UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS
Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

MESTRADO PROFLETRAS UNEMAT

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

ANA BIBIANNE BOSCOV BRAOS

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO DOCUMENTÁRIO EM SALA DE AULA

CÁCERES – MT
2021

ANA BIBIANNE BOSCOV BRAOS

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO DOCUMENTÁRIO EM SALA DE AULA

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

CÁCERES – MT
2021

B794g

BRAOS, Ana Bibianne Boscov.

Gestos de Interpretação e Constituição da Autoria: Uma Abordagem Discursiva do Documentário em Sala de Aula. / Ana Bibianne Boscov Braos – Cáceres, 2021.

136 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de MatoGrosso, 2021.

Orientador: Maristela Cury Sarian

1. Análise de Discurso. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Audiovisual. 5. Escola. I. Ana Bibianne Boscov Braos. II. Gestos de Interpretação e Constituição da Autoria: Uma Abordagem Discursiva do Documentário em Salade Aula.: .

CDU 81'42:791.229.2

ANA BIBIANNE BOSCOV BRAOS

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO DOCUMENTÁRIO EM SALA DE AULA

BANCA EXAMINADORA

PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

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

Prof.ª Dr.ª Nádia Régia Maffi Neckel (UNISUL)
AVALIADORA

Prof.ª Dr.ª Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (UNEMAT)
AVALIADORA

APROVADA EM 27/09/2021

A Bruno, Lucas e Érica, o que me foi dado de melhor nesta vida. Amor sem fim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu trilhe os caminhos da vida com saúde, amor e fé.

Ao Júnior, meu amor, meu marido, meu amigo e companheiro de todas as horas e para sempre, pelo bom humor de todos os dias (às vezes irritante rsrs.), pela compreensão, pelos cuidados, todos, durante este período, em que minha presença na maioria dos dias era ausência e, por fim, por nunca me deixar faltar amor e nem amendoim torrado.

Aos meus filhos, Bruno e Lucas, por me amarem como sou, por serem pessoas íntegras, honestas, bondosas, bons maridos e bons pais, por se indignarem com as injustiças, gostarem dos animais, da natureza, serem amigos fiéis e filhos amorosos.

À Érica, minha filha, por me amar como sou, por me ensinar tantas coisas da vida sempre, pela sua sensibilidade, carinho, por sempre me apoiar, ser corajosa e decidida, por se indignar com as injustiças, gostar de animais, da natureza, ser uma amiga fiel, sincera, filha amorosa e ciumenta (rsrs).

Aos meus netos, Guilherme, João e Laurinha, por fazerem meu coração transbordar de tanto amor, por alegrarem minha vida e renovarem minha esperança em um mundo melhor.

Aos meus pais Demetrio e Elda, pela educação, pelo amor, carinho, por me ensinarem a nunca desistir de meus sonhos.

À minhas queridas irmãs, Margarita, Estela, Adriana, Verônica e Jacqueline, apesar da distância que nos separam, estamos unidas pelos laços fraternos de amor e sei que torcem por minhas conquistas.

À minha orientadora, Prof.ª Dra.ª Maristela Cury Sarian, pela amabilidade, pela competência em que desenvolve seu trabalho, pela atenção reservada a mim em todos os momentos neste percurso, por ser simples, acessível e companheira, sem deixar de ser profissional, por ter acreditado em mim e no meu trabalho e ter feito eu acreditar também. Meu respeito e admiração.

À Prof.ª Dr.ª Nádia Neckel, pela gentileza em ter aceitado contribuir com este trabalho.

Á Prof.ª Dr.ª Eni Orlandi, por compartilhar seu conhecimento de maneira tão generosa.

Aos professores do Programa Mestrado Profissional em Letras – Profletras, unidade Cáceres: Maristela, Sandra Raquel, José Leonildo, Olga, Everton, Vera Regina, Eni Orlandi, cujos conhecimentos compartilhados contribuíram de forma significativa para minha formação teórica e com os quais pude repensar minha prática profissional.

À Prof.ª Dr.ª Nádia Neckel e Prof.ª Dr.ª Mara Salla, pela acolhida no curso *Lendo Filmes*, gesto fundamental para minha compreensão das especificidades técnicas que compõem os filmes.

À Christina, Cláudia e Cleusa, pela amizade que construímos durante o mestrado que fica para a vida, pelas dúvidas, inseguranças, conhecimentos, aprendizados que compartilhamos e pelas boas risadas que demos juntas. Estarão sempre em meu coração.

À Auleni, pela generosidade em dividir conhecimentos, informações e materiais, por estar sempre aberta à interlocução, pela ajuda dada nos momentos que precisei e pela amizade que fica.

À Célia, Patrícia, Rosângela, Amanda, Sílvia, Edenilda, Neuza, Danielle, Silvani, Luciana e Rosilane pela gentileza em dividirem materiais, pelas produtivas interlocuções, pelas palavras de incentivo, pelos bons momentos que dividimos e pela amizade que construímos.

Às companheiras de trabalho, Márcia Regina, Luma e Regina, pelas palavras de incentivo, pelas contribuições durante meu mestrado e pela amizade que construímos além trabalho.

Ao secretário da escola, companheiro de trabalho e amigo, Cristiano, pela presteza, profissionalismo e pelas palavras de incentivo.

À Escola Estadual André Antônio Maggi, na pessoa de Elizandra Mendonça Maito (diretora em 2019), pelo apoio prestado.

Aos alunos do 9º Ano, do ano de 2020, da Escola Estadual André Antônio Maggi, os quais foram o motivo do estudo.

Ao Governo do Estado de Mato Grosso, pela concessão da licença para qualificação profissional.

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001.

Dias de lutas, dias de glórias

A vida me ensinou a nunca desistir
Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir
Podem me tirar tudo que tenho
Só não podem me tirar as coisas boas
Que eu já fiz pra quem eu amo
E eu sou feliz e canto
O universo é uma canção
E eu vou que vou

História, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória
Histórias, nossas histórias

Dias de luta, dias de glória

(Charlie Brown Jr)

RESUMO

Este trabalho, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, ofertado na Unemat, Câmpus Universitário de Cáceres Jane Vanini, tem por objetivo problematizar o ensino de leitura e escrita tomando como base o documentário. Filiado ao viés teórico-metodológico da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi e elaborado para ser desenvolvido com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, entendemos que o material audiovisual oportuniza a circulação de diferentes materialidades significantes em sala de aula, por meio das especificidades de sua composição, apresentando-se como uma entrada possível de se trabalhar o funcionamento da linguagem em sua historicidade constitutiva na escola. Para dar consequência à relação teoria-prática, elaboramos o Caderno *Leitura e produção de documentário: uma proposta discursiva para o ensino de Língua Portuguesa*, mobilizando a constituição, a formulação e a circulação do discurso, como forma de dar visibilidade à falha, ao equívoco e à exterioridade constitutiva da língua, no batimento estrutura-acontecimento. Estruturado em seis atividades: I – Roda de conversa: a leitura para além da escrita; II – Construção de um arquivo de leitura; III – Gestos de leitura, IV- Gestos de interpretação; V – Da paráfrase à polissemia e VI – Oficinas para produção de documentário, as propostas gravitam em torno da oralidade, escrita, leitura, pesquisa e produção de documentário e colocam em evidência a historicidade e as especificidades do documentário. Propõe-se, assim, com este trabalho, abrir espaços para gestos de autoria inscrita na história, em sala de aula, a fim de que se possa instaurar novas maneiras de ler e escrever e, desta forma, contribuir para que o sujeito-aluno se posicione criticamente diante das questões postas em sala de aula e, daí, para além da escola.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Leitura. Escrita. Audiovisual. Escola.

RESUMEN

Este trabajo, vinculado a la Maestría Profesional en Letras - ProfLetras, que se imparte en la Unemat, Campus Universitario de Cáceres Jane Vanini, tiene como objetivo problematizar la enseñanza de la lectura y la escritura con base en el documental. Afiliado al enfoque teórico-metodológico del Análisis del Discurso de Michel Pêcheux y Eni Orlandi y diseñado para ser desarrollado con alumnos de noveno año de Educación Secundaria, entendemos que el material audiovisual brinda la oportunidad para la circulación de diferente materialidad significativa en la sala de clase, a través de las especificidades de su composición, presentándose como una posible entrada para trabajar sobre el funcionamiento del lenguaje en su historicidad constitutiva en la escuela. Para dar efecto a la relación teoría-práctica, desarrollamos el Cuaderno de Lectura y Producción Documental: una propuesta discursiva para la enseñanza de la Lengua Portuguesa, movilizando la constitución, formulación y circulación del discurso, como una forma de dar visibilidad al fracaso, al malentendido y la exterioridad constitutiva del lenguaje, impactando en la estructura-acontecimiento. Estructurado en seis ejes: I - Conversación de la rueda: la lectura más allá de la escritura; II - Construcción de un archivo de lectura; III - Gestos de lectura, IV - Gestos de interpretación; V - De la paráfrasis a la polisemia y VI - Talleres de producción documental. Las actividades - oral, escritura, lectura, investigación documental y producción - ponen de relieve la historicidad y las especificidades del documental. Se propone, por tanto, con este trabajo, abrir espacios a los gestos de autoría inscritos en la historia, en el aula, con el fin de establecer nuevas formas de lectura y escritura y, de esta forma, contribuir a que el sujeto-alumno tome una perspectiva con posición crítica sobre las cuestiones planteadas en la sala de aula y fuera de ella.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Lectura. Redacción. Audiovisual. Escuela.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1. A CIDADE E A ESCOLA COMO ESPAÇOS DE SIGNIFICAÇÃO 17
1.2 A escola e o seu lugar na cidade 20
1.3 Um olhar para a organização pedagógica e para o ensino de língua portuguesa 23
1.4 Os sujeitos alunos da proposta de trabalho 27
2. A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA 29
2.1 Um novo olhar para a sala de aula 29
2.2 O trabalho com documentário: possibilidades de gestos de autoria 39
3. UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS ATIVIDADES PROPOSTAS 48
3.1 Os caminhos percorridos na relação teoria-prática 48
3.2 A roda de conversa: o que lemos e como lemos 50
3.3 A constituição de um arquivo de leitura 52
3.4 As distintas composições do documentário 53
3.5 Os ditos e os não-ditos nas diferentes materialidades em composição no documentário 55
3.6 No exercício da paráfrase à polissemia: espaços para a autoria 61
3.7 A produção do documentário como proposta de autoria em sala de aula 68
CONSIDERAÇÕES FINAIS 70
REFERÊNCIAS 74
APÊNDICES 83

INTRODUÇÃO

O meu percurso como professora começou, efetivamente em 2003, quando nos mudamos de Tangará da Serra para Sapezal-MT, ainda que tenha me graduado em Letras na Unemat, Câmpus Universitário de Tangará da Serra, em 2000. Entre 2003 e 2007, trabalhei em uma escola da rede particular de ensino, aguardando ser chamada em um concurso que realizei, no final do ano de 2002, para o cargo de professora da rede municipal de ensino de Sapezal - MT, mas só vim a assumir este concurso no início de 2007.

Em 2011, assumi o concurso da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT, pedi demissão da rede municipal e fui trabalhar na E. E. André Antônio Maggi Sapezal/MT, onde estou lotada até hoje. Nestes anos, já desempenhei a função de professora, coordenadora pedagógica e diretora. Dessa maneira, foi possível ter uma visão mais ampla de todo o processo que envolve a escolarização e passei a ter uma compreensão mais ampla das dificuldades que as escolas enfrentam em relação às questões pedagógicas.

Nesse percurso, as dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura, interpretação e escrita começaram a causar-me certa inquietação, o que me impulsionou a querer buscar mais conhecimentos para o enfrentamento de tais questões. Meu desejo era oferecer um trabalho que realmente fizesse a diferença na aprendizagem de meus alunos.

Nesse sentido, ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras -Profletras, durante as aulas ministradas no curso e com as primeiras leituras realizadas sobre a Análise de Discurso, encontrei oportunidades de refletir sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos e, ao mesmo tempo, repensar minhas práticas como professora em sala de aula.

Nesta perspectiva, nosso trabalho inscreve-se na Análise de Discurso (doravante AD) de linha pêcheuxtiana, que tem Eni Orlandi como sua percursora no Brasil. Ao nos filiarmos à AD, compreendemos que necessitamos abrir espaços para nossos alunos a novas maneiras de ler e escrever, conforme nos coloca Orlandi (2010, p. 28):

> A análise de discurso aponta, pois, para novas maneiras de ler, para outros gestos de leituras, outra escuta, sustentada por dispositivos

> teóricos e analíticos que nos permitem não apenas nos reconhecermos no que lemos (ou ouvimos) mas que conheçamos os modos como os sentidos estão sendo produzidos e as posições sujeitos se constituindo na relação do simbólico com o político. Sim, porque a análise e discurso trabalha com a relação de poder simbolizadas, não há dizer que não seja político, no sentido em que o próprio processo de significação é dividido, depende das relações que derivam do sócio-histórico.

Faz-se necessário salientar que, inicialmente, desenvolveríamos nosso trabalho em um modelo de projeto de intervenção pedagógica presencial, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da E. E. André Antônio Maggi. Porém, em virtude da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, ficamos impossibilitados de aplicarmos, presencialmente, nosso projeto.

Em atendimento à Resolução 03/2020 do Conselho Gestor - ProfLetras Nacional, que apresentava como possibilidade o trabalho propositivo ou interventivo remoto, optamos por desenvolvê-lo em um modelo propositivo, uma vez que, para atingir os objetivos aos quais havíamos proposto no projeto e tendo em vista as desiguais condições de acesso de nossos alunos a uma conexão de internet de qualidade, a intervenção remota não seria possível.

Dessa maneira, como resultado dessa escolha e como forma de desestabilizarmos os sentidos de evidência em funcionamento na prática da leitura e da escrita na escola, o objetivo de nosso trabalho foi desenvolver uma proposição sobre a produção de leitura e escrita considerando a língua em sua forma material, projetada para alunos do 9º ano, a ser conduzida pelo professor, dando condições aos alunos de gestos de autoria.

Para problematizarmos a leitura e a escrita em sala de aula, escolhemos trabalhar com o texto audiovisual, o documentário, pois acreditamos que o trabalho com esse material, filiado à AD, pode trazer para a sala de aula elementos que promovam uma reflexão sobre a exterioridade imbricada à língua, como a história e a ideologia, fazendo desse espaço um local propício ao questionamento dos sentidos estabilizados na nossa sociedade.

Nessa perspectiva, buscamos dar consequência à compreensão de Bolognini (2009, p. 43):

> A tarefa do professor é a de justamente a de oferecer a seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social.

Além disso, o trabalho com o documentário possibilita trazer para o espaço da sala de aula um material que articula diferentes linguagens em sua composição, de forma a darmos, também, visibilidade à discursividade do não-verbal, pois, para Orlandi (2012a), a escola, muitas vezes, desconsidera a convivência dos alunos com diferentes formas de linguagem.

Cabe ressaltar que não tomamos o verbal e o não-verbal em funcionamento no documentário em uma perspectiva opositiva, mas numa tomada de posição que considera a imbricação de diferentes materialidades significantes, em sua contradição constitutiva. (LAGAZZI, 2017).

Nessa perspectiva, ao realizarmos a escolha do documentário como material para nosso trabalho, consideramos que, além de ser um material composto por diferentes linguagem, o documentário permite-nos, também, não só atender à exigência da Lei 13.006/2014 (que dispõe sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo das escolas a exibição de filmes nacionais por duas horas mensais), mas, sobretudo, possibilita o acesso dos alunos a outras produções fílmicas nacionais que são de pouca circulação, por não atenderem aos interesses comerciais da indústria do entretenimento. A esse respeito, há questões importantes a serem postas:

> Primeiro a compreensão de que há muita produção que não atinge o público, inclusive porque há um mercado que se impõe pesadamente invisibilizando outras produções; mas também a compreensão de que há um imaginário sobre sociedade e sujeitos atuais, de uma visibilidade totalizadora, em função das tecnologias digitais, que, embora ofereça recursos para a produção caseira de imagens, funciona de modo paralisante, atando o sujeito à posição do espectador e/ou realizador, dentro dos modelos, já consagrados do espetáculo pop. [...] E, indo além, é interessante também pensar que a escola pode fazer valer através de projetos mais autorais a 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 transformador. (COSTA; SILVA, 2019, p. 92).

As autoras ainda reiteram que a prática do cinema nos espaços educativos possibilita à escola o enfrentamento da exigência “de um trabalho com as ‘diferentes linguagens’, no plural, ampliando o ensino do texto verbal, para outras manifestações”. (Ibidem, p.87). Nessa direção, “a lei sobre o cinema pode trazer a possibilidade de dar um lugar criativo a tal ampliação” (Ibidem, p.87), sem deixar de considerar que cada linguagem tem seu modo particular de significar.

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

Sendo assim, compreendemos, à luz da AD, que as diferentes formas de linguagem são constitutivas do discurso em circulação no documentário e, conforme Costa e Silva (2019), por se tratar de um acontecimento discursivo, pode funcionar como um meio de aluno e professor estabelecerem novas relações com a prática da leitura e da escrita.

Dessa forma, apresentamos, nesta Dissertação, o percurso deste trabalho, assim organizado:

No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico do município de Sapezal, situamos a escola em suas condições de produção, compartilhamos algumas reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico da E.E. André Antônio Maggi e as políticas públicas para o Ensino Fundamental para o ensino de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso, como forma de mobilizar as considerações de produção em que este trabalho se insere.

No segundo capítulo, apresentamos as bases teóricas que sustentaram a elaboração desta Dissertação e do Caderno de Atividades, com o intuito de darmos visibilidade aos efeitos que o processo de apropriação teórica produziu em nosso fazer docente.

No terceiro capítulo, detivemo-nos, a partir do aporte teórico que sustenta todo o trabalho, nas reflexões sobre a elaboração das atividades apresentadas no material didático, referente à leitura e à escrita de documentário, com vistas a discutir os resultados a que chegamos, apresentados nos Apêndices.

Nos Apêndices, apresentamos o Caderno *Leitura e produção de documentário: uma proposta discursiva para o ensino de Língua Portuguesa*, materializado enquanto produto final desta Dissertação, para circular dentro e fora da Dissertação, composto de seis atividades, assim estruturadas:

I – Roda de Conversa: a leitura para além da escrita: tem por objetivo a compreensão dos sentidos de leitura que circulam entre os alunos, colocando em evidência como os alunos significam a leitura de filmes dentro e fora da escola e dando visibilidade à compreensão que eles possuem sobre o documentário.

II – Construção de um arquivo de leitura: mobiliza a prática da pesquisa a partir dos arquivos disponíveis na internet. Pretende-se oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos iniciais sobre a constituição, a formulação e a circulação do documentário.

III – Gestos de leitura: atividades de leitura de diferentes documentários. Pretende-se colocar em evidência as diferentes possibilidades de composição dos documentários e as diferentes linguagens em circulação nesse material, a fim de dar visibilidade ao modo pelo qual os alunos significam estas distintas formulações.

IV - Gestos de interpretação: atividade de leitura discursiva do documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim (2005), a fim de criar condições para que os alunos compreendam os diferentes efeitos de sentido produzidos pela composição de distintas matérias significantes em funcionamento no documentário, tomando-o na relação com o social, sobretudo, no que diz respeito ao processo de produção de sentidos de educação, escola, professor e aluno.

V – Da paráfrase à polissemia: abrindo espaços para a autoria: apresenta atividades de reescrita de cenas do documentário *Pro dia nascer feliz* e escrita de sinopse e roteiro para documentário. Tem como objetivos abrir espaços para a assunção à autoria na leitura e escrita, dando visibilidade aos processos de paráfrase e polissemia no batimento leitura - escrita.

VI – Oficinas para produção de documentário: apresentação de oficinas de linguagem audiovisual e produção do documentário. Tem como objetivos a mobilização da linguagem do texto audiovisual, criando condições para o uso das tecnologias digitais em sala de aula e abrindo espaços para gestos de autoria a partir da produção de um documentário.

Esperamos que este trabalho com o documentário em sala de aula, tendo como base teórica a perspectiva discursiva, contribua de forma significativa para um deslocamento nas práticas tradicionais do trabalho com a linguagem, pois acreditamos que a materialidade fílmica possibilita uma entrada para se “pensar na construção contínua do conhecimento, e não em uma relação verticalizada de aprendizagem”. (COSTA e SILVA, 2019, p. 99).

Assim, acreditamos ser esta uma possibilidade diferenciada de darmos condições a gestos de autoria em sala de aula e provocarmos mudanças na relação do professor e do aluno com o conhecimento.

1. A CIDADE E A ESCOLA COMO ESPAÇOS DE SIGNIFICAÇÃO

1.1 A formação da cidade e sua urbanização

Figura 1: Vista da cidade de Sapezal – MT

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Sapezal[1].

Apresentamos a cidade em que se localiza a escola, objeto deste trabalho sobre o ensino de língua, porque, na perspectiva da AD, a linguagem, como propõe Orlandi (2004, p. 63, grifo da autora), “não é trabalhada para enumerarmos as suas várias funções na cidade, mas ela nos permite compreender o *funcionamento* do urbano, do citadino, do social nesse espaço simbólico que é a cidade”.

Dessa forma, para realizarmos um breve histórico do município de Sapezal, buscamos informações no site da Prefeitura[2] e da Câmara Municipal[3].

O território do atual município de Sapezal foi amplamente movimentado por viajantes e aventureiros a partir do século XVIII, passando pela região a expedição de Marechal Rondon, que instalou a linha telegráfica que cortava o sertão brasileiro. No entanto, o desenvolvimento agroindustrial da região e o surgimento de novas cidades

[1] Disponível em: https://www.sapezal.mt.gov.br/. Acesso em: 20 ago. 2021.
[2] Disponível em: https://www.sapezal.mt.gov.br/. Acesso em: 20 ago. 2021.
[3] Disponível em: https://www.sapezal.mt.leg.br/. Acesso em: 20 ago. 2021.

se deu nas décadas de 70 e 80 com a implementação de uma nova fronteira agrícola mato-grossense.

A atual zona urbana começou a ser povoada com a abertura da estrada MT 235 (Estrada Nova Fronteira) e do Loteamento da Cidezal Agrícola, de propriedade de André Antônio Maggi, em meados de 1987. Nessa época, a região pertencia ao município de Diamantino, que deu origem a Campo Novo do Parecis e, este, deu origem a Sapezal.

A formação do núcleo urbano de Sapezal está ancorada numa proposta de colonização do Grupo Maggi, que deu esta denominação ao município em referência ao Rio Sapezal. Sapezal é termo de origem Tupi - sa' pé: o que alumia + al: sufixo que designa quantidade. Sapé é uma espécie de capim da família das gramíneas, conhecido pelas propriedades de se cobrir ranchos. No dizer da língua Tupi, é um capim brilhante, que ilumina, que *alumia.* Ou seja, designa lugar de muito sapé.

O município de Sapezal foi criado pela Lei n.º 6.534, de 19 de setembro de 1994, de autoria dos deputados Antônio Joaquim e Jaime Muraro. Comporta, em sua formação territorial, áreas urbana, rural e indígena. No município de Sapezal, existem dois povos indígenas: os Nambikwara e os Paresi.

A nação Nambikwara é formada por sete aldeias: Aldeia Utiariti, Três Jacu, Caititu, Nova Encantado, Vale do Buriti, Novo Horizonte e AldeiaTxuyesú. A nação Paresi no município de Sapezal é composta por duas aldeias, são elas: Salto da Mulher e Vale do Rio Papagaio. Dessa forma, antes da migração e formação de uma nova cidade, o povo pertencente a essas nações indígenas já habitava este lugar, no entanto, essa história é silenciada na história da formação da cidade. Como também é silenciada a grande migração de pessoas, principalmente, das regiões norte e nordeste do país que vieram para a cidade e, ainda, vêm trabalhar nas lavouras e nas agroindústrias do município e que também são constitutivos da história deste lugar.

Dessa forma, esse silenciamento produz uma segregação, uma divisão no social, uma vez que esses habitantes são deixados à margem da história da formação da cidade nos documentos oficiais a que tivemos acesso e somente a elite do agronegócio é que acaba por protagonizá-la. Desse modo,

> consideramos a cidade, do ponto de vista discursivo, como um espaço simbólico diferenciado que tem sua materialidade e que produz sua significância. Em outras palavras, a cidade caracteriza-se por dar forma a um conjunto de gestos de interpretação específicos e isto

> constitui o urbano. Quer dizer que, na cidade, o simbólico e o político se confrontam de um modo específico, particular. A isto chamamos ‘a ordem do discurso urbano’. (ORLANDI, 1999, p. 8).

Nesta perspectiva, ocorre que na cidade “o social e o urbano se identificam e o espaço social, enquanto espaço de urbanidade, demanda formas de conhecimento que são significadas pela maneira como a sociedade toma corpo nesse espaço”. (ORLANDI; SARIAN, 2020, p.11). Dessa maneira, a constituição da cidade de Sapezal vai se realizando, pois a cidade encontra-se em desenvolvimento.

De acordo com informações veiculadas no portal do Governo do Estado de Mato Grosso[4], segundo os dados do IBGE, de 2018, a população estimada de Sapezal era de 25.054 habitantes. O município é o maior produtor nacional de algodão; o sexto maior de soja (quarto no ranking estadual) e o décimo maior de milho (sétimo no Estado). Essa pujança do agronegócio atrai para o município um grande número de pessoas das diversas regiões do país que vêm em busca de trabalho e melhores condições de vida, conforme já dito, provocando um crescimento acelerado da cidade.

Figura 2: Centro da cidade de Sapezal

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Sapezal.

Ao pensarmos a cidade como “um espaço de interpretação, com lugares enunciativos que o seu habitante ocupa para ser sujeito do que diz e produzir sentidos

[4]Disponível em: http://www.mt.gov.br/rss/-/asset_publisher/Hf4xlehM0Iwr/content/id/15451821. Acesso em 20 ago. 2021.

em uma relação determinada com a história” (SILVA, 1999, p. 23) e ao lermos esta imagem, vemos os efeitos da neocolonização a partir do desenvolvimento do agronegócio na região. A cidade apresenta-se em sua forma projetada, com largas avenidas e quadras simetricamente divididas. No entanto, observamos, a partir da imagem da igreja católica como ponto central da cidade, que nessa organização reverberou uma memória civilizatória do processo da colonização portuguesa no Brasil, processo “que se sustentava no tripé língua-ensino conversão” (Ibidem, p.23) e tinha como objetivo a expansão do cristianismo e do capitalismo.

Dessa maneira, neste estudo compreendemos que a cidade,

> em suas diferentes dimensões, traz a marca do homem em sua construção, organização e gestão, que se materializa nas instituições e práticas que lhe são próprias, construídas nessa nova ordem significante com seus discursos específicos que, com um funcionamento próprio dão visibilidade - ou não – aos antagonismos, conflitos, confrontos, alianças que aí se constituem. (Ibidem, p. 27).

A partir dessas reflexões, entendemos que história da cidade produz efeitos na história da *nossa* escola, que passamos a tratar no item a seguir.

1.2 A escola e o seu lugar na cidade

Figura 3: Escola Estadual André Antônio Maggi

Fonte: Registro da autora.

A Escola Estadual André Antônio Maggi está localizada na Avenida Antônio André Maggi, 1870, Jardim Ipê. É mantida pela Rede Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso, criada pelo Decreto nº 433/94, de 12 de dezembro de 1994, autorizada pela Resolução 228/96 CEE/MT, D.O. 19/11/96, e credenciada pela Portaria 439/2004, de 02 de dezembro de 2004, como de Ensino Médio não Profissionalizante, renovada pela Portaria 439/2004 D.O. de 02 de dezembro de 2004.

