UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS
Rede Nacional

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

UNEMAT
PROFLETRAS
MESTRADO

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS
Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

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

MARIA EMANOELI DOS SANTOS RONDON

A REPRESENTATIVIDADE DA ÁFRICA EM NARRATIVAS FÍLMICAS: DO IMAGINÁRIO À RESSIGNIFICAÇÃO

CÁCERES – MT
2026

MARIA EMANOELI DOS SANTOS RONDON

A REPRESENTATIVIDADE DA ÁFRICA EM NARRATIVAS FÍLMICAS: DO IMAGINÁRIO À RESSIGNIFICAÇÃO

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

CÁCERES – MT

2026

R771r Rondon, Maria Emanoeli Dos Santos.
A REPRESENTATIVIDADE DA ÁFRICA EM NARRATIVAS FÍLMICAS: DO IMAGINÁRIO À RESSIGNIFICAÇÃO / Maria Emanoeli Dos Santos Rondon. - Cáceres, 2026.
118f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Prof.ª Dr.ª Eni Puccinelli Orlandi.

1. Africanidade. 2. Representação. 3. Leitura Fílmica. I. Orlandi, Prof.ª Dr.ª Eni Puccinelli. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 791.43(6)

MARIA EMANOELI DOS SANTOS RONDON

A REPRESENTATIVIDADE DA ÁFRICA EM NARRATIVAS FÍLMICAS: DO IMAGINÁRIO À RESSIGNIFICAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Eni Puccinelli Orlandi
ORIENTADORA

Prof.ª Dr.ª Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
AVALIADORA

Prof.ª Dr.ª Greciely Cristina da Costa
(UNICAMP) AVALIADORA

APROVADA EM
29/06/2026

Dedico este trabalho a Deus, autor da vida;

Aos meus pais, Maria Pinha e Iolando, amor incondicional;

À minha família, Marcos, Anna, Cecília e Elise, base de tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profª. Drª. Eni Orlandi, pela condução brilhante, pela paciência e por todo o conhecimento partilhado, fundamentais para a realização deste trabalho.

Às professoras Drª. Maristela e Drª. Greciely, integrantes da banca examinadora, cujas sugestões valiosas e ideias inovadoras durante as qualificações foram essenciais para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado da turma 10: Luciana, Pivotti, Sattin, Gonçalina e Ezequiel, pela parceria e trocas constantes. Um agradecimento especial à Gonçalina pelo café sempre pronto que renovava nossas energias nos momentos de estudo.

À Escola Estadual Militar Tiradentes lº Ten PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer na figura de seus coordenadores e direção, por abrirem as portas para esta jornada.

Ao Glicélio e ao Divino, pelo empréstimo de livros e materiais que enriqueceram meu referencial teórico.

À Graciele, colega da turma 9 e companheira na escola militar, pelas conversas essenciais sobre o mestrado, pelo apoio e por cada dúvida sanada ao longo do caminho.

Aos alunos do 6º Ano B, que abraçaram com entusiasmo a proposta desta intervenção e se esforçaram ao máximo para alcançar os objetivos propostos. Vocês são a razão principal deste aperfeiçoamento profissional.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pois o presente trabalho foi realizado com apoio dessa instituição - Código de Financiamento 001.

[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.

(Chimamanda Ngozi Adichie, 2009, tradução de Julia Romeu).

RESUMO

O continente africano, berço da humanidade, é rico em diversidades históricas, culturais, étnicas e sociais; entretanto, muitas vezes é significado pelo brasileiro a partir de um olhar negativo e estereotipado, sendo associado a miséria, guerras e desigualdades ou lembrado apenas por sua fauna exuberante e safáris. Nesta direção, o presente trabalho consiste em um projeto de intervenção do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/Cáceres) desenvolvido com alunos do 6º Ano B do ensino fundamental na Escola Estadual Militar Tiradentes lº Ten PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer – Pontes e Lacerda/MT, cujo objetivo é compreender como se dá a formação de imagens sobre África em narrativas fílmicas e quais os efeitos de sentido são produzidos nos sujeitos que as consomem. Pretendemos entender a construção do imaginário através da leitura de filmes como "O Rei Leão", "Madagascar", "Bino e Fino", analisando o seu funcionamento histórico-ideológico e, assim, problematizar construções discursivas distorcidas na tentativa de contribuir para a formação de uma geração que reconheça, valorize e respeite a complexidade e diversidade africana. Nesse ínterim, adotamos como teoria de base a Análise de Discurso materialista, representada por Michel Pêcheux, na França, e ampliada por Eni Orlandi, no Brasil. Portanto, neste trabalho, buscamos contribuir com o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva discursiva e (re)significar as práticas de leitura feitas dentro e fora da sala de aula. Para alcançar esses objetivos, o projeto foi organizado em etapas integradas: apresentação do projeto à comunidade escolar; introdução aos elementos e técnicas cinematográficas; exibição de filmes e desenhos animados; pesquisa orientada com seminários; oficinas audiovisuais e, por fim, produção de vídeos animados, uma vez que a criação de seu próprio objeto audiovisual possibilitará a construção do seu conhecimento e abrirá espaços para a atribuição de sentidos, desestabilizando o funcionamento do discurso autoritário que predomina na escola.

Palavras-chave: Africanidade. Representação. Leitura fílmica. Interpretação. Autoria.

ABSTRACT

The African continent, the cradle of humanity, is rich in historical, cultural, ethnic, and social diversity; however, it is often understood by Brazilians through a negative and stereotyped lens, being associated with poverty, wars, and inequalities, or remembered only for its exuberant fauna and safaris. In this direction, this work consists of an intervention project from the Professional Master's Program in Letters (ProfLetras/Cáceres) developed with students of the 6th Grade B of elementary school at the State Military School Tiradentes 1st Lt PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer – Pontes e Lacerda/MT, whose objective is to understand how the formation of images about Africa occurs in film narratives and what effects of meaning are produced in the subjects who consume them. We intend to understand the construction of the imaginary through the reading of films such as "The Lion King", "Madagascar", and "Bino and Fino", analyzing their historical-ideological functioning and, thus, problematizing distorted discursive constructions in an attempt to contribute to the formation of a generation that recognizes, values, and respects African complexity and diversity. In the meantime, we adopt materialist Discourse Analysis as our baseline theory, represented by Michel Pêcheux in France and expanded by Eni Orlandi in Brazil. Therefore, in this work, we seek to contribute to the teaching of the Portuguese Language from a discursive perspective and to (re)signify the reading practices carried out inside and outside the classroom. To achieve these objectives, the project was organized in integrated stages: presentation of the project to the school community; introduction to cinematographic elements and techniques; screening of films and cartoons; guided research with seminars; audiovisual workshops; and, finally, production of animated videos, since the creation of their own audiovisual object will enable the construction of their knowledge and will open spaces for the assignment of meanings, destabilizing the functioning of the authoritarian discourse that predominates in school.

Keywords: Africanity. Representation. Film reading. Interpretation. Authorship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **10**
Capítulo I **16**
1.1 Pontes e Lacerda e suas Raízes Africanas: Um Gesto de Leitura **16**
1.2 A instituição escolar: um espaço de significação **21**
Capítulo II **26**
A Tecedura do Sentido: Leitura, Interpretação e Autoria **26**
CAPÍTULO III **32**
3.1 O cinema como prática de linguagem **32**
3.2 Entre o dito e o não dito: Gestos de interpretação sobre a África em discursos fílmicos **35**
3.2.1 O Rei Leão 35
3.2.3 A linguagem cinematográfica em Madagascar 50
3.2.4 Bino e Fino: O confronto entre a repetição e a ruptura 55
3.3 Apresentação de Seminários Temáticos pelos estudantes **66**
Grupo 1: A oralidade e diversidade linguística africana 70
Grupo 2: Invenções, ciências e tecnologias africanas 71
Grupo 3: História e Civilização Africana 73
Grupo 4: Desenvolvimento Sustentável da África 75
Grupo 5: Educação, protagonismo e liderança negra 76
Grupo 6: Afrofuturismo e novas narrativas 78
Grupo 7: Estética, moda e identidade africana 80
Grupo 8: Arte, música e cinema africanos 82
Grupo 9: Cidade moderna africana 83
3.5 Oficinas de produções de roteiros e audiovisuais **84**
3.6 Produção de vídeos: Um gesto de autoria **88**
REFERÊNCIAS **101**
APÊNDICE A – Modelo de roteiro de minha autoria usado nas oficinas **105**
APÊNDICE B – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE I **108**
APÊNDICE C – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE II **110**
APÊNDICE D – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE III **112**
APÊNDICE E – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE IV **114**
APÊNDICE F – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE V **117**

INTRODUÇÃO

Desde adolescente, eu sou apaixonada por livros. Este gosto pela leitura surgiu durante meu tempo em Curitiba, em 2001, onde estudei em uma escola que contava com uma biblioteca repleta de obras de literatura juvenil. Minha amiga e eu fazíamos maratonas de leitura. Era o nosso prazer sair para o recreio e correr até a biblioteca para emprestar um livro ou nos expor ao sol das frias manhãs e ler aquelas histórias que acalentavam a nossa alma.

No ano seguinte, em 2003, retornei ao distrito de Cáceres, onde infelizmente não tive mais tantas opções de leituras, pois a pequena biblioteca de zona rural restringia-se a livros didáticos, limitando o meu acesso a novas literaturas. Diante dessa realidade, ocupava o meu tempo livre na escrita de confidências em um diário e, mais tarde, na produção de meu próprio romance. Lembro-me de confeccionar o exemplar à mão, utilizando folhas de papel sulfite e ilustrando a capa com lápis de cor, mas, em meio às mudanças que a vida me impôs, meu pequeno livro acabou se perdendo, permanecendo apenas como registro simbólico.

Conforme a adolescência avançava, confesso que o desinteresse pelos estudos tomou conta de mim. Ao terminar o ensino médio não tinha tantas expectativas em relação ao futuro, dediquei-me somente ao trabalho doméstico, e só depois de alguns anos resolvi fazer, pelo menos, um cursinho de computação. Então pegava um ônibus universitário e ia a Cáceres duas vezes semanalmente e estudava apenas uma hora/aula, mas precisava esperar o ônibus que retornava às 23h. Foram muitas noites de longas esperas no pátio da Unemat, até quando descobri que poderia passar esse tempo lendo na biblioteca da universidade.

Naquele ano foi muito bom para mim, pois à medida que conhecia um ou outro universitário, mais eu sentia vontade de fazer parte daquele mundo. De repente, me vi louca para prestar o vestibular e iniciar um novo ciclo em minha vida. Quando finalmente recebi a notícia de que tinha sido aprovada, senti que aquele era apenas o começo de uma nova jornada, repleta de possibilidades e sonhos a serem realizados. A opção pelo curso de Letras parecia a mais natural para mim, já que sempre fui apaixonada por leitura.

Quando estava no 2º semestre, mudei-me para Cáceres e trabalhei no Departamento de Letras em um estágio remunerado. No 3º semestre, pleiteei uma bolsa de iniciação à docência (PIBID - Inglês), na qual permaneci até o 8º semestre. Foi quando minha aproximação com a prática em sala de aula se intensificou, unindo a teoria da universidade à realidade da escola. Ao conviver com o cotidiano escolar e as dificuldades de muitos alunos, percebi que pequenas ações pedagógicas podem transformar trajetórias. Essa experiência como bolsista foi o divisor de águas que consolidou minha decisão de seguir a carreira docente.

Ao terminar a faculdade, consegui ser atribuída em algumas aulas de Português e Inglês e à medida que os desafios pedagógicos surgiam, mais me dava conta de que o aprendizado é contínuo, sempre há algo novo a ser aprendido. Afinal, diploma não é um marco final, mas um ponto de partida, o professor precisa dedicar tempo ao estudo, tanto no trabalho quanto em casa e preparar suas aulas com cuidado, pois só assim instruirá bem os seus alunos.

Esta caminhada como docente já perdura 11 anos e neste ano de 2026 acompanho duas turmas de 6º ano e outras duas do 7º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Militar Tiradentes lº Ten PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer.

Ao longo de minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, de forma geral, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, frequentemente me deparo com a desmotivação de muitos alunos em relação aos estudos. Esse cenário revela um distanciamento entre o estudante e o conhecimento, muitas vezes percebido como algo mecânico e desvinculado de sua realidade, o que reflete diretamente nas fragilidades das práticas de leitura e escrita. A meu ver, essa realidade é preocupante, haja vista que a minha própria história foi construída por meio do hábito da leitura. Desse modo, meu desejo é que os livros tenham na vida dos alunos o mesmo impacto positivo que tiveram na minha, o que me impulsiona a buscar novas estratégias pedagógicas que possam despertar o interesse de meus alunos. Essa busca motivou a minha entrada no ProfLetras e possibilitou a compreensão de que o aprendizado eficaz só será possível se a escola criar condições para a construção dos gestos de interpretação e autoria do aluno, gestos que só são possíveis através da leitura. Segundo Pfeiffer (2002, p.11)

> [...] é preciso que a escola abra espaço (condições) para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. Uma das formas de se produzir isso é, por exemplo, ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos que não necessariamente condigam com o modelo canônico textual. Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaço de interpretação.

Sabemos que as escolas, geralmente, apresentam uma abordagem tradicional no ensino de leitura, focada na decodificação e na aplicação da gramática normativa sem observar o funcionamento da linguagem, o que limita a capacidade do aluno em compreender a dinâmica da língua. A partir da formação que obtivemos com o mestrado, objetivamos abrir um espaço para gestos de autoria, onde os alunos possam resistir e deslegitimar o processo de leituras que são feitas na escola. De acordo com Pfeiffer (2002, p.14), “a transformação se dá na resistência, na construção de um lugar para se dizer na relação com um dizer legitimado, normatizado”. A escola deve, portanto, propor uma prática pedagógica que valorize a multiplicidade de leituras e o papel ativo do aluno no processo de significação, pois cada um traz consigo suas

experiências e sua história de leitura.

Nesta perspectiva, em um de nossos encontros no ProfLetras, discutimos um aspecto que me chamou a atenção: a formação imaginária sobre a África. Muitas vezes, o continente é associado apenas a misérias, guerras e desigualdades, ou ainda é lembrado por sua fauna exuberante e safáris, e consequentemente, negligenciamos a sua rica diversidade cultural e histórica.

Foi a partir dessa discussão que definimos o tema da presente pesquisa. Com este propósito, para desenvolvermos o nosso projeto, realizamos no início do ano letivo um questionário no *Google Forms* com os sextos anos A, B e C, com o intuito de conhecermos os alunos e selecionarmos uma turma. Além de perguntas pessoais como idade, onde nasceu, o que mais gosta de fazer, perguntamos também se eles gostam de filmes de animação, com que frequência acessam a internet, se têm facilidade em utilizar as tecnologias digitais, se já criaram e/ou editaram imagens e vídeos e, ainda, o que sabem sobre a África e qual é a representação imagética que possui do continente. Consideramos essas questões relevantes para traçarmos o perfil dos alunos que integraram o nosso trabalho, pois compreender seus interesses e habilidades é essencial para adaptar nossas atividades a fim de provocarmos o engajamento e abrir espaços para a autoria. É importante destacar que as respostas não foram compartilhadas entre as turmas e não houve nenhuma conversa prévia sobre o tema.

A partir dos dados coletados, selecionamos o 6º ano B para compor o trabalho de pesquisa. Essa escolha justificou-se pelo fato de os estudantes demonstrarem maior engajamento no preenchimento, maior interesse pelo tema e por já possuírem mais informações prévias sobre a África.

Em outro momento, elaboramos com esta turma uma nuvem de palavras por meio da plataforma *Mentimeter*, a qual sintetiza o imaginário dos estudantes sobre o continente africano, conforme pode ser observado na Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Nuvem de palavras do 6º ano B



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A partir da aplicação do questionário e da formação da nuvem de palavras, constatamos que essas imagens já são incutidas desde a infância, pois ao responderem as perguntas “O que vem à sua mente quando você escuta a palavra África?” ou “O que você sabe sobre África?”, alguns alunos afirmaram não saber nada, no entanto, foi possível observar o funcionamento do pré-construído, demonstrando que a maioria já havia internalizado um imaginário distorcido. Este processo, conhecido como interdiscurso, só é possível em razão de os alunos já terem sido expostos a formações discursivas que circulam em filmes, notícias, reportagens, propagandas turísticas, ações de ONGs, entre outros meios.

Orlandi (2013, p. 31) ao tratar sobre interdiscurso afirma que

> Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.

Nesse sentido, o discurso dos alunos coloca em funcionamento as imagens que têm da África. Pela abordagem da Análise do Discurso (AD), o sujeito, interpelado pela ideologia, assume uma posição da qual produz seu discurso, que inevitavelmente é afetado pelos dizeres anteriores, sendo determinado pelas condições de produção atravessadas pela história. Neste viés, a posição que o sujeito-aluno ocupa ao tomar a palavra é atravessada por uma rede de significações, construídas por formações discursivas hegemônicas, uma vez que “as formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas” (Orlandi, 2010, p. 17).

Portanto, associando este tema ao ensino de Língua Portuguesa, adotamos como teoria de base a Análise de Discurso de linha materialista, iniciada nos anos 60 por Michel Pêcheux,

na França, e ampliada por Eni Orlandi, no Brasil. Neste arcabouço teórico o discurso é "[...] palavra em movimento, prática de linguagem, [pois] com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (Orlandi, 2013, p.15).

Nesse contexto, a intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa fundamenta-se pela necessidade de problematizar os sentidos historicamente produzidos sobre o continente africano e seus povos, especialmente aqueles que circulam por meio das narrativas fílmicas e que podem contribuir para a manutenção de representações estereotipadas. Ao trabalhar com produções audiovisuais, buscamos possibilitar aos estudantes o contato com distintas formas de significar a África, promovendo espaços de leitura, discussão e interpretação acerca das representações apresentadas nas obras que serão analisadas com a turma. A proposta esteve, portanto, voltada à problematização dos sentidos produzidos pelas narrativas fílmicas e à possibilidade de deslocamento de representações estereotipadas sobre o continente africano.

Nessa direção, propomos analisar as animações "O Rei Leão", "Madagascar" e "Bino e Fino", refletindo sobre os discursos cinematográficos produzidos, com a estratégia de desconstruir imagens negativas e estereotipadas, objetivando ampliar nossa compreensão sobre o continente e suas múltiplas realidades. Além disso, a proposta de nosso trabalho é criar condições para que o aluno se constitua como autor. Ao produzir o seu próprio objeto audiovisual, proposta final desta intervenção, o estudante constrói conhecimento e abre espaços para a atribuição de novos sentidos, desestabilizando o funcionamento do discurso autoritário que predomina na escola.

A escolha dessas animações se deu em razão de serem desenhos animados, uma linguagem que atrai bastante o interesse de pré-adolescentes. Além disso, *O Rei Leão* e *Madagascar* foram escolhidos por serem filmes muito famosos que costumam mostrar a África de forma repetitiva, focando apenas nos animais e na floresta. O fato de muitos alunos já conhecerem essas histórias faz com que eles já tenham um imaginário construído sobre o continente. Já *Bino e Fino*, por ser um desenho produzido na Nigéria, entra como um contraponto importante, pois mostra as cidades, a história e o dia a dia real do continente, ajudando a quebrar esses estereótipos.

Para alcançarmos nossos objetivos, o desenvolvimento do trabalho ocorreu em seis etapas, a saber:

- Apresentação do projeto aos alunos, pais/responsáveis e gestores/professores;
- Introdução aos elementos e técnicas cinematográficas;
- Exibição de filmes e desenhos animados, seguida de rodas de conversas;
- Pesquisa orientada e apresentação de seminários;

- Oficinas audiovisuais;
- Produção de vídeos animados.

Desse modo, após o desenvolvimento deste trabalho, organizamos a dissertação em três capítulos que articulam teoria, prática pedagógica e análise.

No primeiro capítulo, buscamos compreender as condições histórico-ideológicas que atravessam a produção de sentidos sobre a África e a população negra em Pontes e Lacerda, refletindo sobre os processos de invisibilização e silenciamento presentes na constituição da cidade e da escola. A partir da Análise de Discurso, problematizamos os modos como determinadas narrativas legitimam relações de poder, ao mesmo tempo em que discutimos a importância da Lei 10.639/2003[1] como possibilidade de deslocamento desses sentidos no espaço escolar. Além disso, apresentamos a instituição de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida, analisando seu funcionamento discursivo e as contradições presentes nos discursos pedagógicos sobre aprendizagem, autonomia e responsabilização do sujeito escolarizado.

No segundo capítulo, discutimos as noções de leitura, interpretação e autoria à luz da Análise de Discurso. Problematizamos concepções restritivas de leitura presentes no contexto escolar e defendemos o cinema e a produção audiovisual como materialidades discursivas capazes de promover gestos de interpretação, autoria e deslocamentos de sentidos sobre a África no espaço escolar.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos as análises dos gestos de leitura produzidos pelos estudantes diante das materialidades fílmicas selecionadas, observando os efeitos de paráfrase e polissemia na construção dos sentidos sobre a África. A partir das atividades desenvolvidas e das produções audiovisuais dos alunos, investigamos os deslocamentos discursivos ocorridos no imaginário dos sujeitos, observando movimentos de autoria, ressignificação e ruptura com discursos cristalizados historicamente sobre o continente africano.

---

[1] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

CAPÍTULO I

1.1 Pontes e Lacerda e suas Raízes Africanas: Um Gesto de Leitura

Um dos motivos que desencadeou a escolha do tema surgiu da inquietação diante da persistente invisibilização das contribuições históricas de povos africanos e o apagamento da identidade negra na cidade de Pontes e Lacerda[2], onde resido. Desse modo, parece-nos relevante contar um pouco da história da cidade e sua relação com o continente africano.

Localizado no estado de Mato Grosso, a 444 km de Cuiabá, o município de Pontes e Lacerda possui uma economia consolidada na agricultura, pecuária e exploração de recursos naturais. Estrategicamente situada na região sudoeste, a cidade é um ponto de referência próximo à fronteira com a Bolívia e ao estado de Rondônia, abrigando uma rica diversidade cultural e histórica.

As origens de Pontes e Lacerda remontam a um contexto de exploração econômica e de poder impulsionado pelas Grandes Navegações. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, no século XVI, acreditavam deter o direito e o dever religioso de dominar e explorar territórios não cristãos ou que não seguissem os padrões europeus de civilização. Para extrair as riquezas do Brasil, como o açúcar e o ouro, Portugal estabeleceu um fluxo comercial transatlântico que fornecia africanos escravizados para sustentar a economia colonial. Esse processo tornou o Brasil o país com a maior população negra fora da África, fazendo de nossa língua, religião, culinária e música frutos diretos dessa herança.

No século XVIII, o território de Mato Grosso ganhou destaque nos planos da Coroa Portuguesa devido às descobertas de ouro feitas por bandeirantes. O Tratado de Madri (1750), baseado no princípio do *uti possidetis*[3], acelerou a ocupação do interior e o Conselho Ultramarino determinou a criação da Capitania de Mato Grosso em 1748, fundando, em 1752, Vila Bela da Santíssima Trindade como a primeira capital de Mato Grosso, a fim de garantir a posse e a segurança do território que, por possuir muitas riquezas, era alvo de disputa entre portugueses e espanhóis. Entretanto, para erguer e manter uma capital em uma região tão isolada e hostil, Portugal trouxe uma enorme quantidade de pessoas escravizadas, oriundas

---

[2] Esta versão da história não é retratada nos sites da Prefeitura de Pontes e Lacerda e nem da Câmara Municipal de Pontes e Lacerda, mas pude conhecê-la a partir de uma dissertação do Mestrado Profissional em História, intitulada "Memórias em Disputas: História Local no Ensino Básico em Pontes e Lacerda - MT", escrita em 2018 por Ana Lúcia Duarte Vidal. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431745/2/MEM%C3%93RIAS%20EM%20DISPUTAS%3AHIST%C3%93RIA%20LOCAL%20NO%20ENSINO%20B%C3%81SICO%20EM%20PONTES%20ELACERDA%20-MT.pdf

[3] O direito de posse a quem ocupa a terra.

principalmente de Angola e da região do Congo.

Nesse contexto de opressão, muitos negros buscavam liberdade nas matas, formando quilombos como o do Quariterê, também conhecido como Quilombo do Piolho, liderado por Tereza de Benguela. Com a transferência da capital para Cuiabá em 1820 (consolidada em 1835), a elite branca e os oficiais do governo abandonaram a região, mas a população negra, sem meios para partir, permaneceu, preservando intensamente as tradições africanas que ecoam até os dias atuais.

No final do século XIX, em busca de sobrevivência após o declínio da mineração, muitos descendentes desses escravizados migraram rio acima, para a margem esquerda do Rio Guaporé, área que hoje compreende Pontes e Lacerda, a 77 km de Vila Bela da Santíssima Trindade. Ali, encontraram sustento no extrativismo, especialmente na extração de poaia.

É importante ressaltar que todo esse território de refúgio e subsistência já era ancestralmente habitado pelos indígenas Nambikuára, cuja cultura e vida diária foram severamente impactadas desde os primeiros contatos com os colonizadores no século XVIII. A exploração e a introdução de novas dinâmicas sociais e econômicas causaram profundas alterações no modo de vida desse povo. Atualmente, mesmo com suas terras demarcadas, eles permanecem vulneráveis, pois ainda sofrem com a degradação devido à exploração do garimpo ilegal.

O que hoje conhecemos como Pontes e Lacerda, portanto, surgiu como um pequeno povoado e consolidou-se com a instalação do Posto Telegráfico Marechal Rondon em 1906, tornando-se um marco na nossa história, pois impulsionou o desenvolvimento da região, atraindo novos moradores e estabelecendo uma importante ligação de comunicação com o restante do país. Em 1909, o então governador de Mato Grosso, Pedro Celestino Correa da Costa, definiu uma área de 3.600 hectares nas proximidades do posto, visando fomentar o desenvolvimento da localidade.

No cruzamento das águas do Rio Guaporé, o povoado se expandiu e recebeu o nome de Guaporé, devido à importância do rio para a sobrevivência da população. Posteriormente, passou a ser chamado de "Vila Guaporé" e hoje é denominado "Vila Marechal Rondon", um bairro vizinho ao centro, área onde está localizada a Escola Estadual Militar Tiradentes lº Ten PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer, instituição na qual atuamos como docente.

A partir da década de 1950, com o desenvolvimento do Brasil e a construção de Brasília, a região passou a receber migrantes de várias partes do país, atraídos pela promessa de terras e oportunidades de trabalho. Com a chegada da equipe do DNER em 1961 para a construção da BR 174, e a intensificação da migração devido a implementação do programa “Integrar para

não Entregar" nas décadas de 1960 e 1970, a localidade passou a se desenvolver rapidamente. Esses eventos culminaram na elevação de Pontes e Lacerda à categoria de distrito em 1976 e, posteriormente, à categoria de município em 1979, que até então era um distrito de Vila Bela.

É possível buscar sentidos outros e pensar a cidade como um espaço de significação. Como já dito, a região sofreu uma maciça migração de pessoas, produzindo em todo o Mato Grosso um processo de miscigenação étnica e cultural que, de imediato, instalou nos moradores da Vila Guaporé uma relação de litígio velado com o migrante, resultando outros modos de espacialização dos sujeitos e dos sentidos, marcados por uma "guerra" calcada nas relações de poder e pelos sentimentos de pertença. Dessa maneira, a delimitação de espaços configurou-se em segregação: o local já habitado passou a ser à margem e ficou conhecido por "Vila dos Pretos", e o migrante passou a ocupar uma área mais privilegiada, formando e fixando-se ao centro da cidade.

Diante disso, os sentimentos de pertença instauraram um embate em torno das narrativas que circulam sobre a fundação da cidade. A memória da Vila Guaporé, que é o berço de Pontes e Lacerda, só é lembrada atualmente por meio da instalação do Posto telegráfico por Marechal Rondon, tornando-se este o protagonista dos discursos locais. Entretanto, a presença dos negros, moradores da antiga Vila Guaporé, tem a sua história frequentemente marginalizada ou negada, apesar de suas contribuições essenciais para a formação social e econômica do município. Atualmente, enquanto o centro da cidade simboliza a cada dia a modernidade e o progresso, a Vila Marechal Rondon ("Vila dos Pretos") constitui-se em memórias de um passado de resistência e luta pela valorização cultural.

Nesta direção, podemos dizer que o jogo entre o simbólico e o político silencia outros conflitos que reclamam sentidos na/para cidade. Em seu artigo "A desorganização cotidiana", Orlandi (1999a, p. 4-5) aborda a relação entre a cidade, seu significado simbólico e a forma como essa materialidade é moldada pela urbanização e pelo discurso urbano:

> Nesse processo discursivo, as falas desorganizadas nos servem como observatórios que permitem ver esse jogo linguístico-histórico em que o simbólico se confronta com o político nisso que significa o espaço público, no modo como se constituem, se subjetivam os sujeitos sociais, na emergência ou no silenciamento de outros sentidos e de outras posições-sujeito urbano.
> Esse aprisionamento da materialidade significativa da cidade pelo discurso (do) urbano que a imobiliza no enquadramento que a afasta de outros (novos) sentidos, destitui também o social de sua significância mais própria, reduzindo as possibilidades de sua historicização. As condições materiais concretas da cidade antes de serem trabalhadas já são evitadas pelo planejamento, pela administração. Os seus sentidos são domesticados por um gesto de interpretação urban(izad)o. Evitam-se os conflitos, silencia-se o que demanda sentido e evitam-se as transformações.

