



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANTIAGO DANIEL HERNANDEZ PILOTO RAMOS

**CINEMA NA ESCOLA: COMPREENDENDO AS PRODUÇÕES DE SENTIDO NOS TEXTOS
(ORAIS E ESCRITOS) DAS CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

VITÓRIA
2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

SANTIAGO DANIEL HERNANDEZ PILOTO RAMOS

**CINEMA NA ESCOLA: COMPREENDENDO AS PRODUÇÕES DE
SENTIDO NOS TEXTOS (ORAIS E ESCRITOS) DAS CRIANÇAS DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R175c Ramos, Santiago Daniel Hernandez - Piloto, 1976-
Cinema na Escola : compreendendo as produções de sentido
nos textos (orais e escritos) das crianças do ciclo de alfabetização /
Santiago Daniel Hernandez - Piloto Ramos. - 2020.
387 f. : il.

Orientadora: CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cinema na escola. 2. Cinema e crianças. 3. Alfabetização.
4. Escritos de crianças. 5. Dialogismo. 6. Vigotski e Bakhtin. I.
MENDES GONTIJO, CLAUDIA MARIA. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANTIAGO DANIEL HERNANDEZ-PILOTO RAMOS

CINEMA NA ESCOLA: COMPREENDENDO AS PRODUÇÕES
DE SENTIDO NOS TEXTOS (ORAIS E ESCRITOS) DAS
CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO APÓS A
EXPERIÊNCIA ÉTICO-ESTÉTICA COM OS DIFERENTES
GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS

Tese apresentada ao Doutorado
em Educação do Centro de
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção do
Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora **Claudia Maria Mendes Gontijo**
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora **Cleonara Maria Schwartz**
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora **Moema Lúcia Martins Rebouças**
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora **Dilza Côco**
Instituto Federal do Espírito Santo

Professora Doutora **Adriana Mabel Fresquet**
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a minha primeira professora alfabetizadora Aleida Maya (*In memoriam*)

Dedico este trabalho a minha mãe Ana Esther Ramos Turiño que, sob o princípio leninista “do povo ensinando o povo”, no momento mais histórico da revolução cubana, compreendeu que a erradicação do analfabetismo era um ato político, de conhecimento, e, por isso, um verdadeiro ato criador, como postulava Freire.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha avó, Sara Turiño que, com seus 100 anos, acreditando em *Deus Todo Poderoso*, não deixou de pedir nem um minuto por mim em seus momentos de oração. Também a todos os meus amigos e familiares que usaram suas crenças para me enviar boas energias e cuidados. Sem as palavras de conforto de todos eles, agora minhas, o caminho teria sido muito mais difícil do que em si é. A todos eles, meus mais sinceros agradecimentos e respeito.

Gostaria de mencionar uma pessoa em especial, meu primeiro amor; minha primeira alfabetizadora; minha professora de química, orientadora, guia e amiga; à mulher mais especial de minha vida, pela forma como me criou e pelos valores que em mim plantou como a melhor das jardineiras, pela forma como me formou e por ter ficado ao meu lado em cada momento de dor e sofrimento nesta escrita solitária. A ti, minha querida mãe, agradeço cada incentivo e dedico, do mais profundo do meu coração, depois de sessenta anos, este trabalho como tua segunda medalha de alfabetizadora.

A meu querido pai, Rubén Santiago, que já não está aqui comigo, mas incentivou dentro de mim o amor pela leitura e pela cultura, em especial o tema desta tese: o cinema. Sem ele, não teria existido a primeira ida ao *Cinecito* para assistir à *Fantasia da Disney*; não teriam existido as horas de projeção na parede de casa, as experiências com os filmes russos de projeção fixa, as revelações das fotos que tirávamos no banheiro escuro da casa. Agradeço cada minuto que o senhor me presenteou de carinho, conhecimento e formação.

A meu filho amado, meu amigo de fé camarada, por ser meu ponto de apoio, luz e força diária; por acompanhar, nesta reta final, cada dia, cada hora e minuto de minha finalização.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela total ajuda econômica como bolsista durante os quatro anos de Doutorado; à Universidade Federal do Espírito Santo, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por me permitir usufruir, em quase 8 anos, das condições materiais para o desenvolvimento de meus estudos. Agradeço a

todos os alunos e professores que, antes de mim, lutaram, defenderam e se posicionaram politicamente para que essas condições existissem hoje, não só para mim, mas para muitos pesquisadores sem condições. Não poderia deixar de agradecer à minha irmã de coração, Dreimy Hernandez, pela ajuda incondicional, sem questionamento, em 2016 para que pudesse ficar neste país e continuar meus estudos de doutorado. A meu grande amigo Roger Maia Martinez, por ter atendido também a meu chamado na hora certa.

Um obrigado todo especial à minha orientadora, Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, por ter confiado, dedicado e passado tanto tempo de seu descanso lendo, organizando e escrevendo a quatro mãos este trabalho; por sua dedicação e paciência, principalmente por sua escuta quando mais necessitei, pois ela foi tão importante quanto todas as orientações.

Agradeço às professoras da banca, pelo especial carinho e pela gentileza de terem aceitado participar da elaboração deste trabalho desde o primeiro chamado: Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz e Prof^a Dr^a Moema Martins Rebouça, que me ensinaram e ensinam a cada dia desde que entrei no programa; sei que nesta defesa não será diferente; Prof^a Dr^a Adriana Fresquet, que, com seu conhecimento no campo da educação-cinema, trouxe grandes contribuições teóricas não só a este trabalho, como aos anteriores.

Não posso deixar de agradecer à diretora Priscila, que abriu as portas da escola para a pesquisa desde o primeiro encontro; a todas as professoras alfabetizadoras, pelas horas de conversas, pelos momentos em sala, pelo aprendizado e pelo trabalho em conjunto; a todas as crianças dos três primeiros anos que emprestaram suas vozes, suas vivências e seus momentos de enunciação e tornaram-se coatores deste trabalho. Um obrigado, também, para Yvana Belchior e Rogério Caldeira, que cederam o espaço do Projeto Emparede para que realizasse, no conforto da sala de projeção, todos os curtas e material fílmico que seria utilizado neste trabalho.

A minha trajetória, felizmente, está repleta de pessoas que estenderam a mão e ajudaram para que, ao longo de toda minha vida, eu pudesse chegar até este momento. Seria impossível citá-las nominalmente. Quero em especial mencionar um professor: Tony Morales. A esse senhor, agradeço por ter ensinado as

matemáticas, sem deixar de amar as literaturas e as ciências humanas; por ter formado, como fez com toda a turma, um homem no sentido amplo da palavra.

A meu grupo de pesquisa Nepales, que desde o primeiro dia me estendeu a mão e me considerou outro mais dentro dessa família que a tantos anos andava junta. Agradeço as inúmeras contribuições, as leituras e apontamentos. A Nayara Perovano, em especial, pelo incentivo e suporte. Pelas horas de escuta e pelos puxões de orelha, também.

Não poderia deixar de agradecer a dois grandes amigos, Ronaldo e Samuel, ambos por terem emprestado (dado) seus computadores para realizar a escrita desta tese. A Ronaldo, por todo o suporte técnico de informática sem questionar a hora nem o dia. A Sami, por toda a ajuda, cortando, dimensionando e compactando tantas fotografias. A esses dois irmãos, obrigado por todos esses anos a meu lado. Gostaria de agradecer a colaboração daqueles autores e pesquisadores de cujas análises e interpretações, direta ou indiretamente, discrepamos; embora desconhecidos em pessoa, sem suas palavras anteriores teria sido impossível que emergisse a minha contrapalavra, muito menos um diálogo crítico-reflexivo com eles.

Gratidão especial também à professora aposentada do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (DLL/Ufes), Virgínia Coeli Passos de Albuquerque, pelo árduo trabalho de revisão das normas acadêmicas e da língua portuguesa durante esses quase 8 anos entre mestrado e doutorado.

Para terminar, quero registrar meu reconhecimento a familiares, amigos, colegas de estudo, professores e meus alunos, enfim, a todos que cruzaram meu caminho nesses 4 anos de doutorado, pois certamente há um pedaço desse Outro-não-Eu em mim e em meus atos enunciativos. Gratidão às pessoas que têm me acompanhado nesta trajetória, a meu lado ou a distância; aos que não estão mais, porém torceram em algum momento por meu triunfo. Mesmo aos que nunca torceram e se alegraram com meus tropeços, a eles, sem ofender a todos os mencionados, estendo o maior dos agradecimentos, pois eles também foram motor para que eu não parasse nunca.

Ao vir à terra, todo homem tem direito a ter educação e, depois, em retribuição, o dever de contribuir para a educação dos demais.

José Martí

Toda pessoa que saiba ler e escrever considere como seu dever a necessidade de instruir vários analfabetos.

V. I. Lenin

La victoria contra el analfabetismo [...] se ha logrado mediante una gran batalla, con todas las reglas de una gran batalla.

Fidel Castro Ruz

RESUMO

A tese integra os estudos no campo da alfabetização desenvolvidos pela linha de pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. De modo geral, a pesquisa tem como tema a relação entre educação e cinema, em interface com o processo de alfabetização, em especial no Ciclo de Alfabetização, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A metodologia que orientou a produção de dados se configura em um estudo de caso de caráter qualitativo. As análises apresentadas no trabalho partem da compreensão dos enunciados (orais e escritos) produzidos, de forma dialógica, com os vários participantes da pesquisa. Para isso, no trabalho em campo, se fez uso de entrevistas com os vários sujeitos envolvidos (crianças das três primeiras turmas do ensino fundamental, professoras e profissionais da escola) e da análise compreensiva dos sentidos produzidos nos textos (orais e escritos) das crianças que participaram da disciplina Eletiva de Cinema. Portanto, após a experiência ético-estética das crianças com as obras fílmicas, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEFTI) de Vitória/ES, durante a disciplina, objetivou-se analisar e compreender, no ato da enunciação com seu auditório social (os vários outros), as produções de sentidos que emergiram em seus enunciados (orais e escritos). As teorias para a compreensão tanto da configuração psicológica do desenvolvimento da criança, a partir das relações sociais, quanto da configuração do sujeito ativo responsável e responsivo que se contrapõe à palavra de outrem, deixando suas marcas e construindo sentidos nos eventos dialógicos da vida de que emergem o Eu e os vários outros, fundamentaram-se nos postulados da abordagem histórico-cultural de Vigotski e das ideias desenvolvidas por Bakhtin e seu círculo. O trabalho conclui que a experiência com as obras fílmicas, quando é concebida para além da instrumentalização/mediação, permite a relação dialógica entre o espectador-leitor e o texto cinematográfico. Isso significa a possibilidade da existência de um Eu-autor que se enuncia para outro, se posiciona e se torna sujeito responsável e responsivo de seu dizer perante seu auditório social.

Palavras-chave: Cinema - Alfabetização. Produção de Textos (orais e escritos). Eu e os vários outros. Bakhtin. Vigotski.

RESUMEN

La tesis integra los estudios en el campo de la alfabetización desarrollados por la línea de estudios *Educação e Linguagem*, del Programa de Posgrado en Educación de la *Universidade Federal do Espírito Santo*. De modo general, la investigación tiene como tema la relación entre educación y cine en interfaz con el proceso de alfabetización, en especial dentro del Ciclo de Alfabetización, en los primeros años de la Escuela Primaria. La metodología que orientó la producción de datos se configura como estudio de caso de carácter cualitativo. Los análisis presentados en el trabajo partem de la comprensión de los enunciados producidos, de forma dialógica, con varios participantes del estudio. Para eso, en el trabajo de campo, se usaron entrevistas con varios sujetos (niños, profesoras y profesionales de la escuela) y el análisis comprensivo de los sentidos producidos en los textos (orales y escritos) de los niños que participaron de las entrevistas y frecuentaron la clase de *Electiva* de cinema. Por tanto, tras la experiencia ético-estética de los niños con los géneros cinematográficos, en una *Escola Municipal de la Enseñanza Primaria – seminternado* (EMEFTI) de Vitória/ES, durante la asignatura, se planteó analizar y comprender, en el ato de su enunciación con su auditorio social (los otros), las producciones de sentidos que emergieron en sus enunciados. Las teorías para la comprensión tanto de la configuración psicológica del desarrollo del niño, a partir de las relaciones sociales, como de la configuración del sujeto activo responsable e responsivo que se contraponen a la palabra de otro, dejando sus marcas y construyendo sentidos en los eventos dialógicos de la vida que emergen el Yo y los otros, se fundamentaron en los postulados del abordaje histórico-cultural de Vigotski y de las ideas desarrolladas por Bakhtin y su círculo. El trabajo concluye que la experiencia con los géneros cinematográficos, cuando se percibe más allá de la instrumentalización/mediación, permite la relación dialógica entre el espectador-lector y el texto cinematográfico. Eso significa la posibilidad de la existencia de un Yo-autor que se enuncia para otro, se posiciona y se vuelve sujeto responsable y respondiente de su decir delante de su auditorio social.

Palabras claves: Cine - Alfabetización. Producción de Textos (orales y escritos). Yo y los Otros. Bakhtin. Vigotski.

ABSTRACT

The thesis integrates studies in the field of literacy developed by the line of research *Educação e Linguagem*, of the Graduate Program in Education at the Universidade Federal do Espírito Santo. In general, the research has as its theme the relationship between education and cinema, in interface with the literacy process, especially in the Literacy Cycle, in the first years of Elementary School. The methodology that guides the production of data is configured in a qualitative case study. The analysis presented in the work starts from the understanding of the statements produced, in a dialogical way, with the various research participants. For this, in the field work, interviews are made with the various subjects involved (children, teachers and school professionals) and also the comprehensive analysis of the meanings produced in the texts (oral and written) of the children who participated in the Eletiva. Therefore, after the ethical-aesthetic experience of children with cinematographic genres, in a Municipal School of Elementary Education in Full-Time (EMEFTI) in Vitória / ES, during the discipline Elective of film, the objective is to analyze and understand, in the act of enunciation of them with their social auditorium (the others), the production of meanings that emerge in their statements. The theoretical bases for understanding both the psychological configuration of the child's development, based on social relationships, and that of the responsible and responsive active subject that opposes the words of others, leaving their marks and building meanings in the dialogic events of life that emerge the Self and the many others, is based on the postulates of Vigotski's historical-cultural approach and the ideas developed by Bakhtin and his circle. The work concludes that the experience with the cinematographic genres, when it is conceived beyond the instrumentalization / mediation, allows the dialogical relationship between the spectator-reader and the cinematographic text. This means the possibility of the existence of an the self-author who enunciates himself for another, positions himself and becomes a responsible and responsive subject of his speech before his social audience.

Keywords: Cinema - Literacy. Text production (oral and written). I and several others. Bakhtin. Vigotski.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Clube de cinema.....	124
Fotografia 2 – Clube - História no cinema	124
Fotografia 3 – Espaço interior da sala de vídeo	129
Fotografia 4 – Recursos técnicos da sala de vídeo	129
Fotografia 5 – A visão do Eu	132
Fotografia 6 – A visão do Outro.....	132
Fotografia 7 – Rua de acesso.....	142
Fotografia 8 – Rampa principal.....	142
Fotografia 9 – Portão principal da escola	143
Fotografia 10 – Vista do espaço interior e da área do anfiteatro no fundo desde o portão principal.....	143
Fotografia 11 – Escada de descida para subsolo e quadras	144
Fotografia 12 – Escada para o 2ºandar	144
Fotografia 13 – Corredor 1º andar	145
Fotografia 14 – Janela 1º andar.....	145
Fotografia 15 – Vista desde a porta da Brinquedolândia	146
Fotografia 16 – Vista para a porta da Brinquedolândia.....	146
Fotografia 17 – Vista desde o fundo da sala de totós.....	146
Fotografia 18 – Vista desde a porta da sala de totós	146
Fotografia 19 – Pia e mictório.....	147
Fotografia 20 – Vasos sanitários	147
Fotografia 21 – TV na sala do 1ºA.....	148
Fotografia 22 – Lousa digital na sala de informática	148
Fotografia 23 – Turma 1º B	149
Fotografia 24 – Turma 3º A	149
Fotografia 25 – Visão do quadro da sala 1ºB	150
Fotografia 26 – Detalhe: Alfabeto de Cantar	150
Fotografia 27 – Visão do quadro sala 2ºA	154
Fotografia 28 – Detalhe: fichas.....	154
Fotografia 29 – Visão do quadro sala 2ºB	154
Fotografia 30 – Cantinho da leitura	154
Fotografia 31 – Visão do quadro sala 3ºA	155

Fotografia 32 – Detalhe na parede	155
Fotografia 33 – Parquinho	156
Fotografia 34 – Áreas esportivas	156
Fotografia 35 – Sala de informática	156
Fotografia 36 – Biblioteca	156
Fotografia 37 – Texto 1	200
Fotografia 38 – Texto 2	201
Fotografia 39 – Texto 3	203
Fotografia 40 – Steve (Caderno de Matemática)	204
Fotografia 41 – Desenho Steve (<i>Minecraft</i>)	204
Fotografia 42 – Trabalhos das crianças do 2º A	205
Fotografia 43 – Princesa Elsa (<i>Frozen</i>)	208
Fotografia 44 – Olaf, boneco de neve	208
Fotografia 45 – Cinderela	209
Fotografia 46 – Princesinha Sofia	211
Fotografia 47 – Unicórnio	214
Fotografia 48 – Dulce Maria	217
Fotografia 49 – HQ sobre Dulce Maria	218
Fotografia 50 – <i>Flash</i> da DC	220
Fotografia 51 – Bob Esponja e amigos	221
Fotografia 52 – Personagens do filme <i>Madagascar</i>	223
Fotografia 53 – Flecha 1	224
Fotografia 54 – Flecha 2	224
Fotografia 55 – Flecha 3	225
Fotografia 56 – Flecha 4	225
Fotografia 57 – Mural <i>Os incríveis</i>	225
Fotografia 58 – Equipamentos de projeção	231
Fotografia 59 – Os participantes	231
Fotografia 60 – Apresentação do trabalho desenvolvido em sala na Culminância de Eletivas	236
Fotografia 61 – Novas experiências 1	237
Fotografia 62 – Novas experiências 2	237
Fotografia 63 – Objetos do curta	237
Fotografia 64 – Nome dos objetos	237

Fotografia 65 – Orelha do dragão.....	238
Fotografia 66 – Lista de palavras 1	238
Fotografia 67 – Lista de palavras 2	238
Fotografia 68 – Título do curta.....	240
Fotografia 69 – Trabalhando os sentidos do título.....	240
Fotografia 70 – Leitura do desenho.....	241
Fotografia 71 – Plano-detelhe do desenho.....	241
Fotografia 72 – <i>Oneman</i> : personagem.....	243
Fotografia 73 – Projeção do curta <i>Oneman</i>	243
Fotografia 74 – Criação do <i>Oneman</i>	244
Fotografia 75 – Os vários <i>Oneman</i>	244
Fotografia 76 – Cena de <i>Oneman</i>	244
Fotografia 77 – A personagem	244
Fotografia 78 – Texto 4.....	249
Fotografia 79 – Texto 5.....	251
Fotografia 80 – Texto 6.....	253
Fotografia 81 – Texto 7.....	254
Fotografia 82 – Personagem do curta <i>Tem um dragão no meu baú</i>	255
Fotografia 83 – Texto 8.....	256
Fotografia 84 – Texto 9.....	256
Fotografia 85 – As personagens de <i>Tem um dragão no meu baú</i>	257
Fotografia 86 – Detalhe do Texto 9	257
Fotografia 87 – Texto 10.....	258
Fotografia 88 – Texto 11.....	258
Fotografia 89 – Texto 12.....	259
Fotografia 90 – Texto 13.....	259
Fotografia 91 – Texto 14.....	260
Fotografia 92 – Texto 15.....	261
Fotografia 93 – Texto 16.....	261
Fotografia 94 – Texto 17.....	262
Fotografia 95 – Texto 18.....	263
Fotografia 96 – Texto 19.....	264
Fotografia 97 – Texto 20.....	265
Fotografia 98 – Texto 21.....	269

Fotografia 99 – Texto 22.....	270
Fotografia 100 – Texto 23.....	271
Fotografia 101 – Texto 24.....	272
Fotografia 102 – Texto 25.....	272
Fotografia 103 – Texto 26.....	273
Fotografia 104 – Texto 27.....	273
Fotografia 105 – Texto 28.....	274
Fotografia 106 -Texto 29	274
Fotografia 107 – Texto 30.....	275
Fotografia 108 – Texto 31.....	275
Fotografia 109 – Texto 32.....	276
Fotografia 110 – Laurinha e sua turma.....	278
Fotografia 111 – O urso Tony.....	278
Fotografia 112 – Texto 33.....	278
Fotografia 113 – Texto 34.....	280
Fotografia 114 – Texto 35.....	283
Fotografia 115 – Texto 36.....	283
Fotografia 116 – Texto 37.....	284
Fotografia 117 – Texto 38.....	285
Fotografia 118 – Controlador de vídeo e som	286
Fotografia 119 – Conversando com os seguidores	287
Fotografia 120 – O começo do canal.....	288
Fotografia 121 – <i>Spiney the pourcupine</i>	289
Fotografia 122 – O encontro com a boia	289
Fotografia 123 – As apresentadoras em ação.....	289
Fotografia 124 – Cena de <i>Spiney</i>	290
Fotografia 125 – Retomada da gravação	294
Fotografia 126 – Pombinha branca	295
Fotografia 127 – Pombo preto.....	295
Fotografia 128 – Texto 39.....	295
Fotografia 129 – Texto 40.....	296
Fotografia 130 – Texto 41.....	297
Fotografia 131 – Roxx	299
Fotografia 132 – A caverna	300

Fotografia 133 – O monstro.....	300
Fotografia 134 – O encontro.....	302
Fotografia 135 – Ficha técnica	303
Fotografia 136 – Leitura da ficha.....	303
Fotografia 137 – O guerreiro	304
Fotografia 138 – A bicicleta	304
Fotografia 139 – A bicicleta de PHBR	308
Fotografia 140 – As jogadas de futebol de PHBR	308
Fotografia 141 – <i>O cão e o hidrante</i>	309
Fotografia 142 – Leitura dos créditos	315
Fotografia 143 – As apresentadoras	316
Fotografia 144 – A equipe	316

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre cinema defendidas no PPGE/Ufes (2003-2015).....	55
Quadro 2 – Distribuição de teses e dissertações sobre cinema-alfabetização (2003-2015)	57
Quadro 3 – Relação de filmes citados na pesquisa de Sousa (2011)	75
Quadro 4 – Relação de filmes exibidos na disciplina Eletiva de Cinema (2018)	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do quantitativo de teses e dissertações conforme programas de pós-graduação da Ufes (2003-2015).....	54
Tabela 2 – Distribuição de teses e dissertações referentes a cinema-alfabetização de acordo com o ano de defesa (2003-2015).....	56
Tabela 3 – Número de crianças por turma e por ano que participaram das entrevistas	130
Tabela 4 – Frequência com que os (as) estudantes da EMEFTI <i>Pequena Escola da Rua Principal</i> vão a diversos espaços culturais.....	161
Tabela 5 – Número de crianças participantes (meninos e meninas)	185
Tabela 6 – Relação percentual de crianças que ajudam seus pais	186
Tabela 7 – Relação percentual de crianças por turmas que gostam da escola.....	186
Tabela 8 – Relação percentual de crianças por turma que gostam de assistir filmes	187
Tabela 9 – Recurso utilizado pelas crianças para informação ou divertimento	189
Tabela 10 – Visita a lugares culturais e recreativos da cidade	189
Tabela 11 – O que as crianças mais gostam de fazer.....	190
Tabela 12 – Gêneros cinematográficos a que as crianças gostam de assistir	193
Tabela 13 – Preferência por filmes da Disney ou de outro tipo de estética	194
Tabela 14 – Relação de pessoas junto às crianças na hora de assistir aos filmes .	194
Tabela 15 – Crianças que relataram ter desenhos ou outro material de filmes	1988
Tabela 16 – Quantitativo de crianças por turma inicialmente matriculadas na disciplina Eletiva.....	228
Tabela 17 – Quantitativo de crianças por turma finalmente matriculadas na disciplina Eletiva.....	229

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade do pai.....	160
Gráfico 2 – Escolaridade da mãe	160
Gráfico 3 – Para que esses jovens precisam de preparação?	161

LISTA DE SIGLAS

ABCA	Associação Brasileira de Cinema de Animação
ASIFA	Associação Internacional da ANIMAÇÃO
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepafre	Centro de Educação Paulo Freire
Cmei	Centro Municipal de Educação Infantil
Conbalf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
DIA	Dia Internacional da Animação
DF	Distrito Federal
DC	<i>Detective Comics</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEFTI	Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral
INCE	Instituto Nacional de Cinema.
Nepofil	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Filosofia
ONU	Organização das Nações Unidas
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPA	Programa de Alfabetização Audiovisual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/FE/UNB	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SEME	Secretarias Municipais de Educação
SGP	Sistema de Gestão Escolar
Unesp	Universidade Estadual Paulista
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 DE VIGOTSKI A BAKHTIN: O NASCIMENTO DE UMA NOVA PESQUISA	25
2 REVISÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL	39
2.1 CINEMA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL	52
2.2 DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CINEMA EM INTERFACE COM A ALFABETIZAÇÃO (2003 A 2015)	58
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	78
3.1 VIGOTSKI E BAKHTIN: CONSTRUINDO O DIÁLOGO ENTRE VÁRIOS EUS .	78
3.2 CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO VISUAL.....	90
3.3 CINEMA E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR.....	112
4 PERCURSOS INVESTIGATIVOS	122
4.1 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	126
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL (5)	133
4.3 A ESCOLA: A EMEFTI <i>PEQUENA ESCOLA DA RUA PRINCIPAL</i>	141
4.3.1 A escola: as salas de aula dos sujeitos da pesquisa	148
4.3.2 As crianças da EMEFTI: perfil socioeconômico	158
5 EVENTOS DIALÓGICOS NA EMEFTI: PALAVRA DE OUTREM E O ATO RESPONSÁVEL E RESPONSIVO DIANTE DO ENUNCIADO DO INTERLOCUTOR	168
5.1 OS GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA SALA DE AULA DA EMEFTI: CONVERSA COM OS PROFESSORES	175
5.2 O CINEMA NO COTIDIANO ENUNCIATIVO DAS CRIANÇAS: DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	181
5.2.1 Marcas do audiovisual nos cadernos das crianças	199
5.3 OS GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS NA SALA DE AULA: O CLUBE DE CINEMA	222
5.4 OS GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS NA ELETIVA DE CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA PARA O OUTRO DA PESQUISA.....	226
5.4.1 O Eu-criança: todos os Outros-para-Eu nos textos escritos	245
5.4.2 O Eu-criança: a enunciação oral do Eu e todos os Outros no ato-evento do canal de YouTube	282
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	317

REFERÊNCIAS	326
REFERÊNCIAS EM RUSSO	343
FILMOGRAFIA MENCIONADA	34444
APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	347
APÊNDICE B – PROTOCOLO DA PESQUISA DESTINADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	348
APÊNDICE C – PROTOCOLO DA PESQUISA DESTINADO AOS DIRETORES DAS EMEFTI	351
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO	353
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS	358
APÊNDICE F – DISTRIBUIÇÃO DE DIAS UTILIZADOS PARA COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS EM CAMPO	361
APÊNDICE G – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO	362
APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA	363
APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO PROJETO DE CINEMA	368
APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O BIBLIOTECÁRIO	378
APÊNDICE K – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	381
APÊNDICE L – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS	382
APÊNDICE M – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS EMEFTI	385
APÊNDICE N – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA	387

1 INTRODUÇÃO

De modo geral, esta pesquisa, que se configura um estudo de caso, tem como tema a relação entre educação e cinema, em interface com o processo de alfabetização, em especial no Ciclo de Alfabetização, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Portanto, interessa saber como as experiências de exibição cinematográficas acontecem dentro da escola em Tempo Integral e quais são os sentidos atribuídos pelas professoras do Ensino Fundamental I do Ciclo de Alfabetização a esses gêneros. Também é de interesse desta pesquisa, com base nos eventos dialógicos, principalmente dentro da disciplina Eletiva de Cinema, captar e compreender, no ato enunciativo das crianças de uma classe de alfabetização do sistema municipal de ensino de Vitória/ES, o *posicionamento ético-estético valorativo do Eu e do Outro-para-Eu*, além, da construção de sentidos que marcam nos textos (orais e escritos¹) a presença do Eu e dos Outros.