Foi criada com o nome de Escola Estadual 19 de Setembro, data do aniversário da cidade, fundada em 04 de setembro de 1994, época em que Sapezal era um distrito do município de Campo Novo do Parecis. Observa-se que na passagem da língua indígena para a língua portuguesa, a palavra Paresi, transcrição da língua indígena, ganha nova grafia, atendendo às convenções da língua portuguesa, e passa a ser Parecis.

A escola ficava localizada na Avenida do Jaú s/nº, onde, atualmente, funciona a Escola Estadual Luiz Frutuoso da Silva. No ano de 2008, mudou de endereço, foi transferida para um novo prédio que foi construído, conforme o projeto Escola Atrativa do Governo do Estado de Mato Grosso, na gestão de 2006 – 2010, do então governador Blairo Maggi, que, no uso das atribuições que lhe confere o Artigo 66, Incisos III e V, da Constituição Estadual, e considerando o que consta do Processo nº 51.176/2008-SEDUC/MT, decreta, em 16 de junho de 2008, que a unidade escolar passa a denominar-se Escola Estadual André Antônio Maggi, patrono e idealizador do município, Sr. André Antônio Maggi, oficializada pelo Decreto nº 1.396, de 16 de junho de 2008, publicado no Diário Oficial nº 24.854, de 16 de junho de 2008, página 2.

Para compreendermos o funcionamento do processo de nomeação, buscamos Guimarães (2003, p. 22), que explica:

> As designações têm, em geral, um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência de algo em algum lugar, nem mesmo ao de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações histórico-sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte.

Conforme o autor, dar nome a algo é “dar-lhe existência histórica” (Ibidem, p.21) e, considerando as condições de produção de renomeação da escola, pode-se inferir que, para além de ser uma homenagem a um cidadão ilustre da cidade, é uma maneira, também, de reafirmar seu nome - e o de sua família - na história da cidade.

A escola, atualmente, oferece as duas etapas da Educação Básica: o Ensino Médio seriado na modalidade regular, funcionando em regime de externato nos períodos diurno e noturno, e as séries finais do Ensino Fundamental (3º Ciclo da modalidade de escola organizada em Ciclo de Formação Humana), 7º ano, 8º ano e 9º ano que funcionam no período diurno, no mesmo regime que o Ensino Médio.

Há duas escolas da rede estadual de ensino no município e a Escola Estadual André Antônio Maggi é a única a oferecer Ensino Médio regular. Realiza esse atendimento nos períodos diurno e noturno, no entanto, com a crescente demanda de alunos à procura de vagas no Ensino Fundamental, no ano de 2018, passou a oferecer turmas do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, pois as demais escolas da cidade, que são duas, uma estadual e uma municipal, e que atendem essa modalidade de ensino, encontravam-se com dificuldades para realizarem esse atendimento.

Dessa forma, em seu trabalho com as séries finais do ensino fundamental, atende quatro turmas dessa modalidade, sendo 01 turma de 7.º ano, uma de 8.º ano e duas de 9.º ano.

A escola também possui uma sala anexa de Educação Indígena e multisseriada que atende os alunos do Ensino Médio da nação Paresi, na Aldeia Nova Esperança. Esta comunidade indígena pertence ao município de Tangará da Serra, no entanto, devido à distância aproximada de 170 km de seu município sede, houve um consenso entre a Secretaria de Educação de Estado - Seduc, a Escola Estadual André Antônio Maggi e as lideranças da comunidade Indígena Nova Esperança, de modo que os alunos indígenas fossem atendidos por nossa escola, pela distância ser menor, aproximadamente de 80 km.

No ano de 2021, a escola conta com a formação de trinta turmas, sendo vinte e cinco de Ensino Médio, uma sala anexa, multisseriada, e quatro turmas de Ensino Fundamental, atendendo um total de 1.189 alunos, com um quadro funcional de 42 professores e 20 funcionários administrativos.

Apresenta sua estrutura física bem cuidada, com uma ampla área verde, possui quadra de esporte coberta, 11 salas de aulas, 02 bibliotecas, laboratório de ciência, sala de direção, sala de coordenação, secretaria escolar, sala de professores, sala para servidores administrativos, 02 banheiros para professores e funcionários, 8 banheiros para alunos, 04 banheiros para alunos PCD, 01 refeitório e 01 cozinha.

Há questões, geralmente, que são frequentes na realidade das escolas públicas e que acabam produzindo efeitos no processo de ensino. Como exemplo, a

escola encontra-se sem laboratório de informática, devido ao sucateamento dos computadores e falta de verbas suficientes para a reposição dos equipamentos - o laboratório foi desativado e transformado em sala de aula. Para os alunos realizarem suas pesquisas, foram instalados 04 computadores na biblioteca, mas não atendem de forma satisfatória a necessidade dos alunos e dificulta o trabalho do professor que quiser fazer uso do laboratório em suas aulas. A escola não possui, também, um local adequado para as reuniões de pais ou outros eventos que são realizados durante o ano; o que se faz é improvisar a quadra ou o refeitório para receber a comunidade para eventos pedagógicos, culturais ou oficiais.

Por ser a maior escola da cidade, ter um amplo espaço verde, quadra coberta com arquibancada e piscina com vestiário, é muito procurada pela comunidade para realização de eventos religiosos, esportivos e culturais. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Sapezal, as aulas de natação acontecem na piscina da escola e atende, gratuitamente, alunos a partir dos seis anos de idade que se interessarem em praticar este esporte.

Dessa maneira, a escola também funciona como um ponto de encontro para criança e jovens praticarem esportes e atividades de lazer, uma vez que a cidade proporciona poucos espaços para essas atividades.

1.3 Um olhar para a organização pedagógica e para o ensino de língua portuguesa

A filosofia da Escola Estadual André Antônio Maggi, conforme Projeto Político Pedagógico (2020), doravante PPP, é:

> Primar por uma educação, que contribua para a formação de cidadãos participativos, com mais autonomia em suas escolhas e mais solidariedade, acolhendo e respeitando as diferenças, numa tentativa de superar a segmentação social.

Para alcançar esse objetivo, de acordo com o PPP, a escola desenvolve atividades extracurriculares com os alunos, tais como: projetos culturais, feiras de ciência, aulas de teatro, projeto de leitura e produção de texto, de robótica, de produção de vídeos, entre outras atividades durante o ano letivo.

Conforme o PPP, a escola busca a compreensão da realidade social e cultural de seus alunos e se propõe a uma prática de educação inclusiva. Por Sapezal ser uma cidade em desenvolvimento, a grande maioria dos alunos são dos diferentes estados do país e temos, também, os alunos indígenas, trazendo para a escola uma diversidade cultural muito grande. Um grande número destes alunos reside na zona rural, em algumas aldeias e fazendas que se localizam bem distantes da cidade - em média, até 100 km. Todos esses fatores devem ser considerados como constitutivos da escola, pois não podemos compreendê-la apenas como espaço físico, vai muito além disso, como explicam Silva e Pfeiffer (2014, p. 89-90):

> A escola é uma instituição gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias em relação às demandas dos diferentes grupos sociais de uma sociedade. A escola é uma instituição da modernidade, em que se dão confrontos e alianças de forças, que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em determinadas materialidades, produzindo efeitos de sentido, efeitos ideológicos. A escola, mesmo não tendo permanecido idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para construir e avaliar todas as demais formas de educação, produzir relações entre trabalho e educação, tendo peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista.

A partir desse entendimento, apresentaremos uma breve análise da forma como é orientado o ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental na escola. Buscamos no PPP, documento que rege o funcionamento administrativo e pedagógico da escola, qual a proposta, ali, apresentada:

No que diz respeito às políticas públicas de ensino, de acordo com o PPP (2020):

> Atuando nas séries finais (3º Ciclo da modalidade de Escola Organizada em Ciclo de Formação Humana, 7º ano, 8º ano e 9ºano), busca segundo a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular, atuar em cada área de conhecimento através de um conjunto de competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências evidenciam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que acolhem mais de um componente curricular, as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre elas, perpassando todos os componentes curriculares e, também, a articulação vertical, ou seja, a progressão entre os Anos Iniciais e os Anos Finais e a continuidade das experiências dos estudantes,

> considerando suas especificidades. Apoia-se, também, no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso -DRC/MT, buscando contextualizar os conteúdos apresenta uma nova habilidade com foco na contextualização dos aspectos regionais e locais.

De acordo com estudos realizados, no âmbito da AD, sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017 (doravante BNCC/2017), no que tange às competências, há um questionamento desse modelo de abordagem por

> competências, que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as 'competências adquiridas' pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. Há um 'mercado de habilidades', baseado na teoria do 'capital humano', promovido por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco (DEL REY, 2009). O discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p.45)

Dessa maneira, constatamos que o PPP da escola não faz referência direta a nenhuma parte específica que compõe a BNCC – 2017, no entanto, diz que o ensino na escola será pautado nesse documento e no Documento de Referência para Mato Grosso (doravante DRC). Dessa forma, consideramos importante destacar a 4ª competência geral da BNCC, para, depois, deter-nos nas específicas para o ensino da língua portuguesa.

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 06-07).

Nosso trabalho está alinhado à BNCC no que diz respeito ao trabalho com as diferentes linguagens, à medida que mobilizamos o documentário como proposta do trabalho, todavia, para desenvolvê-lo, filiamo-nos à perspectiva discursiva, que não considera a linguagem uma maneira de "partilhar informações", pois a AD desloca a linguagem do

> esquema elementar da comunicação, sair do comportamentismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta em que alguém toma a palavra transmite uma mensagem a propósito de um referente e baseando-se em um código que seria a língua, o

> outro responde e teríamos aí o circuito da comunicação. Não há essa relação linear entre enunciador e destinatário. Ambos estão sempre já tocados pelo simbólico. Tampouco a língua é apenas um código no qual se pautaria a mensagem que seria transmitida de um para outro. Não há, além disso essa transmissão: há efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2010, p. 14-15).

Nessa perspectiva, nosso trabalho desloca-se dos pressupostos teóricos que pautaram a formulação da BNCC/2017, pois trabalhamos a língua na perspectiva do discurso, em que temos o funcionamento do social e do histórico. (ORLANDI, 2010).

Refletindo sobre as competências que são apresentadas na BNCC como requisitos a serem alcançados em cada etapa da aprendizagem, reportamo-nos a Silva (2017, p. 17), que considera que:

> Temos um retorno, então, das competências como diretriz pragmática e utilitarista dessa proposta política de educação, condensada em torno de 10 competências gerais a serem alcançadas na educação. Naturaliza de forma mais radical o sentido de currículo como controle. Os deslocamentos e deslizamentos de sentidos produzem um movimento em direção ao silenciamento do político por um tecnicismo em que as evidências produzem um efeito de verdade.

Concordamos com a autora sobre o silenciamento do político. Esse funcionamento se dá porque a linguagem, nesse documento, é tomada de forma utilitarista, como ferramenta de comunicação, e não como lugar de constituição de sujeitos e sentidos[5]. Compreendemos, também, que a maneira como as competências comparecem na BNCC funcionam como uma forma de direcionamento do fazer pedagógico do professor, retirando-lhe a sua autonomia didático-científica.

Outro aspecto que distancia nosso trabalho dos pressupostos teóricos da BNCC é a maneira como a leitura é tratada neste documento. Para Silva (2017, p. 330):

> A decodificação negada nos PCNs retorna de forma significativa na BNCC de 2017, bem como outras questões teóricas que já considerávamos suficientemente criticadas pelos linguistas como ‘enriquecimento do vocabulário’, pois pressupõe que exista alguma linguagem/língua pobre. A ênfase nas habilidades direciona a leitura para um saber operacional que legitima as *performances,* organiza a produção de sentidos em série, possibilitando a mensuração da aprendizagem pelos instrumentos de avaliação.

[5] Contribuições realizadas pela Prof.ª Dra. Nádia Neckel na Banca de Avaliação da Dissertação.

Como no PPP (2020) da escola consta que o fazer pedagógico das séries finais da Ensino Fundamental está orientado pela BNCC/2017 e pela DRC/2018, realizamos uma pesquisa neste último material e constatamos que esse documento segue os mesmos fundamentos pedagógicos da BNCC/2017, por desenvolvimento de competências específicas para cada área e essas competências para o ensino da língua não se distinguem da BNCC/2017. Dessa maneira, a 3ª competência da DRC/2018 é a mesma 4ª competência da BNCC/2017.

> Competência 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (MATO GROSSO, 2018, p. 13).

Dessa forma, mesmo que nosso trabalho se distancie dos pressupostos teóricos da BNCC/2017 e da DRC/2018, pois tomamos a posição de trabalhar a linguagem em sua dimensão constitutiva, que considera em seu funcionamento as determinações sócio-históricas, esse distanciamento não diminui nosso compromisso com uma educação de qualidade e questionadora, que traz o político para as discussões em aula. Compreendemos que, na perspectiva da AD, estamos nos afastando de uma forma leitura e escrita imediatista do texto, que apenas reproduz um conhecimento que já vem pronto. Acreditamos que, com este trabalho, estamos ressignificando o trabalho com a leitura e a escrita na escola.

1.4 Os sujeitos alunos da proposta de trabalho

Para desenvolvermos este trabalho que, inicialmente seria presencial, havíamos escolhido uma turma de 9.º ano, que era composta pelos alunos que haviam ingressado na primeira turma do 7.º ano na escola em 2018. Essa turma tinha um significado importante para mim, pois eu era a diretora à época da implantação do Ensino Fundamental na escola e esses alunos representaram para nós, da gestão escolar, um aprendizado muito grande em relação às especificidades da idade. Tivemos que reavaliar nosso trabalho de coordenação e orientação pedagógica, pois éramos acostumados aos alunos do Ensino Médio, que são mais independentes em suas relações sociais e com o estudo.

Dessa maneira, criamos um laço de afetividade e responsabilidade muito significativo em relação a esses alunos; chegamos a apresentar o projeto à turma e eles demonstraram entusiasmo, ficando na expectativa de seu desenvolvimento.

Todavia, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, o foco de nosso trabalho mudou de interventivo presencial para propositivo, por entendermos que não teríamos todas as condições necessárias para a sua realização na modalidade remota, sobretudo, em virtude das desiguais condições de acesso à internet, o que se colocava como uma questão *sine qua non* para o êxito de nossa proposta. No entanto, mantivemos como público-alvo os alunos do 9.º ano. De toda forma, compreendemos que as atividades propostas no Caderno *Leitura e produção de documentário: uma proposta discursiva para as aulas de língua Portuguesa no ensino fundamental* pode ser adaptada para outro ano, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Médio.

2. A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA PELA PERSPECTIVA DISCURSIVA

2.1 Um novo olhar para a sala de aula

Neste trabalho, filiamo-nos à Análise de Discurso (AD) de Michel Pêcheux na França e Eni Orlandi no Brasil para trabalhar a leitura e escrita de documentário, dando visibilidade, em sala de aula, às diferentes formas de linguagem.

Desse modo, objetivamos ressignificar a prática de produção da leitura e da escrita, materializada na proposta de produto final, a partir da compreensão dos processos de formulação, constituição e circulação (ORLANDI, 2012b) da linguagem documental audiovisual em funcionamento no documentário, a fim de oportunizar aos alunos a leitura e a produção de documentário como possibilidade para prática de autoria. Um trabalho, como propõe Lagazzi (2017), em que o verbal e o não-verbal são tomados em sua imbricação, um funcionando na incompletude do outro, e não dicotomicamente.

Na perspectiva da AD, sujeito e sentido são constituídos simultaneamente no processo de funcionamento da linguagem, conforme Orlandi (2015, p. 44): “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. A esse respeito, a autora ainda nos esclarece que:

> O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. (Ibidem, p.45).

Para entendermos o funcionamento do discurso e os efeitos de sentidos produzidos na interpretação, necessitamos compreender que o dizer busca por sentidos que se inscrevem em uma memória discursiva. Dessa maneira, suas condições de produção dependem da exterioridade, como explica Orlandi:

> aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de 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. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (Ibidem, p. 29).

Sobre essas reflexões, a autora complementa dizendo que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em um lugar também significam nas ‘nossas’ palavras”. A partir dessa formulação, Indursky (2016, p. 38) apresenta uma compreensão sobre interpretação e escrita que consideramos essencial para o desenvolvimento de nosso trabalho:

> Frente a saberes em circulação, o sujeito os interpreta à luz da formação discursiva com que se identifica e é em função de sua captura ideológica que vai posicionar-se e interpretar tais saberes para poder produzir sua escrita. Ou seja: a escrita coloca o sujeito forçosamente diante da injunção de interpretar para produzir um efeito de sentido como se fosse o sentido. Vale dizer que a escrita, enquanto prática discursiva, trabalha para produzir a ilusão de sentido único.

Com a proposição de nosso trabalho, pretendemos dar condições aos alunos a gestos de interpretação (ORLANDI, 2012) tanto para a prática da leitura como para a escrita, possibilitando aos sujeitos-alunos historicizarem seus dizeres ao inscreverem suas formulações no interdiscurso. Acreditamos que, dessa forma, tornaremos a sala de aula um espaço propício para que o sujeito aluno se projete na posição de autoria, pois, de acordo com Bolognini (2009, p. 45):

> Essa é a grande questão do professor: propiciar que os objetos simbólicos com os quais trabalha em sala de aula permitam que seus alunos se questionem. Que eles percebam que as condições de produção determinam os efeitos de sentidos que, por sua vez, têm uma relação de concomitância com suas posições sujeitos. Nesse sentido, a sala de aula pode se constituir em lugar privilegiado para o encontro entre diversas possibilidades de efeitos de sentido para os objetos simbólicos ali apresentados.

Sobre o trabalho com os objetos simbólicos, Lagazzi e Bolognini (2009, p. 05) reiteram:

> Quando somos colocados em contato com um objeto simbólico, fazemos gestos de interpretação e produzimos sentido para esse objeto simbólico. Esse processo é automático, não nos é consciente, de tal forma que agimos

> e reagimos produzindo efeitos de sentido sobre e para o mundo simbólico que nos rodeia.

Para a Análise de Discurso, o trabalho interpretativo ocorre simultaneamente ao da leitura; ler, então, é a possibilidade de cada leitor instaurar o seu próprio gesto de interpretação que, consequentemente, se dá de um lugar historicamente determinado e sobre elementos distintos de significação. Para Orlandi (2012a, p. 11), “a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que a habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

Segundo a autora, o processo é complexo por envolver vários fatores, como a relação que se estabelece entre o leitor real e o virtual, a relação do texto com o autor, a relação do texto com outros textos, a relação do texto com o referente, entre outros. Desse modo, para a autora, leitura é um

> trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois, muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeito-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possiblidades de formulação em um mesmo sítio de significação. É isso que deve ser trabalhado. Simbolicamente. (ORLANDI, 2012b, p.71).

Apesar desses funcionamentos, a autora esclarece que o que ainda acontece na escola é uma concepção tradicional de leitura, que toma o texto enquanto um objeto empírico, com uma sequência linear, com começo, meio e fim. Todavia, Orlandi (2012b, p. 86) leva-nos a olhar o texto para além de seus limites, para o que é exterior, mas faz parte do texto:

> As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico.

A partir de nosso entendimento da teoria discursiva, compreendemos que o que vem sendo praticado na escola é uma leitura e uma escrita imediatista do texto, direcionada de acordo com os gestos de interpretação do professor e que, quase

sempre, são regulados pelos manuais didáticos. Essa leitura repetitiva transforma o ato de ler em uma atividade desinteressante para os alunos, porque, antes de fazer sentido, o sentido já está posto, como se a língua fosse transparente e existisse apenas uma maneira de ler o texto. Sobre essa prática, Hashiguti (2015, p. 28) nos leva a importante reflexão:

> Os textos mudam de sentido com as condições de produção, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem. É uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito. Se a escola se fecha num processo a-histórico, com exercícios que buscam o sentido único, institucionalmente autorizado e legitimado, só pode trazer como efeito o sentido de apagamento e exclusão.

Para a AD, a posição do sujeito determina o sentido, possibilitando o equívoco, a falha da língua, pensada “não num sentido pejorativo. Se o equívoco não fosse constitutivo da língua, teríamos a determinação do dizer, ou seja, os sentidos seriam evidentes, como concebem as concepções tradicionais da linguagem”. (MEGID; CAPELLANI, 2007, p. 33).

Posto assim, a língua não é transparente, não existindo apenas uma maneira de ler o texto. Então, discursivamente, a produção de leitura pode ser entendida como uma forma de “desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura”. (INDURSKY, 2001, p.38). Desse modo, queremos romper com essas práticas materializadas na escola, trazendo para a sala de aula outros dizeres, abrindo espaços para os deslocamentos e deslizamentos de sentidos, conforme compreende Orlandi (2015, p. 79):

> É nesse lugar, em que a língua e a história se ligam pelo equívoco, lugares dos deslizes de sentidos como efeito metafórico, que se define o trabalho ideológico, o trabalho da interpretação. Como esse efeito que constitui os sentidos constitui também os sujeitos, podemos dizer que a metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos.

Segundo a autora, a linguagem é falha, incompleta, mas o sujeito está fadado a significar no mundo com ou sem palavras, então “o silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio o sentido é”. (ORLANDI, 2007a, p. 31). Dessa maneira, o não-dito também significa. Sobre a incompletude da linguagem, a autora reitera:

> A incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o 'nada'. Mas o silêncio significa esse 'nada' se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mas silêncio se instala, mais possibilidades de sentidos. (ORLANDI, 2007a, p. 47).

Com base nessas reflexões, compreendemos que a linguagem se constitui na tensão entre o mesmo e o diferente, conforme Orlandi (2015, p. 34):

> Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, rupturas de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Dessa forma, a autora considera que a paráfrase é a estabilização e a polissemia irá nos possibilitar a ruptura dos sentidos estabilizados. Pensamos, assim, que o trabalho com o funcionamento das diversas materialidades significantes (LAGAZZI, 2017) nos materiais selecionados para o trabalho em sala de aula possibilita deslizamentos de sentidos e dão aos alunos condições de gestos de interpretação.

Para que essa relação com a língua, na sala de aula, não deixe de considerar a importância da articulação entre diferentes linguagens que provocam outros sentidos possíveis e modos de circulação particulares, entendemos ser importante a compreensão do conceito formulado por Orlandi (2012b) sobre os processos de constituição, formulação e circulação, que são constitutivos de todo discurso, para pensarmos, mais especificamente, o funcionamento do verbal e do não-verbal em sua imbricação constitutiva:

> 1. Sua constituição, que consiste na relação do texto com os sentidos já-ditos, que nele ressoam, significando pela sua presença (como retomadas, paráfrases, reformulações) ou pela ausência (por elipses, silenciamentos, negações), o que nos permite pensar sua relação com o interdiscurso, enquanto contexto histórico ideológico mais amplo; 2. sua formulação, que consiste em analisar e descrever o funcionamento das diversas materialidades significantes, que dão forma ao texto (os signos linguísticos, a sua disposição na frase, as imagens, os sons), em condições históricas de produção específicas; 3. sua circulação, que consiste em descrever os trajetos percorridos pelos sentidos na sociedade, submetidos às relações desiguais de

> poder que determinam quem pode dizer o quê e como a partir de uma determinada posição ideologicamente marcada. (ZOPPI-FONTANA, 2014, p. 6-7).

Nessa perspectiva, buscamos dar visibilidade, em sala de aula, a esses processos de produção do discurso no material didático elaborado, compreendendo, assim, que os processos de constituição, formulação e circulação estão imbricados à produção dos sentidos do discurso no texto audiovisual em estudo. Considerando, também, que para a AD o sentido sempre pode ser outro, procuramos desestabilizar os discursos que circulam como evidentes na escola - o de que o aluno não lê e não interpreta. Segundo Pfeiffer (2012, p. 73), é que "não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam" e esse funcionamento de antecipação dos sentidos acaba silenciando o aluno, pois os espaços para seus dizeres são interditados e desvalorizados pelos saberes que chegam prontos a eles.

Dessa maneira, levando em consideração as condições de produção de leitura e escrita que hoje a escola oferece, pensamos que o nosso maior desafio como professor está, justamente, em fazer o aluno refletir sobre seu lugar e se sentir autorizado a dizer e se posicionar frente às diversas situações que lhes são postas na escola e fora dela.

Nessa direção, concordamos com Cazarin (2006, p. 310): "no caso de práticas de leitura no âmbito escolar, ao professor, na nossa compreensão, não caberia o papel de atribuir sentido(s) aos textos apresentados aos alunos, mas de explicitar, aos mesmos, o modo como um objeto simbólico produz sentidos".

A fim de compreendermos o funcionamento da produção dos sentidos e darmos aos alunos condições de autoria, buscamos aporte teórico em Orlandi (2015, p. 52):

> Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário e que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete.

Para o aluno assumir essa posição sujeito-autor, Orlandi (2012a, p. 89) nos lembra que "a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da

escrita". Para a autora, existe uma relação entre leitura e escrita do aluno: "a produção (oral ou escrita) é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc.) de que ele tem domínio". (Ibidem, p. 91).

No entanto, o que, normalmente, acontece, é uma simulação da autoria, porque os textos são escritos a partir de modelos fornecidos pela escola; não é dado ao aluno espaços para a atribuição de sentidos e, conforme explica Pfeiffer (2002, p. 11), "a autoria deve ser construída e não simulada". Acreditamos que para construirmos a autoria em sala de aula, necessitamos propor a realização de atividades que despertem o interesse do aluno, que façam sentido a ele, abrindo espaços para que se posicione criticamente diante das questões postas em discussão e, assim, poderá se inscrever na posição-aluno-autor.

Para Indursky (2016, p.35), "escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social. E é por meio desse fazer do sujeito que sua escrita se inscreve também na memória social". Entendemos que, nesta perspectiva, a escola não deve se eximir de sua responsabilidade de inserção do sujeito-aluno no domínio da escrita. A esse respeito, Orlandi (2012a, p.82) compreende que "a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem".

A partir dessas reflexões, sentimo-nos impulsionadas a desenvolver uma maneira diferenciada de trabalhar o ensino da Língua Portuguesa, tornando as aulas mais significativas, tanto para o professor, quanto para os alunos. Sabemos que nas aulas de Português, de modo geral, o ensino da língua ainda se restringe à memorização de regras gramaticais. Sobre essas práticas naturalizadas em nossas escolas, nos falam Furlan e Megid, (2009, p.13):

> Ao longo de sua existência, as Instituições produzem práticas que, aos poucos, vão se naturalizando, ou seja, passamos a vê-las como naturais e que determinam os discursos dos sujeitos que a elas se filiam. Se pensarmos no exemplo da Escola como Instituição, podemos observar os papéis que ela institucionaliza para professores e alunos. Para cada um deles determinadas práticas são possíveis, ao passo que outras são censuradas, desde as mais elementares, como o espaço que devem ocupar no espaço físico da sala de aula. Neste sentido, pela Instituição Escola, ao professor é autorizada a legitimação do saber, papel não autorizado ao aluno.

Desse modo, o livro didático, material pedagógico largamente utilizado por nós, professores, tornou-se uma das ferramentas de estabilização do discurso autoritário que desautoriza outros saberes, colocando alunos e professores como coadjuvantes do processo de ensino. Conforme Lagazzi-Rodrigues (2010, p.97), “falar no impedimento à interpretação imposto pelo livro didático ao professor, e não só ao aluno, é fundamental”.

Tal fato se dá porque o professor é colocado em uma posição de transmissor, mediador do saber Institucionalizado. Mesmo ocupando uma posição de autoridade em sala de aula, não é dado a ele espaço de formulação de novos sentidos. Sendo assim, Hashiguti (2009, p.20) explica que “o discurso escolar configura-se como autoritário porque tende a interditar a circulação de diferentes sentidos, privilegiando a produção de um único, pelo processo que chamamos repetição empírica”.