Ao falarmos sobre o processo histórico-ideológico de Pontes e Lacerda, analisamos que os sentidos instalados se fazem pelo atravessamento do controle pelo Estado. A narrativa na cidade é frequentemente centrada na figura do migrante e nos modos como ocupam o espaço, enquanto o discurso urbano dominante tenta silenciar e abafar outras narrativas que não se encaixam no modelo urbanizado. A formulação "Vila dos Pretos" funciona discursivamente como o "'fora do discurso' urbano administrativo. Suas falas, nessas condições, são falas desorganizadas (ou desorganizadoras)" (Orlandi, 2012a, p.192), ou seja, emerge como um furo, uma denúncia ao discurso urbano administrativo que tenta a todo instante apagar/silenciar a história dos negros na cidade, colocando em evidência a exclusão e marginalização histórica-ideológica enfrentada por essa população. Dito de outro modo, ao passo que a história dos negros é silenciada e omitida da história oficial de Pontes e Lacerda, os sentidos produzidos pelo discurso "Vila dos Pretos" são deslocados e, ao mesmo tempo, legitimam essa história. Desta maneira, o recorte "Vila dos Pretos" é uma discursividade sobre os modos como o sujeito, interpelado pela ideologia, vê e significa a/na cidade. Ao dizer, o migrante sustenta a posição sujeito do homem branco, o superior, reduzindo "o outro", cuja cor da pele serve como um marcador que tenta validar a inferiorização desse grupo.

Assim, pode-se concluir que a história de Pontes e Lacerda abriga uma rica diversidade cultural, marcada pela presença de povos indígenas, pelas populações negras remanescentes de Vila Bela e pelos fluxos migratórios provenientes de diversas regiões do Brasil. Portanto, os nossos estudantes são sujeitos constituídos em uma sociedade marcada por diferentes relações de raça e pertencentes a um espaço social cuja história, conforme discutido, também é atravessada pelo silenciamento da presença e das contribuições da população negra, o que pode ser observado nos dados produzidos a partir do questionário diagnóstico aplicado aos participantes da pesquisa, conforme o gráfico abaixo:

Figura 2 – Autodeclaração de cor ou etnia dos participantes



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Ao serem questionados sobre como se identificavam em relação à sua cor ou etnia, dos 34 estudantes que responderam ao questionário, **55,9% declararam-se pardos, 20,6% negros, 11,8% brancos, 8,8% preferiram não responder e 2,9% indicaram outra identificação**. Não houve registro de estudantes que se declarassem indígenas. Os dados colocam em evidência, portanto, a predominância de estudantes que se reconhecem como pardos ou negros, o que constitui um aspecto relevante para a compreensão das condições de produção da pesquisa e para a reflexão acerca das relações de raça que atravessam o contexto escolar em que a intervenção foi realizada.

Neste ínterim, a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica, representa um avanço significativo na luta contra a invisibilidade histórica e cultural dos africanos e de seus descendentes no Brasil, bem como em Pontes e Lacerda. Contudo, após mais de duas décadas de sua promulgação, a implementação dessa normativa enfrenta desafios complexos. Entre esses desafios, destacam-se a visão limitada de alguns docentes, que acreditam que a responsabilidade pelo ensino desse conteúdo recai apenas sobre professores de História e Literatura. Ademais, a resistência à introdução de conteúdos sobre a história africana reflete uma visão ideológica que busca preservar uma narrativa dominante, que privilegia a cultura branca e europeia.

Dito isto, é importante compreender o contexto histórico-ideológico que levou à necessidade dessa lei. Por muito tempo, toda a historicidade brasileira foi marcada pela omissão e pelo apagamento das contribuições africanas para a formação da sociedade nacional. O enfoque predominante nas narrativas eurocêntricas reduziu a rica e diversificada herança cultural africana a estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 promove um reconhecimento devido das culturas africanas e da contribuição dos afro-brasileiros para o

desenvolvimento do Brasil, surgindo como uma resposta a uma história marcada pela exclusão. Ademais, essa postura, que nega a pluralidade da formação cultural brasileira, contribui para a manutenção de um racismo estrutural que se perpetua em nosso país.

Trabalhar essa temática é, portanto, fundamental para trazer à luz um dos maiores desafios enfrentados no Brasil. Embora a educação desempenhe um papel crucial na promoção do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira por meio da inclusão de conteúdos, histórias e perspectivas diversas no currículo, esse problema permeia o social, o político e econômico, já que a marginalização da cultura afro-brasileira se manifesta em discriminação, desigualdade de oportunidades e diversas representações negativas, ou seja, essa luta contra a invisibilidade e a marginalização da cultura afro-brasileira é, sobretudo, um desafio que vai além da educação. Políticas públicas que promovam a igualdade racial são necessárias para que se avance na luta contra essa invisibilidade. Além disso, o setor cultural, que inclui a arte, a música, a literatura e as tradições, também precisa de iniciativas que valorizem e incentivem as expressões afro-brasileiras, garantindo a sua visibilidade merecida.

Logo, pretendemos, com o nosso trabalho, oportunizar o aluno a (re)conhecer e a valorizar a sua historicidade e diversidade cultural, pois a presença dos afrodescendentes em Pontes e Lacerda é um reflexo de um silenciamento histórico, corroborando a construção de um imaginário negativo frequentemente atrelado à África e suas diásporas. Mais do que isso, o presente trabalho apresenta-se como uma contribuição importante para a efetivação da Lei 10.639/2003 justamente porque não se limita à inserção temática da África no currículo, mas propõe um deslocamento nos modos de significar a África e nos modos de trabalhar a própria lei no espaço escolar, uma vez que não estamos apenas ensinando conteúdos africanos, mas criando condições discursivas para que outros sentidos sobre a África circulem e sejam produzidos pelos estudantes. Ao mobilizar práticas de linguagem e produção audiovisual, o trabalho incide no deslocamento dos modos de leitura, interpretação e produção de sentidos, permitindo a circulação de outros dizeres sobre a África, tensionando imaginários cristalizados historicamente e instaurando possibilidades de novos gestos de interpretação e autoria por parte dos estudantes.

1.2 A instituição escolar: um espaço de significação

A Escola Estadual Militar Tiradentes lº Ten PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer está localizada na Avenida Bom Jesus, nº 531, no centro da cidade de Pontes e Lacerda. Possui 21 salas de aula que acolhem cerca de 1.036 alunos, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio nos períodos matutino e vespertino. Por ser a única escola

militar da cidade, seu público é bem diversificado, pois são alunos de todos os bairros e classes sociais. No período vespertino, a maior concentração são alunos da zona rural.

A instituição foi criada pelo Decreto Nº 1.205, de 17 de dezembro de 2021. Autorizada pelo Ato nº332/2022 D.O. de 23/07/20 até 31/12/22, Ato da Nova Autorização - Resolução Normativa Nº 0001/2022. Embora a forma de ingresso de alunos seja mediante a aprovação em processo seletivo em conformidade com a Resolução Normativa nº 005/2015-CEE/MT, publicada no Diário Oficial de Mato Grosso nº 26626 de 24 de outubro de 2015, recebemos alunos transferidos de outras escolas no decorrer do ano letivo, o que faz com que o fluxo de entrada e saída seja instável.

O prédio antes era sede da "Escola Estadual Dormevil Faria", que se mudou para outro bairro e em 1982 passou a funcionar como "Escola Estadual 14 de Fevereiro" em homenagem ao dia de emancipação da cidade. Desde seu surgimento atendia alunos do 1º grau e em 1987 ampliou sua oferta passando a atender também o Ensino Médio. A escola já funcionou como Curso Técnico em Contabilidade e por um tempo ofertou a Educação de Jovens e Adultos. Mas, a partir de 2008, outras escolas da cidade ofertavam apenas o ensino fundamental e a E. E. 14 de Fevereiro passou a ofertar exclusivamente o Ensino Médio e Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional – EMIEP, este encerrou-se em 2020.

Com a implementação de escolas militares no estado de Mato Grosso em 2020, a nossa escola foi a escolhida pela Diretoria Regional de Educação e passou a funcionar como uma escola militar em 2022, atendendo novamente o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, exceto o 6º ano que foi ofertado em 2023. Em 2024 iniciou uma parceria com Instituto Federal de Mato Grosso e oferece também, atualmente, Educação Profissional e Tecnológica para estudantes do Ensino Médio. A retomada do Ensino Fundamental II e Médio, somada à inclusão do 6º ano, restabelece a escola como uma unidade de ciclo completo, permitindo que o aluno construa toda a sua trajetória básica no mesmo ambiente, o que fortalece o vínculo com a comunidade escolar. Diante dessa reestruturação, a unidade consolidou-se como uma instituição de referência no município, atraindo a confiança das famílias e despertando um interesse crescente por suas vagas, como pode ser percebido pela diversidade de seu público que abrange estudantes de todos os bairros da cidade e também das comunidades da zona rural.

De acordo com a Lei nº 11.273, de 18 de dezembro de 2020, o objetivo das Escolas Estaduais Militares é "proporcionar uma educação de excelência e a garantia ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, visando à promoção da cultura da paz, o exercício da cidadania e do patriotismo". A autoridade em sala de aula é o professor, responsável pela parte didática e os militares ficam a cargo de tratar as questões indisciplinares, e os coordenadores a

parte pedagógica.

Em conformidade com o nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola concebe a educação como aprendizagem ativa, consonante com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT)

> Para que a Aprendizagem Ativa seja viabilizada no contexto de escolarização torna-se importante considerar que as concepções de ensino-aprendizagem-conhecimento necessitam ser ressignificadas de forma a contemplar o estudante como alguém capaz de tomar decisões, resolver conflitos, problemas, que compreenda sua importância no grupo social e que também se responsabilize pela sua aprendizagem (PPP, 2024).

Ao analisarmos esse recorte à luz da Análise do discurso, problematizamos o funcionamento discursivo que produz um efeito de evidência ao apresentar um modelo de estudante autônomo, capaz de resolver conflitos e se responsabilizar pelo próprio saber, ao passo que silencia as condições de produção em que se configura esta "aprendizagem ativa", podendo ser lida como uma estratégia política que molda o sujeito da escolarização.

Nessa perspectiva, a ideia de “responsabilização pela aprendizagem” presente no PPP pode ser analisada a partir do que Pfeiffer (2002, p. 09-10) define como a posição do sujeito escolarizado enquanto “embrião de”.

> O espaço da escolarização deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua. Em outras palavras, é preciso deslocar a posição escolarizada que coloca o sujeito como aquele em vias de ter condição de para o sujeito que esteja na posição de. Isto é, o sujeito escolarizado tem sido significado como embrião de algo a ser. Um embrião de cidadão, um embrião de bem-sucedido na aquisição das diversas matérias que compõem a sua formação. Podemos ainda acrescentar que, nesta formação discursiva, conforma-se um sujeito que, apesar da pretensa igualdade, não nasce cidadão. Trata-se, pois, de um sujeito que tem de ‘fazer por merecer’ esta posição. Um dos méritos consiste em ter uma qualidade efetiva no uso da língua nacional. O que estou dizendo é que o sujeito deveria estar na posição de sujeito de sua língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um vir a ser aprendiz, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito.

As palavras da autora vão ao encontro exatamente daquilo que queremos discutir. A escola muitas vezes naturaliza a ideia de que o sujeito deve “fazer por merecer” sua condição de cidadão e seu sucesso acadêmico. Ao deslocar a aprendizagem para o campo da inteira responsabilidade do sujeito, o discurso pedagógico silencia o fato de que a cidadania e o conhecimento são, muitas vezes, condicionados a qualidades esperadas pelo sistema, transformando o direito à educação em um processo de conquista individual e meritocrática.

Nesta direção, Mariza Vieira da Silva (2018) adverte que a adoção de métodos ativos e

da meritocracia acaba por produzir exclusão, uma vez que hierarquiza os estudantes e os responsabiliza individualmente pelo fracasso.

> Duas outras questões são apontadas por Dubet em relação a esses mecanismos de produzir exclusão no interior da escola: em primeiro lugar, a adoção dos chamados 'métodos ativos' que exigem uma mobilização dos pais, quer dizer, de seus recursos e competências, no que as crianças e jovens pobres estarão em desvantagem; e em segundo lugar, a chamada meritocracia, que ordena, hierarquiza e classifica, sendo os alunos responsabilizados individualmente pelo fracasso, presente, por exemplo, no 'aprender a aprender' (Silva, 2018, p. 255-256).

A partir dessa reflexão podemos nos perguntar: Será que todos os alunos, os quais pertencem a diferentes classes sociais, têm os mesmos "recursos e competências" em casa para sustentar essa "mobilização" que o método ativo exige? Nesse sentido, o "aprender a aprender" funciona como um apagamento das desvantagens sociais, especialmente para jovens de meios populares. Dito em outras palavras, quando o discurso pedagógico foca na "autorresponsabilidade", ele apaga o papel do Estado. Se o aluno não aprende, o discurso sugere que faltou o esforço individual, e não que a escola carece de recursos ou que o aluno vive em vulnerabilidade.

Nas palavras desta autora

> Os sentidos de e sobre a exclusão-inclusão – um par em que os sentidos se engendram em sua historicidade – em termos de limites e de fronteiras sempre em movimento, passam a circular, no Brasil, a partir dos anos de 1990, no âmbito de políticas públicas, criando condições para que o sujeito urbano escolarizado se individualize em relação ao Estado e suas instituições, de modo homogeneizante enquanto grupo social, e possa ser identificado, avaliado, controlado (Silva, 2018, p. 250).

A análise de Silva dialoga diretamente com o entendimento de Orlandi (1999b, p. 49) para quem "o Estado funda sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão, levando-o a interiorizar a ideia de coerção, ao mesmo tempo que faz com que ele tome consciência de sua autonomia". Essa submissão ao sistema, com a roupagem de autonomia no PPP, constitui o modo de individuação do sujeito pelo Estado, proposto por Orlandi (2012a).

No contexto da escola militarizada, o incentivo à aprendizagem ativa e à autorresponsabilidade pode ser compreendido como parte de um processo de individuação, no qual o sucesso produz efeitos de sentido associados ao mérito individual, enquanto as condições sociais e institucionais que atravessam o processo educativo tendem a permanecer silenciadas. Nessa perspectiva, a conduta do sujeito é significada em relação às expectativas de ordem e produtividade institucionalizadas pelo Estado e referendadas por documentos oficiais, enquanto

o fracasso pode ser significado como responsabilidade individual.

Diante dessas considerações, compreendemos a instituição escolar como um espaço de significação em que diferentes discursos produzem sentidos sobre os sujeitos, o conhecimento e os modos de aprendizagem. Nesse movimento, a escola militarizada constitui-se como um espaço atravessado pelos discursos institucionais e pedagógicos e pelas condições históricas e sociais que constituem os sujeitos que nela circulam.

A partir dessa compreensão, o capítulo seguinte apresenta os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa, com ênfase nas noções de leitura, interpretação e autoria e em sua articulação com a linguagem cinematográfica à luz da Análise de Discurso.

CAPÍTULO II

A TECEDURA DO SENTIDO: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E AUTORIA

Ao longo desta pesquisa, o percurso teórico e analítico remete a um interesse particular por leitura, interpretação e autoria, as quais se constituem a partir de determinadas condições históricas, ideológicas e sociais, compreendidas aqui à luz da perspectiva discursiva materialista.

Resultados recentes da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*[4], realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), indicam que Mato Grosso é o segundo estado com menor índice de leitura do Brasil, apontando que 74% dos mato-grossenses afirmam não gostar de ler. Os dados colocam em evidência um imaginário restrito de leitura, vinculado sobretudo ao consumo do livro impresso ou digital. Segundo o IPL, leitor é aquele que "leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos três meses". Observa-se, portanto, um funcionamento discursivo que reduz a leitura a um suporte material específico, apagando outras formas de circulação dos sentidos. Neste movimento, sujeitos que leem diariamente legendas, notícias digitais, publicações em redes sociais, jogos eletrônicos, fanfics ou diferentes materialidades audiovisuais continuam sendo classificados como "não leitores", pois suas práticas não correspondem à imagem idealizada e autorizada do que é ser leitor.

Não obstante, a pesquisa desenvolvida por Vargas e Sarian (2020, p. 02) problematiza a "circulação de uma discursividade de que aluno não consegue aprender porque não lê e não lê porque não gosta, por conseguinte, não consegue desenvolver o hábito da leitura". A partir de uma proposta sustentada pela Análise de Discurso e pela ampliação das condições de produção da leitura, os autores observaram que o desinteresse dos alunos não se relaciona necessariamente à leitura em si, mas às formas restritivas e autoritárias pelas quais ela costuma ser trabalhada na escola, sobretudo por meio de atividades centradas na decodificação, na busca por respostas únicas e na reprodução de sentidos estabilizados. Assim, concluem que há sim o gosto pela leitura, desde que sejam oferecidas as condições de produção necessárias.

Nesta direção, vejamos quais concepções de linguagem e leitura sustentam o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de Linguagens, filia-se às teorias do Círculo de Bakhtin e assume uma perspectiva enunciativo-

[4] A pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" é realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) desde sua segunda edição, em 2007. Ela é reconhecida como o principal diagnóstico sobre o comportamento leitor brasileiro, abrangendo indicadores de intensidade, forma e acesso ao livro.

discursiva da linguagem, concebendo a língua como "(inter)ação entre sujeitos sociais, os quais realizam, por meio do uso da língua, a negociação de sentidos e os reconstroem por meio da enunciação" (Carneiro, 2021, p. 384), organizando as práticas de ensino a partir de gêneros discursivos.

Ao tratar sobre leitura, a BNCC afirma que:

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da **interação ativa** do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 71, grifo nosso).

Desse modo, quando a BNCC menciona a "interação ativa do leitor", projeta-se um sujeito-leitor relativamente consciente e autônomo diante da linguagem. Além disso, a enumeração de finalidades atribuídas à leitura, como pesquisa, realização de tarefas, participação social e desenvolvimento de projetos pessoais, aponta para um funcionamento da leitura frequentemente associado a finalidades pragmáticas e instrumentais.

Na sequência, o documento apresenta a noção de leitura adotada:

> **Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo**, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), **que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais** (Brasil, 2017, p. 72, grifos nossos).

Por meio desse recorte, percebemos que há o reconhecimento de que imagens, sons, vídeos também produzem sentidos, o que representa um avanço importante em relação às concepções tradicionais centradas exclusivamente na escrita verbal. Todavia, ao afirmar que a linguagem multissemiótica "acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais", há um deslizamento para outro sentido, produzindo um efeito de que o verbal continua sendo o centro e que imagem/som entram apenas como complemento.

Em contrapartida, a AD, conforme os estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, compreende leitura não apenas como interação multimodal, mas a teoria "especializa o gesto de interpretação de materialidades significantes em toda e qualquer linguagem" (Neckel, 2010, p. 35), ampliando a compreensão da leitura para além das articulações multissemióticas presentes nos gêneros digitais. Nesse impasse, enquanto a proposta da BNCC e de outras perspectivas interacionistas compreendem o sentido como construído na interação entre autor

e leitor, centrando-se na situação comunicativa imediata e na intencionalidade dos interlocutores, a Análise do Discurso reintroduz o que é frequentemente apagado: a historicidade, a ideologia, o inconsciente e o real da língua (Carneiro, 2021).

Orlandi (1999b, p. 7-8) em seu livro *Discurso e Leitura* coloca que há diferentes sentidos para o significante *leitura*:

> [...] leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como 'atribuição de sentidos', [...] Por outro lado, pode significar 'concepção', e é nesse sentido que é usada quando se diz 'leitura de mundo'; [...] No sentido mais restrito, acadêmico, 'leitura' pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto; [...] ou ainda, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever) e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal; [...] e o que delimita esses sentidos [...] é a ideia de interpretação e de compreensão.

Conforme Orlandi (1999b, p.12), ler "é saber que o sentido pode ser outro". Dessa maneira, "leitura é atribuição de sentidos" (Orlandi, 1999b, p.7) e "não há sentido sem interpretação" (Orlandi, 2012a, p. 63). "O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história" (Orlandi, 2013, p.47).

Nesta direção, podemos afirmar que leitura, interpretação e sentido emergem de um processo particular de significação, uma vez que a leitura não é um ato neutro, mas sim um reflexo da singularidade de cada sujeito leitor. Nesta perspectiva teórica, a leitura constitui uma prática discursiva fundamental para a produção de sentidos, uma vez que o sujeito não interpreta nem escreve de maneira autônoma ou originária. Tanto a interpretação quanto a escrita são atravessadas pela memória discursiva, isto é, pelos já-ditos que circulam historicamente na sociedade e que passam a constituir os modos pelos quais os sujeitos (se) significam o/no mundo. Desse modo, não há escrita desvinculada da leitura, pois todo gesto de escrita mobiliza discursos anteriormente acessados, lidos, ouvidos e interpretados.

De acordo com Fernandes (2017, p. 250) "não há manifestação da linguagem sem interpretação, ou seja, não há possibilidade de se relacionar com o simbólico sem interpretar. A interpretação, como direcionamento de sentidos dado pela ideologia, está na base do dizer". Nessa conjuntura, entendemos que a interpretação não se reduz à decodificação de informações explícitas nas diferentes materialidades significantes, pois até o que não foi dito/escrito determina a construção de sentidos, influenciando e moldando os gestos de interpretação do leitor. Assim, é pela leitura que o sujeito amplia suas possibilidades de interpretação e passa a ocupar posições de autor inscrevendo-se em formações discursivas que se identifica. Movimentos que levam-nos à conclusão de que leitura, interpretação e autoria constituem práticas inseparáveis.

Nesse contexto, os sentidos são constituídos a partir da história de leitura do texto e a história de leitura do leitor, tornando cada leitura uma experiência única e particular. Dito de outro modo, a mesma materialidade significante pode ser lida/interpretada de maneiras diversas por diferentes leitores ao longo do tempo, pois a produção de sentidos está condicionada à exterioridade e às condições sócio-históricas de produção. Neste mesmo viés, conforme afirma Orlandi (1999b, p. 43), "todo leitor tem sua história de leitura", isto é, "o conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico", visto que participa da constituição do imaginário que construímos sobre os objetos, os sujeitos e o mundo, fazendo com que determinados sentidos pareçam naturais, evidentes ou já dados. Assim, aquilo que o sujeito lê, escuta, vê e interpreta ao longo da vida participa da produção de imagens e representações que orientam seus modos de compreender a realidade.

Nesta perspectiva, a Análise do Discurso surge com um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa. O professor deve considerar "[...] que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história" e, ainda, "[...] que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente" (Orlandi, 1999b, p. 8). Dessa forma, trabalhar com leitura na escola implica reconhecer que os estudantes já chegam atravessados por diferentes memórias discursivas, histórias de leitura e imaginários sociais.

Portanto, neste trabalho, buscamos contribuir com o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva discursiva, propiciando práticas de leitura que considerem as condições de produção e a historicidade dos sujeitos. Nesse sentido, compreendemos que as práticas de leitura não se restringem à materialidade escrita, mas podem se constituir a partir de diferentes materialidades significantes, entre elas a linguagem cinematográfica. Pretendemos, assim, aprofundar os gestos de leitura dos alunos através de filmes e dar visibilidade "àquilo que ele [discurso fílmico] não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de 'suas' palavras" (Orlandi, 2012a, p. 60), isto é, os sentidos que são silenciados, mas que, sobretudo, estão se constituindo e significando, o que remete aos objetivos da Análise do Discurso (2012a, p. 62), "[...] romper os efeitos de evidência (expor o olhar leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc)".

É nessa perspectiva de leitura de diferentes materialidades significantes que o cinema se insere nesta pesquisa. Para Greciely C. Costa e Telma D. Silva (2019), o cinema é compreendido como uma prática de linguagem e a produção de vídeos e filmes na escola abre espaços para a invenção, já que oferece a oportunidade do aluno se posicionar como autor, buscando romper com as práticas de cinema que estão institucionalizadas na escola.

> [...] é interessante também pensar que a escola pode fazer valer através de projetos mais autorais a sua função de educadora, tomando as rédeas desse processo, que vai gradativamente sendo subsumido pelas instâncias gestoras, o que vem esvaziando da realidade da sala de aula a sua dimensão política, em seu potencial crítico e transformador (Costa e Silva, 2019, p. 92).

As autoras defendem que projetos audiovisuais autorais permitem que os estudantes inscrevam seus dizeres em uma rede de significações, estabelecendo outras relações com a leitura, a interpretação e o conhecimento. Ao assumir a posição de autor, o sujeito passa a responder por seus gestos de interpretação, deslocando-se da posição de mero receptor de conteúdo.

> Pensando a autoria na relação com o projeto de elaboração audiovisual na escola, fazemos uma aposta, pois acreditamos que à medida que um sujeito possa produzir seu filme, esse gesto pode inscrever seu dizer numa história de formulações. Ou seja, a prática de cinema pode dar a ele a possibilidade de produzir uma interpretação no meio de outras. [...]
> Da posição de autor, o sujeito pode ter condições de estabelecer, efetivamente, uma relação outra com o conhecimento, ocupando um outro lugar na relação com a leitura e a interpretação, pois passa a responder por essa posição. Este é o ponto em que a assunção da autoria pode ser construída e produzir mudanças na escola, sobretudo, em relação ao conhecimento (Costa e Silva, 2019, p. 98).

Em consonância, Neckel (2010) afirma que a imagem em movimento é uma materialidade da linguagem e enquanto objeto simbólico, pode ser lida e produzir sentidos. A autora desloca a compreensão do filme como mero produto estético e o concebe como processo discursivo atravessado pela autoria, pela interpretação e pela produção de sentidos.

> Para nós, na AD, o interesse de análise é o movimento de autoria que se estabelece no gesto de leitura, tanto do cineasta, quanto do espectador. É isso que faz com que tomemos o filme como processo de linguagem, como discurso, e não como um produto de linguagem. Não uma espectação passiva, mas uma interlocução ativa, próprio dos processos de tecedura de sentidos na contemporaneidade (Neckel, 2010, p.76).

Para a autora, o filme não deve ser tomado como produto acabado, mas como processo de linguagem atravessado pela historicidade, pela ideologia e pela produção de sentidos. Assim, o espectador não ocupa uma posição passiva diante do cinema. Ao assistir a um filme, o sujeito produz gestos de interpretação, mobiliza memórias discursivas e estabelece relações com outros dizeres já constituídos socialmente.

Ao analisarmos *O Rei Leão*, *Madagascar* e *Bino e Fino* entendemos que a linguagem cinematográfica não é transparente, atuando como instância de formulação e circulação de sentidos que tanto carregam e reproduzem imaginários já existentes na sociedade, quanto têm

o poder de reconstruí-los e transformá-los. Diante do exposto, o papel da escola e dos professores é criar condições para que o estudante se confronte com a opacidade no funcionamento da linguagem. Assumimos em nossa função, portanto, o compromisso de apresentar os alunos aos discursos fílmicos de forma crítica, permitindo desestabilizar sentidos cristalizados, abrindo espaço para a emergência de novos efeitos de sentido sobre o continente africano.

CAPÍTULO III

3.1 O cinema como prática de linguagem

Primeiramente, depois da aprovação do projeto pela banca qualificadora, preparamo-nos para apresentar aos gestores e professores como seria o desenvolvimento do projeto com o intuito de que conhecessem o trabalho, a metodologia, o cronograma; aproveitamos para ajustar quantas aulas seriam destinadas ao projeto que ficou acordado em 2h por semana, assim sendo, o projeto se prolongou mais do que o previsto.

A ideia inicial era apresentar aos pais durante a reunião de pais e mestres no final de abril de 2025, mas a qualificação só aconteceu após essa data. Desse modo, foi mais difícil reunir todos os pais em uma outra ocasião, então em conversa com a orientadora, decidimos montar um vídeo de apresentação do projeto, o qual só consegui encaminhar em meados de junho no grupo de Whatsapp dos pais do 6º ano B. A criação do vídeo demandou um tempo para o preparo pois eu não tinha muitas habilidades na plataforma Canva. Feito isso, apresentamos o projeto aos alunos, os quais demonstraram bastante interesse, ficaram animados por conta dos filmes e também porque poderiam produzir um vídeo no final do projeto. Houve alguns questionamentos se conseguiriam cumprir a proposta, mas alguns ficaram tranquilos pois já tinham alguns conhecimentos prévios sobre edição e produção audiovisual.

Na semana seguinte, iniciamos então a segunda etapa do projeto com o objetivo de promover a compreensão do cinema como linguagem, preparando os alunos para uma leitura crítica das narrativas audiovisuais. Em seguida, realizou-se uma aula expositiva dialogada sobre a história do cinema, fundamentada no artigo *Sujeito, cinema e discurso: o efeito metafórico em Her*, de Salles, Souza e Silveira, bem como na noção de representação, a partir dos estudos de Ismail Xavier, em *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência* e Carolina Fernandes, em *O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens.* Esses referenciais orientaram a elaboração do material didático utilizado nas aulas.

