes trabalhassem mais ativamente no produto. A preocupação de ter seu trabalho exposto ao olhar de um público maior, com pessoas que estavam além dos limites da

13 O trailer do festival pode ser encontrado em: <https://www.facebook.com/fabio.furt/videos/1655884541186129/?t=20> Acesso em: 18 jan. 2019. O trailer de *Lúcia* pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=1A4zXSV4Agc> Acesso em: 18 jan. 2019. Trailer de *Overloque* pode ser encontrado em: https://www.youtube.com/embed/Q_t-mg-MJkQ Acesso em 18 jan. 2019.

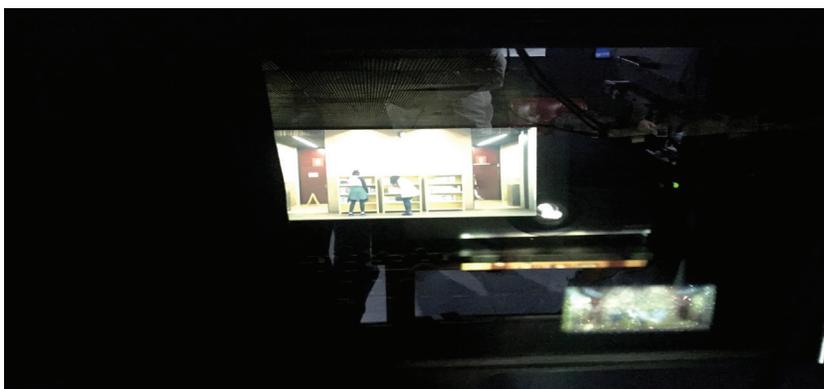
sala de aula pode ser um diferencial e uma relação experiencial mais próxima da realidade dentro do cinema. Conforme Machado (2011, p. 115): “Quando estamos no cinema, submetemos a imagem - a imagem do outro - a um olhar concentrado e bisbilhoteiro, como se espiássemos pelo buraco da fechadura, ocultos nas trevas da sala de exibição.”

Figura 12 – Sala de cinema minutos antes da exibição



Fonte: os autores.

Figura 13 – Exibição



Fonte: os autores.

Após o término promovemos um debate com alguns dos alunos para que contassem para os presentes na sessão sua experiência com o filme e um pouco das curiosidades de todo o processo.

CONCLUSÃO: ERROS E ACERTOS

O retorno que tivemos dos estudantes realmente foi muito positivo. Mas como em qualquer disciplina, seja ela experimental ou não, acreditamos que sempre há elementos que podem ser melhorados, principalmente quando se trata de uma disciplina ministrada pela primeira vez. Colocamos aqui, nossas impressões de como enxergamos o processo e possíveis aperfeiçoamentos.

Em primeiro lugar, o tempo. Oito horas semanais tanto para professores como para estudantes, considerando que nós tínhamos outras disciplinas para ministrar ao longo da semana e os alunos outras disciplinas relativas ao seu curso para assistir, com trabalhos, entregas e provas, foi muito alto. Se fosse apenas essa disciplina, ou se ela compusesse uma prática integrada com outras matérias ao longo do semestre, acreditamos que seria bem menos desgastante.

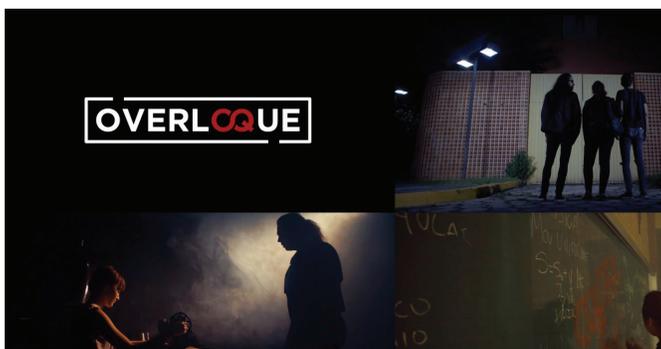
Em segundo lugar, o número de pessoas. Dois professores apenas para uma turma de vinte e sete estudantes, com dois filmes para produzir em um semestre, acabou por exaurir professores e estudantes. Conforme as produções foram acontecendo, as necessidades da resolução de alguns conflitos começaram a surgir. Nesse momento, chamamos sempre os estudantes para encontrarmos de maneira coletiva uma resolução para esse problema. Acreditamos que isso se deve a intensidade do trabalho, bem como a diferença de opiniões de cada estudante. Mesmo assim, a prática realmente foi agradável, mas, com apenas dois professores gerenciando e organizando todo o processo, acabou por criar um desgaste acima do imaginado. O deslocamento e as atividades fora de sala e a realização projetual foram extremamente proveitosos dentro dos princípios de educação

de um *Project Based Learning*, mas seria mais proveitoso se a disciplina contasse com número maior de professores. Sugerimos aqui de quatro a cinco docentes, cada um responsável por uma etapa do processo, como teoria em sala, escrita do roteiro e pré-produção, gravação em estúdio e locação e edição e pós-produção.

E por fim, outro ponto a se colocar foi que produzir dois filmes simultaneamente também acabaram por contribuir ainda mais para esse desgaste. Foi muito interessante como exercício que os estudantes pudessem ver as produções uns dos outros, porém voltando a questão do tempo, poderia ser mais proveitoso se houvesse apenas uma turma de aproximadamente quinze estudantes e apenas uma produção audiovisual para realizar, pois se acredita que isso tornaria a prática mais realizável dentro do cotidiano de trabalho de estudantes e professores.

Mas acreditamos que existem pontos positivos também que devem ser considerados em toda a experiência. O simples fato de trazer quatro cursos diferentes dentro de uma matéria e integrá-los foi uma experiência muito rica para os alunos e para nós, professores.

O fato de a disciplina ser optativa possibilitou essa construção tão diversa em sala e fora dela e os designers puderam experienciar, por exemplo, o poder organizacional de produção de uma turma de teatro. A turma de teatro pôde observar o olhar técnico e apurado nos projetos de arte e nas entranhas da construção fílmica como edição, finalização, pôsteres e trailers que os designers produziram, coisa que é um pouco mais rara para o pessoal que está em frente as câmeras e do palco. E todos puderam contar com o trabalho silencioso e simplesmente fundamental dos estudantes de Relações Públicas. Eram apenas duas alunas, mas com um poder incrível de organizar, ajudar, divulgar e navegar em praticamente todas as áreas do audiovisual, amarrando pontas soltas na produção.

Figura 14 – Imagens do curta *Overloque*¹⁴

Fonte: os autores.

Foi muito interessante ver futuros designers que navegaram em outras áreas, como produção geral e continuidade e observar o pessoal de teatro dirigindo e estudando os conceitos de arte e fotografia para a gravação. Já o pessoal de música ficou com a sonorização e captura o que para alguns pode ser uma experiência mais dentro de sua própria área. Mas consideramos que pensar música para imagens já é outra forma de trabalhar o som e vivenciar outras formas que vão além da zona de conforto.

Figura 15 – Imagens do curta *Lúcia*¹⁵

Fonte: os autores.

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jjj-jf9bSLQ> Acesso em: 25 jan. 2019.

15 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G7-63aXZ-3k> Acesso em: 25 jan. 2019.

E a pergunta que fica é: e se houvessem estudantes de engenharia, medicina ou de gastronomia na turma? Como seria? Provavelmente diferente, mas rico igualmente, e atraente, é o que acreditamos, pois essa também é a tarefa do cinema.

A tarefa do cinema é fazer com que a plateia “se sirva”, não “diverti-la”. Atrair, não divertir. Proporcionar munção ao espectador, não dissipar a energia que o levou ao teatro. “Entretenimento” não é na realidade um termo totalmente inócuo: sob ele há um processo ativo, bastante concreto. Mais precisamente, diversão e entretenimento (EISENSTEIN, 2002, p. 87).

Somos produtos das nossas construções críticas e paradigmas, muitas vezes podemos ser completamente diferentes dentro de uma mesma cultura, de um mesmo país ou bairro; por vezes somos diferentes integrando a mesma família. Fica a cargo das pessoas entenderem que respeitar a visão do outro é olhar para um lado que muitas vezes está atrás de nossas cabeças, em um ponto cego, que pode dar uma perspectiva nova a um fato, pois vem da construção de outro completamente diferente, a crença é que necessitamos apenas de um pouco de humildade para não nos cegarmos.

Essa multiplicidade de habilidades pode ser observada muitas vezes no cinema e na televisão. Pessoas muito diferentes, com formações diferentes, trabalhando por um ideal. E pensando sob a perspectiva de Eisenstein (2002) o cinema se constrói coletivamente, tanto no processo como nas relações emocionais e assim se desenvolve, “é exatamente assim, com base nas emoções humanas inter-relacionadas, que o cinema deve construir suas abordagens estruturais e suas construções de composição mais difíceis (EISENSTEIN, 2002, p. 143).”