A respeito da interdição de diferentes sentidos pelo discurso autoritário, Orlandi (2015, p.52) explica que: “nesse caso o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num lugar que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete”. Referimo-nos, aqui, às distintas formas de repetição propostas por Orlandi (2015).

> a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
> b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
> c. a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecidos. (Ibidem, p. 52).

De posse desse entendimento, realizamos uma reflexão sobre como estávamos desenvolvendo o nosso trabalho com a leitura e interpretação em sala de aula. Tínhamos, até então, como certeza, que necessitávamos *levar os alunos a* buscarem as mensagens subentendidas nos textos ou ler as suas entrelinhas. No entanto, com o nosso ingresso no curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras e os estudos que desenvolvemos pelo viés teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), pudemos entender que “os sinais são marcas da materialidade da linguagem: não se trata de verificar o que está escondido em um texto, mas sim de verificar o que está presente em um texto”. (BOLOGNINI, 2007, p. 17).

Também compreendemos que “a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como o texto significa?”. (ORLANDI, 2015, p.15-16)

Outro fator que nos impulsionou a investir na elaboração de um trabalho com as diferentes linguagens foi a compreensão de que as dificuldades na leitura e na escrita apresentadas pelos alunos e que permeiam as discussões nas reuniões escolares ocorrem porque o estudo do texto em sala de aula não tem feito sentido aos alunos.

> Na maioria das aulas de língua, o texto é considerado meio de acesso à estrutura da língua estudada, visto que no ensino de LP suas frases servem para identificar e classificar elementos gramaticais. Em muitos casos, o texto nem chega a ser lido, é mobilizado como pretexto para se ‘ver em uso’ as regras normativas, reforçando as amarras que se impõe à prática de linguagem. Quando a leitura é atividade de aula, a proposta é conduzida por meio de perguntas direcionadoras que exploram apenas a superfície textual, com atividades de identificação de informações explícitas no texto ou de inferências consideradas ‘óbvias’. (FERNANDES, 2019, p. 2).

Esses argumentos podem configurar na falta de interesse que alguns alunos apresentam nas aulas de Língua Portuguesa, quando se manifestam para demonstrarem o seu descontentamento com a aula: “Professora, vamos fazer uma aula diferente”. Até buscamos fazer algo mais significativo, trazendo para as aulas materiais de uso menos frequentes na escola, como filmes, revistas, músicas, vídeos, entre outros, mas não mudamos a forma de trabalhar com esses materiais, pois repetimos as mesmas perguntas que estão nos manuais didáticos: “Na sua opinião, o que o autor quis dizer?”; “Qual a mensagem que o autor quer passar?”; “Por que o material recebeu esse título?”. Para Pfeiffer (1993), tais práticas acontecem quando trabalhamos com a linguagem em uma perspectiva instrumental, na qual somos levados pelas práticas estabilizadas a, apenas, reproduzirmos o que está posto, não abrindo espaços para a interpretação.

> Assim funciona na escola também. O objeto a ser analisado pelo aluno, não importa em que matéria seja, apresenta-se já pronto, esperando apenas o devido e correto descrever do aluno para que esse seja aprovado com excelência. Ao aluno cabe saber utilizar-se da metalinguagem específica de sua área, falando corretamente (o

> ‘Bem dizer’) a interpretação que já está pronta, esperando para ser dita. (Ibidem, p.44).

Sendo assim, o que circula na escola são os saberes consagrados pelas ciências, “um discurso autoritário que se apresenta como próprio da instituição, a escola, na qual ele tem origem e também para a qual ele garante estabilidade”. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 12).

A partir dessas considerações e compreendendo a linguagem como materialidade discursiva (ORLANDI, 2015), pensamos ser possível abrir espaços para deslocamentos do discurso autoritário para um discurso aberto à polissemia. A esse respeito, Orlandi (2009) define três tipos de discurso: o lúdico, que se apresenta aberto à polissemia; o discurso polêmico, que funciona na tensão ente a paráfrase e a polissemia, e o autoritário, que se apresenta fechado para a polissemia. Ao nos apropriarmos desses conhecimentos, esperamos criar as condições para um trabalho com o discurso polêmico e o lúdico em sala de aula.

Entendemos que necessitamos assumir uma nova postura em nossa posição de professora, a qual possibilite aos alunos gestos de interpretação na leitura e na escrita.

Pensando dessa forma, produzimos um trabalho com as várias possibilidades de atribuição de sentidos a um texto e, assim, acreditamos que estamos dando condições aos alunos de gestos de autoria na leitura e na escrita. Para tal, buscamos sustentação em Pfeiffer (1995), que nos esclarece que a autoria só acontece quando o aluno é capaz de posicionar-se como autor, pois a ele foram abertos espaços para a interpretação em sala de aula.

Partindo desse entendimento, compreendemos a responsabilidade e a preocupação que o professor deve assumir em buscar oferecer aos alunos uma educação questionadora que os leve à reflexão de seu lugar no mundo; é nosso sonho uma educação pública de qualidade, pois sabemos que no Brasil a educação não é igual para todos e existem muitos obstáculos a serem superados para que a escola exerça seu papel na formação de sujeitos.

> Os efeitos de sentido de um ensino desigual ainda ressoam na escolarização obrigatória brasileira; as fronteiras são invisíveis: embora na escola pública uma parcela maior da sociedade tenha acesso a ela, a ampliação da clientela no que tange ao ingresso é efeito de uma necessidade, imposta pelo capitalismo, de se elevar o

> nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas em curso. Vemos funcionar, nesse processo, como efeito de uma política educacional capitalista, um ajustamento do sujeito aos mecanismos de poder que atingem os campos da divisão social do trabalho, o que produz novos processos de individualização desse sujeito; injunções que, naturalizadas, produzem o sentido para o sujeito de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor, estabelecendo-se uma relação direta entre o grau de escolaridade e a ascensão social; sentidos contraditórios que silenciam a produção e a manutenção das diferenças entre os sujeitos necessárias ao capitalismo e que marcam os sentidos de escolarização nas relações de produção capitalistas em nosso país. (SARIAN 2015, p.1148).

Refletindo sobre tais considerações, sabemos da responsabilidade que nos cabe e dos sérios compromissos que temos com a educação de nossos alunos. Pensando assim, em desestabilizar esses sentidos historicamente impostos, tanto a alunos quanto a professores, pretendemos, com a elaboração de nosso trabalho, transformar a sala de aula em um espaço que abra possibilidades à autoria tanto para os alunos, quanto ao professor.

Nesse sentido, compreendemos que não podemos estacionar, apenas repetir. Precisamos romper com o que está estabelecido para podermos fazer reverberar novos sentidos. Para Fedatto e Machado (2007, p.10), “ser autor, do nosso ponto de vista, não significa, de modo algum, criar algo absolutamente novo, mas sim, interpretar o que é repetível”. Sendo assim, queremos fazer algo que faça sentido aos alunos, dando condições a eles de gestos de autoria na leitura e na escrita.

2.2 O trabalho com documentário: possibilidades de gestos de autoria

A fim de darmos condições ao trabalho em sala de aula com as diferentes linguagens, ressignificando os processos de leitura e escrita e possibilitando aos alunos gestos de autoria, buscamos contribuir para a formação do sujeito aluno com um material didático elaborado a partir do trabalho com o documentário, resultado do pensar e repensar o desenvolvimento de nosso trabalho em sala de aula, e, assim, desestabilizar a maneira como são elaboradas as metodologias aplicadas ao ensino da leitura e a escrita pelos manuais didáticos.

Desse modo, apresentaremos algumas reflexões que consideramos ser relevantes para nosso trabalho com o documentário. Conforme Nichols (2005, p. 47), dar uma definição para o filme documental não é nada fácil, “seu significado não pode

ser reduzido a um verbete de dicionário". Existe, ainda, uma visão distorcida de que este filme é uma reprodução da realidade. No entanto, o autor esclarece que:

> Se o documentário fosse uma reprodução da realidade, esses problemas (de definição) seriam bem menos graves. Teríamos simplesmente a réplica e a cópia de algo já existente. Mas ele não é uma representação do mundo em que vivemos. Representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. (Ibidem, p. 47).

Para Ramos (2008), mesmo havendo essa dificuldade em definir o que seja um filme documentário, é preciso lidar com algumas definições e conceitos para pesarmos a produção cultural de nosso tempo, mesmo não sendo precisas.

> Na tradição narrativa documentária podemos vislumbrar uma história na qual alguns traços estruturais são recorrentes, formando períodos. À repetição de conjuntos, mais ou menos homogêneos, podemos dar nomes. Documentário é um desses nomes. Designa um conjunto de obras que possuem algumas características singulares e estáveis, que as diferenciam do conjunto dos filmes ficcionais. (Ibidem, p. 23).

Dessa forma, o documentário pode ser considerado como "uma narrativa que estabelece enunciados sobre o mundo histórico". (RAMOS, 2005, p.163). No entanto, discursivamente, mais que entender a narrativa documental como uma forma de asserção sobre o mundo, procura-se entendê-lo como um acontecimento de discursivo. (ORLANDI, 2017).

Conforme a autora, o documentário nos remete a fatos, todavia, não constroem as mesmas significações em sua relação entre presente e passado. Embora na palavra documentar esteja inserido o significante documento, ele é a representação de um fato, nunca o fato em si, o que possibilitará ao autor, neste caso o aluno, expressar seus gestos de interpretação.

> A língua não pode ser pensada sem a possibilidade de outras formas materiais significantes. É mais uma vez a abertura do simbólico. [...] O trabalho do equívoco. A incompletude constitutiva dos sujeitos e dos sentidos. Por isso, também no documentário, as coisas-a-saber são tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação. Mais ainda, como diz Pêcheux*: a transferência não é uma interação, e as filiações históricas nas quais*

> *se inscrevem os indivíduos não são máquinas de aprender.* Como se inscreve nas filiações o autor do documentário diante das coisas-a-saber? Pela imagem. Cores. Formas. Movimentos. Técnicas. (ORLANDI, 2017, p. 58- 59, grifo da autora.).

Nesta perspectiva, entendemos que o documentário, tomado na perspectiva discursiva, possibilita o trabalho da leitura e escrita em sala de aula mobilizando as diferentes linguagens e saindo das limitações impostas por determinados modelos, como ocorre na perspectiva dos estudos dos gêneros textuais.

Dessa forma, discursivamente, acreditamos que o documentário é um material audiovisual que permite o trabalho com a materialidade simbólica da linguagem em suas diferentes formas, bem como possibilita um deslocamento na maneira como a leitura e a produção textual vêm sendo realizada na escola. Sobre o estudo com esse material, nos aportamos em Neckel (2007):

> A produção audiovisual contemporânea se inscreve em condições de produção fronteiriças lançando mão da imbricação material, dito de outro modo, não se sustenta na égide da imagem ou do verbo. Essa materialidade singular (uma materialidade que desfaz a dicotomia verbal-não-verbal) da qual é constituído o vídeo contemporâneo não se deixa aprisionar por análises rígidas e apriorísticas, não há territórios demarcados, nem tão pouco, fronteiras definidas. Categorizar determinada produção como documentário, curta-metragem ou vídeo-arte, não especializa o gesto de interpretação, por isso, dificilmente, as teorias estabilizadas dão conta de compreender o funcionamento de tais dizeres e os deslizamentos de sentido que circulam em tal corpus.

Pensamos, assim, que o funcionamento das diversas materialidades significantes em circulação no documentário possibilitará deslizamentos de sentidos e dará aos alunos condições de gestos de interpretação. Sobre esse trabalho, Mensato (2014, p. 50) afirma:

> A percepção da importância de gestos, movimentos, como sendo materialidades significantes é outro aspecto que merece análise na escola. Em nossa sociedade que observa e coloca em evidência a linguagem percebida pela visão, seja o corpo, seja o corte de cabelo, a percepção dos sentidos produzidos pelos movimentos dos corpos é de grande importância para o estabelecimento de uma relação de contato.

Ao abrirmos espaços para a leitura do verbal e do não-verbal, estamos pensando na definição de discurso formulada por Orlandi (2015, p. 20): “discurso é efeito de sentido entre locutores”; se um objeto simbólico produz sentido, nos interessa abordar como essas várias formas de linguagem produzem sentidos para os alunos leitores. Ainda sobre essas diferentes materialidades e sobre sua importância na escola, nos fala Orlandi (2012a, p. 40):

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

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com o texto audiovisual, pela imbricação de diferentes materialidades de linguagem, abrirá espaços aos alunos a gestos de interpretação.

> O batimento estrutura/acontecimento referido a um objeto simbólico materialmente heterogêneo, requer que a compreensão do acontecimento discursivo seja buscada a partir das estruturas materiais distintas em composição. Realço o termo composição para distingui-lo de complementaridade. Não temos materialidades que se complementam, mas que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra. Ou seja, a imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais. Na remissão de uma materialidade a outra, a não-saturação funcionando na interpretação permite que novos sentidos sejam reclamados, num movimento de constante demanda. (LAGAZZI, 2009, p. 68).

Queremos criar, portanto, possibilidades aos nossos alunos a gestos de interpretação de documentário na perspectiva discursiva, em que o sentido não é transparente, não está nem nas palavras, nem em outras materialidades da linguagem, conforme nos esclarece Fernandes (2013, p. 4):

> A leitura não mais como a decodificação da linguagem verbal, ou de qualquer outra linguagem. Desfazer esse imaginário da leitura do texto verbal também serve para evitar a decodificação da imagem, sendo que, diante da linguagem visual, ainda se pergunta pelo sentido que o desenhista/pintor/fotógrafo pretendeu com aquela imagem, qual seria

> a maneira ‘correta’ de ler suas linhas, suas cores. Não há um modelo de leitura para a imagem, não há um signo visual que exprima uma única possibilidade de sentido, a imagem é opaca, sua sintaxe fluida joga com o visível e o invisível.

Para a compreensão/interpretação do texto audiovisual, faz-se importante o entendimento de dois conceitos elaborados por Neckel (2013) - tecedura e tessitura, os quais compõem o processo de textualidade discursiva desses textos:

> Tecedura, o tecer dos dizeres no fio do discurso, na trama dos sentidos, no jogo polissêmico e no interdiscursivo. E, tomamos por tessitura, o funcionamento próprio da materialidade discursiva em sua estrutura, na forma material ou, na imbricação da matéria significante. (NECKEL, 2013, p. 1-2).

É a partir dessa compreensão que desenvolvemos o trabalho com o texto audiovisual, pois a imbricação do verbal ao não-verbal abre possibilidades para a polissemia e a assunção da autoria em sala de aula. Para a compreensão desse processo, apoiamo-nos novamente em Neckel (2007):

> Desta forma, a perspectiva discursiva na leitura/interpretação de imagens e/ou produção artística é capaz de dar conta produtivamente da compreensão da produção e de deslocamentos de sentidos presentes em materialidades singulares como vídeo inscrito ou circunscritos pelo Discurso Artístico em seu jogo de polissemia.

Na perspectiva discursiva, acreditamos que a leitura e a escrita de documentários, objetos simbólicos compostos pela imbricação de materialidades significantes distintas, pode produzir efeitos na compreensão do discurso visual, já que, neste caso, o discurso se materializa também por materialidades sonoras e visuais.

> A materialidade do discurso é a linguagem em suas diferentes materialidades significantes, quais sejam: a palavra, a imagem, o gesto, a musicalidade, o aroma, a cor, o enunciado, a cena, o corpo, a melodia, a sonoridade, enfim, diferentes relações estruturais simbolicamente elaboradas pela intervenção do sujeito. Vejamos que a língua concebida como materialidade do discurso não está dissociada do sujeito, que por ela se constitui. Da mesma forma, o aroma, a cor, a imagem, o gesto ... se constituem em materialidade significante quando em relação com o sujeito, constituindo memória discursiva e, assim, se constituindo em linguagem. (LAGAZZI, 2017, p. 30).

Partindo dessas considerações, acreditamos que este trabalho é uma possibilidade de darmos condições aos alunos de se verem como sujeitos históricos, que ocupam um lugar na sociedade, e, sendo este, um lugar social, filia-se à dimensão do político:

> O político tal como pensamos discursivamente, está presente em todo discurso. Não há sujeito nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição sujeito e, portando, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer. As relações de poder são simbolizadas e isso é o político. A análise de discurso trabalha sobre relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida. (ORLANDI, 2011, p.55).

Dessa forma, optamos pelo trabalho com o documentário por ser um material que realiza asserções de mundo, recortes do social e que procura apresentar uma versão do real, em que o aluno pode se colocar nessa representação e, dessa forma, ter uma compreensão mais ampla do seu papel social enquanto aluno, jovem e cidadão, pois essa projeção é determinada pela posição que o sujeito ocupa:

> Poderíamos dizer, então, que a ficção é um meio de representação da realidade, mas não uma mera representação fidedigna de situações reais. Ela é (re) significada pelo papel da memória. E a realidade? Esta se constitui na memória e é materializada pela linguagem da qual não detemos o controle (inconscientemente), mas necessitamos da ilusão de sermos a origem do dizer. Isso faz da realidade um meio de se significar, que pode ser compreendida como ficção. (LIMA, 2013, p.54-55).

Para Orlandi, o documentário é “um objeto de arte. Para mim, antes de tudo um objeto memorial. Ou seja, que faz movimentar-se a memória”. (ORLANDI, 2017, p. 55). Sobre essa questão, a autora reitera:

> Ao fazer do que recorta um objeto simbólico, o documentário, enquanto discurso, produz um acontecimento, que é aquilo que ele significa. Produz um recorte do real que é tomado como um acontecimento. Mexe na relação com o esquecimento. Produz um efeito de memória. Ou melhor, o acontecimento, que ele produz, sua historicidade, está na configuração que, pelo seu recorte, ele produz como parte da memória, interdiscurso. Esta é sua historicidade constitutiva. Este é o efeito que ele produz para ser documentário. (Ibidem, p. 57-58).

O trabalho com documentário na perspectiva materialista nos possibilita pensar o ensino de língua a partir de uma prática distinta da estabilizada na escola, porque concebe a linguagem em seu funcionamento, em relação ao sujeito e às condições de produção. De acordo com Orlandi, “a língua não pode ser pensada sem a possibilidade de outras formas materiais significantes”. (Ibidem, p. 58). Ainda nas palavras da autora:

> O documentário busca a memória (dos sujeitos) que, ao mostrar/dizer/significar, ele põe na história. Ele faz ‘acontecer’ uma versão (trabalho do efeito metafórico, deriva). O documentário é um acontecimento discursivo que faz com que algo apareça como acontecimento. Ele constrói o acontecimento de que fala. E o que fala é um efeito de presentificação (atualidade) produzido, como disse, pelo jogo do interdiscurso (memória discursiva) e a memória institucional (a de arquivo) postas em contradição. E, por este mesmo gesto, produz um passado. (Ibidem, p. 59).

A partir dessa reflexão, o trabalho com o texto audiovisual aponta para outros sentidos, para outras possibilidades de deslocamentos, possibilita a deriva dos sentidos estabilizados.

> Em minhas abordagens do social em filmes e documentário, tenho mobilizado o conceito de processo de identificação do sujeito, passando, reiteradamente, pelos laços entre sujeito e resistência, linguagem e história. A partir das evidências que nos tomam enquanto sujeitos de linguagem, grande parte das vezes nos esquecemos de perguntar por aquilo que faz diferença. No que concerne ao social, fazer diferença significa perguntar por processos de identificação dos sujeitos em que deriva de sentidos seja possível, ou pelo menos, em que as certezas legitimadas possam ser abaladas. Pergunto pelo social em relação nas quais a resistência possa/pode ser analisada em seu trabalho simbólico. (LAGAZZI, 2012, p. 135-136).

Dessa posição teórica, entendemos que nossa proposta de trabalho vai ao encontro da aplicabilidade da Lei 13.006/14, a qual apresenta um acréscimo ao 6º parágrafo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB 9394/96, pois a experiência proporcionada pelo cinema brasileiro nas escolas começa fora dela e estende-se para além de seus muros, estabelecendo uma relação com a sociedade que o produz, além de se constituir como uma forma de fortalecimento de um vínculo cultural/social muito forte com o aluno: “a exibição de 14 filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à

proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”.

Para Fresquet (2015, p. 8),

> Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar.

Nesse entendimento, estamos pensando o filme documentário não como um material didático tradicional, tampouco uma diversão cultural, mas como uma possibilidade de formação de um sujeito aluno crítico e consciente de seu lugar como cidadão, não de um espaço restrito, mas como cidadão do mundo. “A metáfora do cinema como janela que nos abre para o mundo nas categorias de tempo e espaço e, como espelho, é apenas uma das outras possibilidades que ele traz para a experiência de aprendizagem para além do conteúdo”. (FRESQUET, 2015, p. 14).

Acreditamos que esse trabalho poderá nos possibilitar uma nova atuação em relação a nossa função de professora de Língua Portuguesa, “dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o ‘aprender a escrever’ o engaja”. (ORLANDI, 2012a, p. 79). As diferentes materialidades em circulação nessa composição audiovisual podem dar uma relevante contribuição para a assunção da autoria. A esse respeito, Neckel (2007) faz considerações que vão ao encontro de nossas compreensões:

> O vídeo como uma das formas contemporâneas de produção e sentido, nos toma em meio ao bólido de materialidades expressivas. Temos uma materialidade ao mesmo tempo visual, sonora e verbal que nos provoca esteticamente de forma diferenciada, aguça-nos mais de um sentido ao mesmo tempo.

Ainda de acordo com Neckel (2007),

> O vídeo, não mais um produto, mas um processo, um suporte expressivo, um dizer que foi e está sendo construído a partir de outros dizeres-olhares e que, a partir dele outros olhares-dizeres são possíveis. Olhar analiticamente para o vídeo, não é aceitá-lo como produto, mas como processo, como dizer em curso, como algo que

> não se fecha, pois o movimento de interpretação se faz na lacuna, na abertura, naquilo que vaza.

Dessa maneira, por meio de um trabalho com as diferentes materialidades significantes que estão imbricadas na composição do filme documentário, colocaremos a falha, o equívoco e a exterioridade da língua em evidência, o dito em relação ao não-dito, possibilitando deslizamentos de sentidos para outros possíveis, dando espaço aos alunos para refletirem e se posicionarem frente às situações postas em sala de aula e, daí, para além da escola: “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor, ele produz um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz”. (ORLANDI, 2010, p.24).

Sendo assim, com o desenvolvimento das atividades que compõem o Caderno *Leitura e produção de documentário: uma proposta discursiva para as aulas de língua portuguesa*, esperamos ressignificar as práticas pedagógicas com o documentário, trazendo para a sala de aula questões materializadas em atividades que possibilitem a ruptura com a estabilização dos sentidos promovida pelos modelos conservadores de atividades em circulação na grande parte dos materiais didáticos para o ensino da língua, que são disponibilizados à escola.

3. UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS ATIVIDADES PROPOSTAS

3.1 Os caminhos percorridos na relação teoria-prática

Neste capítulo será apresentada nossa análise das atividades que compõem o Caderno *Leitura e escrita de documentário: uma proposta discursiva para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental*, concomitantemente, às reflexões teóricas que nortearam sua elaboração. Atividades estas que, inicialmente, foram planejadas para serem desenvolvidas por meio de intervenção pedagógica com alunos do 9º ano do ensino fundamental em um modelo presencial de ensino. No entanto, sua aplicação tornou-se inviável devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, que produziu inúmeras restrições no mundo todo, entre elas, a suspensão das aulas presenciais no estado de Mato Grosso em março de 2020.

Sendo assim, ao elaborarmos as atividades em uma metodologia propositiva, procuramos refletir sobre o ensino da leitura e da escrita partindo de nossa prática em sala de aula, ao longo de nosso percurso como professora, nos cursos de formação continuada e nas discussões que são propostas na escola em que somos lotadas sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Conforme salientado no Capítulo II desta Dissertação, notamos que, na escola, de uma maneira geral, há uma desconsideração do aluno como leitor fora do espaço escolar. (ORLANDI, 2012a). Dessa forma, ao refletirmos sobre o ensino da leitura na escola, concordamos com a autora sobre a inclinação à recusa da escola em considerar as relações que o aluno possui com a leitura em outros espaços que não seja o dela:

> Em linguagem (e, logo, em leitura) não há grau zero assim como não há grau dez. Na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem, na escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. No entanto, assim como não se para de “aprender” a ler num momento dado (grau dez), também não se possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero). (Ibidem, p. 39).

Partindo desse pressuposto, consideramos fundamental abrir espaços em sala de aula para refletirmos sobre essa prática. Para tanto, tomamos a leitura como uma

prática discursiva, e não significamos a leitura do texto apenas como um processo de decodificação que busca a apreensão de um único sentido (informação) no texto, como um “sempre já lá”, evidente e transparente (ORLANDI, 2012a, p.37), como vimos afirmando.

Essencial, também, conforme Orlandi, considerar a história de leitura do aluno, pois cada aluno possui uma maneira particular de se relacionar com a leitura: “o sujeito-leitor aproxima-se do texto a partir de seu lugar social, e o observa à luz de seu contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico”. (INDURSKY, 2001, p. 37).

No que diz respeito ao trabalho com as diferentes formas de linguagens na escola, conforme Orlandi (2012, p. 38), a escola “evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal” e, quando o faz, reduz o não-verbal ao verbal. (ORLANDI, 1995).

Como efeito desse processo de avaliação, nestas propostas de atividades, estamos buscando a realização de um trabalho com a leitura e a escrita que se distancie da maneira como, normalmente, a realizamos nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao nos ancorarmos nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso para elaborarmos as atividades de leitura e escrita de documentário, entendemos ser possível “desestabilizar sentidos que parecem estabilizados, podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura” (INDURSKY, 2001, p. 39), nos distanciando das atividades de “interpretação de texto” que circulam nos livros didáticos e que transformam o trabalho com a leitura em

> uma atividade ‘chata’, para professores e alunos, como eles mesmos mencionam, porque o deslize nunca pode acontecer, a história não é convocada, e a sensação de que também somos a-históricos, máquinas de repetição, tende a surgir para não mencionar a própria frustração de não se conseguir chegar aos mesmos sentidos que os manuais trazem para as obras. (HASHIGUTI, 2009, p. 28)

Partindo dessa compreensão, estamos propondo um deslizamento de práticas mediadas pelos manuais didáticos e que se encontram estabilizadas na escola e, assim, abrirmos possibilidades para a instauração de outros sentidos para os gestos de leitura em sala de aula, distanciando-nos do discurso autoritário.

Desse modo, nos afastamos do funcionamento do discurso pedagógico por considerá-lo de tipo *autoritário*, pois, na escola, o professor está na posição de detentor do saber, é aquele que "está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender". (Ibidem, p. 31). Esse funcionamento se dá porque "na maioria das vezes não ocorre interlocução entre aluno e professor, mas sim sentidos inculcados". (HASHIGUTI, 2009, p. 23).

Atravessadas pela Análise de Discurso, compreendemos que é papel do professor "mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos.* Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto. E isso se faz por uma mexida na relação estrutura/acontecimento". (ORLANDI, 1983, p. 70-71, grifo da autora).

Nesse sentido, buscamos, com as atividades propostas, que têm o documentário como eixo norteador, abrir espaços para que alunos e professores realizem gestos de interpretação mobilizando diferentes arquivos sobre e a partir da leitura fílmica, de forma que compreendam as particularidades do material; discutam sobre educação, escola e aluno, a partir dos discursos em circulação no documentário *Pro nascer feliz*[6] e ousem reescrever cenas e propor um roteiro para um novo documentário, uma vez que tomamos o documentário em um objeto de arte (ORLANDI, 2011), e, como tal, temos nele um "dizer que se inscreve no campo da arte enquanto discurso". (NECKEL, 2005).