Dessa forma, foram apresentados, por meio de slides e vídeos[5], conceitos fundamentais da linguagem cinematográfica. Os alunos demonstraram interesse especial ao assistir a um vídeo introdutório sobre a história do cinema, que aborda de forma didática o surgimento dos

[5] https://www.youtube.com/watch?v=1Qswbb_DbCk
https://darkside.blog.br/nos-primordios-do-cinema-o-que-eram-os-cinetoscopios/
http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/
https://www.youtube.com/watch?v=tpw4IU-pcDk

primeiros dispositivos de imagem em movimento, como o cinetoscópio de Dickson e o cinematógrafo, desenvolvido por Léon Bouly e posteriormente patenteado pelos irmãos Lumière.

Como já dito anteriormente, para desenvolver o planejamento sobre linguagem cinematográfica tomamos como base o teórico Ismail Xavier que aborda sobre o cinema ficcional. O autor concebe que "o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora" (Xavier, 2005, p. 14).

De acordo com Xavier, o filme é entendido como uma unidade maior. Dentro dele, encontramos as sequências, que são unidades menores definidas por sua função dramática ou posição na narrativa. Cada sequência, por sua vez, é composta por cenas, que se caracterizam pela sua unidade espaço-temporal. A partir daí, chegamos à Decupagem, que é o processo de decomposição do filme em planos, cuja definição pode ser tanto uma tomada de cena (extensão de filme compreendida entre dois cortes), quanto um segmento contínuo da imagem. Além disso, o plano adquire um terceiro sentido: ele designa o ponto de vista da câmera em relação ao objeto filmado, especialmente quando a relação câmera-objeto é fixa. Isso implica na posição particular da câmera, englobando sua distância e ângulo em relação ao objeto.

Para Xavier (2005, p. 33)

> As entradas e saídas (de quadro) das personagens serão reguladas de modo a que haja lógica nos seus movimentos e o espectador possa mentalmente construir uma imagem do espaço da representação em suas coordenadas básicas mesmo que nenhum plano ofereça a totalidade do espaço numa única imagem. As direções de olhares das personagens serão fator importante para a construção de referenciais para o espectador, e vão desenvolver-se segundo uma aplicação sistemática de regras de coerência. Dentro desta orientação, a decupagem será feita de modo a que os diversos pontos de vista respeitem determinadas regras de equilíbrio e compatibilidade, em termos da denotação de um espaço semelhante ao real, produzindo a impressão de que a ação desenvolveu-se por si mesma e o trabalho da câmera foi captá-la.

A representação envolve a construção de um universo diegético (o mundo da história) através de elementos visuais e sonoros que produzem no espectador a impressão de continuidade e coerência, ainda que a realidade apresentada seja mediada por regras de composição, enquadramento e montagem. Em outras palavras, representar significa mostrar algo através de imagens e sons que foram escolhidos e organizados pelo diretor. O filme não mostra a realidade "pura", ele sempre passa por um filtro: o ponto de vista, as decisões sobre câmera, som, montagem, etc.

No tocante à representação, Carolina Fernandes (2017, p. 237) ressalta:

> Dessa forma, a representação em AD se opõe ao mimetismo e ao espelhamento entre mundo e figura, como se fosse possível copiar a face natural dos objetos sem que houvesse a impressão de um olhar particular. Dessa forma, a representação pela imagem, seja fotográfica ou plástica, é sempre uma construção discursiva, pois, assim como, na linguagem verbal, onde o real é o impossível de dizer tudo (Gadet e Pêcheux 2000), na imagem, também, o real é o impossível, é o impossível de se representar tudo por completo e na sua exatidão. É como nos diz Lacan, o real só é apreendido, imaginariamente, pelo simbólico, é o sentido que reveste a imagem de representação, isso já é uma simulação.

A partir da perspectiva da Análise do Discurso, a incompletude é intrínseca à linguagem. Dessa forma, Fernandes (2017, p. 89) aponta que a representação visual rompe com a ilusão do mimetismo ou do espelhamento direto da realidade, já que "o real é o impossível de se representar tudo por completo", ou seja, para ela a representação carrega um olhar particular atravessado por uma exterioridade, o que impossibilita a captura do real em sua totalidade/exatidão.

Ambos os autores convergem na compreensão da imagem como um produto de escolhas, regras e construções. A citação de Xavier explica como a decupagem, os movimentos de câmera, a entrada/saída de personagens e a direção do olhar criam a ilusão de realidade, o que ele define como "o efeito-janela, quando se favorece a relação intensa do espectador com o mundo visado pela câmera - este é construído, mas guarda a aparência de uma existência autônoma" (Xavier, 2005, p. 9). Em consonância, Fernandes oferece a crítica dessa ilusão: a representação como construção discursiva, como uma simulação simbólica.

Ao final dessa etapa, pretendíamos que os alunos compreendessem que o cinema não reproduz a realidade de forma neutra, mas constrói representações a partir de escolhas feitas por um sujeito, o qual, interpelado pela ideologia, assume uma posição da qual produz seu discurso, ou seja, o efeito de sentido e os gestos de interpretação são direcionados, entretanto o sujeito diretor/produtor do filme esquece-se que a linguagem não é transparente e os sentidos não são evidentes. Salles, Souza e Silveira (2018, p. 149) apontam que "o sentido não é determinado pelo sujeito que diz, mas sim pelo efeito produzido no outro", ou seja, o sentido não é uma intenção do sujeito, mas são determinados pela posição que o sujeito ocupa e pelas condições em que o discurso é produzido. Dito de outro modo, o sujeito diretor é interpelado por uma ideologia e o que ele "quer dizer", pode não ser o mesmo que o espectador vai entender, pois conforme Orlandi (2013, p. 21) "discurso é efeito de sentidos entre locutores". Ou seja, o diretor tem a ilusão de controlar a representação, a imagem que quer transmitir na cena, contudo, a ideologia que o interpela é o que faz com que ele tenha estas "escolhas".

Retomando Fernandes (2017, p. 56)

> O real da língua compreenderia, então, o fato de que por meio da estrutura linguística ‘nem tudo se pode dizer’, é preciso fazer escolhas, como se propõe na teoria dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos. No entanto, o não-dito fica sussurrando no dito, como resquícios da falha do dizer.

Portanto, toda essa compreensão foi fundamental para as etapas seguintes do projeto, nas quais os estudantes foram convidados a analisar criticamente as representações da África em produções cinematográficas.

3.2 Entre o dito e o não dito: Gestos de interpretação sobre a África em discursos fílmicos

3.2.1 O Rei Leão

A etapa seguinte do projeto consistiu na exibição de filmes em animação.

Iniciamos assistindo ao filme *O Rei Leão*, animação estadunidense lançada em 1994, produzida pela Walt Disney Feature Animation e dirigida por Roger Allers e Rob Minkoff. Com duração aproximada de 88 minutos, o longa-metragem apresenta a história de Simba, um jovem leão destinado a governar as Terras do Reino, situadas na savana africana. Após a morte de Mufasa, seu pai, causada por uma armadilha arquitetada por seu tio Scar, o protagonista foge de seu território. Ao longo da narrativa, Simba amadurece, confronta seu passado e retorna para assumir seu lugar como líder, restabelecendo a ordem no reino.

A exibição do filme demandou quatro aulas, distribuídas ao longo de duas semanas. Embora a duração do filme possibilitasse sua exibição em apenas duas aulas consecutivas (cada uma com 50 minutos), alguns imprevistos interferiram no planejamento inicial: às 7h os alunos ainda não haviam ingressado à sala pois demoraram mais tempo em formação na quadra, então às 7h15 quando retornaram, arrumaram-se em suas devidas carteiras e eu pude fazer a chamada. Já havia projetado o filme na TV. Começamos então a assistir, mas não demorou muito para ter instabilidade na conexão de internet, o que exigiu a adaptação dos recursos tecnológicos. Também foi necessária uma pausa para o lanche, o que reduziu o tempo efetivo, mas quando retornamos à sala, assistimos até a aula acabar.

Na semana seguinte, com a preparação prévia dos equipamentos e o uso de dados móveis, a exibição ocorreu com menos interrupções, permitindo a conclusão do filme, com apenas uma breve pausa para o lanche.

Na aula subsequente, foi realizada uma roda de conversa, mediada por questões detalhadas ao longo desta seção, com o objetivo de analisar como os discursos sobre a África

são produzidos no filme. Inicialmente, os alunos foram convidados a expressar suas impressões gerais, indicando as cenas que consideraram mais marcantes. A maioria afirmou já conhecer o filme e destacou, principalmente, a cena em que Simba assume o poder e derrota Scar, bem como a traição de Scar e a morte de Mufasa.

Em seguida, foi proposta a questão: *"Como a África é representada nesse filme?"*. As respostas de alguns dos alunos (**A**) participantes estão apresentadas a seguir:

Quadro 1 - Respostas de alunos

A1 Pela **savana** e os desenhos e animais que tem lá que não tem em outros continentes.
A2 Muito bonita, **as matas são verdes, mas algumas partes as árvores são secas, sem vida, sem água.**
A3 Com bastantes **animais** e várias árvores, lagos e rios.
A4 Que vive muitos **animais**.
A5 Bem verde, com árvores, com rios, **selvas e bastante animais**, tem zebras, elefantes e girafas.
A6 Cheia de vida, com árvores verdes e animais felizes.
A7 A África é representada no filme como uma **selva, com vários animais**.
A8 Com os **animais** e o ambiente.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas dos alunos revelaram uma recorrência de sentidos associados à savana, à natureza exuberante e à presença de animais selvagens. A África foi descrita como um espaço "bem verde", "cheio de vida", com "árvores, rios, selvas e muitos animais", como zebras, elefantes e girafas. De modo geral, constrói-se a imagem de um continente idealizado, significado como natureza intocada. As falas reproduzem uma representação do continente africano centrada majoritariamente no ambiente natural e na fauna, reforçando um imaginário já identificado no questionário diagnóstico aplicado no início do ano letivo de 2025.

No entanto, observa-se que, em uma das respostas, a interpelação ideológica não se dá de maneira regular, apresentando certa tensão entre sentidos positivos e negativos atribuídos à África. Ao afirmar que o continente é "muito bonito, as matas são verdes, mas **algumas partes** as árvores são secas, sem vida, sem água", a aluna produz um dizer atravessado por um confronto discursivo, que coloca em evidência a coexistência de imagens valorizadas da natureza com outras marcadas pela ausência e pela escassez.

Além disso, a expressão "algumas partes" pode ser relacionada a cenas específicas do

filme *O Rei Leão*, especialmente aquelas em que o reino é governado por Scar. Nesses momentos da narrativa, o desequilíbrio político e moral é representado visualmente pela degradação da paisagem: a evasão dos animais, o secamento das nascentes e a morte da vegetação. A imagem de escassez construída no filme não passa despercebida pela aluna; ao contrário, ela é retomada por um gesto de interpretação.

O fato de a aluna recuperar essa cena ao construir seu discurso traz à tona o funcionamento da memória discursiva, que faz retornar sentidos já estabilizados e socialmente compartilhados, associando a África a desertos, ao calor extremo e à ausência de vida. Esse funcionamento discursivo remete como o olhar do sujeito é orientado por determinações ideológicas, conforme aponta Fernandes (2017, p. 66), ao afirmar que "a ideologia surge como a direcionadora do próprio olhar" e que, "portanto, é ela que estabelece o modo de ver, assim como o de não ver".

Sobre essa relação de olhar, Orlandi (2012a, p. 63-64) em sua obra *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos* afirma que:

> O sujeito-leitor, por seu lado, se constitui na relação com a linguagem (enquanto intérprete) em função da textualidade, à qual se submete. O submeter-se aqui pode nos remeter ao que R. Barthes diz sobre o fato de que a leitura implica em uma inclinação do olhar, implica assim numa disciplina. O olhar inclina-se sobre o texto. Diante do texto o olhar 'bate' em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto. E isso se dá face à resistência material do texto à qual o sujeito se 'submete', inclina-se. Essa materialidade textual já traz, em si, um efeito-leitor, produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê. A textualidade é feita desses gestos. Estão assim articulados os gestos de interpretação, que correspondem a pontos de subjetivação, e a formulação.

Em um outro momento, a tensão é retomada e reforçada quando a mesma aluna afirma que o filme não mostra "a realidade da África", explicando que "a África não é sempre tão verde". Na época da chuva a África é bem verdinha, mas na época da seca, se não economizar água, ela pode secar". Nessa formulação, observa-se um gesto de leitura de uma suposta "realidade" africana, que se ancora na oposição entre períodos de abundância e escassez. Esta oposição permanece atravessada por sentidos já estabilizados que associam a África à seca, à falta de água e à vulnerabilidade ambiental.

Orlandi (1999b, p. 21) enfatiza que "a sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal", isto é, entendemos que o sentido não é algo natural ou espontâneo, mas

construído ao longo do tempo e, por meio da repetição histórica, certos sentidos se acumulam e se estabilizam como convém à ideologia dominante. Assim, a leitura da aluna não se configura como um ato individual, mas como efeito da inscrição de seu dizer em uma rede de discursos anteriores que orientam tanto o que se vê quanto o que permanece invisível. Esse efeito não decorre apenas do filme em si, mas da articulação entre a materialidade fílmica e discursos sociais historicamente constituídos sobre o continente africano. Esse movimento discursivo indica que o sujeito aluno não apenas reproduz um sentido cristalizado, mas mobiliza diferentes memórias discursivas que entram em conflito no momento da formulação.

Com o intuito de instigar a reflexão crítica acerca de como o filme *O Rei Leão* pode influenciar a forma como a África é percebida, foram propostas aos alunos questões que problematizam ausências e silenciamentos na narrativa fílmica, bem como o papel dos discursos audiovisuais na construção de imagens sobre determinados lugares. As respostas dos estudantes colocam em evidência diferentes gestos de leitura, ainda que atravessados por regularidades discursivas.

Diante da pergunta *"Onde estão as cidades, pessoas e culturas africanas reais?"*:

Quadro 2 - Respostas de alunos

A1 Não tem nenhuma pois eles estão em uma savana.
A2 Não apareceu as cidades, pois o filme aparece animais.
A3 Não tem, pois o filme fala sobre animais e não existem cidades, pois o filme se passa na selva.
A4 No filme não mostra cidades e pessoas, mas na África tem cidades, etc.
A5 Não apareceu porque ali está contando a história de um leão.
A6 Não aparece porque é uma fábula e só foca nos animais e não nos seres humanos.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observa-se que a maioria dos alunos justifica a ausência desses elementos a partir da própria lógica narrativa do filme. Formulações como "não tem nenhuma pois eles estão em uma savana", "o filme fala sobre animais", "não existem cidades, pois o filme se passa na selva" e "está contando a história de um leão" revelam um efeito de naturalização do apagamento da presença humana africana. Como reitera Orlandi (2012a, p.128), "todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos". Ao aceitarem a ausência de cidades e pessoas como algo "esperado" ou "coerente" com o enredo, os alunos demonstram como o discurso fílmico opera silenciamentos que não são

imediatamente percebidos, por eles, como problemáticos. Ainda assim, algumas respostas indicam fissuras nesse funcionamento, como em “no filme não mostra cidades e pessoas, mas na África tem cidades”, apontando para um deslocamento em direção ao reconhecimento da incompletude da representação.

Quando questionados se os discursos, como os filmes, influenciam o que pensamos sobre um lugar, as respostas colocam em evidência uma maior consciência sobre o papel da mídia na construção de sentidos. Afirmações como “os filmes mostram a história do local”, “imaginar como aquele lugar seja de acordo com os filmes” e “como vemos um lugar e como eles veem esse mesmo lugar” indicam que os alunos passam a reconhecer o discurso audiovisual como produtor de imaginários. No entanto, essa percepção ainda aparece de forma genérica. A resposta “depende do filme” revela, por sua vez, uma tentativa de relativização, ao reconhecer que nem todas as produções constroem os mesmos sentidos sobre a África.

Por fim, diante da pergunta *“Você acha que um filme produzido por africanos mostraria a África da mesma forma? Por quê?”*

Quadro 3 - Respostas de alunos

A1 Não, pois esse filme era para crianças.
A2 Não, porque o filme não mostra a realidade que é pobreza e etc.
A3 Não, porque os africanos vão mostrar a verdade de como é aquilo.
A4 Não, porque eles sabem da realidade.
A5 Não, porque lá eles que vivem o que acontece de verdade.
A6 Não, porque cada um tem a sua história.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Praticamente todos os alunos responderam negativamente, mobilizando justificativas como “eles sabem da realidade”, “mostrariam a verdade”, “eles vivem o que acontece de verdade” e “cada um tem a sua história”. Essas formulações indicam um deslocamento significativo, na medida em que os alunos passam a relacionar o lugar de produção do discurso com os sentidos produzidos. Ainda que algumas respostas acionem novamente sentidos cristalizados, como, por exemplo, a associação direta da “realidade” africana à pobreza, observa-se o início de uma compreensão de que o olhar sobre um território não é neutro, mas atravessado por posições discursivas distintas.

De modo geral, as respostas mostram que, ao serem instigados por perguntas problematizadoras, os alunos começam a perceber os apagamentos, as ausências e as escolhas

presentes na narrativa fílmica. Esse movimento visibiliza o potencial da atividade para desnaturalizar representações hegemônicas e criar condições para a emergência de outros modos de significar a África, deslocando o olhar dos estudantes de uma leitura imediata e naturalizada para uma postura mais crítica frente aos discursos que circulam socialmente.

Para finalizarmos a aula, pedimos que produzissem um pequeno texto, refletindo sobre: *O que o filme "O Rei Leão" me ensinou sobre a África... e o que ele não mostrou? O que eu gostaria de ver nos filmes sobre a África? Pense nas imagens, personagens, lugares e histórias apresentadas no filme. Depois, reflita sobre o que não foi dito, todavia produz sentidos sobre a África e o que você gostaria que os filmes mostrassem sobre o continente.*

Para isso, selecionamos três produções para a análise. As sequências discursivas (doravante SD1, SD2 e SD3) foram organizadas de modo que haja uma progressão nos gestos de leitura dos alunos, que parte de formulações mais descritivas e avança, gradualmente, para discursos que explicitam movimentos de questionamento e disputa dos sentidos atribuídos à África.

SD1: O filme o rei leão mostrou que devemos voltar atrás porque nem tudo está perdido, mesmo se estivermos tristes. Tomar coragem para fazer aquilo, e também lutar para conseguir. O Simba não queria voltar lá pro lugar de onde veio, mas ouvindo um macaco ele decidiu ir. Eu gostaria de ver nesses filmes de animação um pouco mais a realidade, só pra saber direito como é de verdade tudo.

É possível observar, na **SD1**, que o sujeito-aluno inicialmente mantém um gesto de leitura centrado na narrativa e nos ensinamentos morais mobilizados pelo filme. Ao recontar a trajetória de Simba e destacar valores como coragem, superação e retorno às origens, sua leitura se aproxima de uma repetição dos sentidos já postos pela narrativa, caracterizando o que Orlandi (2010, p. 24) denomina efeito papagaio, isto é, "repetição empírica: exercício mnemônico que não se historiciza". Nesse primeiro movimento, a África aparece predominantemente como cenário simbólico da narrativa, sem que o sujeito-aluno explicite uma problematização dos sentidos produzidos sobre o continente.

Entretanto, a formulação "Eu gostaria de ver nesses filmes de animação um pouco mais a realidade, só pra saber direito como é de verdade tudo" produz um deslocamento em relação ao gesto de leitura inicialmente apresentado. Ao manifestar o desejo de conhecer "a realidade", o sujeito-aluno reconhece que a representação construída pelos filmes de animação não

corresponde necessariamente ao que compreende como realidade africana. Nesse dizer, estabelece-se uma relação entre a representação fílmica e um "real" que estaria para além dela, revelando uma inquietação diante dos sentidos apresentados pela narrativa. Ao mesmo tempo, a expressão "como é de verdade tudo" produz um efeito de evidência ao pressupor a existência de uma realidade africana única e passível de ser conhecida ou mostrada de forma transparente. Assim, percebemos um primeiro indício de deslocamento, ainda que incipiente.

SD2: O Rei leão me ensinou que a África não é só pobreza, escravidão e tristeza, ela é selva, animais, vida. Me ensinou também que pela mídia, as vezes, pode ser uma mentira, pois antes achava que a África era só pobreza, mas agora eu sei que não é isso, pois sei que a África também tem suas riquezas. Eu também gostaria de ver nos filmes sobre a África suas riquezas e suas coisas boas, não só suas coisas ruins, não quero ver tristeza, quero ver alegria!

Na **SD2**, observa-se um maior deslocamento em relação à sequência anterior, aproximando-se do funcionamento do discurso polêmico. A aluna parece retomar um imaginário negativo previamente constituído sobre a África e articulá-lo a sentidos positivos, produzindo um efeito de sentido de deslocamento parcial. O imaginário de uma África exclusivamente pobre é relativizado, passando a ser formulado como um espaço que "tem pobreza, mas também tem animais e natureza". Assim, a África deixa de ser significada como totalmente negativa, sendo "salva" pela abundância da fauna e da natureza. No entanto, instaura-se uma contradição discursiva quando a aluna afirma que a mídia "mente", uma vez que seu próprio dizer permanece atravessado por uma representação que também pode reduzir o continente africano a um imaginário naturalizado.

Ainda que a representação positiva permaneça fortemente vinculada à natureza e à oposição entre riqueza e pobreza, o dizer marca uma tensão entre sentidos estabilizados e novas formas de significação, caracterizando um funcionamento discursivo em que a polissemia é controlada e os sentidos são colocados em confronto. Na SD2, observa-se um deslocamento parcial, no qual sentidos negativos são tensionados por outros positivos, ainda que permaneçam fortemente ancorados na naturalização do continente africano.

SD3: O filme o rei leão me ensinou sobre a beleza da natureza africana e a importância da liderança e a família. As imagens das savanas e dos animais são incríveis, mas o filme não mostra a diversidade cultural das pessoas que vivem na África. Eu gostaria de ver mais personagens humanos, suas tradições, danças e história reais que refletem as diferentes culturas do continente. Acho que os filmes sobre a África poderiam explorar as suas lendas, história, comunidades e desafios para poder oferecer uma visão mais completa sobre a África.

Por fim, na **SD3**, a nomeação do que foi silenciado no filme e a reivindicação de outras formas de representação dão visibilidade a um gesto discursivo mais crítico, no qual o aluno passa a disputar os sentidos atribuídos à África. Identifica-se um gesto discursivo também associado ao discurso polêmico, porém com maior grau de consciência crítica. O aluno reconhece a beleza da natureza africana, mas explicita os silenciamentos produzidos pelo filme ao apontar a ausência da diversidade cultural, das pessoas e de suas histórias. Ao reivindicar a presença de personagens humanos, tradições, danças, lendas e comunidades, o aluno amplia o campo de significação da África, rompendo com a representação homogênea e naturalizada do continente. Nesse dizer, o referente África é claramente disputado, e os apagamentos discursivos são nomeados, indicando um deslocamento significativo nos gestos de leitura em relação às sequências anteriores.

De modo geral, a análise das sequências discursivas revela um processo de deslocamento dos gestos de leitura em construção, no qual os alunos partem de formulações mais descritivas e, gradualmente, passam a tensionar os sentidos estabilizados atribuídos à África. A ausência de um funcionamento predominantemente autoritário nas produções analisadas permite compreender que as práticas pedagógicas desenvolvidas possibilitaram espaços de problematização das representações naturalizadas, nos quais emergiram diferentes movimentos de leitura e de tensionamento dos sentidos atribuídos à África.

3.2.2 Madagascar

A aula teve início com a retomada das discussões anteriores sobre o filme *O Rei Leão*, relembrando como o continente africano foi representado nessa produção. Na condução da conversa, as condições de produção da obra foram problematizadas, desse modo, a questão de quem fala sobre a África e a partir de qual lugar se fala foi debatida com o objetivo de levar os alunos a compreenderem que todo discurso é atravessado por relações de força e disputas de

poder. Ao retomarmos a representação da África em *O Rei Leão*, observou-se que, ao privilegiar a presença de animais e da natureza, o efeito de sentido produzido é o de um continente significado como espaço selvagem, exótico e regido pelas leis naturais e instinto animal.

Nesse momento, a conversa com os alunos centrou-se na problematização dessas representações, destacando que os discursos em circulação pelos filmes, os quais apresentam a África apenas como natureza, selvageria ou desordem, não são neutros. Foi discutido que tais imagens fazem parte de um sistema ideológico que historicamente ensina a pensar a África a partir de uma posição de inferiorização. Essa ideologia colonialista interpela os sujeitos, orientando modos de ver e compreender o mundo desde a infância.

Conversamos, então, com os alunos a respeito do fato de que toda representação diz algo sobre o lugar representado, mesmo quando isso não ocorre explicitamente por meio da linguagem verbal. O filme *O Rei Leão*, apesar de ser uma animação amplamente conhecida e apreciada, apresenta uma África sem pessoas, sem cidades e sem as culturas reais dos povos que ali vivem. Dessa forma, o continente é transformado em um cenário ocupado exclusivamente por animais e natureza selvagem, o que apaga a presença de sujeitos africanos, bem como suas produções culturais, científicas, artísticas e linguísticas. A ausência desses elementos contribui para a construção de um olhar incompleto e, por vezes, distorcido sobre o continente africano.

Enfatizamos, ainda, sobre a importância de assistir às produções audiovisuais de maneira crítica e sempre questionar-se sobre o que está sendo mostrado e sobre quem está produzindo essas narrativas.

A partir dessa discussão, solicitei aos alunos que observassem atentamente como a África seria representada no filme *Madagascar*. Em seguida, o filme foi projetado, sendo necessárias quatro aulas para a exibição completa.

Madagascar é um filme de animação estadunidense lançado em 2005, produzido pela DreamWorks Animation e dirigido por Eric Darnell e Tom McGrath. A narrativa acompanha quatro animais do zoológico do Central Park, em Nova York — Alex, o leão; Marty, a zebra; Melman, a girafa; e Glória, a hipopótama. O conflito tem início quando Marty não se conforma com a rotina do zoológico e manifesta o desejo de conhecer a "vida selvagem" e após uma série de acontecimentos, os protagonistas acabam sendo enviados para a ilha de Madagascar, na África. Acostumados a uma vida confortável e controlada no zoológico, os personagens passam a enfrentar os desafios da vida fora do espaço urbano, tendo que lidar com a natureza, a liberdade e a sobrevivência.

Após a exibição do filme, solicitamos que os alunos respondessem a um questionário

na plataforma Plurall e, posteriormente, realizamos uma leitura coletiva do filme. Em outra aula, então, iniciamos a roda de conversa com a pergunta “Como a África é representada no filme Madagascar?”.

As respostas dos alunos ressaltaram tanto aspectos positivos quanto negativos e indicaram, assim como em O Rei Leão, a recorrência de sentidos associados à natureza e à presença de animais. O continente foi descrito como um espaço marcado por “árvores, animais e uma floresta muito bonita”, “uma cidade bonita com florestas verdes”, “um lugar cheio de animais, mar e natureza” e “uma grande selva com muitos animais”, sendo também referido como “apenas florestas” ou “um lugar de animais”.

A partir das respostas, observamos que enquanto alguns alunos apenas repetem sentidos cristalizados, um deles, ao caracterizar África como “cidade”, tenta afastar o sentido de “atraso” que o significante selva muitas vezes carrega no senso comum colonial, buscando conferir "status" ao continente. Todavia, esse gesto de interpretação revela-se contraditório: ao mesmo tempo que desloca sentidos projetando a África como um lugar habitável, o sujeito-aluno retoma uma mesma formação imaginária que reduz África a um todo homogêneo, comumente imaginada como um país ou mesmo cidade.

Por outro lado, outras respostas destacaram a ilha de Madagascar como um espaço distante e desorganizado, onde os animais vivem de forma selvagem. Alguns alunos afirmaram ainda que o filme representa a África como um “inferno”, “lugar perigoso e estranho”. Quando questionados sobre quais elementos do filme colaboraram para a produção desse efeito de sentido, foram mencionadas as fossas e os lêmures como personagens que representam o território de forma negativa. No filme, os lêmures são apresentados de forma cômica e infantilizada e por isso são associados à ingenuidade, à desorganização, ao tumulto, concomitante, as fossas são caracterizadas como traiçoeiras, agressivas e violentas.

Figura 3 – Representação dos lêmures na animação Madagascar



Fonte: Capturas de tela da autora (2026).

Figura 4 - Representação das fossas na animação Madagascar



Fonte: Capturas de tela da autora (2026).

À luz da Análise de Discurso, “efeito metafórico (M. Pêcheux, 1969) é o fenômeno semântico - a deriva - produzido por uma substituição contextual” (Orlandi, 2012a, p. 23). Desse modo, a caracterização dos lêmures e fossas passa a funcionar por meio de um efeito metafórico que ressoa sobre o espaço: a agressividade e a desorganização atribuídas aos animais são transferidas para o território, significando a África como um lugar caótico. Esse deslizamento de sentido remete ao discurso colonial que, historicamente, animalizou os povos africanos para justificá-los como seres carentes de tutela e incapazes de autogestão.