Temos em mente que nós mesmos como professores, possuímos uma experiência, visões e formação díspares um do outro, o que dirá em uma turma de quase trinta alunos. Sabemos ainda que são filmes produzidos por estudantes em formação, e nos orgulhamos de ver resultados finais tão bons. Esperamos que essa disciplina tenha colaborado para essa construção e almejamos que esse ensaio possa esclarecer e apoiar os docentes que desejam construir meios educativos pelo audiovisual.

REFERÊNCIAS

- EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 2002.
- IRAWATI, Lulus. Applying Cultural Project Based Learning to Develop Students' Academic Writing. **Dinamika Ilmu**, v.15, n.1, p.25-33, 2015.
- FIELD, Syd. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e Ilusão**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- HALL, Stuart. The work of representation. *In*: HALL, Stuart (org.) **Representation**: Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. **Learning Styles and Learning Spaces**: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.
- LETTENMEIER, Michael; AUTIO, Sakari; JÄNIS, Reetta. **Project-based learning on life-cycle management** – A case study using material flow analysis. Lahti University of Applied Sciences, Lahti, Finland, 2014. Disponível em: http://www.lamk.fi/projektit/ecomill/Documents/Project_learning_life_cycle_resource_use_130520_abstract.pdf . Acesso em: 30 set. 2016.
- LOU, Shi-Jer; CHUNG, Chih-Chao; DZAN, Wei-Yuan; SHIH, Ru-Chu. Construction of a creative instructional design model using blended, project-based learning for college students. **Creative Education**, v. 3, n. 07, p. 1281-1290, 2012.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 2011.
- MORO, Gláucio Henrique Matsushita. **Pictograma e pictografia**: objeto, representação e conceito. Orientadora: Luciana Martha Silveira. 2016. 177fls. Tese (Doutorado em Tecnologia)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Curitiba, 2016.
- MUSA, Faridah *et al.* Project-based learning (PjBL): Inculcating soft skills in 21st century workplace. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 59, p. 565-573, 2012.

MUSSE, Bernardo F. *et al.* Utilização de uma estratégia PjBL para desenvolvimento das competências transversais do perfil profissional do engenheiro. *In: XLI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/peteletrica/files/2013/08/Artigo-Cobenge-2013-Final.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

RUDOLPH, Jennifer. Globalizing Science and Engineering Through On-Site Project-Based Learning. Teaching Asia through Field Trips and Experiential Learning, **Education About Asia**, vol. 19, n. 1, Spring/2014.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Editora Perspectiva, 1969.

CAP 14

O Cinema Nacional na formação crítica cidadã: (re)pensando sobre o capacitismo e o patriarcado no Brasil

*Édina Aparecida da Silva Enevan
Gabriel Moraes de Bem*

Como forma de complementar a formação discente no ensino médio, a Lei 13.006 de 26 de junho de 2014 dispõe sobre a exibição de filmes de produção nacional associada à proposta pedagógica das instituições de ensino. Buscando desenvolver a prática reflexiva com os(as) estudantes, explorou-se os conceitos trabalhados no filme quanto à inclusão, capacitismo, preconceito, e modelos socialmente construídos do papel do homem e da mulher.

Consideramos ainda o Projeto Pedagógico Institucional o qual enfatiza que “[...] o IFSC deve garantir aos alunos condições de exercício de cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2017, p. 25).

Para a construção de uma sociedade ética, igualitária e justa é necessário compreender o que é ser justo, ético e igualitário teoricamente, mas indispensável repensar as práticas cotidianas que nos envolvem dentro e fora das paredes escolares.

A proposta pedagógica e os aspectos conceituais abordados, que a embasaram, partem do filme brasileiro *O Filho Eterno*, 2016, direção de Paulo Machline. O drama baseado na obra literária homônima, do escritor catarinense Cristóvão Tezza, viabilizou discussões voltadas à construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A decisão pela obra cinematográfica considera ainda o decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que trata da educação especial e dispõe sobre garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Acredita-se assim que essa abordagem de atividade vai ao encontro das propostas da Base Nacional Comum Curricular, a qual prioriza a argumentação com base em fatos e informações confiáveis, para a formulação, negociação e defesa de ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 9), de modo que possibilita ao estudante conhecimentos além do senso comum, através de fundamentação científica. Tentamos atender essa demanda através do trabalho com as teorias contemporâneas nesse viés.

FUNDAMENTANDO A DINÂMICA: CONCEITOS ESTRUTURANTES PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Neste capítulo, previamente à apresentação dos resultados da atividade desenvolvida, traçamos um percurso teórico que nos embasou ao planejar e aplicar a dinâmica. Apresentamos primeiramente os conceitos de capacitismo, modelo médico e social da deficiência, exclusão do direito à educação, o patriarcado e os papéis construídos sócio-historicamente do homem e da mulher na família.

OS MODELOS MÉDICO E SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (DINIZ, 2007).

Falar sobre deficiência é uma tarefa complexa, que tem evoluído à medida que surgem novos campos de estudo no Brasil e no mundo. O desenvolvimento de novas linhas de pensamento são um contraponto ao modelo médico da deficiência, traduzindo assim um viés social da deficiência, que resulta das relações interpessoais e interação da pessoa com o ambiente em que vive (BLOCK *et al.*, 2014).

Ainda que o filme apresente o caso da síndrome de down associada ao comprometimento cognitivo, optamos por retratar os aspectos relacionados à deficiência como um todo, uma vez que as situações de preconceito, exclusão, percepção e compreensão da deficiência não são exclusivas de uma ou de outra.

Conforme cita Block *et al.* (2014), o modelo médico da deficiência é baseado na reconstrução e correção dos corpos, com a finalidade de cura e busca da normalidade. Esse modelo concebe a deficiência como algo isolado, de responsabilidade do indivíduo, uma vez que esse caracteriza-se pela “anomalia”, ou seja, pessoas que apresentam características que não se enquadram aos padrões normativos e vivenciam a condição de deficiência, quando comparado aos corpos “sãos”, pessoas sem deficiência.

Durante muitos anos, a exclusão das pessoas com deficiência do convívio social foi justificado pela necessidade de correção das diferenças, para que só então tivessem condições de participarem da coletividade (DINIZ, 2007). Essa exclusão, pautada no modelo médico da deficiência, além de oprimir e excluir o indivíduo no seu processo de construção enquanto sujeito, acaba por lhe impedir de exercer sua cidadania e participar da sociedade.

Essa perspectiva da busca da correção é retratada no filme no momento em que os pais, Roberto e Cláudia, levam o filho em uma consulta na clínica C. LachMann, que promete a “recuperação” de crianças com Síndrome de Down através de um processo de reformulação neurológica. Ainda que os pais, perplexos com as práticas difundidas na instituição, especialmente na figura da mãe, Claudia, decidem não dar andamento com o procedimento na instituição, adquirem equipamentos e instruções a serem exercitadas com o filho em casa, em busca da sua correção.

De acordo com Fohrmann (2016) o modelo médico de deficiência está associado a dois termos: (1) segregação, sinônimo de exclusão e (2) integração. Nessa concepção parte-se do princípio de que a pessoa com deficiência, dentro de suas especificidades, deve empreender esforços para conviver na sociedade “normal”, adaptando-se ao meio social em que se encontra ou ainda, que sua vivência se dê apenas com pessoas semelhantes. Ainda que, de certa forma, o modelo médico busque o convívio das pessoas com deficiência na sociedade, essa não vai ao encontro dos valores que regem os direitos humanos como a dignidade, liberdade, autonomia e igualdade de todos.

A partir de estudos iniciados no Reino Unido e nos Estados Unidos, na década de 70, o que antes era analisado estritamente pela área biomédica, passou a ser explorado pelo campo das humanidades (DINIZ, 2007). Essa nova abordagem é chamada de modelo social da deficiência, que compreende a deficiência, a lesão e por sua vez a diversidade corporal, como um estilo de vida, buscando-se assumir a legitimidade das ações para redução das desigualdades assim como a demanda por cuidados médicos.

Da mesma forma que ao longo da vida as pessoas sem deficiência buscam cuidados médicos em virtude das mais variadas razões, as pessoas com deficiência possuem a mesma demanda, em maior ou menor grau. Essa maneira de perceber a deficiência exclui o caráter caritativo e assistencialista do suporte médico. Partindo desse novo princípio, das diferentes formas de estar, recai sobre o Estado e toda a sociedade a demanda de promover condições que garantam a plena vivência dos usuários independente da sua característica física, sensorial e cognitiva.

Conforme ressalta Block *et al.*, (2007), a maioria das experiências negativas de inclusão e participação em sociedade são resultantes da incapacidade da estrutura social em corresponder às diferentes demandas corporais. Dessa forma, é atribuída à sociedade a responsabilidade quanto às adequações necessárias para a plena vivência dos corpos distintos.

Paralelamente, em busca da interação plena dos usuários, surge o conceito do Desenho Universal, que trata do desenvolvimento de produtos, recursos e ambientes passíveis de utilização e interação pela maior diversidade de pessoas, incluindo crianças, adultos e idosos, com ou sem deficiência (STORY *et al.*, 1998, tradução nossa). O reconhecimento público das pessoas com deficiência e o avanço no desenvolvimento do Desenho Universal desenvolveu-se ao longo das últimas décadas, pautado em três áreas paralelas: a implementação de uma legislação voltada aos movimentos das pessoas com deficiência, o *barrier-free* design, movimento que busca a supressão de barreiras arquitetônicas e os avanços na engenharia de reabilitação e tecnologia assistiva (STORY *et al.*, 1998, tradução nossa).