Nessa direção, elaboramos atividades que contemplam a oralidade, a leitura, a escrita, a pesquisa e as especificidades teórico-práticas do material audiovisual, que passamos a tratar a seguir.

3.2 A roda de conversa: o que lemos e como lemos

Nesta primeira atividade, propomos, a partir da interlocução oral, uma roda de conversa com o objetivo de compreender os sentidos de leitura que circulam entre os alunos, como eles significam a leitura de filmes, na escola e fora dela, e qual a compreensão que eles possuem sobre o documentário.

[6] O documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim (2005), apresenta uma versão para a "realidade escolar" de diversas regiões do Brasil. O filme coloca em relação desafios e transformações de diferentes escolas – algumas localizadas na região Sudeste do país e outras na região Nordeste –, trazendo à tona a relação desigual do ensino público e do particular no país.

Para dar visibilidade a essas compreensões, formulamos alguns questionamentos para serem postos aos alunos, pois consideramos importante o professor entender quais as filiações estão funcionando nos sentidos de leitura que atravessam o imaginário dos alunos e como esta vem sendo trabalhada em sala de aula, pois, na maioria da vezes, de acordo com Pfeiffer (1995), a leitura é concebida a partir das práticas de reprodução que se encontram estabilizadas na escola, em que os sentidos já estão postos no texto e não são aberto espaços à interpretação dos alunos.

> Discursivamente, entretanto, ler não tem o sentido de decodificar, porque é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem: seus gestos de interpretação, não havendo, portanto, a distinção entre uma prática que seja a de leitura e uma que seja interpretação de texto. Ler significa *interpretar com bases em posições discursivas*, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva e suas relações com as condições de produção. (HASHIGUTI, 2009, p. 28, grifo da autora).

Além disso, de acordo com Pfeiffer (1995, p. 68), na escola há um apagamento "da oralidade em detrimento da escrita". Dessa maneira, os alunos, quando são instigados a falarem, a opinarem, sentem-se constrangidos, envergonhados, ou mesmo incapacitados de formularem suas percepções. Compreendemos esse funcionamento como efeito da regulação do espaço da escola pelo discurso autoritário, que tenciona para a paráfrase, sustentado nas respostas fornecidas pelo livro didático, sem abrir espaços para que os alunos historicizem seus dizeres, e, assim, não permitindo a instauração do discurso polêmico em sala de aula, que tenciona para a polissemia, conforme Orlandi (2015, p. 34):

> A paráfrase representa assim o retorno ao mesmo espaço do dizer. Produzem diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. Ao passo que na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Ao propormos atividades para serem desenvolvidas oralmente na sala de aula, estamos buscando desatar o nó que vincula o discurso da oralidade ao discurso da escrita, pois, conforme Pfeiffer (1995, p. 68), na sala de aula há um apagamento da "oralidade em detrimento da escrita. Esta é entendida como legitimadora e

evidenciadora dos fatos - é porque está escrito que é. As coisas se tomam enquanto tais através da escrita. Quando lemos, aquilo que-não era, passa a ser".

Sabemos que os alunos, em suas práticas sociais, falam com desenvoltura, no entanto, sentem-se interditados a manifestarem suas compreensões em sala de aula. De acordo com Pfeiffer, tal funcionamento ocorre porque, ao falarem, os alunos precisam inscreverem seus discursos em formações discursivas outras que não as suas, fato que silencia seus dizeres. A partir desta compreensão, propusemos esta atividade de roda de conversa e buscamos, dessa forma, imprimir autoria à oralidade do aluno, entendendo que "não se cobra do autor da oralidade como o da escrita! Por isso não se olha para a fala procurando indícios de autoria". (PFEIFFER, 1995, p. 57).

Compreendemos, assim, esta atividade como uma forma de abertura de espaço para que os alunos possam colocar seus conhecimentos em circulação acerca dos filmes que costumam assistir, de como eles avaliam o trabalho com os filmes na escola e o que compreendem a respeito do documentário, sem terem a preocupação de darem a resposta, supostamente, correta, ou seja, aquela que o professor quer ouvir.

3.3 A constituição de um arquivo de leitura

Pretendemos, com a elaboração da atividade 2, criar condições para que os alunos construam conhecimentos iniciais sobre a constituição, a formulação e a circulação (ORLANDI, 2021b) do documentário, por meio da prática da pesquisa e seleção de materiais disponíveis na internet sobre essa questão, constituindo, assim, um arquivo de leitura, como proposto por Pêcheux (1994, p. 3): "um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão". No que diz respeito especificamente aos arquivos digitais, levamos em conta que

> Pêcheux (2010, p. 58) mostra que as máquinas podem produzir relações entre os dados, mas esses dados fornecidos pela máquina ao usuário não estão em relação com o que este se propõe a partir deles. No caso de um buscador, como o Google ou mesmo numa busca empreendida nos repositórios de objetos digitais de aprendizagem, é preciso atentar para isto e não subestimar o 'fato da língua' na leitura do arquivo. Em outros termos, não tomar como uma evidência do arquivo o resultado da busca, porque ela não é mais do que dados em relação numa memória metálica. É preciso, no entanto, atentar para as relações que esses 'dados' engendram em nós, o que

> já se dá a partir de uma relação com a memória histórica. É isso considerar o digital em sua materialidade (DIAS, 2014, p.10).

Ainda sobre essa discursividade, no que diz respeito à leitura dos arquivos disponibilizados pela internet, tomada na perspectiva discursiva,

> é preciso atentar, ainda, para o fato de que na discursividade da rede, nesse modo particular de circulação dos discursos, de ler o arquivo, a textualização dos discursos é determinada pelo processo de produção dos sentidos desse espaço digital. Sendo assim, é preciso construir dispositivos de arquivo específicos atentando para as condições de produção e a partir desse dispositivo reunir um conjunto de materiais que possam produzir sentido para o aluno e para o professor, no que diz respeito às relações sociais. (DIAS, 2014, p. 11).

Nesse sentido, consideramos importante o trabalho em sala de aula com as tecnologias digitais tomada em sua espessura material, mesmo compreendendo que ainda há barreiras a serem rompidas ao seu uso na escola, pois “o papel dos objetos digitais no ensino pode variar, a depender das condições de produção do próprio processo educativo”. (DE CONTI, *et al*., 2014, p. 63). Acreditamos que, com o trabalho da pesquisa sustentado na leitura de arquivos em circulação no espaço digital, podemos romper também com o sentido de pré-construído de que os adolescentes usam os aparelhos de celulares apenas para o lazer.

No entanto, compreendemos que só o acesso do aluno à internet não é suficiente para a constituição do arquivo de leitura. É fundamental a orientação do professor para que o aluno aprenda a realizar “boas pesquisas, selecionar informações relevantes aos seus objetivos, interpretar e compreender os textos lidos demanda orientação pedagógica”. (Ibidem, p. 67).

Caso a escola não disponibilize acesso à internet aos alunos, o professor poderá trazer, para a aula, arquivos impressos para a leitura e pesquisa dos alunos.

3.4 As distintas composições do documentário

Na atividade 03, nossa proposta é colocar em evidência as diferentes possibilidades de composição dos documentários, a fim de dar visibilidade ao modo pelo qual os alunos significam estas formulações. Pretendemos dar condições para que os alunos compreendam as distinções e as semelhanças entre o documentário e

o filme ficcional. Buscamos, também, dar visibilidade às diferentes linguagens em circulação no documentário.

Ao propormos esta atividade, entendemos que a forma em que apresentamos as especificidades da narrativa do documentário permite uma deriva à luz da AD, pois, de acordo com Orlandi (2015, p. 17), “nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como um acontecimento”.

É nesse batimento estrutura/acontecimento que “a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. (Ibidem, p. 24). Nos distanciamos, assim, do estudo do texto na perspectiva dos gêneros do discurso, uma forma que circula como dominante nos estudos do texto em nosso país, uma vez que, de acordo com Sarian (2012, p. 199), a

> forma pela qual circulou as publicações de Bakhtin no Brasil aponta para o conteúdo, já que se privilegia o ’significado cotidiano’; uma compreensão que recai sobre a estrutura, pois se trabalha com a ‘forma’, que apresenta regularidades no plano de composição, ainda que com contornos, dentro de certos limites, móveis: ‘cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso’ (p.279). Esse modo de apropriação da teoria dos gêneros não permite a mobilidade necessária para que um fechamento – da estrutura e do sentido – não se dê (e fechar sentidos é abrir-se à lógica).

Nosso propósito, ao nos filiar à perspectiva discursiva, é o de trabalhar a leitura a partir da materialidade discursiva do texto, abrindo espaços para os alunos produzirem seus gestos de interpretação a partir de suas “histórias de leituras”. (ORLANDI, 2012b, p. 62).

Com esse entendimento, consideramos ser pertinente dar visibilidade aos gestos de interpretação dos alunos em relação às diferentes linguagens em circulação nos documentários - “imagens, palavras, gestos, sons, música compõem possibilidades de deriva e nos deixam ver a diferença em sua potencialidade de trazer à tona o político e o social”. (LAGAZZI, 2012, p. 137). É, pois, compreendendo que o discurso do documentário se materializa na imbricação de diferentes materialidades significantes em composição, configuradas pela contradição (LAGAZZI, 2017), e que

a incompletude é constitutiva da linguagem, que mobilizamos o material em estudo no batimento estrutura/acontecimento (LAGAZZI, 2009):

> Dizer que a compreensão material se configura pela contradição é propor que a imbricação de diferentes materialidades que compõem o material de análise se faz pelo movimento da incompletude e na falha de cada materialidade, que cada materialidade significante se demanda(s) na(s) outra(s) com que compõe modos de formulação, uma demanda pela constante possibilidade de estar em movimento, estar em relação a esta(s) outra(s) materialidade(s). (LAGAZZI, 2017, p. 36).

Pretendemos, com esta atividade, que o aluno tenha condições de dar continuidade ao seu trabalho de constituição de arquivos sobre o filme documentário e, a partir dos filmes projetados, possa compreender as diferentes possibilidades de produção desse material.

3.5 Os ditos e os não-ditos nas diferentes materialidades em composição no documentário

Na elaboração da atividade 04, trazemos uma possibilidade de leitura das diferentes materialidades em composição no documentário na perspectiva discursiva. Selecionamos o documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, filme de 2005 que, em nossa compreensão, se constituiu em um material produtivo para ser utilizado em sala de aula, pois permite reflexões a respeito de questões importantes sobre o processo de escolarização no Brasil.

Com esses pressupostos, buscamos compreender primeiramente os processos de constituição e formulação (ORLANDI, 2012b) do material audiovisual, que, em sua textualidade, é composto pela imbricação de diferentes materialidades significantes (LAGAZZI, 2009), como condição para a elaboração das questões.

Nesse percurso, mobilizamos a noção de recorte, proposto por Lagazzi (2009, p. 67), baseada em Orlandi (1984): “o gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, buscando compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes”. Essa noção é produtiva para se compreender a discursividade do documentário e seu processo de produção de sentidos sobre educação, escola, professor e aluno.

Recortamos, assim, algumas cenas que consideramos pertinentes aos objetivos da atividade, que visa a criar condições para que os alunos compreendam os diferentes efeitos de sentido produzidos pela composição de distintas matérias significantes (ORLANDI, 1995) em funcionamento no documentário, colocando em evidência as especificidades desse material, tomado na relação com o social, sobretudo, no que diz respeito ao processo de produção de sentidos de educação, escola, professor e aluno.

A fim de que os alunos realizem seus gestos de interpretação em relação ao discurso em movimento no documentário, mobilizamos também as noções de tessitura e tecedura como formuladas em Neckel (2010, p. 143): “a Tessitura estaria para a estrutura do dizer (visual/sonoro/gestual/ verbal)” e a “Tecedura representa a rede de filiações da memória a outras imagens e/ou materialidades, às quais nem sempre temos acesso”. (Ibidem, p. 143).

Tomar essas noções fez-se importante para a compreensão da materialidade fílmica, que se constitui no/pelo discurso artístico e que se textualiza entre a tecedura (rede de memória/imagens) e a tessitura (modos de formulação/textualização do audiovisual), pois “na imagem fílmica não temos um funcionamento específico de uma materialidade significante, mas uma materialidade que funciona pela intersecção de redes de memória e pela imbricação material”. (Ibidem, p. 168).

A partir dessas considerações, nas questões propostas, buscamos dar condições aos alunos de compreenderem que há discursos com efeitos de sentido determinados ideologicamente, que funcionam como “efeitos de verdade, aceitos como tais pelos membros de uma sociedade. Efeitos de Verdade constituídos pelo discurso”. (BOLOGNINI, 2007, p. 21). Quando aludimos a esses efeitos de verdade, estamos nos referindo aos discursos que se atualizam sobre educação, aluno e professor no documentário em estudo, no que tange, dentre outras questões, ao acesso e à permanência do aluno na escola, entre eles, a naturalização do sentido de meritocracia na educação.

No entanto, para a AD, há sempre possibilidades de deslizes de um sentido para outro, “o gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos”. (ORLANDI, 2015, p. 45-46). É essa possibilidade de deslocamento que propomos nesta atividade, entendendo que a memória “determinada não significa ser (necessariamente) imóvel”. (Ibidem, p. 46). Dessa maneira, pretendemos abrir

espaços em sala de aula para a instauração de gestos outros de interpretação para o documentário.

Para tanto, fez-se relevante a compreensão, também, de que “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não-dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’’’. (ORLANDI, 2015, p. 81). Outra maneira de não-dizer está no silêncio, “que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda aquilo que é mais importante nunca se diz”. (ORLANDI, 2007, p.14).

Para a autora, a linguagem é constituída pela falha, pela incompletude e é no silêncio que há a possibilidade de deslizes para sentidos outros: é o “lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. (ORLANDI, 2015, p.81). Assim, há um dito e um não-dito, que também está significando, sobre educação no discurso do documentário, a ser colocado em evidência em nossa proposta de trabalho:

> Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. (ORLANDI, 2015, p. 32).

Cumpre-nos ressaltar que, para a elaboração da atividade 4, buscamos também refletir sobre a relação escola-professor-aluno que estão em movimento no documentário. Dessa maneira, consideramos a escola em seu papel institucional, que já possui práticas naturalizadas para as posições de alunos e professores: “para eles [alunos] determinadas práticas são possíveis, ao passo que outras são censuradas, desde as mais elementares, como o espaço que devem ocupar no espaço físico da sala de aula”. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 13). Sobre essa abordagem, compreendemos, com Orlandi (2010, p. 13), que

> a forma como a escola dispõe a posição dos alunos – sentados em suas carteiras – em relação ao professor – em pé, diante da lousa, ou sentado individualmente na frente da classe – já é uma maneira de significar a relação aluno/professor e de disciplinar o discurso entre eles. Daí se conclui, portanto, que o espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar.

Conforme a autora, nem só a organização espacial significa, mas também o lugar projetado nas posições-sujeito:

> Segundo as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho etc. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em sua relação de força. (ORLANDI, 2010, p. 16).

Compreendemos que para mobilizarmos as questões citadas acima, que dizem respeito aos discursos em circulação no documentário *Pro dia nascer feliz*, fez-se importante considerarmos que há uma divisão no social que estratifica nossa sociedade em classes e essa organização impõe fronteiras invisíveis que separam os espaços da cidade: há lugar para pobre e há lugar para rico*,* "'cada um pro seu lado', impermeáveis uns aos outros". (LAGAZZI, 2014, p. 157). Como nos explica Pêcheux (1999, p.17), uma fronteira que

> não separa dois mundos, ela atravessa a sociedade como uma linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo 'sentido'. (PÊCHEUX, 1999, p. 17).

E é nessa organização dos espaços na cidade que está localizada a escola: "a localização aqui deve ser considerada não como mero contexto empírico, mas como condição de existência simbólica. A Escola significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade". (ORLANDI, 2004, p. 149). Segundo a autora, a escola tem seu lugar de importância fundamental na administração de sentidos que concebem a cidade como espaço social hierarquizado, viabilizando, dessa maneira, verticalização das relações sociais, que

> categoriza as diferenças em níveis de dominação impedindo a convivência e o trânsito horizontal. A organização social vai refletir essa verticalidade da ordem social urbana no espaço horizontal, separando regiões, determinando fronteiras que nem sempre são visíveis, mas são certamente sensíveis (e sentidas). E a escola, como instituição, significa dentro do processo de verticalização. (Ibidem, p. 150).

Sendo a escola uma instituição, que significa e é significada no interior dos processos sociais, acreditamos ser relevante compreendermos um pouco como se deu a escolarização no Brasil ao longo de nossa história. A esse respeito, Sarian (2012, p. 150) afirma que os estudos sobre os processos de escolarização em nosso país

> nos dão elementos para afirmar que a educação no Brasil, ao ser instituída por sistemas de ensino sustentados em divisões, produziu, como efeito, ao longo do tempo, a escola 'para pobre', que não é a mesma escola 'para rico'. Sentidos que compreendemos como uma memória para as divisões que ressoam em nosso sistema de ensino de hoje.

Ainda de acordo com a autora,

> Olhar para nossa história nos permite observar, como regularidade nesse funcionamento histórico, as mudanças nos princípios que regem a educação do país de acordo com as condições históricas de produção na qual o ensino emerge: de uma economia escravocrata voltada para o mercado externo, passando pelo período desenvolvimentista e chegando o neoliberalismo, marcado pela mundialização, vemos funcionar, como efeito de uma política educacional capitalista, desde o seu início, que se pauta pelo ensino da escrita e pelo sentido de propriedade, um ajustamento do sujeito aos mecanismos de poder que atingem os campos da divisão social do trabalho, o que produz novas formas de identificação e controle do cidadão e de suas relações, novas formas de inclusão-exclusão, novos processos de individualização; injunções que, naturalizadas, produzem o sentido para o sujeito de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor. (Ibidem, p. 120).

Nessa direção, acreditamos ser possível, a partir de atividades que se abram para a polissemia e coloquem em movimento os gestos de interpretação, sobretudo em relação ao documentário em estudo, darmos condições aos alunos de refletirem sobre a política educacional capitalista e republicana em nosso país, que, nas palavras de Pfeiffer (2015, p. 105), produz, como efeito, um sentido de igualdade, apagando a desigualdade histórica existente em nossa sociedade:

> Essa memória aponta para uma concessão: todos têm acesso. E é aí que a meritocracia se instala. É o talento de cada um – a-histórico e, portanto, fora das condições materiais de existência – que garante o lugar social a ser ocupado. Assim a afirmação da divisão e de sua justificação resta legitimada nesse sujeito urbano escolarizado configurado por uma formação ideológica capitalista que pede

> competências e habilidades garantidoras de que esteja sempre em pleno e contínuo aperfeiçoamento segundo seus talentos próprios.

A partir desses pressupostos, pensamos em uma prática de leitura que abra espaços “para uma escuta que trabalhe com o ensino de um lugar onde a técnica não sobredetermine os gestos de interpretação, as leituras possíveis”. (Ibidem, p. 106). Consideramos também “que a língua na escola é um objeto do conhecimento e mais do que isso, a língua não é natural, é um objeto histórico”. (Ibidem, p. 105). Dessa maneira, ao trabalharmos com o seu ensino, precisamos ter a compreensão de que

> falar e refletir sobre a língua e o conhecimento na escola é explicitar e compreender os impasses, conflitos que marcam a relação entre o objeto real e o objeto de conhecimento, entre a diversidade e a unidade. É trazer para o debate a relação constitutiva entre a produção-transmissão do conhecimento linguístico e uma exterioridade histórica-social datada que se materializa em políticas de língua, em metodologias e tecnologias de ensino. Falar dessas políticas, em uma sociedade capitalista, em que há estruturalmente uma divisão social é técnica do trabalho, que redunda na separação teoria-prática, é colocar em discussão diferentes abordagens das Ciências de Linguagem, para que possamos compreender as crises (PUECH, 2004) de uma língua e de seu ensino ou o fracasso escolar em países como o Brasil. (SILVA, 2007, p.141).

Desse modo, em nossa proposta de trabalho com a leitura do documentário *Pro dia nascer feliz*, fez-se importante a compreensão de que nesse material comparece um discurso construído, historicamente, com um sentido de educação que tem se perpetuado e se reafirmado em nossa sociedade ao longo do tempo. Essa produção de evidência, fazendo parecer que só há uma possibilidade de interpretação, é o trabalho da ideologia. Conforme Orlandi (2015, p. 45-46, grifo da autora),

> para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: **a.** a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; **b.** a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória

> institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. Ser determinada não significa ser (necessariamente) imóvel.

Partindo desse entendimento, buscamos um trabalho discursivo com a leitura desse arquivo, como nos ensina Pêcheux (1990, p. 17), para “assim começar a se despir do sentido que reproduz o discurso da dominação” e “através destas quebras de rituais” produzir “*um acontecimento histórico*, rompendo o círculo da repetição”. (Ibidem, p.17, grifo do autor). Ao mesmo tempo, essa maneira de se trabalhar com a língua por meio do documentário pode possibilitar o rompimento das práticas autoritárias estabilizadas na escola e que são recorrentes do Discurso Pedagógico. (ORLANDI, 1983).

3.6 No exercício da paráfrase à polissemia: espaços para a autoria

O objetivo da atividade 5, dividida em duas etapas e cujo foco é na escrita, foi o de criar condições para a reescrita de cenas do documentário *Pro dia nascer feliz* e a escrita de um argumento para um documentário a ser produzido pelos alunos.

Dessa maneira, espera-se que sejam abertos espaços para o deslocamento do “mesmo” para o “diferente”, efeito das atividades anteriores, em um movimento parafrástico que instaure a polissemia, sendo a paráfrase e a polissemia processos constitutivos da linguagem. (ORLANDI, 2015).

De acordo com a autora, “o sujeito (e os sentidos), pela repetição estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente”. (Ibidem, p. 36). Esse movimento dos/nos sentidos permitirá aos alunos encontrarem lugares possíveis para formularem seus dizeres a partir da “repetição histórica”. (Ibidem, p.52).

No que diz respeito mais especificamente à escrita, sem desconsiderar, portanto, o trabalho com a leitura na relação para a produção escrita, compreendemos, discursivamente, que “a escrita consiste em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros. Ela trabalha com o simbólico e produz um espaço simbólico, em que diferentes vozes anônimas (ou não) ecoam, se entrelaçam e, mesmo, por vezes, se contradizem”. (INDURSKY, 2016, p. 35).

Conforme Orlandi (2005, p. 9), é quando formulamos que damos vida à linguagem, “que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)”. Dessa forma, a autora explica que sendo o homem um ser

simbólico, constituído pela linguagem e interpelado em sujeito pela ideologia, não há corpo sem sentido, e, assim, o corpo do sujeito está atado ao corpo das palavras. Para Orlandi (2005, p. 10), a formulação é

> o momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor. Representa-se na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação. Pois, não esqueçamos, o sujeito é determinado pela exterioridade, mas, na forma-sujeito histórica que é a do capitalismo, ele se constitui por esta ambiguidade de, ao mesmo tempo, determinar o que diz. A formulação é o lugar em que esta contradição se realiza. Ela é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestamente seu dizer. Dá o contorno material ao dizer instaurando o texto.

Nessa perspectiva, sentidos outros poderão ser colocados em circulação na reescrita das cenas e na escrita de um argumento [7] para a produção de um documentário, colocando os alunos em posição de autoria, criando as condições, assim, para um deslizamento da produtividade para a criatividade, que é a responsável em "mexer" com os sentidos.

> A 'criação' em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço do dizível: produz a variedade do mesmo. [...] Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção de linguagem, pelo deslocamento de regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 2015, p. 35).

Quando nos referimos à autoria, tanto no discurso da oralidade, como no da escrita, pretendemos abrir espaços na sala de aula para que o aluno possa sair do lugar de espectador/receptor de um conhecimento que chega pronto a ele, em que os sentidos estão estabilizados, cabendo-lhe apenas a repetição do "efeito papagaio" (ORLANDI, 2015, p. 52), e possa se deslocar para outros sentidos, a partir do funcionamento de "deslize, deriva, trabalho da metáfora". (Ibidem, p.53). Buscamos, assim, com as atividades propostas, a abertura de espaços para que o sujeito-aluno

[7] Na linguagem audiovisual, chama-se "argumento" o texto que descreve como será o filme, trazendo em detalhes a história. Por exemplo, definir onde serão feitas as filmagens, como será o tratamento sonoro, de que forma as personagens aparecerão no filme. Disponível em: ttps://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-3-roteiro. Acesso em: 27 set. 2021.

possa posicionar-se na função-autor. De acordo com Orlandi (2007), tal funcionamento se dá

> toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. [...] A nosso ver, a função autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que embora ele se constitua pela repetição, esta é a parte da história e não mero exercício mnemônico. (Ibidem, p. 69).

Ainda de acordo com Orlandi,

> Tanto a função-autor como efeito-leitor atestam que no discurso o que existem são efeitos de sentidos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade construção imaginária (onde intervêm a ideologia e o inconsciente). Vale assim dizer que o efeito leitor é uma função do sujeito como a função-autor (Ibidem, p. 66).

Seguindo esses pressupostos, compreendemos que a função de autoria será instaurada em sala de aula quando o professor propiciar condições, a partir de um trabalho discursivo com o ensino da linguagem, para que seja produzido “este efeito de representação do autor enquanto origem e responsável pelo que diz ou escreve”. (PFEIFFER, 2018, p. 32). A autora explica que uma das formas de abertura desses espaços para que os alunos se posicionem na função de autoria seria, por exemplo, o professor realizar a leitura do texto do aluno

> 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 espaços de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada. Desse modo, ter como horizonte apenas um ponto final como meta – um texto com desenho espacial adequado, começo/meio/fim, coesão e coerência – e não olhar para o processo de construção da posição de autoria – atribuir sentidos na inscrição histórica -, fará com que mantenhamos o processo de funcionamento do simulacro da autoria que consiste, fundamentalmente, no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal. (PFEIFFER, 2002, p.11).

Nesse sentido, acreditamos ser relevante, para a constituição do sujeito-aluno-autor, a abertura de possibilidades para o trabalho de escrita em suas diferentes materialidades, pois, além da linguagem verbal, a reescrita de cenas, e,

posteriormente, as filmagens, a serem detalhadas na Atividade 6, farão com que o professor e o aluno tenham a possibilidade de trabalhar em sala de aula com a imbricação de diferentes linguagens na formulação de novos sentidos, abrindo espaços para possibilidades de deslocamentos da repetição empírica para a histórica, dando visibilidade ao que nos propõe Pfeiffer (2018, p.32):

> À escola cabe construir condições de produção para que a repetição histórica se instale de modo a construir relações de leitura e de escrita de textos em que o sujeito escolar se inscreva no repetível do interdiscurso, fazendo sentido, estando no sentido, no interpretável e não apenas no interpretado. Construindo um lugar de autoria.

Nessa perspectiva de trabalho com o texto audiovisual, em que irrompem novas formas de se desenvolver a prática da escrita em sala de aula, concordamos com Costa e Silva (2019, p. 98), ao dizer “que à medida que um sujeito possa produzir seu filme, esse gesto pode inscrever seu dizer numa história de formulações. Ou seja, a prática do cinema pode dar a ele a possibilidade de produzir sua interpretação no meio de outras”. Essa possibilidade se dá devido à heterogeneidade do discurso audiovisual, em que “temos uma materialidade ao mesmo tempo visual, sonora e verbal que nos provoca esteticamente de forma diferenciada, aguça-nos mais de um sentido ao mesmo tempo”. (NECKEL, 2007).