A tese que se defende neste trabalho parte do pressuposto que quando a criança coloca-se diante da obra fílmica como sujeito-espectador-compreensivo do enunciado do outro é capaz produzir sua contrapalavra como ato responsável e responsivo. Esses vários outros (auditório social) tornam-se interlocutores reais com os quais a criança-espectador estabelece uma relação dialógica, tanto durante a exibição, quanto após a experiência. Nesse ato-evento o Eu emite sua palavra ética valorativa sobre o Outro. Seu excedente axiológico de visão, pela extralocalização com relação ao Outro, permitem dar a seu interlocutor o que a ele é impossível ter dele mesmo pela posição que ocupa no espaço e no tempo. E, a mesmo tempo, a partir dessa vivência a criança é levada a repensar não só o mundo do Outro, quando o dele mesmo.

Para compreender nosso objeto de estudo buscamos como base teórica os estudos da abordagem histórico-cultural, iniciados no mestrado (2013-2015), na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e nos

¹ Quando nos referimos a textos escritos, não desconsideramos dentro deles, também a presença da representação gráfica (linguagem não verbal) como forma de enunciação da criança, tanto isolada essa marca gestual impressa, quanto dentro do texto com presença da linguagem verbal.

aprofundamento de algumas das categorias conceituais desenvolvidas por Bakhtin e integrantes do denominado Círculo de Bakhtin (que doravante será citado como Círculo).

Para explicar as bases desta pesquisa, organizamos este texto em cinco partes. Na introdução, relato as experiências vivenciadas como pesquisador e menciono o percurso teórico que me levou da abordagem psicológica vigotskiana ao pensamento dialógico de Mikhail Bakhtin na procura de aproximar esses dois autores com o tema desta tese: a compreensão, nos textos (orais e escritos), das produções de sentidos que emergem nos eventos dialógicos entre o “[...] *Eu e todos os outros*”² (BAKHTIN, 2003, p.22, grifos do autor).

Na segunda seção, primeiramente apresento uma análise geral dos dados produzidos após a busca dentro do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com base nos dois descritores fundamentais de nosso trabalho: cinema e alfabetização. Depois estabeleço um diálogo com todos os atores, cujas pesquisas acadêmicas, encontradas nesse *site*, dialogam com nosso objeto de estudo: o cinema em interface com o processo de alfabetização. Dessa forma, apontamos referenciais teóricos e conceitos-chave presentes em seus enunciados acadêmicos, além do objeto específico de seus trabalhos.

Embora os teóricos que fundamentam nosso ato responsivo diante da pesquisa vão emprestando suas vozes e deixando suas marcas em nossos enunciados ao longo do trabalho, na terceira seção dedico maior atenção a apresentá-los e apontar, dentro de seus estudos, algumas das categorias conceituais mais relevantes para a análise dos sentidos que emergem nos dados do trabalho em campo. Nessa parte, abordo as aproximações dos estudos do enfoque histórico-cultural de Vigotski e apontamentos de Bakhtin para a compreensão e a relação enunciativa do Eu e dos Outros que emerge a partir do evento de exibição de filmes (diferentes gêneros cinematográficos). Por outro lado, partindo do conceito de alfabetização, defendido por Gontijo (2013), estabeleço um diálogo com teóricos tanto do campo do cinema quanto da educação que, ancorados nos conceitos de alfabetização ou letramento,

² [...] *я и все другие* (БАХТИН, 1979, p. 23).

têm utilizado para o estudo da sétima arte a definição de alfabetizado ou letramento visual. Assim definimos um neologismo para substituir as duas categorias antes mencionadas, pois os autores do campo da área do cinema e da educação os utilizaram para se referir à necessidade de letrar o sujeito da sociedade contemporânea, tanto dentro quanto fora da escola. Por último, nessa seção abordamos a alteridade cinema e educação para a formação da individualidade do espectador, ou seja, o processo de cinematização³.

Na quarta seção, apresento o percurso investigativo da pesquisa, definindo a metodologia e os procedimentos para a produção de dados em campo. Também abordo a escola em tempo integral, suas especificidades legais, sua infraestrutura e os sujeitos da pesquisa nela inseridos.

Na seguinte, dedicamos atenção aos eventos dialógicos que tiveram lugar entre pesquisador e os vários Outros da pesquisa (professoras, funcionários, crianças). Apresento, além disso, o resultado das análises da produção de sentidos construídos pelos sujeitos da pesquisa na alternância de vozes com seu auditório social (os vários Outros interlocutores), tanto autor-personagens dos gêneros cinematográficos, quanto os Outros Eus que emergiram interlocutores a partir vozes das crianças.

Além dessas seções, o trabalho apresenta as considerações finais, as referências e, em apêndice, os formulários de trabalho em campo.

1.1 DE VIGOTSKI A BAKHTIN: O NASCIMENTO DE UMA NOVA PESQUISA

Durante o período de estudo e elaboração da dissertação, em colaboração com os demais integrantes dessa linha de pesquisa, em especial sob a orientação do Prof. Dr. Robson Loureiro, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (Nepefil), aprofundaram-se discussões em torno da sociedade do espetáculo (DEBORD, 2006), da indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1947; ADORNO,

³ Esse neologismo será desenvolvido e explicado com maior profundidade nas seções seguintes.

1986, 2002), da relação dialética entre cinema⁴ e *espectador ativo* (ALEA, 1984), da produção da imaginação, da fantasia e da memória (VIGOTSKY, 2003), a partir dos meios imagéticos, além da produção da subjetividade (ADORNO, 1998; GONZALEZ REY, 2007, 2011) na sociedade atual. Um ponto importante que tem pautado o interesse por esse tipo de pesquisas refere-se ao processo de regressão dos sentidos humanos, em função do *processo anticivilizatório* promovido pela enganação das massas dentro da indústria cultural, entre outros fatores.

Para fundamentar meus primeiros trabalhos junto ao referido grupo, procurei⁵, na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, as bases de ancoragem teórica, aprofundando a leitura e a compreensão responsável das obras de Karl Marx (1818-1883), Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979) e, principalmente, de Theodor W. Adorno (1903-1969).

Tendo em vista que a maioria dos livros ou das pesquisas⁶ seguiam linhas de estudos para análise e aproximação da sétima arte⁷ e o universo educacional, principalmente sob as perspectivas filosóficas de Michel Foucault (1926-1984) e Gilles Deleuze⁸ (1925-1995) ou da própria Escola de Frankfurt, questionamos, naquele momento, se a psicologia histórico-cultural poderia apontar caminhos para

⁴ Aqui entende-se por cinema os filmes, produtos culturais específicos dentro dos diferentes gêneros cinematográficos.

⁵ Neste trabalho acadêmico, principalmente na Introdução, farei uso da primeira pessoa do singular, pois o foco principal recai na minha trajetória acadêmica e profissional. Ao longo do trabalho, usarei a primeira pessoa do plural, já que a constituição enunciativa está conformada por várias vozes que a atravessam.

⁶ Refere-se ao levantamento teórico-bibliográfico de dez (10) anos (2002-2012), realizado no Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo, dentro do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (Gt-16 – Educação e Comunicação; Gt-20 – Psicologia da Educação; Gt-24 – Educação e Arte) e em dois (2) periódicos acadêmicos da área de educação *Qualis A1* (Educação & Sociedade e Educação & Realidade). Também se revisou a Revista Brasileira de Educação da Anped (RAMOS, 2015).

⁷ Tal categoria é atribuída ao fundador da teoria do cinema (MASCARELLO, 2006), Ricotto Canudo (1877-1923) em seu artigo *La naissance d'um sixieme art: essai sur le cinematographe* (1911) e posteriormente com *La leçon du cinema* (1919), onde anunciou a conhecida sétima arte. Reafirmou posteriormente esse conceito no *Manifeste de Sept Art/Manifesto das sete artes*. No entanto, alguns autores (TURNER, 1997; DUARTE, 2009) atribuem essa classificação dada ao cinema ao poeta estadunidense Vachel Lindsay, que reivindicou o estatuto em 1915 no livro *The art of the moving Picture* (LINDSAY, 1916). Sob uma visão impressionista e pessoal do cinema, postulava que deveria ser destinado a “[...] museus, universidades e instituições de ensino, arquitetos, escultores, pintores e às novas cidades americanas” (TÁVARA *apud* RAMOS, 2015, p. 55).

⁸ Entre as obras mais utilizadas desse autor para debater sobre cinema, encontram-se *Imagem-tempo* (DELEUZE, 2005) e *Imagem-movimento* (DELEUZE, 1985).

estudar os diferentes gêneros cinematográficos e a educação. Por outro lado, isso representava um grande desafio em si, pois, mesmo que o cinema estivesse em ascensão (MASCARELLO, 2006) ou fosse sacudido pela Revolução de Outubro de 1917, como acontecera com outras manifestações artísticas (BARROCO, 2007) na Rússia do início do século XX, Lev Semionovitch Vigotski⁹ (1896-1934) nada nos deixara escrito em qualquer de suas obras sobre uma possível análise ou interpretação da sétima arte, muito menos sobre sua presença dentro do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, realizar qualquer investigação com base na perspectiva histórico-cultural no campo da Psicologia se tornou um desafio.

Não obstante, vários estudiosos (SANTAELLA, 1984; BLANCK, 1996), trabalhos acadêmicos (SOARES, S. S., 2001; RAMOS, 2015) e até mesmo um dos integrantes da *Troika*¹⁰ corroboraram os apontamentos de que, no começo dos anos de 1930, no final de sua curta vida, esse psicólogo reatou seu interesse pela arte, ou seja, a aproximação dos estudos das emoções e das análises das diversas produções culturais e artísticas lhe permitiu retomar a discussão da “[...] mediação simbólica da consciência” (DAVIDOV; ZÍNCHENKO, 1994, p. 155).

Por outro lado, o estudo da teoria e da prática do simbolismo russo, na arte, em oposição ao naturalismo, aproximou Vigotski de grandes nomes da cultura e das artes, em especial do cinematógrafo russo Sergei Mikhailovich Eisenstein (1898-1948), que defendia, “[...] a partir de uma perspectiva de análise psicológica da imagem” (RAMOS, 2015, p. 40), a criação de um cinema intelectual (SOARES, S. S.,

⁹ O nome desse psicólogo bielo-russo foi encontrado — na bibliografia técnica, em seus livros e artigos acadêmicos — com diferentes grafias. Entre as mais comuns, foram encontradas Vigotski, Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, entre outras. Neste trabalho, nos enunciados diretos de Vigotski, foram mantidas as grafias presentes na obra referenciada.

¹⁰ Embora alguns pesquisadores (CAIXETA *et al.*, 2014) tenham apontado em seus trabalhos que as pesquisas de Vigotski sofreram *post mortem* os ataques de seu colega Leontiev, como forma de distanciá-los, não há como desconsiderar que o encontro entre esses dois grandes nomes da psicologia russa e Luria — também criticado pelo pesquisador brasileiro —, em 1924, “[...] representaria uma mudança no rumo da psicologia como ciência”, de acordo com Golder (2004, p.19), Vygotskaya (1995), Vygotskaia (2010) e Ramos (2015), porquanto assim seriam conhecidos e mencionados esses nomes em qualquer história da Psicologia. Entendemos que as críticas realizadas pelos seus colaboradores, em especial, “[...] à teoria do desenvolvimento histórico-cultural da psique não significava que a psicologia soviética renunciasse aos postulados e apontamentos feitos por Vigotski” (TALÍZINA, 1988, p. 20), mas a superação das deficiências dentro dessa teoria.

2001; SHKLOVSKI, 2009; BARASH, 2011). Vigotski (1993)¹¹, em seus experimentos de 1927-1930, compreendeu que o instrumento psicológico ou os estímulos-meio passariam a ser chamados de signos, por serem carregados de sentidos produzidos pelos seres humanos ao longo de sua história. Para esse autor, a apropriação desses sentidos desempenhava um papel importantíssimo no desenvolvimento das pessoas, pois os signos são portadores da cultura.

É possível comprovar como suas pesquisas e postulados se adiantaram no tempo, pois os estudos semióticos que, naquele momento, ainda não eram conhecidos como ciência, abriram o caminho para iniciar, juntamente com um grande diretor do cinema russo, os “[...] trabalhos sobre a teoria da linguagem do cinema que foram interrompidos pela morte de Vigotski; alguns destes materiais estão conservados no arquivo pessoal de Eisenstein” (LEONTIEV, 2004, p. 458).

Na Rússia czarista do século XIX, os estudos linguísticos também se desenvolviam intrinsecamente relacionados com as artes, em especial as artes cênicas, mas foi com os estudos de Vigotski que Eisenstein relacionou “[...] diversas manifestações artísticas com sistemas de signos” (SANTAELLA, 2011). Nessa data, o *Mozart da psicologia*¹² pronunciou várias conferências¹³, juntamente com discípulos, linguistas

¹¹ Nesta tese, quando citada a obra *Pensamento e Linguagem*, de Vigotski, tomou-se como referência a tradução do Tomo II, pois se entendia que era mais completa que as traduções apresentadas posteriormente pela Martins Fontes (VYGOTSKY, 1995; VIGOTSKI, 2005). Embora essa editora tenha realizado uma nova tradução sob a responsabilidade de Paulo Bezerra (VIGOTSKI, 2001), vários aspectos apontaram pontos de discordâncias com o autor. Primeiramente, o título da obra foi modificado e alterado para *A construção do pensamento e da linguagem*, o que não nos parecia necessário, já que poderia levar o leitor a procurar aproximações entre esse autor e as teorias construtivistas, fortemente difundidas no Brasil. No tocante ao texto e conceitos-chave, parece que a explicação de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), apresentada no Prólogo de Bezerra, a nosso entender, se distancia do conceito desenvolvido por Vigotski dentro da obra; por último, nessa tradução, quanto nas duas anteriores, ainda foi possível encontrar falhas ou acréscimos à obra original. A citação direta de Edward Sapir (1921), retirada do livro *Language an introduction to the study of speech*, e não referenciada em nenhuma das três traduções, é o único momento em toda a obra de Vigotski em que aparece tal aproximação.

¹² Esse nome aparece pela primeira vez para se referir a Vigotski no livro *The Mozart of psychology* (TOULMIN, 1978). Anos mais tarde, sua filha Vygodskaya, proferindo uma conferência sobre a vida de seu pai — *His life* — (VYGODSKAYA, 1995), mencionou algumas das formas como era também conhecido por amigos e intelectuais pelo seu talento, entre as quais *out Standing scientist, Eminente scholar, Genius e Mozart of psychology*, sendo esta última uma alusão à obra de Stephen Toulmin (RAMOS, 2015).

¹³ Vigotski (1984, em russo) preocupou-se em discutir, a partir de uma *psicologia teatral*, o ato criativo do ator (abordagem psicotécnica da atuação) dentro das artes cênicas, em diálogo com o pensamento de Diderot, Stanislavsky, Ribot, Cleron, Dumeniel, entre outros; considerava a

renomados da academia russa e artistas engajados no projeto revolucionário de desenvolvimento do homem novo. Vale ressaltar a do Teatro da Câmara de Moscou, em que

[...] co-dirigiu, com Luria, o diretor de cinema Eisenstein e o linguista Nicolai Marr, um seminário no campo da arte que foi considerado extraordinário. Com frequência encontrava-se com Eisenstein para discutir como as ideias abstratas do materialismo histórico poderiam ser representadas em imagens de cinema (BLANCK, 1996, p. 40).

Segundo Santaella (1984), com Nicolai Marr (1965-1934) e Sergei Eisenstein, Vigotski desenvolveu estudos sobre a relação da linguagem com os ritos antigos, com a linguagem gestual e articulada ao mesmo tempo. Destarte, se nada havia diretamente nas palavras de Vigotski sobre essa temática, esse Eu ativo e que renasce no tempo, capaz de atravessar fronteiras e de ser imaginado por Outrem como sujeito que vê além do seu tempo pretérito, permitia com seus enunciados que se estabelecessem novas fronteiras entre Vigotski e os vários-Eu que com ele dialogaram.

É de suma importância ressaltar que, desde que foram iniciadas as primeiras pesquisas de mestrado, em 2012, até hoje, toda informação que foi apresentada, referente à relação de Vigotski com o cinema ou com o estudo dessa arte, inclusive as relatadas por seu colega Leontiev, no Tomo I das *Obras Escogidas*, editadas pela Visor, não foram encontradas. As informações sobre esses textos ou arquivos pessoais são enunciações de outros pesquisadores ou amigos do círculo vigotskiano que, num dado momento histórico, tiveram acesso a eles. Esses enunciados apontaram para a necessidade de continuar a buscar e compreender responsabilmente, nas produções de Vigotski, suportes teóricos que pudessem subsidiar o estudo da sétima arte e sua relação com o universo da educação e do sujeito leitor-espectador. Ficou evidenciado também que, apesar de *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999a) não analisar nenhuma produção fílmica, os aportes deixados por esse autor sobre as demais formas artísticas contribuíram em muito para realizar a leitura dos diferentes gêneros cinematográficos, tendo como base

temática “[...] uma questão completamente nova e quase inexplorada” (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 320, tradução nossa).

sua teoria da *lei da reação estética* ou da *teoria das emoções*, retomadas posteriormente (ВЫГОТСКИЙ, 1984).

De acordo com os estudos do psicólogo cubano Fernando Gonzalez Rey, a identificação da obra de Vigotski com um momento muito particular dentro de sua vasta produção acadêmica tem contribuído para reduzir a definição da teoria histórico-cultural “[...] à mediação semiótica, à interiorização e as funções psíquicas superiores, aspectos centrais do segundo momento de sua obra, mas não dominantes no conjunto dela” (GONZALEZ REY, 2013, p. 31). No entanto, no Tomo VI (ВЫГОТСКИЙ, 1984), por exemplo, além de dedicar especial atenção ao estudo das funções psicológicas superiores, da palavra, da função dos signos e da fala na criança¹⁴, esse autor retomou questões sobre as emoções, as paixões, os sentimentos¹⁵. Esses temas centrais dos primeiros escritos de Vigotski, em especial em *Psicologia da Arte*, foram retomados no artigo de 1932, “К вопросу о психологии. актер творчества” (*Sobre as Questões Psicológicas do Ator Criativo*, tradução nossa) (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 319), em que abordou a realidade sociopsicológica do autor, voltando às ideias “[...] sobre a relação entre cognição e afeto, da relação das emoções com a vida social e sobre a compreensão da psique como um sistema complexo” (GONZALEZ REY, 2013, p. 88).

Todas essas inquietações me levaram a procurar possíveis respostas, não somente dentro de *Psicologia da Arte*, mas em outros textos que serviram como fundamento e suporte dialógico, tais como *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999b), *Psicologia pedagógica* (VIGOTSKI, 2010) e *La imaginación y el arte en la infancia* (VIGOTSKY, 2003). Essa busca visava a aprofundar os conceitos de estética, imaginação, imaginação criadora, processo de criação, fantasia, experiência e experiência alheia, entre outros.

¹⁴ Refere-se aos tópicos: A função dos signos no desenvolvimento das funções mentais superiores; O problema dos signos; Análise das operações com signos pela criança; A estrutura da operação do signo; Análise genética da operação com signos e Desenvolvimento de operações com signos.

¹⁵ De acordo com Yaroshensky (ЯРОШЕВСКИЙ, 1984), esse volume é importante para entender a riqueza das ideias e a dinâmica do trabalho inacabado de Vigotski. Dois trabalhos configuram o corpo do texto: *A ferramenta e um signo no desenvolvimento de uma criança* (*Орудие и знак в развитии ребенка*) e *As Emoções - A Pensamento de Descartes e Spinoza sobre Paixões* (*Учение об эмоциях-Учение Декарта и Спинозы о страстях*). Vale ressaltar que nenhum desses trabalhos foi publicado em vida, e o segundo permaneceu incompleto com a morte do autor.

Como era meu interesse aprofundar sobre o confronto entre o cognitivo e o emocional, entre as emoções suscitadas pela projeção cinematográfica, no momento de fruição sujeito-espectador-leitor e objeto de leitura (produto criado no ato de pensamento criador), o estudo de *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999a) apontou caminhos para discutir a indústria cultural, especificamente a sétima arte e as emoções suscitadas no ato de fruição da obra em conjunto com o leque de categorias psicológicas desenvolvidas por esse autor, especialmente em seus primeiros escritos. Entendemos que, nesse livro, pela forma como a representação geral da psique humana era vista por Vigotski, a imaginação, a fantasia e as emoções ganharam grande peso e relevância em todo o texto. Sabíamos também, embora inicialmente sem um levantamento detalhado de pesquisas dentro dos programas de pós-graduação, que tais categorias (imaginação, fantasia, catarse etc.) não representavam as mais estudadas ou discutidas dentro da área da educação¹⁶, onde os conceitos de *interação social* e *mediação* ganharam maior relevância pela importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, assim como pelo confronto ou pela aproximação que teóricos brasileiros procuraram entre as teorias construtivistas de Jean Piaget (1896-1980) e a *interação social* proposta por Vigotski.

Essa problemática levou a procurar, novamente em Vigotski, uma categoria conceitual que se afastasse da conhecida mediação¹⁷ para estudar os diferentes gêneros cinematográficos dentro das produções audiovisuais. Naquele momento da pesquisa de mestrado, uma nova categoria psicológica emergiu da análise e da compreensão responsável dos escritos sobre a *Psicologia da Arte*. Com a diferença da definição apontada por Aristóteles (1966), Breuer e Freud (1995), Adorno (1998), Lukács (1966) ou Gramsci (1999), decidi, a partir desse livro, estudar o conceito de *catarse*, também chamado de *reação estética* que, segundo Vigotski (1999a), “[...] encontra-se no antagonismo e na contradição das emoções em sentidos opostos” (RAMOS, 2015, p. 101). Tal categoria conceitual, como o próprio Vigotski destacou em seu livro, precisava de maiores comprovações ou análise crítica de seus

¹⁶ Para maior informação, recomenda-se a leitura da seção **2.3.1 Vigotski: conceitos e categorias de estudo no Banco de Dissertações e Teses da CAPES** (RAMOS, 2015).

¹⁷ O levantamento de Ramos (2015) apontou um quantitativo de 18 teses e 86 dissertações, sendo assim a categoria de Vigotski mais estudada dentro dos programas de pós-graduação entre 2002 e 2012.

apontamentos. No entanto, dentro do campo da pesquisa nacional, até a realização da dissertação, só seis pesquisadores se interessaram por aprofundá-lo. Nenhum desses trabalhos utilizou tal categoria para analisar um filme. Partindo da *lei da reação estética*, proposta por Vigotski e utilizada para sua análise estética da psicologia do verso, da lírica, do drama, da comédia e da tragédia, do teatro, da pintura, do gráfico, da escultura e da arquitetura, em especial a gótica, nesta tese serão analisados vários filmes para sua comprovação.

É necessário salientar que o interesse em estudar a presença dos diferentes gêneros cinematográficos dentro do espaço escolar teve início antes do ingresso no curso de mestrado, pois o trabalho que realizava em sala de aula apoiava-se muitas vezes nesse tipo material. Um dos motivos deveu-se à carência de *vídeos educativos* (CASTRO, 1986) no mercado editorial brasileiro para o ensino de espanhol como língua estrangeira e o elevado custo de tais materiais, elaborados especialmente para a prática pedagógica. Era muito comum, nos meus primeiros anos como professor no Brasil, encontrar manuais, livros e autores apontando como os professores deveriam usar o cinema em sala de aula.

Essa ideia de *uso* não é algo recente, remonta-se à Europa de inícios do século passado. Podemos mencionar entre os principais países a antiga União Soviética, a França, a Itália e a Alemanha, onde foram criados vários institutos de cinema educativos, ou seja, estavam encarregados pela produção de filmes para serem projetados nas escolas. Já em 1925 a Itália destacava-se como pioneira com a criação do *Istituto Nazionale Luce*. O Brasil não ficaria fora desta corrida e o decreto 2.940 (REVISTA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1932) colocava o cinema como um instrumento que facilitaria o ensino, e facilitaria a atividade pedagógica do professor sem o substituir. Isso se reforçaria, no território nacional, em 1936, com o surgimento do Instituto Nacional de Cinema (INCE).

Um dos autores mais mencionado pelos professores com relação a essa temática era Napolitano (2009; 2013), pois apresentava em seus trabalhos uma proposta metodológica acompanhada com uma extensa lista cinematográfica para ser *usada* na sala de aula. Contudo Serrano e Filho (1930) foram precursores na tentativa de apresentar um método para o uso do filme dentro do espaço escolar. Independe dos autores, tanto dos pioneiros quanto dos atuais esta perspectiva apresentava a obra

fílmica como auxiliadora do processo de ensino, ou seja, eles serviriam como forma de ilustração e reforço do conteúdo escolar. Sem que fosse muito diferente da proposta dos escolanovistas, as editoras atuais não ficaram fora disso, e livros didáticos mencionam ou indicam, no final de cada unidade ou capítulo, alguns títulos relevantes para o conteúdo trabalhado em sala; muito próximo do que Napolitano (2013) apontava em seu livro, ou melhor, da proposta catalográfica de acordo com tema, matéria, entre outras sugestões. Ao analisar vários livros de *Língua e Literatura Portuguesa* elaborados dentro das normas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), notei que as recomendações de filmes, nos livros do Ensino Fundamental e Médio¹⁸, tanto nacionais quanto internacionais, ainda que aparecessem nessas produções didáticas, estavam no final de cada unidade como sugestões complementares devido à relação do conteúdo do filme com a matéria curricular, e não para estabelecer a possibilidade de diálogo e produção de textos a partir dessa experiência de exibição estética.