Nesse ínterim, a representação do território como um “inferno” remete à cena em que a girafa Melman, desesperada para retornar a Nova York, escreve “HELP/AJUDA” com pedaços de madeira a fim de que alguém os salvasse. No momento em que a câmera enquadra a palavra, há a queda de uma parte do traço gráfico (“P”) e outro significante emerge: “HELL/INFERNO”.

Figura 5 - Cena da mensagem "HELP" feita por Melman



Fonte: Capturas de tela da autora (2026).

Figura 6 - Alteração da mensagem para "HELL" após a queda das toras de madeira



Fonte: Capturas de tela da autora (2026).

A transferência da palavra *HELP* para *HELL* produz uma ruptura no sentido esperado, uma vez que não ocorre apenas um mero acidente na narrativa, mas sim um deslizamento revestido de sentido, conforme explica Orlandi (2013, p. 44):

> Segundo Pêcheux, o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metaphora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido.

Portanto, esse jogo de palavras não é trivial, pois materializa o que Pêcheux (1969) define efeito metafórico e o que reitera Orlandi (2012a, p. 153):

> Trata-se do que em discurso chamamos transferência, ou seja, é preciso que se produza um efeito metafórico pelo qual algo que significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentidos, diferentes. Desse ponto de vista não há equivalência entre o que é dito em uma ordem de discurso e na outra. Há transferência.

Ao perder parte da letra, o território deixa de ser apenas o lugar da necessidade de ajuda para se tornar a própria representação do inferno, embora não dito explicitamente pelo narrador, o sentido escapa pela materialidade da cena, produzindo o efeito metafórico de “Preciso de ajuda porque este lugar é o inferno!”, o que sustenta a narrativa colonial de que fora da cidade só existe o caos. O território (Madagascar/África) só pode ser significado, dentro da narrativa, como o avesso da civilização. O efeito metafórico configura-se em uma memória discursiva que sustenta que a natureza intocada é hostil e primitiva, ou seja, esse interdiscurso mobiliza um já dito sobre o continente africano que atravessa o filme.

Além do mais, o longa estabelece um contraste discursivo entre a cidade de Nova York,

representada como civilizada, organizada e previsível, e Madagascar, retratada como um espaço exótico, caótico e dominado pela natureza selvagem. Ao longo da narrativa, observa-se uma comparação recorrente entre o modo de viver em Nova York e em Madagascar, como nas formulações: “no zoológico eles têm uma vida confortável, segura e cheia de comida, luxo etc.; já na ilha, têm uma vida cheia de desafios, precisam caçar comida e se adaptar” e “na cidade eles levavam a vida igual humano, já na ilha eles agem igual animal da natureza”. Ao afirmar que, na cidade, os animais “viviam igual humano”, o sujeito-aluno associa a humanidade ao espaço urbano, marcado pela ordem, pelo conforto, pelas regras e pelo controle, enquanto a natureza é significada como lugar do instinto, da desordem e da selvageria. Em outras palavras, o sujeito-aluno é interpelado por uma ideologia civilizatória que toma o modelo urbano ocidental como parâmetro de humanidade e hierarquiza os espaços, significando Nova York como superior e Madagascar como inferior.

Continuamos a conversa analisando quais eram as expectativas que os animais do zoológico tinham em relação à África antes e depois da chegada à ilha.

Quadro 4 - Respostas de alunos

O que os personagens do zoológico pensam da África antes de chegar lá? E depois?
A1 Antes de chegar na África, eles acham que é um lugar perigoso e estranho. Depois eles descobrem que é diferente do que eles imaginavam, gostam da liberdade, mas sentem falta de algumas coisas do zoológico. **A2** Antes de chegar eles acham que a África é um lugar bem perigoso, depois eles veem que não é o que eles imaginavam. É bem bonita. **A3** Que lá era um lugar ruim e só tinha mato e depois eles adoram, mas foram embora. **A4** Que a África era um lugar selvagem, depois eles acharam o melhor lugar. **A5** Eles pensam que lá é selvagem, mas quando chegam vêem que lá é o paraíso. **A6** Que ia dar tudo errado. Que o leão só queria o seu bife e depois eles viram que lá era um lugar muito bonito e maravilhoso.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No gesto de interpretação dos alunos, os animais constroem a imagem da África a partir de expectativas marcadas pelo medo, pela ameaça e imaginam o continente como um lugar “perigoso”, “estranho” e “ruim”. Após a chegada dos animais, há, contudo, um deslocamento nesses sentidos, uma vez que os alunos afirmaram que África passa a ser significada como um

lugar “bonito”, “maravilhoso” e até como um “paraíso”. Os animais descobrem a abundância da natureza, a liberdade em relação às regras e horários e a possibilidade de viver fora do controle humano. No entanto, essa nova significação não rompe completamente com o imaginário anterior, pois a África continua sendo representada predominantemente como espaço natural e não humano. Assim, mesmo quando a experiência é avaliada de forma positiva, o continente permanece inscrito em um imaginário que o reduz à natureza, reforçando a oposição entre o Nova York/civilização e Madagascar/primitivismo.

O recorte *“os animais pensavam que lá era um lugar ruim e só tinha mato e depois eles adoram, mas foram embora”* dá visibilidade ao funcionamento de uma disputa de sentidos atravessada por uma memória discursiva que hierarquiza os espaços. A conjunção adversativa *“mas”* opera como marcador de retorno à ordem dominante, reinscrevendo Nova York como o lugar legítimo de pertencimento e civilização. Ainda que Madagascar seja momentaneamente valorizado como espaço de liberdade e beleza natural, ele é mantido discursivamente como lugar de visita, provisório, exótico e exterior ao que se toma como modelo de vida plena. Este funcionamento revela, mais uma vez, a interpelação do sujeito por uma ideologia civilizatória, que naturaliza o urbano ocidental como centro e relega o espaço africano à posição de desumanização.

Para finalizar a aula, propusemos mais duas questões: “Se você fosse reescrever o filme, o que mudaria na forma como a África foi mostrada?” e “Quanto ao término da história, que outra possibilidade você daria como alternativa para o desfecho do filme?”. As respostas mostraram-se bastante divididas. Enquanto alguns alunos afirmaram que não mudariam “nada, pois a história era muito boa”, houve ainda quem afirmasse: “Se fez sucesso, eu deixava do jeito que está”.

A recusa dos alunos em propor novos sentidos e mudanças ao filme relaciona-se ao funcionamento da ideologia que produz o efeito de evidência, descrito da seguinte forma por Orlandi (2013, p. 46):

> A evidência do sentido a que faz com que uma palavra designe uma coisa [...] apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória).

Ao formular que não mudaria nada na representação da África devido ao sucesso da obra, a ideologia apaga as marcas da construção discursiva. Aqui, a lógica do consumo e da indústria cultural opera como a “dominante”, fazendo com que o sucesso comercial valide a

representação como verdadeira. Esse efeito de transparência faz com que o sujeito-aluno não perceba que sua validação/identificação é fruto de uma formação discursiva que prioriza o entretenimento e o lucro em detrimento da fidelidade histórica.

Quando outro aluno avalia a narrativa como "muito boa" para justificar a não alteração de "nada", ocorre o que a AD chama de efeito de evidência. Para ele, a forma como a África foi mostrada é a única possível ou a mais natural. O sentido torna-se óbvio, e o aluno, interpelado pela ideologia, desconsidera que o dizer é sempre uma escolha entre tantas outras possibilidades de significação. Assim, o sujeito-aluno esquece que aquela representação da África é apenas uma versão possível e atribui valor de verdade à obra, como se África fosse realmente da maneira como é representada no filme.

Em outra direção, os demais alunos indicaram a necessidade de alterações na forma de representação do continente, como se observa na resposta: *"eu mostraria a África com mais diversidade, incluindo pessoas, culturas e cidades para representar o continente de forma mais realista", o que* indica um deslocamento, já que o sujeito-aluno passa a disputar os sentidos cristalizados que associam o continente exclusivamente à natureza e aos animais, tornando visíveis os apagamentos produzidos pelo filme. Esse movimento coloca em evidência a abertura de um espaço de autoria, no qual o aluno se autoriza a produzir outros dizeres sobre a África, rompendo parcialmente com a memória discursiva dominante.

Em relação à segunda questão, as respostas também foram variadas. Alguns alunos sugeriram finais alternativos de cunho afetivo ou fantasioso, como *"eu queria que o Alex se encontrasse com uma leoa e se casasse para sempre"*. Outros retomaram acontecimentos presentes em *Madagascar 2* e *Madagascar 3*, o que revela o funcionamento do interdiscurso que atravessa a leitura dos alunos. Houve ainda quem propusesse um desfecho reflexivo, como na formulação: *"depois de muitas aventuras na ilha, os animais percebem que, mesmo longe do zoológico, encontraram algo mais valioso"*, o que indica um gesto de fechamento narrativo que desloca o foco da oposição cidade/natureza para a valorização da experiência vivida.

As respostas dos alunos às duas proposições finais permitem observar diferentes gestos de interpretação e de autoria em relação ao filme. Este movimento confirma a importância de as práticas pedagógicas criarem condições de problematizar os discursos midiáticos, abrindo espaços para que o sujeito-aluno se constitua como leitor/autor.

Com esta atividade, concluímos que *Madagascar* constrói sentidos que opõem civilização e natureza, ordem e desordem, controle e instinto, regras e liberdade, paraíso e inferno, vinculando o espaço urbano ocidental à racionalidade e o espaço africano à selvageria. Embora se apresente como uma obra de entretenimento voltada ao público infantil, o filme

participa da circulação de discursos que reforçam um imaginário estereotipado sobre a África, reduzida a um lugar homogêneo, primitivo e naturalizado, apagando sua diversidade histórica, cultural e social.

3.2.3 A linguagem cinematográfica em Madagascar

Na semana seguinte, utilizamos mais duas aulas para analisarmos os principais elementos da linguagem cinematográfica (plano, cena, enquadramento, cor, montagem) e compreender que o cinema é uma linguagem composta por imagens, sons, cortes e movimentos que constroem sentidos para além da fala dos personagens, ou seja, os elementos cinematográficos funcionam como sistemas de significação.

A aula foi iniciada com a exibição do vídeo[6] do canal AvMakers, intitulado *"Fotografias: tipos de planos"*. O vídeo aborda o plano como elemento central da linguagem cinematográfica, compreendido tanto como a unidade mínima de uma ação filmada quanto como enquadramento. Discute-se como as escolhas relativas à altura da câmera, à angulação e à distância em relação ao objeto filmado produzem sentidos narrativos e simbólicos, ressaltando que tais efeitos não são fixos, mas resultam da articulação entre diferentes elementos da composição visual. São apresentados os principais tipos de planos, do grande plano geral aos planos de maior aproximação, como o close e o plano detalhe, entendidos como recursos expressivos capazes de revelar dimensões emocionais e dramáticas dos personagens.

Nas palavras de Orlandi (2012c, p. 63), "assim como qualquer materialidade significante, também a imagem não é transparente. É materialidade. Tem seu modo de funcionamento. Interpreta-se". Nesse sentido, como atividade de reflexão sobre a construção de sentidos por meio da linguagem cinematográfica, os alunos analisaram duas imagens do filme, respectivamente, *Madagascar 1* e *Madagascar 2* e responderam a quatro questões na plataforma Plurall.

[6] https://www.youtube.com/watch?v=qtd-ymOzCgE

Figura 7 - Cena de Madagascar 1



Fonte: Capturas de tela da autora (2025).

Figura 8 - Cena de Madagascar 2



Fonte: Capturas de tela da autora (2025).

Para iniciar a atividade, propusemos a seguinte questão: “O que te chama mais atenção nas duas cenas?”. O objetivo dessa questão era analisar quais elementos visuais os alunos percebiam. Entre as respostas, destacaram-se observações como: “uma das horas ele tá olhando como está o zoológico e depois ele tá olhando para um monte de zebra, indignado pela postura”; “que o leão está no mesmo ângulo nas duas imagens”; “que uma está se passando na **cidade**, em Nova York, e a outra em um **lugar seco**, com **só algumas árvores**, em Madagascar”; “a diferença entre um **local apertado** e um **local aberto**, com **liberdade**, mas eles **não têm o mesmo que tinham** anteriormente”; e “que em uma ele está na cidade e na outra ele está na selva como um **rei**”.

As respostas indicam que o espaço representado foi o elemento central de percepção. As formulações “em uma está se passando na cidade... e na outra em um lugar seco” e “local apertado e um local aberto” revelam como o espaço funciona como um pré-construído, sustentado por uma memória discursiva que orienta os modos de ver. Essa percepção não é

trivial; ela aciona um já-dito que coloca em disputa dois imaginários: o da cidade (Nova York) como espaço de “aperto” e o da natureza (Madagascar), que passa a significar, no discurso dos alunos, como espaço de “liberdade”. Além disso, os alunos percebem que o leão mantém rigorosamente o mesmo enquadramento e a mesma angulação diante de dois cenários opostos e, essa repetição produz um contraste entre os habitats.

De acordo com Fernandes (2017, p. 202), “é preciso entender que cada imagem faz retornar na memória do dizer outras imagens que já vêm carregadas de sentidos, como formas anteriores de formulação do discurso”. Ou seja, ao analisarem essas imagens, os alunos mobilizam um imaginário social já consolidado sobre pobreza e escassez na África (“eles não têm o mesmo que tinham anteriormente”) e, ao mesmo tempo, mobilizam outras memórias discursivas relacionadas aos significantes “liberdade” e “rei”, instaurando uma tensão entre diferentes modos de significar esse espaço.

Se, por um lado, a cidade pode ser lida como o lugar do “conforto” e do “ter” versus a selva como lugar do “não ter”, por outro lado, Madagascar pode ser significada como um espaço de liberdade, em contraposição ao zoológico de Nova York, uma vez que o enquadramento da cidade, marcado pela verticalização dos prédios, pelo urbano e pelo excesso de infraestrutura, pode significar, por deriva discursiva, o confinamento.

No recorte “ele está na selva como um rei”, a memória discursiva que associa o leão ao “rei da selva” produz um efeito metafórico. Nesse contexto, a savana passa a significar um espaço em que o leão ocupa a posição de rei, fazendo emergir efeitos de sentido relacionados à liberdade, à soberania e ao pertencimento. Desse modo, o personagem desloca-se da posição de animal preso e domesticado no zoológico para ocupar a posição de rei em seu habitat natural.

Dando sequência na atividade, os alunos foram questionados: “Para você, as cores, sombras e luzes constroem quais sentidos sobre a representação de cada lugar?”, com o objetivo de analisar a percepção dos alunos sobre a composição visual das cenas. Entre as respostas, aparecem comentários como: “um lugar parece ser final de tarde e o outro parece ter um sol muito quente”; “quando ele estava em Nova York, as luzes não eram muito claras por conta dos prédios, e na África as luzes são melhores porque não tem prédios para tampar o sol”; “para mim, traz um sentido de tristeza no primeiro quadrinho, mas no segundo traz um sentido mais alegre”; e “na primeira ajuda a compreender que ele está na cidade, com iluminações artificiais, um lugar vazio; e na segunda ajuda a compreender que ele está em Madagascar, um lugar seco, sem árvores, plantas e rios”.

Ao serem questionados sobre o papel das cores, sombras e luzes, os discentes demonstram como a materialidade da imagem orienta a produção de sentidos afetivos e

espaciais.

O recorte “quando ele estava em Nova York, as luzes não eram muito claras por conta dos prédios, e na África as luzes são melhores porque não tem prédios para tampar o sol” coloca em evidência um gesto de interpretação que toma a luz e a sombra como elementos explicativos das diferenças entre os espaços. Em Nova York, os prédios altos criam zonas de sombra e filtram a luz; já na savana, o espaço aberto permite uma luminosidade mais direta e intensa.

Como é possível observar, alguns alunos atribuíram sentidos positivos ao espaço africano. Ao afirmar que “na primeira traz um sentido de tristeza, mas na segunda traz um sentido mais alegre”, o estudante demonstra que a composição visual da cena, marcada por cores mais quentes, luminosidade intensa e espaço aberto, produz efeitos de acolhimento, liberdade e bem-estar. Esses sentidos revelam que a representação fílmica também mobiliza valores positivos associados à natureza e à vida ao ar livre. Entretanto, essa positividade permanece atravessada por uma formação discursiva que idealiza a África como um espaço natural, exuberante e pouco transformado pela ação humana, em oposição ao espaço urbano e moderno. Desse modo, ainda que o continente seja significado de forma mais agradável, a sua diversidade histórica, social e urbana continua sendo silenciada.

Quando o aluno afirma que “na África as luzes são melhores”, ele não está apenas falando de iluminação física, o sujeito-aluno é atravessado por uma formação discursiva em que a África é significada como natural, isto é, o discurso fílmico silencia no espaço africano a construção humana. O aluno interpreta essa ausência como uma “melhora” na luz, o que demonstra a força do imaginário da natureza intocada. O sol “quente” e “sem obstáculos” é um pré-construído clássico da representação colonial da África.

Nessa direção, a luz “melhor” implica um discurso de representatividade da África como um espaço “natural”, quase intocado, homogêneo, contrastando Nova York como um espaço “apertado”, artificial, dominado por construções.

Desse modo, novamente, o sentido se organiza na ordem do que um espaço “tem” e do que o outro “não tem”, retomando a mesma memória discursiva mobilizada na primeira questão. Se, anteriormente, Nova York foi significada como o lugar do excesso, do conforto, da infraestrutura, do “ter”, por outro lado, Madagascar como o espaço da falta. Aqui esse movimento se reinscreve na materialidade da luz: a cidade “tem” prédios que produzem sombra, enquanto a África “não tem”, sendo significada pela abertura e pela incidência direta do sol. Esse “não ter” funciona como pré-construído que naturaliza a ausência como característica constitutiva do continente africano. Desse modo, o que se apresenta como uma explicação física opera, na verdade, como efeito ideológico, produzindo, mais uma vez, um apagamento da

historicidade do continente. Assim, mantém-se a mesma formação imaginária que opõe um espaço pleno a outro significado pela incompletude, reiterando, sob outra materialidade, o batimento do "tem" e do "não tem".

Assim sendo, a condução da discussão partiu do entendimento de que cores, sombras e luzes não são reflexos neutros do real, mas escolhas estéticas que constroem sentidos, e, acabam por naturalizar a África como espaço aberto e "natural", o que pode apagar sua historicidade e diversidade.

Num terceiro momento, apresentamos a questão: *"O diretor usou o mesmo tipo de plano e enquadramento nas duas cenas: o leão é visto de costas, centralizado no meio da imagem; à sua frente estão as zebras, e ao fundo a representação de Nova York e Madagascar. Que sentidos essa escolha produz para cada lugar?"*. O objetivo foi analisar como a repetição do enquadramento contribui para a produção de sentidos. Entre as respostas, destacam-se: "no primeiro, mostra o zoológico, Martin e o leão estão sozinhos, com pessoas visitando o lugar, já no outro, ele está na frente dos animais, dando a impressão de que ele é o rei e está observando com preocupação"; "não foi preciso usar o leão de frente, ele estava em um lugar com prédios e uma zebra, e no outro espaço vazio, mas com muitas zebras"; e "para mostrar o mesmo ângulo e um lugar mais cheio de animais".

A resposta "não foi preciso usar o leão de frente, ele estava em um lugar com prédios e uma zebra, e no outro espaço vazio, mas com muitas zebras" coloca em evidência como os alunos percebem a repetição do enquadramento como um elemento de organização do olhar. Ao manter o leão na mesma posição: de costas, centralizado, o filme produz um efeito de estabilidade visual que poderia sugerir equivalência entre as cenas. No entanto, é justamente essa repetição que faz emergir a diferença: enquanto, em Nova York, o espaço é significado pela presença de prédios e pela limitação do ambiente, em Madagascar ele é construído como "vazio", ainda que povoado por animais. Desse modo, a repetição do plano não neutraliza os sentidos, mas os coloca em contraste, fazendo funcionar, outra vez, a lógica do "tem" e do "não tem". O que está em jogo não é apenas o enquadramento em si, mas a forma como ele articula diferentes formações imaginárias: de um lado, o espaço urbano, controlado e delimitado; de outro, um espaço natural significado pela amplitude e pela ausência de marcas da urbanidade. Assim, o mesmo ponto de vista não garante o mesmo sentido, pois é atravessado por uma memória discursiva que orienta a leitura de cada cenário.

Por fim, os alunos foram convidados a refletir: *"Como essa repetição ajuda a comparar ou contrastar os dois espaços?"*, com o objetivo de estimular o aluno a identificar o funcionamento do dispositivo de interpretação montado pelo filme. Essa questão apresentou

menor número de respostas, mas os alunos responderam que era “para diferenciar os cenários”; “contrasta com mesmo ângulo mas cenas diferentes”; “comparar”; “com a percepção de Alex de cada lugar”; indicando que, mesmo de forma ainda incipiente, os alunos reconhecem o funcionamento relacional das imagens. Ainda que não mobilizem um vocabulário analítico mais elaborado, apontam para o efeito central da repetição: tornar visível o contraste. Nesse sentido, a comparação não se dá apenas entre elementos visuais, mas entre formas de significar os espaços, sustentadas por uma memória discursiva que opõe o urbano ao natural, o excesso à falta, o “ter” ao “não ter”.

A partir das análises realizadas, torna-se possível compreender que os sentidos produzidos pelos alunos não emergem apenas da observação das imagens, mas de um conjunto de memórias discursivas que orientam seus gestos de interpretação. Conforme Orlandi (2012b, p. 67), “para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha”, sendo que “pela ideologia, se naturaliza assim o que é produzido pela história” (Orlandi, 2012b, p. 31). Nesta perspectiva, observamos como o cinema pode reforçar e propagar um imaginário negativo, que é construído historicamente, no qual África, frequentemente reduzida a uma paisagem homogênea/desumanizada, é construída pela falta. Assim, a linguagem cinematográfica, ao mobilizar determinados recursos visuais, não apenas representa os espaços, mas produz e estabiliza sentidos que se apresentam como evidentes, apagando suas condições de produção.

3.2.4 Bino e Fino: O confronto entre a repetição e a ruptura

A compreensão do funcionamento discursivo exige que olhemos para o texto não como uma unidade fechada, mas como um campo de forças atravessado pela contradição entre o mesmo e o diferente. Como propõe Orlandi (2017, p. 74), “se há silenciamento, há também a variança, as versões possíveis”, entendidas aqui como gestos de interpretação que permitem ao sujeito reconhecer sentidos em disputa.

Conforme Orlandi (1998, p. 15)

> A ideologia, na análise de discurso, está na produção da evidência do sentido (só pode ser ‘este’) e na impressão do sujeito ser a origem dos sentidos que produz, quando na verdade ele retoma sentidos pré-existentes. Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar da contradição: é o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento (historicização). A interpretação se faz assim entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). No domínio do arquivo a repetição congela, estabiliza, no domínio do interdiscurso a repetição é a possibilidade do sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente.

Nessa dinâmica, o processo de significar sustenta-se em dois pilares fundamentais: a

paráfrase e a polissemia. A paráfrase representa o retorno ao mesmo espaço dizível; é a memória institucionalizada que estabiliza o sentido e produz a evidência das coisas. Já a polissemia introduz o diferente, o deslocamento e a historicidade, permitindo que o interdiscurso rompa o congelamento do arquivo e possibilite ao sentido vir a ser outro.

Nesta pesquisa, essa tensão entre a repetição do mesmo e a ocorrência do diferente ganha materialidade no contraste entre as produções cinematográficas analisadas (O Rei Leão, Madagascar, Bino e Fino), pois segundo Orlandi (2012a, p. 13), "a variança é que institui a textualidade, as margens" e é justamente nessa margem, onde as famílias parafrásticas se encontram com a possibilidade da ruptura, que as versões emergem.

A introdução do desenho animado *Bino e Fino* na composição do arquivo de leitura funciona, portanto, como o elemento que tensiona a estabilidade dos sentidos produzidos anteriormente. Se em *O Rei Leão* e *Madagascar* observamos o lugar do mesmo e da repetição, onde a historicidade da África é retirada para dar lugar a uma imagem pré-fixada de natureza e falta de civilização, o contato com a produção nigeriana convoca o aluno a um diferente gesto de interpretação.

Ao darmos início à atividade, foram apresentadas as condições de produção do desenho animado *Bino e Fino*, criado pelo animador nigeriano Adamu Waziri. A animação começou a ser desenvolvida em 2007 e é produzida pelo estúdio EVCL (Evolving Creative Limited), sediado em Abuja, na Nigéria, sendo exibida em diversos países. Lançada oficialmente no início da década de 2010, a produção traz como protagonistas dois irmãos gêmeos, Bino e sua irmã, Fino, que vivenciam aventuras educativas abordando temas como história africana, ciência, cultura, meio ambiente, línguas africanas, música e valores familiares.

Ao situar crianças africanas como protagonistas e sujeitos do conhecimento, a animação se inscreve como uma prática discursiva que disputa sentidos sobre a África no campo do audiovisual infantil, contribuindo para a construção de representações mais plurais, positivas e humanizadas do continente. Diferentemente das imagens estereotipadas e exotizadas veiculadas por produções como *O Rei Leão* e *Madagascar*, *Bino e Fino* propõe uma representação afirmativa e educativa da África, destacando não apenas sua diversidade cultural, mas também o saber ancestral e os valores sociais que estruturam o modo de vida de diversas comunidades africanas.

Na sequência da aula, foram exibidos três episódios de *Bino e Fino*: *Monte Kilimanjaro*, *Vamos para Timbuktu* e *As muralhas de Benin*. Solicitamos que os alunos observassem como os personagens representam o modo de vida africano, o que é valorizado nas paisagens e tradições apresentadas e quais diferenças poderiam ser percebidas em relação às representações

analisadas anteriormente. Após a exibição, a turma foi dividida em pequenos grupos para discutir e registrar respostas às questões apresentadas.

Ao serem questionados se haviam gostado dos desenhos e o porquê, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente, justificando que “é legal”, “mostra a África” e “traz novos conhecimentos”. Apenas um grupo manifestou avaliação negativa, alegando que “a qualidade é ruim demais”. Esse posicionamento estava relacionado a um problema técnico, uma vez que, em um dos episódios, o áudio em português ficou sobreposto ao áudio original, o que comprometeu a compreensão. Ainda assim, o conteúdo geral foi considerado compreensível.

Em seguida, os alunos foram questionados se imaginavam que, há centenas de anos, existiam lugares famosos na África. A maioria respondeu que não, mas destacou que, por meio dos episódios, pôde conhecer diversos aspectos históricos e culturais do continente. Esse dado reforça a ideia de que há múltiplas versões e narrativas possíveis sobre a África, embora, historicamente, os alunos tenham sido interpelados a enxergá-la majoritariamente a partir do olhar do outro.

Na questão *“Você acha importante mostrar esses patrimônios? Argumente”*, alguns grupos afirmaram não saber responder, enquanto a maioria considerou a apresentação desses patrimônios extremamente importante, mencionando, por exemplo, a existência de mais de 15.000 manuscritos em Timbuktu. Entre as respostas, destacam-se: “sim, pois é muito importante para compreender a história do passado e o conhecimento de nossos anciões”; “para saber tudo sobre o passado e ter mais conhecimento”; “para mostrar e ler suas histórias antigas”; e “eles guardam ensinamentos e histórias”. Tais formulações colocam em evidência o reconhecimento dos manuscritos como patrimônio histórico, cultural e simbólico, desconstruindo a narrativa de uma África sem escrita ou produção intelectual.

Quadro 5 - Respostas de alunos

A1 Sim, pois é muito importante para compreender a história do passado e conhecimento de nossos anciões.
A2 Sim, para saber tudo sobre o passado, e também ter mais conhecimento.
A3 Para mostrar e ler suas histórias antigas.
A4 Sim, pois tinha mais de 15.000 manuscritos.
A5 Acho que são umas das coisas mais importantes na África.
A6 Eles são importantes para contar as histórias da cultura de antigamente.
A7 Guardam ensinamentos e histórias.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A referência aos manuscritos preservados em Timbuktu permite tensionar imaginários cristalizados sobre o continente africano, frequentemente representado no discurso colonial como espaço da oralidade exclusiva e da ausência de produção intelectual escrita. Datados principalmente entre os séculos XIII e XVI, esses manuscritos, redigidos em árabe e em línguas africanas transcritas em ajami, dão visibilidade à existência de uma tradição letrada consolidada na região do Sahel, vinculada a centros de estudo como Sankoré. Ao tematizar esses documentos históricos, deslocamos o eixo de representação da África como espaço de atraso para reconhecê-la como produtora de conhecimento científico, jurídico, filosófico e literário. Nesse sentido, a evocação de Timbuktu opera como gesto contra-hegemônico, pois rompe com formações discursivas que sustentam a ideia de ausência de escrita ou de racionalidade acadêmica no continente, produzindo efeitos de sentido que reposicionam a África no campo da história intelectual global.

Quando questionados sobre o que mais chamou a atenção em cada história, observou-se que a proporção e a grandiosidade dos espaços representados no desenho funcionaram como elementos centrais na leitura dos alunos, remetendo à potência e à grandeza do continente africano. As respostas destacaram aspectos como “o tamanho de cada lugar”, “as muralhas eram muito grandes”, “a biblioteca é bem grande”, “o quanto de livros tinha na biblioteca” e “a quantidade de manuscritos”.