O processo argumentativo de reconhecimento da incapacidade pública de inclusão das pessoas com deficiência surge no Reino Unido, na década de 70. Motivados pelo sociólogo Paul Hunt, uma pessoa com deficiência, iniciou-se a primeira organização política formada por pessoas com deficiência, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias). Começou a partir daí um movimento de resistência política e intelectual contra o modelo médico da deficiência, redefinindo a lesão e a deficiência em termos sociológicos e não mais exclusivamente biomédicos (DINIZ, 2007).

Percebe-se assim que o modelo social da deficiência extrapola os limites da lesão e do corpo, uma vez que as restrições não dizem respeito ao usuário, mas sim ao ambiente em que esse se encontra e as formas de interação. De acordo com Oliver (1999, *apud* DINIZ, 2007, p. 21):

Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importando se essas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inte-

ligência e competência social, da inabilidade da população em geral de utilizar a linguagem de sinais, da falta de material em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não têm lesões visíveis.

Nessa abordagem, ainda que a lesão não seja o foco, é importante perceber as diferenças corporais e legitimá-las, pois somente assim as ações de inclusão se tornarão eficazes. Cada corpo possui forma específica de interação com o meio, seja essa advinda da cegueira, da surdez, da deficiência física, cognitiva, a associação entre elas ou de qualquer outro tipo de deficiência, seja ela permanente ou temporária.

É possível notar a evolução em relação aos estudos relacionados à deficiência, comparando-se os modelos médico e social, conforme proposto por Devlieger *et al.* (2003), no quadro 01:

Quadro 01

Dimensões	Modelo Médico	Modelo Social
Origem	Causa natural	Estrutura social
Localização	Individual	Sociedade
Nível de problema	Quão mensurável é	Interação social
Explicação	Ciências Naturais	Ciências Sociais
Qualidade de vida	Reduzida	Participando do todo
Abordagem	Técnica (Como?)	Direitos e Justiça

Fonte: Adaptado de Devlieger *et al.* (2003, p. 15).

Pela análise do quadro nota-se a grande mudança nos estudos da deficiência, os quais refletem nas condições de interação da pessoa com deficiência na sociedade. Enquanto o modelo médico associa a deficiência exclusivamente à causa e ao sujeito, o modelo social já trata a deficiência como um reflexo do convívio em sociedade.

Ainda, para o modelo médico o exercício da vida de maneira restrita é justificado pela existência da deficiência, já o modelo social

busca a participação plena independente da sua condição. Para os mesmos autores, a natureza intrínseca das pessoas com deficiência e por sua vez, de todas as pessoas, tende a conduzir, a partir do reconhecimento individual da identidade enquanto pessoa com deficiência, a um nível social do reconhecimento identitário, transcendendo para um nível cosmológico e cultural da deficiência (DEVLIEGER, *et al.* 2003, tradução nossa).

O modelo social da deficiência critica ainda uma visão do modelo médico, evidente nas instituições educacionais, onde a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade é causada pela incapacidade do corpo em corresponder à produtividade esperada, quando comparada às pessoas sem deficiência (DINIZ, 2007).

Mesmo com a existência do modelo social da deficiência, conforme a contextualização acima, as pessoas com deficiência ainda enfrentam as barreiras do preconceito, pela falta de experiência da sociedade com esse olhar de respeito ao diverso, às diversidades. O drama de Paulo Machline traz com bastante ênfase um retrato desses enfrentamentos. Esse contexto abrange ainda duas outras situações que se inter-relacionam: capacitismo e a exclusão do acesso à educação.

CAPACITISMO

Capacitismo é a recente forma de classificar o preconceito atrelado à deficiência. Sugerido pela pesquisadora Anahi Guedes de Mello, mestre e doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina, que propõe a adoção desse termo em equivalência à tradução da expressão em inglês *ableism* (MELLO, 2016).

Para Smith ([s.d.], tradução nossa) *ableism* está associado a um conjunto de crenças e práticas que desvalorizam e discriminam as pessoas com deficiência física, intelectual e psiquiátrica e geralmente se baseia no pressuposto que a pessoa com deficiência necessita ser “consertada” de alguma forma. Esse termo discriminatório está entrelaçado em nossa cultura uma vez que a deficiência muitas vezes é erroneamente associada à capacidade ou sua falta.

De acordo com Mello (2016, p. 3266), “essa forma de preconcei-

to está baseada nos padrões estabelecidos pela corponormatividade, onde aquele que não se enquadra nos padrões estabelecidos no campo biomédico, no que diz respeito ao corpo, função e cognição, é classificado como incapaz”.

Tornam-se evidentes as consequências do modelo médico da deficiência no comportamento das pessoas e na maneira capacitista com que essas interagem com as pessoas com deficiência. O termo capacitismo acaba por classificar as formas de opressões existentes contra as pessoas que não seguem a corponormatividade.

O capacitismo ainda aparece na conduta das pessoas, as quais mesmo que não motivadas pela discriminação, acabam por presumir uma incapacidade no outro. O simples fato de abrir uma porta, correr para apertar um botão antecipadamente a qualquer esboço de tentativa realizada pela pessoa com deficiência, sem ao menos questionar a necessidade de auxílio, ou ainda, de que forma o suporte pode ser oferecido, resulta num ato capacitista.

Considerando que esta prática de “fazer por” além de presumir que a pessoa não tem condições de fazê-lo, retira a possibilidade de mudanças no contexto social que propicie a autonomia da pessoa com deficiência (SMITH, [s.d.], tradução nossa).

Dar nome a uma forma de preconceito é uma maneira de expor, classificar e reconhecer os atos opressivos cotidianamente sofridos pelas pessoas com deficiência. Mello ainda defende que

[...] para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in) capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer (MELLO, 2004, p. 55).

Percebe-se assim a amplitude das ações capacitistas, que atuam na denominação de capaz ou incapaz para a realização de uma tarefa cotidiana. Essa prática excludente também tem reflexo no ambiente escolar quando lhes é negada a oportunidade de ingresso na instituição e, por consequência, o desenvolvimento de ha-

bilidades e aprendizagem em conjunto com os demais alunos no sistema regular de ensino.

EXCLUSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO UMA PRÁTICA CAPACITISTA

Uma das questões propostas para o debate com os estudantes foi construída levando em consideração uma série de leis nacionais educacionais, que tratam da obrigatoriedade de um ensino mais inclusivo, que repensam a pluralidade educacional com políticas públicas que assegurem o acesso e permanência dos estudantes público alvo da educação especial.

Dentre esse quadro de políticas públicas, destacamos o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência; O Projeto Pedagógico Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC.

Nesse cenário progressivo de inclusão educacional no Brasil, até o presente, enfatizamos na discussão com os estudantes o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento Educacional Especializado.

Em seu artigo 1º o documento decreta sobre o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, o qual será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III- não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI- adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social,

- de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Levando em conta essas diretrizes, enfatizamos os incisos I e II, para fazer ponte com a análise do filme, conforme anexo 1 (figura 4). Nossas reflexões com os estudantes aconteceram através da análise do período em que a enredo do drama se desenrola em contraste com a atualidade. Na década de 80 retratada no filme *O filho eterno*, a síndrome de Down, associada ao comprometimento cognitivo, era referenciada com o uso de termos discriminatórios em relação à pessoa com essa especificidade, expressões como mongol, mongoloide eram frequentes.

Decorrente dessa construção social, em relação às pessoas com deficiência, os especialistas (médicos e psicólogos) corroboravam no processo de exclusão escolar dessas, já que definiam o seu atendimento escolar (SILVA, 2010).

Após uma série de reestruturações legislativas no Brasil, conforme breve levantamento no início desta seção, o Decreto nº 7.611, de 2011 propõe inclusão no nível educacional sem discriminação, com igualdade de oportunidades. Isso se caracteriza como uma política de real inclusão no âmbito educacional, porém nem sempre ocorre na prática.

Nesse sentido, propusemos aos estudantes a reflexão de análise de como as políticas públicas de inclusão têm se dado na prática do cotidiano escolar, de modo que os estudantes que não têm deficiência também conseguissem refletir sobre as oportunidades de acesso e permanência do outro diferente dele.

A falta de preparo e infraestrutura da instituição para receber o aluno e dar continuidade com a sua formação acadêmica, acaba por expor a razão do menor número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, em relação aos que não pertencem ao público alvo da educação especial. A Educação Especial, por sua vez,

está associada às seguintes deficiências: surdez, cegueira, baixa visão física e múltipla, intelectual, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação.

As ações de inclusão, no cenário de políticas públicas brasileiras, se fortalecem ainda mais a partir de 2015, com a publicação da Lei 13.146 de 06 de Julho de 2015, que em seu capítulo IV, Artigo 28, inciso XIII, incumbe ao Estado garantir, criar, desenvolver, implementar, fomentar, acompanhar e avaliar o ingresso na educação superior e na educação profissional e tecnológica em equidade de condições e chances com as demais pessoas.