A partir de todas essas condições, o cinema — amálgama entre ciência e arte — entrou na minha práxis, não apenas como outro material didático-pedagógico, mediador do processo de ensino-aprendizagem a ser usado, mas como outro gênero concreto discursivo (BAKHTIN, 2003), produzido coletivamente pelos seres humanos, portador de signos ideológicos e sentidos enunciativos, capaz de permitir a dialogicidade entre os vários sujeitos, propiciando a produção de textos (orais e escritos) em ou fora da sala de aula a partir da experiência direta com eles.

Pesquisadores da área do cinema (VIANA, 2009) apontam que, embora os gêneros cinematográficos sejam personificados na figura de uma única pessoa (o diretor) como o grande criador da obra, ela não se materializaria na sua completude se não existisse uma polifonia de vozes (BAKHTIN, 2010b), um emaranhado ou uma rede de saberes-fazer entre sujeitos que completam o processo de imaginação criadora no ato de criação e objetivação artística.

A partir dessa perspectiva, não é possível aprender e ensinar só “com”, mas com/para o cinema desde a vivência do espectador como a projeção fílmica. É

¹⁸ A título de exemplo, pode ser mencionada a coleção indicada como componente curricular de língua portuguesa para o ensino médio o livro *Português: literatura – gramática - produção de texto* (SARMENTO; TUFANO, 2010), da editora Moderna.

nesses eventos que emergem as emoções vivenciadas pelos leitores-espectadores na experiência com os diferentes gêneros cinematográficos e, por meio da linguagem, trabalha-se com a discursividade, objetivando seus pensamentos, suas ideias, fantasias e inquietações sobre a realidade concreta em cada ato enunciativo com seus interlocutores.

Ao iniciar o curso de doutorado (2016), na mesma linha de pesquisa — Educação e Linguagens —, sob a orientação da Prof^a Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo, novas inquietações surgiram com o aprofundamento dos estudos de Mikhail Bakhtin. A participação nos encontros no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) abriu novos horizontes para pensar a educação e o processo de apropriação do conhecimento, em especial a apropriação da linguagem oral e escrita das crianças do Ciclo de Alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os eventos vivenciados apontaram a necessidade de continuar os estudos iniciados no mestrado, porém agora pensando nas experiências de exibição, na relação do *sujeito-leitor-espectador* com os diferentes gêneros cinematográficos nas salas de alfabetização e nas produções de textos orais e escritas decorrentes dessa experiência, ou seja, na postura enunciativa desse leitor-espectador como sujeito responsivo à palavra de outrem. Foi importante, para dar continuidade a esse projeto investigativo, após o primeiro ano de estruturação e organização das ideias, em 2016, conhecer se existiam, em nível nacional, pesquisas acadêmicas cujo propósito geral tivesse sido estudar a relação entre os meios imagéticos, a indústria cultural, a sociedade do espetáculo e a alfabetização.

Quando revisada a bibliografia existente, o cinema aparecia dentro da escola ora como suporte e mediador do processo ensino aprendizagem, ora como algo a ser “usado” em sala pelos professores (NAPOLITANO, 2009, 2013). Essas perspectivas, se afastavam da compreensão que tínhamos do filme como texto a ser lido e como ato enunciativo de Outrem com quem se poderia estabelecer um diálogo e produzir textos, pois, muitas vezes, o que se propunha como proposta pedagógica era a realização de redações para os professores sobre os filmes assistidos.

Marilena Chaui, apontada por Geraldi (2006a), utiliza uma metáfora filosófica muito interessante para explicar a relação dialógica que procuramos entre a criança e o filme (eu-leitor e outro-do discurso, e vice-versa), e o outro mediador desse processo (professor). Talvez porque o próprio Vigotski não definiu quem era o Outro (BEATON, 2005), defendeu-se, dentro das pesquisas em educação, que a palavra era a mediadora do processo; em outras pesquisas, era o professor, mas nesses enunciados desconsiderou-se que, nesses eventos, a palavra é primeiramente a ponte ou a arena onde se estabelece o diálogo, sendo o professor o mediador desse confronto; em outras, também pode ser o professor o outro do diálogo e a palavra, a ponte, o elo, ou seja, a palavra medeia esse confronto. Segundo a filósofa, o aprendiz de natação inicialmente dialoga com o professor; dele aprende sobre ele mesmo (o que seus olhos não podem ver) e sobre o objeto a ser dominado (a água); em outro momento, seu treinador não é mais o Outro direto no diálogo, mas a água. Assim, entendíamos que a ênfase e a análise do diálogo, decorrente da leitura-estudo do texto fílmico do leitor-espectador (criança), não era com o professor, mas com o texto cinematográfico.

Nesta tese, entendemos que os textos imagéticos presentes nos diferentes gêneros cinematográficos, da mesma maneira que os textos escritos, podem ser ouvidos, curtidos e, como assinala Smolka (2003), citada por Costa (2018, p. 18) “[...] funcionar como histórias” que consideram a interlocução e a interação das crianças nos processos enunciativos nas salas de alfabetização. No entanto, isso é possível se a sala de aula se tornar um lócus de produção de sentidos, onde a voz e a palavra da criança se torne ativa, viva e responsiva, onde se vise “[...] o confronto dos pontos de vista” (GERALDI, 2003, p. 112) entre os vários Eus. Ao mesmo tempo, a posição do professor diante desse sujeito não pode ser o exercício puro e simples da capatazia (ou exercício da gerência), como postula esse autor, mas estar sempre

[...] considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, [...] É ser o aluno interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula (GERALDI, 2003, p. 112).

Consequentemente as crianças em fase de alfabetização poderiam se tornar autoras de textos orais ou escritos após fruição e experiência com a obra ou o trabalho pedagógico com os diferentes gêneros cinematográficos em sala de aula.

Este novo trabalho causava, se não uma nova concepção de sujeito, outra abordagem para compreender as enunciações das crianças após a experiência ético-estética com o cinema. Tornou-se importante dar um salto qualitativo com relação a nosso referencial teórico, abrindo espaço para a discussão levantada em *Os gêneros do discurso* por Bakhtin (2003), pois “[...] o cinema como encenação de situações discursivas” (STAM, 1992, p. 68) contempla um sem-fim de gêneros do discurso (orais-escritos; primários-secundários; verbais-não verbais etc.) que, condensados no mesmo cronotopo do leitor-espectador e do herói-personagem, ou dos vários Outros, são o elo enunciativo entre o agora, o pretérito ou o futuro vivenciado. Os gêneros do discurso não são criações abstratas, mas desdobramento do uso histórico da língua. Os gêneros cinematográficos, como o romance, ao qual Bakhtin dedicara sua atenção,

[...] põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço (MORIN, 2000, p. 44).

Além disso, o conceito de polifonia (BAKHTIN, 2010b), em especial de dialogismo, (BAKHTIN, 1993) nos possibilitava compreender o texto verbal como qualquer outro texto, estando sempre em diálogo não apenas com o leitor, mas com outros textos que lhe antecederam, ou seja, todo texto esteticamente diferente do texto cotidiano dialoga com seus vários leitores e com os vários outros textos que permitiram sua existência objetiva. Essa ideia de texto, leitor, enunciado e leitura em constante diálogo e alternância pode também ser aplicada ao filme (texto imagético em movimento), pois o dialogismo, nesse caso,

[...] referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com filmes anteriores, assim como ao “diálogo” de gêneros ou de vozes de classe no interior do filme, ou ao diálogo entre as várias trilhas (entre a música e a imagem, por exemplo). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (entre produtor e diretor, diretor e ator), assim como

às maneiras como discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta (STAM, 1992, p. 34).

A profundidade teórica dos estudos sobre Dostoievski (BAKHTIN, 2010b) colocou Bakhtin numa posição representativa dentro da teoria literária e dos estudos da filosofia da linguagem. Para nós, é muito difícil e roubaria muito tempo classificá-lo dentro de uma dessas áreas específicas, o que muitos autores já tentaram a partir de uma análise cronológica de suas obras ou até mesmo tentando construir sua própria biografia, contudo não é aqui o objetivo que se pretende neste trabalho. Concordamos com esses pesquisadores, mas parece-nos mais adequado considerar o teórico russo entre um dos maiores pensadores do século passado, pois seus estudos “[...] englobam linguística (*Marxismo e filosofia da linguagem*), psicanálise (*Freudismo*) e crítica literária (*O método formal, Problemas da poética de Dostoievski, A cultura popular na Idade Média e no renascimento*)” (STAM, 1992, p. 11) como antes não o tínhamos encontrado em outros campos de estudo. Seu trabalho sobre *Rabelais* (BAKHTIN, 2013) não é mencionado nos trabalhos acadêmicos com a força de *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004), que aborda a questão da ideologia, do signo ideológico e da palavra, muito importantes dentro da análise, não só da literatura, como dos produtos da indústria cultural. No entanto, essa obra não pode ser menos valorizada, pois a abordagem sobre a carnavalização da vida, da arte e da cultura hegemônica a aproxima, como todas as outras, ao estudo e à aplicabilidade das categorias conceituais desenvolvidas em todas elas para a análise de nosso tema de estudo: os enunciados dos outros, as produções de sentidos das crianças e os gêneros cinematográficos.

Portanto, se a *abordagem histórico-cultural* e o pensamento de Vigotski representavam as bases teórico-metodológicas para confrontar psicologicamente, num primeiro momento, os sujeitos da pesquisa e sua relação com a realidade no *processo de humanização* (LEONTIEV, 1978), agora, em especial, na última seção, se pretende, com base nos apontamentos de Bakhtin (2003, 2010a, 2010b) para a análise da obra literária, do autor e do herói, assim como a relação dialógica entre a visão excedente do “[...] *Eu e o Outro*”¹⁹ (Bakhtin, 2003, p. 22, grifos do autor)

¹⁹ [...] я и другой (БАХТИН, 1979, p. 23).

inacabado, e vice-versa, analisar os sentidos que emergiram nos enunciados (orais e escritos) das crianças, especificamente como ato responsável e responsivo à palavra dos vários Outros do texto cinematográfico.

Quando nos referimos à palavra do outro do texto cinematográfico, não é no sentido da troca de enunciados entre personagens, ou seja, no sentido estrito da palavra: diálogos, mas, como ressalta Stam (1992), o texto como arena de debate entre vozes polifônicas: diretor, personagem, herói, o leitor-espectador, o texto semiótico, como sua linguagem verbal e não verbal.

Diferentemente do estruturalismo²⁰ e da linguística saussuriana, o *dialogismo*, a *polifonia* ou a *heteroglossia*²¹ (BAKHTIN, 1981) — como também é conhecido dentro da teoria bakhtiniana — abrem caminho para o estudo do ato enunciativo na inter-relação “*Eu-Outro*”²² (Bakhtin, 2003, p. 22, grifo do autor): *Sujeito-Sujeito*; *Sujeito-Sujeitos*; *sujeitos-sujeitos* (grupos sociais); *Sujeito-Documentos – textos (orais e escritos)*. É o que pretendemos fazer na próxima seção com os textos, os autores e os documentos que antecederam este trabalho, à espera de serem abertos para estabelecer a alternância de palavras.

²⁰ Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004) é apresentada toda uma análise de como o grupo de teóricos estruturalistas entendia o estudo a língua como sistema abstrato.

²¹ Bakhtin (1981), na obra *The dialogic imagination*, dá ênfase aos vários níveis e vozes dentro dos enunciados, que, embora dentro de uma mesma língua, apresentam diversas perspectivas individuais e sociais.

²² [...] я-другой (БАХТИН, 1979, p. 23).

2 REVISÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL

[...] Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). [...] Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo^[23] (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Em primeiro lugar, é necessário salientar que não encontramos, dentro do período estabelecido para o levantamento bibliográfico, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, trabalhos que discutem especificamente o tema desta pesquisa: cinema e alfabetização das crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, para termos uma visão geral das produções voltadas para questões relativas ao cinema na interface com a educação e especificamente com a alfabetização, elaboramos esta seção.

Como faz um arquiteto quando toma um pedaço concreto de pedra, esquecido no tempo e no espaço, e o transforma em algo simbolicamente diferente, algo mediatizado pelo seu ato criativo, o objetivo desta seção, dentro do extenso aglomerado de dados acadêmicos que foram produzidos, é dialogar, questionar, discutir e “[...] compreender de forma plena e real”²⁴ (BAKHTIN, 2003, p. 272) os referenciais teórico-bibliográficos das pesquisas acadêmicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações. De certo modo, esses trabalhos estavam à espera de serem lembrados e revividos, pois todo texto “[...] destina-se a outro, seu leitor provável, para o qual (os quais) está-se produzindo o que se produz” (GERALDI, 2003, p. 162) e agora, sob forma renovada, para análise e estudo, com a finalidade de utilizá-los como matéria prima para *co-formar* nosso objeto de estudo.

²³ [...] нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому (он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее). [...] В любой момент развития диалога существуют огромные, неограниченные массы забытых смыслов, но в определенные моменты альнейшего развития диалога, по ходу его они снова вспомнятся и оживут в обновленном (в новом контексте) виде. Нет ничего абсолютно мертвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения. проблема большой временц (БАХТИН, 1979, p. 373).

²⁴ [...] всякое реальное целостное понимание (БАХТИН, 1979, p. 245).

De forma análoga, os dados iniciais da pesquisa, provenientes do diálogo com os “[...] diferentes mundos históricos e culturais e social”²⁵ (BAKHTIN, 1993, p. 155), encontram nas mãos do pesquisador, como o metal e o mármore, o “[...] cinzel do escultor”²⁶ (BAKHTIN, 1993, p. 156), que tem o desafio de representar/esculpir o corpo humano e animal. Esses materiais parecem, diante da percepção imediata e do olhar cotidiano do lapidador, os menos adequados pela sua imobilidade diante de tanto movimento e vida, porém, nessa imobilidade do material, “[...] o artista vê a melhor condição para o desvio e a criação de uma figura viva” (VIGOTSKI, 1999a, p. 301).

A partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, base teórica que tem fundamentado os trabalhos realizados pelos integrantes do Nepales/Ufes²⁷, as pesquisas produzidas por Outrem não são documentos mortos, palavras neutras ou orações que carecem de expressão, mas textos vivos de falantes que têm algo a dizer. De acordo com esse autor, “[...] todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”²⁸ (BAKHTIN, 2003, p. 308), que fala ou se expressa por ideias e pensamentos objetivados nos enunciados vivos e ativos.

²⁵ [...] разные культурно-исторические и социальные миры (БАХТИН, 1975, p. 169).

²⁶ [...] резец скульптора (БАХТИН, 1975, p. 169).

²⁷ Esse grupo, do qual faço parte após ingressar no doutorado, é constituído por pesquisadores que têm como objeto de interesse os estudos dentro da área da alfabetização. A maior parte de seus integrantes hoje são ou foram egressos da linha de pesquisa *Educação e Linguagens* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Os trabalhos dos integrantes são coordenados pelas professoras Cleonara Maria Schwartz e Cláudia Maria Mendes Gontijo. Até 2016, ano que teve início a pesquisa de doutorado, os integrantes do grupo, sob a orientação dessa última professora, tinham defendido um total de vinte e quatro 24 trabalhos (dezesseis dissertações e oito teses). Todas essas produções acadêmicas, no tocante a M. Bakhtin, utilizaram, em especial, duas obras: *Estética da Criação Verbal* e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929). Até 2012, o título *O Freudismo* (1927), pouco referenciado (PIFFER, 2006; COSTA, 2012), desapareceria completamente dos trabalhos do grupo. A partir de 2013, é considerável o aprofundamento no estudo das demais obras desse filósofo da linguagem nos 10 trabalhos que foram defendidos. Menos *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação* [...] (1929), referência da tese de Góes (2014). naquele ano, quatro novos títulos passaram a configurar as referências na ordem a seguir: *Problemas da poética de Dostoiévski* [...] (1929), o mais utilizado desde então, oito trabalhos; *Questões de literatura e estética* [...] (1969), seis trabalhos; *A cultura popular na idade média e no renascimento* [...] (1941, cinco trabalhos, e *Para uma filosofia do ato responsável* (1920-1924), três trabalhos. As pesquisas realizadas pelo grupo têm oscilado entre pesquisas documentais (onze trabalhos) e estudo de caso (treze trabalhos). Entretanto, mesmo que estas últimas tenham se realizado em campo, os postulados de Bakhtin serviram para a compreensão e a análise dos textos produzidos pelas crianças nas pesquisas sobre o processo de alfabetização.

²⁸ [...] всякий текст имеет субъекта, автора (говорящего, пишущего) (БАХТИН, 1979, p. 282).

Todos os sujeitos (BAKHTIN, 2010b) que produzem discursos, passíveis de análise e compreensão por outro no processo dialógico, o fazem por enunciados, pois falamos por eles, “[...] e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”²⁹ (BAKHTIN, 2003, p. 283). Em *Apontamentos de 1970-1971*, o autor define “[...] três tipos de relações”³⁰ (BAKHTIN, 2003, p. 374): entre os objetos; entre o sujeito e o objeto; entre os sujeitos. Para o autor, despersonalizar as enunciações do discurso, as coloca dentro do primeiro tipo. Dessa forma, a compreensão completa do texto de outrem deve ser ativa e criadora. “[...] A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade”³¹ (BAKHTIN, 2003, p. 378) e dá a devida colocação ética-responsiva à palavra de outrem.

Bakhtin (2003) aponta que meu excedente de visão permite apreciar ética e esteticamente o Outro, dando o que lhe era desconhecido, contudo a compreensão ética de sua palavra (enunciação discursiva) me aproxima do interior desconhecido que só ele pode ceder. Seu ato enunciativo permite conhecer um novo mundo interior que meus olhos não enxergam, pois ainda não olho pelos olhos dele. A análise compreensiva³² da palavra de outrem não é um reflexo, uma duplicação ou representação passiva, mas

[...] uma valorização essencialmente nova, um emprego de minha posição arquitetônica na existência fora da vida interior do outro. A análise compreensiva recria todo o homem interior em categorias esteticamente afagantes para uma nova existência em um novo plano de mundo^[33] (BAKHTIN, 2003, p. 94).

²⁹ [...] а не отдельными предложениями и, уж конечно, не отдельными словами) (БАХТИН, 1979, p. 257).

³⁰ [...] три типа отношений (БАХТИН, 1979, p. 342).

³¹ [...] творческое понимание продолжает творчество, умножает художественное богатство человечества (БАХТИН, 1979, p. 346).

³² Preferimos utilizar, nesse fragmento, “análise ou entendimento compreensivo” e não “compreensão simpática” como foi traduzida a frase “Сочувственное понимание” por Paulo Bezerra. Embora literalmente possa ser traduzida como “compreensão simpática”, posto que temos duas palavras “Сочувственное/simpática” e “понимание/compreensão”, a perspectiva bakhtiniana nos aproxima mais de um enunciado cujo sentido seja construído sob a perspectiva de uma análise compreensiva ou entendimento compreensivo. Representação.

³³ [...] Сочувственное понимание не отображение, а принципиально новая оценка, использование своего архитектурного положения в бытии вне внутренней жизни другого. Сочувственное понимание воссоздает всего внутреннего человека в эстетически милующих категориях для нового бытия в новом плане мира (БАХТИН, 1979, p. 91).

Portanto, como faz o artista com a obra de arte, cabe ao pesquisador fazer com que uma ideia, base do pensamento concreto de Outrem, venha a ser o seu objeto de criação. Os atos criativos mais importantes, “[...] que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)”³⁴ (BAKHTIN, 2003, p. 341). Em outras palavras, “[...] o limite aqui não é o *eu*, porém o *eu* em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, *eu* e o *outro*, *eu* e *tu*”³⁵ (BAKHTIN, 2003, p. 407, grifos do autor). Em *Problemas do autor e da personagem*, Bakhtin (2003) enfatiza a necessidade de adentrar no mundo interior do herói; assumir seu lugar e nos aproximar o mais possível dele, a fim de entendê-lo. Olhando as situações através dos olhos dele, sentimos e compreendemos o que o Outro sente, pensa e aprecia ética e esteticamente com seu excedente de visão. Esse atravessamento de mundos permite que de seus olhos olhem meus olhos e “[...] dos meus olhos olhem os olhos alheios” (BAKHTIN, 2019, p. 51). Se o herói tivesse a possibilidade de se olhar ao espelho, ainda assim não adentraria na autoconsciência de seu reflexo, pois o que tem diante de seus olhos é um corpo físico externo desprovido de vida interior, ou seja, seu corpo fragmentado e incompleto, desprovido de totalidade; contudo, se tivesse a possibilidade de se olhar no espelho pelos olhos de Outrem, como fizera Cervantes no tomo II com *Dom Quixote*, agora herói na posição de leitor-Outro dele mesmo (Eu-para-mim), não olharia, mas dialogaria, adentraria na autoconsciência do herói-Eu e o completaria.

No momento de construção do conhecimento, as pesquisas-nossas-alheias (*corpus* analítico) são atravessadas por outras vozes, outros enunciados, outros sentidos vivos. Esse atravessamento é a ponte dialógica entre um Eu que se realiza com relação a um Tu existente. Trata-se de um encontro onde a totalidade do Eu se faz presente, onde a reciprocidade “[...] é um dos modos de Eu-Tu” (BUBER, 1974, p. 9). Como todo enunciador do discurso só fala “[...] através de determinados gêneros”³⁶ (BAKHTIN, 2003, p. 282), as palavras, nos gêneros discursivo-acadêmicos, escritas pelos outros pesquisadores, ainda que apresentadas em

³⁴ [...] важнейшие акты, конституирующие самосознание, определяются отношением к другому сознанию (к *ты*) (БАХТИН, 1979, p. 311).

³⁵ [...] предел здесь не я, а я во взаимоотноении с другими личностями, то есть я и *другой*, я и *ты* (БАХТИН, 1979, p. 370).

³⁶ [...] только определенными речевыми жанрами (БАХТИН, 1979, p. 257).

discurso direto, são cheias “[...] de palavras conscientizadas dos outros”³⁷ (BAKHTIN, 2003, p. 321), que ajudam o leitor a criar juízos sintéticos, *a priori*, no pensamento e na consciência.

A existência da consciência do sujeito está interligada ora à fala interior, ora à interação verbal com o outro; assim a palavra torna-se o material semiótico de sua construção.

[...] Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa^[38] (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 37, grifo dos autores).

Os signos, por sua vez, não são apenas

[...] um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo etc.^[39] (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 33).

No ato enunciativo responsável do Outro, são ditas “[...] experiências alheias ou sociais” (VIGOTSKY, 2003, p. 20) que provavelmente não vislumbraríamos antes do diálogo. Elas já nos chegam como signos filtrados na palavra-alheia do Outro, dentro de seu arcabouço formal que entra na nossa mente. Compreendemos que toda palavra de Outrem dita pelo Outro, “[...] como qualquer movimento do organismo, sempre se dirige a algo que está fora de nós e sempre tende a criar ou produzir uma mudança nos elementos do meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 225).

É a partir dos estudos de Bakhtin (1993, 2010b), no campo da filosofia da linguagem e da teoria literária, que as ideias de dialogismo e polifonia foram sendo

³⁷ [...] осознанных чужих слов (БАХТИН, 1979, p. 294).

³⁸ [...] Этим определилось то, что слово стало знаковым материалом внутренней жизни — сознания (внутренняя речь). Ведь сознание могло развиваться, только обладая гибким и телесно-выраженным материалом. Таким и явилось слово. Слово может служить знаком, так сказать, внутреннего употребления; оно может осуществляться как знак, не будучи до конца выраженным вовне (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 19).

³⁹ [...] отражением, тенью действительности, но и материальной частью самой этой действительности. Всякое знаковое идеологическое явление дано в каком-либо материале: в звуке, в физической массе, в цвете, в телесном движении и т. п. (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 15).

conformadas e discutidas. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) deixa alguns apontamentos para compreender as pesquisas e sua metodologia no campo das ciências humanas. Para esse filósofo da linguagem, tanto a análise documental quanto o trabalho de campo visam ao encontro. Esse evento procura o Outro-interlocutor que emerge nas escritas futuras da pesquisa nos novos textos enunciativos como palavra-minha-alheia. Portanto, sujeitos da pesquisa ou *corpus* analítico de análise e compreensão não são “[...] interlocutores abstratos”⁴⁰ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 112). Esses enunciados são o produto do ato enunciativo de alguém e, embora carregados pelas palavras de Outrem, são individuais e refletem a individualidade desse falante. Os interlocutores falam e produzem, com a escolha de certos gêneros do discurso, textos enunciativos dirigidos a outro interlocutor, tanto quanto o sujeito pesquisador que o estuda e compreende por meio do texto da pesquisa.

A língua, para Bakhtin, não é uma construção individual e um sistema abstrato, mas uma construção entre vários Eus e vários Outros, ou seja, uma relação de troca dinâmica e constante de enunciados em forma de gêneros discursivos; ela é arena onde gladiam várias ideologias, sotaques e sujeitos concretos, nunca abstratos, embora não coexistentes no cronotopo do ato enunciativo. Todo enunciado existe dentro de uma situação enunciativa direcionada a Outro, embora este seja inicialmente uma construção ideal de interlocutor. De tal forma, se evidencia que todos “[...] os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem histórias” (GERALDI, 2003, p. 5-6), sendo as arenas de constituição do sujeito e da linguagem.

A partir da concepção de linguagem e interlocutor concreto do enunciado (BAKHTIN, 2004), compreendemos que toda palavra contida nos textos acadêmicos de alguém são enunciações dirigidas a alguém e penetram no horizonte do leitor-pesquisador, que “[...] constrói sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo de seu ouvinte”⁴¹ (BAKHTIN, 1993, p. 91). Essa perspectiva teórica permite uma

⁴⁰ [...] Абстрактного собеседника (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, р. 93).

⁴¹ [...] Говорящий пробивается в чужой кругозор слушателя, строит свое высказывание на чужой территории, на его, слушателя, апперцептивном фоне (БАХТИН, 1975, р. 95).

nova e importante compreensão da alteridade. Um sujeito, quando confrontado em campo ou no texto, é um sujeito falante, um sujeito que falou e um sujeito do qual se falará. Tendo essa concepção de sujeito da fala na pesquisa, não é plausível sua coisificação e o confronto com a palavra de Outrem de forma neutra como uma coisa. Saliencia Bakhtin (1993, p. 151) que “[...] aqui eu devo não apenas me referir à palavra, mas também falar com ela, a fim de penetrar no seu sentido ideológico, acessível apenas a uma cognição dialógica que inclui tanto sua valorização como sua resposta”⁴².