Quadro 6 - Respostas de alunos

O que mais te chamou a atenção em cada história? Comente.
A1 Sobre o tamanho de cada lugar. **A2** Que as muralhas eram muito grandes! **A3** A biblioteca que é bem grande. **A4** Os livros e o tamanho da biblioteca. **A5** Uma montanha que é independente e tem neve e é a mais alta da África. Ela fica na Tanzânia. **A6** Foi o quanto de livros que tinha na biblioteca. **A7** Nas muralhas de Benin me chamou mais atenção o fato de ter várias portas, já em Timbuktu foi o fato de ter vários manuscritos. Sobre o monte Kilimanjaro eu não sabia dele e também que é a maior montanha sozinha do mundo. **A8** Na história das muralhas de Benin o que me chamou mais atenção foi a grandeza da muralha e na história da cidade Timbuktu foi a quantidade de manuscrito. **A9** O tamanho das bibliotecas e o tamanho das muralhas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Se antes a África era significada pela "falta" (sem prédios, sem rios, lugar seco), agora ela é significada pelo excesso positivo: a grandiosidade, a quantidade e a escala monumental, funcionando como um contra-discurso que convoca o sujeito a reorganizar sua formação imaginária sobre o continente: a surpresa com a "quantidade de manuscritos" revela o choque entre a versão estigmatizada e a versão de uma África detentora de saber acadêmico e histórico. Quando o aluno afirma que "não sabia" sobre o Monte Kilimanjaro ou se surpreende com a "quantidade de manuscritos", ocorre um deslizamento de sentidos (polissemia). A memória institucionalizada do atraso africano é tensionada pela historicidade presente na animação nigeriana, permitindo um trabalho de ressignificação onde a África passa a ser lugar de cultura, ciência e poder arquitetônico.

Na questão *"Se você pudesse contar para alguém o que aprendeu, o que diria?"*, os alunos destacaram aprendizagens relacionadas à diversidade, às riquezas culturais e aos patrimônios históricos africanos, afirmando, por exemplo, que "a África não é só selva, pobreza e sofrimento", que "a maior muralha do mundo fica em Benin" e que "a África é super rica em várias coisas".

Quadro 7 - Respostas de alunos

A1 Não é como nos mostram, só animais e pobreza e sofrimento, tem animação, lugares legais bonitos e famílias felizes, escolas e professores.
A2 Que a muralha maior do mundo é de Benim.
A3 Sobre a montanha do monte Kilimanjaro conheci esse lugar pelo desenho.
A4 Agora eu sei que o maior muro do mundo fica na África.
A5 Que a África não é um lugar só de pobreza e sim um lugar com vários lugares legais.
A6 Que o Monte Kilimanjaro é tão alto que chega num nível de nevar no topo dele.
A7 Que tem lugares legal e muito especiais.
A8 Que África não é só selva, a África é super rica em várias coisas.
A9 Que as muralhas de Benin é a maior do mundo tem 9 portão, um em cada lugar.
A10 Que a África não é somente pobreza, ela tem diversas coisas, riquezas e culturas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A recorrência de afirmações como “a maior muralha do mundo fica em Benin” ou “agora eu sei que o maior muro do mundo fica na África” demonstra o uso da grandiosidade como desidentificação com o discurso dominante. No jogo entre o mesmo e o diferente, o superlativo (maior do mundo) funciona como um efeito metafórico de poder que desloca a África da periferia para o centro da história. Ao se apropriarem do dado histórico da Muralha de Benin, os alunos utilizam esse arquivo para desestabilizar o interdiscurso do atraso. A muralha e os nove portões tornam-se a representação de uma organização social complexa: um território de engenharia, defesa e soberania. Já a identificação de elementos como escolas, famílias, professores na animação Bino e Fino reflete uma mudança na formação imaginária do sujeito aluno.

Ao serem indagados “*Você acha importante a forma como Bino e Fino mostra a África? Argumente”*, muitos alunos responderam positivamente, destacando que os episódios mostram “mais coisas que não sabíamos”, “lugares impressionantes” e “possibilitam aprender geografia e história”.

Quadro 8 - Respostas de alunos

A1 Sim, pois mostra mais coisas que nós não sabemos sobre a África.
A2 Sim, porque a gente percebe que na África tem lugares impressionantes.
A3 Sim, porque além de conhecer o lugar também aprende geografia.
A4 Sim, para nós vermos que a África **não é só** a pobreza que conhecemos.
A5 Sim, porque a maioria pensa que lá **é só** um lugar meio pobre.
A6 Sim, eu sempre via a África como um lugar de pobreza e nunca vi essas coisas que mostraram no desenho.
A7 Sim, pois podemos perceber que na África **não existe só** pobreza.
A8 Sim, ajuda a entender que a cultura africana **não é só** pobreza, e que nele existe riquezas, culturas, pois passa uma boa visão sobre a África.
A9 Sim, porque quando eu não via esses vídeos eu achava que a África era muito pobre.
A10 Nossa! Um jeito mais de boa da África sem os animas e o perigo.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como já analisado, a animação Bino e Fino apresenta cidades, escolas, manifestações culturais, paisagens e aspectos históricos do continente africano. No entanto, chamou-nos a atenção o fato de que diversas respostas ainda se estruturam a partir de um imaginário negativo de pobreza previamente constituído, como em: “África não é só a pobreza que conhecemos”; “na África não existe só pobreza”; e “a cultura africana não é só pobreza”. Tal funcionamento revela que, embora haja deslocamento de sentidos, a memória discursiva da África como espaço de carência permanece operando como referência. Como *Bino e Fino* não representa o continente prioritariamente pela pobreza, esse sentido não se explica apenas pela materialidade da animação. Logo, ele emerge de uma memória discursiva anterior, constituída por outros discursos sociais, historicamente sedimentados, que circulam em diferentes práticas discursivas, como os meios de comunicação, os materiais didáticos, as campanhas humanitárias e outras produções culturais.

O recorte “não é só” coloca em evidência que o novo sentido ainda se ancora no já-dito, mantendo a pobreza como base de significação, o que remete à permanência do interdiscurso colonial mesmo no movimento de deslocamento, ou seja, nesse movimento entre paráfrase e polissemia, a ressignificação não é uma mudança imediata, mas um processo de tensão entre o que já estava estabilizado e a ruptura.

Para o fechamento, a ideia inicial era os alunos produzirem um pequeno texto ou um cartaz com o objetivo de identificarmos a deriva de sentido de África representada “de fora”

(pelos outros) para a África falada “de dentro” (por si mesma). No entanto, os alunos solicitaram que imprimissêmos um desenho de Bino e Fino retirado da internet[7] para eles pintarem. Dessa forma, acolhemos a proposta a fim de dar lugar à produção de sentidos outros. Os alunos, então, pintaram e escreveram como a África é representada nesses episódios de Bino e Fino e destacaram elementos como a presença de pessoas, escolas, famílias, professores, cidades, montanhas e neve, além das cores, vestimentas e nomes de cidades. As respostas apontam para uma África significada como espaço humano, diverso, alegre e historicamente rico, indicando que *Bino e Fino* contribui para a produção de uma visão mais complexa e plural do continente africano.

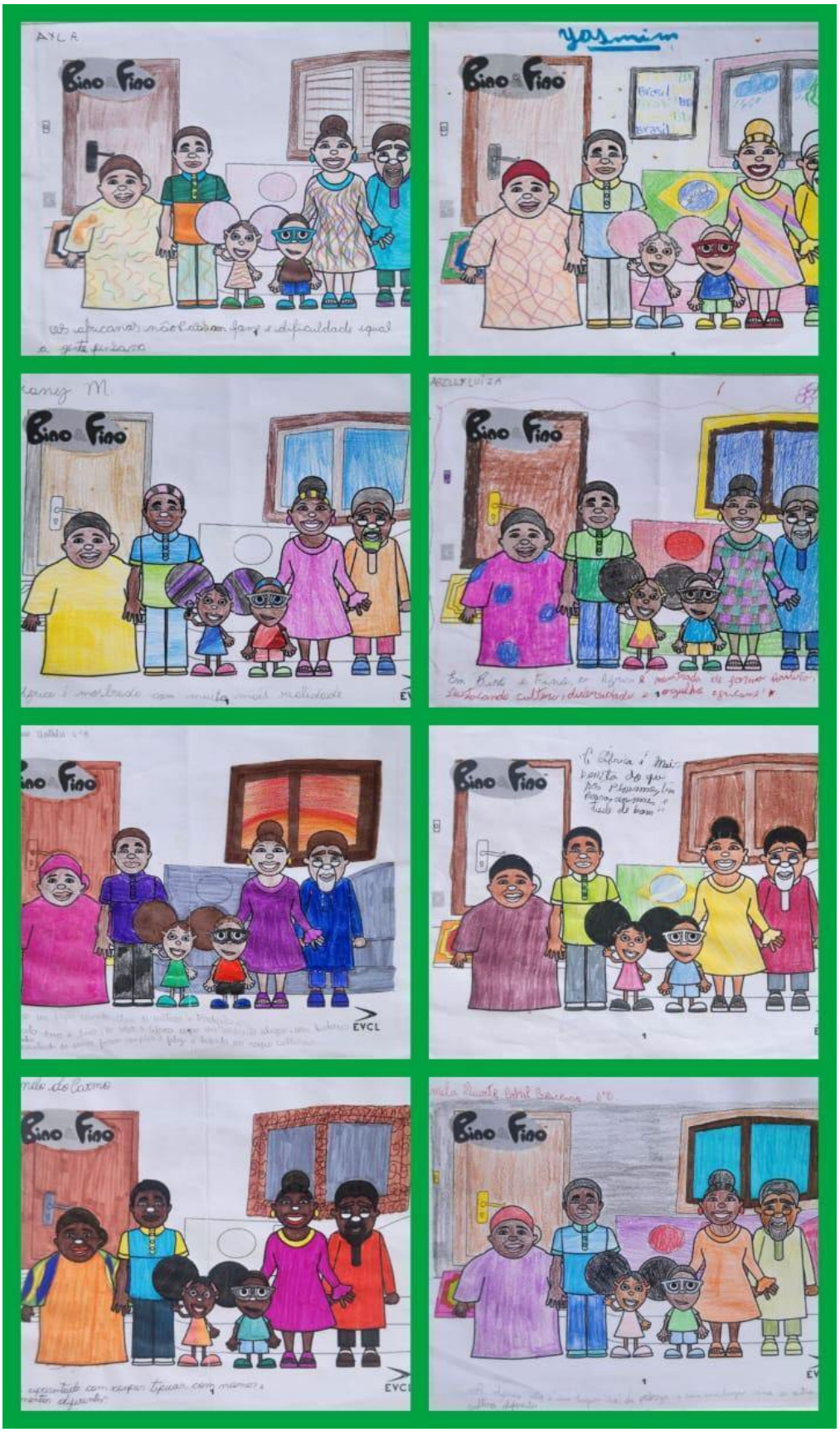
Quadro 9 - Respostas de alunos

A1 Os africanos não passam fome e dificuldade igual a gente pensava.
A2 A África é representada com roupas típicas, nomes e comportamentos diferentes.
A3 Um lugar de casas, escolas, com família e professoras.
A4 É mostrada como um lugar colorido, cheio de cultura e tradições.
A5 Depois de assistir Bino e Fino, eu vejo a África como um continente alegre, com histórias e costumes importantes. A vida lá é apresentada de uma forma simples e feliz e ligada às raízes culturais.
A6 Em Bino e Fino, a África é mostrada de forma positiva, destacando cultura, diversidade e orgulho africano.
A7 Eu gostei muito do vídeo e eu vi que a África não é como eu pensava, porque eu pensava que a África era feia, suja e etc, mas ela é até que bonita e eu gostaria de ir lá viajar.
A8 A África é mostrada com muito mais realidade.
A9 A África é bem bonita e com muitas pessoas negras.
A10 A África não é um lugar só de pobreza e sim um lugar como os outros, só que com culturas diferentes.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

[7] https://share.google/U6H6tMOBjMQzc1evx

Figura 9 - Produções dos alunos



Fonte Arquivo pessoal (2025).

Como vemos nas formulações, a presença de “muitas pessoas negras” e de “famílias e professoras” no desenho operou uma humanização do território. A fala “eu gostaria de ir lá viajar” sinaliza uma mudança na formação imaginária: a África deixa de ser um lugar de onde se quer fugir (o lugar da pobreza) para ser um destino desejável (o lugar do bonito e do especial). Ao validarem a representação da África por uma versão de africanos em Bino e Fino, os alunos desnaturalizam o imaginário da falta e passam a significar o continente pelo excesso de vida e cultura. O gesto de pintar, aliado aos depoimentos escritos, consolida o processo de historicização proposto pelo projeto, provando que a mudança nas condições de produção de leitura permitiu que os alunos rompessem com o que antes fora silenciado e se identificassem com versões mais éticas e complexas sobre a identidade africana.

Além do mais, um elemento que nos chamou a atenção foi a presença da bandeira brasileira pintada em dois desenhos. Na imagem original, os personagens estão à frente de sua residência e o objeto que foi ressignificado trata-se, na verdade, de um motor de ar-condicionado. Dessa forma, ao projetar o símbolo de sua própria nacionalidade no cenário africano, o aluno rompe com o distanciamento geográfico e ideológico, trazendo a África para o campo do “meu”, do “nosso”, do “familiar”, o que revela um profundo processo de identificação do sujeito com o objeto discursivo. “Ora, em discurso, como sabemos, a identidade resulta de um processo de identificação” (Orlandi, 2017, p. 210), ou seja, os alunos realizam um movimento de identidade, proximidade e pertencimento: o aluno não vê a África apenas como o Outro distante, ele se vê nela. A bandeira ali pintada funciona como um selo de reconhecimento: a humanidade e dignidade representadas na família de Bino e Fino são efeitos de sentidos tão familiares aos alunos que precisam ser marcados com a própria identidade nacional.

Conforme a formulação “é mostrada como um lugar colorido, cheio de cultura e tradições”, os discentes materializam os sentidos pelos quais foram afetados, colorindo os personagens em tons fortes e vibrantes.

Essa atividade, aparentemente simples, permitiu o surgimento de sentidos outros: a pintura funcionou como um suporte para a inscrição de uma nova memória, onde o continente é ressignificado pelo orgulho africano e pela alegria, contrapondo-se à estética do sofrimento que antes habitava o pré-construído desses sujeitos.

Nesse sentido, nossa pesquisa dialoga diretamente com o que propõem Costa e Silva (2019, p. 96):

> Essa é uma possibilidade de dar forma ao cinema na escola como dispositivo de produção de modos de ver o mundo: pela leitura que desencadeia uma série de ligações com a memória discursiva, com os processos de identificação. Em paralelo, a linguagem do cinema é uma das formas de linguagem que instaura um movimento subjetivo fundamental ao passo que ao convocar o espectador a refletir sobre uma determinada temática, o filme ou o discurso fílmico o leva a pensar sobre si mesmo e sobre práticas historicamente estabilizadas, ou naturalizadas. Trata-se, nesse sentido, de conferir à prática de assistir filme o estatuto de modos de ver implicados na alteridade.

Como já vimos, os sentidos sempre são determinados ideologicamente e o processo de significação do sujeito não é diferente. Para entendermos como a relação da língua com a ideologia afeta a constituição do sujeito e do sentido, isto é, como ocorre o processo de significação do sujeito, é necessário compreendermos que o sujeito, interpelado pela ideologia, assume uma posição da qual produz seu discurso, acreditando, ilusoriamente, ser a origem inaugural de todos esses dizeres, ou seja, a ilusão da origem faz com que o aluno sinta que a bandeira estava lá ou que deveria estar lá.

Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 143) o que ocorre é um "apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo" e este apagamento é "necessário no interior do sujeito como 'causa de si'". Nessa direção, Pêcheux (2009, p. 148) acrescenta:

> Compreende-se melhor, agora, de que modo o que chamamos 'domínios de pensamento' (cf. pp. 183 e 114) se constitui sócio-historicamente sob a forma de pontos de estabilização que produzem o sujeito, com, simultaneamente, aquilo que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar etc. É por essa via, como veremos, que todo sujeito se 'reconhece' a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos).

Portanto, os alunos, ao se depararem com a dignidade da família de Bino e Fino, encontram um ponto de estabilização onde podem, finalmente, se reconhecer.

Em contrapartida, outro fato que me chamou atenção foi que alguns alunos pintaram os personagens negros de branco ou moreno, reproduzindo um processo de apagamento identitário que tenta adequar o protagonista negro ao padrão de brancura aceito socialmente como belo ou superior.

Vale lembrar que os sujeitos alunos já foram historicamente interpelados por uma ideologia dominante que associa a negritude a características negativas, ou dito de outro modo, o sujeito negro ao se constituir em uma sociedade estruturada pelo racismo, é significado pela inferiorização e negatividade, não sofrendo somente discriminação, ele também passa a se ver pelos olhos do outro: "o negro é feio, burro, preguiçoso, incompetente, perigoso" e naturaliza isso, enxergando-se como menos capaz, menos bonito, menos inteligente. Logo, o sujeito significa a partir de como é significado pelo outro.

Em consonância, Silva (2005, p. 23) ao tratar sobre ideologia do branqueamento sugere também que o sujeito se vê pelo olhar do outro:

> A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

Portanto, essa imagem que temos da África e/ou de nós mesmos não são neutras. Nas palavras de Orlandi (2017, p. 211),

> ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. É necessário, com nossas práticas, atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito, para contestá-lo, efetivamente, nas práticas sociais. Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas. Por isso, atingi-los é tão difícil.

Como a ideologia atua na produção da evidência, fazendo parecer que o sentido de inferioridade é natural e não construído, o confronto com novas formações discursivas torna-se um ato de resistência. Ao oferecer aos alunos o contato com discursos que significam a África pela riqueza e pelo protagonismo, o trabalho pedagógico promove o que Orlandi chama de confronto do simbólico com o político, e, nesse espaço de tensão, que o sujeito aluno, ao conhecer a variança e as versões possíveis de representatividade africana, pode romper com a repetição que a inferioriza para a abertura de novos sentidos. Assim, o deslocamento discursivo torna-se uma prática social que permite aos alunos do 6º ano B, em sua maioria negros e pardos, reconstruir a maneira como se significam, assumindo, em seus modos de subjetivação, uma posição de identificação, valorização e pertencimento histórico-cultural.

3.3 Apresentação de Seminários Temáticos pelos estudantes

Para iniciar esta etapa do projeto, promovemos uma conversa sobre os vínculos históricos, culturais e sociais entre Brasil e África com o intuito de expandir o olhar para além da escravidão, reconhecendo a profundidade da herança africana na construção da nossa identidade, a qual compreendemos como "um movimento na história" (Orlandi 2012c, p. 88).

Nesta direção, a aula iniciou-se com a apresentação do vídeo "Escravidão Africana no Brasil para quem tem pressa", do canal Historinols no youtube. O material apresenta um panorama geral da escravidão africana no Brasil, destacando seu início no contexto da colonização portuguesa, quando os colonizadores passaram a recorrer à mão de obra africana para atender às demandas econômicas, especialmente nas lavouras de cana-de-açúcar e,

posteriormente, em atividades como mineração, cultivo de café e algodão. O vídeo também dá visibilidade às condições desumanas do tráfico transatlântico, marcado pela captura, transporte forçado e exploração violenta de milhões de africanos.

Além disso, o vídeo aborda as formas de resistência dos africanos escravizados, como fugas, formação de quilombos e revoltas organizadas, bem como a atuação de movimentos abolicionistas. A abolição é explicada como um processo gradual, culminando na Lei Áurea em 1888. Por fim, o material ressalta que, embora a escravidão tenha acabado legalmente, a população negra ainda enfrenta o racismo e a exclusão, ao mesmo tempo em que sua herança permanece como um pilar fundamental da cultura brasileira.

Após a exibição do vídeo, os alunos demonstraram certa timidez inicial, recusando-se a emitir comentários. Para estimular a reflexão, a conversa foi conduzida ressaltando que os vínculos entre Brasil e África foram construídos desde o período colonial. Destacou-se a brutalidade do tráfico negreiro, marcado pela superlotação dos navios e pela alta mortalidade durante a travessia, e mesmo após a abolição, o sofrimento dessa população persistiu, pois os libertos foram desamparados pelo Estado, sem políticas de inserção social, pelo contrário, as leis tornaram-se mais rigorosas para a população negra, muitos eram presos injustamente e o acesso à educação lhes era negado sob a barreira do analfabetismo e da falta de escolas formais para esse público. Toda essa desassistência histórica reverbera e produz sentidos até os dias atuais.

Contudo, reforçou-se que, apesar de tantas atrocidades, esses mais de 300 anos de escravidão no Brasil implicaram uma intensa troca de saberes, uma vez que muitos africanos trouxeram conhecimentos avançados em agricultura, metalurgia e organização social, fundamentais para o desenvolvimento da colônia. A presença africana contribuiu com a recriação de modos de vida, religiosidade e resistência cultural, cujas marcas estão presentes na língua, na arte e nos sistemas de parentesco. Compreender, pois, essa historicidade permite que os alunos desloquem a África de uma posição marginal para um lugar central na constituição do Brasil, reconhecendo como essa herança se conecta diretamente com as suas próprias vidas.

Posteriormente, a partir de inquietações da própria turma, foi levantada a questão se todos os brasileiros possuem alguma herança genética resultante da miscigenação. Expliquei-lhes que a formação da população brasileira ocorreu por meio de intensos processos de mistura entre povos indígenas, africanos e europeus, o que faz com que a maioria da população carregue, em diferentes proporções, traços genéticos diversos, porém, essa dimensão biológica não pode ser tomada de forma simplificada.

Em seguida, a aula avançou na compreensão de que, no processo civilizatório ocidental,

emergiram narrativas de caráter eurocêntrico que atribuíram aos povos africanos uma suposta inferioridade cultural, moral e intelectual, legitimando, assim, sua exploração. Esses discursos, amplamente difundidos e naturalizados, operaram como mecanismos ideológicos que sustentaram a violência da escravidão, apresentando-a, muitas vezes, como algo necessário ou até "civilizador".

Para ilustrar como discursos civilizatórios ainda influenciam nossa percepção, retomamos as análises dos filmes O Rei Leão e Madagascar, a fim de demonstrar que as imagens que consumimos da África não são neutras, mas produções que, por relações de poder, muitas vezes atendem a interesses de dominação e estereótipos eurocêntricos. Dessa forma, a articulação entre análise fílmica e discussão histórica possibilitou um deslocamento nos modos de significar a África, uma vez que os alunos puderam perceber como certas imagens e narrativas contribuem para a manutenção de estereótipos, enquanto outras abrem espaço para a valorização e o reconhecimento da África como um continente plural e historicamente rico.

Portanto, a fim de dar um fecho na interlocução, enfatizamos que estudar e conhecer a história da África é um exercício indispensável para a compreensão da própria identidade brasileira. Ao desconstruir estereótipos e reconhecer o continente africano como berço de civilizações sofisticadas e tecnologias ancestrais, permitimos que os alunos compreendam o Brasil como uma nação profundamente estruturada por essa herança.

Como a aula já estava terminando, organizamos a turma em nove grupos, compostos por três ou quatro alunos, totalizando quatro grupos de três integrantes e cinco grupos de quatro. Os estudantes tiveram autonomia para escolher seus pares, sendo informados de que essa organização seria mantida até a conclusão do projeto. A proposta gerou curiosidade e expectativa, que foram retomadas na aula seguinte.

No encontro posterior, foi apresentada a atividade de pesquisa e elaboração de seminários, com prazo de quinze dias para desenvolvimento e produção de slides no Canva. Combinamos que os materiais seriam enviados previamente para orientação e revisão.

A proposta dos seminários buscou um deslocamento do que Orlandi (1999b, p. 38) define como "maniqueísmo escolar":

> A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada.

Nesta direção, a autora defende que a escola deve romper com essa visão limitada para

incluir uma reflexão metodológica que considere a multiplicidade de linguagens no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a atividade favoreceu a articulação entre texto verbal, imagem e audiovisual, promovendo outras formas de constituição de autoria.

Para a organização dos temas, foi utilizado o site Wordwall, por meio de sorteio em roleta digital. Cada grupo recebeu um roteiro impresso com orientações sobre a temática e deixamo-os livres para a construção de arquivos, pesquisando em vários suportes na internet. Orientamos os alunos a realizarem as buscas de forma responsável e em sítios confiáveis, sendo obrigatório indicar as fontes de todas as informações coletadas.

Neste dia também, foi realizada uma mediação pedagógica sobre a elaboração de slides e planejamento da apresentação oral, alertando-os sobre a importância e seriedade de apresentar um trabalho oral, assim sendo, deveriam fazer um roteiro de suas falas para planejarem o que iriam falar, se no dia eles esquecessem a fala, poderiam olhar rapidamente no papel para lembrar.

Figura 10 - Sorteio de temáticas



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Após o envio dos materiais, foram realizados feedbacks individuais, com orientações relacionadas à inserção de referências, adequação visual dos slides, correções ortográficas e aprofundamento dos conteúdos. Em alguns casos, foram indicadas fontes complementares para ampliar a qualidade das pesquisas.

No momento das apresentações, observou-se que a maioria dos grupos optou pela leitura integral dos slides, com pouca elaboração oral própria. Mesmo após a finalização, os estudantes não acrescentaram comentários adicionais, indicando uma relação ainda marcada pela reprodução do conteúdo escrito. Esse funcionamento evidencia a permanência de práticas escolares centradas na repetição, o que tensiona a proposta inicial de promover maior autoria e deslocamento dos sentidos, conforme problematizado por Orlandi.

No dia da apresentação, os alunos foram livres para decidir quem começaria a

apresentação. Eles estavam bem acanhados, mas alguns grupos se dispuseram. Então o primeiro grupo começou lendo os slides e, junto aos demais integrantes, intercalaram-se nas leituras. Preferimos não interromper, na expectativa que comentassem no final da apresentação, mas, acabadas as leituras, somente agradeceram pela atenção dos colegas. Ao serem questionados se queriam acrescentar mais alguma informação, disseram que "tudo que tinha para falar já estava escrito no slide", revelando uma compreensão do recurso tecnológico como documento acabado e não como suporte para o dizer. E desse modo foram também os demais grupos. Esse comportamento pode ser implicação do discurso autoritário que, ao mesmo tempo que inibe a autoria do sujeito aluno, o impede de se autorizar a falar.

Desta forma, passaremos a exposição das apresentações.

Grupo 1: A oralidade e diversidade linguística africana

Figura 11 - Apresentação sobre a oralidade africana



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O primeiro grupo, composto por Ayla, Flaviany e Allicy, apresentou o tema "*A oralidade e diversidade linguística africana"*. O grupo enfatizou que a oralidade ocupa um lugar central nas tradições africanas, constituindo-se como o principal meio de transmissão de conhecimentos, histórias, valores, lendas e ensinamentos ancestrais. Segundo o conteúdo apresentado, é por meio da oralidade que saberes são compartilhados entre gerações, garantindo a continuidade das identidades culturais.

As estudantes também ressaltaram que a África é marcada por uma vasta diversidade linguística, contando com mais de duas mil línguas. Essa pluralidade foi apresentada como um elemento de riqueza cultural, evidenciando a complexidade histórica e social do continente.

Mesmo diante dessa multiplicidade linguística, a oralidade funciona como elemento agregador, permitindo a manutenção das tradições e das memórias coletivas.

Outro ponto destacado no seminário foi a influência das línguas africanas no português brasileiro, especialmente das línguas de origem bantu. Os alunos explicaram que essa influência pode ser percebida no vocabulário, na fonética e até mesmo em aspectos sintáticos do português falado no Brasil, demonstrando a profunda interconexão entre as culturas africanas e a formação da sociedade brasileira.

Por fim, o grupo apresentou considerações sobre as políticas de preservação das tradições africanas. Segundo o exposto, tais políticas buscam valorizar a diversidade linguística e cultural, promover a documentação das línguas e incluir a oralidade nos sistemas educativos e nos processos de produção de conhecimento. Entretanto, também foram apontados desafios, como o predomínio das línguas coloniais em diversos países africanos e a necessidade de maior investimento em ações de valorização e preservação das línguas locais.

Grupo 2: Invenções, ciências e tecnologias africanas

Figura 12 - Apresentação sobre tecnologias africanas



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

No seminário intitulado "*Invenções, ciências e tecnologias africanas"*, as alunas Caroliny, Mariana e Emanuelly, iniciaram com uma introdução sobre as grandes invenções da humanidade. Elas mencionaram que, ao longo da história, o ser humano criou invenções e realizou descobertas que transformaram profundamente a vida em sociedade, como o fogo, a roda, a escrita, a imprensa, a eletricidade e a internet. Segundo o grupo, essas criações demonstram a criatividade humana e a constante busca por progresso.

Em seguida, as estudantes explicaram que essas invenções mudaram a forma como as pessoas vivem, se comunicam e se organizam socialmente, evidenciando a capacidade humana de criar e evoluir. Na continuidade da apresentação, abordaram as inovações contemporâneas, destacando avanços como a internet, a inteligência artificial, as energias renováveis, as vacinas modernas e a robótica. De acordo com o que foi exposto, essas inovações tornam o mundo mais conectado, sustentável e eficiente, além de contribuírem para a melhoria da qualidade de vida.