Porém, na contramão desse percurso de progresso de políticas públicas educacionais relacionadas à inclusão, recentemente o Ministério da Educação disponibilizou para consulta pública uma proposta de reforma na Política Nacional de Educação Especial. Tal proposta prevê o retorno das escolas de educação especial nos casos em que as instituições, de certa maneira, não se sintam estruturadas para o atendimento inclusivo dos alunos com deficiência na modalidade regular de ensino. Essa perspectiva retoma a ultrapassada visão da Educação Especial como modalidade escolar, indo de encontro com a concepção atual da educação inclusiva.

A exclusão é retratada no filme em uma tentativa frustrada de re-matricular o filho na escola, no início do processo de alfabetização. Os pais recebem a negativa da instituição, que alega não dispor de infraestrutura adequada para esse tipo de criança e que essa estaria prejudicando o processo formativo dos colegas. A instituição efetiva a discriminação quando sugere que os pais procurem uma escola específica, dando margem à interpretação de que essa se trata de uma escola de educação especial.

O encaminhamento do processo de alfabetização de Fabrício é conduzido inteiramente por sua mãe, a qual constantemente toma iniciativas relacionadas à educação do filho. Essas demandas frequentemente assumidas pela mãe são reflexos das estruturas do patriarcado, como estrutura de opressão social masculina ainda muito presente na sociedade.

PATRIARCADO E OS PAPÉIS CONSTRUÍDOS SÓCIO-HISTORICAMENTE DO HOMEM E DA MULHER NA FAMÍLIA

Outra das questões norteadoras da atividade proposta centrou-se na análise do modo que os protagonistas do filme romperam ou/e reafirmaram os papéis atribuídos sócio-historicamente às mulheres e homens.

Para discutir como essas construções sociais se deram no filme, nos embasamos em estudos recentes oriundos de várias áreas do conhecimento. O conceito discutido, nesse viés, foi o de patriarcado. Para tanto, tomamos como base inicialmente as contribuições das pesquisadoras, militantes feministas e terapeutas, Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller (2006), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As autoras problematizam o patriarcado enquanto discurso normativo de papéis familiares, considerando que na contemporaneidade esse sistema ainda marca a constituição das famílias, bem como dita discriminações como forma de violência de gênero e de violação dos direitos humanos das mulheres. Narvaz e Koller (2006) apontam para o movimento de quebra da hegemonia do discurso patriarcal normativo, através da reinvenção pelas famílias de outros papéis familiares na pós-modernidade.

Narvaz e Koller (2006) discorrem sobre o conceito de patriarcado e traçam um percurso histórico sobre o termo, expondo suas controvérsias em áreas distintas do conhecimento. Concebem-no como um sistema que designa o poder dos homens, do masculino, como categoria social, logo, não designa apenas o poder do pai no âmbito da família. Nesse sistema de organização social – de dominação (grifo nosso), há dois princípios que regem as relações, “ [...] 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 50).

A sociedade brasileira foi fundada nesse modelo de família, a patriarcal, proveniente do modelo europeu durante a colonização, caracterizado pelas intersecções de raça e classe. Nesse sentido,

abordando brevemente esses fatores, que combinados podem ser instrumentos de opressão, é indispensável mencionar que nem todas as mulheres ocupam os mesmos espaços e têm as mesmas oportunidades. Segundo a filósofa e ativista Djamila Ribeiro (2018), mulheres negras ganham menos que homens negros, menos do que mulheres brancas e menos do que homens brancos, nessa ordem. Logo, destacamos as palavras da autora de que as políticas públicas para mulheres não estão atendendo todas as mulheres, desde os primórdios da colonização até a atualidade.

Esse giro pelo conceito de patriarcado contextualiza o processo de construção histórica dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, nas sociedades atuais, os quais ainda são desiguais apesar de todas as lutas firmadas pelas mulheres ao longo da história do Brasil, e dos direitos conquistados, como: as alterações em 1962 do Código Civil Brasileiro, que passou a designar a permissão das mulheres casadas trabalharem; a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), conforme Lei 7.353, de 29/8/1985, visando promover em âmbito nacional políticas de eliminação da discriminação da mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e de igualdade de direitos; a Constituição Federal de 1988, que no artigo 5º, trata da igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres, e no artigo 226º § 5º é determinado que os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher; o Novo Código Civil Brasileiro de 2002, o qual determina que a família não seria mais regida pelo poder do pai, mas pelo poder da família.

Apesar dessas conquistas, marcadamente as mulheres seguem desempenhando mais do que os homens os trabalhos domésticos e relacionados ao cuidado com os filhos. Esse fato foi debatido com os estudantes, através de dados resultantes de estudos com famílias brasileiras, os quais apontam

Estereótipos acerca da divisão do trabalho dentro do ambiente doméstico de acordo com o sexo da pessoa e demonstram a tradicional distinção entre os papéis do pai e o da mãe na chamada família nuclear, formada pelos pais e seus filhos dependentes. O papel da mãe ainda remete ao cuidado dos filhos, enquanto o papel do pai, além de prover o sustento, envolve questões de disciplina e de

autoridade (BERNARDES, 1995; HILESHIEM, 2004; NARVAZ, 2005; SZYMANSKI, 1997 *apud* NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 52).

Ainda, recentemente Angela Davis, no livro *Mulheres, Raça e Classe*, pontua que os inúmeros afazeres, conhecidos como tarefas domésticas, consomem aproximadamente de 3 a 4 mil horas do ano de uma dona de casa.

A autora ressalta que, por mais alarmante que essa estatística seja ela não se compara ao incontável tempo que as mães precisam dar às suas crianças. “Assim como as obrigações maternas de uma mulher são aceitas como naturais, seu infinito esforço como dona de casa raramente é reconhecido no interior da família” (DAVIS, 2016, p. 225). As tarefas domésticas são imperceptíveis, a menos que alguém não as faça, pois nota-se a ausência com mais frequência do que se valoriza o que está feito.

A nova consciência, combinada com o movimento contemporâneo de mulheres, encorajou uma quantidade crescente de mulheres reivindicando auxílio dos companheiros nesses trabalhos, aponta Davis (2016). A autora destaca que muitos homens já iniciaram o processo de colaboração com as parceiras nas atividades de casa.

Logo, enfatizamos os questionamentos de Davis, ao discutir com nossos estudantes, o papel construído socialmente do homem na família retratada no filme: “Mas quantos desses homens se libertaram da concepção de que as tarefas domésticas são ‘trabalho de mulher’? Quantos deles não caracterizariam suas atividades de limpeza de casa como ‘ajuda’ às suas companheiras?” (DAVIS, 2016, p. 225).

A partir dessas noções teóricas pode-se balizar a discussão de análise do filme, sobre o papel construído sócio-historicamente de homem e mulher na família, através dos personagens Roberto e Cláudia, conforme detalhamos na próxima seção. Colocamos em pauta se Roberto e Cláudia rompiam ou perpetuavam esses papéis construídos e atribuídos à mulher e homem. Propomos que sugerissem maneiras de desconstrução dessas normatizações impostas. Acreditamos mobilizar, dessa maneira, o pensamento que problematize esses papéis e questione criticamente as normatizações que resultam em desigualdades de gênero.

O CINEMA NACIONAL E AS POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES PARA A INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE: UMA PRÁTICA METODOLÓGICA

O Instituto Federal de Santa Catarina, campus Canoinhas, exhibe mensalmente um filme brasileiro, amparado por dinâmicas diversas, para todos os estudantes do Ensino Médio, promovendo momentos de reflexão e promoção da cultura nacional, e atendendo a demanda de execução da Lei Nacional Nº 13.006, de 26 de junho de 2014.

Nesse campus a mobilização dos docentes responsáveis pelas atividades relacionadas com os filmes ocorre já no início de cada semestre, durante organização e planejamento das atividades, de modo que os mesmos possam pesquisar antecipadamente sobre os temas e articular as discussões com as unidades curriculares que ministram no cotidiano escolar.

Nesse contexto, no mês de julho de 2018, o filme nacional selecionado foi trabalhado por docentes integrantes do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do campus, os quais escrevem esse capítulo. Segundo o regimento interno do Campus Canoinhas, aprovado em 26 de Fevereiro de 2018, compete a esse setor:

I - Implementar políticas de inclusão, por meio de projetos, assessorias e ações educacionais, na região de abrangência do Câmpus; II - implementar políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes com necessidades específicas; IV - promover a educação para o exercício da cidadania, a convivência, a aceitação da diferença, a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas; V - elaborar, em conjunto com as coordenadorias das áreas e docentes, programas de atendimento aos discentes com necessidades específicas do Câmpus, bem como auxiliar os docentes a adequarem suas aulas conforme programa definido (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, 2018).

Partindo desse importante lugar de mediação pedagógica, voltado à promoção da valorização da educação inclusiva, a primeira etapa da dinâmica deu-se através da seleção do filme brasileiro, que derivou em outras etapas até o desenvolvimento da atividade.