Quando as palavras aparecem em sua forma neutra como signos de representação generalizante da realidade, não têm autoria, nem são de ninguém (BAKHTIN, 2003), apenas configuram um conhecimento da leitura semiótica do mundo construído ao longo do desenvolvimento histórico-social do homem; mas, quando as encontramos dentro de determinados enunciados individuais, o leitor-pesquisador deve estabelecer uma relação valorativa responsiva e responsável com a expressão individual externada do outro. Portanto, tanto a palavra quanto a oração como unidade da língua carecem não só de autoria, mas da entonação expressiva própria do enunciado e dos gêneros do discurso. A palavra humana, sem autoria, é excepcionalmente ingênua e “[...] não sabe a serviço de quem opera, ela chega da obscuridade e não conhece as suas raízes” (BAKHTIN, 2019, p. 44), contudo, quando retirada de Outrem, nos chega dentro de um gênero específico, com uma ideologia própria enunciativa e com as marcas de quem a enuncia.

A alternância enunciativa entre os interlocutores do discurso a coloca primeiro como “[...] palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados”⁴³ (BAKHTIN, 2003, p. 294, grifo do autor) e depois, dentro de um determinado gênero do discurso (nesse caso, a escrita acadêmica) e sob uma intencionalidade determinada (entonação expressiva) pelo enunciador-interlocutor, emerge, compenetrada pela expressão do falante, a palavra de outro como palavra nova sua. Todo enunciado produzido nas relações dialógicas com outros, “[...] além de seu objeto, sempre

⁴² [...] и принужден здесь заговорить не только о слове, но и со словом, чтобы проникнуть в его идеологический смысл, доступный лишь диалогическому - включающему оценку и ответ – пониманию (БАХТИН, 1975, p. 164).

⁴³ [...] как чужое слово других людей, полное отзвуков чужих высказываний (БАХТИН, 1979, p. 268).

responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”⁴⁴ (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Dessa forma, a partir dos postulados bakhtinianos, é possível afirmar que palavras alheias configuram nossa individualidade enunciativa, entrando “[...] no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais”⁴⁵ (BAKHTIN, 2003, p. 293). Não é possível pensar que, no processo de produção de enunciados, a palavra do pesquisador seja a primeira ou a última sobre um determinado tema. Quando o pesquisador adentra no mundo da produção acadêmica e se posiciona dialogicamente diante dos enunciados de Outrem, torna-se “[...] um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio do universo”⁴⁶ (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Toda compreensão responsável e dialógica parte da visão de mundo, já formada, do leitor e de sua posição ideológica no mundo. Essa consciência do sujeito-leitor é determinante de sua avaliação, entretanto elas estão sujeitas à mutabilidade no confronto dialógico na experiência com o Outro. Todo ato de compreensão responsável e responsivo tem que conceber em si, quando não uma renúncia radical da extra-localização do sujeito, possíveis mudanças dos pontos de vistas iniciais antes do contato e da interação com o enunciado do outro. Nunca a compreensão do não-Eu, como postula Bakhtin (2003), pode excluir a possibilidade de mudar ou até mesmo de renunciar a esse Eu pré-concebido e coisificado em suas verdades e visões *a priori* do mundo.

[...] O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não

⁴⁴ [...] кроме своего предмета всегда отвечает (в широком смысле слова) в той или иной форме на предшествующие ему чужие высказывания (БАХТИН, 1979, p. 274).

⁴⁵ [...] нашу речь из индивидуальных чужих высказываний, сохраняя при этих индивидуальных высказываний (БАХТИН, 1979, p. 268).

⁴⁶ [...] всякий говорящий сам является в большей или меньшей степени отвечающим: ведь он не первый говорящий, впервые нарушивший вечно молчание вселенной (БАХТИН, 1979, p. 247).

continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo⁴⁷ (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Nesse processo dialógico, não cria um diálogo entre unidades do enunciado (palavras e orações), mas estabelece um diálogo carregado de posições individuais e ideológicas. Nesse posicionamento dialógico ativamente real, emerge a compreensão mútua e completa dos sujeitos histórico-culturais das enunciações, assim como sua autorrevelação ativa, ou seja, sua coexistência no/pelo outro.

Tal evento de leitura e compreensão é um ato criativo complexo, em muitos casos e aspectos, próximo da própria natureza criativa do artista, como postulado por Vigotski (1999a) e Bakhtin (1993). Tal ato ético-estético de coexistência no diálogo carrega a expressão criativa e a compreensão expressiva de outrem, uma verdadeira autodescoberta do outro. No entanto, nesse contato nossas diferenças que nos completam tornam-se relativas, pois agora “[...] todos e cada um sou eu; todos e cada um são outro” (BAKHTIN, 2019, p. 55).

Os estudos sobre a obra do renomado escritor russo Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski (1821-1881) possibilitaram a Bakhtin discutir como esse autor penetrava no mais profundo e secreto da alma humana (consciência), quando se estabelece um diálogo infinito, aberto e inconcluso com o herói. Na compreensão bakhtiniana do Eu-para-Outro e o Outro-para-mim podemos dizer que assim como eu me torno o lugar de fuga desse Outro, eu sou para ele.

Em *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010a), aborda-se a singularidade da existência do sujeito no mundo, seus sentimentos, suas emoções, como seu ato responsivo diante de Outrem e da vida. Esse Eu-outro não é acessível a mim com meu excedente de visão, mas pelas suas palavras. De acordo com Bakhtin (2010a), sem o devido autoconhecimento ou autoconsciência do outro, a comunicação seria impossível. Sua existência consciente no mundo contrapõe-se a todas as outras, contudo a partir do meu mundo o Outro distingue-se, emerge. “[...] Eu, como eu-único, emergo do interior de mim mesmo, enquanto a todos os outros

⁴⁷ [...] Понимающий подходит к произведению со своим, уже сложившимся мировоззрением, со своей точки зрения, со своих позиций. Эти позиции в известной мере определяют его оценку, но сами при этом не остаются неизменными: они подвергаются воздействию произведения, которое всегда вносит нечто новое (БАХТИН, 1979, p. 346).

eu os encontro — e é nisso que consiste a profunda diferença ontológica do evento”⁴⁸ (Bakhtin, 2010a, p. 142); além disso, encontra outras pessoas e ambientes.

Para Bakhtin (2010b), esse mergulho infinito na cultura e na consciência do Outro se inicia no texto, nos enunciados do Outro, situados ativa e responsivamente no ato dialógico, não com um meio, mas como um fim em si. Destarte, o diálogo que se estabelece com as enunciações de outros pesquisadores, para configurar nosso próprio discurso com a palavra alheia,

[...] não é o limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para outros, mas também para si mesmo⁴⁹ (BAKHTIN, 2010b, p. 292-293).

Muitas vezes, ao depararmos com trabalhos produzidos por outros pesquisadores, os analisamos como portadores de dados inertes à espera de decodificação. Nesse caso, não estabelecemos um diálogo com o autor, mas fragmentamos seus pensamentos e usamos de forma irresponsável suas palavras. Toda palavra-alheia pode ser considerada “[...] o meio mais puro e sensível de relação social”⁵⁰ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 36) quando não perde sua função e seu contexto enunciativo, posto que uma palavra solta “[...] não sabe a serviço de quem opera, ela chega da obscuridade e não conhece as suas raízes” (BAKHTIN, 2019, p. 44).

A partir da dialética materialista, os textos escolhidos para o diálogo devem ser levados ao extremo e o que é atraído por natureza para o chão deve ser projetado verticalmente para o alto. No entanto, para que o enunciado acadêmico de Outrem ganhe vida e não morra em seu acabamento, todo ato ativamente compreensivo de Outrem para ele precisa estabelecer uma conversa dialógica profunda e sincera, na

⁴⁸ [...] Я-единственный из себя исхожу, а всех других нахожу в этом глубокая онтологически-событийная разнозначность (БАХТИН, 1986. p. 38).

⁴⁹ [...] не преддверие к действию, а само действие. Он и не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть, повторяем, — не только для других, но и для себя самого (БАХТИН, 2002, p. 150).

⁵⁰ [...] чистейший и тончайший medium социального общения (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 18).

qual se assumem corajosamente os próprios enunciados escritos como tentativa de resposta e solução dos problemas, considerados pelos interlocutores, num dado momento histórico, o mais importante e inquietante da realidade.

Nesse intercâmbio de enunciados, ser respondente e responsivo “[...] significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina”⁵¹ (BAKHTIN, 2010b, p. 293). Portanto, foi preciso, diante dessa pedra, rígida e pesada que configurava o *corpus* analítico de nossa pesquisa, compartilhada conosco pelos outros pesquisadores que nos antecederam no ato responsivo criador, obrigá-lo nesse “[...] jogo insólito, fantástico e livre das formas vegetais, animais e humanas que se confundem e transformam entre si”⁵² (BAKHTIN, 2013, p. 28) a “[...] assumir formas vegetais, a ramificar-se, a dar folhas e rosas” (VIGOTSKI, 1999a, p. 301).

A partir do exposto sobre os postulados teóricos de compreensão bakhtiniana de discurso, enunciado e sujeito da enunciação, a proposta, para aquele primeiro momento de iniciação do diálogo com outros enunciados, foi analisar e compreender de forma responsável e responsiva o que essas enunciações, contidas nas teses e dissertações defendidas e publicadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), abordaram sobre alfabetização e cinema de 2003 a 2015, ou seja, durante 13 anos.

Tal como Gontijo (2014), o interesse por iniciar o levantamento da revisão teórico-bibliográfica em 2003 pode ser duplamente justificado. Primeiro, deveu-se ao “[...] fato de a Organização das Nações Unidas (ONU) ter declarado que o período de 2003 a 2012 seria designado a década da alfabetização” (GONTIJO, 2014, p. 3). Segundo, já existia, dentro desse mesmo recorte temporal, um levantamento sobre as teses e as dissertações no catálogo da Capes que estudaram o cinema. Entendemos que esse novo trabalho ampliaria o conhecimento anteriormente iniciado sobre o objeto de estudo (cinema), agora não em diálogo com Vigotski (RAMOS, 2015), mas com a alfabetização. Dessa forma, estabelecemos inicialmente o recorte dos dez primeiros anos, entretanto, num segundo momento, decidimos

⁵¹ [...] значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается (БАХТИН, 2002, p. 150).

⁵² [...] необычайной, причудливой и вольной игрой растительными, животными и человеческими формами, которые переходят друг в друга, как бы порождают друг друга (БАХТИН, 1990, p. 18).

ampliá-lo para 2015, posto que o doutorado teve início em 2016 e os trabalhos desse ano ainda não tinham sido todos defendidos e disponibilizados para busca. Essa mudança permitiu, por um lado, conhecer o que, não só durante a década da alfabetização, mas depois dela, passou a ser interesse e configurou os enunciados das pesquisas da área da alfabetização. Por outro, permitiu conhecer se o cinema estava contemplado neles em diálogo com a alfabetização.

Nessa nova caminhada acadêmica, interessou saber, dentro do recorte temporal dos 13 anos (2003-2015), se:

- a) Existiam pesquisas da área da alfabetização e do cinema que dialogassem entre si;
- b) Caso existissem, qual temática geral, assunto específico ou problema despertou o interesse dos pesquisadores durante o recorte temporal delimitado para a pesquisa;
- c) Caso existissem, quais conceitos de alfabetização estiveram presentes nesses trabalhos acadêmicos, dadas as polêmicas conceituais que têm permeado esse campo específico de estudos;
- d) Existindo tal conceituação teórica, ela se aproxima de um conceito de alfabetização que abrange “[...] as diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita” (GONTIJO, 2008, p. 36), “[...] em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e compreensão das relações entre os sons e as letras” (GONTIJO, 2008, p. 198)⁵³.

Dessa forma, se articularam e complementaram métodos e técnicas de investigação, que inter-relacionaram o qualitativo e o quantitativo em um único processo, alcançando a compreensão do *corpus* analítico — dissertações e teses encontradas no sistema da Capes —, de acordo com seus contextos e momentos históricos de produção.

⁵³ Vale ressaltar que o conceito de alfabetização não se encontra enclausurado, nem enquadrado numa definição rígida para os pesquisadores da área, existindo vários métodos e teóricos que têm dedicado esforços a sua conceituação.

Antes da seleção e análise das pesquisas, com as quais pretendíamos um diálogo, tornou-se necessária uma busca que contemplasse todos os dados gerais sobre as temáticas de estudo. Duas palavras-chave (cinema – alfabetização) foram as entradas para a configuração, por separado, de dois grandes blocos de trabalhos acadêmicos. Isso nos permitiu, sem delimitar *a priori* uma área específica de estudo (programa, data etc.), o armazenamento e a compilação de todos os autores, com seus respectivos trabalhos que foram, até hoje, defendidos no Brasil. Nossas expectativas foram atendidas, pois, pela relevância das temáticas procuradas, esperava-se encontrar um grande quantitativo tanto sobre cinema quanto sobre alfabetização.

Decidimos que a procura não seria realizada com vários descritores simultaneamente, muito menos com as duas palavras-chave desta pesquisa, pois, embora o resultado apontasse mais dissertações e teses como quantitativo total, o autor e seu trabalho apareceriam uma única vez com as duas variáveis contidas nele. Isso dificultaria nossa seleção de dados, pois todo o processo de detecção, análise e leitura compreensiva foram feitos como o trabalho artesanal do escultor que retira com seu cinzel do bloco de mármore pesado o que lhe sobra, deixando à vista apenas a figura que alça o voo.

Dessa forma, obtivemos dois grandes blocos. A princípio, se esperava que existissem algumas variáveis repetidas (autores e trabalhos) para poder estabelecer com eles um diálogo, senão encontraríamos um total silêncio acadêmico ou um ineditismo que realmente não esperávamos, pois, como mencionado, a relevância do tema e das áreas de estudo favoreciam o contrário.

No momento do levantamento dentro do Catálogo de Teses e Dissertações, era indiferente se iniciáramos com um ou outro descritor, pois, nesse caso, a ordem dos fatores não alteraria o produto. Sabíamos que o número de trabalhos que apontassem duplicidade poderiam ter desenvolvido outras importantes categorias de análise, contudo essa nova leitura ficaria para um segundo momento: o evento dialógico com os pesquisadores e seus trabalhos.

Já que outras categorias de análise também despertavam nosso interesse — referencial teórico, metodologia da pesquisa, programas de pós-graduação etc. —,

deixamos sua leitura e compreensão para o momento dialógico com cada pesquisador e trabalho por separado. Ao mesmo tempo, na seção **2.2. Diálogos com a produção de conhecimento sobre cinema em interface com a alfabetização (de 2003 a 2015)**, se estabeleceria um diálogo que permitiria a heteroglossia entre todos os autores.

O momento de cruzamento dos dois grupos, que delimitou e afunilou os trabalhos que seriam analisados com base nos quatro itens definidos anteriormente, era parte do minucioso trabalho artesanal que se iniciara dentro do Catálogo de Teses e Dissertações. Os trabalhos que apareceram em ambos os descritores foram retirados contendo todos os dados catalográficos que os autores disponibilizaram para futuras buscas por outros pesquisadores. Com eles, não só poderíamos apontar aproximações e distanciamentos entre as pesquisas que dialogaram entre si, como também dados mais gerais que pretendemos assinalar na seguinte seção.

Portanto, esta exaustiva revisão de literatura não se limitou à apresentação e ao diálogo com as dissertações e teses que tiveram como objeto de estudo o tema central desta pesquisa (cinema-alfabetização), mas preocupou-se também em voltar ao enorme quantitativo de trabalhos e fazer uma leitura geral para apontar alguns dados mais específicos dentro desses dois blocos de vozes acadêmicas.

2.1 CINEMA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

A partir de nossa visão de mundo, sem cometer “[...] o pecado mais terrível de desmontar o anacronismo”⁵⁴ (BAKHTIN, 2013, p. 112) dos textos, foi impossível iniciar o processo de compreensão do todo enunciativo encontrado sem fazer uma avaliação e depuração do material. Nesse processo dialético e dialógico, não foram separados, por serem “[...] simultâneos e constituírem um ato único e integral”⁵⁵ (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Como o artista, partindo do princípio da leveza, da vaporosidade e da transparência que a arte e a arquitetura gótica extraem da pedra pesada, do material tosco

⁵⁴ [...] самый страшный грех для историка, по февру, это грех анахронизма (БАХТИН, 1990, p. 66).

⁵⁵ [...] они одновременны и составляют единый акт (БАХТИН, 1979, p. 346).

(VIGOTSKI, 1999a), a análise desses treze anos de pesquisa (2003-2015) pretendeu traçar uma vertical triunfante que projetou para o alto as vozes que deram vida aos enunciados que versavam sobre alfabetização-cinema dentro do período escolhido. No primeiro levantamento geral, encontramos um quantitativo considerável de trabalhos interessados no estudo do cinema.

Desde 1986, ano em que se defenderam as duas primeiras dissertações no Programa de Pós-graduação em Teatro, Cinema e Artes Plásticas da Universidade de São Paulo⁵⁶, até 2015, ano de fechamento de nosso levantamento, foram defendidas 1.323 teses e 4.428 dissertações, somando um total de 5.781 trabalhos acadêmicos que versam sobre cinema.

Os estudos sobre a sétima arte tiveram sua entrada nos programas de pós-graduação um ano após o Brasil iniciar seu segundo momento de redemocratização. Foram necessários, no entanto, onze anos, para que o cinema passasse a ser tematizado por programas da área de educação. O primeiro trabalho encontrado, de autoria de Maria Lúcia Morrone, defendido em 1997, objetivou estudar a relação tanto das práticas pedagógicas como das Diretrizes da Educação Nacional com o cinema. Embora esse trabalho se distancie da especificidade de nossa pesquisa, sua importância histórica precisa ser considerada, pois foi o precursor das 283 dissertações e 108 teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação até 2015. É importante destacar que esse quantitativo representa 6,76% dos 5.871 trabalhos sobre cinema.

O interesse por esse estudo também permeou os programas de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Ainda que fosse o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) o pioneiro a dialogar com o cinema⁵⁷, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), a partir de 2006, sobressaiu-se em relação aos demais programas dentro de suas diferentes linhas de pesquisa, com um quantitativo de 16 trabalhos (Tabela 1) dentro do recorte temporal da revisão.

⁵⁶ Refere-se às pesquisas *Tem dias que a gente se sente a preparação corporal do ator: uma proposta didática* (WALDEMAR, 1986) e *A mulher em cena: 2ª metade do século XIX* (BORGES, 1986).

⁵⁷ Refere-se ao trabalho *Atividades lúdicas entre adultos jovens: um estudo com universitários capixabas* (PYLRO, 2004).

Tabela 1 - Distribuição do quantitativo de teses e dissertações conforme programas de pós-graduação da Ufes (2003-2015)⁵⁸

Programas	Teses	Dissertações
Educação	8	8
Economia		1
Gestão pública		1
História		2
Letras		3
Psicologia		3
Total	8	18

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Esses dados, com relação a um dos descritores — cinema —, em primeiro lugar, informam que os trabalhos realizados, sob a orientação de professores do PPGE/Ufes (Quadro 1), somam um percentual representativo de 61,53% do total de pesquisas realizadas na Ufes. Embora a soma das pesquisas do PPGE/Ufes represente 0,27% do total de trabalhos nacionais (5871) que estudaram cinema, quando comparada com o total de trabalhos que focaram esse tema nos programas de pós-graduação em Educação no país, seu quantitativo sobe para 4,09%. Não obstante, esses 18 trabalhos (Quadro 1) demonstram ainda uma carência de pesquisas centradas no diálogo entre cinema e alfabetização.

⁵⁸ Vale ressaltar que não existe trabalho defendido anteriormente ao levantamento da pesquisa.

Quadro 1 – Pesquisas sobre cinema defendidas no PPGE/Ufes (2003-2015)

Títulos	Pesquisador(a)	Ano	Nível
<i>O sentimento é dor, o riso é felicidade</i> e a educação ambiental sendo-isso-aí-mesmo-cuidado: o (des)velar-se “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES)	BARBOSA, Madalena Maria	2006	M
Formação e práxis dos professores de História: o discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da História	OLIVEIRA, Sandro Nandolpho de	2006	M
A narração de si como fabulação da diferença em objetos audiovisuais: uma experiência em educação não escolar através da produção de autodocumentários	SÁ, Saskia Aparecida Maciel Lavinias de Moraes Correia de	2008	M
O professor diante da tela - o audiovisual no espaço e no tempo da educação	RANGEL, Cláudia Moreira	2010	M
Cinema de animação no ensino de arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campestre	MONTEIRO, Thalyta Botelho	2013	M
O sentido de ser professor de educação física pelos “modos de ser sendo junto ao outro no mundo” perverso-fascista e democrático: a vivência real & no filme <i>Má Educação</i>	SOBROZA, Marcio Colodete	2013	D
O ser da presença da docência com o dispositivo tablet pc e as teias educacionais de aprendizagens inclusivas na [psico]pedagogia social hospitalar.	SANT’ANA, Alex Sandro Coitinho	2014	D
Novas tecnologias e formação humana: de uma sociedade unidimensional à experiência em redes no espaço escolar.	FIALHO, Rejane Gandine	2014	M
Crítica da razão excludente: desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva	GUIMARÃES, Alessandro da Silva	2014	D
Lucidez-embriaguez, movimento e arrebatamento: homens, (semi)deuses que perambulam e a educação menor num bairro de uma rede municipal	MACIEL JUNIOR, Edson	2014	D
Memória e experiência no cinema de Wim Wenders – evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin: cenas para uma educação dos sentidos	RANGEL, Sara Rocha	2014	M
Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos	CAZE, Barbara Maia Cerqueira	2015	M
Conversar e tencionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território	CUEVAS, Marcia Roxana Cruces	2015	D
Cinema, formação, invenção de si e do mundo: o que pode o cinema?	FONSECA, Danuza de Oliveira	2015	M
Cinema e educação: circulação de modelos internacionais e impressos no Brasil no início do século XX.	PINHEIRO, Maria Adalgisa Pereira	2015	D
A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski.	RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto	2015	M
Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores.	RODRIGUES, Larissa Ferreira	2015	D
Narrativas de professoras envolvidas com a educação especial: uma compreensão das experiências, sentidos e aprendizagens vividas.	TSYGANOK, Madalena Maria Barbosa	2015	D

Fonte: Elaboração do autor (2018).

No segundo momento, novamente realizamos no Banco de Dissertações e Teses da Capes um levantamento, com a finalidade de encontrar toda a informação possível sobre o segundo descritor (alfabetização). Como para o cinema, foi encontrado, entre 1995 e 2015, um número significativo de pesquisas. A somatória total contabilizava 4.020 trabalhos acadêmicos, sendo 3.304 dissertações e 716 teses.

Quando juntamos em um único bloco de análise os dois grandes blocos (cinema-alfabetização), para encontrar contida nessa nova variável (X) as outras duas (Y –Z), nove autores (Tabela 2) repetiram-se dentro dos 13 anos estipulados para a revisão bibliográfica desta tese.

Tabela 2 – Distribuição de teses e dissertações referentes a cinema-alfabetização de acordo com o ano de defesa (2003-2015)

Ano de defesa	Teses	Dissertações	Trabalhos
2003			0
2004			0
2005		1	1
2006			0
2007			0
2008		1	1
2009		1	1
2010			0
2011		3	3
2012			0
2013		2	2
2014	1		1
2015			0
Total em 13 anos	1	8	9

Fonte: Elaboração do autor (2018).

A leitura geral permitiu identificar dentre dessas oito dissertações e uma tese: o programa, as universidades onde desenvolveram a pesquisa, o ano de publicação e os autores das pesquisas, conforme pode ser visualizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição de teses e dissertações sobre cinema-alfabetização (2003-2015)

Títulos	Autor/a	Ano	Nível	Programa	IES
Cinema – a língua da realidade – na Alfabetização de Jovens e Adultos	TORRES, Maria Madalena	2005	M	Educação	Universidade de Brasília
Conexões: movimento social, educação popular e cinema	SANTANA, Emanuel	2008	M	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
Representações do analfabeto no cinema brasileiro	AYRES, Ivonir Rodrigues	2009	M	Educação	Universidade Estadual de Maringá
O jogo digital: a linguagem computacional e a linguagem cinematográfica na criação e construção dos jogos	COUTINHO, Marcos André Penna	2011	M	Artes	Universidade Federal de Minas Gerais
A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica	FARIA, Nelson Vieira da Fonseca	2011	M	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Salas/celas, sinas e cenas: o cinema no contexto prisional	SOUSA, Klênio Antônio	2011	M	Psicologia	Universidade Federal de Uberlândia
Alfabetização científica e tecnológica (act) por meio do enfoque ciência, tecnologia e sociedade (cts) a partir de filmes de cinema'	CANDEO, Manuella	2013	M	Profissional em ensino de ciência e tecnologia	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
A apropriação da escrita e sua Relação com o desenvolvimento do psiquismo: em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a educação escolar	SOUZA, Leandro Carmo de	2013	M	Psicologia	Universidade Estadual de Maringá
Autoformação: esperanças e potencialidades na formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática	ALVES, Osvaldo dos Santos	2014	D	Educação em Ciências e Matemática	Universidade Federal de Mato Grosso

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Uma leitura inicial apontou que a dissertação de Souza (2013) em nenhum momento do trabalho fazia qualquer alusão ao cinema. Os outros três autores — Coutinho (2011), Candeo (2013) e Alves (2014) —, diferentemente de Souza (2013), mencionavam esses descritores, contudo o conceito de alfabetização por eles trabalhado afastava-se de qualquer um dos que seriam discutidos nesta tese.

Constatamos, nos cinco trabalhos restantes, conforme o Quadro 2, tendo como base a área de conhecimento dos programas de pós-graduação, que o interesse pela temática ainda é incipiente na maioria dos programas existentes no território

nacional. Na próxima subseção, analisamos compreensivamente essas pesquisas e estabelecemos um diálogo com seus autores.

2.2 DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE CINEMA EM INTERFACE COM A ALFABETIZAÇÃO (2003 A 2015)

Como observado no Quadro 2, a entrada da alfabetização no campo da pesquisa em interface com o cinema ocorreu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB). Intitulada *Cinema – a língua da realidade – na alfabetização de Jovens e Adultos*⁵⁹, a dissertação, de Maria Madalena Torres, defendida em 2005, foi resultado da pesquisa que a autora realizou como diretora no Centro de Educação Paulo Freire (Cepafre). Nesse centro, localizado em Ceilândia/DF, foram realizadas projeções cinematográficas dentro do projeto CINEPOPULAR. O objetivo principal da pesquisa foi levar à comunidade a cultura da linguagem cinematográfica, abrindo-a para o debate, e proporcionar também que pessoas passassem a reivindicar salas de cinema e filmes de qualidade para a cidade. Seus fundamentos teóricos, ancorados em Paulo Freire, partiam da palavra geradora no encontro com a tecnologia de *slides* como experiência libertadora. Freire trabalhou com essa metodologia nos anos de 1960 nos *Círculos de Cultura*. Os eixos temáticos que trabalhava tinham uma forte relação com a forma de viver das comunidades em processo de alfabetização.