Ao direcionarem o foco para o continente africano, as alunas explicaram que a tecnologia africana inclui tanto saberes tradicionais quanto inovações atuais. Foram citadas técnicas desenvolvidas nas áreas da agricultura, construção, medicina e astronomia, demonstrando que os povos africanos historicamente produziram conhecimentos científicos e tecnológicos. O grupo também destacou que, atualmente, o continente conta com startups e hubs de inovação que desenvolvem soluções modernas para problemas locais, articulando tradição e modernidade.

Os hubs de inovação são ambientes que promovem a interação entre startups, empresas, instituições de ensino e pesquisa e investidores, favorecendo o networking e o desenvolvimento de negócios inovadores. Ressaltaram ainda que esses espaços não se limitam a estruturas físicas, podendo funcionar também em plataformas virtuais que conectam diferentes instituições, independentemente da localização geográfica.

Como exemplos, foram apresentadas algumas iniciativas africanas contemporâneas. Foi mencionado o caso da startup Jus Délice, descrita como uma empresa que transforma o abacaxi togolês em um produto de sucesso internacional. Também foi exibido um vídeo sobre a Xiphefu, uma startup criada por jovens moçambicanos que desenvolveram um dispositivo capaz de controlar o uso de equipamentos elétricos de forma remota, mesmo sem acesso à internet, na cidade de Maputo.

Outro exemplo apresentado foi o M-Pesa, sistema de dinheiro móvel criado no Quênia. Os alunos explicaram que a letra “M” significa *mobile* (móvel) e que “pesa” significa “dinheiro” em suaíli, língua local do país. Segundo o grupo, essa tecnologia permite realizar transações financeiras pelo celular, sem a necessidade de internet, ampliando o acesso a serviços bancários.

Ao final, as estudantes concluíram que os povos africanos desenvolveram saberes importantes nas áreas da agricultura, metalurgia, medicina e astronomia e que, além desses conhecimentos tradicionais, o continente também se destaca por inovações tecnológicas atuais, como o M-Pesa. Assim, destacaram a relação entre tradições antigas e tecnologias contemporâneas, essenciais para a continuidade e a atualização dos saberes africanos.

Grupo 3: História e Civilização Africana

Figura 13 - Apresentação sobre a civilização africana



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

No seminário sobre "*História e Civilização Africana"*, as alunas Letícia, Emilly e Emanuele, apresentaram diferentes civilizações e aspectos da organização política, econômica e cultural do continente ao longo da história.

Inicialmente, abordaram sobre o Antigo Egito, explicando que foi uma das primeiras e mais duradouras civilizações da Antiguidade. Segundo o grupo, essa civilização se desenvolveu às margens do Rio Nilo, no nordeste da África, por volta do IV milênio a.C., mantendo-se até sua anexação por Roma no século I a.C, destacando-se por sua relevância histórica e sua longa permanência como centro político e cultural.

Em seguida, apresentaram o Reino de Kush, que surgiu ao sul do Egito, na região da Núbia. Conforme exposto, Kush recebeu forte influência cultural egípcia, mas também desenvolveu características próprias. Os alunos ressaltaram que o reino chegou a conquistar e governar o Egito, período conhecido como a dinastia dos faraós negros.

O grupo também falou sobre o Império de Axum, localizado na atual Etiópia e Eritreia. Foi destacado que Axum se tornou um importante centro comercial, estabelecendo relações entre a África, o Oriente Médio e a Índia. Além disso, mencionaram que essa foi uma das primeiras regiões africanas a adotar o cristianismo, ainda no século IV.

Na sequência, as estudantes apresentaram o Império de Gana, que precedeu o Mali e também se localizava na África Ocidental. Segundo o seminário, prosperou entre os séculos VII e XI e controlava importantes rotas comerciais de ouro, sal e escravos, consolidando-se como uma potência econômica regional.

Posteriormente, abordaram o Império do Mali, que se desenvolveu entre os séculos XIII e XVI, também na África Ocidental. De acordo com o grupo, o império tornou-se extremamente rico devido ao comércio de ouro e sal. Destacaram a liderança de Mansa Musa, frequentemente citado como um dos homens mais ricos da história, e ressaltaram a importância econômica e política desse período.

Além das civilizações históricas, as alunas trataram da organização política no continente africano em diferentes períodos. Foram mencionadas diversas formas de governo, como monarquias, democracias parlamentaristas e autoridades tradicionais. Também apresentaram a existência de uma organização política em nível continental, a União Africana, explicando que ela reúne países do continente com o objetivo de promover cooperação e desenvolvimento. Entre seus órgãos, citaram a Assembleia da União Africana, o Parlamento Pan-Africano e a Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, órgão sediado na Gâmbia responsável por fiscalizar e promover os direitos humanos.

Por fim, o grupo abordou aspectos da economia e da cultura africana. Explicaram que muitas economias do continente têm forte base no setor primário, com destaque para a agricultura, a pecuária e o extrativismo mineral. Foram citados recursos como ouro, diamantes, petróleo e gás natural como elementos importantes para a economia de diversos países africanos.

Apresentou-se, assim, diferentes dimensões históricas, políticas e econômicas do continente africano, colocando em evidência sua complexidade e diversidade ao longo do tempo.

Grupo 4: Desenvolvimento Sustentável da África

Figura 14 - Apresentação sobre a sustentabilidade na África



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O grupo, composto pelos alunos Arthur, Vitor e Miguel, apresentou o seminário intitulado "*Desenvolvimento Sustentável da África"* e abordou sobre iniciativas voltadas à promoção da agricultura sustentável, da segurança alimentar, da energia limpa e da preservação ambiental no continente, destacando soluções que articulam saberes tradicionais e inovação tecnológica.

Inicialmente, o grupo destacou a importância de promover a agricultura sustentável como forma de garantir segurança alimentar e desenvolvimento econômico. Foram citados países como Etiópia, Quênia, Nigéria e Gana como exemplos de iniciativas nessa área. Segundo os estudantes, a Etiópia investe em programas de irrigação para incentivar a agricultura de subsistência e fortalecer a produção agrícola. Já o Quênia utiliza tecnologia agrícola, agricultura de precisão e projetos de irrigação para melhorar a produtividade e otimizar o uso dos recursos naturais.

Na sequência, os alunos apresentaram o exemplo dos oásis de Marrocos, destacando o uso de tecnologias antigas de irrigação para enfrentar a escassez de água. Explicaram o funcionamento das *khettaras*, sistemas tradicionais formados por poços verticais que transportam água das regiões montanhosas e áreas áridas até as zonas agrícolas. Segundo o que foi apresentado, essas estruturas podem atingir cerca de dois quilômetros de extensão e até dez metros de profundidade. Desenvolvidas entre os séculos XI e XV a.C. pelos povos berberes, as khettaras garantiram a sobrevivência de comunidades em regiões áridas e vêm sendo redescobertas e restauradas para evitar a desertificação e revitalizar os oásis.

O grupo também abordou o tema da energia sustentável, definida como aquela que busca atender às necessidades do presente sem comprometer os recursos das futuras gerações. Foram citados alguns países africanos que investem nesse setor. A África do Sul foi mencionada pelos investimentos em energia solar e eólica. O Marrocos foi apresentado como líder africano em energia solar, especialmente com o complexo Noor Ouarzazate, considerado um dos maiores do mundo. Já o Senegal foi citado por desenvolver projetos de energia solar financiados por parcerias internacionais.

Outro eixo da apresentação foi a valorização e conservação da biodiversidade e dos ecossistemas. Os alunos ressaltaram a importância de reconhecer e proteger a fauna e a flora do continente. Como exemplos, mencionaram a Tanzânia, que desenvolve campanhas de proteção ambiental, e a Namíbia, que adota um modelo de conservação comunitária, no qual as comunidades locais administram reservas naturais e obtêm renda por meio do turismo sustentável.

Por fim, foram apresentados projetos contemporâneos voltados à sustentabilidade, entre eles, o Projeto “Plantas e Não Plástico”, na Nigéria, que incentiva a substituição de embalagens plásticas por folhas biodegradáveis, gerando renda para comunidades locais e reduzindo o desperdício. Também foi citado o projeto de táxi solar em Gana, uma empresa que produz táxis elétricos movidos a energia solar com o objetivo de substituir veículos movidos a combustíveis fósseis no transporte público, promovendo mobilidade sustentável.

Grupo 5: Educação, protagonismo e liderança negra

Figura 15 - Apresentação sobre educação e protagonismo na África



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

No seminário intitulado "*Educação, protagonismo e liderança negra"*, os alunos Izabelly, Thayla e Ythalo, explicaram que a educação no continente possui raízes profundas, anteriores à introdução das escolas formais no período colonial. Segundo o grupo, nas sociedades tradicionais africanas o conhecimento era transmitido principalmente por meio da oralidade, utilizando histórias, provérbios, músicas, danças e rituais. Esse modelo valorizava a memória, a coletividade e a formação de indivíduos conscientes de seus papéis sociais e culturais.

Os estudantes também destacaram que, na atualidade, a educação africana enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura, as desigualdades sociais e a necessidade de valorização das línguas e culturas locais. Ao mesmo tempo, apontaram que a educação no continente constitui um campo de transformação, buscando integrar saberes tradicionais e conhecimentos modernos, ampliar o acesso à escola e fortalecer a identidade cultural. Segundo a apresentação, a educação africana é marcada pela resistência, pela diversidade cultural e pelo compromisso com a coletividade, sendo compreendida como um processo que articula passado, presente e futuro.

Em seguida, o grupo tratou do protagonismo africano. Os alunos explicaram que protagonismo significa valorizar a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos a partir de sua própria perspectiva, rompendo com visões coloniais e estereotipadas. Para exemplificar, mencionaram civilizações como o Antigo Egito, o Império do Mali e os reinos do Congo como demonstrações da força intelectual, econômica e social do continente ao longo da história. Também destacaram que, no presente, esse protagonismo se expressa na valorização das identidades africanas e afrodescendentes em áreas como artes, ciência, política e tecnologia. Segundo o grupo, reconhecer esse protagonismo é permitir que a África seja vista em sua diversidade e em sua potência transformadora.

Por fim, os alunos abordaram a liderança negra. Explicaram que liderar não significa apenas ocupar cargos de poder, mas construir coletivamente, valorizar saberes ancestrais, formar novas lideranças e lutar por equidade. Segundo o seminário, a liderança negra está associada à coragem de enfrentar o racismo, à criatividade para criar alternativas e a uma visão comunitária em que o sucesso individual está ligado ao avanço coletivo. O grupo concluiu afirmando que investir em liderança negra fortalece a democracia, amplia oportunidades e reconhece que a diversidade contribui para a transformação social.

A apresentação dialogou diretamente com os objetivos do projeto ao promover um deslocamento nas formas de significar a África e as identidades negras. Ao enfatizarem a educação como prática histórica de resistência, o protagonismo como produção de sentidos a

partir de perspectivas próprias e a liderança negra como construção coletiva e política, os alunos tensionaram discursos hegemônicos que historicamente silenciaram ou subalternizaram essas experiências. Nesse movimento, o seminário constituiu-se como espaço de reinscrição simbólica, no qual a África e os sujeitos negros foram enunciados como produtores de conhecimento, agentes históricos e protagonistas de transformações sociais, em consonância com a perspectiva teórica de representação e disputa de sentidos que fundamentam o trabalho.

Grupo 6: Afrofuturismo e novas narrativas

Figura 16 - Apresentação sobre o afrofuturismo



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

As alunas Camila, Yasmin e Heloisy apresentaram o seminário intitulado "*Afrofuturismo e novas narrativas".* O grupo iniciou explicando o afrofuturismo como um movimento cultural e estético que combina elementos de ficção científica, fantasia e história para imaginar futuros construídos a partir da perspectiva e da ancestralidade africana. Destacaram que esse movimento celebra a população negra e propõe realidades alternativas nas quais a opressão racial é superada, valorizando identidades, culturas e saberes africanos e afrodescendentes.

Na sequência, abordaram o afrofuturismo na literatura. As estudantes expuseram que a literatura afro-brasileira inserida nessa perspectiva utiliza a ficção científica e a fantasia para criar narrativas de protagonismo negro. Segundo a apresentação, essas obras combinam elementos tecnológicos com culturas ancestrais africanas, discutindo empoderamento, resistência e construção de futuros a partir da perspectiva negra. Como exemplos, foram citadas as obras *O Último Ancestral*, de Ale Santos; *O Céu Entre Mundos*, de Sonora Menezes; *A*

Parábola do Semeador, de Octavia E. Butler; e *Sopro dos Deuses: o ancestral do amanhã*, de Fábio Kabral.

Em seguida, o grupo apresentou o afrofuturismo no cinema. De acordo com as alunas, esse movimento se manifesta em obras que articulam tecnologia, ficção científica e elementos da cultura africana para criar visões de futuro nas quais pessoas negras ocupam o centro das narrativas. Foi destacado que essas produções rompem com estereótipos e valorizam perspectivas ancestrais, políticas e científicas. Como exemplo, mencionaram o filme Pantera Negra.

As alunas também explicaram que as histórias em quadrinhos (HQs) no afrofuturismo combinam ficção científica com elementos da cultura africana para construir narrativas afrocentradas. Essas produções questionam representações eurocêntricas e valorizam a identidade negra por meio de personagens, cenários e enredos que projetam futuros alternativos.

Por fim, abordaram o design e a moda no afrofuturismo. Foi explicado que essa vertente combina ancestralidade africana e tecnologia para imaginar futuros em que pessoas negras são protagonistas. Elas destacaram o uso de cores vibrantes, padrões complexos e referências visuais inspiradas em tradições africanas como marcas dessa estética.

A apresentação contribuiu para o projeto ao evidenciar o afrofuturismo como prática discursiva de reimaginação e reinscrição simbólica. Ao mostrar como literatura, cinema, HQs, design e moda constroem futuros centrados em perspectivas negras, os alunos mobilizaram narrativas que rompem com representações historicamente marcadas pela marginalização ou pela ausência de protagonismo. Nesse movimento, o seminário tensionou discursos hegemônicos e abriu espaço para a produção de novos sentidos sobre a África e as diásporas, projetando-as não apenas como herdeiras de um passado ancestral, mas como produtoras de futuros possíveis, tecnológicos e politicamente afirmativos.

Grupo 7: Estética, moda e identidade africana

Figura 17 - Apresentação sobre identidade africana



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

No seminário intitulado "*Estética, moda e identidade africana"*, apresentado pelos alunos Kauan, Murilo, Nicolas e Antonio, foi enfatizado que a estética africana vai além da aparência física, envolvendo elementos como penteados, pinturas corporais, adornos, máscaras e acessórios que simbolizam ancestralidade e espiritualidade. Segundo o grupo, cada detalhe carrega significados culturais e históricos. Os cabelos receberam destaque especial na apresentação: tranças, dreads e torções foram apontados não apenas como expressões de beleza, mas como símbolos de identidade, resistência e conexão com os antepassados. Os estudantes ressaltaram que essa estética está profundamente ligada à coletividade e ao respeito à cultura, transformando o corpo em espaço de expressão de vida, memória e história.

Em seguida, os alunos explicaram que a identidade africana é formada pelas tradições, costumes, crenças, línguas e modos de vida dos diversos povos do continente e se manifesta na forma como os africanos reconhecem suas origens, valorizam sua cultura e mantêm vivos seus saberes ao longo do tempo. Destacaram que uma das principais características dessa identidade é a valorização da coletividade, isto é, a centralidade da comunidade, da família e da união entre as pessoas. De acordo com o grupo, na cultura africana o "eu" está ligado ao "nós", e existe responsabilidade mútua entre os membros da comunidade.

Também foram mencionados elementos como música, dança, religiosidade, roupas coloridas e respeito aos antepassados como partes fundamentais da identidade africana. Os estudantes afirmaram que, mesmo diante das influências externas e dos processos históricos de colonização, os povos tradicionais continuam preservando seus costumes e transmitindo seus

conhecimentos de geração em geração. Para ilustrar essa ideia, descreveram uma imagem que representava a identidade africana, composta por um menino sorridente com roupas coloridas, uma mulher com turbante, um tambor, uma máscara tradicional, uma cabana e o mapa da África, elementos que simbolizam orgulho, cultura e tradição.

Na parte final do seminário, o grupo tratou da moda africana. Explicaram que ela representa uma ampla diversidade de identidades, histórias e espiritualidades, variando conforme os mais de três mil grupos étnicos do continente. Segundo suas pesquisas, a moda africana não constitui um estilo único, mas uma multiplicidade de trajes, tecidos e adornos. Entre suas principais características, destacaram o uso de cores vibrantes e estampas geométricas, que frequentemente contam histórias e possuem significados ancestrais.

Os estudantes também ressaltaram que cada peça de roupa pode carregar significados culturais e funcionar como símbolo de poder, resistência e autoafirmação. Foram mencionados diversos materiais utilizados na produção das vestimentas, como algodão, ráfia, palha, lã, seda, miçangas e tecidos feitos a partir de casca de árvore.

Ao abordar a moda afro-brasileira, os alunos explicaram que, no Brasil, a moda de matriz africana foi ressignificada e se tornou uma ferramenta de resistência, reconstrução da autoestima e valorização da identidade negra. Como exemplos de tendências, citaram estampas e tecidos como Kente, capulanas, Ankara e Bazin, além de estampas de animais como zebra e girafa. Também mencionaram peças como túnicas, saias, turbantes, vestidos com babados e roupas volumosas que combinam referências tradicionais com silhuetas modernas.

A apresentação contribuiu para os objetivos do projeto ao deslocar sentidos que reduzem a estética africana a um exotismo superficial ou a uma homogeneização cultural. Ao evidenciarem os significados históricos, espirituais e identitários presentes nos penteados, nas vestimentas e nos símbolos culturais, os alunos mobilizaram uma representação da África vinculada à ancestralidade, à coletividade e à resistência.

Grupo 8: Arte, música e cinema africanos

Figura 18 - Apresentação sobre produções artísticas



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O grupo, composto por Maria Corina, Sthefeny, Sophia e Taêmilly, apresentou o seminário intitulado "*Arte, música e cinema africanos"*.

Inicialmente, abordaram a arte africana, explicando que ela é extremamente diversa e abrange uma ampla variedade de estilos, materiais e técnicas. Segundo o grupo, a arte africana possui forte caráter funcional, estando ligada a propósitos religiosos, sociais e políticos. Foi destacado que muitas produções artísticas estão associadas a rituais, cerimônias e à expressão de valores étnicos e morais. Entre as formas mais comuns mencionadas pelas alunas estão esculturas, máscaras, tecelagens e pinturas. Também explicaram que essas produções utilizam diferentes tipos de matéria-prima, como madeira, metal e outros materiais naturais disponíveis nas regiões.

Em seguida, os estudantes trataram da música africana. Destacaram que ela é caracterizada pela riqueza rítmica, pelo uso de polirritmias, ou seja, a presença de múltiplos ritmos simultâneos e pelos padrões de chamada e resposta. Os instrumentos de percussão, como tambores e xilofones, são amplamente utilizados. As alunas ressaltaram ainda que a música é frequentemente transmitida de forma oral e está profundamente integrada à vida comunitária, exercendo funções sociais, religiosas e emocionais.

Por fim, o grupo apresentou o cinema africano, surgido no contexto de pós-descolonização, especialmente a partir da década de 1960, tornando-se um importante meio de expressão da identidade africana e de resistência contra representações impostas pelo

colonialismo. Os estudantes mencionaram que o cinema africano sofreu influência do modelo europeu, mas também desenvolveu características próprias ao abordar questões sociais, políticas e culturais do continente.

Grupo 9: Cidade moderna africana

Figura 19 - Apresentação sobre o desenvolvimento urbano



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

O último seminário apresentado tinha por título "*Cidade moderna africana"* e era composto pelos alunos Lucas, Enzo Henrique, Enzo Gabriel e Mateus que abordaram inicialmente a ideia de África moderna como um continente diverso, dinâmico e em constante transformação. Destacaram que a África é composta por 54 países independentes e abriga cerca de 1,3 bilhão de pessoas. Ressaltaram sua imensa riqueza cultural, formada por centenas de etnias, línguas e tradições, que convivem com o avanço tecnológico e urbano.

Como exemplos de modernização e desenvolvimento tecnológico, os estudantes citaram cidades como Nairóbi e Gaborone, destacando o crescimento urbano acelerado e a inovação em áreas como agricultura e saúde. Mencionaram também a aplicação mPedigree, voltada para a autenticação de medicamentos, e iniciativas relacionadas a testes rápidos de malária. No campo econômico e político, citaram países como Botsuana e Moçambique, que buscam estabilidade e atraem investimentos internacionais.

Os alunos ressaltaram que ainda há necessidade de transformar a mobilidade em muitas cidades africanas para que se tornem mais equitativas e sustentáveis, integrando-as a modelos de planejamento urbano mais adequados e superando problemas relacionados à infraestrutura insuficiente. Todavia, há também a rápida urbanização, o crescimento tecnológico, o

surgimento de cidades inteligentes e sustentáveis e a preservação da arquitetura local, que muitas vezes integra elementos ancestrais com designs contemporâneos e referências afrofuturistas, exemplificando com imagens retiradas da internet.

Destacaram que Lagos, localizado na Nigéria, é a maior cidade da África em área e população, compondo uma região metropolitana com mais de 23 milhões de habitantes, sendo o principal centro comercial do continente, localizada na costa do Atlântico, às margens de uma grande lagoa, o que favoreceu a instalação de um importante porto marítimo.

Os alunos explicaram que a cidade Kinshasa, capital da República Democrática do Congo está situada na margem sul do Rio Congo, o segundo maior do continente e e apresentaram um vídeo para mostrar como a cidade vem passando por transformações urbanas e se tornando cada vez mais moderna.

Logo após, apresentaram Luanda como capital e maior cidade de Angola, ressaltando que, desde o fim da guerra civil em 2002, a cidade passou por rápida expansão econômica e de infraestrutura. Também mencionaram que é atualmente uma das capitais lusófonas mais populosas.

O grupo concluiu o seminário dizendo que a África moderna é marcada por contrastes entre tradição e inovação, desafios e conquistas, apresentando-se como um continente que afirma cada vez mais sua força, criatividade e protagonismo no cenário mundial.

3.5 Oficinas de produções de roteiros e audiovisuais

A quinta etapa do desenvolvimento do projeto consiste na oferta de oficinas audiovisuais, cuja fase de preparação tem por finalidade apropriar-nos previamente das ferramentas e técnicas necessárias, aprendendo a elaborar roteiros, explorar recursos digitais e produzir um vídeo autoral.

Ao iniciarmos a implementação da proposta, uma série de condições materiais e institucionais impôs limites significativos ao planejamento inicial. O afastamento da professora que auxiliaria na condução das oficinas e a instabilidade prolongada da internet revelaram a fragilidade da infraestrutura tecnológica, aspecto frequentemente naturalizado em propostas pedagógicas que envolvem o uso de recursos digitais. Além disso, a coincidência com o período de avaliações externas intensificou o problema, ilustrando como demandas institucionais podem tensionar e, por vezes, inviabilizar práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, optamos por adiar o início das oficinas na expectativa de que a situação fosse normalizada. No entanto, em meio a uma corrida contra o tempo, a conexão continuava comprometida, o que tornou necessário reconfigurar o planejamento inicial.

As oficinas, que originalmente se estenderiam por 15 aulas com caráter predominantemente prático, isto é, com o professor orientando diretamente e cada aluno utilizando um Chromebook, foram reduzidas para 6 aulas e adaptadas para um formato mais expositivo. Considerando a impossibilidade de uso efetivo dos computadores conectados à internet, passamos a apresentar, por meio da televisão da sala, o processo de construção de um roteiro por nós elaborado (vide Apêndice A).

Após essa exposição inicial, os alunos foram orientados a registrar em seus cadernos os elementos constitutivos de um roteiro. Mantendo os mesmos grupos organizados anteriormente para os seminários, os estudantes iniciaram a produção de seus próprios enredos, articulando-os às temáticas pesquisadas e apresentadas previamente. Cada grupo construiu uma narrativa mobilizando aspectos centrais de sua pesquisa.

Figura 20 - Reunião em grupo para escrita de roteiro

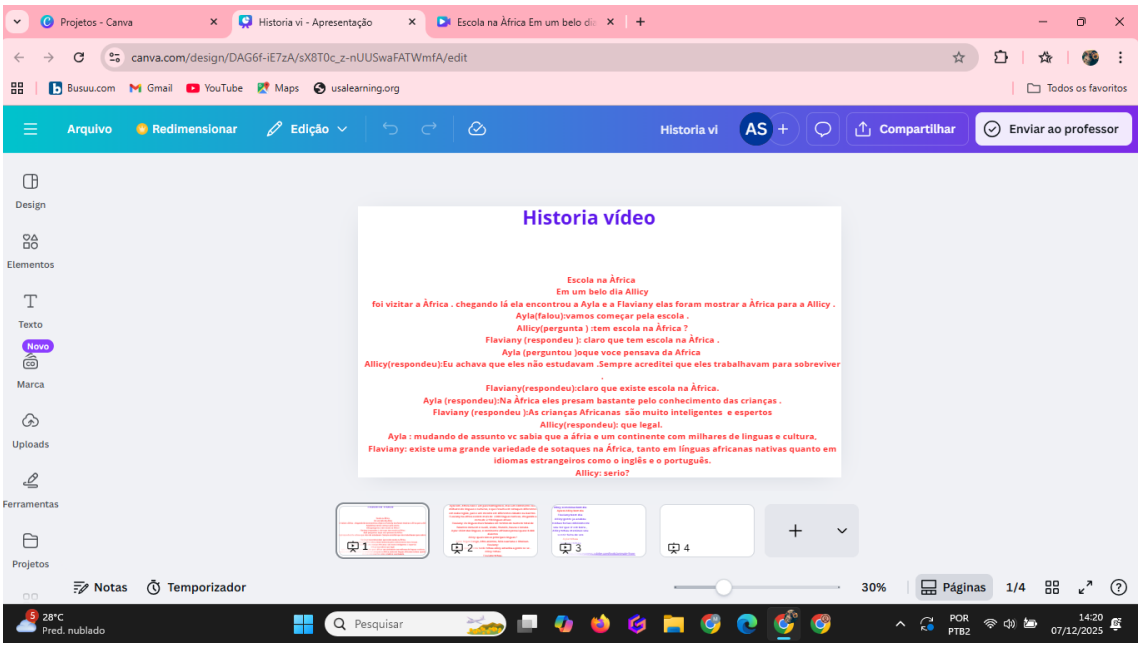


Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Ainda assim, em meio a tantos imprevistos, buscou-se priorizar espaços de autoria dos alunos. A produção dos roteiros, realizada a partir das temáticas trabalhadas nos seminários, constituiu-se como um momento significativo de mobilização de conhecimentos. Ao elaborar enredos, definir personagens, arquitetar cada detalhe do cenário e construir diálogos, os alunos não apenas retomaram conteúdos estudados, mas os reinscreveram em novas materialidades discursivas. Esse processo significou que, mesmo em condições adversas, é possível promover práticas de linguagem que ultrapassem a reprodução e avancem em direção à produção de sentidos.

Abaixo, a produção do roteiro que um grupo passou a limpo no Canva.

Figura 21 - Reescrita de roteiro: produção de um grupo



Fonte: Captura de tela da autora (2025).

Concluída essa etapa de produção escrita, destinei mais duas aulas à apresentação, também por meio da televisão, de um vídeo[8] de minha autoria denominado “Zira e Aduke - Um Desfile pela Inclusão”. Esse material serviu como um tutorial, pelo qual explicitamos detalhadamente o processo de criação do produto audiovisual, demonstrando, passo a passo, as etapas seguidas até chegar ao resultado final.

O processo apresentado incluiu:

- a criação das imagens dos personagens com base em descrições elaboradas no ChatGPT, momento em que apresentei exemplos de prompts utilizados;
- o acesso à plataforma Canva para criação de um novo design, selecionando o formato de vídeo vertical para posterior postagem no Instagram;
- a construção dos cenários com elementos disponíveis na plataforma e a inserção de animações;
- o upload das imagens dos personagens e sua inserção nas cenas;
- a utilização do Adobe Express para gravação de áudios com efeito de “boca animada”, posteriormente baixados e inseridos sobre os personagens para gerar movimento;
- a montagem das cenas de forma sequencial, com adição de efeitos sonoros;
- e, por fim, a inclusão dos créditos e do elenco.

[8] https://drive.google.com/file/d/1xHQ4n13YUECvCFvG1l6u7xmQXr4sTilc/view?usp=drive_link

Devido à persistência dos problemas de conexão, não foi possível realizar essas etapas de forma simultânea com toda a turma. Como alternativa, organizei atendimentos no período vespertino, enviando aos pais pedidos de autorização a participação de seus filhos no contraturno. Os grupos foram atendidos individualmente, o que diminuía a sobrecarga da internet e possibilitava um acompanhamento mais próximo.