Nesse primeiro momento, elencamos *O Filho Eterno*, do diretor e produtor Paulo Machline, produção cinematográfica baseada na obra homônima do escritor catarinense Cristóvão Tezza. Entretanto, enfatizamos que o filme é uma releitura da obra literária, mantendo a distância artística que permite interpretações distintas e variadas de ambos.

O Filho Eterno é um filme que estreou no ano de 2016, pertencente ao gênero drama, traz no elenco os atores protagonistas Marcos Veras, que interpreta o pai (Roberto), Débora Falabella, representando a mãe (Cláudia), e Pedro Vinícius de Matos Francisco, atuando como o filho (Fabrício). Como atriz coadjuvante, Uyara Torrente interpreta a personagem Marina.

A segunda etapa ocorreu após a seleção da obra cinematográfica, na qual elaboramos um roteiro de estudos dos temas que poderiam mediar o debate a partir do filme: capacitismo, papel construído sócio-historicamente ao homem e à mulher na família, modelo médico e social da deficiência, acesso e exclusão do direito à educação. Tais temas foram estudados e discutidos previamente, durante o preparo do debate, para que a abordagem com os/as estudantes pudesse capacitá-los e sensibilizá-los às demandas de uma sociedade mais inclusiva.

Na terceira etapa, construímos fichas de análise (figuras 1, 2, 3 e 4) com quatro questões distintas. Além das informações técnicas sobre o filme, em cada modelo abordamos teoricamente os temas propostos na segunda etapa, de modo articulado com a realidade da dinâmica escolar, propondo para os estudantes análise crítica do filme, autorreflexão, oportunidade de proposta de intervenção na realidade. As diferentes questões articuladoras nas fichas foram as seguintes:

Figura 1 - Modelo médico x social da deficiência

Ficha técnica do filme – O filho eterno:

- Direção: Paulo Machline | Data de lançamento: 1 de dezembro de 2016
- Elenco: Pedro Vinicius de Matos Francisco, Marcos Veras, Débora Falabella, Uyara Torrente.
- Gênero: drama | Duração: 80 min. | Classificação: 12 anos.

Questões Introdutórias

- Livro x Filme: Aspectos gerais do livro e adaptação da obra para o cinema; (Organização do livro, romance autoficcional, enfoque na relação pai e filho – personagens não têm nome, etc)

Questões norteadoras do debate:

- 1) Modelo médico x social da deficiência
- 2) Capacitismo
- 3) Exclusão do acesso à educação
- 4) Papel do homem e da mulher na família

1) O MODELO MÉDICO compreende a deficiência como um fato do azar ou de má sorte, busca a correção dos corpos baseado no princípio da corpronormatividade e ainda, traz a deficiência como causa das desigualdades sociais vivenciadas pelos deficientes. Já o MODELO SOCIAL, entende que a deficiência é fruto das restrições provocadas pela organização social que pouco considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui da sociedade. Deve ser entendida não como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, que transfere as responsabilidades pelas desvantagens das características corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade e não necessariamente à “correção” do indivíduo.

A partir desses conceitos, onde você identifica o papel da sociedade, incluindo cidadãos, órgãos competentes e demais instituições, na consolidação do MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA?

Fonte: os autores.

Figura 2 - Capacitismo

Ficha técnica do filme – O filho eterno:

Ficha técnica do filme – O filho eterno:

- Direção: Paulo Machline | Data de lançamento: 1 de dezembro de 2016
- Elenco: Pedro Vinicius de Matos Francisco, Marcos Veras, Débora Falabella, Uyara Torrente.
- Gênero: drama | Duração: 80 min. | Classificação: 12 anos.

Questões Introdutórias

- Livro x Filme: Aspectos gerais do livro e adaptação da obra para o cinema; (Organização do livro, romance autoficcional, enfoque na relação pai e filho – personagens não têm nome, etc)

Questões norteadoras do debate:

- 1) Modelo médico x social da deficiência
- 2) Capacitismo
- 3) Exclusão do acesso à educação
- 4) Papel do homem e da mulher na família

2) Sabendo que o conceito de **CAPACITISMO** abrange todas as formas de discriminação relacionadas às pessoas com deficiência, com o propósito de impedir ou impossibilitar o exercício em igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas, identifique e comente com o seu grupo atitudes capacitistas, sugerindo mudanças comportamentais.

Fonte: os autores.

Figura 3 - Exclusão do acesso à educação

Ficha técnica do filme – O filho eterno:
Ficha técnica do filme – O filho eterno:

- Direção: Paulo Machline | Data de lançamento: 1 de dezembro de 2016
- Elenco: Pedro Vinicius de Matos Francisco, Marcos Veras, Débora Falabella, Uyara Torrente.
- Gênero: drama | Duração: 80 min. | Classificação: 12 anos.

Questões Introdutórias

- Livro x Filme: Aspectos gerais do livro e adaptação da obra para o cinema; (Organização do livro, romance autoficcional, enfoque na relação pai e filho – personagens não têm nome, etc)

Questões norteadoras do debate:

- 1) Modelo médico x social da deficiência
- 2) Capacitismo
- 3) Exclusão do acesso à educação
- 4) Papel do homem e da mulher na família

3) Conforme o **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências, em seu Art. 1º, decreta que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com algumas diretrizes, dentre elas:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; Considerando toda a sua trajetória de experiências escolares, cite todas as ações pedagógicas (aulas, palestras, dinâmicas, debates, entrevistas, etc.) e políticas institucionais (núcleos de apoio, decretos, normativas, adaptação estrutural, etc.) que você vivenciou, que vão ao encontro de atender ao Decreto exposto acima. Se não tiver muitas memórias, elenque alternativas inclusivas para esses espaços.

Fonte: os autores.

Figura 4 - Papel do homem e da mulher na família

Ficha técnica do filme – O filho eterno:
Ficha técnica do filme – O filho eterno:

- Direção: Paulo Machline | Data de lançamento: 1 de dezembro de 2016
- Elenco: Pedro Vinicius de Matos Francisco, Marcos Veras, Débora Falabella, Uyara Torrente.
- Gênero: drama | Duração: 80 min. | Classificação: 12 anos.

Questões Introdutórias

- Livro x Filme: Aspectos gerais do livro e adaptação da obra para o cinema; (Organização do livro, romance autoficcional, enfoque na relação pai e filho – personagens não têm nome, etc)

Questões norteadoras do debate:

- 1) Modelo médico x social da deficiência
- 2) Capacitismo
- 3) Exclusão do acesso à educação
- 4) Papel do homem e da mulher na família

4) "Estudos com famílias brasileiras (Bernardes, 1995; Hilesiem, 2004; Narvaz, 2005; Szymanski, 1997) apontam estereótipos acerca da divisão do trabalho dentro do ambiente doméstico de acordo com o sexo da pessoa e demonstram a tradicional distinção entre os papéis do pai e o da mãe na chamada família nuclear, formada pelos pais e seus filhos dependentes. O papel da mãe ainda remete ao cuidado dos filhos, enquanto o papel do pai, além de prover o sustento, envolve questões de disciplina e de autoridade." (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 52). Levando em consideração os dados atuais mencionados na pesquisa acima, discuta com seu grupo o arranjo familiar dos protagonistas do filme, as maneiras que a família ensinada rompeu ou seguiu os papéis sócio- historicamente atribuídos a homem e à mulher, e registre exemplos de atitudes que podem desconstruir essas normatizações impostas.

Fonte: os autores.

Na quarta etapa desse processo reunimos os estudantes, das seis turmas dos cursos Técnicos do Ensino Médio Integrado em Alimentos e do Ensino Médio Integrado em Edificações, no auditório do campus, para a exibição do filme e posterior dinâmica reflexiva.

Com o objetivo de se criar grupos de debate distintos daqueles que usualmente se formam por afinidade numa mesma sala de aula, buscando assim uma maior troca de experiências entre os alunos e ainda, encurtar possíveis distanciamentos existentes entre as turmas, à medida que os discentes adentravam ao auditório recebiam as fichas com numerações distintas e sequenciais.

Dessa forma, um mesmo grupo de 4 alunos que por ventura chegassem ao mesmo tempo na exibição no auditório, obrigatoriamente estaria separado no momento de discussão. Os alunos então foram organizados em grupos criados à partir dos 4 temas existentes propostos nas fichas entregues.

Antes de iniciarmos o filme, introduzimos a seção com uma conversa sobre a ficha técnica do mesmo, questionando os estudantes sobre suas percepções prévias das características e diferenças de obras literárias e suas versões cinematográficas. Nesse momento, destacamos a releitura de uma obra literária através do cinema como uma produção com distanciamentos significativos e naturais da versão literária.

Dessa forma, dando-se ênfase para o que Xavier (2003) chama de deslocamentos inevitáveis que ocorrem na cultura, que para o autor, dão privilégio à ideia de “diálogo” para refletir sobre a criação das obras, sendo adaptações ou não. Ainda embasados em Xavier (2003, p. 62), ao explicitar essa diferença aos estudantes, consideramos que “A fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito”.