Ainda que não tenha sido possível a leitura integral da obra, por estar indisponível, para realizar uma análise mais crítica, há de se destacar a grande importância desse trabalho, não só porque se interessou em estudar e ensinar a linguagem cinematográfica, mas porque trabalhou a partir de uma concepção dialógica da prática alfabetizadora para jovens e adultos a partir do método de Freire, ou seja, a produção cinematográfica (linguagem) como portadora de enunciados e palavras geradoras. Torres (2005) abordou o cinema com a finalidade de promover a dialogicidade entre alfabetizandos e alfabetizadores. Esse trabalho permitiu que

⁵⁹ Até o fechamento desta seção, o trabalho de Torres (2005) não foi encontrado na íntegra, motivo pelo qual, nesse momento da pesquisa, para análise e construção do texto, foram tomadas como bases enunciações e discursos da autora sobre seus trabalhos e sua pesquisa, disponíveis na internet.

fosse feita a primeira reflexão crítica sobre a relação entre cinema e processo de produção de textos orais ou escritos.

A segunda dissertação, *Conexões: movimento social, educação popular e cinema*, defendida em 2008, a partir de uma perspectiva fenomenológica de cunho qualitativo, de Emanuel Santana, apresentou os resultados do impacto do Projeto Audiovisual de Educação Popular. O autor buscou “[...] avaliar as eventuais mudanças na percepção sociopolítica desenvolvida nos sujeitos observados” (SANTANA, 2008, p. 12), além de abordar “[...] o papel da alfabetização audiovisual na formação da consciência política” (SANTANA, 2008, p. 77) e social de quatro militantes do Movimento dos Atingidos por Barragens da região de Chapada dos Guimarães.

No início do trabalho, pretendeu estudar o *Cinema Circulante* como uma ferramenta educacional profissionalizante. Essa posição, defendida por Santana (2008), foi interessante, pois, além de compreender o cinema como ferramenta, o concebeu como “[...] instrumento cultural de aprendizagem” (FREITAS, 2011, p. 25) que, mediado pelo professor, educa e profissionaliza o indivíduo. Para tal, defrontou-se com uma série de inviabilidades que o levaram a pesquisar a apropriação e a ressignificação da linguagem audiovisual como forma de pensar o ser humano. Concordamos com o autor, quando afirma que “[...] o audiovisual na educação tem assumido um caráter meramente alegórico, que se resume à apresentação de produtos audiovisuais que colocam o estudante no papel de espectadores passivos” (SANTANA, 2008, p. 146).

Para ele, isso tem grande influência do aprisionamento da escola no “[...] padrão oral e escrito” (SANTANA, 2008, p. 141), o que a deixa presa a métodos tradicionais de ensino-aprendizagem e na formação de um ser humano que só se torna detentor de duas formas de registrar e contar o mundo pela escrita e pela oralidade. No tocante ao audiovisual, o autor o compreende como uma potente ferramenta que possibilita aos sujeitos ativos da pesquisa ultrapassar o *status* de receptores de produtos

audiovisuais para o *status* de atores-realizadores, potencializando as capacidades de atuação política por meio da alfabetização visual⁶⁰.

Esse autor dedicou uma seção para conceituar a *Alfabetização Audiovisual*. Antes, no entanto, apresentou sua compreensão de sujeito. Na sociedade atual, o sujeito, de acordo com Santana (2008), nunca seria completamente um *analfabeto* ou *tabula rasa*, pois entende que a revolução industrial tem imposto a esse sujeito se *alfabetizar audiovisualmente*. Isso permitiria não só fazer uma leitura crítica do mundo, mas transformá-lo. Também afirmou que, nessa sociedade, “[...] a alfabetização não é somente o letramento” (SANTANA, 2008, p. 147), já que acredita que

[...] a contemporaneidade, a pós-modernidade impôs um novo conceito de alfabetização e não só o letramento. Hoje a alfabetização precisa ser concebida como um conceito que inclui muito mais que a simples capacidade de ler e escrever. É ou deve ser uma experiência relacionada com as modernas tecnologias, com a capacidade de interagir com um mundo cada vez mais plural e com uma sociedade cada vez mais integrada e perpassada pelas redes e fluxos de informação e tecnologia (SANTANA, 2008, p. 124).

Concordamos com Santana (2008) quando afirma que a alfabetização, na atualidade, não se restringe à aprendizagem ou aquisição da capacidade de ler e escrever. A alfabetização abrange, por exemplo, o ensino-aprendizagem da produção e da leitura de textos escritos, que, muitas vezes, é postergado para um momento em que alfabetização, pensada como aquisição do código escrito, fosse completada. No entanto, embora a alfabetização envolva novas práticas decorrentes do uso de novas tecnologias, não nos parece apropriado que esse termo (alfabetização) possa ser atribuído para se referir ao ensino-aprendizagem inicial de outras áreas, tal como a audiovisual.

Santana (2008) elabora sua teoria de alfabetização a partir do diálogo com Capovilla (2007). O roteirista, produtor e cineasta brasileiro, em entrevista datada de 2007⁶¹, afirmou que o olho

⁶⁰ Nosso trabalho não defende o conceito de alfabetização ou letramento visual, como postulado por esses autores, porém será mantido sempre no texto quando forem citações diretas ou ideias dos autores em diálogo com nossa pesquisa.

[...] não está alfabetizado, mas está alfabetizado, de uma forma errada, ou de forma única [...] na medida em que você aplica métodos de compreensão do audiovisual, você automaticamente, ensina, treina a ver a forma correta dos filmes. Entende? [...] É montar uma disciplina de análise fílmica, um projeto de alfabetização audiovisual, esse é o nome que se dá à disciplina (CAPOVILLA *apud*⁶² SANTANA, 2008, p. 141).

Esse método, proposto por Capovilla (2007) e que fundamenta a teoria da alfabetização de Santana (2008), parte da ideia e dos conceitos, ou seja, da análise gramatical e linguística do filme e não da experiência com o filme, como postulada, por exemplo, por Alain Bergala (2007). As palavras “errado” ou “forma única”, de acordo com o enunciado de Capovilla (2007), levaram nosso interlocutor à seguinte afirmativa:

[...] A maneira como se ensina e como se aprende ficou prisioneira do padrão oral e escrito, de forma que mesmo a maneira como as pessoas veem as coisas e o mundo está condicionada por esse padrão. Por isso a necessidade de uma alfabetização audiovisual já no interior da escola como parte integrante do ensino primário e secundário, conforme defende Capovilla (SANTANA, 2008, p. 141).

Karl Marx (2008) afirmou que o órgão da visão (olho) só se tornou humanizado, pelo uso que foi dado a ele socialmente, ou seja, o olho humano, como os demais órgãos, também é objeto social do desenvolvimento humano. A percepção da realidade não pode se limitar a um único órgão (a visão), como vários autores enfatizam quando discutem a questão da educação cinematográfica. Alexander Romanovic Luria (1902 – 1977) esclareceu que

[...] O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contornos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, nas árvores e na relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas, mas com imagens inteiras; o reflexo dessa ultrapassa os limites das sensações isoladas e baseia-se no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, na síntese de sensações isoladas e nos complexos sistemas conjuntos. Essa síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral). Como nos limites de várias modalidades (ao percebermos

⁶¹ O texto de Santana (2008) não apresentou o leitor com quem dialogava, apenas o referenciou. Por isso, neste momento, entendeu-se necessário dizer sobre nosso interlocutor, que é realmente Maurice Capovilla, posto que este trabalho não só dialoga com pesquisadores da área do cinema, mas com professores e demais profissionais do campo da educação.

⁶² Decidimos neste trabalho usar alguns Apud para distinguir os autores que configuraram o referencial teórico dos pesquisadores com os quais estabelecemos uma relação dialógica e debate teórico.

uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos nosso conhecimento a respeito da fruta) (LURIA, 1991, p. 38).

Quando o leitor do audiovisual se defronta com um texto semiótico, sua compreensão integral e construção de sentidos do texto não pode se limitar à leitura de códigos e signos de forma ortodoxa. Isso seria desconsiderar que o audiovisual, como qualquer texto — produto da atividade humana — leva impresso nele valores ideológicos. Todo gênero cinematográfico é um produto cultural que objetiva em sua materialidade a consciência do criador. Assim toda produção fílmica pode ser “[...] axiológica e axionômica”⁶³ (VIANA, 2009, p. 29). Essas representações estéticas são carregadas de valores sociais (da ideologia dominante ou sua contradição) e apresentam ao leitor-audiovisual em forma de discurso que não pode ser desconsiderada no ato da leitura. Nesse ato compreensivo, tem lugar um processo de análise e síntese, mas ao mesmo tempo emerge um processo comparativo, do conteúdo informativo que configura o corpo enunciativo e o conteúdo informativo existente no interior do sujeito pelas vivências subjetivas anteriores construídas e guardadas em sua memória.

Outro ponto importante a se ressaltar nessa dissertação, assim como alguns teóricos da área da alfabetização, em um dado momento histórico o fizeram, é que afirma e coloca todo o peso para a definição de *sujeito alfabetizado* no domínio dos códigos da língua escrita. Santana (2008, p. 147) aponta que “[...] qualquer um que não esteja em condições de ler os signos que permitem a produção da linguagem audiovisual e não apenas sua recepção, não pode ser considerado completamente alfabetizado” (SANTANA, 2008, p. 147). Portanto, para ele só

[...] a partir de sua alfabetização audiovisual, com a apropriação da linguagem do cinema, dos vídeos, que o indivíduo se torna capaz de produzir uma sequência de imagens que conta sua história, da maneira como ele mesmo se vê no mundo (SANTANA, 2008, p. 133).

Santana entende que as crianças não são capazes de produzir textos até não dominar os códigos da língua escrita, ou seja, primeiro a criança passa pelo processo de alfabetização audiovisual e posteriormente desenvolve o processo de

⁶³ Esse sociólogo e pesquisador do cinema define este neologismo. Com isso, cria o antagonismo de axiologia (VIANA, 2009).

letramento audiovisual. As ideias apontadas por Santana (2008) levam a refletir que o problema, da inserção do audiovisual no ensino primário e secundário não pode radicar no fato de que a escola, até hoje, tenha frisado só o ensino-aprendizado a partir da escrita, pois ela representa, assim como o audiovisual, uma parte do processo de desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, sendo necessária sua apreensão pelo sujeito humanizado. A escrita é “[...] uma forma especial, nova e complexa de linguagem e, desse modo, o seu aprendizado constitui o processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem na criança” (GONTIJO, 2008, p. 1).

Da mesma forma que apropriação da escrita não se deu de forma espontânea pela interação do sujeito com os objetos dessa cultura, criados pelo o homem (o lápis, o caderno e o livro), também isso não tem como acontecer com a apropriação da cultura cinematográfica. No entanto, assim como muitos acreditam desde uma perspectiva construtivista, dentro do campo da educação, que por meio da interação da criança com os livros e a construção de hipóteses é possível que esse processo aconteça, também no imaginário da escola muitos professores pensam e até defendem que

[...] em se tratando de uma tecnologia, basta a posse do equipamento e as instruções funcionais a respeito do seu uso. No entanto, o aprendizado de qualquer mídia é igualmente complexo e exige que as pessoas incorporem aos poucos as diferentes etapas de alfabetização. Deste modo, um trabalho com uso do vídeo requer inúmeras atividades que não dependem do equipamento, mas da compreensão das fases de organização de um trabalho que é, na verdade, mais intelectual do que técnico (CITELLI, 2000, p.145).

Essa problemática tem exigido a elaboração de cursos de especialização voltados para a educação audiovisual dos professores, entendendo-se que sua plenitude “[...] envolve, de maneira integrada, a alfabetização para os meios e a expressão por meio de imagens e sons, implicando a prática da realização” (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 103). Sergio Alberto Rizzo Junior, Doutor em Meios e Processos Audiovisuais, entende que a alfabetização para os meios é atingida quando

[...] o aluno aprende a trabalhar com as linguagens e com os mecanismos de produção de sentidos neles implicados, para efeito de leitura crítica e de realização, que obras audiovisuais correspondem a representações subjetivas do mundo, e não ao próprio mundo (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 103-104).

No mesmo ano em que Santana defendeu sua dissertação que discutia a importância da alfabetização audiovisual para a formação da consciência política do sujeito militante, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Secretaria de Cultura e Educação do Município de Porto Alegre realizaram, pela primeira vez, o Programa de Alfabetização Audiovisual (PPA)⁶⁴, que tinha como objetivo “[...] promover diferentes ações que aproximassem o audiovisual da escola pública e refletisse sobre a interseção ente o audiovisual e educação” (COSTA; BARBOSA, 2015, p. 318). De acordo com essas autoras, o PPA contemplou tanto os alunos como os professores dentro do projeto; os primeiros, por meio do *Festival Escolar de Cinema, Mostra Olhares da Escola e Oficinas de Introdução à Realização Audiovisual*; e os segundos, conforme apontam Costa e Barbosa (2015, p. 319), mediante a realização de “[...] workshops, seminários e mais recentemente o projeto Vagalume – Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação, um laboratório que visa à investigação de práticas que envolvem o audiovisual em contexto educativo”. A professora e coordenadora geral do PPA, Maria Carmen Silveira Barbosa, em colaboração com a professora Maria Angélica dos Santos, defendem uma alfabetização audiovisual “[...] baseada na ideia de que diferentes caminhos levam à constituição da formação: o acesso, a reflexão e a produção” (BARBOSA, 2015). Seus trabalhos mais recentes (BARBOSA; SANTOS, 2014, 2016; BARBOSA, 2014) não só dedicaram esforço a discutir o audiovisual dentro do espaço escolar, mas a construção de um conceito que ainda está em processo. Dessa forma, a *educomunicação audiovisual*, como outros a designam,

[...] dá direcionamento para transformar o indivíduo, capacitando-o a identificar melhor a informação, melhorando sua percepção dos signos do meio em que ele vive. Em outras palavras: isso é a alfabetização audiovisual (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2008, p. 8).

Foi possível constatar que havia uma coisa em comum nesses autores, defensores da alfabetização audiovisual: conceberam o cinema como ferramenta de ensino, como bem explicado no trabalho de Santana (2008). Para eles, sua presença na escola não deve se resumir a simples projeção em sala, mas como um meio de expressão e reflexão do sujeito sobre a realidade. Também se comprovou que o conceito de alfabetização audiovisual do sujeito da pesquisa primou, em primeira

⁶⁴ O PPA é financiado pelo Ministério da Educação - Programa Mais Educação.

instância, pela leitura e pela decodificação da imagem e da gramática cinematográfica para, após seu conhecimento, produzir sentidos com novos textos cinematográficos. Tal processo, como proposto na dissertação, seguiu os mesmos princípios metodológicos da alfabetização e do letramento convencional — da decodificação para o sentido e não dos sentidos do filme para a gramaticalização estética da obra.

A linguagem cinematográfica, assim como nossa língua, é dinâmica. Ela “[...] é um campo de batalha social, o local onde os embates políticos são travados tanto pública quanto intimamente” (STAM, 1992, p. 31). Se os diretores mantivessem, em todas as obras, apenas uma linguagem rígida ou suas produções se enquadrassem só na gramática pré-estabelecida, seria muito monótono o ato de fruição, ou pior, o ato de criação.

Pensamos que os sentidos construídos pelo espectador-leitor não são produto da percepção imediata da obra fílmica, nem do domínio apenas das normas cinematográficas para poder fazer a leitura da obra, mas da vivência com a obra, que não tem relação com esse acontecimento estético imediato do mundo exterior, senão com os sentimentos do leitor pela obra. Antecipando-se aos sociolinguistas contemporâneos,

[...] Bakhtin afirmou que todas as linguagens caracterizam-se pelo jogo dialético entre pressões centrípetas no sentido da normatização (monoglossia) e energias centrífugas tendendo à diversificação dialetal (heteroglossia). Essa abordagem fornece uma moldura valiosa para a compreensão do cinema clássico dominante como uma espécie de linguagem padrão apoiada e subscrita pelo poder institucional, assim exercendo sua hegemonia sobre uma série de "dialetos" divergentes como o documentário, o cinema militante e o cinema de vanguarda. Uma abordagem translingüística seria mais relativista e pluralista com respeito a essas diferentes linguagens cinematográficas privilegiando o periférico e o marginal em oposição ao central e ao dominante (STAM, 2009, p. 138).

Portanto, entendemos que os sentidos do texto são produzidos pelo leitor a partir de vivência, para a qual confluem dois momentos: o imediato e o existencial. Vigotski (1999b) aponta que, no ato criador do confronto entre conteúdo e forma, emerge o choque estético a que será submetido o fruidor da obra no momento da catarse. Vários diretores, assim como postulava Vigotski, romperam as regras

cinematográficas⁶⁵, realizando atos criadores com a linguagem e normas estéticas convencionais do cinema, criando novas formas de dizer e de enunciar suas ideias dentro da sétima arte.

Compreendemos que o autor defende uma alfabetização audiovisual com a finalidade de construir uma proposta que não se restrinja ao ensino-aprendizagem de técnicas. No entanto, questionamos a proposta do autor com relação ao uso do termo “alfabetização audiovisual”. Voltaremos a esse aspecto nos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa.

No terceiro trabalho analisado, diferentemente da pesquisa anterior (SANTANA, 2008) que discutiu a alfabetização audiovisual, Ivonir Rodrigues Ayres (2009) se preocupou com o estudo das representações estéticas da realidade do sujeito da sociedade. A dissertação *Representações do analfabeto no cinema brasileiro* teve como objetivo estudar as representações da imagem do sujeito analfabeto/alfabetizado no cinema nacional. Essa dissertação procurou ancorar suas bases teóricas na história e na historiografia da educação, especificando, dentro dessa linha de pesquisa, fontes, métodos e recursos midiáticos.

Para chegar à compreensão do sujeito da pesquisa (o analfabeto), Ayres (2009) mergulhou no processo histórico de conceituação tanto da alfabetização quanto do sujeito não alfabetizado de acordo a legislação referente à Educação de Jovens e Adultos⁶⁶ e diferentes organizações. A autora apontou que o cinema e a educação podiam encontrar uma relação nos problemas e dilemas escolares que vêm à tona nas representações cinematográficas na tela grande.

⁶⁵ Só a título de exemplo, poderíamos mencionar *Era uma vez em Tóquio* (1953), sob a direção de Yasujiro Ozu, que rompeu com uma das regras mais importantes do cinema para manter a posição relativa dos elementos (regra dos 180 graus). Outro caso interessante é o da obra *Psicose* (1960), de Alfred Hitchcock, que trocou a personagem principal da história durante o roteiro. Recentemente temos também a filme *Douville* (2003), sob a direção de Lars von Trier, que aboliu todos os cenários. Uma revisão detalhada na historiografia do cinema apresentaria que, assim como fazemos com a língua quando a usamos, os grandes diretores de cinema o fazem no ato criador com uma linguagem estética, que aparentemente também é convencional.

⁶⁶ Refere-se ao Parecer CNE/CEB nº11, de 10 de maio de 2000; ao Ofício Circular n. 9, de 27 de maio de 2005; à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; ao texto constitucional sobre a educação, presente na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, e a outros.

A escolha pela sétima arte para fazer essa interface derivou de suas experiências como professora e da consciência que tinha sobre a contribuição dos filmes para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. Já nas primeiras páginas, Ayres (2009, p. 12) considerou, como defendemos nesta tese, que a linguagem audiovisual é um “[...] elemento mediador para o aprendizado dos educandos” na escola, ou seja, na compreensão dos enunciados audiovisuais, o sujeito apropria-se de novos conhecimentos históricos e culturais.

Por outro lado, Ayres (2009), sem menosprezar o grande poder dos *mass media*, em especial o cinema, na perspectiva conceitual de Roger Chartier⁶⁷, entende, em seu estudo, que “[...] o espectador não era um mero consumidor passivo. Ele articulava as informações veiculadas com os seus próprios saberes e vivências, compreendendo-as de acordo com o seu universo cultural” (AYRES, 2009, p. 43). Essas ideias, mesmo que ancoradas em outros referenciais teóricos, se aproximaram das bases conceituais que permeiam nossos estudos e pesquisas. A partir da dialética do espectador (ALEA, 1984), temos discutido que, no ato de compreensão da obra, emergem as vivências do leitor audiovisual.

O trabalho de dissertação consistiu especificamente na análise fílmica de duas produções nacionais: *Jeca Tatu* (1959)⁶⁸ e *Narradores de Javé* (2003)⁶⁹. A escolha dessas duas obras

[...] partiu da premissa de que as representações dos personagens analfabetos presentes nestas obras variam de acordo com as diferentes concepções sobre a relação alfabetismo/alfabetização existentes nas sociedades nos tempos e contextos históricos em que ambas foram produzidas (AYRES, 2009, p. 19).

Muito leitor do audiovisual pode até pensar que o cinema atual, fruto da indústria cultural, não é o mais adequado para servir de objeto de reflexão crítica e ativa da realidade. No entanto, a leitura não depende em si do objeto (texto semiótico), mas do leitor, de seu posicionamento e sua problematização diante do material estético.

⁶⁷ Refere-se à obra *História cultural: entre padrões e representações*.

⁶⁸ De autoria e direção de Milton Amaral, a comédia brasileira trouxe para a tela grande a personagem dos contos de Monteiro Lobato, Jeca Tatu.

⁶⁹ Sob a direção de Eliane Caffé, esse drama conta a história da pequena cidade de Javé que estava prestes a ser submersa pelas águas de uma represa. A preservação de sua memória e do local só poderia ocorrer se existisse algum documento ou registro patrimonial. É neste grande dilema que uma cidade maioritariamente analfabeta decide iniciar a escrita da história da cidade.

A escolha da autora não desconsiderou a historicidade da obra fílmica, dependente da história da sociedade. Além disso, entendeu que devia ser compreendido

[...] o processo de sua construção, por meio da análise de dados que vão desde a sua produção industrial até a compreensão de como o enredo é construído no interior da narrativa fílmica, buscando ressaltar o caráter da criação e da construção de significados pelos sujeitos que o produziram (AYRES, 2009, p. 73).

Todo filme é um produto histórico e social concreto; desconsiderá-lo durante a análise é não ter em conta uma parte do todo. Muitos pesquisadores realizam apenas uma análise da forma e da base tecnológica do filme, desvalorizando sua totalidade; outros, apenas do conteúdo. No entanto, é necessário que, na análise, seja contemplada tanto a forma quanto o conteúdo, como também todos os seus componentes, além de sua própria historicidade.

Antônio Costa (1989, p. 29) defendeu, em suas pesquisas sobre a relação entre cinema e história, ainda que inspirado nos estudos de Marc Ferro, três formas diferentes: a história do cinema, a história no cinema e o cinema na história. O cinema, como apontou o historiador e cineasta-documentarista Marc Ferro, também base referencial do trabalho de Ayres para o estudo histórico do sujeito analfabeto, é um agente da história. Influenciando socialmente as massas, a função propagandística que desempenha a sétima arte se encontra em nível da tomada de consciência e em nível das ideologias.

[...] Desde que os dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço. [...] Sem dúvida, esses cineastas, conscientes ou não, estão cada um a serviço de uma causa, de uma ideologia, explicitamente ou sem colocar abertamente as questões (FERRO, 1992, p. 14).

Isso nos leva a afirmar que tanto a educação como o cinema não são neutros. E este último — concordamos com a autora — é um meio de comunicação de massa que atinge todas as classes sociais, difundindo “[...] padrões éticos e valores morais, produzindo conhecimentos que se constituem também em espaço de sociabilidade entre os espectadores” (AYRES, 2009, p. 65). O pesquisador-historiador, como é o caso de Ayres (2009), quando utiliza o cinema como leitura cinematográfica da história (FERRO, 1992), defronta-se com a leitura do tempo histórico. Por meio da tradição oral, como é o caso de *Narradores de Javé* (2003), analisado nessa

dissertação, “[...] o historiador pode devolver à sociedade uma história da qual a instituição a tinha despossuído” (FERRO, 1992, p. 19). O cinema, para Ferro (1992), é um documento histórico, ou seja, é fonte de leitura e reflexão.

Não resta a menor dúvida de que os filmes escolhidos para a análise podem ter servido como documentos históricos de sua época “[...] e também como forma de propaganda política, difusão de ideologemas, valores e sentimentos” (VIANA, 2009, p. 19-20). Por isso, concordamos com as palavras de Ayres (2009) de que o cinema, cada vez mais, tem se tornado objeto de “[...] estudo de pesquisadores tanto da educação quanto da comunicação em todo o mundo” (AYRES, 2009, p. 65), constituindo-se fonte de pesquisa em todas as áreas de conhecimento, como apontou o levantamento realizado dos 13 anos.

Para poder definir os sujeitos de sua pesquisa (personagens dos filmes), representados pelo cinema, primeiro Ayres (2009) teve a árdua tarefa de tentar delinear um conceito de alfabetização, ou melhor, do sujeito analfabeto. Ressalta, a partir de Moura (1999), a diferença entre esse sujeito que não sabia ler e escrever e o alfabetizado que dominava “[...] uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler)” (MOURA *apud* AYRES, 2009, p. 78). Essa conceição permeou as metodologias de ensino durante muito tempo no Brasil. Também com base em Freire (1982), compreendeu que o ser analfabeto é uma “[...] consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquele ou aquela a que foi negado o direito de ler” (FREIRE *apud* AYRES, 2009, p. 82-83). No tocante à nova palavra que surge dentro desse debate, a autora parte dos estudos de Magda Soares, para abordar a noção de letramento ou de sujeito letrado. Nessa direção, cita Soares (2001), para argumentar que, se o analfabeto

[...] vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES *apud* AYRES, 2009, p. 75).

Conforme a autora, o sujeito que vive em meios que fazem uso da leitura e da escrita não seria, necessariamente, analfabeto, mas seria, de certa forma, letrado.

Segundo essa linha de raciocínio, o letramento funcional do sujeito define-se a partir das habilidades e competências necessárias “[...] para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (AYRES, 2009, p. 85) e, com base em Soares (2001), pode ser compreendido por alfabetização “[...] o processo de ensinar/aprender a ler e escrever. Por letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que assumam a escrita” (AYRES, 2009, p. 84).

Essas concepções teóricas, desde o analfabeto e o alfabetizado até o letrado, permitiram que a pesquisadora chegasse a uma definição ou conceituação do sujeito da pesquisa. Relacionando a discussão teórica com os sujeitos do filme *Narradores de Javé* (2003), concluiu que

[...] os poucos personagens alfabetizados da obra demarcaram bem seus níveis de alfabetização: *Antonio Biá* representa o alfabetizado em nível pleno, o letrado; enquanto a *mãe Sousa*, o homem que lê a carta de *Biá* e o garoto leitor de bilhete apresentam estar em processo de alfabetização (AYRES, 2009, p. 86).