Desenvolver, dessa maneira, um trabalho com a escrita em sala de aula, a partir do texto audiovisual, neste nosso caso, o filme documentário, como o compreendemos - uma possibilidade de abrirmos condições ao aluno a olhar para o que está fora da escola, “confrontar-se com o real da rua, com seus sujeitos, seus modos de existência, de resistência e de saber, de arte, de cultura. Que não é letrada, mas *é*, existe em suas formas outras” (ORLANDI, 2004, p. 153) - permite o exercício de uma escrita que desnaturaliza as relações de poder em funcionamento na escola:

> Criticamente a escrita pode ser a tecnologia pela qual uma escola diferente pode fazer a diferença, ou seja, a escrita pode entrar como tecnologia do trabalho de re-significação política do espaço urbano produzida pela escola. E aí é preciso compreender a escrita discursivamente como relação social, posição específica do sujeito face à história, estabelecendo, pela escrita, diferentes relações de sentidos, transformando as relações entre sujeitos. A escrita tem sua materialidade. E a cidade é um espaço da escrita de forma dominante, pois no espaço social urbano não há quase oralidade, há discurso da escrita oralizado. (Ibidem, p. 152).

Assim, trabalhar a escrita como possibilidade de relações de sentidos entre os sujeitos, outra questão que consideramos importante na elaboração das atividades, em especial, as atividades 2, 3, 5 e 6, é que ela permite uma abertura para o uso das tecnologias digitais em sala de aula, pois o sujeito contemporâneo está "afetado inescapavelmente pelo digital, tendo acesso ou não à internet". (SARIAN, 2015, p. 1149). Tal funcionamento faz com que seja produtivo o trabalho em sala de aula com essas tecnologias de escrita (DIAS, 2014a), para que a escola não se torne um lugar de estranhamento para os modos de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2012b) da discursividade digital*,* uma vez que ela já é constitutiva do

> processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como significamos os espaços e somos por eles significados, do modo como somos individuados pelo estado na forma do discurso da tecnologia. (DIAS, 2011, p. 23).

Remetendo-nos à escola especificamente, se professores e alunos "são sujeitos de uma sociedade de cuja história essas tecnologias já fazem parte" (DE CONTI *et al.,* 2014, p. 61) e já estão afetados pela discursividade do digital, não há como negar a entrada e o uso dessas tecnologias em sala de aula[8], mesmo havendo a interdição em alguns espaços, como acontece em nosso Estado, com a existência de um confronto que tem se estabelecido entre o "antigo" e o "novo", que tem funcionado como um entrave para essa entrada:

> Nesse confronto, o espaço formal de ensino ainda procura 'barrar' os sentidos da mobilidade constitutiva da sociedade digital, ao impedir o uso de dispositivos móveis, como o celular, por exemplo, mas, sobretudo, ao organizar os conteúdos em repositório de objetos digitais de aprendizagem, acreditando, com isso, controlar o sentido do ensino-aprendizagem. (DIAS, 2014a, p. 12).

Quando a escola se mobiliza para trazer essas novas tecnologias para a sala de aula, faz-se necessária uma atenção especial nessa abordagem, para não incorrer no uso do "antigo" em uma "nova" roupagem. É importante que a utilização dessas tecnologias não se limite à reprodução de práticas pedagógicas estabilizadas,

[8]Lei Ordinária nº 10.232, de 29 de dezembro 2014. Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/82778070/doemt-29-12-2014-pg-12. Acesso em: 05 jul. 2021.

conforme explica De Conti *et al.* (2014). Para que esses objetos sejam constituídos em “tecnologias”, é necessário que haja deslocamentos em relação às práticas em sala de aula, instaurando, com seu uso, novos sentidos para os espaços de debates e de autoria do conhecimento, tanto para alunos como para professores. (DE CONTI *et al.*, 2014).

Sendo assim, entendemos que trabalhar o documentário na relação com o digital poderá abrir espaços para deslocamentos nas posições ocupadas por professores e alunos, fazendo com que os sujeitos escolares se signifiquem na posição de autoria, dando condições para a produção de sentidos outros.

Importante dizer que o texto também é pensado aqui, como proposto por Indursky (2009, p. 171):

> De um lado, temos um texto empírico dotado de uma superfície linguística que tem começo, meio e fim, fechado em si mesmo. De outro lado, temos um texto tomado como uma materialidade discursiva, aberto à exterioridade, ao interdiscurso e afetado por suas condições de produção e cujo sentido permanece indeterminado.

É essa abertura do texto à exterioridade que possibilita ao sujeito historicizar seu dizer, “produzindo novos sentidos, efeitos do jogo da língua inscrito na materialidade da história”. (ORLANDI, 2015, p. 36). Partindo desse entendimento, a sala de aula pode passar a ser espaço propício para gestos de autoria na interpretação e escrita.

Sendo assim, consideramos ser importante, nesse processo de formação do sujeito autor, que se proporcione ao aluno a constituição de um arquivo de leitura, para além dos arquivos que já foram trabalhados no percurso das atividades. Entendemos que a apresentação de outros textos que dialoguem com o documentário em estudo poderá abrir espaços de novos sentidos de leituras e interpretação, trazendo também, para o espaço da sala de aula, as especificidades do discurso da oralidade:

> Falar e discorrer sobre suas opiniões, argumentos, percepções e fantasias, consiste em uma valiosa oportunidade, tanto para o educando quanto para o educador, de trabalhar a construção de arquivos, criando assim condições para que ambos possam abrir sua compreensão para os diferentes sentidos e as relações que se estabelecem nestes documentos. Dessa forma, seria instaurada uma prática de ensino que permitiria ao aluno, e ao próprio professor, inaugurar leituras e gestos de interpretação o que os deslocaria da

> posição de ‘escreventes’, ou seja, a de sujeitos que apenas cumprem tarefas e sustentam o efeito de literalidade da linguagem para a de ‘sujeitos-intérpretes’, capazes de refletir sobre o funcionamento da linguagem de maneira ampla, e de produzir e atribuir sentidos, de maneira particular. (TFOUNI; ASSOLINI, 2012).

Ao propormos trabalhar com a escrita do documentário, não estamos excluindo o fato de que os alunos já convivem, fora e dentro da escola, com as diferentes formas de linguagem. (ORLANDI, 2012). Estamos pretendendo dar condições aos alunos de compreenderem que, assim como o signo verbal, os signos não-verbais, diferentemente de como costumam ser trabalhados na escola, têm suas formas particulares de significarem, “não são redutíveis ao verbal” (ORLANDI,1995, p. 39), e suas materialidades são constitutivas do discurso.

Compreendemos também que trabalhar com a leitura e a produção de escrita do documentário possa abrir caminhos para a assunção da autoria em sala de aula, transformando-a em um espaço de resistência para o aluno inscrever e significar seu dizer, dando voz aos que são historicamente segregados pela formação capitalista de nossa sociedade, conforme nos explicam Costa e Silva (2019, p. 100):

> O cinema de outra perspectiva, não reproduzindo os sentidos de entretenimento, marcados pelo discurso midiático ou do mercado sobre o filme, nem se detendo sobre uma visão utilitarista do cinema. Trata-se de outra via, na qual se compreende a dimensão política e estética do cinema. Transforma-se o cinema em uma prática de linguagem cotidiana, seja inserindo-o no processo de leitura, seja produzindo cinema e estabelecendo com ele, ou a partir dele, uma relação com o conhecimento. Essas duas formas de trabalhar o cinema, na escola, podem fazer dele não instrumento pedagógico, mas uma prática com a qual se dá a palavra àqueles que historicamente foram calados, se dá a possibilidade de inventar (outros modos de significação).

Diante do exposto, acreditamos que esta proposta de atividade com o texto audiovisual torna-se uma importante via para a produção do conhecimento, mostrando-se como uma possibilidade de se “pensar as mídias contemporâneas como constitutivas da discursividade do ensino” (DIAS, 2014b, p. 50) e, também, de se “pensar no modo como o sentido de ensino se constitui nessa discursividade” (Ibidem, p. 50), transformando, assim, a sala de aula em espaço possível de movimentos para novos sentidos nos processos do ensino e da aprendizagem.

3.7 A produção do documentário como proposta de autoria em sala de aula

Na atividade 06, dividida em três etapas, propomos a produção de um documentário e para darmos consequência à prática da formulação do filme, mobilizamos atividades que dão visibilidade à linguagem audiovisual. Criamos condições, a partir de oficinas, para o trabalho com alguns elementos específicos dessa linguagem e para o uso das tecnologias digitais na produção das filmagens.

A realização das oficinas visa a dar condições aos alunos de se apropriarem da linguagem do audiovisual e ao trabalho com a câmera na captação de imagens. Neste momento, o objetivo será o aluno aprender as diferentes possibilidades de filmar uma cena, a partir do enquadramento da imagem pela câmera e de seu movimento no momento de captura da imagem. Conforme Ramos (2005), tanto o enquadramento, como o movimento da câmera são procedimentos técnicos importantes para uma filmagem.

Ainda de acordo com o autor, a imagem é “a carne mesma do documentário, qual seja, a matéria através da qual a enunciação se efetiva. E essa matéria chama-se imagem”. (Ibidem, p. 167). Conforme Ramos, a imagem captada pela câmera transita pelo olhar do sujeito que segura a câmera para o olhar do sujeito espectador. Assim, entendemos que ela chega ao espectador já carregada de gestos de interpretação e este, por sua vez,

> ‘recebe’ a imagem da câmera e constrói sua leitura sobre, ou seja, ele se lança para a circunstância da tomada. E a tomada, por sua vez, se lança para o espectador. A noção de intensidade opera justamente nesse movimento. Isto é, a imagem deixa de ser uma imagem qualquer e passa a ser intensidade. Ressalto que esta passagem é discursiva. Dessa forma, a dimensão da tomada é o lançar-se: o espectador, ao tomar contato com a imagem, se lança para a sua circunstância. (NECKEL, 2010, p. 88).

Para a finalização deste trabalho, consideramos importante o processo de circulação, que incide no processo de textualização do documentário, e terá o objetivo de dar visibilidade a todo o processo de constituição e de formulação do documentário, porque “os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam”. (ORLANDI, 2021b, p.12).

Dessa maneira, para que os sentidos de sua formulação sejam colocados em circulação, sugerimos a postagem em redes sociais por compreendermos que “o

tempo do digital é o do acesso e da circulação, podemos dizer que instaura outros sentidos para a leitura. Um arquivo digital é sempre atual ou, melhor dizendo, passível de atualização pelo acesso". (DIAS, 2015, p. 975). Dessa maneira, abrem-se espaços para os alunos sentirem-se responsáveis por seus dizeres e se colocarem em posição em posição de autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de darmos o efeito de fecho (GALLO, 1989) à nossa dissertação. Queremos registrar que, ao longo dos estudos que realizamos no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ao mesmo tempo em que fomos tendo uma compreensão mais ampla da teoria a qual nos filiamos, a Análise de Discurso, fomos realizando reflexões sobre nossa prática em sala de aula e sobre nosso papel como professora.

Compreendemos que aquela sensação de frustração, parecendo sempre que faltava alguma coisa às nossas aulas, pois em muitas ocasiões os alunos mostravam-se desinteressados, a partir das leituras e reflexões da teoria-prática que estávamos realizando, fomos compreendendo que não era exatamente *o que* ensinávamos, mas a maneira *como* estávamos ensinando que nos causavam esses efeitos e, acreditamos, que aos alunos também.

Com as leituras, o repensar, o elaborar e reelaborar das atividades, fomos também reavaliando os sentidos que tínhamos sobre o fazer pedagógico e compreendemos que ocupávamos uma posição autoritária em sala de aula, não abrindo espaços para os deslocamentos dos sentidos. (ORLANDI, 1983). E, assim, quando não são abertos espaços para interpretação, não há a circulação de novos sentidos, os sujeitos-alunos não se deslocam e os sentidos ficam estabilizados, só há lugar para o mesmo (ORLANDI, 2007), sem abertura de espaços para a repetição histórica. (ORLANDI, 1998).

Nessa direção, compreendemos que há formas de historicizarmos nossa prática e uma delas é nos posicionar de forma crítica diante do funcionamento discursivo *autoritário* estabilizado na escola. Entendemos, com Orlandi (1983), que devemos buscar transformar o discurso pedagógico em *polêmico* e lúdico e, para que esse movimento ocorra, de nossa parte, devemos ouvir o texto e saber ouvir o posicionamento do aluno a respeito do texto. E, por parte do aluno, para que se instaure esses discursos, é necessário que sejam dadas condições para que este exerça a

> sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu lugar social: é a capacidade do aluno em se construir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito e a fixação do seu lugar

> como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a condição de ser ouvinte, é não acetar a estagnação nesse papel, nessa posição. (Ibidem, p. 33).

Com a AD, passamos a ver outras possibilidades para o ensino da linguagem e para a criação de condições para ressignificarmos nossa prática em sala de aula.

Realizar o trabalho de forma propositiva foi um desafio que tivemos que enfrentar. A princípio, pareceu-nos que não encontraríamos dificuldades no processo de elaboração das atividades, no entanto, fomos, aos poucos, tendo a compreensão da complexibilidade que era elaborar as atividades na perspectiva discursiva, de modo a ser consequente com os pressupostos teóricos da AD.

Dessa forma, a elaboração do Caderno de Atividades *Leitura e produção de documentário: uma proposta discursiva para o ensino de Língua Portuguesa* demandou muito estudo, cada atividade se apresentava como um novo desafio, novas leituras, um olhar sempre muito atento à teoria e devo dizer que, às vezes, a teoria escapava-me e eu retornava às velhas práticas, elaborando atividades que *administravam os sentidos*. Nesses momentos e, em todo o meu percurso, o olhar de minha orientadora, sempre atento e generoso, em seu conhecimento, soube conduzir-me pelos caminhos da AD.

Com as leituras sendo realizadas, compreendemos que a língua não é transparente e que os sentidos não são evidentes (ORLANDI, 2015), que não existem verdades para os alunos descobrirem no texto ou nas entrelinhas dele, mas efeitos de sentidos, como explica Pêcheux:

> Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja ‘próprio’, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Com esse entendimento, nas atividades propostas no Caderno, construídas no trabalho com a imbricação verbo-visual, enfocamos os modos como os alunos relacionam-se com as diferentes formas de linguagem em circulação nos textos fílmicos e, mais especificamente, no documentário, que foi nosso objeto nesta proposta de trabalho, como forma de abrir espaços para o movimento, em sala de aula.

Trazer para a sala de aula o trabalho com o texto audiovisual, que é composto pela imbricação de diferentes materialidades significantes (LAGAZZI, 2017), é uma forma de ressignificar a prática da leitura em sala de aula, pois “materiais simbólicos diferentes produzem efeitos de sentidos diferentes”. (BOLOGNINI, 2007, p. 19). Sendo assim, acreditamos que nosso trabalho, devido à composição do material, pode romper com os efeitos de evidência e expor o olhar do aluno à opacidade do texto que se abre, “enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leitura”. (ORLANDI, 2012b, p.64).

Compreendemos, também, que o trabalho com o documentário em sala de aula pode inaugurar novas formas de produção de autoria, “no qual inventar modos de ver, de ler e de significar o mundo pode ser uma saída da rede estabilizada de sentidos, na qual se insere o programa de conteúdo do sistema escolar. Com efeito, dá-se espaço à deriva”. (COSTA; SILVA, 2019, p. 100).

Nessa perspectiva, buscaremos colocar em evidência os conhecimentos que construímos durante nosso percurso em nossa prática e pretendemos, a partir deles, darmos condições aos alunos de assumirem uma posição de autoria em seus gestos de interpretação, capazes de olhar para além do texto e compreenderem o que faz parte dele ou com o que ele pode estar se relacionando (ORLANDI, 2012b), e não apenas repetirem um conteúdo supostamente recuperável, sem que haja um deslocamento de sentidos, como é comum ocorrer com os modelos de atividades de interpretação que costumávamos usar em nossas aulas, os quais, na sua grande maioria, permitem somente a reprodução do conhecimento e, assim, interditam o dizer do aluno, restando ao aluno apenas a repetição empírica, o “efeito papagaio”. (ORLANDI, 2015, p. 52).

Dessa forma, este trabalho se constituiu em uma possibilidade de rompermos com velhas práticas de leitura e escrita e, pelo viés discursivo, abrir espaços para que professores e alunos se coloquem em posição de autoria, que “implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (ORLANDI, 2015, p. 74) e, assim, se instaurem novas práticas para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Diante da impossibilidade da completude, temos a certeza de que deixamos brechas para novos olhares e, compreendemos que, a partir da maneira como as atividades foram desenvolvidas e organizadas, podemos trabalhar com outros materiais - filmes, audiovisuais diversos, pinturas, charges, grafites, entre outros.

Enfim, várias são as possibilidades de imprimirmos um novo olhar para o trabalho discursivo que propomos com as diferentes materialidades da linguagem.

Por fim, queremos registrar alguns pontos que pensamos ter sido muito significativos para nossa formação como docente, durante todo o processo de construção deste trabalho. Passamos, também, por um processo de desconstrução e reconstrução dos sentidos de comprometimento com nossa função de docente, deixando para trás antigas certezas, repensando nossa prática profissional e enxergando, com nossa filiação à AD, novas possibilidades para o ensino da língua e para nossa função como professora.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, Marcelo. **Passos para escrever um documentário**. Disponível em: <https://www.escoladeroteiro.com.br/estrutura-de-storytelling/passos-para-escrever-um-documentario-parte-01/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BOLOGNINI, Carmen Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisseia no espaço. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Práticas de linguagem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18. (Série Discurso e Ensino).

BOLOGNINI, Carmen Zink. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: Quem é o rei no “Rei Leão?”. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). **O cinema na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 17-27. (Série Discurso e Ensino).

BRAINSTORM TUTORIAIS - EDIÇÃO DE VÍDEO. **COMO EDITAR NO MOVIE MAKER! Tutorial Windows Movie Maker**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s0G12ynf1Js. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

BROWN, Charles Jr. Dias de luta, dias de glórias. *In*: IMUNIDADE MUSICAL. [*S.l.*], c2006. Disponível em: https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/788211/. Acesso em: 07 set. 2021.

CAZARIN, Ercília Ana. A Leitura: Uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br. Acesso em: 11 jul. 2021.

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 – 100.

DE CONTI, Davi Faria *et al*. O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. *In:* BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **A língua portuguesa**: novas tecnologias em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 53-64. (Série Discurso e Ensino).

DIAS, C. P. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: Revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v. 9, p. 1-13, jul. 2014a. Disponível em: http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

DIAS, C. O Sujeito e as mídias: a discursividade da educação. *In*: SILVA, A. P. de P.; SANTOS, L. I. S.; STRAUB, S. L. W. (org.). **Educação e tecnologias digitais da**

informação e comunicação: discursos, práticas, análises e desafios. Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2014b. p. 45-56.

DIAS, Cristiane. e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. *In:* DIAS, Cristiane. **e-Urbano**: sentidos do espaço urbano/digital. 2011. p.11-25. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/artigo2.htm. Acesso em: 19 maio 2021.

DI RAIMO, L. C. F. D. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 837-849, 2017. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1521. Acesso em: 20 jul. 2021.

É NÓIS AGÊNCIA DE JORNALISMO. **Como fazer um roteiro de um documentário**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lafP3i00UBk>. Acesso em: 6 jul. 2021.

ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Sapezal - MT, 2020. Documento interno da escola.

FEDATTO, C.; MACHADO, C. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink, (org.). **O cinema na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2007. p. 9-15. (Série Discurso e Ensino).

FERNANDES, Carolina. A leitura na escola e suas formas de controle e de resistência. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL (CELSUL),11., 2014, Chapecó. **Anais eletrônicos [**...**]**. Chapecó: XI Encontro do círculo de estudos linguísticos do sul - CELSUL, 2014, p. 11-23. Disponível em: https://www.academia.edu/35896270/A. Acesso em: 20 set. 2019.

FERNANDES, Carolina. **A resistência da imagem**: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81377/000901719.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 jun. 2021.

FILGUEIRAS, Cleusinete David Figueiredo. **O processo de construção do documentário memórias de uma escola**: práticas de leitura e escrita. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2015. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/CLEUSINETE%20DAVID.pdf .Acesso em: 10 ago. 2021.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18. (Série Discurso e Ensino).

GALLO, Solange Leda. Novas fronteiras para a autoria. **Organon**, Porto Alegre, v. 28, n. 53, p. 53-64, 2012. Disponível em: htts://ser.ufrgs.br/organon/article/view/35724.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

GALLO, S. M. L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 1989. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270686?mode=full. Acesso em: 01. maio 2021.

GUIMARÃES, E. A marca do nome. **Rua**, Campinas, n. 9, p. 19-31, 2003. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640746. Acesso em: 26 ago.2021.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 19-30. (Série Discurso e Ensino).

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2016. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5954. Acesso em: 20 maio 2021.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 27-42.

INDURSKY, Freda. A escrita à luz da Análise de Discurso. *In:* CORTINA, Arnaldo; NASSER, Sílvia Maria Gomes da Conceição (org.). **Sujeito e linguagem.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.117-131.

ITAÚ SOCIAL; CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Olimpíadas de Língua Portuguesa**: escrevendo o futuro. 7. ed. 2021. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/. Acesso em: 20 jul. 2021.

JW TUTORS STUDIOS. **Como editar vídeo pelo celular do básico ao avançado (Completo Kinemaster 2018)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XucN9cM2JT4. Acesso em: 22 jul. 2021.

LAGAZZI, Suzy. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Maria Leda; LAGAZZI, Suzy; NECKEL, Nádia Régia Maffi; PFEIFFER, Claudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mónica G. (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2017. p. 23-39. v.3.

LAGAZZI, Suzy. Quando os espaços se fecham para o equívoco. **Rua**, Campinas, v. 20, p. 155-166, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638264. Acesso em: 12 nov. 2020.

LAGAZZI, Suzy. O discurso em diferentes territórios: o vermelho entre todas as cores. *In*: MALUF-SOUZA, Olímpia; SILVA, Valdir; ALMEIDA, Eliana de; BISINOTO, Leila Salomão Jacob (org.). **Discurso, sujeito e memória**. Campinas: Pontes, 2012. p. 133-146.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. *In:* ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2010. p. 81-103.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significante na memória. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MIITTMAN, Solange (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p.67-77.

LIMA, Allyne Oliveira de. **O discurso dos/nos documentários sobre o menor infrator**: o jogo de sentidos entre proteção e punição nas instituições de ressocialização. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres 2013. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2011/Allyne_oliveira_lima.pdf Acesso em: 15 jan.2019.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular (DRC)**. Disponível em: http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarmodulo02.aspx?55,238,Componente+Arquivo+02. Acesso em: 20 ago. 2021.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária nº 10.232 de 29 de dezembro 2014**. Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/82778070/doemt-29-12-2014-pg-12. Acesso em: 04 jul. 2021.

MEGID, Cristiane Maria; CAPELLANI, Ana Paula Lemos. Mas... O que não é possível? Efeitos das posições dos sujeitos em A vida é bela. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 29-34. (Série Discurso e Ensino).

MENSATO, Joice. Os apelidos e o corpo em Cidade de Deus. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **A língua portuguesa**: novas tecnologias em sala de aula. Campinas: Mercado das letras, 2014. p. 41-51. (Série Discurso e Ensino).

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: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/268925/1/Neckel_Nadia_D.pdf Acesso em: 05 set. 2019.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Tecedura e tessitura do discurso artístico da/na produção audiovisual: materialidades fronteiriças. *In:* SEMINARIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – SEAD, 3., 2007: Porto Alegre/RG**. Anais eletrônicos [...]**.

Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead3.html. Acesso em: 18 maio 2021.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Análise de discurso e o discurso artístico. *In:* SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 2., 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html. Acesso em: 20 set. 2020.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2005.

NOGUEIRA, Luciane; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Investigações**, v. 31, n. 2, p. 26-48 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170. Acesso em: 01 set. 2021.

ORLANDI, Eni P. Entrevista com Eni Orlandi. [Entrevista cedida a] Maristela Cury Sarian. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 8-17, 16 dez. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47299. Acesso em: 30 ago. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **ALED** – Revista latino-americana de estudos do discurso, México, v. 16, n. 2, p 68-80, 2016. Disponível em: https://raled.comunidadaled.org/index.php/raled/article/view/231. Acesso em: 03 jul. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

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

ORLANDI, Eni P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua**, Campinas, v. 2, n. 16, p. 5-17, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816. Acesso em 22 jun. 2021.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 11 -31.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007a.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007b.

ORLANDI, E. No limiar da cidade. **Rua**, Campinas, p. 7-19, 1999. Edição especial. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640678. Acesso em: 30 ago. 2021.

ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, jun. 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914. Acesso em: 01 set. 2020.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019. Obra originalmente publicada em 1969.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, 1990, v. 19, p. 7-24. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823. Acesso em: 03 abr. 2021.

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

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Instauração de um lugar de pesquisa, de uma posição pesquisadora – tributo a Eni Orlandi. **Traços de Linguagem**, Cáceres, 2018, v. 2, n. 1, p. 29-35. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/2788. Acesso em: 01 abr. 2021.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Discursos sobre língua escolarizada. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedello; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2015. p. 95-108. v. 1.

FEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas: educação e linguagem. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, p. 149-155, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984. Acesso em: 01 abr. 2021.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. **Escrita, escritura, cidade (III)**, Campinas, n. 7, p. 9-20, 2002. (Série Escritos).

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699. Acesso em: 05 de set. 2019.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Tambellini Filmes, 2016. 1 vídeo (88 min 20 s) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I. Acesso em: 10 ago. 2020.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro do documentário**: da pré-produção à pós-produção. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Doc On-line**, n.06, ago. 2009, www.doc.ubi.pt, p. 173-190. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RAMOS, Fernão Pessoa. A cicatriz da tomada: documentário, ética e imagem-intensa. *In*: RAMOS, Fernão Pessoa (org.), **Teoria contemporânea do cinema**. São Paulo: Senac São Paulo, 2008, p. 159-226. v.2.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

SALLA, Mara Lúcia. **Lendo filmes e o Poeminha do Contra**: o fechamento do cinematográfico na simultaneidade do fílmico. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/dissertacoes/index.htm#. Acesso em: 30 set. 2020.

SANTANA, Flávia Ferreira. **Jogos parafrásticos e polissêmicos nos processos constitutivos de memes**: uma abordagem discursiva em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTACAO_Flavia_Ferreira_Santana.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

SANTOS, Leonel Andrade dos. Plano de aula: produzindo o documentário. **Nova escola**, 2021. Disponível em: https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/produzindo-o-documentario/4376. Acesso em: 10 ago. 2021.

SARIAN, Maristela Cury. Memória e tecnologia: efeitos de sentido no ensino de língua na escola. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 1145-1154, 2015. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1045. Acesso em: 10 maio 2021.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270532. Acesso em: 10 maio 2021.

SCHMITT, Michele. **Da incompletude da linguagem na materialidade metálica**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9783. Acesso em: 20 jun.2021.

SILVA, Mariza V.; PFEIFFER, Claudia Castellanos. A pedagogização do espaço urbano. **Rua**, Campinas, p. 87-108, 2014. Edição especial. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638247. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Mariza V. A escolarização da língua nacional. *In*: Orlandi, Eni P. (org.). **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-162.