Preparando-os, dessa forma, para que fizessem a experiência de um olhar desconstruído de pré-concepções e expectativas atreladas à outra versão, a literária. A quinta etapa do trabalho consistiu na exibição do filme, sem pausas ou cortes, visto que a classificação etária é 12 anos, seguido das exposições orais dos estudantes sobre suas impressões e sensações de modo geral sobre o filme. A sexta e última etapa do trabalho ocorreu com a organização e preparação da dinâmica para o debate. Organizamos os estudantes em quatro grupos, cada um relacionado à uma temática abordada nas fichas de debate.

Cada grupo de estudante teve tempo para ler e debater com sua equipe a questão levantada na ficha, sob a orientação dos professores que mediarão a reflexão nos grupos, guiando e atendendo às demandas dos mesmos.

Iniciamos o debate com a exposição oral sobre as teorias que embasaram as discussões, com ênfase nos conceitos de modelo médico e social da deficiência, capacitismo, direito ao acesso à educação, papéis atribuídos sócio-historicamente a homens e mulheres, no sentido do que as explicitamos aqui nas seções anteriores.

Realizamos o debate com os levantamentos e conclusões que os estudantes alcançaram para responder às questões das fichas, de modo que pudessem expressar suas visões e reflexões, ancorados no embasamento teórico que propusemos nas fichas e nas intervenções que fizemos nas equipes.

APLICANDO A DINÂMICA: O CINEMA NACIONAL NO PROCESSO DE REFLEXÃO CRÍTICA PARA A DESCONSTRUÇÃO DE PADRÕES SÓCIO-HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na etapa de exposição das considerações no grande grupo, podemos destacar a esfera de confiança gerada através do conhecimento científico, que motivou os estudantes a reconhecerem suas atitudes discriminatórias. Esse aspecto abriu oportunidades de se exercitar a empatia e a aproximação com o outro, desconstruindo preconceitos.

No que tange à primeira questão, no decorrer do enredo, a busca incessante pelo pai por uma cura ou normalização das capacidades de Fabrício demonstram o caráter biomédico da percepção da deficiência vigente na época. As discussões apresentadas pelos estudantes, acerca do papel da sociedade na consolidação do modelo social da deficiência, restringiram-se à responsabilidade atribuída à instituição educacional na permanência dos alunos com deficiência. Responsabilidade essa traduzida nas obras de correção arquitetônica, buscando-se assim a participação plena e autônoma dos alunos

independente da sua característica física e cognitiva. Percebemos que pelo fato de os estudantes fazerem parte de um período educacional em que existem inúmeras políticas inclusivas, não houve menção ao antigo processo de integração nas escolas, retratada por salas de aulas distintas para alunos com deficiência.

Durante a reflexão decorrente da segunda questão, relacionada com os enfrentamentos vividos pelo personagem Fabrício, os estudantes citaram situações que reconheceram e classificaram como capacitistas, tanto no filme quanto nas suas atitudes cotidianas. No âmbito do filme, as atitudes capacitistas de Roberto repercutiram bastante durante o processo de aceitação do filho. Já, dentre os relatos, os discentes expuseram o fato de terem estudado em instituições onde havia um segundo professor em sala de aula, durante o ensino fundamental, o qual realizava tarefas aleatórias com os alunos público-alvo da educação especial, tolhendo-os da possibilidade de um desenvolvimento mais autônomo.

Em relação à terceira questão, quanto à percepção dos estudantes durante toda sua trajetória escolar, de como as políticas públicas para a inclusão se concretizam no ambiente educacional, de modo geral revelaram não ter se atentado e se deparado com uma reflexão direta nesse sentido. Destacaram sobre o filme os momentos em que Fabrício foi rejeitado nas escolas regulares de ensino básico, sendo direcionado a modelos de ensino hoje rechaçados, devido à segregação e conseqüente inferiorização das pessoas. Quanto às suas vivências, revelaram perceber na atualidade o acompanhamento de tutores com estudantes cegos e surdos nas salas de aulas regulares, porém apontaram que não percebiam movimentos pedagógicos de inclusão desses estudantes com os demais.

Na sequência da dinâmica, a discussão estava relacionada à maneira com que a família representada no filme rompeu ou seguiu os papéis sócio-historicamente atribuídos ao homem e à mulher. Os estudantes notaram evoluções no casal representado, em relação aos estereótipos de gênero. Dentre os comentários, destacaram que Roberto foi um pai que assumia essa responsabilidade, através do cuidado com o filho, desde o ato de dar banho, o acompanhamento

às consultas médicas, até a preocupação com o desenvolvimento da criança, rompendo a princípio, com algumas das amarras do patriarcado. Destacaram também que o pai encenado não seguia um perfil linear de homem em desconstrução do toxismo patriarcal, pois ao decorrer da trama passou a responsabilizar a mãe pelo cuidado maior com o filho, traí-la e concomitantemente objetificar a outra mulher com quem se relacionava. Quanto à personagem Cláudia, os estudantes ressaltaram que essa representou uma mulher que rompeu estereótipos do gênero feminino, por alguns aspectos, como ser a responsável pela principal fonte de renda da família por um longo período, por não aceitar e não naturalizar apenas para si o cuidado com o filho. Alguns estudantes também mencionaram casos em que compartilham de uma constituição familiar em que a mulher assume os papéis relacionados ao mercado de trabalho e direcionamento das decisões familiares, indo ao encontro dos preceitos que buscam desconstruir os padrões historicamente construídos de gênero.

Dinâmicas, baseadas em representações corriqueiras, especialmente essa obra originada a partir do livro de Cristóvão Tezza, estimulam nos alunos a percepção da importância do senso crítico, embasado teoricamente, através do trabalho paralelo com as produções cinematográficas.

Por sua vez, a análise dos conceitos que visam à construção de uma sociedade mais igualitária, livre e heterogênea, sem estereótipos e comportamentos capacitistas, revela-se como produtiva e prazerosa, quando contextualizados com o cinema.

A recente denominação para o preconceito contra as pessoas com deficiência acaba destacando essa prática – capacitismo, que vem carregada de preceitos históricos quanto a observação e percepção da deficiência, ilustrado nos modelos médico e social da deficiência. A exclusão do acesso ou ainda, a premissa de que o aluno com deficiência não tem condições de acompanhar o ensino revela-se como uma atitude capacitista institucionalizada. Nessa atividade buscou-se problematizar e refletir sobre os modelos sócio-historicamente construídos dos papéis de homens e mulheres na família, pois o patriarcado ainda é um modelo vigente de dominação no Brasil, que oprime

pessoas e impede o exercício pleno de igualdade entre homens e mulheres, conforme nos assegura a Constituição de 1988.

Trabalhar com o cinema nacional revela-se extremamente produtivo na construção das identidades dos sujeitos em processo de ensino e aprendizagem. A criação de momentos de discussão de temáticas sobre inclusão e respeito à diversidade nesse contexto dinamiza o processo de ensino, amplia as possibilidades de abordagens das produções cinematográficas nacionais e viabiliza as reflexões interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL, **Lei nº 7.353, de 20 de agosto de 1985, que Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e dá outras providências.**

Brasília, DF: Casa Civil, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CcIVIL_03/LEIS/1980-1988/L7353.htm. Acesso em: 03 de dez. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Casa Civil, 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Casa Civil, 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.**

Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf/. Acesso em: 27 nov. 2018.

BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Não é o corpo de que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinariedade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: SCHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. (Org.). **Pesquisa e Extensão**: experiências e perspectivas interdisciplinares. 1ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, n.2, v. , p. 91-118, 2014.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVLIEGER, Patrick; RUSCH, Frank; PFEIFFER, David. Rethinking disability as same and different! Towards a cultural model of disability. *In*:_____.

Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities. Apeldoorn: Garant, 2003.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOHRMANN, Ana Paula Barbosa. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2. n. 2, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/76/108>. Acesso em: 25 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/download/faca-o-download-do-pdi-2015-2019/>. Acesso em: 02 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução CONSUP nº 05, de 2018**. Aprova o regimento interno do Câmpus Canoinhas. Florianópolis, 2018. Seção I, p. 28. Disponível em: http://regimentos.ifsc.edu.br/files/2015/04/consup_resolucao05_2018_regimento_canoinhas.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: Uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 262f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do

capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. p. 3265-3276. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 21, n. 10, Rio de Janeiro. Outubro de 2016. ISSN 1678-4561. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 nov. 2018.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 nov. 2018.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v.18, n 1, p. 49-55, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico. **Revista Angelus Novus** - nº 1 - agosto de 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/download/88835/91709/+&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=b>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SMITH, Leah. **#Ableism**. Center for Disability Rights: integration, independence, civil rights. Disponível em: <http://cdrnys.org/blog/uncategorized/ableism/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

STORY, Molly Follete; MUELLER, James L; MACE, Ronald L. **The universal design file**: designing for people of all ages and abilities. The Center for Universal Design: North Carolina State University, North Carolina, 1998.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena, e a construção do olhar no cinema. *In*: PELLEGRINI, Tânia *et al.* **Literatura, cinema e televisão**. Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.