Após a análise do trabalho, constatou-se que, embora Ayres (2009) entenda que o sujeito passe por níveis diferentes de alfabetização, o nível pleno desse sujeito dentro desse processo apenas é atingido no letramento. Também foi possível constatar o ineditismo da pesquisa a partir do método e da forma como elaborou o diálogo entre o cinema e a alfabetização. Essa interface foi possível com a análise da representação do analfabeto dentro do cinema nacional. Os filmes escolhidos foram a ponte para o debate e o estudo da legislação referente à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁷⁰. A partir das construções subjetivas das personagens, adentrou-se nos conceitos mais significativos sobre o sujeito analfabeto, alfabetizado e letrado. Por último, tentou problematizar como se desenvolviam os processos educacionais voltados para a alfabetização na EJA. Ainda que o objeto de estudo de Ayres (2009) fosse a alfabetização e o sujeito nesse processo, sua pesquisa distancia-se da nossa, no que diz respeito ao sujeito

⁷⁰ Os documentos oficiais consultados e apresentados no trabalho foram principalmente o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000; o Ofício Circular nº 9, de 27 de maio de 2005; as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, de 2006; as Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica do Paraná; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

da pesquisa que, em nosso caso, são crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em 2011, duas dissertações foram defendidas. A primeira pelo Programa de Educação da Faculdade de Ciência e Educação e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FARIA, 2011) e a segunda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (SOUSA, 2011).

A pesquisa denominada *A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica*, de Nelson Vieira da Fonseca Faria, de caráter qualitativo, desenvolvida na linha de estudo Infância e Educação, pretendeu rediscutir a possibilidade de utilizar o cinema em sala de aula na perspectiva da reflexão e da elaboração do conhecimento, a partir do emprego da linguagem cinematográfica nas várias fases da produção de filmes (curta-metragem), desde a sua concepção até a exibição do produto final. O autor desenvolveu a pesquisa nas aulas de Arte com alunos do Ensino Fundamental (9º Ano) e colocou-se não só como pesquisador, mas como participante da ação.

Para concluir a elaboração do material cinematográfico, partiu dos conhecimentos empíricos dos estudantes e posteriormente aprofundou conhecimentos teóricos e práticos sobre os elementos da linguagem cinematográfica, sua utilização e seus significados. Com base nas análises, Faria (2011) constatou a aplicabilidade do cinema como recurso pedagógico, *instrumento cultural de aprendizagem* (FREITAS, 2011), pois, além de permitir a produção de um novo material, contribuiu para a alfabetização audiovisual e para a formação do sujeito crítico. Para realizar a interface educação e cinema, como Ayres (2009), esse autor procurou nos estudos de Rosália Duarte suas bases teóricas que fundamentam a importância e a necessidade do audiovisual no ambiente escolar. Além disso, encontramos nessa dissertação o conceito de alfabetização audiovisual, trabalhada na tese de Santana (2011).

Os aportes de Faria (2011) e Santana (2008) não só foram relevantes como inéditos e pioneiros dentro das pesquisas da educação e cinema, tendo como interface, de alguma forma, o processo de alfabetização do sujeito. Embora as duas pesquisas apontem para a produção de textos audiovisuais e não de produção de textos orais

e escritos, como é o caso específico de nossa tese, reconhecemos que essa forma de linguagem e seu domínio são necessárias e importantes para o desenvolvimento e a apropriação da cultura produzida pela humanidade.

O último trabalho intitulado *Salas/celas, sinas e cenas: o cinema no contexto prisional*, de autoria de Klênio Antônio Sousa, a partir da pesquisa-ação, defendeu, como os demais pesquisadores, a potência do cinema para proporcionar ao espectador o contato com diferentes culturas e modos de ser e de estar no mundo. Portanto, defende “[...] a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento que podem vir a ser desencadeadas pelo cinema como instrumento mediador da aprendizagem” (SOUSA, 2011, p. 9). Essa pesquisa tem uma particularidade especial: foi desenvolvida na escola de um complexo prisional com duas turmas, uma de alfabetização (EJA) e outra do Ensino Médio. O pesquisador buscou “[...] promover o debate a partir de temáticas desenvolvidas pelos filmes, instigando o diálogo entre os alunos-internos” (SOUSA, 2011, p. 9). Para esse autor, tal como para Santana (2008), o cinema é uma ferramenta, não profissionalizante, ou seja, “[...] instrumento mediador que deu voz aos seus pensamentos e reflexões” (SOUSA, 2011, p. 28).

Esse autor buscou na abordagem histórico-cultural, especialmente no texto *Os Manuscritos de 1929* (VIGOTSKI, 2000), os fundamentos teóricos para sua pesquisa. Também teceu considerações sobre os comentários de Pino (2000, 2005) para aprofundar-se nos postulados de Vigotski. Essa teoria, de acordo com o pesquisador, podia

[...] trazer para a pesquisa grandes contribuições, tanto na sustentação do estudo como um todo quanto no entendimento acerca dos processos mediacionais que se dão na escola dentro de um presídio. Vale observar que as condições de aprendizagem no contexto prisional têm especificidades que tornam a teoria histórico-cultural respaldo importante para a pesquisa (SOUSA, 2011, p. 20)

Ao conceber o *uso do cinema* no complexo prisional, Sousa (2011) o considerou “[...] arte, ferramenta e instrumento mediador [...] que podia dar voz aos pensamentos e reflexões” (SOUSA, 2011, p. 28) dos internos. Segundo Sousa (2011), os filmes deixam marcas que suscitam emoções e memórias ao possibilitar que o leitor-espectador repense e reflita sobre seu estar no mundo. Outro ponto importante é o

fato de conceber o cinema como instrumento de linguagem cultural que não “[...] só veicula significados, mas suscita a construção de sentidos” (SOUSA, 2011, p. 26).

A partir das afirmações de Vanoye sobre as situações emocionais do espectador, Jacques Aumont, em seu livro⁷¹, afirmou que existem “[...] dois tipos de emoções induzidas no espectador de filme: emoções fortes, próximas ao estresse: medo, surpresa, novidade, bem-estar corporal, e emoções ligadas à vida social: tristeza, afeição, desejo, rejeição” (AUMONT *apud* SOUSA, 2011, p. 64). Compreendendo, de acordo com esses teóricos, que alguns filmes são capazes de administrar melhor essas emoções ou permitir que o espectador lide com elas a ponto de reelaborá-las pelo contato com a trama cinematográfica, Sousa (2011) entende que, nesse momento, podem emergir os pontos de intercepção dialógica com os sujeitos da pesquisa. Sousa, como os demais pesquisadores, na dissertação, procurou ancorar seus estudos sobre *cinema-educação* no livro de Rosália Duarte. Dessa forma, afirma que “[...] o cinema, como signo, como materialização do simbólico, traz em si a potencialidade de levar o público a imergir em outros universos, tendo contato com diferentes culturas e modos de ser e estar no mundo” (SOUSA, 2011, p. 23).

O filme é produto estético pelo qual se veiculam enunciados concretos, constituídos pela linguagem verbal e não verbal. É nessas diferentes formas de linguagem que encontramos os signos definidos e construídos histórica e culturalmente pelo homem. O uso deles dentro da obra cinematográfica veiculam as ideologias e os discursos do diretor destinados ao seu interlocutor (leitor-espectador).

Um ponto que a pesquisa de Sousa se distancia dos demais trabalhos, e do qual também se discordou, é possível de conferir no fragmento que contém as palavras de Duarte (2009), ao afirmar que:

[...] Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais (DUARTE *apud* SOUSA, 2011, p. 28).

Primeiramente, o domínio da escrita não se resume ao domínio de códigos e estruturas gramaticais. Por outro lado, entender que a linguagem do cinema está ao

⁷¹ Refere-se a obra de Jacques Aumont *A imagem*.

alcance de todos, e por isso não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, coloca esse enunciado na contramão de tudo o que foi problematizado pelos demais pesquisadores que defenderam a necessidade da *alfabetização audiovisual* ou qualquer tipo de *alfabetização estética* tanto dentro da escola quanto na sociedade contemporânea, e que neste trabalho chamamos de cinematização.

Nas análises realizadas, se deixou clara a necessidade de que esse produto da indústria cinematográfica faça parte do contexto formativo do sujeito escolar, como é o livro. Também que seja um instrumento pedagógico mediador de conhecimento tanto do aluno quanto do professor. Vale ressaltar que o confronto com esses pesquisadores foi principalmente a forma de compreender e conceituar a palavra “alfabetização”.

Compartilhou-se com eles a ideia de que qualquer texto (oral, escrito ou semiótico) precisa de uma leitura não passiva, e ela depende em grande parte da formação e do domínio dos gêneros discursivos contidos nos textos, inclusive do texto cinematográfico. Concordamos com Sousa (2011) que, diante da palavra do Outro, o sujeito que participa da relação dialógica orienta-se para ela e, na réplica à palavra alheia, produz seus próprios enunciados que permitem a objetivação do pensamento e das reflexões que surgem após a experiência com a projeção fílmica.

Para seu trabalho, selecionou 13 filmes, dos quais 7 foram produções nacionais e o restante, internacionais. A data de realização variou de 1962 a 2009. A partir da sugestão de sua orientadora, essas produções deveriam ser diferentes do cinema comercial “[...] em relação aos elementos que compõem esta linguagem, como direção, fotografia, roteiro e cenografia, dentre outros” (SOUSA, 2011, p. 53). Após definidos os critérios, o autor os utilizou nos filmes selecionados (Quadro 3), dentro do presídio, nos grupos da EJA (turma de alfabetização) e Ensino Médio.

Quadro 3 – Relação de filmes citados na pesquisa de Sousa (2011)

Titulo	Ano	Direção	País
O pagador de promessas	1962	Anselmo Duarte	Brasil
Fahrenheit 451	1966	Ramin Bahrani	EUA
Como nascem os anjos	1996	Murilo Salles	Brasil
Assédio	1998	Bernardo Bertolucci	Itália
Frida	2002	Julie Taymor	Canadá; EUA; México
Camelos também choram	2003	Byambasuren Davaa; Luigi Falorni	Alemanha; Mongólia
Quanto vale ou é por quilo?	2005	Sergio Bianchi	Brasil
Crianças invisíveis	2005	Emir Kusturica et al.	França; Itália
Tapete vermelho	2006	Luiz Alberto Pereira	Brasil
O labirinto do fauno	2006	Guillermo del Toro	Espanha;EUA; México
O homem que desafiou o diabo	2007	Moacyr Góes	Brasil
Cinco frações de uma quase história	2009	Armando Mendz <i>et al.</i>	Brasil
Avatar	2009	James Cameron	EUA; Reino Unido; Irlanda do Norte

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Dados de Sousa (2011).

É necessário salientar que não encontramos no texto do autor alusão ao trabalho feito com três títulos internacionais — *Fahrenheit 451* (1966), *Frida* (2002) e *Camelos também choram* (2003). Os sujeitos da pesquisa de Sousa foram organizados em dois grupos de doze alunos do Ensino Médio e oito da EJA. Esse último grupo inicialmente não foi contemplado pela orientação, nem pelo próprio pesquisador, mas passou a configurar o bloco da pesquisa pela proposição da pedagoga do presídio. Para o autor, tal inclusão, mesmo provocando certa insegurança, podia ser interessante, já que permitia ter mais participantes na pesquisa. Para o trabalho com os detentos, o pesquisador definiu doze encontros quinzenais com cada um dos grupos para projeção dos filmes mencionados. Após o contato com os fragmentos dos filmes, na maior parte dos encontros, muito parecidos com a história dos detentos, refletiu-se nos enunciados deles “[...] suas próprias histórias, suas vidas, suas tramas” (SOUSA, 2011, p. 66). Isso era de se esperar pela escolha do material cinematográfico, posto que o interno é um sujeito social e histórico, inserido em uma história não descontextualizada da realidade. Os filmes, mesmo os ficcionais, são obras representativas e formas estéticas de problematizar essa mesma realidade dos internos, ou seja, esse produto estético da indústria cinematográfica dá vida a

seus heróis e anti-heróis a partir de sujeitos do mundo real, o que permite a identificação com a personagem. Para o pesquisador, o trabalho com os sujeitos da alfabetização não exigia tanto quanto o trabalho com turmas mais avançadas em termos de escolarização. Os alunos do ensino médio seriam, em sua opinião, mais críticos que os primeiros. Mais adiante, reforçou tal afirmação quando observou “[...] um grupo de alunos jovens em sua maioria brancos e de fala bem articulada, expressando-se com facilidade, demonstrando leitura de mundo e leitura formal” (SOUSA, 2011, p. 56), o que denotou em suas palavras uma visão estereotipada e preconceituosa do aluno das salas de alfabetização da EJA .

Podemos concluir que a dissertação de Sousa, diferentemente das outras pesquisas analisadas, não tinha interesse pela criação de um produto audiovisual, mas a produção de discurso oral após as projeções e análises dos filmes. Também a análise destacou que esse autor não abordou a questão da alfabetização audiovisual como trabalhada nas pesquisas de Torres (2005), Santana (2008) e Faria (2011). Ademais, não abordou o embate entre a questão da conceituação do sujeito alfabetizado ou letrado, como foi o caso da pesquisa de Ayres (2009).

Após uma exaustiva revisão bibliográfica e diálogo com os pesquisadores que tiveram como interesse principal o estudo do cinema e da alfabetização como um todo, comprovamos a lacuna existente no tocante ao estudo do cinema e da alfabetização das crianças. Portanto, diferentemente do trabalho de Sousa (2011), estudamos nesta pesquisa a relação entre educação e cinema em interface com o processo de alfabetização, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, dentro do Ciclo de alfabetização, com o objetivo de analisar e compreender as produções textuais orais e escritas das crianças de uma classe de alfabetização do sistema municipal de ensino de Vitória/ES, após a experiência com gêneros cinematográficos.

Como decorrência de tal mote, em termos específicos, buscamos:

- a) Compreender tanto os sentidos atribuídos pelas professoras do Ensino Fundamental I do Ciclo de Alfabetização ao cinema quanto as experiências de exibição dos gêneros cinematográficos em sala de aula com as crianças.

- b) Com base nos eventos dialógicos, em especial, dentro da disciplina Eletiva de Cinema, captar e compreender no ato enunciativo das crianças de uma classe de alfabetização do sistema municipal de ensino de Vitória/ES, o *posicionamento ético-estético valorativo do Eu e do Outro-para-Eu*; além, da construção de sentidos que marcam nos textos (orais e escritos) delas a presença do Eu e do Outro.

Partimos do pressuposto que no mundo “visiocêntrico”, a indústria cinematográfica passou a ocupar um lugar privilegiado de divulgação e produção de discursos na sociedade contemporânea, o que conseqüentemente não podia ser diferente com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, imersas na mesma sociedade, embora foram privadas, pelas múltiplas desigualdades, de acessar a essas produções filmes dentro das salas de cinema. Uma segunda hipótese pressupõe que os meios imagéticos, principais formas de narrativas que os professores utilizam em salas de aula, na formação sociocultural das crianças do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental, teriam como base diferentes gêneros cinematográficos e que, após a experiência da criança com tais gêneros, seria possível trabalhar a produção de textos orais e escritos.

Conseqüentemente, a tese que defende este trabalho parte do pressuposto que quando a criança coloca-se diante da obra fílmica como sujeito-espectador-compreensivo do enunciado do outro é capaz produzir sua contrapalavra como ato responsável e responsivo. Esses vários outros (auditório social) tornam-se interlocutores reais com os quais a criança-espectador estabelece uma relação dialógica, tanto durante a exibição, quanto após a experiência. Nesse ato-evento o Eu emite sua palavra ética valorativa sobre o Outro. Seu excedente axiológico de visão, pela extralocalização com relação ao Outro, permitem dar a seu interlocutor o que a ele é impossível ter dele mesmo pela posição que ocupa no espaço e no tempo. E, ao mesmo tempo, a partir dessa vivência a criança é levada a repensar não só o mundo do Outro, quando o dele mesmo.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção, em primeiro lugar, é uma tentativa de apresentar os pressupostos teóricos que sustentaram o corpo enunciativo desta tese. A escolha e a definição de uma série de conceitos-chave que são utilizados no confronto com os enunciados de outros para fundamentar, teórica e cientificamente, as palavras de um pesquisador torna-se tarefa difícil dentro do grande leque conceitual que seus teóricos desenvolveram.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa — analisar e compreender as produções textuais (orais e escritas) das crianças de uma classe de alfabetização do sistema municipal de ensino de Vitória/ES, após a experiência com os filmes, e sua interface entre cinema e alfabetização —, optamos por dividir a seção em três partes. Primeiro, pretendemos apontar aproximações na teoria de Vigotski sobre a psicologia do desenvolvimento e alguns de seus conceitos-chave (signos, consciência, experiência e vivência etc.) e os estudos de Bakhtin sobre o autor-herói na compreensão do Eu e o dos vários Outros do discurso. Também pretendemos apontar como essa relação responsável e responsiva perante o Outro configura sua exterioridade e seu valor. Na segunda, discutiremos os conceitos de alfabetização e educação visual que orientam a pesquisa e, por último, a nossa compreensão sobre o cinema.

3.1 VIGOTSKI E BAKHTIN: CONSTRUINDO O DIÁLOGO ENTRE VÁRIOS EUS

Antes, a partir do cotejamento entre as ideias de Bakhtin e Vigotski, discutiremos a noção de sujeito que embasa esta tese. Inicialmente partimos da hipótese de que todo sujeito é, ao mesmo tempo, social e individual, ou seja, se constitui socialmente pelo Outro e, num segundo momento, a partir dessa apropriação histórico cultural, configura sua própria existência subjetiva. Procuramos suporte teórico para análise dos enunciados partilhados com/entre os sujeitos da pesquisa nos estudos sobre a linguagem, de Voloshinov (1976) e de Bakhtin (1993; 2003; 2010a; 2010b, 2019). Esses pensadores, como Vigotski, escreveram suas principais obras naquele mundo fascinante que foi a vida intelectual de Leningrado nos primeiros anos da revolução bolchevique. A partir desses autores, compreendemos os sujeitos da pesquisa

(BAKHTIN, 2010b) como indivíduos falantes — locutores do discurso — que constituem seus enunciados (BAKHTIN, 2003), principalmente nas trocas sociais.

Tal como Vigotski, ressaltou, em suas pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento, primeiramente a relação externa (social) e posteriormente, a interna (individual-alheia). Vários autores (PINO, 2005, 2000; BAKHTIN, 2004) apontam que a criança não nasce num mundo natural abstrato, “[...] mas humano, rodeada pelas objetivações produzidas a partir da atividade e trabalho humano, e para sua entrada na história da humanidade não basta seu nascimento físico-animal” (RAMOS, 2017)⁷², mas é necessário, portanto, “[...] algo como um segundo nascimento, um nascimento *social*”⁷³ (BAKHTIN, 2004, p. 11, grifo do autor). Com esse segundo nascimento, como “[...] integrante de um meio social específico”⁷⁴ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 53), as crianças passam a se apropriar do resultado do desenvolvimento social, garantindo “[...] a continuidade da história e, portanto, a construção de novos instrumentos, novas práticas pelo processo de diversificação e reconstrução das já existentes” (GONTIJO, 2008, p. 33).

Evidenciamos como Vigotski (1997) se posiciona contrário as doutrinas existentes⁷⁵ sobre o estudo do Outro. De acordo com sua análise, embora com hipóteses diferentes, todas conduzem a um mesmo mecanismo para compreender o Eu-Outro-alheio que me cede seu excedente de visão e sua experiência. Primeiro procurando o autoconhecimento e, a partir dele, do reflexo do Eu no Outro a compreensão desse Eu-outro-alheio, ou seja, “[...] conhecemos os Outros na medida em que nos conhecemos; conhecendo a raiva de outras pessoas, reproduzo a minha”⁷⁶ (VYGOTSKI, 1997, p. 57). Contudo, contrário a essa ideia que se aproxima muito do aforismo grego *gnothi seauton*, entende que apenas pela existência de Outro-não-Eu é que me é possível perceber novamente os reflexos em mim existentes. Portanto,

⁷² Refere-se ao artigo intitulado *Leitoras e autoras de enunciados: relato de experiência sobre a apropriação cultural das crianças, mediada pela linguagem e o jogo*, apresentado oralmente, em 2017, no III Congresso Brasileiro de Alfabetização (Conbalf).

⁷³ [...] нужно как бы второе, социальное, рождение (ВОЛОШИНОВ, БАХТИН, 1993b, p. 11).

⁷⁴ [...] а йходит в специфическую социальную среду (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993a, p. 35).

⁷⁵ Refere-se principalmente aos estudos de Alexandr Ivánovich Vvedienski (1856-1925) sobre a introspeção como meio de conhecimento da alma humana.

⁷⁶ [...] мы познаем других постольку, поскольку мы познаем себя; познавая чужой гнев, я воспроизвожу свой собственный (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 96).

[...] temos consciência de nós mesmos porque temos consciência dos outros, e da mesma maneira que temos consciência dos outros, porque estamos em relação a nós mesmos da mesma forma que os outros em relação a nós. Só me reconheço na medida em que sou diferente para mim, ou seja, já que posso novamente perceber meus próprios reflexos como novos estímulos⁷⁷ (VYGOTSKI, 1997, p. 57).

Embora de maneira muito rápida e resumida no ensaio sobre os cegos e os surdos, as ideias postuladas por Vygotski (1997, p. 50) sobre o estudo da consciência, (“[...] sempre um eco, um aparato de resposta”⁷⁸), levam a afirmar que o Eu, quando toma consciência da existência do Outro, passa a ter consciência de si mesmo e de seu agir no mundo, ou seja, um “[...] Eu-Outro-alheio, do conhecimento da psique de outra pessoa”⁷⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 57). Esses postulados vigotskianos sobre o Eu, o Outro e a consciência, discutidos nas relações interpsicológicas e intrapsicológicas, agora sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, nos permitiram, neste trabalho, ir muito além do postulado pela psicologia do desenvolvimento.

Para Bakhtin (2003), os eventos sociais permitem não só a relação entre, mas a análise compreensiva ativa do Outro como não-Eu, ou seja, aquele sujeito que me olha, analisa e complementa. Por esse não-Eu, me constituo Ser-outro (corpo externo) existente na exterioridade com valor. Essa proposta bakhtiniana não é uma estrada de mão única, mas de duplos sentidos, de alternância e alteridade. O que foi cedido inicialmente no evento discursivo ativo da vida permite a autocompreensão e a autoconsciência do Eu com os olhos do Outro. Só tomamos consciência de nós mesmos

[...] porque a temos dos Outros e pelo mesmo procedimento que conhecemos os outros, porque nós com relação a nós mesmos somos a mesma coisa que os demais com respeito a nós. Tenho consciência de mim mesmo só na medida que para mim sou outro, ou seja, porque posso

⁷⁷ [...] Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся тем же самым, чем другие в отношении нас. Я сознаю себя только постольку, поскольку я являюсь сам для себя другим, т. е. поскольку я собственные рефлекссы могу вновь воспринимать как новые раздражители (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 96).

⁷⁸ [...] Сознание всегда эхо, ответный аппарат (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 89).

⁷⁹ [...] чужом «я», о познании чужой психики (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 95).

perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes^[80]
(VYGOTSKI, 1997, p. 57).

Por isso, Bakhtin (2010a) exige do Outro, quando assume a posição de avaliador, um agir responsável, pois o Eu não se autoavalia exteriormente, mas quando o faz é como um olhar no espelho. Se o Eu rompesse a fronteira dos horizontes concretos efetivos que se estabelecem com todos os Outros, seria um vivenciamento desse Eu ambivalente (espelho). Eu não contemplo no todo um sujeito situado fora e diante de mim, mas um aparente Eu (reflexo) que me olha (um outro). O aparente Eu (falsificação do Ser), embora próximo, não é o Eu, assim fora de mim. Para passar pelo vivenciamento desse outro aparente, indivíduo único e determinado, devo inventá-lo, recriá-lo e esperar também a reciprocidade de seu olhar.

O Eu “[...] não participa na formação da própria imagem. A imagem, em relação ao próprio objeto, ou é um golpe de fora ou um dom de fora, mas um dom injustificado, falso e lisonjeador” (BAKHTIN, 2019, p. 45). Com esse valor dado por Outrem, ele passa a se amar, reconhecer e autoavaliar externamente. Passa a ter consciência de sua existência e da dos vários outros que cederam positivamente o excedente de visão. Nas palavras de Bakhtin (2019), não é o Eu que emite um valor de si mesmo do exterior, por isso exige esse agir responsável do outro. Toma seu ponto de vista, sua visão. Esse Eu bakhtiniano sempre encontra-se sentado no tempo-espço (o dele e o do outro) da vida em duas cadeiras. Sua imagem é construída (toma consciência dele mesmo), ao mesmo tempo dentro dele e partir do “[...] ponto de vista do outro” (BAKHTIN, 2019, p. 47).

Nessa visão, sempre o Outro-não-Eu encontra-se, diante de meus olhos, localizado no espaço, e posso ter dele uma visão holística, pois tenho sobre meu excedente de visão não só o corpo do Outro, mas seus atos, que, de seu lugar de territorialidade, são desconhecidos. Eu o enriqueço, como ele me devolve esse enriquecimento com a alternância de sua voz sobre mim.

⁸⁰ [...] Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся тем же самым, чем другие в отношении нас. Я сознаю себя только постольку, поскольку я являюсь сам для себя другим, т. е. поскольку я собственные рефлекссы могу вновь воспринимать как новые раздражители (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p.96).

[...] Não posso vivenciar-me convincentemente por inteiro encerrado em um objeto extremamente limitado, todo visível e tátil, coincidindo completamente com ele em todos os sentidos, mas não posso representar o outro de modo diferente: tudo o que conheço do interior dele e em parte vivencio empaticamente, eu lhe insiro na imagem externa como num recipiente que contém o seu Eu, sua vontade, seu conhecimento; para mim, o outro está reunido e contido por inteiro em sua imagem externa. Enquanto isso, eu vivencio minha própria consciência como se ela estivesse a abarcar o mundo, a abrangê-lo e não alojada nele [-il]. A imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem que conclui e esgota o outro, mas eu não a vivencio como algo que me esgota e me conclui⁸¹ (BAKHTIN, 2003, p. 36-37).

O sujeito (Eu) do discurso e os vários Outros são um dos pontos centrais da obra de Bakhtin, indissociável de outros conceitos não menos importantes, como alteridade, dialogia e ideologia. Bakhtin compreendeu o sujeito como ser ativo, um ser que se constitui pela linguagem durante as atividades dialógicas e as trocas enunciativas com Outrem. O discurso interior desse sujeito “[...] se constrói como um rosário de réplicas vivas e apaixonadas a todas as palavras de outros que ele ouviu, e que o tocaram, reunidas por ele a partir da experiência”⁸² (BAKHTIN, 2010b, p. 276). Esse sujeito bakhtiniano que constitui seu enunciado no social, utilizando, no ato enunciativo, a palavra de outrem-sua para enunciar suas ideias, é um ser de atos concretos nos eventos sociais.