SILVA, Marta Barbosa da. **Na imbricação verbo-visual de significantes**: gestos de interpretação de curtas-metragens em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marta%20vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

SOARES, Sérgio José Puccini. **Documentário e roteiro de cinema**: da pré-produção à pós-produção. 2007. Tese (Doutorado em Multimeios) – Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285156?mode=full. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, Tânia C. Clemente de. Língua, discurso e questões de vestibular. *In*: SOUZA, Tânia C. Clemente de; PEREIRA, Rosane da Conceição (org.). **Discurso e ensino**: reflexões sobre o verbal e o não verbal. Rio de Janeiro: Garammond, 2011. p.15-33.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043/1477. Acesso em: 02 jul. 2021.

WIKIHOW. **Como editar um documentário**. Disponível em: https://pt.wikihow.com/Editar-um-Document%C3%A1rio. Acesso em: 22 jul. 2021.

ZILLIO, Kátia; GALLO, Solange L. Maria. A questão da busca na internet e sua relação com a autoria na educação básica. *In:* TFOUNI, Fábio Elias Verdiani; BERNARDO-SANTOS, Wilton James (org.). **Análise do discurso e materiais de ensino**. Aracaju: Criação, 2020. p. 126-142. Disponível em: https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2020/05/An%c3%a1lise-do-Discurso.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Práticas discursivas de legitimação e resistência. Hora de debate. **Violência contra a mulher**: a força das práticas simbólicas. Projeto Conexão

Linguagem. Unicamp. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/17754/SP263_G.pdf?sequence=7 Acesso em: 10 dez. 2019

APÊNDICES

CADERNO DE ATIVIDADES

LEITURA E PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: UMA PROPOSTA DISCURSIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ARESENTAÇÃO

Nossa relação com o mundo, com a sociedade e com as pessoas se dá a partir da prática da linguagem, ou, melhor dizendo, das linguagens. Por isso, compreendemos a sala de aula como lugar propício para uma nova maneira de se trabalhar o ensino da leitura e da escrita.

É nesta perspectiva que este Caderno de Atividades foi elaborado e ganhou corpo a partir dos estudos realizados durante o Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, ofertado na Unemat, Campus Universitário de Cáceres Jane Vanini. Assumimos trabalhar a linguagem em seu funcionamento discursivo e consideramos as aulas de Língua Portuguesa como um espaço possível para o movimento de novos sentidos para o trabalho com a língua.

Para tanto, filiamo-nos à Análise de Discurso, disciplina de entremeio, que trabalha a relação língua-discurso-ideologia, tendo surgido na França, na década de 60, com Michel Pêcheux e Eni Orlandi como percursora no Brasil.

Este trabalho foi pensado, inicialmente, para ser desenvolvido de maneira interventiva, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual André Antônio Maggi em Sapezal-MT. No entanto, devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, transformou-se em propositivo e resultou na elaboração deste Caderno de Atividades, que tem como objetivo (re)significar a prática de leitura e produção textual na escola a partir da compreensão dos processos de formulação, constituição e circulação do verbal e não-verbal em funcionamento no documentário.

Para darmos consequência a este objetivo, seguimos um roteiro para a elaboração das atividades. Todas estão acompanhadas de seus respectivos objetivos, fundamentação teórica, metodologia, referências e são apresentadas, neste Caderno, seguindo a respectiva organização:

I – Roda de Conversa: a leitura para além da escrita: atividade realizada por meio de roda de conversa. Apresenta como objetivo a compreensão dos sentidos de leitura que circulam entre os alunos, colocando em evidência como os alunos significam a leitura de filmes dentro e fora da escola e dando visibilidade à compreensão que eles possuem sobre o documentário.

II – Construção de um arquivo de leitura: atividade que irá mobilizar a prática da pesquisa a partir dos arquivos disponíveis na internet. Pretende-se oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos iniciais sobre a constituição, a formulação e a circulação do documentário.

III – Gestos de leitura: atividades de leitura de diferentes documentários. Busca-se colocar em evidência as diferentes possibilidades de composição dos documentários e as diferentes linguagens em circulação nesse material, a fim de dar visibilidade ao modo pelo qual os alunos significam estas distintas formulações.

IV- Gestos de interpretação: atividade de leitura discursiva do documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim (2005). Objetiva criar condições para que os alunos compreendam os diferentes efeitos de sentido produzidos pela composição de distintas matérias significantes em funcionamento no documentário, tomando-o na relação com o social, sobretudo, no que diz respeito ao processo de produção de sentidos de educação, escola, professor e aluno.

V – Da paráfrase à polissemia: **abrindo espaços para a autoria**: apresenta atividades de reescrita de cenas do documentário *Pro dia nascer feliz* e escrita de sinopse e roteiro para documentário. Têm como objetivos abrir espaços para a assunção à autoria na leitura e escrita, dando visibilidade aos processos de paráfrase e polissemia no batimento leitura - escrita.

VI – Oficinas para produção de documentário: apresentação de oficinas de linguagem audiovisual e produção do documentário. Objetiva a mobilização da linguagem do texto audiovisual, criando condições para o uso das tecnologias digitais em sala de aula e abrindo espaços para gestos de autoria a partir da produção de um documentário.

Nesta perspectiva de elaboração, compreendemos que o documentário possibilita ao professor trabalhar o funcionamento da linguagem em sua espessura simbólica, por ser um material constituído por diferentes formas significantes.

Nesse movimento, pretendemos um distanciamento dos efeitos autoritários do discurso pedagógico que, historicamente, atravessam a instituição escolar

e imobiliza a produção de sentidos pelos sujeitos da escolarização e buscamos nos aproximar das condições para instalarmos, nessa prática, novos espaços interpretativos para professores e alunos.

Este Caderno de Atividades faz parte dos Apêndices da Dissertação de Mestrado intitulada *Gestos de interpretação e constituição de autoria: uma abordagem discursiva do documentário em sala de aula*, que está organizada nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico do município, situamos a escola em suas condições de produção, com sua organização, com reflexões deste trabalho em relação ao projeto político pedagógicos e as políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa. No segundo capítulo, apresentamos as bases teóricas que sustentaram a elaboração desta Dissertação e do Caderno de Atividades. No terceiro capítulo, detivemo-nos, a partir do aporte teórico que sustenta todo o trabalho, nas reflexões sobre a elaboração das atividades apresentadas no material didático.

Dessa forma, deixamos aqui o convite à leitura da Dissertação, que poderá colaborar para uma compreensão mais aprofundada de alguns pontos da teoria que sustenta a elaboração das atividades ou como uma maneira de melhor compreender como foi pensado todo o desenvolvimento deste Caderno.

ATIVIDADE 01: RODA DE CONVERSA: A LEITURA PARA ALÉM DA ESCRITA

> A significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história. Mais uma vez se reafirma o caráter da incompletude da linguagem (melhor seria dizer das linguagens). O múltiplo e o incompleto se articulam materialmente: a falha e a pluralidade se tocam e são função do não fechamento do simbólico. Daí os outros sentidos que sempre são possíveis. E a existência, ou a necessidade histórica das muitas linguagens é parte dessa incompletude e desse possível. É no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica. (ORLANDI, 1995, p. 40).

I - IDENTIFICAÇÃO

- Tempo previsto: 02 aulas

- Conteúdo: Leitura

- Conceitos: Efeitos de sentido; formações discursivas[9]; gestos de interpretação[10].

- **Objetivos**:

- Compreender os sentidos de leitura que circulam entre os alunos.

- Colocar em evidência, através da interlocução, como os alunos significam a leitura de filmes dentro e fora da escola.

- Dar visibilidade à compreensão que os alunos possuem sobre o documentário.

[9] "A formação discursiva se define como aqui que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito". (ORLANDI, 2015, p. 41).

[10] "Os gestos são atos ao nível simbólico, diz M. Pêcheux (2019), e cita como exemplo assoviar em uma reunião, atirar bombas em uma assembleia etc. Quando falo em gestos de interpretação – aproximando a noção de interpretação e de gesto – estou considerando a interpretação como uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido". (ORLANDI, 2012, p. 25).

II – PROPOSTA DA ATIVIDADE

- Metodologia:

Propõe-se que esta atividade seja realizada a partir de uma roda de conversa e a todos os alunos deverão ser oportunizados momentos para exporem seus dizeres. Para tal, serão formulados alguns questionamentos que serão postos à turma, e, a partir dessa interlocução, buscar-se-á compreender que sentidos os alunos têm sobre a leitura e suas práticas e de que modo significam a leitura no texto audiovisual.

A partir dessa tomada de posição, pretende-se entender quais filiações estão funcionando nos sentidos de leitura em sentido amplo e leitura fílmica, em sentido específico, que atravessam o imaginário dos alunos e como esta vem sendo trabalhada em sala de aula, pois na maioria das vezes, de acordo com Pfeiffer (1995), a leitura é concebida a partir das práticas de reprodução que se encontram estabilizadas na escola, em que os sentidos já estão postos no texto e não são abertos espaços à interpretação.

Ao propormos atividades para serem desenvolvidas oralmente na sala de aula, estamos buscando desatar o nó que vincula o discurso da oralidade ao discurso da escrita, pois a forma do discurso oral é considerado “marginal ao processo de legitimação da língua (e sua transcrição) produz um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzida de acordo com a NORMA, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação” (GALLO, 1989, p. 55), que, de acordo com a autora, é histórico e político.

A partir desta compreensão, propusemos esta atividade de roda de conversa, como uma forma de abertura de espaço para que os alunos possam colocar seus conhecimentos em circulação, sem a preocupação de darem a resposta, supostamente, correta, ou seja, aquela que o professor quer ouvir.

Assim, espera-se, com estas questões, que os alunos se sintam autorizados a formularem seus dizeres e, dessa maneira, o espaço da sala de aula transforme-se em lugar aberto à circulação de novos sentidos.

Questões:

1. Quando falamos em leitura, o que vem à cabeça de vocês?

2. Na escola, o que costumam ler com mais frequência?

3. E fora da escola? A leitura de que material gostam mais de fazer?

4. Vocês costumam assistir a filmes? Quais as preferências?

5. Quando assistem a filmes, em quais locais e na companhia de quem costumam realizar essa atividade? Em que meios têm acesso a esse e a outros conteúdos: na televisão, no computador, no celular, em todos eles?

6. Quando vocês assistem a um filme, que partes vocês mais apreciam ou o que vocês mais gostam que tenha em um filme?

7. O que significa para vocês assistir a filmes? Consideram uma forma de leitura?

8. Quando os professores passam filmes nas aulas, que tipo de filmes normalmente costumam exibir? Realizam alguma atividade com vocês a respeito do filme assistido? Vocês se recordam de quais sejam e como são essas atividades?

9. Alguém já ouviu falar sobre documentário?

10. Vocês costumam fazer algum tipo de filmagem com seus celulares? Já realizaram algum trabalho nesse sentido para apresentarem na escola?

11. O que vocês sabem sobre as regras éticas para o uso e divulgação das filmagens que realizamos ou que recebemos de outros?

12. Alguém conhece sites na internet que ensinam mecanismos sobre montagem, edição de imagem e de som nos filmes?

III - REFERÊNCIAS

GALLO, S. M. L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística,

Universidade Estadual de Campinas, 1989. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270686?mode=full. Acesso em: 01. maio 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, jun. 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914. Acesso em: 01 set. 2020.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699 Acesso em: 05 set. 2020.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ANDRIGHETTI, Marcelo. **Passos para escrever um documentário.** Disponível em: <https://www.escoladeroteiro.com.br/estrutura-de-storytelling/passos-para-escrever-um-documentario-parte-01/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

É NÓIS AGÊNCIA DE JORNALISMO. **Como fazer um roteiro de um documentário.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lafP3i00UBk>. Acesso em: 6 jul. 2021.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Doc On-line**, n.06, ago. 2009, www.doc.ubi.pt, p. 173-190. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ATIVIDADE 2: CONSTITUIÇÃO DE UM ARQUIVO DE LEITURA

> Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir arquivos. (ORLANDI, 2012, p. 70).

I - IDENTIFICAÇÃO

- **Número de aulas:** 04

- **Conteúdo**: Constituição de um arquivo de leitura

- **Conceitos:** Gestos de leitura; arquivo; memória discursiva; memória metálica.

- **Objetivo:**

  - Oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos iniciais sobre a constituição, a formulação e a circulação do documentário, por meio da pesquisa e seleção de materiais disponíveis na internet sobre essa questão.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

- Metodologia:

A proposição desta atividade tem em vista o início da constituição de um arquivo[11] de leitura sobre o documentário, uma vez que, ao longo das atividades deste Caderno, esse arquivo será ampliado.

Para a realização da pesquisa, os alunos farão uso da internet e, para a organização do trabalho, poderão ser divididos em grupos de quatro a cinco componentes, a depender do número de alunos da turma. Organizados os grupos, sugere-se retomar os conteúdos trabalhados na atividade anterior - a roda de conversa sobre a relação dos alunos com a materialidade fílmica e os saberes sobre

[11]"Um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão". (PÊCHEUX, 1994, p. 3).

o documentário. Dessa forma, estabelece-se uma relação explícita entre essas atividades, pois os gestos de interpretação dos alunos, materializados em respostas às perguntas apresentadas nessa primeira roda de conversa, bem como as curiosidades que surgirem a respeito do documentário, poderão ser elementos norteadores da pesquisa.

A pesquisa na internet possibilita o contato com uma variedade de texto, dando condições aos alunos de comparar diferentes sentidos e pontos de vista nos inúmeros arquivos. Dessa maneira, compreendemos que para os alunos constituírem seus arquivos de leitura, necessitam realizar uma leitura criteriosa do material, selecionando e relacionando os arquivos para que possam construir sentidos sobre a leitura do material: “são com as diferentes formas de ler, de trabalhar com o arquivo, que surgem as diferentes posições”. (GARCIA; SOUSA, 2014, p. 88).

Nesse sentido, os alunos poderão questionar e duvidar do material pesquisado, desnaturalizando os sentidos de que o que circula na rede é sempre verdadeiro e único.

Dessa forma, Dias (2014, p. 11) propõe que pensemos a internet “em termos de arquivo e, com ele, se impõe, necessariamente, a questão da leitura como um espaço polêmico e não como um espaço técnico estabilizado, repositório do saber-ler-ensinar-escrever”.

Esse modo de compreender a internet significa a leitura de arquivos digitais como uma possibilidade de deslocamento de sentidos que circulam como evidentes sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, mobilizando a sua espessura material.

Ao abrirmos espaço para um trabalho no batimento memória metálica[12] - memória discursiva[13], de forma a não estabilizar os sentidos e dar visibilidade ao percurso de constituição de todo processo de ensino-aprendizagem, sobretudo,

[12] Memória metálica: “é aquela: produzida por um construto técnico (televisão, computador etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai-se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma. Quantidade e não historicidade”. (ORLANDI, 2006, p. 7).

[13] Memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. (ORLANDI, 2015, p. 29).

mediado pelos arquivos digitais, mobilizaremos o sentido de língua “enquanto espessura semântica – lugar de pluralidade de sentidos”. (SCHMDITT, 2006, p. 52).

Nessa perspectiva de trabalho, esperamos dar condições aos alunos de protagonizarem seu aprendizado, distanciando-nos da imobilidade em que o conhecimento vem sendo reproduzido na escola, em que os

> conteúdos e métodos são incansavelmente repetidos, com algumas alterações, de geração a geração. A inércia para o processo de ensino-aprendizagem é justificada pelos professores pela falta de interesse dos alunos. Ouvimos de professores em cursos de aperfeiçoamento que ‘os alunos não querem pensar’, que querem a resposta dada, mas então perguntamos: eles não querem ou não foram habituados a pensar? O sistema de ensino atual não favorece o desenvolvimento do pensamento seja ele lógico ou crítico, apenas a cópia das respostas, ou seja, sua repetição. (FERNANDES, 2014, p. 21).

A partir desse entendimento, estamos buscando desestabilizar as relações cristalizadas entre professor e aluno na sala de aula, na qual o professor é visto como detentor de um conhecimento a ser transmitido, efeito do discurso pedagógico em funcionamento na escola: “o discurso escolar é de tipo autoritário, porque os sentidos que circulam na escola são determinados pelo professor, que ocupa a posição de representante da ciência, detentor do saber e da verdade”. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 23).

Entendemos que o uso das tecnologias digitais em sala de aula pode nos aproximar de “uma nova posição na dinâmica pedagógica” (DE CONTI *et al*. 2014, p. 62), fazendo com que os professores percam a posição de “reprodutores” do conhecimento, institucionalizado pelo livro didático, e assumam a posição de “articuladores” desse conhecimento, deixando de ter autoridade sobre a “boa resposta” e passem a ter a responsabilidade sobre a “a boa pergunta”. (Ibidem, p. 61).

A prática da boa pergunta pode demandar um certo esforço no deslocamento de nossas práticas pedagógicas, pois estamos tão acostumados a esta posição de reprodutores do conhecimento, em que somos desautorizados/interditados pelo livro didático (PFEIFFER, 1995) a formularmos boas perguntas, e, da mesma maneira, estão os alunos institucionalmente interditados a formularem as boas respostas.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa na internet poderá ser realizado no site de pesquisa *Google* e para que o objetivo desta atividade seja alcançado, sugerimos

ao professor, antes de iniciar a pesquisa, que apresente, se necessário, um tutorial sobre como realizar buscas no *Google*, disponível para acesso livre, na plataforma do *Youtube*. Dessa forma, os alunos que não conhecem e/ou ainda não dominam as ferramentas digitais disponíveis para busca neste site passarão a ter conhecimentos sobre esses mecanismos que são produtivos para a realização de uma pesquisa na rede.

Propomos, nesta etapa, ao professor que acompanhe os alunos no processo de pesquisa e seleção dos materiais na internet, orientando-os a lerem-nos, observando o grau de confiabilidade das páginas selecionadas e a adequação do conteúdo aos propósitos da atividade. Entendemos que o trabalho de "busca por um tema é, antes de mais nada, um exercício de leitura, pois transitar entre espaços informatizados é 'escolher' um trajeto, entre outros tantos, significa construir sentidos por meio de um gesto de leitura, que sempre poderia ser outro". (ZILLIO; GALLO, 2020, p.128).

Esses critérios poderão ser considerados para o processo de seleção dos materiais que comporão o arquivo de leitura, entre outros aspectos que forem considerados relevantes, a fim de que os alunos não sejam tomados pela estabilização dos sentidos produzidos pelos mecanismos de busca, como nos alerta Schmitt (2006, p. 52):

> Há uma seleção de dados promovida pelo site de busca no sentido de simular uma relação direta entre significante e significado, entre linguagem e mundo, tendo em vista que o programa estabelece relações como se todo o termo de busca carregasse um único sentido, imutável, original, sem historicidade.

Nesta perspectiva, ao abrirmos espaço para um trabalho no batimento memória metálica - memória discursiva, de forma a não estabilizar os sentidos e dar visibilidade ao percurso de constituição de todo processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, mediado pelos arquivos digitais.

É este sentido que se pretende dar ao se criar as condições aos alunos de iniciarem um processo de assunção à autoria na constituição do arquivo de leitura sobre o documentário. Para a realização deste trabalho de pesquisa, caso a escola não possua laboratório de informática e/ou computadores disponíveis, nem viabilize internet aos alunos, o professor poderá selecionar o material de pesquisa,

antecipadamente, levando-o impresso para a sala de aula e/ou projetando-o com o uso de data show.

A realização desta atividade poderá ocorrer em etapas. Cabe ao professor, de acordo com as especificidades da turma, organizar o tempo de aula para as etapas desta atividade, assim divididas:

- **Primeiro passo**: organização dos grupos, distribuição dos tópicos de pesquisa e apresentação do tutorial.

- **Segundo passo**: pesquisa e seleção do material.

Sugerimos alguns tópicos para orientação da pesquisa sobre o filme documentário:

1. Conceituação.
2. Recortes da historicidade.
3. Especificidades da materialidade fílmica.
4. Produção da composição fílmica no Brasil:
   - Documentários brasileiros mais premiados.
   - Cineastas documentaristas mais conhecidos.
   - Importância dessa produção para a cultura nacional.
5. Modos de circulação.
6. Linguagem audiovisual.
7. Outras questões que professores e alunos julgarem pertinentes.

- **Terceiro passo**: apresentação dos resultados coletados em forma de seminário.

Sugerimos que, ao término de cada apresentação, seja aberto um espaço para discussão, de forma que a todos seja dada oportunidade para se posicionarem diante do que foi apresentado, de modo a dar a consequência discursiva necessária no que tange ao trabalho com a leitura de arquivo.

Trabalhar discursivamente a leitura deve mostrar ao aluno “que o texto pode ser discutido, avaliado e mesmo questionado, que não há uma verdade nele a ser

descoberta, mas sentidos que nele e a partir dele circulam ou podem circular". (FERNANDES, 2014, p. 4).

A realização desta atividade, além de dar condições a deslocamentos de posições para professor e aluno, criará as condições para os alunos ampliarem seus conhecimentos acerca do documentário, como forma de se dar um fundamento inicial necessário sobre a sua historicização, condição para o trabalho com a leitura e escrita do documentário.

III – REFERÊNCIAS

DIAS, Cristiane. O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade. **Entremeios**: Revista de estudo do discurso, Pouso Alegre, v. 9, p.1-13, 2014. Disponível em: http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

FERNANDES, Carolina. Os desafios de ensinar a Análise do discurso e de se ensinar com a Análise do discurso. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 17-39, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15178. Acesso em: 05 jul. 2021.

FERNANDES, Carolina. A leitura na escola e suas formas de controle e de resistência. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL (CELSUL),11., 2014, Chapecó. **Anais eletrônicos [**...**]**. Chapecó: XI Encontro do círculo de estudos linguísticos do sul - CELSUL, 2014, p. 11-23. Disponível em: https://www.academia.edu/35896270/A. Acesso em: 20 set. 2019.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18. (Série Discurso e Ensino).

GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. Ler o arquivo hoje: a sociedade em rede e suas andanças no ciberespaço. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 83-97, 2014. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002668270. Acesso em: 24 jul. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

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

ORLANDI, Eni. Conversa com Eni Orlandi. *In:* BARRETO, Raquel. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 7, v. 13-14, p. 1-7, jan./dez., 2006. Disponível em: https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/. Acesso em: 10 ago. 2020.

SCHMITT, Michele. **Da incompletude da linguagem na materialidade metálica**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9783. Acesso em: 10 jul. 2021.

ZILLIO, Kátia; GALLO, Solange L. Maria. A questão da busca na internet e sua relação com a autoria na educação básica. *In:* TFOUNI, Fábio Elias Verdiani; BERNARDO-SANTOS, Wilton James (org.). **Análise do discurso e materiais de ensino**. Aracaju: Criação, 2020. p. 126-142. Disponível em: https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2020/05/An%c3%a1lise-do-Discurso.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

ATIVIDADE 03: O DOCUMENTÁRIO: DISTINÇÕES, COMPOSIÇÕES, EFEITOS

> Na perspectiva do discurso, compreendemos que há multiplicidades de sentidos, e o cinema é mais um lugar de dar lugar aos múltiplos sentidos, à heterogeneidade discursiva, a gestos outros de interpretação, deslocando-nos de um imaginário sobre a escola enquanto lugar de 'transmissão de conhecimento' – imaginário que propõe uma homogeneidade ideal e uma certa simetria – para propor pensar na construção contínua do conhecimento, e não em uma relação verticalizada de aprendizagem. (COSTA; SILVA, 2019, p. 99).

I - IDENTIFICAÇÃO

- **Tempo previsto**: 08 aulas

- Conteúdo: Leitura de distintas formas de composição de documentários.

- Conceitos: Gestos de leitura; efeitos de sentido; imbricação material.

- **Objetivos:**

- Colocar em evidência as diferentes possibilidades de composição dos documentários, a fim de dar visibilidade ao modo pelo qual os alunos significam estas distintas formulações.

- Criar as condições para os alunos compreenderem as distinções e as semelhanças entre o documentário e o filme ficcional.

- Dar visibilidade às diferentes linguagens em circulação no documentário.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Apreender e compreender o discurso fílmico por meio da 'leitura' do cinematográfico. Ou seja, a leitura de um filme pode ser

> ampliada ao se entender os vários elementos que o constituem, ao se reconhecer e ou descobrir as referências, as camadas que formam os elementos que contam uma história em som e imagem em movimento. Principalmente reconhecer o que faz com que, enquanto plateia, fiquemos su*spensos* diante de um filme. (SALLA, 2010, p.12, grifo da autora).

- Metodologia:

Considerando que na atividade anterior foi proposta a realização de pesquisas para a constituição de um arquivo de leitura, no sentido pêcheuxtiana do termo (PÊCHEUX, 1994), a respeito da historicidade e das especificidades do documentário, nesta atividade, damos continuidade à constituição deste arquivo, de forma que os alunos possam relacionar os conhecimentos adquiridos na pesquisa com esta atividade.

Propõe-se, inicialmente, a exibição de alguns documentários de distintas formulações, selecionados pelo professor ou sugerido pelos alunos, como efeito da primeira roda de conversa e/ou da pesquisa realizada, de forma a estabelecer uma relação com as atividades anteriores.

Durante a exibição, o professor poderá solicitar aos alunos que realizem alguns apontamentos acerca dos efeitos de sentido [14] produzidos pelos documentários apresentados. Esses apontamentos poderão ser o parâmetro para a escolha de um documentário que fará parte da proposta da atividade 04.

A título de sugestão, elencamos alguns documentários que circulam na modalidade *on-line*, no *Youtube*:

- *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado (BR, 1989);

- *Últimas conversas*, de Eduardo Coutinho (BR, 2015);

- *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim (BR, 2005);

[14] Efeitos de sentido: “os objetos simbólicos, sejam eles da linguagem verbal ou da linguagem não-verbal, não têm um sentido próprio. Eles produzem efeitos de sentidos, dependendo das condições de sua produção”. (BOLOGNINI, 2007, p. 17).

- *Até o céu leva 15 minutos,* de Camila Batistela (BR, 2013).

Após a exibição dos documentários, objetivando dar visibilidade às especificidades desse tipo de filme, propomos que sejam apresentados aos alunos, em formato de uma aula expositiva, alguns tópicos que fizeram parte da pesquisa (Atividade 2), por necessitarem de um detalhamento maior por parte do professor.

Nesse processo, sugerimos enfatizar as diferentes formas de composição dos documentários, os elementos que os diferenciam de outros filmes e os efeitos que poderão ser produzidos a partir dos filmes exibidos.

Conforme Ramos (2008), existem diferenças que determinam a singularidade da narrativa documental em relação à ficcional:

> Ao contrário da ficção, o documentário estabelece asserções ou proposições sobre o mundo histórico. São duas tradições narrativas distintas, embora muitas vezes se misturem. O fato de autores singulares explicitamente romperem os limites da ficção e do documentário não significa que não possamos distingui-los. [...] Em sua forma de estabelecer asserções sobre o mundo, o documentário caracteriza-se pela presença de procedimentos que o singularizam com relação ao campo ficcional. O documentário, antes de tudo, é definido pela intenção de seu autor de fazer um documentário (*intenção* social, manifesta na *indexação* da obra, conforme percebida pelo espectador). Podemos igualmente destacar como próprios à narrativa documentaria: presença de locução (voz *over*), presença de entrevista ou depoimento, utilização de imagens de arquivo, rara utilização de atores profissionais (não existe um *star system* estruturando o campo documentário), intensidade particular da dimensão da tomada. (Ibidem, p. 22 – 23, grifo do autor).

O autor esclarece que há outros elementos estilísticos da narrativa documentária que são comuns com a ficção[15], entre os quais figuram a encenação e a utilização de personagens:

> Se a narrativa ficcional se utiliza basicamente de atores para encenar personagens, a narrativa documentária prefere trabalhar os próprios corpos que encarnam as personalidades no mundo, ou utiliza-se de pessoas que experimentaram de modo próximo o universo mostrado. (Ibidem, p. 26).