A woman with dark hair, wearing a light-colored shirt, is smiling and looking down at a large, dark, metallic gear. She appears to be working on or inspecting the gear. The background is dark and industrial, with various mechanical parts and bolts visible.

**AUTORAS
E
AUTORES**

ORGANIZADORAS

Leticia Jovelina Storto – Possui doutorado (2015, bolsista CAPES) e mestrado (2010, bolsista CAPES) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas (2007, Bolsista CNPq) e especialista em Língua Portuguesa (2009) pela mesma instituição. Graduada em Letras Português-Espanhol (2014) pela Universidade Paulista (Unip). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio, ministrando as disciplinas de Linguística, Linguística Textual, Estudos Discursivos e Sociolinguística. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ambos da UENP. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) Norma Urbana Culta, de São Paulo - NURC/SP (USP), Diálogos Linguísticos e Ensino - DIALE (UENP-líder), Mídia, Religião e Cultura - MIRE (UMESP). Realiza pesquisas a respeito da língua falada e seu ensino, gêneros textuais orais e do discurso religioso. Também se interessa por temas relativos à argumentação, aos gêneros da esfera religiosa e jornalística, à inclusão escolar, à educação de jovens e adultos, às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Cláudia Maris Tullio – Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Especialista em Metodologia do Ensino (UEPG), possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1994) e graduação em Licenciatura em Letras - Habilitação Português pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2000). Os trabalhos são voltados para os estudos da Linguagem (Linguística, Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da Língua, Análise do Discurso e Literatura) e para os estudos do Direito. Dentre os principais temas, pode-se citar o gênero textual, Análise Crítica do Discurso, Construção da Identidade, Ensino de Línguas, Metodologia do Ensino da Língua e da Literatura, a intertextualidade, a linguagem e a redação jurídica. Atualmente, atua como Docente Adjunta da UNICENTRO.

Vanessa Hagemeyer Burgo – É pós-doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduação em Letras (Português-Inglês) pela mesma universidade. Atualmente, é professora associada do Curso de Letras e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Três Lagoas. É líder do Grupo de Pesquisa “Estudos da Língua Falada” (UFMS/CNPq). Tem experiência na área de estudos linguísticos, com ênfase em língua inglesa. Realiza pesquisas nos seguintes temas: Análise da Conversação, Linguística Aplicada, Interação Verbal, Interação em Contextos Forenses, Marcadores Discursivos, Procedimentos de Preservação da Face, Polidez e Atenuação.

AUTORAS E AUTORES

Adriana Cristina Zielinski Nascimento – Membro da Comissão Executiva do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Município de Pinhais. Diretora de Ensino e Pesquisa da FUEP - Federação Umbandista do Estado do Paraná. Pedagoga - atuando principalmente nos seguintes temas: Diversidade - Relações Étnico-Raciais, formação e desenvolvimento, contradição, humanização e formação continuada. Especialização em Psicopedagogia pelo IBPEX, Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo IBPEX, Especialização em Relações Étnico-Racial pela UFPR. Mestranda na UFPR setor Litoral, Desenvolvimento Territorial Sustentável. Atua como Pedagoga na rede Municipal de Pinhais e Professora na rede Municipal de Curitiba.

Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira – Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá (1979), mestrado em Botânica pela Universidade Federal

do Paraná (1990); doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (2004) e Pós-Doutorado pela Universidade do Estado do Paraná- UNESPAR, campus de Paranavaí, e pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Atua na graduação na área de Ensino de Ciências e Biologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. Atua principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, temas controversos, formação de professores, processo de ensino e aprendizagem de ciências e biologia, avaliação escolar e área de preservação permanente. É vice-coordenadora do Programa de Proteção e Educação em Unidade de Conservação e Áreas Especialmente Protegidas - PROEDUCON.

Antônio Barros de Aguiar – Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, e Especialista pela Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão. Lecionou História no Colégio Pentágono, foi professor de História, Filosofia e Sociologia na Escola Cônego Fernando Passos e no Cursinho pré-vestibular Conetc Inove: educação e tecnologia. Trabalhou na Escola Municipal Otaviano Basílio Heráclio do Rêgo. Atualmente, leciona na Escola Estadual Professora Suzel Galiza e na Escola Municipal João Heráclio Duarte, ambas localizadas em Limoeiro-PE, e no Centro de Estudos Humberto Lucena, em Surubim-PE. Possui pesquisas sobre as representações do negro no cinema brasileiro, analisando filmes a partir de uma abordagem da História Cultural. Mestrando em História Social da Cultura Regional pela UFRPE, atuando nos seguintes temas: Cinema e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e as representações dos negros na primeira fase do Cinema Novo (1960-1964). Participa do Grupo de Pesquisa Audiovisual, Ensino de História e Humanidades, sob a coordenação da Dra. Vitória Azevedo da Fonseca.

Bruna Carolini Barbosa – Possui Mestrado (Bolsista CAPES) em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (2017). Dou-

torado (Bolsista CAPES/Araucária) em andamento no mesmo programa (2020). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Colaboradora do projeto Histórias de Letramento: Investigando práticas de letramento locais/situadas e a relação com o processo de formação de professores de Língua Portuguesa. Membro dos Grupos de Pesquisa/CNPQ Formação e Ensino em Língua Portuguesa (FELIP-UEL) e Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas (DIALE /UENP). Professora colaboradora no curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná/UENP.

Carlos Alberto Debiasi – Possui graduação em Comunicação Social Jornalismo pela Universidade Federal do Paraná (2007), Publicidade e Propaganda (2009) e Cinema e Vídeo pela Faculdade de Artes do Paraná (2010). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica do Paraná (PPGTE, na linha de pesquisa de Mediações e Culturas). É professor da Escola de Comunicação e artes da PUCPR. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cinema, atuando principalmente nos seguintes temas: cinema, documentário, extensão universitária, vídeo, televisão, linguagens e hibridização mediática.

Célia Dias dos Santos – É Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2014) e Mestre em Letras pela UEL (1999). Possui Especialização em Língua portuguesa (UEL/1996) e Graduação em Letras Anglo Portuguesas (UEL/1994). Foi professora na Faculdade Paranaense (FACCAR 2000/2006). É professora colaboradora na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem interesse pelos estudos do texto/discurso com ênfase nos domínios da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

Chelsea Maria de Campos Martins – Possui Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Campus de Araraquara (2001), graduação em Licenciatura em Pedagogia Plena pela Faculdade de Educação São

Luis (1991), graduação em Ciências Físicas e Biológicas - 1º grau pela Faculdade de Educação São Luis (1989). Atualmente, é professora de ensino superior e coordenadora do NAAc (Núcleo de Apoio às Atividades Acadêmicas), do Centro Universitário Moura Lacerda - Unidade 3, e supervisora de ensino da Diretoria de Ensino - Região de Taquaritinga - SEE/SP. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Possui experiência em supervisão de ensino e direção escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Educacional, Política Pública, Educação Física, Formação de Professor e Diretor de Escola.

Claudia Maris Tullio – É Doutora em Estudos da Linguagem (UEL) e Especialista em Metodologia do Ensino (UEPG). Possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1994) e graduação em Licenciatura em Letras - Habilitação Português pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2000). Seus trabalhos são voltados para os estudos da Linguagem (Linguística, Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da Língua, Análise do Discurso e Literatura) e para os estudos do Direito. Dentre os principais temas, pode-se citar gênero textual, Análise Crítica do Discurso, Construção da Identidade, Ensino de Línguas, Metodologia do Ensino da Língua e da Literatura, intertextualidade, linguagem e redação jurídica. Atualmente, atua como Docente Adjunta da UNICENTRO.

Édina Aparecida da Silva Enevan – É professora de Espanhol e de Comunicação Técnica no ensino médio, superior e na pós-graduação em Educação e Diversidade no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, no campus de Canoinhas. Atualmente é membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e do grupo de estudos Identidades Democracia e Desenvolvimento do IFSC. É colaboradora no projeto de pesquisa Direitos Humanos em debate: percepções de docentes e discentes, do Campus Canoinhas IFSC. Graduada em Letras Português/Espa-

nhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2012), ano em que foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Foi bolsista do Instituto Caro y Cuervo - Colômbia em parceria com o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, recebendo o título de Diplomado em Pedagogía y Didáctica de Español para Brasileños (2015). É mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Possui pesquisas relacionadas às temáticas de raça, gênero, classe e respeito à diversidade no ensino de Língua Espanhola.

Gabriel Moraes de Bem – Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2016) e Tecnólogo em Construção de Edifícios pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC (2008). Desenvolve pesquisas nas áreas de: acessibilidade, design inclusivo, desenho universal, prototipagem rápida e fabricação digital. Possui experiência profissional na área de Gerenciamento, Planejamento e Execução de Obras de Construção Civil e Arquitetura Efêmera. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Canoinhas, é o atual Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE.

Gláucio Henrique Matsushita Moro – Possui Doutorado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, área de Tecnologia e Sociedade. Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Desenho Industrial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Técnico em Desenho de Comunicação pela ETE Carlos de Campos. Coordenador do curso de Pós-Graduação em Animação Digital e Efeitos Visuais pela PUC-PR. Leciona na Pós-Graduação de Jogos Digitais pela PUC-PR e nos cursos de Design Digital e Desenho Industrial pela PUC-PR na área de Design Informacional, Vídeo, Interatividade e Animação. Trabalhou em empresas como Editora Abril, PUC-SP e TV Cultura. Atua nas áreas de pesquisa nos seguintes temas: imagem, design, tecnologia e sociedade.