A partir da ideia de que os sujeitos se constituem nas relações sociais, podemos concluir que seu discurso e os textos produzidos (orais e escritos) por eles são polifônicos, ou seja, entoados com muitas vozes. Para Bakhtin (2010b, p. 206),

[...] Dostoievski é o criador da autêntica polifonia, que, evidentemente, não havia nem poderia haver no *diálogo socrático*, nem na *sátira menipeia* antiga, nem nos mistérios medievais, nem em Shakespeare, Cervantes, Voltaire, Diderot e nem em Balzac e Victor Hugo (grifos do autor)⁸³.

⁸¹ [...] Я не могу убедительно пережить всего себя заключенным во внешне ограниченный, сплошь видимый и осязаемый предмет, свершенно во всех отношениях совпадая с ним, но иначе я не могу себе представить другого человека: все то внутреннее, что я знаю в нем и отчасти сопереживаю, Я вкладываю в его внешний образ, как в сосуд, вмещающий его Я, его волю, его познание; другой собран и вмещен для меня весь в переживаю как бы объемлющим мир, охватывающим его, а не вмещенным в него [нрэб.]. Внешний образ может быть пережит как завершающий и исчерпывающий другого, но не переживается мною как исчерпывающий и завершающий меня (БАХТИН, 1979, p. 37).

⁸² [...] строится как вереница живых и страстных реплик на все слышанные им и задевшие его чужие слова, собранные им из опыта ближайших дней (БАХТИН, 2002, p. 141).

⁸³ [...] Достоевский – создатель подлинной полифонии, которой, конечно, не было и не могло быть ни в «сократическом диалоге», ни в античной «Менипповой сатире», ни в

Esse conceito, desenvolvido após uma exaustiva análise crítica da obra de Dostoiévski (BAKHTIN, 2010b), permite entender que os sujeitos da pesquisa se constituem sujeitos autores nas “[...] relações entre sujeitos”⁸⁴ (BAKHTIN, 2003, p. 374), na produção ativa responsável e responsiva de enunciados, pois axiologicamente com ele mesmo a relação é improdutiva. Esteticamente o Eu para mim (como me percebo) é irreal. Essas relações são

[...] pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança etc.^[85] (BAKHTIN, 2003, p. 374).

Em *O autor e a personagem na atividade estética*, especificamente quando Bakhtin (2003) aborda *As formas espaciais da personagem*, Bakhtin aponta, com mais especificidade que Vigotski, como se configura o vivenciamento interior e o todo da relação social entre “[...] eu e todos os outros”⁸⁶ (BAKHTIN, 2003, p. 22, grifo do autor). Quando sou sujeito que contempla os Outros ou sujeito da contemplação de todos os Outros, os horizontes concretos efetivamente vivenciados não coincidem, pois essa contemplação é sempre algo exterior a quem observa. Nessa relação, é importante definir duas categorias: “[...] *Eu-para-mim*”⁸⁷ (BAKHTIN, 2003, p. 22, grifo do autor), como me percebo, ou seja, meu vivenciamento; e “[...] *Outro-para-mim*”⁸⁸ (BAKHTIN, 2003, p. 22, grifo do autor), como percebo o outro, ou seja, “[...] como vivenciamento desse outro indivíduo único e determinado”⁸⁹ (BAKHTIN, 2003, p. 22). Com base nos apontamentos nesse capítulo, outra categoria poderia ser pensada: *Eu-para-todos os outros*, como me percebem, ou seja, o vivenciamento do Eu único e determinado para os Outros.

средневековой мистерии, ни у Шекспира и Сервантеса, ни у Вольтера и Дидро, ни у Бальзака и Гюго (БАХТИН, 2002, p.106).

⁸⁴ [...] отношения между субъектами (БАХТИН, 2003, p. 343).

⁸⁵ [...] личностные, персоналистические отношения: диалогические отношения между высказываниями, этические отношения и др. сюда относятся и всякие персонифицированные смысловые связи. отношения между сознаниями, правдами, взаимовлияния, ученичество, любовь, ненависть, ложь, дружба, уважение, благоговение, доверие, недоверие и т.п. (БАХТИН, 2003, p. 343).

⁸⁶ [...] я и все другие (БАХТИН, 1979, p. 23).

⁸⁷ [...] Я-для-себя (БАХТИН, 1979, p. 23).

⁸⁸ [...] другого-для-меня (БАХТИН, 1979, p. 23).

⁸⁹ [...] как переживание этого определенного единственного другого человека (БАХТИН, 1979, p. 23).

Nessas categorias, coexiste outro conceito bakhtiniano: polifonia (полифония). Para Bakhtin (2010b), ela é uma complexa relação de vozes, o que nos permite ver e compreender o mundo dos sujeitos da pesquisa, produtores e autores de enunciados concretos, de maneiras diferentes, dependendo do que precisamos ver, da finalidade e da configuração com que examinamos os textos por eles produzidos durante a atividade criadora responsável e responsiva após a experiência com os diferentes gêneros cinematográficos.

Para Bakhtin, todo texto, em forma de gênero do discurso, participa de uma relação humana, produzido na atividade humana ou no ato como evento, nas palavras do autor. Como aponta Cortázar em seu conto *O jornal e sua metamorfose*, quando o senhor que desce do bonde abandona o jornal, deixa de existir como gênero discursivo e não passa de um monte de folhas impressas a espera de ser retomado e compreendido por um novo leitor responsável e responsivo. Dessa forma, todos os campos da atividade dos sujeitos da pesquisa estão interligados pelo uso das diferentes formas de linguagem e pela sua compreensão mútua. Nesse sentido, como assinala o autor, nos relacionamos por meio de textos/enunciados repletos de ecos e ressonâncias de outros enunciados anteriores. Toda a experiência discursiva individual “[...] se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”⁹⁰ (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Como apontamos, os estudos desenvolvidos por Vigotski e Bakhtin nos permitem refletir que as atividades dos seres humanos não existem isoladas, mas relacionam-se necessariamente com a atividade de outras pessoas, quando não diretas, mediadas pela experiência alheia ou social, ganhando relevância a categoria discursiva: atividade dialógica. Embora a atividade possa ser compreendida como categoria do campo sócio-histórico, foi considerada como uma categoria própria do campo da psicologia na maioria dos estudos. Dessa forma, seu tratamento direcionou-se à psicologia da atividade, enfatizando o aspecto da existência humana pela relação sujeito-objeto, embora também fosse incluída a relação dos seres humanos (o homem como ser social e os outros).

⁹⁰ [...] формируется и развивается в непрерывном и постоянном взаимодействии с чужими индивидуальными высказываниями (БАХТИН, 1979, p. 269).

Quando analisamos as relações dialógicas dentro do projeto de discurso do sujeito como processo de comunicação, tendo como base os apontamentos de Bakhtin (2003), deparamos com uma atividade também essencial da existência humana: a relação sujeito-sujeito (Eu/não–Eu). Em contrapartida, a linguística do século XIX colocava a função comunicativa da linguagem em segundo plano, reduzindo-a, tanto na perspectiva de Humboldt (1767-1835)⁹¹ quanto da escola de Vossler⁹², a uma criação espiritual do indivíduo, ou seja, a linguagem do ponto de vista do falante era considerada, “[...] como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva”⁹³ (BAKHTIN, 2003, p. 270). Vigotski, conhecedor das ideias de Karl Marx, compreendia a riqueza que representa o ser humano para o outro ser humano e a importância da comunicação entre eles. Esse enfoque permite compreender os sujeitos dentro da psicologia com base nas inter-relações dialógicas e nas relações sociais. Essa postura também se afasta do outro como ouvinte e entendedor (receptor passivo do discurso), típica dos cursos de linguística geral de Saussure (2000), pois, embora seus esquemas não sejam falsos, “[...] quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica”⁹⁴ (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A partir das relações dialógicas, Bakhtin compreendia que me constituo e reconheço como sujeito pelo excedente de visão do outro. Toda a essência social desse sujeito falante e pensante revela-se pela relação de diálogo entre sujeitos, ou seja, pela alternância de vozes. Portanto, torna-se impossível compreender nossos sujeitos dentro da atividade como tal, mas dentro da atividade prática e da atividade dialógica com seu não-Eu.

Todo desenvolvimento da individualidade subjetiva é produto da apropriação das experiências histórico-sociais mediadas pela atividade prática, ou seja, derivam da

⁹¹ Em suas teses Wilhelm von Humboldt apontou que a linguagem não estava configurada por palavras ou frases soltas, mas governadas por regras. Também apontou a interdependência entre a palavra e o pensamento.

⁹² Sua característica principal estava na [...] *a negação categórica e de princípio do positivismo lingüístico*, que não consegue ver mais além das formas lingüísticas (em particular as fonéticas, as que são positivas) e do ato psicofisiológico que as engendra (VOSSLER apud BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2004, p. 75).

⁹³ [...] язык рассматривается с точки зрения говорящего, как бы одного говорящего без необходимомос отношения к другим участникам речевого общения (БАХТИН, 1979, p. 245).

⁹⁴ [...] но, когда они выдаются за реальное целое речевого общения, они становятся научной фикцией (БАХТИН, 1979, p. 246).

atividade enunciativa entre “[...] dois indivíduos socialmente organizados”⁹⁵ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 112). Toda relação social inclui a relação do sujeito com o mundo material e com as pessoas com quem ele estabelece relações diretas ou indiretas. Portanto, as relações interpessoais, mediadas pelos atos dialógicos, podem ser consideradas e compreendidas também como forma peculiar de atividade. O resultado não é a transformação de um objeto ou da natureza em si, mas da própria natureza do ser, ou seja, as relações dialógicas entre sujeitos, como atividade especificamente humana, da mesma forma que a atividade prática, tornam-se determinantes também no desenvolvimento do psiquismo.

Para fazer sua crítica às ideias capitalistas de Adam Smith e David Ricardo, Karl Marx explicou, nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, escritos em 1844:

[...] Não apenas o material da minha atividade — como a própria língua na qual o pensador é ativo — me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social (MARX, 2008, p. 107, grifo do autor).

Dessa forma, é inerente ao ser humano a comunicação, porém não como ato em si de dizer monologicamente os modelos culturais (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004), mas um ato (como atividade social) dialógico entre pessoas, no qual não só intercambiam palavras (signos) por meio de enunciados e recebem contrapalavras de outrem, por meio de enunciações alheias, mas constroem a realidade concreta e a própria consciência e a elas dão sentido. Dessa forma, o sujeito da pesquisa é

[...] a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida (MARX, 2008, p. 108).

O complexo sistema de relações sociais nos quais os sujeitos se inserem é mediado por signos e, dessa forma, sem eles não existiria nem seria alimentada a consciência sociocultural do sujeito individual, ou seja, a *ideologia* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004).

⁹⁵ [...] двумя социально организованными людьми (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, р. 93).

Muito antes de Vigotski ser reconhecido como psicólogo científico, interessou-se pela importância dos signos na configuração do psiquismo humano; Suas bases estavam ancoradas nos estudos realizados pelo presidente da Sociedade de Psicologia de Moscou, M. M. Troitsky (1835-1899)⁹⁶. Na tese de 1925, Vigotski (1999a), ao estudar as diferentes manifestações artísticas, aprofundou suas pesquisas nos processos psíquicos que têm suas bases na vivência⁹⁷ artística ou na fruição da obra.

V.V. Davydov, ao abordar as ideias de Vigotski em *The problem of Generalization in the Works of L. S. Vygotskii*, afirmou que, para esse psicólogo, “[...] the “sign-meaning-communication” system was a unit of human behavior and of all of the mental functions that implement that behavior” (DAVYDOV, 1990, p. 81). Para Vigotski, todas as operações no “[...] ato de pensamento” (BAKHTIN; DUVAKIN, 2012, p. 91), realizadas pelo ser humano, no processo de fantasia e imaginação criadora, são feitas com a ajuda de signos. Portanto, essas operações são compreendidas quando

[...] o homem constrói novas formas de ação, primeiro mentalmente e no papel, guia batalhas usando mapas, trabalha sobre modelos mentais; ou seja, tudo o que na conduta do homem está ligado com o uso de meios artificiais do pensamento, com o desenvolvimento social da conduta e, em particular, com o emprego de signos^[98] (VYGOTSKI, 1995, p. 124).

A imaginação, a fantasia e as emoções, temática central de *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999a), têm um caráter real e gerador na psique humana. No processo mental de realização de um ato/evento, a mediação semiótica se realiza sob a compreensão do significado social do signo. Esse ato de pensamento permite “[...]”

⁹⁶ Para maior aprofundamento, recomenda-se a leitura do livro da editora Cambridge University Press *The Cambridge Companion to Vygotsky*, editado por Harry Daniels, Michael Cole e James V. Wert.

⁹⁷ Para desenvolver seu estudo sobre a situação social do desenvolvimento, “[...] designou aquela combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, típicas de cada etapa e que condiciona também o desenvolvimento do psíquico” (BOZHOVICH, 1981, p. 123). Para Vigotski, a vivência, ou seja, a relação afetiva do sujeito com o externo (social) é uma unidade na qual estão representados, de forma indivisível, por um lado o meio, isto é, o experimentado pelo sujeito; por outro lado, o que esse mesmo sujeito aporta a essa vivência. A vivência é “[...] como um nó no qual estão atadas diversas influências e circunstâncias tanto externas quanto internas” (BOZHOVICH, 1981, p. 124).

⁹⁸ [...] человек строит новые формы действия сперва мысленно и на бумаге, управляет битвами по картам, работает над мысленными моделями, иначе говоря, все то, что в поведении человека связано с употреблением искусственных средств мышления, с социальным развитием поведения, и в частности с употреблением знаков (ВЫГОТСКИЙ, 1983, p. 124).

reconhecer o singular como universal”⁹⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 128). Toda generalização do singular, pela qual o ser humano objetiva a realidade perceptiva de uma forma completamente diferente, configura-se um ato verbal do pensamento. Do ponto de vista psicológico, é possível dizer que todo ato de significação da realidade pela mediação semiótica dos signos (palavra) é, antes de tudo, uma generalização da própria realidade, “[...] but a generalization, as is easy to see, is an extraordinary *verbal act of thought*, which reflects reality in an entirely different way from the way in which it is reflected in immediate sensations and perceptions” (VYGOTSKII *apud* DAVYDOV, 1990, p. 82).

Vigotski, ao longo de toda essa obra, ressalta a enorme importância para o desenvolvimento do ser humano, em especial da criança, das experiências anteriores, muitas vezes não experimentadas diretamente por ela, mas mediadas pelas experiências sociais dos Outros. Para Konder (1989, p. 83), a experiência se torna para o sujeito um “[...] conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem”. As marcas deixadas durante as excitações vivenciadas nesses eventos permitem que a fantasia (ato criador novo) não se contraponha à memória, “[...] mas que se apoie nela e disponha seus dados em novas e novas combinações” (VIGOTSKY, 2003, p. 16).

Para esse autor, é no evento (BAKHTIN, 2010a) vivenciado pelo sujeito que emergem os elementos determinantes da influência psicológica do meio social. Portanto, para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico do sujeito, e nos seus enunciados, não basta tomar aleatoriamente “[...] esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência¹⁰⁰ da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 684) no caso específico do objeto da pesquisa.

⁹⁹ [...] знать единичное как всеобщее (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 164).

¹⁰⁰ Decidiu-se fazer uma distinção semântica quanto ao conceito de “experiência” (experiência anterior, experiência vivida, experiência de outros, experiência social) e a categoria “vivência” (*Переживание/perejivânie*) ao longo da pesquisa. Tal como Vigotski, que, em 1919 e 1924, procurou o conceito de vivência a partir da análise literária, em especial no estudo da obra shakespeariana de Hamlet, em 1926 Voloshinov o trabalhou em um único texto, *A palavra na vida e a palavra na poesia: questões de poética sociológica – Slovo v zizni i slovo v pèzii: k voprosamsociologeskoj* (SÉRIOT, 2015, p. 83) como “experiência vivida comum”, capaz de produzir não uma catarse (VIGOTSKI, 1999a), mas um entimema. Esse é um conceito de grande

Com fundamento nessa perspectiva teórica, compreendemos que a experiência diz respeito às várias situações sociais ou individuais do sujeito. Como Vigotski, outros pensadores contemporâneos escreveram, com fundamento em suas obras, sobre a infância e a experiência dada a elas nas rodas de conversas e nos atos enunciativos dos adultos. Walter Benjamin, em *Experiência e Pobreza* (1933), fez uma crítica primorosa à perda da experiência, que

[...] sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Já a vivência não se resume a um momento do espaço-tempo (cronotopo), mas a um processo constante e dialético de reformulação das emoções, afetos e memórias, da própria vida em si do ser histórico-cultural. Tal evento, no caso do cinema, por exemplo, deve se originar, de acordo com Bergala (2007), pelo passo e atravessamento da obra. Essa categoria psicológica é um momento catártico de transformação e relação com a realidade objetiva que afeta a leitor-espectador. Por conseguinte, “[...] a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684).

Partindo da dialética do materialismo histórico, Vigotski, Bakhtin e Volochínov entendiam o indivíduo como um ser social. Nesse sentido, o mundo da cultura (realidade objetiva) não poderia ser compreendido como uma abstração, pois o sujeito confirma sua vida social por meio da atividade dialógica “[...] e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, e é, em sua universalidade como ser pensante, para si” (MARX, 2008, p. 107).

valia, pois nos leva a compreender que, no ato de fruição ou da experiência com o filme (BERGALA, 2007) ou de qualquer outra produção proveniente da imaginação criadora (VIGOTSKY, 2003), o que não é dito em palavras é compreensível entre os sujeitos do discurso a partir de uma experiência vivida em comum. Vigotski (1999a) entende que os sentidos produzidos por essas emoções, afloradas após o contato com a obra, têm suas bases na vivência do sujeito e na contradição conteúdo e forma, resolvidos pelo autor.

3.2 CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO VISUAL

[...] Quando a educação — tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas — se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema — jovem de pouco mais de cem anos — renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons (FRESQUET, 2013, p. 19).

Com relação à alfabetização e sua conceituação, a pesquisa se aproximou dos estudos desenvolvidos pela professora Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo e seu grupo de pesquisa. Seus trabalhos, ancorados inicialmente na abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski e, posteriormente, nos estudos desenvolvidos por M. Bakhtin, aportaram todo o raciocínio para compreender o processo de apropriação da leitura e da escrita a partir dos enunciados e da língua como instrumento vivo e dinâmico.

A discussão estabelecida com os demais pesquisadores na seção 2.2 *Diálogo com a produção de conhecimento sobre cinema em interface com a alfabetização (2003 a 2015)* apontou como alguns desses estudiosos condenavam e culpavam o processo histórico e hegemônico de apropriação da escrita dentro do espaço escolar com exclusão de outras formas de dizer ou de representar o mundo, no caso específico de nossa tese, referindo-se à linguagem cinematográfica, à sua criação e à fruição dentro da escola.

Não acreditamos que o enaltecimento ou reconhecimento de uma dada forma de linguagem (cinematográfica), pouco considerada pelos professores nas escolas, deva gerar afirmações tais como a de que “[...] a linguagem escrita é considerada pelos docentes a única forma de registro a ser ensinada” (CAPOVILLA, 2007) ou que “[...] em detrimento de sua hegemonia, as demais formas são secundarizadas e assumem um caráter meramente alegórico” (SANTANA, 2008).

Podemos dizer que o problema não radica no padrão oral e escrito, como postula Santana (2008), que condiciona a maneira como as pessoas veem o mundo, mas como elas compreendem e dão sentido ao mundo. Todos os sujeitos intercambiam enunciados em forma de gêneros discursivos, e a leitura e escrita são formas de compreensão do objeto; nelas, entre os órgãos dos sentidos, o olho também tem sua função específica. O ser humano, segundo Marx (2008), se afirma no mundo

não só pelo pensamento, mas pela força de todas as atividades dos sentidos. O mesmo objeto será aprendido pelos órgãos dos sentidos de forma diferente, conforme cada um deles o experimenta, pois “[...] o olho um objeto se torna diferente do que ao ouvido, e o objeto do olho é um outro que o do ouvido” (MARX, 2008, p. 110).

Entendemos que cada representação e apreensão da realidade pela criança, como objeto-efetivo da consciência, tem sua própria essência peculiar, portanto, um modo peculiar de se objetivar especificamente nos gêneros discursivos. A percepção da realidade não pode se limitar a um único órgão (a visão), como vários autores enfatizam quando discutem a questão da educação cinematográfica, estética ou visual do espectador.

Se as pesquisas apontam que a linguagem escrita é privilegiada pelos professores nas salas de aula atualmente, pensadores e filósofos receavam a popularização da escrita. Sócrates (469 a.C.-470 a.C.), em diálogo com Fedro, registrado por Platão em 370. a.C., no mesmo ano que escrevera *A República* e *O Banquete*, deixou claro seu ponto de vista, quando alertou que a escrita

[...] é muito perigosa como a pintura; as produções desta última arte parecem vivas, porém quando interrogadas, só conseguimos delas um grande silêncio. O mesmo acontece com os discursos escritos^[101]; quando os ouve ou lê, você é inclinado a pensar que conversa com seres pensantes e inteligentes, porém quando interpelados acerca do que eles mesmos dizem, sobre o objeto que contém seu discurso, só respondem a mesma coisa. O que já está fixado passa de mão em mão, passando dos que compreendem a matéria escrita para as pessoas para quem não foi escrita essa obra, ou nada sabem dela. Sem saber, conseqüentemente, a quem deve falar ou com quem deve se manter em silêncio. No caso de um desses atos de fala impresso serem agredidos ou insultados injustamente, nunca prescindirão da ajuda paterna, pois por si mesmo são tão incapazes de se defender como de socorrer alguém^[102] (PLATÃO, 1871, p. 342, tradução nossa).

¹⁰¹ Bakhtin/Voloshinov chamaram essa atividade especificamente humana de ato de fala impresso ou ato verbal impresso no livro *Marxismo e filosofia da linguagem/El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*.

¹⁰² [...] Este es, mi querido Fedro, el inconveniente así de la escritura como de la pintura; las producciones de este último arte parecen vivas, pero interrogadlas, y veréis que guardan un grave silencio. Lo mismo sucede con los discursos escritos; al oírlos o leerlos creéis que piensan; pero pedídes alguna explicación sobre el objeto que contienen y os responden siempre la misma cosa. Lo que una vez está escrito rueda de mano en mano, pasando de los que entienden la materia a aquellos para quienes no ha sido escrita la obra, y no sabiendo, por consiguiente, ni con quién debe hablar, ni con quién debe callarse. Si un escrito se ve insultado o despreciado injustamente,

Nesse momento histórico de posicionamento perante outras escolas filosóficas (sofistas) e o discurso poético, Platão, discípulo de Sócrates, ligava o empobrecimento da criatividade humana ao aparecimento da escrita¹⁰³. Essa última, invenção do deus Teut, pretendia ser um remédio para os egípcios perante a dificuldade de aprender e reter o conhecimento, pois esse processo seria facilitado com a utilização de signos que, ajudando a memorizar, os tornaria mais sábios. No entanto, o grande rei Tamus, ao deparar com tamanha invenção, refutou sob a proteção de Ammon, diante do entusiasmo do inventor, dizendo:

[...] Engenhoso Teut [...] Pai da escrita [...] Ela não produzirá outra coisa a não ser esquecimento nas almas dos que a conheçam, fazendo com que eles passem a depreciar a memória; fiados nesse auxílio estranho, confiarão a signos o cuidado de conservar fatos e lembranças, cujo rastro terá perdido seu espírito. Você não encontrou um meio de cultivar a memória, mas de despertar reminiscências; e você oferece dessa forma a seus discípulos a sombra da ciência e não a própria ciência. Porque quando vejam que podem aprender muitas coisas sem um professor, pensarão que já podem ser chamados de sábios, contudo não serão outra coisa a não ser ignorantes, ou falsos sábios insuportáveis¹⁰⁴ (PLATÃO, 1871, p. 341, tradução nossa).

Essa invenção que desperta a reminiscência, segundo Sócrates, não é a sombra da ciência, mas uma das maiores realizações já criadas pela humanidade para dar resposta à insuficiência da palavra falada. É pela palavra de Outrem que conhecemos o inacessível à percepção direta do observador (seu mundo interior, sua consciência). Cada palavra que enunciamos (oral ou escrita), como sabemos, é uma arena em miniatura “[...] onde se se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra na boca de um único indivíduo revela-se, no

tiene siempre necesidad del socorro de su padre; porque por sí mismo es incapaz de rechazar los ataques y de defenderse.

¹⁰³ Embora Sócrates, a partir de uma narrativa mitológica, tenha atribuído a origem da escrita aos egípcios, devemos reforçar que estudos sobre a *História e evolução da escrita* (HORCADES, 2004) apontaram que, há seis mil anos, já nas plaquetas de argila, encontradas no templo da cidade de Uruk, o homem deixara registrado com a escrita pictográfica listas de cereais e cabeças de gados. Além disso, sem esquecer a escrita dos sumérios, dos babilônios, assírios e elamitas que adotaram a escrita cuneiforme, muito antes de os egípcios desenvolverem sua escrita pictográfica em papiros e tábuas de argila.

¹⁰⁴ [...] Ingenioso Teut [...] Padre de la escritura [...] Ella no producirá sino el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles depreciar la memoria; fiados en este auxílio extraño abandonarán á caracteres materiales el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu. Tú no has encontrado un medio de cultivar la memoria, sino de despertar reminiscencias; y das a tus discípulos la sombra de la ciencia y no la ciencia misma. Porque cuando vean que pueden aprender muchas cosas sin maestros, se tendrán ya por sabios, y no serán más que ignorantes, en su mayor parte, y falsos sabios insoportables en el comercio de la vida.

momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”¹⁰⁵ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 66).

Embora as primeiras escritas tenham desempenhado a função de registro ou função mnemônica, ainda que sejam usadas com essas duas funções, suas finalidades, “[...] ao longo da história, foram ampliadas e diversificadas” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 21). Seu aparecimento e desenvolvimento

[...] possibilitou o acúmulo de conhecimento humano. Antes dela, tudo o que o homem aprendia durante sua vida morria com ele. Depois da invenção da escrita, o conhecimento passou a ser acumulado e a não se perder, assim, ao nascer o homem tem a seu dispor toda a experiência e as descobertas de seus antecessores (HORCADES, 2004, p.16).

As palavras de Horcades (2004) apontam que a atividade enunciativa do ser humano se limitava, antes da escrita, ao processo da fala. Para além desses limites, ela “[...] deixa de existir e se converte em domínio da memória, ou seja, adquire só uma forma subjetiva de existência”¹⁰⁶ (SPIRKIN, 1966, p. 55, tradução nossa). Por outro lado, se a fala articulada foi a forma que permitiu ao pensamento abstrato do Cro-Magnon cobrir sua realidade, a escrita — já iniciada desde os primeiros pictogramas — não pode ser compreendida só como uma simples função de registro ou mnemônica, mas como um produto da atividade criadora de uma sociedade.