Ainda assim, enfrentamos diversas dificuldades: em alguns dias, mesmo com poucos alunos, a conexão não permitia avanços significativos. Contudo, mantivemos a continuidade do trabalho, reagendando os encontros sempre que necessário. Cada grupo demandava, em média, um turno completo (das 14h às 17h), e, ainda assim, não era possível finalizar todas as etapas em um único dia, dada a complexidade e o tempo exigido pela montagem das cenas.

Essa dinâmica revelou um duplo movimento pedagógico. Por um lado, o atendimento possibilitou um acompanhamento mais individualizado, favorecendo intervenções mais pontuais e ajustadas às necessidades específicas de cada grupo, o que contribuiu para um processo formativo mais atento às singularidades dos alunos. Por outro, escancarou as dificuldades estruturais enfrentadas nas práticas educativas.

Observou-se também uma variação no nível de autonomia dos grupos: enquanto alguns demonstraram maior desenvoltura na execução das tarefas, outros necessitavam de acompanhamento mais constante, especialmente nas etapas técnicas de edição.

Neste intervalo, houve ainda a suspensão das aulas por uma semana, em função da utilização da escola como alojamento para os jogos intermunicipais. Paradoxalmente, embora inicialmente percebido como mais um obstáculo, esse período acabou contribuindo para o avanço do projeto, pois possibilitou a organização de atendimentos tanto no período matutino quanto no vespertino, ampliando o tempo disponível para acompanhamento dos grupos e contribuindo para o avanço das produções.

Ao final desse processo, embora três grupos ainda não tivessem concluído integralmente suas produções, foi possível avançar significativamente nas etapas finais durante os últimos dias letivos, evidenciando o esforço coletivo diante das limitações enfrentadas. Desse modo, a experiência permite refletir que, embora tenham sido enfrentadas dificuldades técnicas, estruturais e organizacionais ao longo do percurso, essas condições passam a integrar o próprio processo de aprendizagem, envolvendo tentativa, erro, revisão e persistência.

Nesse sentido, reafirma-se a potência do trabalho com produção audiovisual como prática de linguagem, capaz de articular conhecimentos, mobilizar múltiplas formas de expressão e promover a autoria dos estudantes, mesmo em contextos adversos. Tal perspectiva dialoga com pressupostos da Análise do Discurso, ao evidenciar que os sentidos e as produções

dos sujeitos estão sempre atravessados pelas condições concretas de produção, que, longe de serem apenas obstáculos, constituem-se como parte significativa do processo formativo.

3.6 Produção de vídeos: Um gesto de autoria

Chegamos à etapa culminante do projeto, materializando, no plano audiovisual, os deslocamentos de sentido construídos ao longo das atividades. Os alunos, ao mobilizarem diferentes recursos da linguagem cinematográfica, não apenas contam histórias, mas se posicionam discursivamente, produzindo sentidos outros.

Assim sendo, os vídeos[9] produzidos pelos alunos, intitulados como *"Sustentabilidade em África"*, *"Invenções Africanas: O M-Pesa"*, *"A História de Mansa Musa"*, *"A Música Africana"*, *"Escola na África"*, "*Cidade do Cabo e a arte em Zeitz MOCAA", "O avô e o neto em Cairo: A lenda dos tambores africanos"* e "*A trajetória de Aisha entre a aldeia e Paris*", apresentam diferentes versões de representatividade africana.

Nos gestos de autoria dos alunos, África deixa de aparecer como um espaço homogêneo, marcado por estereótipos de pobreza, atraso ou exotização, e passa a ser representada em sua diversidade, complexidade e contemporaneidade. As narrativas colocam em evidência um continente atravessado por diferentes sentidos: da tecnologia e inovação, como no caso do M-Pesa, às expressões artísticas, históricas e culturais, passando pelos modos de vida, pela educação e pelas relações entre tradição e modernidade. Essa pluralidade de olhares revela um deslocamento importante em relação aos sentidos cristalizados, pois os estudantes constroem uma África viva, dinâmica e produtora de conhecimento.

Como forma de dar visibilidade a essas produções, os vídeos foram publicados no Instagram por um integrante de cada grupo. A ideia inicial era que a escola realizasse as postagens, mas, diante das demandas do fim do ano letivo, optou-se por uma solução mais simples e, ao mesmo tempo, mais potente: os próprios alunos assumiram essa tarefa, adicionando como colaboradores a nossa conta e a da escola. Com isso, os vídeos passaram a circular não só no espaço escolar, mas também em outras redes, alcançando outras pessoas, recebendo curtidas, comentários e muitas visualizações. Um dos vídeos foi por nós publicado, pois nenhum integrante possuía rede social, então, garantimos que todos os grupos tivessem seus trabalhos compartilhados.

Partindo da ideia de que, como afirma Orlandi (2017, 76), "não há senão versões", podemos compreender esses vídeos como mais uma forma de representar a África, nem única,

[9] https://drive.google.com/drive/folders/1u3yhI5pq7E0iDN7nXo_Mxj8kPHAzL_bY?usp=sharing

nem definitiva, já que o continente é complexo e heterogêneo. Para avançar nessa reflexão, é importante entender o que a autora chama de narratividade. Para Eni Orlandi, narrar não pode ser entendido simplesmente como um gênero literário, pois diz respeito à forma como a memória aparece no discurso, ou dito de outro modo, a narratividade nos permite compreender o funcionamento da memória na produção de sentidos para e pelos sujeitos.

Nas palavras da autora (2017, p. 106-107),

> a narratividade como a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando (seu 'pertencimento') sua existência a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas. Isto é narratividade enquanto processo. Isto afirma a narratividade como parte do dizer, seja qual for, e não como um 'gênero' (narração). Ou seja, o que estou afirmando é que a narratividade, ligada, como a ligo, ao funcionamento da memória, é parte do funcionamento do discurso.

Narratividade é, portanto, um processo: uma maneira pela qual os sujeitos se colocam no mundo, identificam-se e produzem sentidos a partir das histórias que contam. Assim, ao olhar para os vídeos dos alunos, o mais interessante não é apenas o enredo, mas perceber como eles criam sua narratividade, ou seja, atualizam memórias sobre a África e constroem novas formas de significá-la, mostrando que aprender também é transformar o modo como se diz e como se vê o/no mundo.

É nesse movimento que apresentamos, a seguir, uma breve sinopse de cada produção, com o propósito de contextualizar, de forma sintética, as narrativas elaboradas pelos alunos na etapa final da intervenção.

Invenções Africanas: O M-Pesa

Em uma situação cotidiana, Zuri precisa realizar um pagamento, mas percebe que está sem sua carteira. A personagem Aish intervém e apresenta o M-Pesa, sistema de pagamento móvel desenvolvido no Quênia, explicando suas possibilidades de utilização para envio de dinheiro, pagamento de contas e realização de compras por meio do celular. A narrativa apresenta, de forma breve e contextualizada, uma inovação tecnológica originada no continente africano.

A História de Mansa Musa

Duas estudantes, Zuri e Makena, precisam realizar um trabalho escolar sobre a África e, após discutirem possíveis temas, escolhem apresentar a trajetória de Mansa Musa, governante do Império do Mali. Durante a exposição, as personagens da animação destacam a riqueza de Mansa Musa, a importância do ouro e do sal, sua peregrinação a Meca e seus investimentos em

Timbuktu, ressaltando aspectos relacionados ao poder econômico, ao comércio e ao desenvolvimento do conhecimento no Império do Mali.

A Música Africana

Aurora e Abigail, duas garotas que conversam sobre seus artistas e músicas preferidos, chegam à canção *Waka Waka*, de Shakira. Durante o diálogo, descobrem sua relação com *Zangalewa*, música camaronesa da banda Golden Sounds. A descoberta desperta a curiosidade de Aurora sobre a origem da canção, levando-a a demonstrar interesse em conhecer a versão original. Ao final, é apresentado um trecho da música interpretada pela banda camaronesa.

Escola na África

Durante uma visita ao continente africano, Allicy conhece Ayla e Flaviany, que se propõem a apresentar alguns aspectos do local. Ao conversar com as novas amigas, Allicy revela sua crença de que as crianças africanas não frequentavam escolas e trabalhavam para sobreviver. As personagens esclarecem que existem escolas e que a educação é valorizada, conduzindo posteriormente a conversa para a diversidade linguística e cultural do continente. Ao longo do diálogo, são apresentadas informações sobre a variedade de línguas, famílias linguísticas e dialetos existentes na África. A narrativa termina com a despedida de Allicy ao final de suas férias.

Cidade do Cabo e a arte em Zeitz MOCAA

Dandara e Nala planejam uma viagem de férias à Cidade do Cabo, na África do Sul. Durante os preparativos, as amigas pesquisam informações sobre o Zeitz MOCAA, museu de arte contemporânea localizado na cidade, e observam imagens de sua arquitetura e de obras de diferentes artistas sul-africanos. A produção apresenta a cidade a partir de seus espaços urbanos, culturais e artísticos, destacando o museu como um dos locais que as personagens desejam conhecer durante a viagem.

A trajetória de Aisha entre a aldeia e Paris

Aisha, uma jovem de uma aldeia da África Oriental, é descoberta por um fotógrafo e convidada para realizar um teste de modelo em Paris. Após viajar para a Europa, realiza o sonho de desfilar em uma passarela e é entrevistada sobre sua trajetória. Ao retornar à sua comunidade, porém, afirma ter compreendido que o sucesso não está apenas no reconhecimento e no brilho das passarelas, mas também em sua identidade, suas tradições e sua comunidade. A narrativa é encerrada com a apresentação do conceito de Ubuntu, associado à ideia de que “eu sou porque

nós somos".

O avô e o neto em Cairo: A lenda dos tambores africanos

A narrativa acompanha o encontro entre Akin e seu avô Zuni, na cidade do Cairo. Durante a visita, o menino ouve uma história sobre os tambores africanos enquanto o avô narra e toca o instrumento. Nesse momento, são compartilhados conhecimentos relacionados à tradição e à cultura africanas. Ao final, Zuni destaca a importância da oralidade para a preservação da identidade e da cultura, ressaltando que as histórias transmitidas entre gerações contribuem para manter vivas as tradições de seu povo. A produção termina com a despedida entre avô e neto, quando ambos se preparam para dormir.

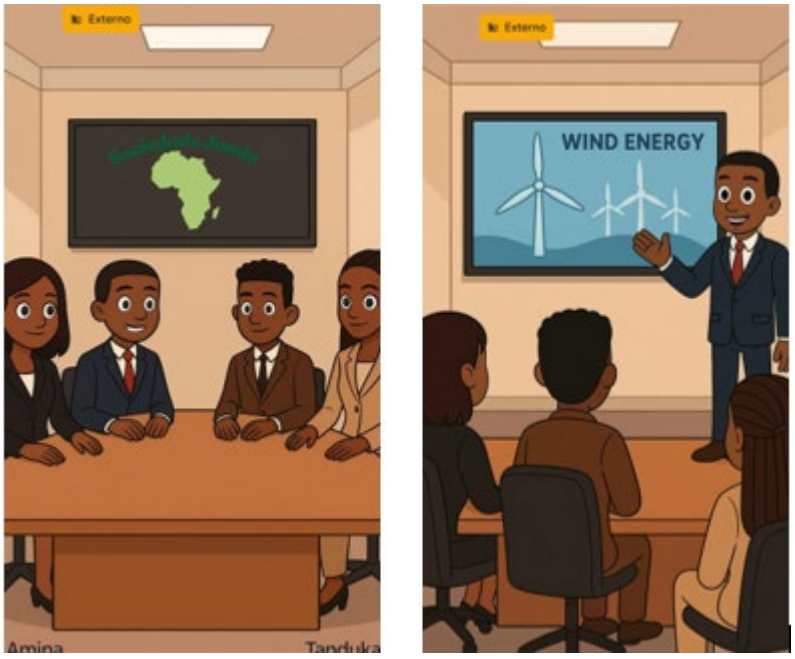
Sustentabilidade em África

Dentre os vídeos produzidos pelos alunos, selecionamos para uma análise mais detalhada o vídeo *Sustentabilidade em África*, que apresenta um grupo de jovens sócios reunidos em uma empresa chamada "Sociedade Jumia" e decidem desenvolver um projeto de implantação de moinhos de vento. A narrativa acompanha desde a discussão inicial e a divisão de tarefas até a execução e conclusão do projeto, destacando o trabalho coletivo e o uso de tecnologias sustentáveis como solução para questões contemporâneas.

O vídeo inicia-se com uma contagem regressiva de cinco a zero, recurso típico da linguagem audiovisual que antecipa o início da narrativa e cria expectativa no espectador.

Na sequência, a cena desloca-se para o interior de uma empresa denominada "Sociedade Jumia", onde quatro sócios (Amina, Tanduka, Koffi e Zuri) encontram-se sentados ao redor de uma mesa de reunião. O personagem Koffi inicia a conversa propondo que a empresa se torne um exemplo de energia limpa, e Zuri menciona a possibilidade de utilização de placas solares, mas Koffi propõe a adoção da energia eólica. A sugestão é prontamente acolhida por Tanduka, que demonstra entusiasmo e incentiva o início do projeto. Em seguida, Koffi aparece de pé, diante de uma televisão que exibe a imagem de um campo com diversos moinhos de vento. Ele organiza as funções do grupo, distribuindo tarefas: Tanduka ficará responsável pela escolha do local para instalação dos moinhos, enquanto Zuri cuidará da aquisição das peças necessárias.

Figura 22 - Cenas 1 e 2 da produção audiovisual “Sustentabilidade em África”



Fonte: Capturas de tela da autora (2026).

Nesses recortes, os personagens são constituídos como sujeitos vinculados a um mundo empresarial, ocupando uma posição de liderança e tomada de decisão. A organização da cena, marcada pelo espaço corporativo, pela divisão de tarefas e pelo uso de formulações como “nossa empresa”, materializa-se por um discurso de planejamento e gestão, colocando em evidência que esses sujeitos não apenas participam de um trabalho, mas aparecem como aqueles que planejam, administram e decidem, ocupando posições socialmente valorizadas pela ideologia capitalista.

Orlandi (2017, p. 207) diz que a narratividade é o “modo como a memória se diz”, ou, em outras palavras, “funcionamento da memória atualizando-se” (Orlandi, 2017, p. 66). Na cena, a memória que está sendo atualizada não é a da África desumanizada, mas uma memória discursiva atravessada pelo progresso, ou seja, o funcionamento da memória desloca a representação de lugar “atrasado” para atualizar sentidos de inovação.

A narratividade construída pelos estudantes faz funcionar posições-sujeito vinculadas à competência e à liderança e silencia sentidos historicamente associados à dependência e ao atraso, produzindo efeitos de sentido outros sobre o corpo africano e a maneira como ocupa os espaços. Desse modo, os alunos rompem com o discurso colonial, mas fazem isso recorrendo a outro discurso dominante: o discurso neoliberal/capitalista do empreendedorismo e do sucesso corporativo. Portanto, um discurso desloca o outro, produzindo novos efeitos de sentido sem escapar das formações ideológicas que atravessam os sujeitos.

O terno e a gravata funcionam como um mecanismo que legitima o sujeito a falar em

nome do futuro global. Ao projetar seus personagens usando esse tipo de vestimenta, o sujeito aluno está inscrito em uma formação discursiva capitalista que “determina o que pode e deve ser dito”. Esses elementos direcionam o olhar do espectador de modo que ele reconheça ali uma África influente e organizada.

Nessa direção, o mapa da África projetado no centro da sala de reuniões também é um elemento marcante. Inserido em um espaço corporativo produz um efeito de sentido de protagonismo econômico e tecnológico.

O terno, a gravata, a mesa de reuniões, a divisão de tarefas e a própria organização do espaço empresarial funcionam como materialidades que inscrevem os personagens em uma formação discursiva vinculada ao universo corporativo e ao desenvolvimento capitalista. Esses elementos não apenas caracterizam um ambiente de trabalho, mas evocam sentidos socialmente associados ao sucesso, à liderança, ao empreendedorismo e ao desenvolvimento econômico.

Na sequência do vídeo, utiliza-se a imagem de um relógio para indicar a passagem do tempo, recurso que contribui para marcar o avanço da execução do projeto. Na próxima cena, em um campo aberto, Tanduka realiza uma ligação telefônica informando que encontrou um local adequado. Paralelamente, Zuri dirige-se a uma loja especializada em peças eólicas, dialogando com um atendente e posteriormente com o gerente, com quem negocia a compra dos equipamentos.

Figura 237 - Cenas 3 e 4 da produção audiovisual “Sustentabilidade em África”



Fonte: Capturas de tela da autora (2026).

Na sequência, a transição do cenário de campo aberto como possibilidade de instalações

de moinhos de vento reforça a tese do continente como detentor de recursos naturais abundantes que, sob uma gestão eficaz, convertem-se em prosperidade. A personagem Tanduka atua como o elo entre a estratégia corporativa e a execução territorial. Embora esteja fisicamente em um ambiente natural, seu traje formal e o uso do celular para fins corporativos a desvinculam de qualquer estereótipo de selvageria. O celular, aqui, funciona como uma ferramenta de mediação tecnológica que confirma sua posição-sujeito como uma gestora conectada.

Nesses recortes, a memória discursiva de uma África atrasada é ressignificada pela imagem de um continente onde a comunicação instantânea e a logística viabilizam grandes projetos de sustentabilidade. A narratividade produz, assim, o efeito de que o povo africano é o agente de seu progresso, capacitado em utilizar seus recursos naturais para soluções sustentáveis.

A cena em que Zuri se dirige a uma loja especializada para negociar as peças eólicas marca a transição da fase de planejamento para a execução. O ambiente da empresa conecta o projeto a uma ampla rede local de comércio e serviços técnicos, o que pode ser confirmado pela infraestrutura já existente na loja, com suas prateleiras repletas de engrenagens, ferramentas e modelos de moinhos, o que indica a existência de empreendimentos estabelecidos no continente. A memória atualizada é a de um território que possui poder de compra e capacidade de negociação, deslocando-se da formação discursiva de dependência externa/ajuda humanitária.

Quando Zuri solicita para ver as peças e saber os valores, o atendente responde com a seguinte formulação: “Vejo que o seu negócio é grande. Vou chamar o meu gerente para te ajudar!”. O adjetivo “grande” increve-se em uma memória de aquisição financeira, colocando em evidência o imaginário do atendente sobre a “Sociedade Jumia” como sendo uma corporação relevante e detentora de poder econômico. O ato de solicitar a presença do gerente indica que Zuri é significado como um cliente possivelmente rentável, capaz de gerar um impacto financeiro positivo para o estabelecimento. Aqui, percebemos o funcionamento das formações imaginárias, “esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (Orlandi, 2013, p. 40). Desse modo, é a imagem que o atendente projeta sobre a posição sujeito de empreendedor que mobiliza a sua formulação. Não é Zuri quem se diz importante, mas sim, o jogo de projeções imaginárias que o constitui e o faz ser reconhecido como tal.

Em suma, essa formulação inscreve-se em formações discursivas de identidade de sucesso que o vídeo busca construir, transformando a transação comercial em um evento de afirmação de prestígio e autonomia.

Nos próximos planos, a narrativa segue apenas com música de fundo, sem falas audíveis, culminando na cena em que os quatro sócios aparecem montando os moinhos de vento e comemorando o sucesso do empreendimento e encerra-se com a conclusão bem-sucedida do projeto de energia eólica.

Figura 24 - Cenas 5 e 6 da produção audiovisual “Sustentabilidade em África”



Fonte: Capturas de tela da autora (2026).

O desfecho da narrativa, materializado na imagem dos quatro sócios comemorando diante dos moinhos de vento, produz o efeito de sentido de um espaço de realização e plenitude, marcados pelo punho erguido e braços levantados. O “final feliz” permite o espectador reconhecer a jornada de sucesso construída por uma nova representação do continente africano. Desse modo, a narratividade mobilizada no vídeo faz funcionar uma memória ligada tanto ao progresso, quanto ao protagonismo africano, produzindo um deslocamento em relação aos sentidos cristalizados sobre a África.

Orlandi (2017, p. 73) reitera

> o que, em minhas pesquisas, recortando as condições de produção, nomeio como conjuntura da formulação, palco, cenário, declinação da dêixis discursiva. Neste caso, é a imagem do ‘onde’ e do ‘quando’ que se atravessam na configuração do que podemos denominar locus signficativo, forma material do espaço e sujeitos.
> Por isso, e, junto, trago a questão da presença, pensando o social e a questão do sentido. Com a condição que se considere, desse modo, a materialidade do espaço, ou seja, o locus significativo, e a presença fazendo parte desta característica complexa do espaço, sua materialidade. E, claro, da materialidade do sujeito ligando corpo e sentido, em sua formulação.

Para Orlandi, o locus significativo não é meramente um cenário, mas a “forma material

do espaço e sujeitos" (Orlandi, 2017, p. 73) que configura a conjuntura da formulação. Na cena da "Sociedade Jumia", o espaço corporativo, com sua mesa de reunião e o mapa do continente ao fundo, deixa de ser uma representação abstrata para se tornar a materialidade onde o sentido de modernidade e gestão é produzido. Aqui, o "onde" (o escritório) e o "quando" (a era da transição energética) atravessam-se para constituir um outro gesto de interpretação: a África é significada como centro de desenvolvimento sustentável.

Essa transformação do lugar ocorre, fundamentalmente, pela presença, a qual faz parte da característica complexa da materialidade do espaço, ligando corpo e sentido. Enquanto as narrativas de desumanização apagam o corpo humano negro ou o colocam em posições de subalternidade, o vídeo em análise materializa o sujeito africano através de trajes formais e o uso de tecnologias (celulares, televisão, projetos de engenharia). Esse corpo bem vestido e sua inserção no meio tecnológico é a "materialidade do sujeito" que preenche o espaço, conferindo-lhe efeitos de sentido de empoderamento. É a resistência contra a estética da falta: o cenário está ocupado, o projeto está erguido e os sujeitos são, definitivamente, os donos do seu próprio tempo e espaço.

Diante do exposto, podemos concluir que a produção audiovisual dos alunos promove um importante deslocamento nos sentidos historicamente associados ao continente africano. Na tentativa de romper com os estereótipos da escassez, os sujeitos alunos constroem uma narratividade de valorização do território. Paradoxalmente, essa construção também pode produzir um apagamento da própria complexidade da realidade africana, uma vez que os sentidos de valorização são atravessados por uma ideologia que associa desenvolvimento, reconhecimento e legitimidade ao sucesso econômico e tecnológico, silenciando outras formas de organização do trabalho que não seguem a lógica empresarial, os saberes tradicionais e outros modos de vida que não têm como centro o lucro e a produtividade.

Essa contradição, contudo, não anula o deslocamento produzido pelos estudantes; ao contrário, coloca em evidência que a ressignificação é um processo marcado por disputas, permanências e deslocamentos de sentidos. Assim, o deslocamento produzido pelos alunos não deve ser compreendido como uma substituição definitiva de um imaginário por outro, mas como um movimento de tensão entre diferentes discursos. É justamente nesse movimento entre o já-dito e a possibilidade de dizer de outro modo que se constitui a autoria dos sujeitos alunos e se produz a ressignificação da imagem da África.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a necessidade de produzir um efeito de fecho a esta pesquisa, lançamos mão de um recorte do texto *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico* para refletirmos sobre o nosso percurso no trilhar em teorias reverberadas em nossas práticas pedagógicas:

> [...] na relação com o imaginário que constitui essa relação entre professor/aluno cabe ao professor, enquanto responsável por um projeto pedagógico, interferir na imagem que o aluno faz do referente [I.al.(ref.)], ou seja, do objeto a conhecer. Isto deve ser feito, discursivamente a. a nível teórico, explicitando os pontos de deriva, isto é, trazendo à tona os gestos de interpretação, e b. a nível analítico, dando-lhes condições para que eles trabalhem os lugares em que os sentidos podem ser outros (através de uma escuta discursivamente en-formada). Isto permite um trabalho que mude o lugar em que o sentido faz sentido (Orlandi, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que todas as reflexões e leituras que fizemos de Pechêux, Eni Orlandi e pesquisadores filiados à AD foram fundamentais para a construção do percurso teórico-metodológico desta pesquisa, pois pudemos compreender que o nosso papel enquanto professora é atuar nos modos pelos quais o estudante significa a África, criando condições para que sentidos estabilizados historicamente possam ser deslocados.

Essa compreensão aproxima-se do que afirmam Costa e Silva (2019, p. 99): “situamos a prática de cinema na escola remetida à invenção, pois acreditamos que ao se colocar à frente da produção de cinema, da produção audiovisual, aluno e professor, na função-autor, tomam posse de um conhecimento real”.

Diante disso e conforme as análises, constatamos que a maioria dos alunos já chega à escola interpelada por uma ideologia dominante que, há séculos, estrutura o olhar sobre o continente africano a partir de uma lógica eurocêntrica. As produções cinematográficas de maior circulação reproduzem discursos que produzem efeitos de sentido e funcionam como pré-construídos, naturalizando uma imagem de África animalizada e exótica, marcada pela ausência de civilização. Entretanto, como afirma Orlandi (2017, p. 76), “não há senão versões”. Ao serem introduzidos a um novo olhar e a uma nova narrativa, os alunos passaram a reconhecer aspectos culturais, geográficos e históricos da África, ressignificando o imaginário que os atravessa.

Compreende-se, assim, que o imaginário negativo construído é o resultado de uma estrutura de poder que silencia outras realidades, como explica Orlandi (2017, p. 94):

> O preconceito é uma discursividade, que circula sem sustentação em condições reais, mantida por um imaginário atravessado por um poder dizer que silencia sentidos na base do próprio processo de significação. [...] há um imaginário social que vai constituindo direções para esses sentidos, hierarquizando-os, valorizando uns em detrimento de outros, de acordo com as relações de força e de poder que presidem a vida social, e a relação com a alteridade.

A representação do continente africano nas obras *O Rei Leão* ou *Madagascar* revelou um funcionamento de um processo parafrástico. Como já analisado, os estudantes reproduziam em suas formulações, sob diferentes formas, sempre o mesmo sentido da África caracterizado como um espaço natural e carente de civilização. Nesse movimento, o continente era significado pelos alunos como um lugar marcado simultaneamente pelo excesso e pela falta: de um lado, havia o excesso de natureza, animais e liberdade; por outro, falta de urbanização, desenvolvimento e presença humana.

Em contrapartida, o projeto buscou consolidar um espaço para a polissemia por meio da abertura a novas condições de produção e a um arquivo diversificado. Certamente, Bino e Fino e os demais vídeos produzidos pelos alunos promoveram uma ruptura na memória discursiva da representação pela carência ao instituir um locus significativo saturado de presença humana. Ao ligar corpo e sentido, esses discursos fílmicos retiram a África do imaginário da desumanização e a reposicionam como um palco de formulação onde o sujeito africano é o agente de sua própria história e território.

Assim, a criação dos vídeos finais constituiu-se em um gesto de autoria, onde os alunos, ao desestabilizar o discurso dominante, puderam produzir outros efeitos de sentido sobre a representação africana. Diferentemente de práticas pedagógicas centradas apenas na reprodução de sentido único e dado pelo autor, este trabalho partiu do entendimento de que o professor não detém integralmente o saber e de que o aluno não chega à escola desprovido de conhecimentos. Buscou-se, portanto, construir um trabalho coletivo capaz de desestabilizar evidências e transformar os modos pelos quais os sujeitos-alunos interpretam o continente africano.

No trajeto dessa pesquisa, a etapa de qualificação funcionou como um divisor de águas. A nosso ver, foi o momento em que o nosso percurso enquanto pesquisadora se consolidou com maior clareza, definindo como foco observar, nos discursos sobre África, o que se repetia e o que se deslocava, ou seja, observar esse movimento entre a paráfrase e a polissemia.

O processo de escrita desta dissertação também produziu deslocamentos em nossa própria posição enquanto professora. Aprendemos a escutar de outro modo os gestos de interpretação dos estudantes, o que alterou a nossa forma de compreender o ensino, a leitura e

o próprio fazer pedagógico.

Durante o percurso, já era previsto por nós que através do confronto com esses discursos haveria uma desconstrução do imaginário negativo. Todavia, pairava a incerteza sobre como os estudantes reagiriam ao desafio prático e se, de fato, assumiriam a posição-sujeito de autoria e ressignificariam discursos sobre a representatividade africana. Para nossa satisfação, pudemos constatar resultados positivos, visto que, durante o desenvolvimento das atividades, observamos também o envolvimento e o entusiasmo dos estudantes com a proposta, especialmente nas etapas relacionadas à produção audiovisual. Em conversas informais, alguns alunos manifestaram interesse pelas atividades e relataram que estavam conhecendo aspectos do continente africano que até então desconheciam. Esses relatos, embora não tenham sido registrados como dados formais da pesquisa, foram percebidos ao longo da intervenção e contribuíram para nossa compreensão acerca do envolvimento dos estudantes com a proposta.

A intervenção produziu efeitos também na relação dos estudantes com o próprio processo de aprendizagem. Ao assumirem posições de leitores, pesquisadores, espectadores e produtores de vídeos ao longo do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de deslocar-se de uma posição predominantemente de consumidores de narrativas audiovisuais para uma posição de autoria. Esse movimento permitiu que não apenas recebessem informações sobre a África, mas que pesquisassem, selecionassem, interpretassem e produzissem sentidos sobre o continente, colocando em circulação outras formas de representá-lo.