[15] Ficção: usa-se esse termo, ou narração ficcional, para se referir aos filmes de uma maneira geral (romance, ação, drama, comédia) que não possuem as características da narrativa documentária, da reportagem, da propaganda, do videoarte. (RAMOS, 2008).

A retomada desses conteúdos pelo professor faz-se importante, pois os alunos poderão ter uma compreensão mais consequente sobre estas especificidades da narrativa documental, nomeada pelo autor como diferentes modos de representação, os quais são definidos por Nichols (2005) como:

- *Poético*: enfatiza associações visuais, qualidades tonais ou rítmicas, passagens descritivas e organização formal.

- *Expositivo*: retrata um acontecimento, enfatizando fatos e argumentos e apresenta voz de autoridade.

- *Observativo*: apresenta um engajamento direto no cotidiano das pessoas, fatos ou coisas e somente observa o assunto a ser gravado.

- *Participativo:* dá ênfase a participação do cineasta.

- *Reflexivo:* apresenta um ou mais conceito/hipótese a ser pensado.

- *Performático:* apresenta uma visão do cineasta – quase ficção – comum o discurso ser em primeira pessoa.

Sobre os modos de representação, o autor explica que:

> A identificação de um filme com um certo modo não precisa ser total. Um documentário reflexivo pode conter porões bem grandes de tomadas observativas ou participativas; um documentário expositivo pode incluir segmentos poéticos ou performáticos. As características de um dado modo funcionam como *dominantes* num dado filme: elas dão estrutura ao todo do filme, mas não ditam ou determinam todos os aspectos de sua organização. Resta uma considerável margem de liberdade. (Ibidem, p. 136, grifo do autor).

Para tal, apresentaremos algumas questões, que poderão ser projetadas no *datashow* ou impressas, para que os alunos façam seus registros em suportes distintos após a exibição do filme, para posterior discussão.

Com esse gesto, acreditamos na possibilidade de serem abertos espaços aos gestos de leitura dos alunos, transformando a sala de aula em um lugar privilegiado

para o encontro entre as diversas possibilidades de efeitos de sentido, propiciando um movimento na sala de aula, o que dará condições aos questionamentos dos alunos em relação aos objetos simbólicos (BOLOGNINI, 2009) que estarão sendo trabalhados.

Questões:

1. Os documentários podem ser elaborados de diversas formas. Em relação aos documentários exibidos, que efeitos as especificidades dessas produções provocaram em você?

2. Ao compararmos os filmes de ficção, tradicionalmente categorizados como ação, aventura, drama, romance, comédia, com os documentários, haveria diferenças e/ou algumas semelhanças entre essas composições fílmicas?

3. Como as diferentes linguagens em circulação nos documentários podem contribuir para a produção de sentidos?

4. Quais dos documentários exibidos despertou-lhe o interesse em realizar uma leitura mais detalhada de sua narrativa fílmica? Por quê?

III – REFERÊNCIAS

BOLOGNINI, Carmen Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisseia no espaço. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18. (Série Discurso e Ensino).

BOLOGNINI, Carmen Zink. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: Quem é o rei no “Rei Leão”? *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 17-27. (Série Discurso e Ensino).

COSTA, Greciely Cristina; SILVA, Telma Domingues. 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 – 100.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução de Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

ATIVIDADE 04: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO NO/DO DOCUMENTÁRIO *PRO DIA NASCER FELIZ*

> Vivemos em um mundo formado por diversas formas de linguagem, diversos símbolos verbais e não-verbais, visuais (desenhos, filmes, pinturas, escrita etc.) e sonoros (música, fala etc.). E também vivemos em um mundo formado por objetos. Os pressupostos com o qual trabalhamos é o de que não chegamos aos objetos senão por meio da linguagem. (BOLOGNINI, 2007, p. 22).

I - IDENTIFICAÇÃO

- **Tempo previsto**: 08 aulas

- Conteúdo: Leitura de documentário.

- Conceitos: Gestos de interpretação; efeitos de sentido; formação discursiva; efeito metafórico.

- **Objetivos:**

- Criar condições para que os alunos compreendam os diferentes efeitos de sentido produzidos pela composição de distintas matérias significantes em funcionamento no documentário.

- Colocar em evidência as especificidades desse documentário, tomado na relação com o social, sobretudo, no que diz respeito ao processo de produção de sentidos de educação, escola, professor e aluno.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

> A relação cinema e escola pode contribuir para o trabalho da invenção produzida pela autoria, mobilizada pelo espaço escolar, no qual inventar modos de ver, de ler e de significar o mundo pode ser uma saída da rede estabilizada de sentidos, na qual se insere o programa de conteúdo do sistema escolar. Com efeito, dá-se espaço à deriva. (COSTA; SILVA, 2019, p. 100).

- Metodologia:

Sugerimos dar início a esse trabalho com a exibição do filme *Pro dia nascer feliz,* de João Jardim, filme de 2006[16]. Em seguida, propomos dar visibilidade às condições de produção do filme (ORLANDI, 2015), em sentido estrito e amplo. Em sentido estreito, temos as circunstâncias da enunciação, que podemos relacionar à direção, ao roteiro, à produção, ao lançamento e às formas de circulação do documentário. Em sentido amplo, consideramos a conjuntura sócio-histórica e ideológica (interdiscurso) que determina as formulações (intradiscurso)[17], os dizeres no/do documentário.

E, para darmos corpo ao batimento teoria-prática, após a exibição do filme, seguem, como sugestão de atividade, algumas questões, a fim de abrirem-se espaços aos alunos para que realizem seus gestos de leitura do material apresentado, buscando um deslocamento no modo como a leitura/interpretação, geralmente, vem sendo praticada na escola.

Nesta perspectiva, as questões elaboradas para que os alunos realizem seus gestos de leituras foram formuladas considerando-se "a imbricação texto verbal, sonoro e imagético (envolvendo diferentes formas materiais significantes: grafia, desenho, fotografia, cor) e na produção de movimentos, animação, no que diz respeito à produção dos sentidos". (DI RAIMO, 2017, p.53).

Dessa forma, não se espera que os alunos busquem o que o autor/diretor do filme quis dizer, qual mensagem quis passar, mas que sentidos estão sendo produzidos no filme, tomados em relação aos objetivos propostos para esta atividade.

As atividades poderão ser respondidas individualmente ou em grupo.

Questões:

---

[16] Realizamos a escolha do documentário para darmos consequência ao nosso trabalho, que visa a dar visibilidade ao funcionamento da teoria na prática de ensino, no entanto, fica a critério de professor e alunos a escolha de outro título, de acordo com os objetivos do trabalho que irão realizar.

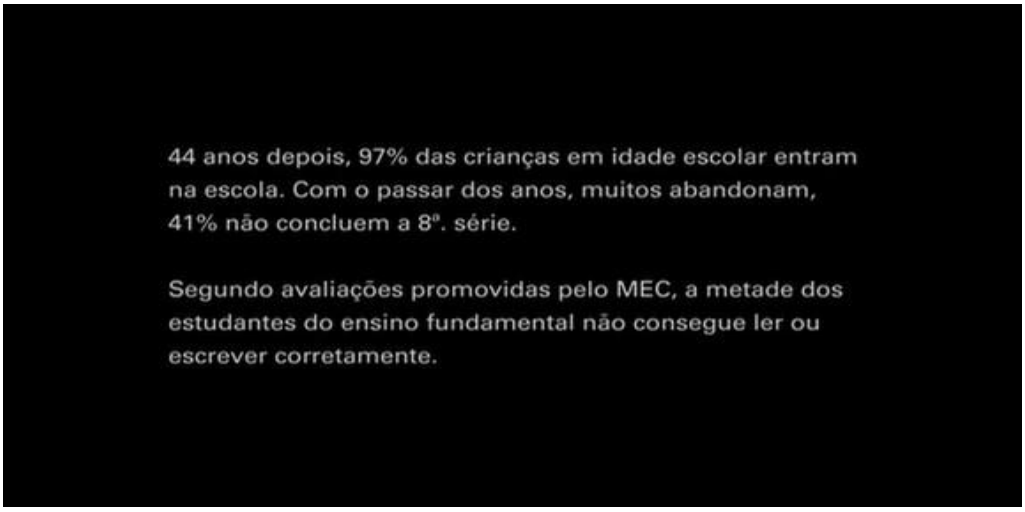
[17] "Coutrine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – o que chamamos de **interdiscurso** – representa como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o **intradiscurso** – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas". (ORLANDI, 2015, p. 30-31, grifo nosso).

1 – Ao assistir o documentário *Pro dia nascer feliz*, o que você gostaria de dizer sobre o filme? Quais os aspectos que considera importante comentar?

2 – Os textos audiovisuais são elaborados imbricando diferentes linguagens - imagens, som, cores, gestos, músicas e falas das personagens. Considerando essas informações, em quais cenas do documentário o funcionamento dessa composição chamou mais a sua atenção?

3 - O documentário foi lançado em 2006 e apresenta, em seu início, uma retrospectiva à década de 60, quando apenas 50% (cinquenta por cento) dos estudantes em idade escolar frequentavam a escola, como podemos observar no fotograma (Figura 01) abaixo:

Figura 01: Fotograma de uma cena do documentário



Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Para esta atividade, tomaremos o Estado de Mato Grosso como referência, que também poderá ser substituído por outros estados - ou até mesmo mobilizado na relação com os demais.

a) Hoje, 14 anos após o lançamento do documentário, vamos saber mais sobre as estatísticas da escolarização no seu estado e os índices de evasão escolar? Levando em consideração que somente o acesso à educação não garante a permanência do aluno na escola, realize um levantamento sobre o índice de

repetência e evasão em sua escola, e, na sequência, discuta-os com seu professor /sua professora e seus colegas de turma[18].

b) Após o levantamento desses dados, propomos uma breve pesquisa sobre os fatores sócio-históricos que levam à repetência e à evasão escolar no Brasil e no seu Estado. Para a realização da pesquisa, há sugestões que podem ser seguidas e que foram apresentadas na Atividade 02 deste Caderno. Realizada a pesquisa, sugerimos uma discussão com a turma sobre as questões que foram levantadas, abrindo espaços em sala de aula para que os alunos possam opinar e se posicionar diante dos dados pesquisados.

04 – O documentário exibido traz o relato de alguns alunos, professores e diretores de diferentes escolas acerca da educação. Recortamos fotogramas de algumas cenas como sugestão para a realização de leituras.

a) Os fotogramas abaixo foram recortados das cenas realizadas na cidade de Mainari – PE. O primeiro (Fig. 02) foi capturado pela câmera em plano geral, mostrando uma parte da cidade; o segundo (Fig. 03), também em plano geral, mostra a escola e ambos comparecem no filme nessa mesma sequência. Ao lê-los, considerando todos elementos de sua composição - imagem, cor, enquadramento e legenda, que efeitos sentidos sobre a escola e os alunos podem ser produzidos a partir desse modo de formular?

Figura 02: Vista parcial da cidade Manari - PE

Figura 03: Vista da E. E. Cel. Souza Neto

[18] Professor, sugerimos discutir com os alunos o resultado da pesquisa do item A juntamente com os do item B, pois a evasão e a repetência são resultadas dos processos sócio-históricos de constituição do país.

Fonte: Documentário Pro dia Nascer Feliz.

Fonte: Documentário Pro dia Nascer Feliz.

b) Os fotogramas abaixo, capturados em plano geral, dizem respeito à Escola Estadual Guadalajara, situada na cidade de São Gonçalo – RJ, região da Baixada Fluminense. Ao realizarmos a leitura desses fotogramas - Figuras 04 e 05, um em relação ao outro, como pode significar essa formulação, considerando-se as imagens enlaçadas ao verbal?

Figura 04: Parte da cidade São Gonçalo - RJ

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 05: Vista Panorâmica do Colégio Estadual Guadalajara

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

c) Abaixo, os dois primeiros fotogramas (Figuras 06 e 07) referem-se ao Colégio Santa Cruz, escola particular, localizado em um bairro de classe média alta da cidade de São Paulo. Os dois seguintes (Figuras 08 e 09) referem-se à Escola Estadual Levi Carneiro, localizada na periferia da mesma cidade. Que relações podemos estabelecer entre as imagens, as legendas e os espaços urbanos onde estão localizadas as escolas?

Figura 06: Bairro Alto de Pinheiros – São Paulo

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 07: Colégio Santa Cruz - SP

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 08: Periferia da Cidade de São Paulo

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 09: E. E. Levi Carneiro – São Paulo -SP

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

05 – Os fotogramas abaixo (Figuras 10: E. E. Dias Lima – Inajá – PE, Figura 11: Colégio Sta. Cruz – SP e Figura 12: E. E. Guadalajara – São Gonçalo - RJ) foram recortados de distintas escolas que comparecem no documentário. Ao realizarmos a leitura destas imagens, como as escolas, o professor e os alunos podem ser significados?

Figuras 10: E. E. Dias Lima – Inajá – PE

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 11: Colégio Sta. Cruz – São Paulo - SP

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 12: E. E. Guadalajara – São Gonçalo - RJ

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

06 – No documentário, são apresentadas cenas em que os alunos e a professora Celsa, da E. E. Parque Piratininga II – Itaquaquecetuba – SP, desenvolvem atividades na escola, no entanto, em espaço distinto de uma sala de aula convencional. Recortamos dois fotogramas de uma dessas cenas (Figuras 13 e 14), capturados pela câmera em plano conjunto. A partir de sua observação, quais leituras você realiza desses fotogramas ao relacioná-los com os fotogramas da questão anterior, que trazem imagens de salas de aulas tradicionais?

Figura 13: E. E. Parque Piratininga II – Itaquaquecetuba - SP

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 14: Alunos e professora da E. E. Parque Piratininga II – Itaquaquecetuba - SP

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

07 – Para responder as questões de “a” a “f”, considere a sequência dos fotogramas e dos depoimentos da prof. Profa. Denise, da E. E. Dias Lima – Inajá – PE

(Figuras 15 e 16), e a entrevista da Profa. Suzana, Diretora da E. E. Levi Carneiro, na periferia de São Paulo – SP (Figuras17 e 18).

Figura 15: Prof.ª Denise - E. E. Dias Lima – Inajá – PE

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 16: Sala de aula - E. E. Dias Lima – Inajá – PE

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura: 17: Prof.ª Suzana E. E. Levi Carneiro, na periferia de São Paulo

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 18: Prof.ª Suzana da E. E. Levi Carneiro, na periferia de São Paulo

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Depoimento Profa. Denise: “[...] Eles vêm assim como para extravasar ... o pouco que se tem é essa aula mesmo e assim mesmo eles não querem, então a gente se desestimula ... aí eu vejo os outros todos desinteressados por causa dos alunos mesmos”.

Diretora Suzana: “Eu não acredito mais a escola nos moldes que ela existe, sabe? Na função que ela tem. Acho que ela tinha que ser repensada, porque a gente está vivendo uma escola do século passado, ela não cumpre mais sua função. Aí fora, está muito mais interessante, têm muito mais informação”.

Entrevistador: “Então você acha, assim, que nem é uma questão de preparar melhor o professor?

Diretora Suzana: “Não ... acho que o professor tá bem preparado, o professor não tá preparado é pra esse tipo de aluno, de ser agredido, de ser violentado, de ser desrespeitado diariamente, isso que ele não tá preparado, ele se desmotiva, aí sim, a aula dele vai ficando ruim, né? Porque ele vem desmotivado pra escola, então, é um círculo”.

a) Nas Figuras 15 e 17, temos, respectivamente os fotogramas da professora Denise e da diretora Suzana, ambos capturados pela câmera em plano fechado (a câmera enquadra o rosto da personagem), enquanto elas realizam seus depoimentos. Quais leituras podemos atribuir a esse recurso da câmera que captura a imagem da personagem em close durante sua fala, na relação com o que é dito pelas professoras?

b) Nos fotogramas (Figuras 17 e 18), recortes das cenas em que ocorre a entrevista com a diretora Suzana, a câmera primeiro enquadra o rosto da personagem, depois vai abrindo e deixando mostrar o local onde está sendo realizada a entrevista. Considerando que este local não é onde, normalmente, uma diretora desenvolve suas atividades de trabalho - e ele não é indiferente para a formulação da cena, pois foi escolhido como cenário para compô-la -, como essa escolha pode significar ao realizarmos a leitura dessa cena?

c) Relacionando os dizeres da professora Denise e da diretora Suzana, se a escolarização representa um requisito imprescindível para o mercado de trabalho, no modo de organização da nossa sociedade, como podemos compreender, a partir do que as professoras falam, esse modo dos alunos se comportarem em relação à escola?

d) Se a escolarização é um requisito para se conseguir um emprego na sociedade capitalista em que vivemos, como explicar que muitos, ao concluírem seus estudos, nos níveis fundamental, médio e também superior, não conseguem um *bom* ou até mesmo um emprego?

e) Refletindo sobre o que as professoras Denise e Suzana dizem sobre os alunos e a escola e observando a sala de aula no fotograma da Figura 15, como

poderíamos compreender a relação falta de interesse nos estudos - frequência nas aulas? O que elas não dizem, mas pode estar significando?

g) Se, hoje, o sentido dominante de escolarização é preparar o sujeito aluno para o mercado de trabalho, como poderíamos entender a fala das professoras em relação ao interesse dos alunos pelas aulas?

08 - No documentário, alguns alunos falam de suas perspectivas em relação ao estudo. Recortamos relatos e fotogramas de três desses momentos:

Figura 19: Valéria – 16 anos

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 20: Deivison – 16 anos

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 21: Ciça – 16 anos

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Observe abaixo:

Figura 19: Valéria – 16 anos (E. E. Dias Lima – Inajá/PE): “Quem sabe fazer Turismo, Relações Internacionais, alguma coisa assim, ou alguma coisa que mexa com público, que eu gosto demais”.

Figura 20: Deivison – 16 anos (E. E. Guadalajara – Duque de Caxias/RJ): “Pô cara, eu tenho maior vontade de seguir carreira militar”.

Figura 21: Ciça – 16 anos (Escola Santa Cruz – São Paulo/SP): “Eu não tenho muita certeza ainda, eu tenho um pouco de dúvida entre engenharia e medicina, mas acho que vou pra engenharia”.

a) Durante a fala das personagens sobre seus planos ou sonhos de futuro, as suas imagens foram capturadas pela câmera em plano fechado (enquadramento do

rosto das personagens). Como podemos relacionar a forma como essas imagens foram capturadas aos relatos que fazem sobre as perspectivas futuras de seus estudos?

b) Em relação à diversidade de cursos ofertados pelas universidades, no seu entendimento, quais são os fatores que implicam na escolha do vestibulando por um determinado curso superior?

c) No Brasil, como você considera o acesso do aluno da escola pública aos diferentes cursos ofertados pelas universidades públicas e privadas?

d) Nos depoimentos dos alunos, que são personagens do documentário, cada qual fala de sua expectativa profissional. Como você avalia a escolha desses alunos em relação aos cursos que vislumbram?

09 – Leia, abaixo, parte do diálogo entre alunos do Colégio Santa Cruz – (SP) e os fotogramas recortados das cenas que vão aparecendo na sequência dos diálogos para responder as questões a seguir:

Aluno 01: “Na essência a gente é igual, mas na verdade a gente está submetido a dois mundos muito diferentes.”

Aluno 02: “Na verdade, é o mesmo mundo, esse é problema.”

Figura 22 - Cidade de São Paulo – bairro nobre

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

Figura 23 **-** Cidade de São Paulo - periferia

Fonte: Documentário Pro dia nascer feliz.

a) De que maneira a relação entre os diálogos dos alunos 01 e 02, do Colégio Santa Cruz, e os fotogramas, capturados em plano geral, pode contribuir para a construção de sentidos no documentário?

b) Se pensarmos nas escolas que existem nesses distintos espaços urbanos, como essa divisão no social poderia afetar a maneira do aluno relacionar-se com o ensino em cada uma dessas escolas?

III – REFERÊNCIAS

BOLOGNINI, Carmen Zink. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: Quem é o rei no “Rei Leão?”. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). **O cinema na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 17-27. (Série Discurso e Ensino).

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 – 100.

LAGAZZI, Suzy. Quando os espaços se fecham para o equívoco. **Rua**, Campinas, v. 20, p. 155-166, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638264. Acesso em: 12 nov. 2020.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significante na memória. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (org.). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz. 2009. p.67-77.

MEGID, Cristiane Maria; CAPELLANI, Ana Paula Lemos. Mas... O que não é possível? Efeitos das posições dos sujeitos em A vida é bela. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **O cinema na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 29-34. (Série Discurso e Ensino).

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: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/268925/1/Neckel_Nadia_D.pdf Acesso em: 05 set. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914. Acesso em: 12 nov. 2020.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, p.7-24, 1990. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823. Acesso em: 20 jun. 2021.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Discursos sobre língua escolarizada. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedello; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda (org.). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2015. p. 95-108. v. 1.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas: educação e linguagem**. Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, p. 149-155, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984. Acesso em: 20 jun. 2021.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Tambellini Filmes, 2016. 1 vídeo (88 min 20 s) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I. Acesso em: 10 ago. 2020.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270532?mode=full. Acesso em 20 jun. 2021.

SILVA, Mariza Vieira. A escolarização da língua nacional. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-162.

ATIVIDADE 05: DA PARÁFRASE À POLISSEMIA: ABRINDO ESPAÇOS PARA A AUTORIA

> E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (ORLANDI, 2015, p. 34).

I - IDENTIFICAÇÃO

- **Tempo previsto**: 08 aulas para a primeira etapa e 04 aulas para a segunda etapa.

- Conteúdo: Reescrita de cenas e escrita de argumento para produção de documentário.

- Conceitos: textualização; paráfrase; polissemia; autoria.

- **Objetivos:**

- Abrir espaços para a assunção à autoria na leitura e reescrita de cenas, bem como na elaboração de argumento para a produção de um documentário.

- Dar visibilidade aos processos de paráfrase e polissemia no batimento leitura - escrita.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

> É só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se com controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função de autoria. Essa autoria está no repetível. A diferença está no fato de que os sentidos fazem sentidos, eles inscrevem-se no interdiscurso. (PFEIFFER, 1995, p.127).

Esta atividade é composta por duas etapas. Na primeira, os alunos desenvolverão uma atividade a partir da reescrita de cenas do documentário *Pro dia nascer feliz*, e, na segunda, os alunos realizarão a escrita de um argumento para produção de um documentário.

- Metodologia:

Primeira etapa

Para dar início à atividade, os alunos poderão ser divididos em grupos, com número de componentes a critério do professor. Após esse encaminhamento, cada grupo poderá escolher uma cena do documentário *Pro dia nascer feliz*, trabalhado na atividade anterior, para que seja apresentada uma proposta de reformulação.

Na sequência, após escolherem a cena, sugerimos ao professor que mobilize outros materiais, compostos de diferentes matérias significantes, tais como: músicas, charges, pinturas, poemas, filmes, propagandas, entre outros, que dialoguem entre si, para que se possa constituir um arquivo de leitura, como forma de se criar as condições para que os alunos produzam seus gestos de interpretação na formulação de um novo texto. Compreendemos, a partir de Orlandi (2012b), que a leitura movimenta os sentidos, na medida em que é um processo que possibilita ao sujeito relacionar-se com o simbólico. Sendo assim, “a leitura fornece matéria-prima para a escrita: o que se escrever”. (ORLANDI, 2012a, p.90).

Após o trabalho de leitura desse material, que deve dar consequência à visada materialista de texto, tomada no batimento formulação, constituição e circulação (ORLANDI, 2012b), sugerimos alguns encaminhamentos para a atividade de reescrita. O primeiro passo será a escrita do argumento da cena, que, de acordo com Puccini (2012), o argumento diz respeito ao assunto, o que será tratado na cena; especifica quem serão as personagens; onde acontecerá a filmagem, ou seja, o lugar ou o espaço, como também concerne ao modo pelo qual as questões serão apresentadas no filme, se em forma de entrevista, ou depoimento, ou com narrador em voz *over* (sugerimos um retorno à atividade 03, para que os alunos possam escolher o modo de textualização da cena), e, por fim, o porquê das questões que querem trazer para reescrita da cena.

Após uma primeira versão dessa reescrita, professor e alunos farão, se necessário, ajustes ao texto de diferentes ordens, tais como: ortográfica, gramatical, textual - coesão e coerência, não se perdendo de vista que, na perspectiva discursiva, este deve produzir um “efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim)”. (ORLANDI, 2012b, p. 65). A autora nos ensina que o sujeito

necessita colocar-se na origem de seu dizer e se responsabilizar por ele, ao longo do processo de escrita e reescrita de qualquer texto.

Na perspectiva discursiva, no processo de formulação - reformulação de um texto, há sempre a possibilidade de ser produzido outro sentido, mesmo que a função-autor antecipe a imagem de um leitor virtual, produzindo um efeito-leitor como um sentido de unidade para o texto, o sentido pode escapar, deslizar para outros sentidos.

A esse funcionamento Orlandi nomeia (2012b, p. 65) de variança: “do ponto de vista da variança, ainda que o sujeito repita o mesmo, já é outro texto, outra formulação, mesmo que não mude a posição do sujeito em relação à ideologia”.

Nessa direção, o processo de revisão - reformulação do texto, para além das questões de língua e textualidade, torna-se fundamental para a prática da autoria, pois é no exercício parafrástico que se abre a possibilidade do movimento na produção de novos sentidos. (ORLANDI, 2015).

O segundo passo será a preparação para a filmagem da cena, com a realização de uma oficina sobre a filmagem com o celular, para que os alunos não tenham dúvidas de como utilizarem seus aparelhos de *smartphone*. Essa etapa deve levar em consideração as condições materiais dos alunos. Se alguns possuírem celulares com câmeras, já será o suficiente para o desenvolvimento da atividade.

Para a preparação desta oficina, sugerimos aos professores, antecipadamente, selecionarem alguns vídeos, que podem ser encontrados na plataforma *Youtube,* e orientarem seus alunos a como realizar a filmagem com o *smartphone,* como preparar o cenário, além de outros aspectos, com dicas de como confeccionar alguns materiais, entre eles: o tripé caseiro para celulares, o microfone de lapela a partir do fone de ouvido, orientações para a iluminação, entre outras questões que podem ser necessárias para que os vídeos produzidos pelos alunos tenham uma boa qualidade de imagem e som.

Vale esclarecer que, na atividade 06, será proposto o desenvolvimento de oficinas de audiovisual. Entendemos, portanto, que este segundo passo poderá ser utilizado como um laboratório para observação do que os alunos já conhecem sobre o trabalho com as técnicas do texto audiovisual, o que eles ainda não conhecem e o que será necessário ser mobilizado de maneira mais detalhada. Essa observação será muito pertinente para o planejamento das oficinas, de forma que possibilitará que se dê mais visibilidade às questões que os alunos apresentarem maior dúvida.

Há alguns encaminhamentos que consideramos importantes para o desenvolvimento desta etapa da atividade, entre eles, a elaboração de um roteiro para o trabalho, ou seja, um passo-a-passo com as atividades a serem realizadas e a divisão das tarefas entre os componentes dos grupos, para que todos os alunos participem do processo de elaboração e filmagem da cena, tais como:

- Realização de convites a alunos que não sejam da turma para sua participação na filmagem.

- Definição sobre os formatos - entrevista, depoimento, entre outras possibilidades discutidas na atividade 03.

- O agendamento de horário e local das filmagens.

- A preparação do local, a verificação da iluminação para a qualidade da cena e a organização do material que será utilizado para a filmagem. (PUCCINI, 2012).