José Nunes dos Santos – Possui graduação em Ciências Licenciatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (1990), graduação em Biologia Licenciatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (1994), mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR (2013), doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Atualmente, é professor de Ciências e Biologia da Rede Pública Estadual do Paraná - SEED.

Letícia Jovelina Storto – Possui doutorado (2015, bolsista CAPES) e mestrado (2010, bolsista CAPES) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas (2007, Bolsista CNPq) e especialista em Língua Portuguesa (2009) pela mesma instituição. Graduada em Letras Português-Espanhol (2014) pela Universidade Paulista (Unip). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio, ministrando as disciplinas de Linguística, Linguística Textual, Estudos Discursivos e Sociolinguística. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), ambos da UENP. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) Norma Urbana Culta, de São Paulo - NURC/SP (USP), Diálogos Linguísticos e Ensino - DIALE (UENP-líder), Mídia, Religião e Cultura - MIRE (UMESP). Realiza pesquisas a respeito da língua falada e seu ensino, gêneros textuais orais e do discurso religioso. Também se interessa por temas relativos à argumentação, aos gêneros da esfera religiosa e jornalística, à inclusão escolar, à educação de jovens e adultos, às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Luiz Antonio Xavier Dias – Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem (Letras/Linguística) pela Universidade Estadual de Londrina. Formado em Letras/Inglês pela UENP/Jacarezinho (2005), Especialista pela mesma IES em Estudos Linguísticos e Li-

terários (2008), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (2010) pela Faculdade Internacional de Curitiba. Graduado (2012) e Especialista em Graduação em Tecnologia em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Paraná - IFPR. Professor com experiência de mais de dez anos no Ensino Superior na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Centro de Letras, Comunicação e Artes do campus Jacarezinho – PR, e Faculdades Integradas de Ourinhos, além de experiência na Educação Básica Fundamental II, Técnico e Médio. Supervisor do Projeto PIBID - Letras/Português pela UENP. Tem experiência nos programas PARFOR, PIBID e PDE. Docente Efetivo da SEED/PR. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino UENP-CNPq.

Marcelo Cristiano Acri – Professor de Língua Portuguesa, pela Secretaria de Educação do Paraná. Atuante em Rolândia, no Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva. Formado em Letras, pela Universidade Estadual de Londrina, com pós-graduação em Língua Portuguesa, pela mesma instituição. Graduado em 1999 e mestre em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina. Participa do grupo de pesquisas LEDINT - Letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa: práticas e concepções em pesquisas de intervenção, como colaborador. Músico atuante em Cambé (PR), pela Keynote Music Center, desde 1996, em piano popular, teclado, órgão eletrônico, arranjo, improvisação, harmonia funcional, composição e história da música erudita e popular.

Marieli Rosa – Graduanda em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Graduada em História pela mesma universidade. Atuou como estagiária voluntária no Centro de Documentação e Memória e no Arquivo Histórico Municipal de Guarapuava. Tem experiências na área de Ensino e Educação Histórica, Literaturas Africanas de língua portuguesa em sala de aula, História Social, Sociolinguística no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Atualmente, suas produções e discussões concentram-se nas áreas da História das Mulheres, Linguística e Direito e Educação.

Marisete Teresinha Hoffmann-Horochovski – Possui graduação em Ciências Sociais (1995), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. É professora da Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral), atuando no curso de graduação em Administração Pública, no Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável (PPGDTS/UFPR) e no Mestrado Profissional em Sociologia (Prof socio/UFPR). Pesquisa temas relacionados à sociologia da saúde, envelhecimento e morte e, mais recentemente, políticas públicas.

Micheli Rosa – Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2013). Atualmente, participa do programa de educação tutorial da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: novas tecnologias, ensino, internet.

Natanael Duarte de Azevedo – É Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba. Possui o título de Mestre em Letras pelo mesmo Programa de Pós-graduação. Tem experiência na área de Literatura e Linguística, com ênfase em História da Literatura e da Leitura, Linguística saussuriana, Psicanálise lacaniana e Cinema, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura luso-brasileira do século XIX, movimentos de linguagem, cinema, linguística e psicanálise, sujeito. Atualmente, é professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Pernambuco e atua nos cursos de graduação das Engenharias na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA/UFRPE) e no Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE.

Paulo Cesar Cedran – Possui graduação em Ciências Sociais [Licenciatura Plena] pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (1990), graduação em Pedagogia [Licenciatura Plena] pela Faculdade de Educação Antonio Augusto Reis Neves (1993), graduação em História [Licenciatura Plena] pelo Centro Universitário Barão de Mauá

(1999), graduação em Ciências Sociais [Bacharelado] pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (1992), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2004). Atualmente é professor no Curso de Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda - Unidade III - Jaboaticabal e professor no Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado) desta Instituição. Também é Professor do Instituto Educacional do Estado de S.P. (UNIESP - Taquaritinga). Foi diretor da EE Dorival de Carvalho de 1998 a 2001, atuou como Secretário Municipal de Educação e Cultura no Município de Matão de 2001 a 2004. Foi Supervisor do Programa Escola da Família e Escola em Tempo Integral. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, sociedade do conhecimento, gestão educacional, administração escolar e mensagem de paz. Recentemente, atuou como Dirigente Regional de Ensino, junto à Diretoria de Ensino-Região de Taquaritinga, do Governo do Estado de São Paulo.

Rafaela Lampugnani – Graduada em Licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR/PB (2018). Participou do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) “A narrativa policial literária e cinematográfica: estudos de autores e obras contemporâneos na América” (2016 - 2018). Foi bolsista do Subprojeto de Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) de 2015 a 2016. Atualmente é Pós-Graduada pela Unicesumar (EAD) em Arte, Cultura e Educação.

Sandra Regina Buttros Gattolin – É mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, instituição em que desenvolveu sua pesquisa na área de ensino-aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira. Há dezessete anos no ensino superior, é atualmente professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, onde ministra as disciplinas de Língua Inglesa, Leitura em Língua Inglesa, Línguís-

tica Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFSCar, onde ministra a disciplina de Abordagens de Ensino de Línguas e Avaliação e Aprendizagem de Línguas. Foi presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo nos períodos de 2005 a 2007 e 2009 a 2011. Suas áreas de interesse em pesquisa são o ensino-aprendizagem-avaliação em língua estrangeira, a formação de professores de língua estrangeira e os novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico.

Sergio Vale da Paixão – É Pós-Doutor em Letras (UEM), Doutor em Psicologia pela UNESP, Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). É Professor do IFPR - campus Jacarezinho. Líder do grupo de pesquisa Ensino, Cultura, Linguagem e suas tecnologias (GEC-LIT - IFPR/CNPq) e participante do grupo de pesquisa Interação e Escrita (UEM). Coordenador da Especialização Educação e Sociedade no IFPR - Jacarezinho. Coordenador institucional do Programa de Residência Pedagógica - IFPR/Capes.

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo – Possui Graduação e Especialização em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/PR, campus de Jacarezinho (1995 e 1997). Especialização em Mídias Integradas na Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR/PR (2011). Mestrado em Comunicação, com área de concentração em Ficção na Mídia (2008), Universidade de Marília/SP. Doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR (2017). Pós-doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina - UEL-PR. Pertence aos Grupos de Pesquisa: Leituras literárias: teoria crítica, análise e ensino - UENP/Jacarezinho; e Semiótica da narrativa verbal e visual - UEL/Londrina. Tem experiência nas áreas de Linguística e Letras, principalmente, nos seguintes temas: Narrativas Literária e Fílmica, Semiótica discursiva, Linguística Aplicada, Língua Portuguesa, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, e Mídias na Educação. Atua na Secretaria Estadual de Educação - SEED.

Viviane C. Garcia de Stefani – É mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição em que desenvolveu pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas. Possui licenciatura plena em Letras Português, Inglês (2002) e Espanhol (2007) também pela UFSCar. Há onze anos no ensino superior, é atualmente professora de idiomas (espanhol, português e inglês) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP- Câmpus São Carlos), ministrando aulas no ensino médio, técnico, na graduação e na pós-graduação. Atuou como professora de português, inglês e espanhol no Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), de 2008 a 2013, no curso de Licenciatura em Letras e em vários outros cursos de graduação. Foi também professora de espanhol e português da FESC (Fundação Educacional São Carlos), de 2008 a 2013. Em 2012, lecionou no curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, como professora substituta, ministrando as disciplinas de Língua Espanhola I e II. Atuou como consultora linguística em diversas empresas multinacionais de São Carlos e região, dentre elas a empresa Centrovias/Arteris, filial da empresa espanhola Abertis. Suas áreas de interesse em pesquisa são o ensino e aprendizagem de línguas, o uso do cinema como recurso didático e a formação inicial e continuada de professores.



SYNTAGMA