Por fim, as produções finais colocam em evidência que os sujeitos-alunos inscreveram-se em outras formações discursivas e colocaram em circulação sentidos que valorizam a ancestralidade, a cultura, as línguas, a música, a arte e a diversidade africana. Os resultados alcançados ultrapassaram as expectativas iniciais da pesquisa, demonstrando que uma inquietação surgida nas condições de produção das discussões do mestrado pôde transformar-se em uma prática pedagógica significativa, capaz de promover deslocamentos discursivos e abrir espaço para outras formas de leitura e interpretação da África no espaço escolar.

Como possibilidade para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas, considera-se relevante aprofundar a relação entre as representações da África e os processos de constituição da cidade de Pontes e Lacerda, criando espaços para que possam refletir sobre suas experiências, seus pertencimentos e os sentidos que produzem sobre si e sobre o outro em relação à cidade em que residem. Embora essa dimensão seja relevante para a compreensão dos processos de significação relacionados à temática, não foi possível desenvolvê-la de forma sistemática no decorrer da presente intervenção, em razão do tempo disponível para sua realização. Um trabalho futuro poderá, portanto, ampliar essa discussão, articulando as

representações do continente africano às questões de raça, identidade e pertencimento vivenciadas pelos próprios sujeitos participantes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso em: 16 mai. 2026.

AS poderosas muralhas de Benin. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Bino e Fino Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vhHa176QDTI&t=10s. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, 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, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2025.

CARNEIRO, Thiago César da Costa. Efeitos sobre a língua em (dis)curso: concepções de língua(gem) na Base Nacional Comum Curricular. *In*: FLORES, Giovanna Benedetto (org.) *et al*. **Discurso, Cultura e Mídia**: pesquisas em rede - Volume 4. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 379-396. Disponível em: https://share.google/giNv60m39whWyLrJJ. Acesso em: 02 maio 2026.

CHAVES, Otávio Ribeiro. **Política de povoamento e a constituição da fronteira oeste do Império Português**: a Capitania de Mato Grosso na segunda metade do Século XVIII. 2008. 285 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: https://share.google/tPVtNSU7RsdfjRkPK. Acesso em: 18 abr. 2026.

COSTA, Greciely Cristina; SILVA, Telma Domingues da. Cinema na escola: conhecimento, práticas de linguagem e autoria. *In*: COSTA, Greciely (org.). **A linguagem vai à escola**: trabalho de leitura, escrita e interpretação. Campinas: Pontes, 2019. p. 85-102.

DHWTY. **The Walls of Benin: Four Times Longer Than The Great Wall of China!** [S. l.]: Ancient Origins, 25 Dec. 2021. Disponível em: https://www.ancient-origins.net/ancient-places-africa/walls-benin-0016222. Acesso em: 20 maio 2025.

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FONGARO, Keven. **O que é linguagem cinematográfica? – Aprenda Cinema em Vídeo #1**. [S. l.: s. n.], 18 de mar. de 2019. 1 vídeo (3 min 41 s). Publicado pelo canal Espaço Fora da Tela. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1Qswbb_DbCk. Acesso em: 4

jun. 2025.

FOTOGRAFIA: tipos de planos. [S. l.: s. n.], 27 maio 2021. 1 vídeo (12 min 42 s). Publicado pelo canal AVMAKERS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qtd-ymOzCgE. Acesso em: 4 jun. 2025.

GERBASE, Carlos. Primeiro Filme: Descobrindo - Fazendo – Pensando. Artes e Ofícios. Disponível em: http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/. Acesso em: 03 jun. 2019.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. 2. ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HISTÓRIA. *In*: CÂMARA Municipal de Pontes e Lacerda. Disponível em: https://www.ponteselacerda.mt.leg.br/historia. Acesso em: 18 jan. 2025.

IRMÃOS Lumière apresentavam o cinematógrafo há 125 anos. [S. l.: s. n.], 28 dez. 2020. 1 vídeo (1 min 42 s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tpw4IU-pcDk. Acesso em: 4 jun. 2025.

LIMA, José Leonildo. História de Pontes e Lacerda. *In*: Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda. Disponível em: https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/page/historia-de-pontes-e-lacerda. Acesso em: 18 jan. 2025.

MADAGASCAR. Direção: Eric Darnell e Tom McGrath. Produção: Mireille Soria. Estados Unidos: DreamWorks Animation, 2005. In: AMAZON Prime Video. Seattle: Amazon MGM Studios, 2005. Filme via streaming. (86 min).

MATO Grosso é o estado com pior índice de leitura do Centro-Oeste e o segundo pior do país. *In*: G1. Mato Grosso, 18 dez. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2024/12/18/mato-grosso-e-o-estado-com-pior-indice-de-leitura-do-centro-oeste-e-o-segundo-pior-do-pais.ghtml. Acesso em: 22 fev. 2025.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.273, de 18 de dezembro de 2020**. Palácio Paiaguás, Cuiabá, 2020. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11273-2020-mato-grosso-regulamenta-o-funcionamento-e-a-criacao-ou-transformacao-no-ambito-da-pmmt-das-escolas-estaduais-da-policia-militar-tiradentes-e-no-ambito-do-cbmmt-das-escolas-estaduais-do-corpo-de-bombeiros-militar-dom-pedro-ii-no-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias. Acesso em: 17 fev. 2025.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. Port. 142–165 / Eng. 142, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/9890. Acesso em: 12 maio 2026.

MONTE Kilimanjaro. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Bino e Fino Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y90b0wDqHlg&t=75s. Acesso em: 01 jun. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Tessitura e tecedura**: movimentos de compreensão do artístico no audiovisual. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/769102. Acesso em: 01 mar. 2025.

NOS primórdios do cinema: o que eram os cinetoscópios. *In*: DARKBLOG. [S. l.], 2021. Disponível em: https://darkside.blog.br/nos-primordios-do-cinema-o-que-eram-os-cinetoscopios/. Acesso em: 4 jun. 2025.

O rei leão. Direção: Roger Allers e Rob Minkoff. Produção: Don Hahn. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1994. In: DISNEYPLUS. Los Angeles: Walt Disney Studios Motion Pictures, 1994. Filme via streaming. (88 min).

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu Funcionamento:** as formas do discurso. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1983.

ORLANDI, Eni P. "A desorganização cotidiana". **Escritos. Percursos sociais e sentidos nas cidades**, n. 1. Campinas: Labeurb/Nudecri, Unicamp. p. 3-10, 1999a. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/site/web/publicacao/verpublicacao?id=4. Acesso em 18 de fev. de 2025.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999b. (Coleção passando a limpo).

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. cap. 1, p. 11-31.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012c.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9–20, 2015. DOI: 10.20396/rua.v4i1.8640626. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626. Acesso em: 16 jun. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele**: Discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PFEIFFER, C. C. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professora em busca de autorização. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.7, p. 09-20, ago. 2002.

PORTAL AFREAKA. Bino e Fino: representatividade negra na programação infantil. São Paulo: Afreaka, [2016]. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/notas/bino-fino-representatividade-negra-na-programacao-infantil/. Acesso em: 20 maio 2025.

SALLES, Ana; SILVEIRA, Wellington; SOUZA, Olímpia. Sujeito, cinema e discurso: o efeito metafórico em Her. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, v.7, n. 1, p.146-163, 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/7655. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, José Francisco dos; ROCHA, Andréia Pires. Relações Brasil e África para além da escravidão: ensino da história afro-brasileira e africana numa perspectiva contra-hegemônica. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindóia. Anais [...]. São Paulo: UNESP/PROGRAD, 2011. p. 5946-5955. Disponível em: https://share.google/Tce7rTfepeB4Lk8wO. Acesso em: 9 jul. 2025.

SEDUC/MT. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Estadual Militar Tiradentes lº Ten PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer. Pontes e Lacerda, 2024.

VAMOS para Timbuktu. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Bino e Fino Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1yyTj5HJays. Acesso em: 01 jun. 2025.

VARGAS, Odair J.; SARIAN, Maristela C. Uma proposta de ressignificação da prática de leitura no Ensino Fundamental pela perspectiva discursiva. **Revista ECOS**, Cáceres, v. 27, n. 2, p. 204-228, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4375. Acesso em: 10 maio 2026.

VIDAL, Ana Lucia Duarte. **Memórias em Disputas**: História Local no Ensino Básico em Pontes e Lacerda-MT. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). UNEMAT, Cáceres, 2018. 136 p. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431745/2/MEM%C3%93RIAS%20EM%20DISPUTAS%3AHIST%C3%93RIA%20LOCAL%20NO%20ENSINO%20B%C3%81SICO%20EM%20PONTES%20ELACERDA%20-MT.pdf Acesso em: 18 jan. 2025

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005. Disponível em: https://share.google/iGuILUZCuwVi3ljTU. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabegele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Mariza Vieira da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. **Revista Investigações**, *[S. l.]*, v. 31, n. 2, p. 248–263, 2018. DOI: 10.51359/2175-294x.2018.238188. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238188. Acesso em: 08 maio. 2026.

APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO DE MINHA AUTORIA USADO NAS OFICINAS

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL *"ZIRA E ADUKE: UM DESFILE PELA INCLUSÃO"*



ENREDO

Em uma escola de Quênia, Zira está chateada porque não se saiu bem em um projeto de inclusão. Sua professora lhe dá algumas orientações. No dia de sua apresentação expõe o trabalho inclusivo de Ângela Wanjiku e presenteia um colega cego da sala.

CENA 1
QUADRO 1

Cenário: Zira e professora em frente da escola, bandeiras africanas hasteadas, pedra na jardim com o mapa da África (desenho 3D da escola Rift Valley Academy - Quênia). Sol brilhando, passarinhos e borboletas voando pelo jardim).
Aduke preocupada; Zira emburrada.
Fala 1: **Aduke**: - Bom dia, Zira. O que houve com você? Parece estar chateada?!

CENA 1
QUADRO 2

Fala 2: **Zira**: - Bom dia, professora! Estou chateada porque ninguém se interessou pelo meu projeto de inclusão.

CENA 1
QUADRO 3

Aduke animada.
Fala 3: **Aduke**: - Se acalme, Zira. Acho que sei como te ajudar. Vamos entrar para eu te contar mais sobre sua ideia?!

CENA 2
QUADRO 1

Cenário: Interior de uma sala de aula. Quadro com fórmulas matemática. Aduke de frente e Zira de costas conversando.
Fala 4: **Aduke**: - Vamos lá, então, Zira. Como o seu trabalho é sobre inclusão e temos aqui um aluno cego em nossa sala. Eu pensei que podemos convidar uma amiga minha para nos ajudar. Você já ouviu falar numa estilista africana chamada Angela Wanjiku. Eu sugiro que você faça uma pesquisa sobre a vida dela e apresente como ela desenvolve a inclusão em seu trabalho. Seria uma forma de incluir o nosso colega e também valorizar a nossa identidade. O que acha?

CENA 2
QUADRO 2

Fala 5: Seria ótimo, professora Aduke!

CENA 2
QUADRO 3

Fala 6: **Aduke**: - Ok, Zira. Entrarei em contato com Angela Wanjiku e pedirei algumas roupas de sua coleção e assim nós podemos presentear o Akashi.

CENA 3
QUADRO 1

Cenário: Passagem do tempo. Nascer e pôr do sol em uma cidade grande que represente Nairóbi. Trilha sonora animada.

CENA 4
QUADRO 1

Cenário: Interior de uma sala de aula. Quadro limpo. Zira no centro entre as fileiras.
Fala 7: **Zira**: - Bom dia a todos hoje eu vou apresentar o meu trabalho sobre inclusão. Vocês observaram como a minha roupa tem um estilo diferente? Pois é! A designer e estilista Angela Wanjiku desenvolveu um estilo de moda inclusiva para pessoas cegas. Esses pontos aqui são a escrita em Braile.
Esta estilista africana ensina que a moda pode comunicar sentimentos e palavras mesmo sem som ou visão. Então, como forma de demonstrar o trabalho de Angela, eu convidei como nossa modelo a Amina e uma forma de demonstrar o quanto Akashi é importante para nós, Angela enviou-lhe um presente.

CENA 5
QUADRO 1

Cenário: Interior de uma sala de aula. À frente estão Akashi (segurando um presente), Amina e Zira. De costas, alunos sentados, olhando para a frente. Amina desfila entre as fileiras. Elemento gráfico "The end" . Trilha sonora efeito aplausos.

PROMPT PARA CRIAÇÃO DE DESENHO - CHATGPT

Exemplos:
- Crie uma imagem 3d para criação de um desenho animado. Criança 1: menina negra, nascida em Nairobi, usa tranças no cabelo e um vestido amarelo com geometrias africanas e se chama Zira.
- Minha personagem se chama Zira, preciso de uma imagem dela com o mesmo tom de pele, roupa e sapato, mas com uma aparência aborrecida, braços cruzados.

PROMPT PARA CRIAÇÃO DE DESENHO - CHATGPT

- Exemplo:

Crie uma imagem 3D para o personagem Akashi. Ele é cego e estuda junto com Zira, tem 11 anos, é negro retinto. Usa um turbante na cabeça. Segura um presente nas suas mãos. Suas camisa é colorida, estilo africana e seus sapatos são discretos.

PROMPT PARA CRIAÇÃO DE DESENHO - CHATGPT

- Exemplo:

Crie uma imagem 3D para uma animação da personagem Zira. Mantenha o mesmo penteado, característica, peso e tom de pele de Zira. Substitua apenas a roupa que é este vestido brando com detalhes em braile. Ela usará uma peça de roupa de Angela Wanjiku, que utiliza métodos de design adaptativo, como a incorporação de logotipos em braille que se traduzem em frases motivacionais como "Contend Your Future" ou "Wade in The Water".

PROMPT PARA CRIAÇÃO DE DESENHO - CHATGPT

Exemplos:
- Crie uma imagem 3d para criação de desenho animado de uma professora que se chama Aduke. Ela é africana, empolgada, empoderada, usa roupas com cores vibrantes e sapato discreto. Seu cabelo afro é muito bonito e elegante.
- Esta é a minha personagem Aduke. Mantenha o mesmo tom de pele, roupa, penteado e características, mas preciso que ela esteja mais séria, como se estivesse ouvindo com atenção e preocupada com a aluna.

PROMPT PARA CRIAÇÃO DE DESENHO - CHATGPT

- Exemplo:

Crie uma imagem 3D para criação de desenho animado de uma personagem que se chama Amina. Ela é uma criança de 11 anos, seu rosto é fino, sua pele é negra retinta, seu cabelo é afro e usa um lenço colorido na cabeça. Ela participará de um desfile sobre inclusão de cegos e vestirá uma camisa com detalhes escritos em braile, uma calça jeans e tênis casual.

SITES UTILIZADOS:

- Criar personagem: https://chatgpt.com/
- Criar vídeo: https://www.canva.com/
- Gravar voz com boca animada: https://new.express.adobe.com/tools/animate-from-audio
- Comprimir vídeo: https://www.freeconvert.com/pt/video-compressor

APÊNDICE B – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE I

Série: 6º Ano do Ensino Fundamental II

Atividade: Entendendo a linguagem do cinema: como as imagens produzem sentidos?

Tempo realizado: 2 aulas de 50 minutos.

Conteúdo: Elementos da linguagem cinematográfica: plano, cena, enquadramento, som, trilha sonora, cor, iluminação e montagem.

Conceitos mobilizados: Linguagem cinematográfica; representação; produção de sentidos; efeitos de sentido.

Objetivos

- Compreender o cinema como uma linguagem constituída por diferentes elementos visuais e sonoros que participam da construção dos sentidos;
- Identificar como escolhas cinematográficas, como enquadramento, cores, sons e movimentos de câmera, influenciam a interpretação do espectador;
- Desenvolver um olhar analítico sobre produções audiovisuais, compreendendo que filmes e animações não apenas representam realidades, mas produzem determinadas formas de significá-las;
- Preparar os estudantes para a leitura discursiva das narrativas fílmicas que serão analisadas nas etapas seguintes do projeto.

Metodologia

A atividade será iniciada com uma conversa sobre a relação dos estudantes com filmes e animações, buscando identificar seus conhecimentos prévios sobre produções audiovisuais.

Em seguida, serão apresentados elementos da linguagem cinematográfica, como enquadramento, planos, cores, iluminação, sons e montagem, destacando como esses recursos participam da construção de sentidos.

Posteriormente, serão analisados trechos de animações para que os estudantes observem como as escolhas visuais e sonoras influenciam a interpretação das narrativas.

Recursos utilizados

- Computador;
- Slides explicativos;
- Trechos de filmes e animações;
- Televisão;
- Quadro.

Referências

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FONGARO, Keven. **O que é linguagem cinematográfica? – Aprenda Cinema em Vídeo #1**. [S. l.: s. n.], 18 de mar. de 2019. 1 vídeo (3 min 41 s). Publicado pelo canal Espaço Fora da Tela. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1Qswbb_DbCk. Acesso em: 4 jun. 2025.

GERBASE, Carlos. Primeiro Filme: Descobrindo - Fazendo – Pensando. Artes e Ofícios. Disponível em: http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/. Acesso em: 03 jun. 2019.

IRMÃOS Lumière apresentavam o cinematógrafo há 125 anos. [S. l.: s. n.], 28 dez. 2020. 1 vídeo (1 min 42 s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tpw4IU-pcDk. Acesso em: 4 jun. 2025.

NOS primórdios do cinema: o que eram os cinetoscópios. *In*: DARKBLOG. [S. l.], 2021. Disponível em: https://darkside.blog.br/nos-primordios-do-cinema-o-que-eram-os-cinetoscopios/. Acesso em: 4 jun. 2025.

SALLES, Ana; SILVEIRA, Wellington; SOUZA, Olímpia. Sujeito, cinema e discurso: o

efeito metafórico em Her. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, v.7, n. 1, p.146-163, 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/7655. Acesso em: 05 jun. 2025.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005. Disponível em: https://share.google/iGuILUZCuwVi3ljTU. Acesso em: 15 fev. 2025.

APÊNDICE C – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE II

Série: 6º Ano do Ensino Fundamental II

Atividade: Que África é essa?

Tempo realizado: 4 aulas de 50 minutos.

Conteúdo: Leitura e análise do filme *O Rei Leão*.

Conceitos mobilizados: Discurso fílmico; representação; condições de produção; gestos de leitura; ideologia; efeitos de sentido.

Objetivos

- Analisar como a África é representada na narrativa fílmica *O Rei Leão*;
- Compreender que as produções cinematográficas não apenas apresentam histórias, mas também constroem determinadas formas de significar lugares, sujeitos e culturas;
- Identificar sentidos produzidos pelos elementos visuais e narrativos presentes no filme;
- Desenvolver uma leitura crítica das representações sobre o continente africano presentes nas produções audiovisuais.

Metodologia

A atividade será desenvolvida em quatro momentos:

1. Escuta do imaginário coletivo:

A aula se iniciará com uma retomada das respostas coletadas no questionário diagnóstico aplicado anteriormente, que revelou imagens recorrentes da África associadas a savanas, animais selvagens e pobreza. Essa retomada visa colocar em evidência como essas ideias são construídas socialmente por meio de discursos que circulam em diferentes meios (filmes, reportagens, propagandas, etc.), mobilizando o conceito de *interdiscurso*, conforme discutido por Orlandi (2013).

2. Exibição do filme:

Em seguida, será exibido o filme *O Rei Leão*, produção estadunidense da Disney, solicitando que os alunos observem atentamente como a África é representada. Serão destacados aspectos como cenário, personagens, enredo, elementos culturais e simbólicos, permitindo que os alunos reconheçam o ponto de vista a partir do qual a narrativa é construída.

3. Roda de conversa:

Após a exibição, será promovida uma roda de conversa mediada por questões orientadoras que

provoquem os gestos de leitura dos alunos e estimulem a reflexão sobre os sentidos produzidos no discurso fílmico.

4. Produção escrita:

Como fechamento, será proposta uma produção escrita individual.

Recursos utilizados

- Computador;
- Televisão;
- Filme *O Rei Leão*;
- Questões orientadoras impressas ou registradas no quadro;
- Quadro.

Proposta de atividade

Discussão orientada

- Como a África é representada nesse filme?
- Onde estão as cidades, pessoas e culturas africanas reais?
- Você acha que um filme produzido por africanos mostraria a mesma coisa? Por quê?

Produção de texto:

Escreva um texto curto refletindo sobre o seguinte tema:

"O que o filme *O Rei Leão* me ensinou sobre a África... e o que ele não mostrou? O que eu gostaria de ver nos filmes sobre a África?"

Pense nas imagens, personagens, lugares e histórias apresentadas no filme. Depois, reflita sobre o que não foi dito, todavia produz sentidos sobre a África e o que você gostaria que os filmes mostrassem sobre o continente.

Referências

O rei leão. Direção: Roger Allers e Rob Minkoff. Produção: Don Hahn. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1994. In: DISNEYPLUS. Los Angeles: Walt Disney Studios Motion Pictures, 1994. Filme via streaming. (88 min).

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

APÊNDICE D – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE III

Série: 6º Ano do Ensino Fundamental II

Atividade: A África em *Madagascar*

Tempo realizado: 2 a 4 aulas de 50 minutos

Conteúdo: Leitura e análise do filme *Madagascar*.

Conceitos mobilizados: Formação discursiva; representação; gestos de leitura; efeitos de sentido.

Objetivos

- Analisar como o continente africano é representado na animação *Madagascar*;
- Compreender que os filmes constroem sentidos sobre lugares, sujeitos e culturas a partir de determinadas posições discursivas;
- Identificar elementos da narrativa cinematográfica que contribuem para a produção de imagens sobre a África;
- Comparar diferentes formas de representação do continente africano presentes em produções audiovisuais.

Metodologia

A atividade será desenvolvida em três momentos:

- Retomada e provocação inicial: o olhar de fora sobre a África

A aula terá início com uma retomada das discussões anteriores sobre *O Rei Leão*, relembrando como o continente africano foi representado naquele filme. O professor convidará os alunos a refletirem sobre **quem fala da África** e **de onde fala**, introduzindo o conceito de *formação discursiva* (ORLANDI, 2013), ou seja, o lugar social e ideológico a partir do qual o discurso é produzido. Será feito um breve levantamento oral das imagens que os alunos associam às palavras “selvagem” e “civilização”, preparando o terreno para a leitura do filme *Madagascar*.

- Exibição do filme
- Roda de conversa

Após o filme, os alunos participarão de uma **roda de conversa** para compartilhar suas interpretações. O diálogo será guiado por questões que estimulem os **gestos de leitura**.

Questões norteadoras:

1. Como a África é representada no filme *Madagascar*?
2. Que imagens, sons, cenários ou falas contribuem para essa representação?
3. O que os personagens do zoológico pensam da África antes de chegar lá? E depois?
4. Quais filmes, desenhos ou histórias você já viu que falavam sobre a África? Como ela aparecia?
5. Se você fosse reescrever o filme, o que mudaria na forma como a África foi mostrada?
6. Quanto ao término da história, que outra possibilidade você daria como alternativa para o desfecho do filme?

O professor registrará algumas respostas no quadro, destacando as **formações discursivas** que aparecem, conduzindo os alunos a perceberem que tais sentidos **resultam de lugares ideológicos de enunciação**.

Recursos utilizados

- Computador;
- Projetor multimídia;
- Caixa de som;
- Filme *Madagascar*;
- Questões orientadoras;
- Quadro para registro das discussões.

Referências

MADAGASCAR. Direção: Eric Darnell e Tom McGrath. Produção: Mireille Soria. Estados Unidos: DreamWorks Animation, 2005. In: AMAZON Prime Video. Seattle: Amazon MGM Studios, 2005. Filme via streaming. (86 min).

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

APÊNDICE E – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE IV

Série: 6º Ano do Ensino Fundamental II

Atividade: Como o cinema constrói sentidos?

Tempo realizado: 2 aulas de 50 minutos.

Conteúdo: Linguagem cinematográfica e construção de sentidos em produções audiovisuais.

Conceitos mobilizados: Efeitos de sentido; representação; ideologia; gestos de leitura; linguagem cinematográfica.

Objetivos

- Compreender como os elementos da linguagem cinematográfica participam da construção de sentidos;
- Analisar como escolhas como plano, enquadramento, cor e iluminação produzem determinadas interpretações;
- Relacionar os recursos audiovisuais às formas de representação dos espaços e personagens;
- Desenvolver um olhar crítico sobre as imagens produzidas pelo cinema.

Metodologia

A aula será iniciada com a exibição de um vídeo explicativo sobre como a linguagem cinematográfica contribui para a construção de sentidos com o objetivo de introduzir os alunos aos principais elementos que serão analisados. Em seguida, serão relembrados e discutidos os conceitos de cena, plano e enquadramento com exemplos visuais para facilitar a compreensão. Após esse momento expositivo e dialogado, os alunos serão convidados a aplicar os conhecimentos adquiridos sobre linguagem cinematográfica respondendo a uma série de questões interpretativas na plataforma Plurall, com foco na análise de trechos do filme *Madagascar*, relacionando imagem, som e narrativa aos efeitos de sentido produzidos na representação da África.

Atividade proposta:

Analise as imagens e responda:





1) O que chama mais atenção nas duas cenas?
2) As cores e luzes constroem quais sentidos sobre a representação de cada lugar?
3) O diretor usou o mesmo tipo de plano e enquadramento nas duas cenas: o leão é visto de costas, centralizado no meio da imagem, em sua frente está/estão zebra(s) e ao fundo a representação de Nova York e Madagascar. Que sentidos essa escolha produz para cada lugar?
4) Como essa repetição ajuda a comparar ou contrastar os dois espaços?

Recursos utilizados

- Computador;
- Trechos do filme *Madagascar*;
- Questões orientadoras;

Referências

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem**: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FOTOGRAFIA: tipos de planos. [S. l.: s. n.], 27 maio 2021. 1 vídeo (12 min 42 s). Publicado pelo canal AVMAKERS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qtd-ymOzCgE. Acesso em: 4 jun. 2025.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2013.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2003

GERBASE, Carlos. Planos e enquadramentos. Disponível em: http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/. Acesso em: 03 maio 2025.

APÊNDICE F – IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE V

Série: 6º Ano do Ensino Fundamental II

Atividade: *Bino e Fino*: outro olhar sobre a África.

Tempo realizado: 4 aulas de 50 minutos

Conteúdo: Leitura e análise de episódios da série de animação *Bino e Fino*: "Monte Kilimanjaro"; "Vamos para Timbuktu"; "As muralhas de Benin".

Conceitos mobilizados: Representação; discurso contra-hegemônico; identidade; deriva de sentidos; gestos de leitura.

Objetivos

- Analisar como uma produção audiovisual africana constrói sentidos sobre o continente africano;
- Possibilitar o confronto entre diferentes formas de representação da África presentes em animações;
- Identificar elementos culturais, históricos e sociais apresentados nos episódios de *Bino e Fino*;
- Compreender que diferentes posições discursivas produzem diferentes modos de significar sujeitos, espaços e culturas;
- Promover novos gestos de interpretação sobre o continente africano.

Metodologia

A atividade será desenvolvida a partir da leitura dos episódios da animação *Bino e Fino*, buscando estabelecer relações com as representações da África analisadas anteriormente nas animações *O Rei Leão* e *Madagascar*.

Inicialmente, serão retomadas as discussões realizadas nas atividades anteriores, destacando como o continente africano havia sido apresentado em produções produzidas a partir de outros lugares sociais.

Em seguida, será realizada a exibição dos episódios selecionados da série *Bino e Fino*, orientando os estudantes a observarem:

- como os personagens representam o cotidiano africano;
- quais paisagens, culturas e conhecimentos são valorizados;
- quais elementos históricos aparecem nas narrativas;
- quais diferenças podem ser percebidas em relação às animações analisadas anteriormente.

Após a exibição dos episódios, os estudantes participarão de discussões orientadas, respondendo às questões propostas e compartilhando suas interpretações.

Atividades propostas

1. Você gostou desse desenho? Por quê?
2. Você já imaginou que, há centenas de anos, existem lugares famosos na África? Argumente.
3. Você acha importante mostrar esses patrimônios? Argumente.
4. O que mais chamou sua atenção em cada história? Comente.
5. Se você pudesse contar para alguém o que aprendeu, o que diria?
6. Você acha importante a forma como Bino e Fino mostra a África? Argumente.

Como síntese da atividade, os estudantes produzirão um texto breve ou cartaz com o tema:

"O que aprendi com Bino e Fino sobre a África?"

A produção tem como objetivo registrar os sentidos produzidos pelos estudantes a partir do contato com uma representação do continente construída por uma perspectiva africana.

Recursos utilizados

- Computador;
- Televisão;
- Episódios da série *Bino e Fino*;
- Questões orientadoras;
- Materiais para produção escrita e ilustrativa.

Referências

AS poderosas muralhas de Benin. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Bino e Fino Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vhHa176QDTI&t=10s. Acesso em: 01 jun. 2025.

MONTE Kilimanjaro. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Bino e Fino Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y90b0wDqHlg&t=75s. Acesso em: 01 jun. 2025.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

VAMOS para Timbuktu. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Bino e Fino Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1yyTj5HJays. Acesso em: 01 jun. 2025.