Este roteiro, por ser sugestivo, poderá ser ajustado pelo professor e alunos, conforme o andamento de elaboração e o desenvolvimento das atividades.

Após realizadas as atividades de pré-filmagem, será dado o início à filmagem da cena. Para tal, como já foi antecipado na oficina, os alunos poderão utilizar seus telefones celulares, se dispuserem de uma câmera digital, sem comprometimento da qualidade da cena, na impossibilidade de utilizar uma câmera filmadora específica para essa atividade.

No entanto, como nos lembra Puccini (2012), para filmagem de documentários que se utilizam da estratégia da entrevista e/ou do depoimento, não há reservas de surpresas no planejamento do uso da câmera e em relação às opções de enquadramento. Nesse sentido, os alunos poderão orientar-se pelas atividades 02 e 04, na qual já foram propostas algumas reflexões sobre a composição da textualidade fílmica e, como parte dela, a importância do enquadramento da câmera para leitura da imagem. O autor também nos ensina que é comum a filmagem se iniciar em um plano aberto, que poderá ser em plano inteiro ou plano médio, e para os momentos intimistas, um plano mais fechado.

Entendemos que, para a formulação visual, no trabalho com a textualização da imagem no decorrer da filmagem, o aluno poderá trabalhar com as diversas

possibilidades de enquadramento das imagens pela câmera, de acordo com os sentidos[19] que queira formular.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho com o texto audiovisual dá um novo sentido à formulação textual. Encerradas as filmagens, consideramos importante cada grupo apresentar o resultado de seu trabalho para a turma, de forma que juntos possam refletir sobre ele.

Sugerimos que a turma selecione as cenas que mais lhes agradarem, pois poderão ser utilizadas na atividade 06, dedicada à produção de um documentário, ou, posteriormente, ser utilizada pelo professor para montagem de um audiovisual, para ser apresentado em uma cerimônia de encerramento destas atividades, por exemplo.

Segunda etapa

Para a realização desta etapa de escrita de argumento para a elaboração de um novo documentário, as atividades de leitura, mobilizadas na primeira etapa, podem ser desenvolvidas, agregando, se necessário, novos títulos e/ou tipos de materiais.

Sugerimos a replicação das orientações da primeira etapa desta atividade no que diz respeito à reescrita da cena e à revisão textual.

Caso seja opção da turma, sugerimos a produção de um documentário que dê visibilidade ao trabalho dos alunos ao longo de todo um percurso de desenvolvimento das atividades. Para esta opção, o professor deverá realizar filmagens dos trabalhos da turma ao longo do desenvolvimento das atividades deste Caderno.

Caso decidam pela escrita de um argumento que coloque em discussão outra temática que seja do interesse da turma, nos dois casos, faz-se necessária a escrita do argumento e da elaboração de um roteiro[20] para a organização dos trabalhos, como proposto na primeira etapa.

Consideramos importante explicitar um pouco mais o processo de produção do roteiro. Sendo assim, trouxemos um recorte do que Puccini (2012, p. 16) nos explica a esse respeito:

---

[19] Professor, para a Análise de Discurso, “a imagem, enquanto objeto simbólico, produz efeitos de sentido, porque há sujeitos que, a partir de uma filiação à memória discursiva, produzem gestos de interpretação que a significam, em determinadas condições de produção”. (COSTA; SILVA, 2019, p. 111-112).

[20] Sugestões para pesquisas sobre o assunto nas referências complementares.

> A atividade de roteirização em documentário é a marca desse esforço de aquisição de controle de um universo externo, da remodelação de um real nem sempre prenhe de sentido. Roteirizar significa recortar, selecionar e estruturar eventos dentro de uma ordem que necessariamente encontrará seu começo e seu fim. O começo de seleção se inicia já na escolha do tema, desse pedaço de mundo a ser investigado, e trabalhado na forma de um documentário. Continua com a definição dos personagens e das vozes que darão corpo a essa investigação. Inclui ainda a escolha de locações e cenários, a definição de cenas, sequências, até chegar a uma prévia elaboração dos planos de filmagem, dos enquadramentos, do trabalho de câmera e som, entre outros detalhes técnicos que podem contribuir para a qualidade do filme.

Nesse sentido, o roteiro é o planejamento minucioso de todo o processo que envolve a produção de um documentário, que começa na pré-filmagem e estende-se até a edição final do documentário. Todavia, o autor nos lembra que, nesse estilo de filme, “o imprevisto pode desempenhar papel tão importante quanto aquilo que é cuidadosamente planejado”. (Ibidem, p. 17). Em nosso entendimento, esse resvalar para o imprevisto vai ao encontro da perspectiva discursiva na qual fundamentamos este trabalho, pois tangencia sempre para possibilidades outras de novas formulações.

III - REFERÊNCIAS

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br. Acesso em: 11 jul. 2021.

COSTA, Greciely Cristina. Uma imagem e suas discursividades: memória, sujeito e interpretação. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 34, p. 101-113, 2014. Disponível em: http://www.revistalinguas.com/edicao34/artigo6.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

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

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699. Acesso em: 05 set. 2019.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro do documentário**: da pré-produção à pós-produção. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ANDRIGHETTI, Marcelo. **Passos para escrever um documentário**. Disponível em: <https://www.escoladeroteiro.com.br/estrutura-de-storytelling/passos-para-escrever-um-documentario-parte-01/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

É NÓIS AGÊNCIA DE JORNALISMO. **Como fazer um roteiro de um documentário**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lafP3i00UBk>. Acesso em: 6 jul. 2021.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Doc On-line**, n.06, ago. 2009, www.doc.ubi.pt, pp. 173-190. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

.

ATIVIDADE 06: OFICINAS PARA PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO

> A imagem é uma produção discursiva e, portanto, ressoa histórica – social e ideologicamente. Para tanto, as condições de produção da modernidade e da contemporaneidade são tecidas discursivamente e a imagem é uma materialidade capaz de carregar tais marcas. (NECKEL, 2010, p. 64).

I - IDENTIFICAÇÃO

- **Tempo previsto**: 12 aulas

- Conteúdo: Produção de um documentário.

- Conceitos: Função-autor; formulação; circulação.

- **Objetivos:**

- Mobilizar a linguagem do texto audiovisual.

- Criar condições para o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

- Abrir espaços para gestos de autoria a partir da produção de um documentário.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

> A invenção pode devolver à escola, a seus professores e seus alunos, a capacidade de autoria em vez de mantê-los como espectadores passivos. A invenção pode fazer romper a potência da escola. Como consequência, desmanchar uma certa relação hierarquizada com o conhecimento, trazendo-o para o cotidiano, para um trabalho real de descobertas e interpretação do mundo sempre aberta à polissemia. (COSTA; SILVA, 2019, p. 100-101).

- Metodologia:

Nesta atividade, alunos e professores trabalharão diretamente com a produção de um documentário, realizando a filmagem, a montagem e a edição. Cada uma

dessas etapas envolve diferentes procedimentos que serão detalhados a seguir. Entendemos ser este momento, em que os alunos trabalharão diretamente com a produção do documentário, que passarão a atribuir sentidos ao funcionamento de "como materiais simbólicos diferentes (cor, imagem, som) produzem certos efeitos e não outros, a partir de suas especificidades". (DI RAIMO, 2017, p. 837).

Nessa perspectiva, compreendemos que além de desenvolver as atividades de produção do documentário, faz-se necessário que os alunos conheçam as técnicas utilizadas em sua formulação.

Propomos, assim, que esta atividade seja desenvolvida em duas etapas: na primeira, os alunos participarão de oficinas para a preparação e a filmagem das cenas e na segunda etapa realizarão os processos de montagem/edição e apresentação do documentário.

Primeira etapa

Sugerimos, para esta etapa, que se dê visibilidade à linguagem audiovisual e ao uso das tecnologias disponíveis para a filmagem das cenas do documentário. Para a preparação desta oficina, realizamos pesquisas no caderno *Olhar em movimento: cenas de tantos lugares* (doravante OLP, 2021), oriundo das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Como na atividade 02 foi realizado um trabalho de pesquisa para o conhecimento inicial da linguagem audiovisual, nesta atividade, a proposta é praticá-la com as tecnologias disponíveis para a filmagem das cenas, com equipamentos como: celulares, câmeras filmadoras, *tablets*, *notbooks*, de forma que os alunos compreendam e apropriem-se não só da linguagem fílmica, mas de algumas técnicas próprias dos bastidores das filmagens, tais como[21]:

- *Quadro*: quadro, *frame* e fotograma possuem sentidos equivalentes, mas, por vezes, usa-se *frame* para indicar as imagens feitas em vídeo (tecnologia eletrônica, analógica ou digital) e *fotograma* para as imagens feitas em película (tecnologia cinematográfica).

[21] As definições foram extraídas do caderno OLP (2021).

- *Plano*: é um trecho contínuo de filme; o corte equivale à passagem de um plano a outro.

- *Tomada:* é a ação de filmar no mesmo plano. Não se deve confundir plano com tomada. Em uma gravação, pode-se filmar repetidas vezes o mesmo plano, para que seja possível selecionar a melhor tomada.

- *Cena*: é uma ação que ocorre em um mesmo espaço temporal, pode ser composta por um ou mais planos.

- *Sequência*: é uma unidade dramática composta por uma ou mais cenas. Pode ser percebida pela continuidade da ação e não pela uniformidade do tempo e do espaço.

- *Plano sequência*: é um plano que registra a ação de sequência inteira sem cortes; a câmera costuma seguir a personagem em seu percurso, com alterações de espaços.

- *Plano longo*: equivale ao plano sequência; a diferença é que a câmera permanece parada.

- *Campo e extracampo*: o espaço que a câmera mostra recebe o nome de campo; o que ela não mostra, de extracampo.

Caso o professor não se sinta preparado para lidar com as tecnologias digitais que serão utilizadas na produção do audiovisual, sugerimos realizar pesquisas e buscar apoio entre funcionários, professores e/ou alunos da escola que possuam tais conhecimentos.

Para a preparação desta oficina, sugerimos ao professor realizar uma pesquisa para seleção do material sobre produção de documentário em sala de aula, de acordo com as especificidades da turma. Há diversos canais no *YouTube* em que circulam materiais sobre o trabalho com o audiovisual que podem ser selecionados de acordo com a faixa etária dos alunos.

Outras sugestões de pesquisa que consideramos relevantes, por serem materiais voltados à produção de documentários na escola, pois consideram as especificidades da sala de aula, são: o Caderno *Olhar em movimento: cenas de tantos lugares*, das Olimpíadas de Língua Portuguesa, que apresenta oficinas organizadas para a produção de documentários e outros materiais diversos para a pesquisa do professor, como cursos de formações *online,* artigos, relatos de experiências, e a *Revista Nova Escola*, que apresenta sugestões de planos de aulas para a produção de documentários. Suas fontes encontram-se nas referências desta atividade.

Após a fase de conhecimento da linguagem do audiovisual, a oficina será voltada para o trabalho com a câmera. Neste momento, o objetivo é o aluno aprender as diferentes possibilidades de filmar uma cena, a partir do enquadramento da imagem pela câmera e de seu movimento no momento de captura da imagem. Tanto o enquadramento, como o movimento da câmera são procedimentos técnicos importantes para uma filmagem.

Há dois elementos funcionando no enquadramento da imagem: *os planos*, que têm sua materialidade visual no resultado da distância entre a câmera e o objeto filmado, e *os ângulos*, que são os diferentes lados ou posições das quais pode-se filmar algo. Os movimentos são os realizados com a câmera enquanto acontece a captação da imagem, conforme pesquisa realizada no material da OLP (2021).

Os *Planos*[22] podem são definidos como:

- *Plano geral*: plano que mostra uma área de ação relativamente ampla e a figura humana ocupa espaço reduzido.

- *Plano de conjunto*: um pouco mais fechado que o plano geral, quando há mais de uma personagem em cena, todas são mostradas e em geral de corpo inteiro.

- *Plano americano*: enquadra a personagem do joelho para cima.

- *Plano médio*: enquadra a personagem da cintura para cima.

[22] Definições coletadas no caderno OLP (2021).

- *Primeiro plano*: enquadra o rosto da personagem; plano detalhe: enquadra apenas um detalhe da personagem, por exemplo: olhos, mãos, pés.

Além do enquadramento dos *Planos*, há os *Ângulos*, elementos estes que assumem funcionamento importante na leitura do filme[23].

- *Ângulo normal*: a câmera focaliza a personagem na altura dos olhos, num plano horizontal.

- *Ângulo alto ou plongée*: a câmera focaliza a personagem ou objeto de cima para baixo.

- *Ângulo baixo ou contra-plongée*: a câmera focaliza a personagem ou objeto de baixo para cima.

- *Ângulo frontal*: a câmera captura a personagem de frente, aproximadamente na altura do nariz.

- *Ângulo lateral*: captura a personagem ou objeto de perfil, direito ou esquerdo.

- *Ângulo traseiro*: filma a personagem por trás. E, durante as filmagens, a câmera pode ser usada de forma *objetiva* quando filma a cena do ponto de vista de um público imaginário, ou de forma *subjetiva*, simulando o olhar de uma personagem.

Os movimentos que se realizam com a câmera durante a captação das imagens também enriquecem as cenas. Estes são os três principais movimentos, conforme OLP (2021):

- *Panorâmica ou pan*: a câmera permanece fixa, fazendo um giro sobre seu próprio eixo. Há dois tipos de panorâmica:

- *Pan horizontal*: quando a câmera se movimenta sobre seu próprio eixo na horizontal.

[23] As definições foram extraídas do caderno OLP (2021).

- *Pan vertical*: quando a câmera se movimenta sobre seu próprio eixo na vertical.

- *Travelling*: movimento em que a câmera se desloca no espaço no momento da filmagem, podendo manter a mesma distância e o mesmo ângulo em relação ao objeto, se aproximar, se afastar do objeto ou contornar o objeto. Podem ser de três tipos:

- *Travelling frontal*: a câmera faz o movimento de avançar ou recuar em relação ao objeto durante a filmagem.

- *Travelling lateral*: deslocamento da câmera em paralelo ao objeto, para a direita ou esquerda.

- *Travelling vertical*: deslocamento da câmera para cima ou para baixo, geralmente, com o auxílio de um equipamento chamado “grua”.

- *Zoom*: movimento simulado da câmera, é um efeito óptico obtido com a lente, alterando gradualmente o foco de visão de um mesmo plano e ângulo. Há dois tipos de zoom:

- *Zoom in*: movimento que aproxima.

- *Zoom out*: movimento que distancia.

A partir do encerramento das oficinas, sugerimos a retomada do argumento do documentário que foi produzido na atividade anterior e, a partir de sua releitura, faz-se necessária a escrita de um roteiro para as filmagens do documentário. Para a escrita deste roteiro de filmagens, que é o momento em que serão definidas todas as etapas de realização das filmagens do documentário, é dado o nome técnico de *tratamento*:

> O tratamento é a descrição mais próxima e detalhada daquilo que se tornará o documentário, a menos, é claro, que se trate de um

> documentário totalmente encenado e que, portanto, pode ter seu conteúdo totalmente planificado na pré-produção. O conteúdo das sequencias deve ser descrito de maneira objetiva procurando transmitir, de maneira clara e concisa, a ideia expressa por cada uma das sequencias. O espaço reservado para as entrevistas pode conter um breve perfil do entrevistado e do assunto que deverá ser tratado, não mais do que isso. O tratamento é um roteiro em aberto. Suas várias lacunas só poderão ser preenchidas com o material obtido durante a filmagem. A percepção dessas lacunas serve para a orientação do documentarista em relação àquilo que será necessário buscar para preencher a estrutura de seu filme. (SOARES, 2007, p.131).

Sugerimos que a escrita do *tratamento* seja realizada com a participação de toda a turma, para que todos saibam a sequência dos trabalhos e possam organizar as atividades em sintonia com as etapas do processo. No *tratamento* deve constar a definição do formato do documentário - entrevista, depoimento, com imagens de arquivo, narrador *over* (terceira pessoa), narrador *off* (primeira pessoa), entre outras possibilidades discutidas na atividade 03. Independentemente do formato da realização do documentário, os alunos terão que definir sobre a maneira como o assunto será abordado.

Dessa forma, sugerimos, também, que os alunos sejam organizados em grupos e cada um fique responsável por uma etapa do processo, que vai da pré-filmagem à filmagem do documentário, com a escolha de um diretor para o filme e um auxiliar. O diretor e seu auxiliar ficarão responsáveis pela organização dos trabalhos. Os grupos poderão ser divididos conforme critérios estabelecidos pelo professor e pela turma, de acordo com as especificidades e habilidades de cada aluno.

Na pré-filmagem deverão ser dados os seguintes encaminhamentos:

- Convite aos participantes do documentário, com explicitação do tema a ser tratado.

- Termo de autorização de uso de imagem, para os participantes convidados preencherem e assinarem.

- Agendamento de dia, horário e local para a filmagem.

- Verificação antecipada do local da filmagem, observação da iluminação natural, caso seja necessário iluminação artificial.

- Preparação de todo o material necessário para a realização das filmagens. Caso não possuam microfone de lapela, tripé para câmera e aparelhos de celulares, entre outros materiais necessários para a qualidade da filmagem, como a iluminação, no *Youtube* há diversos vídeos que ensinam como confeccionar esses materiais.

Após todas as etapas da pré-filmagem concluídas, pode-se dar início à filmagem. Para esta etapa, cada integrante do grupo responsável pela filmagem deve ter claro qual será sua função durante as filmagens e estar preparado para realizá-la.

Nos dias de filmagem, antes de dar início aos trabalhos, deverá haver um grupo responsável pela preparação do local em relação à organização dos equipamentos, iluminação, disposição das câmeras fixas, entre outros elementos que se fizerem necessários. Para a filmagem, todos os alunos deverão estar preparados para a atividade que irão desempenhar.

No momento de filmar as cenas, que, conforme Field (1995, p.112 apud SOARES, 2007, p. 30), “é o elemento isolado mais importante de seu roteiro. [...] O propósito da cena é mover a história adiante”, os alunos devem estar atentos para seu registro com mais de uma câmera, para que, no momento da montagem do documentário, ser possível um bom aproveitamento das filmagens. Como explica Howard e Mabley (1996, p. 145 apud SOARES, 2007, p. 30), “num certo sentido, uma cena é como uma peça de um ato, que se encaixa na cena anterior e na seguinte para formar o todo”. Dessa forma, consideramos pertinente que a filmagem seja realizada com mais de uma câmera e que tenha um aluno responsável em “bater a claquete” (OLP, 2021, p. 116), ação que irá marcar o início da filmagem. Esse movimento será importante no momento da montagem do documentário, pois ter-se-á o momento claro de início da cena.

Ao término de cada filmagem, o conteúdo deverá ser salvo em mais de um computador, *notbook, tablet*, bem como na *nuvem*, para que não ocorra nenhum contratempo de perda do material filmado. Encerradas as etapas das filmagens, iniciar-se-á a segunda etapa da atividade.

Segunda etapa

Esta segunda etapa da atividade é o momento da textualização do documentário.

Inicialmente, sugere-se ao professor que oriente os alunos a realizarem uma análise de toda a filmagem, para que todos participem desse momento da atividade. Sugerimos que seja realizada em sala de aula, com o uso do *Datashow*. Durante este processo de análise e revisão das filmagens, as cenas que apresentarem eventuais problemas técnicos deverão ser eliminadas. Após a eliminação desse material, os alunos poderão decidir sobre as cenas que farão parte da montagem do documentário e realizarem a decupagem, que corresponde a uma "limpeza" do que não for considerado importante. Assim, elimina-se o que "seriam as 'gorduras' da tomada, seus momentos menos representativos". (SOARES, 2007, p. 166).

A partir dessa "limpeza", os alunos deverão produzir um roteiro técnico para a edição, no qual deve constar a sequência da montagem das cenas no documentário. Este roteiro poderá ser elaborado em colunas:

> A primeira coluna destina-se ao número da sequência a ser utilizada no documentário de acordo com a ordem final do filme.
> A segunda coluna contém a descrição resumida do conteúdo de cada sequência.
> A terceira coluna mostra a identificação do arquivo que contém o material bruto em que se encontra a sequência em foco.
> A quarta coluna informa o time code de entrada e saída, ou seja, o tempo em que começa e termina a sequência.
> Pode haver ainda uma quinta coluna para informar o tempo de duração de cada sequência, possibilitando ao montador conhecer o tempo total do filme. Essa estrutura pode variar. O importante é que o roteiro técnico seja escrito de maneira clara e bem organizada para facilitar a busca das sequências durante a montagem. Com esse relatório em mãos é hora de começar a edição. (OLP, 2021, p.128, grifo do autor).

Após realizarem a escolha das cenas que irão compor o documentário, inicia-se a montagem ou edição do documentário, momento que é considerado

> crucial na produção de um filme, pois é aí que se constrói, de fato, a narrativa cinematográfica. É o processo pelo qual se seleciona e se une as cenas filmadas, agora, na sequência desejada para exibição. Não se trata meramente de um trabalho técnico de 'colar partes' de um filme, mas de pensar criativamente a construção de sentidos pela

> imagem. Dessa forma, a montagem consiste na criação de relações entre os planos. (OLP, 2021, p. 62).

Nesta fase do trabalho também será decidido se imagens de arquivo (fotos, arquivos escritos, imagens gráficas, cenas de outros filmes) farão parte do documentário. Caso lancem mão desse material, deverão ser selecionados antes de iniciarem a montagem/edição do documentário[24].

É importante, neste momento, a participação de todos os alunos, pois é o momento da construção de sentidos de unidade imaginária necessária ao texto, em que se dará a formulação do documentário. Sugerimos que, para o trabalho de edição, caso não haja na turma ou na escola alguém que domine essa técnica, empresas de mídia digital ou televisível e/ou emissoras de TV disponíveis na cidade poderão ser convidadas a participar deste trabalho.

Há também diversos programas disponíveis na internet – alguns oferecidos gratuitamente – que auxiliam na edição de documentários. Esses programas adicionam áudios, trilhas sonoras, acrescentam trechos gravados e imprimem os créditos. Fica a critério do professor e da turma a escolha de um desses programas. De toda forma, ressaltamos que na indicação de referências para pesquisas encontram-se sugestões de programas de edição de vídeo e áudio.

O áudio no documentário também deve receber edição, pois, além do som captado nas gravações, chamado de “som direto”, nesta etapa, podem ser acrescentados ao filme alguns efeitos sonoros e trilha musical, o que pode dar ao documentário maior beleza e dramaticidade. Para esta atividade, também são encontrados na internet uma diversidade de programas gratuitos de edição de áudio.

Caso seja uma decisão do grupo, há também a possibilidade de se inserir no filme cartelas de textos e intertítulos, que normalmente são utilizados como recurso de síntese e como estratégia para substituir a narração em voz over, conforme Soares (2007, p. 216):

> Além de sua função informativa, os intertítulos servem para pontuar o documentário, marcar um ritmo para o filme e os inícios de blocos temáticos, além de propiciar a exploração de efeitos estéticos através da formatação do texto na tela.

[24] Apresentamos, nas referências complementares, algumas sugestões de tutorias para a montagem / edição de documentário.

Não se pode perder de vista que o documentário necessita seguir padrões éticos de respeito à pessoa e às diversidades étnica, cultural e de gênero. Conforme Puccini (2012, p. 130), “as questões éticas passam à frente de questões estilísticas”. Dessa forma, ao finalizar todo o processo da montagem e edição do documentário, este deverá passar por uma minuciosa revisão por parte do grupo. Sendo assim, a turma deverá assistir à versão final do filme observando se atende aos preceitos éticos e, também, se todos os elementos composicionais estão de acordo com a proposta. Caso algum elemento necessite de ajuste, este é o momento de realizá-lo.

Após os últimos os ajustes, chega-se ao momento de se definir um título para o documentário. Para esta escolha, é importante a participação de todos os alunos. Uma sugestão seria a elaboração coletiva de uma lista e a realização de uma votação para a escolha final.

Encerradas todas as etapas, é o momento de se pensar na circulação do documentário. Sugerimos que os alunos escrevam uma sinopse do documentário para apresentá-lo à comunidade. Sendo a sinopse um texto suscinto, poderá ser escrito individualmente ou em pequenos grupos, de forma que os alunos, ao mobilizarem a língua, possam produzir seus gestos de interpretação em relação aos diferentes efeitos de sentido que o documentário produziu em cada um, assumindo, assim, uma posição de autoria, responsabilizando-se por seus dizeres. (ORLANDI, 2010).

Após realização da escrita, o professor, juntamente com os alunos, deverá fazer a revisão dos textos, adequando-o à linguagem específica a esse modelo de texto, conforme já foi mencionado na atividade 05. Para a AD, na reformulação há sempre um movimento, deslizes para novos sentidos. (ORLANDI, 2012). Ao final, o texto deverá ser o escolhido como a sinopse do documentário.

Compreendemos que será produtivo para o processo de autoria dos alunos o trabalho com a imbricação de diferentes linguagens na produção de cartazes e convites com a divulgação do documentário para a comunidade escolar.

> O cotidiano muito mais que um espaço indiferente, flutuante e passageiro, imediatamente consumível, como afirmado por Foucault, compreende uma complexibilidade de relações em diferentes linguagens. E esse cotidiano em nossa sociedade letrada, demanda por textualização nos diferentes modos de formulação significante. (LAGAZZI, 2010, p. 99).

Sugerimos, como finalização do trabalho, a apresentação do documentário à comunidade escolar, bem como sua circulação em um ambiente virtual. Há uma plataforma *on-line*, o *curtadoc*, que é um espaço dedicado ao documentário latino-americano, onde o filme pode ser divulgado. De toda forma, a escolha do local fica a critério da turma e do professor.

REFERÊNCIAS

COSTA, Greciely Cristina; SILVA, Telma Domingues da. Cinema na escola: conhecimento, práticas de linguagem e autoria. *In*: COSTA, Greciely Cristina (org.). **A linguagem vai à escola**: trabalho de leitura, escrita e interpretação. Campinas: Pontes, 2019. p. 85 – 100.

DI RAIMO, L. C. F. D. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 837-849, 2017. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1521. Acesso em: 20 jul. 2021.

FILGUEIRAS, Cleusinete David Figueiredo. **O processo de construção do documentário memórias de uma escola**: práticas de leitura e escrita. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/CLEUSINETE%20DAVID.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

ITAÚ SOCIAL; CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Olimpíadas de Língua Portuguesa**: escrevendo o futuro. 7. ed. 2021. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/. Acesso em: 20 jul. 2021.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. *In:* ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2010. p. 81-103.

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: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/268925/1/Neckel_Nadia_D.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

ORLANDI, Eni. Análise de discurso. *In:* ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2010. p. 11-31.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro do documentário**: da pré-produção à pós-produção. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SANTOS, Leonel Andrade dos. Plano de aula: produzindo o documentário. **Nova escola**, 2021. Disponível em: https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/produzindo-o-documentario/4376. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOARES, Sérgio José Puccini. **Documentário e roteiro de cinema**: da pré-produção à pós-produção. 2007. Tese (Doutorado em Multimeios) – Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285156?mode=full. Acesso em: 20 jul. 2021.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BRAINSTORM TUTORIAIS - EDIÇÃO DE VÍDEO. **COMO EDITAR NO MOVIE MAKER! Tutorial Windows Movie Maker**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s0G12ynf1Js. Acesso em: 22 jul. 2021.

JW TUTORS STUDIOS. **Como editar vídeo pelo celular do básico ao avançado (Completo Kinemaster 2018)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XucN9cM2JT4. Acesso em: 22 jul. 2021.

WIKIHOW. **Como editar um documentário**. Disponível em: https://pt.wikihow.com/Editar-um-Document%C3%A1rio. Acesso em: 22 jul. 2021.