A escrita também não pode ser compreendida como um remédio para a memória, como propõe o Deus Teut, mas como um produto dessa atividade que ampliou progressivamente os meios de intercomunicação entre as pessoas. Esse invento é, em si, uma resposta às novas necessidades práticas da vida em sociedade do homem que exigiam ultrapassar os limites no espaço e no tempo da linguagem, ou seja, diferentemente do ato de fala não impresso, a escrita é uma atividade consciente e criadora que foi sendo modificada com a criação de novos signos visíveis ao longo da história da humanidade.

¹⁰⁵ [...] скрещения и борьбы разнонаправленных социальных акцентов. Слово в устах единичной особи является продуктом живого взаимодействия социальных сил (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 48)

¹⁰⁶ [...] deja de existir y se convierte en dominio de la memoria, es decir, adquiere sólo una forma subjetiva de existencia.

Concordamos com Dondis (2007) quando, a partir das ideias de Koestler¹⁰⁷, assinala que o pensamento por imagens é um dos elos no processo de desenvolvimento do pensamento por conceitos, da abstração e da simbolização, isto é, o uso do sistema de signos é próprio dos seres humanos, pois “[...] os sistemas de símbolos que chamamos de linguagem são invenções ou refinamentos do que foram, em outros tempos, percepções do objeto dentro de uma mentalidade despojada de imagens” (DONDIS, 2007, p. 16). Portanto, esse autor defende que se um sistema de signos pode ser descomposto em partes componentes e estruturas para seu aprendizado e apropriação, referindo-se especificamente ao processo de alfabetização verbal, o mesmo poderia acontecer no *alfabetismo visual*.

Após a criação do cinetoscópio de Thomas Edison, precursor das subseqüentes câmeras de filmagem, no século XIX, criou-se, “[...] por sua vez, o imperativo do alfabetismo visual universal” (DONDIS, 2007, p.1). Para ele, o advento desse dispositivo dotado de mecanismos que capturam a imagem em tempo real foi “[...] um acontecimento comparável ao do livro, que originalmente beneficiou o alfabetismo” (DONDIS, 2007, p. 2-3). Estabelecendo uma analogia com o alfabetismo verbal, esse autor apontou que, para um sujeito ser considerado verbalmente alfabetizado, era preciso aprender

[...] os componentes básicos da linguagem escrita: as letras, as palavras, a ortografia, a gramática e a sintaxe. [...] Uma vez senhor da técnica, qualquer indivíduo é capaz de produzir não apenas uma infinita variedade de soluções criativas para os problemas da comunicação verbal, mas também um estilo pessoal. [...] O alfabetismo significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. O alfabetismo visual deve operar, de alguma maneira, dentro desses limites (DONDIS, 2007, p. 3).

No entanto, estudos recentes no campo da filosofia da linguagem e, em especial, da alfabetização contrapõem-se a essa perspectiva e postulam que o processo de produção de textos escritos não pode reduzir-se apenas ao ensino de técnicas, muito menos ao domínio das partes mínimas. Compreendido o filme como um texto semiótico a ser lido e analisado compreensivamente pelo leitor-espectador não pode, em hipótese alguma, o ato compreensivo se limitar à análise linguística do Grande Sintagma, pois, depois de encerrada, “[...] quase tudo fica por dizer, daí a

¹⁰⁷ Refere-se ao livro *The act of creation*.

necessidade de uma análise translingüística bakhtiniana do filme como um enunciado historicamente localizado” (STAM, 2009, p. 137).

Dentro da teoria do cinema, muito se fala da decomposição sintagmática do filme em segmentos autônomos para a análise, contudo, de acordo com Stam (2009), essa análise sintagmática não contempla, em sua leitura, diversos aspectos que enriquecem a compreensão da obra e que se estabelecem na relação dialógica entre o Eu e os vários Outros do filme: as atitudes, a heteroglossia das personagens, a produção de sentidos que emergem dos papéis sociais assumidos na obra e na vida pela personagem etc. Para Stam (2009), a contemplação de todos os níveis de significação passam a ser tarefas mais do campo da análise textual do que da própria teoria do cinema. Nessas análises, embora se faça uma leitura da personagem, ignoram-se

[...] toda a especificidade, a originalidade da psicologia da atuação, vindo no trabalho do ator apenas uma combinação especial das próprias qualidades mentais encontradas em qualquer combinação de qualquer profissão. Esquecendo que a atividade do ator em si é uma espécie de criatividade dos estados psicofisiológicos, e sem analisar esses estados específicos em toda a variedade de sua natureza psicológica, os pesquisadores da psicotecnologia dissolvem o problema de agir em geral e, além disso, na psicologia de teste banal, ignorando o ator e toda a originalidade de sua psicologia^[108] (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 321, tradução nossa).

Para Bakhtin e Volochínov (2004), a ênfase nas relações autor-herói-leitor está no processo de dialogicidade entre eles, estabelecido no ato compreensivo da palavra de Outrem, isto é, no discurso vivo e ativo alternado entre interlocutores, presentes ou não. Em problemas da poética de Dostoiévski (BAKHTIN, 2010b) aponta para a iluminação da personagem através da autopercepção, “[...] enquanto emerge em diálogo explícito ou implícito com os outros. Olha para si mesmo no espelho de consciência de outras pessoas, de suas palavras possíveis a seu respeito” (STAM, 1992, p. 38). Nessa autopercepção do herói ao espelho,

¹⁰⁸ [...] всю специфичность, все своеобразие актерской психологии, видя в творчестве актера лишь особое сочетание тех самых психических качеств, которые в другом сочетании встречаются в любой профессии. Забывая, что деятельность актера сама есть своеобразное творчество психофизиологических состояний, и не анализируя эти специфические состояния во всем многообразии их психологической природы, исследователи-психотехники растворяют проблему актерского творчества в общей и притом банальной тестовой психологии, оставляя без внимания актера и все своеобразие его психологии (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 321)

[...] escuta-se por um longo tempo, [...] e todo o seu talento não é esse para sentir o que pensa, mas da maneira mais sutil para transmitir os sinais externos do sentimento e, assim, enganá-lo. Os gritos de sua tristeza são claramente indicados em sua audição, os gestos de seu desespero estão impressos em sua memória e foram previamente aprendidos em frente ao espelho. Ele sabe com perfeita precisão em que ponto tirar o lenço e quando suas lágrimas vão fluir^{109]} (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 322, tradução nossa).

Percebemos, a partir desses teóricos, como uma análise sintática do texto (fílmico) não dá conta da completude. Isso não significa que seja inútil ou errada, pois eleger um princípio de pertinência é da própria natureza da ciência. O enunciado retirado de seu contexto histórico enunciativo carece de autoria e perde suas raízes. Igualmente isso se passa com a personagem-herói quando analisada fora de sua historicidade e existência como Ser temporal, pois seu ato psicológico expressa a ideologia social de sua época, que muda também com o desenvolvimento histórico do próprio ator-herói, à medida que as próprias formas externas do cinema, seu estilo e conteúdo mudam. Assim como a língua é dinâmica, pela dinâmica social a psicologia do sujeito-autor-personagem transforma-se no tempo e no espaço, a psicologia do ator-herói no teatro de “[...] Stanislavsky é muito mais diferente da psicologia do ator da época de Sófocles do que o edifício moderno é diferente do antigo anfiteatro. A psicologia do ator é uma categoria histórica e de classe”¹¹⁰ (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 321, tradução nossa), por isso ultrapassa o campo da análise do Grande Sintagma, e da própria biologia da personagem.

Benjamin (1987) postulava que a experiência do Outro (os mais velhos) era passada aos jovens de forma prolixa e loquaz diante da ladeira, ou seja, uma voz que fala (um dono da experiência) e várias silenciadas que escutam passivamente. No entanto, embora essas histórias com narrativas de países e lugares longínquos ou obras literárias clássicas fossem muito bem contadas, descritas e narradas em termos historiográficos, geográficos e literários etc, dificilmente esgotariam tanto

¹⁰⁹ [...] долго прислушивается к себе, прислушивается и в тот момент, когда потрясает вас, и весь его талант не в том, чтобы чувствовать, как вы думаете, но в том, чтобы тончайшим образом передать внешние знаки чувства и тем обмануть вас. Крики его скорби отчетливо обозначены в его слухе, жесты его отчаянья запечатлены в его памяти и были предварительно выучены перед зеркалом. Он знает с совершенной точностью, в какой момент вынуть платок и когда у него потекут слезы (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 322).

¹¹⁰ [...] Станиславского в гораздо большей степени отличается от психологии актера эпохи Софокла, чем современное здание отличается от античного амфитеатра (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 322).

para o narrador como para o leitor-ouvinte-compreensivo, sob uma perspectiva bakhtiniana, o interesse ou o sentido de outra leitura. Por analogia, podemos dizer que a contemplação de “[...] todos os níveis de significação em um filme não é tarefa da teoria do cinema, mas sim da análise textual” (STAM, 2009, p. 137).

Em outro momento de sua obra, Dondis (2007), analisando a posição da linguagem verbal na sociedade contemporânea, apontou que o conhecimento visual e a linguagem verbal ocupam

[...] uma posição única no aprendizado humano. Tem funcionado como meio de armazenar e transmitir informações, veículo para o intercâmbio de ideias e meio para que a mente humana seja capaz de conceituar. [...] As implicações são bastante óbvias; a linguagem verbal é vista como um meio de chegar a uma forma de pensamento superior ao modo visual e ao tátil (DONDIS, 2007, p.14).

Não se defende, nesta tese, que a linguagem verbal seja uma forma superior, mas que a escrita é “[...] uma forma especial, nova e complexa de linguagem e, desse modo, o seu aprendizado constitui o processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem” (GONTIJO, 2008, p. 1). A escrita exige de seu aprendiz (criança ou adulto) mais do que a simples memorização e repetição desse sistema de signos descompostos; ela exige a plena consciência da atividade com o pensamento abstrato. O surgimento desse sistema (alfabético) só foi possível num dado momento da história da humanidade, em que tanto a linguagem quanto “[...] o pensamento abstrato alcançaram um pleno desenvolvimento”¹¹¹ (SPIRKIN, 1966, p.62, tradução nossa).

Vários pesquisadores do campo da educação têm reconhecido que a presença do cinema na escola é ainda muito tímida e quase nula, embora essa realidade cada vez mais venha mudando no Brasil. No entanto, igualmente a esses estudiosos do campo da linguagem visual, alguns deles postulam que a escola tem se preocupado pouco ou nada com esse tipo de alfabetização em detrimento da ênfase no modo verbal, que, para ele, “[...] exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança” (DONDIS, 2007, p. 17).

¹¹¹ [...] el pensamiento abstracto había alcanzado ya un pleno desarrollo.

Seu conceito de alfabetização, base para sua teorização visual, caminha na contramão do que postulamos a partir de Gontijo (2013). Esta pesquisadora em colaboração com os estudos dos integrantes do Nepales-Ufes têm apontado críticas e lacunas nesse conceito que permeia os enunciados dos professores alfabetizadores e de seus teóricos, defendendo que a alfabetização é

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO, 2013)¹¹².

Em contrapartida, Dondis (2007) aponta que se espera do alfabetizado verbal (pessoa educada) saber ler e escrever muito antes de compreender e aplicar com “[...] juízo de valor” (DONDIS, 2007, p. 16) a palavra que escreve ou o próprio enunciado escrito em si. Tal forma de conceber o sujeito em processo de alfabetização é a mesma apontada por Ayres (2009) na classificação do analfabeto a partir das palavras de Moura (1999), o que evidencia que não é só uma ideia construída pelo campo da estética, mas também dentro da educação. Discordamos dessas ideias, que reduzem a alfabetização a níveis simples de realização e compreensão de mensagens escritas. Na postura adotada por Dondis (2007), não é necessário exigir do falante da língua alfabetizado verbalmente “[...] expressar-se em linguagem mais elevada” (DONDIS, 2007, p. 16).

Quando analisada a importância e a necessidade da alfabetização verbal dentro do espaço escolar, ou melhor, quando discutida a necessidade da educação estética e, dentro dela, a própria *cinematização*¹¹³ da criança dentro da escola, o debate não pode recair numa luta entre uma ou outra forma de linguagem a ser ministrada, entre qual é mais ou menos importante, a mais ou a menos desenvolvida, pois tanto uma quanto outra fazem parte do segundo nascimento, do processo de desenvolvimento humano e de seu próprio desenvolvimento enunciativo.

¹¹² Esta nova conceituação já foi defendida nos trabalhos de Endlich (2014); Costa (2014); Cornélio (2015) e Antunes (2015). Trata-se de um conceito “[...] elaborado por Gontijo (2008) e ampliado, em 2013, durante conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), com o grupo de formadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019).

¹¹³ Usaremos o neologismo *cinematizar*, *processo de cinematização* e *sujeito cinematizado* no lugar de alfabetização ou letramento visual, contudo se respeitará no texto os enunciados dos autores com os quais dialogamos e os utilizamos.

Para os que viviam na caverna, o desenho na parede era um recurso expressivo de superação diante da carência da palavra. Os pictogramas (desenhos) foram uma forma de compensação da carência na linguagem verbal, contudo há de se considerar a grande importância e o salto que representou para o pré-histórico:

[...] quando fixa a imagem de uma dada situação concreta no tempo, o desenho realizado, por exemplo, na parede da caverna, carece de ampla orientação espacial. Suas possibilidades comunicativas estão sumamente limitadas. O caráter limitado do desenho não só se estriba nisso. Quando fixa um fato ou acontecimento apenas o reproduzi sensorialmente sem comunicar nada novo às pessoas^[114] (SPIRKIN, 1966, p.57, tradução nossa).

Embora possamos afirmar que essa forma de comunicação mediada pela imagem, iniciada com o Neandertal, já representasse as bases do pensamento e do surgimento de conceitos abstratos, ela não tinha uma relação com a linguagem oral, nem pretendia fixar um pensamento específico, mas um conjunto de pensamentos e ideias que eram o reflexo e a representação de uma dada situação social. As imagens não tinham por objetivo fixar o ato da fala, mas as imagens da percepção e da representação do mundo externo de forma direta.

Diferentemente da escrita alfabética, cuja compreensão não depende só do “[...] domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionais”, como postula Duarte (2009, p. 33), nessa forma de escrita pré-histórica, tanto quem representava o material proporcionado pela percepção imediata (impressões sensoriais) do mundo externo quanto quem percebia o desenho (leitor) era capaz de compreender a mensagem composta por imagens específicas como parte de um todo enunciativo.

Duarte (2009) entende que “[...] a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, [...] e a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo” (DUARTE, 2009, p. 34) em sociedades audiovisuais. Embora a imagem apresente uma representação figurativa mais ou menos exata da realidade, é maleável e ambígua quando se refere a sua interpretação e compreensão. Em contrapartida, Celia Romea, outra

¹¹⁴ [...] Al fijar la imagen de una situación concreta en el tiempo, el dibujo ejecutado, por ejemplo, en la pared de una cueva, carece de amplia orientación espacial. Sus posibilidades comunicativas están sumamente limitadas. El carácter limitado del dibujo no sólo estriba en esto. Al fijar un acontecimiento no hace más que reproducirlo sensorialmente sin comunicar a las personas nada nuevo.

pesquisadora do campo da educação-cinema, defende que muitos espectadores não conseguem decifrar a linguagem do cinema, ainda que seus sentidos sejam afetados na experiência com o filme. Embora a grande maioria dos espectadores — sujeitos de uma sociedade audiovisual — consiga conviver com um enorme universo imagético desde cedo e essas imagens reproduzam e apresentem perante os olhos do espectador o mundo real, “[...] o problema reside em que muitos espectadores permanecem no momento que são afetados pela imagem sem passar para as ideias, sem compreender o sentido verdadeiro dessas imagens”¹¹⁵ (ROMEIA, 2005, p. 44, tradução nossa).

Muitos pesquisadores apontam que o cinema, por fazer parte da sociedade audiovisual, torna-se acessível a todos; outros entendem que essa imagem-movimento precisa muito mais do que o simples convívio para compreender os sentidos do filme. A maioria concorda que, se durante o desenvolvimento da humanidade “[...] a linguagem icônica teve uma importância, não pode parecer estranho que o cinema, como perfeição cultural dessa linguagem, tenha atualmente uma grande importância científica e cultural”¹¹⁶ (ROMEIA, 2005, p. 139, tradução nossa) e deva ser introduzido dentro da escola.

Não discordamos quando esses autores postulam que a aparição do cinema coroou um incalculável número de intentos e aspirações do ser humano na tentativa de registrar o movimento, como o demonstram as “[...] pinturas rupestres onde já foi possível contemplar um animal correndo e as flechas tentando acertá-lo”¹¹⁷ (CASTRO, 1986, p. 208, tradução nossa) ou da função educativa e comunicativa da imagem desde suas primeiras representações nas paredes. Também entendemos que esses autores, por compreender a “[...] imagem como promotora de um saber vital a respeito do sujeito mesmo e de seu entorno” (PIMENTEL, 2011, p. 133), advogam por ações e atitudes frente à vida que rompam com o “[...] privilégio da

¹¹⁵ [...] el problema reside en que muchos espectadores se quedan en la parte afectiva de la imagen sin pasar al estadio de las ideas, sin comprender el sentido verdadero de dichas imágenes.

¹¹⁶ [...] el lenguaje icónico ha tenido una gran importancia, no nos puede extrañar que el cine, como perfección cultural de este lenguaje, tenga en la actualidad una gran importancia científica y cultural.

¹¹⁷ [...] pinturas rupestres donde ya se encontraba un animal en plena carrera y las flechas alcanzándolo.

palavra, como se apenas esta ditasse possibilidades criativas” (PIMENTEL, 2011, p. 133).

Por outro lado, defendemos que essas mesmas imagens (pictogramas) se constituíram ao longo da história, não de forma arbitrária, mas pela própria necessidade material das sociedades em desenvolvimento, criando condições para o surgimento de procedimentos de simbolização que se afastaram cada vez mais da representação real. Consequentemente o ser humano, no desenvolvimento e na apropriação da escrita, foi eliminando todos os traços associativos com a imagem real, resultando no impossível reconhecimento da imagem nos novos signos criados.

A presença da escrita na escola não se deve apenas a um privilégio da palavra sobre a imagem, bem como não se deve somente ao fato de que seja considerada uma forma de linguagem mais desenvolvida do que outras, mas por entender que seu uso pelos seres humanos proporcionou um nível de abstração mais elevado que a própria escrita por imagens. Ela não é o resultado de um presente do Deus egípcio, mas

[...] da diferenciação e da fixação material, conscientemente realizada pelos seres humanos, das unidades indivisíveis da linguagem: dos sons particulares. Para isso foi necessário que os seres humanos tivessem consciência de que mediante o uso de signos em forma de letras se poderia fixar e transmitir qualquer som da linguagem, e de que combinando esses signos se poderia fixar qualquer palavra, incluso todo o sistema de suas formas gramaticais^[118] (SPIRKIN, 1966, p.61, tradução nossa).

Nos primeiros anos de vida, antes de se apropriar da escrita, a criança se apropria da língua materna por meio da mediação do Outro e do uso da linguagem articulada (atividade sumamente abstrata) na presença do Outro, representando seu mundo exterior e interior por imagens. Não obstante, quando ela passa a fazer uso da escrita (realizada pelo falante da língua na ausência do outro enunciatário) e dos diferentes gêneros do discurso, opera em um nível mais abstrato do pensamento. Com base nisso, podemos afirmar que a escrita é uma forma mais complexa de linguagem e necessária para o desenvolvimento do psiquismo humano. Isso não

¹¹⁸ [...] de la diferenciación y de la fijación material, conscientemente realizada por el hombre, de las unidades indivisibles del lenguaje: de los sonidos particulares. Para ellos fue preciso que el hombre tuviera conciencia de que mediante el signo en forma de letra se podía fijar y transmitir cualquier sonido el lenguaje, y de que combinando dichos signos se podía fijar cualquier palabra, incluyendo todo el sistema de sus formas gramaticales.

significa, no entanto, que outras formas devam ser desconsideradas ou menosprezadas dentro do desenvolvimento estético e cultural do sujeito.

Na sociedade moderna, como demonstraram os autores com os quais dialogamos, mesmo existindo a escrita, o uso da imagem não desapareceu e, com o advento do cinema, no início do século passado, ganhou mais força e presença, juntando-se à palavra ou substituindo-a. Se as imagens nas paredes das cavernas exerciam um papel mediador entre os seres humanos e a natureza na sociedade primitiva, na sociedade atual, “[...] as imagens exercem papel de grandes mediadoras entre os indivíduos e a cultura mais ampla, modificando as interações coletivas e ressignificando os sujeitos” (FREITAS, 2011, p. 27).

Embora Sócrates (PLATÃO, 1871) tenha suscitado a escrita, para ele a mediação do professor no processo de ensino-aprendizado era de grande importância. Se o cinema tivesse sido criado no período socrático, talvez tivesse sido visto com a mesma preocupação, pois esse acontecimento pode ser comparado ao surgimento da escrita e especificamente ao do livro, como meio de condensação dos diferentes gêneros discursivos, conforme supõe Dondis (2007).

Conforme os estudos de Gontijo e Schwartz (2009), podemos afirmar que tanto a linguagem escrita quanto as demais formas de linguagens são de natureza cultural, não sendo suficiente a atividade prática do sujeito com esse objeto para sua apropriação. Para que a criança aprenda a ver e a fazer cinema na escola, como muitos defensores do audiovisual postulam em seus textos, além de aprender a ler e escrever, é fundamental que esse processo de relação da criança com as várias formas de linguagens e os diferentes gêneros discursivos seja mediado pelo professor. Para as pesquisadoras, a apropriação da leitura e da escrita tem que ser concebida como parte de um processo histórico-cultural, pois os elementos constitutivos desse processo foram e são o “[...] resultado de práticas sociais” (GONTIJO, 2008, p. 33). A criança, nem mesmo nos primeiros momentos de contato com a língua materna, é um Adão bíblico que se relaciona “[...] com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nomes pela primeira vez”¹¹⁹ (BAKHTIN, 2003, p.

¹¹⁹ [...] имеющий дело только с девственными, еще не названными предметами, впервые дающий им имена (БАХТИН, 1979, p. 274).

300). Tudo o que há culturalmente a seu redor é produto da atividade prática criadora e das relações de trabalho dos seres humanos. Bakhtin (2004) considerou que, para entrar na história, era pouco o nascimento físico, pois a criança já nascia em um contexto social que faz uso de uma linguagem, dentro de um tempo histórico. A localização social e histórica dos seres humanos contribui para que se constituam como seres históricos e culturais.

Igualmente como a escrita (a palavra), quando a imagem (objeto), no ato criador enunciativo, perde sua relação mediata com a realidade e aparece no texto semiótico como parte de um processo de simbolização, é possível afirmar que sua leitura e sua compreensão vão muito além do universo da percepção subjetiva mediata, pois as imagens se constituem como objeto de leitura e compreensão dentro do universo da construção social, cultural e histórica.

No primeiro momento, entramos no universo discurso individual da narração descritiva do texto. Talvez isso seja a causa que levou muitos autores do campo da educação-cinema a alegar que crianças e espectadores da sociedade audiovisual são capazes de ver o filme, pois “[...] a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo” (DUARTE, 2009, p. 34), embora essa atividade enunciativa do sujeito que, muitas das vezes, fica presa só na afetação da imagem (ROMEIA, 2005), possa ser reduzida a uma ação específica: a de contar a história do filme, ou seja, o que ele viu e o que ele sentiu.

Se hipoteticamente pensássemos em pesquisa com espectadores que desenvolveram desde cedo essa habilidade, também como sujeitos assíduos ao cinema do *mainstream*¹²⁰, e projetássemos filmes qualitativamente diferentes desse agir cotidiano, como *Un chien andalou / Um cão andaluz*, produzido em 1928, por Luis Buñuel, em colaboração com Salvador Dalí, seguramente os espectadores, após a experiência com a obra, produziram textos orais com enunciados predominantemente do tipo textual narrativo. Talvez esse espectador possua habilidades e competências como o olho alfabetizado, ou seja, letrado visualmente,

¹²⁰ Essa tendência, hoje presente em todas as manifestações da indústria cultural, caracteriza-se por tornar usual ou familiar à massa o objeto de consumo, garantindo-se seu sucesso comercial.

contudo esse espectador, habituado a assistir a cinema, conforme aponta Duarte (2009), é um mergulhador que não consegue mergulhar, embora tenha o mar diante dos olhos. Nem todos nos defrontamos com o objeto de fruição da mesma maneira. Embora diante dos olhos consigamos observar e descrever com detalhes o objeto da percepção, muitos detalhes e momentos cruciais para a produção plena de sentidos escapam ao sujeito não educado para fruir o objeto de compreensão responsiva.

O comerciante de pedras preciosas vê apenas seu valor mercantil, pois seu olhar coisificado e fragmentado do objeto não permite a fruição da beleza e da natureza peculiar do mineral, de acordo com Marx (2008). Ele não se emociona, nem é tocado pela pedra, pois ela não tem nenhum sentido mineralógico além do valor mercantil. Outro caso para repensar a relação com nosso objeto de estudo (os gêneros cinematográficos) é o avarento, que diferentemente do comerciante possui o objeto, porém não pode gozá-lo/consumi-lo, pois “[...] sua satisfação deriva precisamente da posse, elevando o objeto à condição de uma entidade sagrada, intocável/proibida que em hipótese alguma deve ser consumida” (ŽIŽEK, 2014, p. 80).

Esses dois sujeitos, o comerciante e o avarento, embora com visões distintas, têm em comum uma coisa: a não experiência do objeto que possuem. Um olhar que não atravesse, não compreenda e não desperte sentidos na experiência com o objeto é como um ouvido não musical, para o qual “[...] a mais bela música não tem nenhum sentido” (MARX, 2008, p. 110). Para compreender a relação da criança com o filme, tanto na perspectiva de Bergala (2007) quanto na nossa, é importante que o processo de *cinematização* — a educação estética do olhar, o passar pelo filme (BERGALA, 2007) — tenha início na experiência como evento com a obra.

Dessa forma, é possível romper o olhar cotidiano do espectador, para que o processo de cinematização fique além do ato narrativo da obra. Schneider (2013, p. 69) com base nas palavras de Adrian Martin, crítico de cinema e escritor do jornal australiano *The Age*, postula que para esse espectador uma obra continua sendo reciclada e reduzida

[...] a uma coleção de imagens desconexas, impactantes e incongruentes: um cavalo morto em um piano, formigas saindo da mão de alguém. Porém

essa abordagem ignora o que dá à obra sua força coesiva: o fato de que, em muitos aspectos, Buñuel respeita escrupulosamente certas conversões da continuidade clássica e do encadeamento de imagens criando uma narrativa sólida e inquietante entre esses fragmentos do inconsciente.

Em contrapartida, pensamos que um sujeito cinematizado ultrapassa esses limites, conseguindo fruir e experimentar as sensações provocadas, fazendo relações para além do universo enunciativo da obra. Esse espectador não só descreve as imagens e narra os fatos observados, mas passa, como leitor responsivo, a um nível de compreensão mais profundo do que esses fatos representam em si na sua consciência.

Com base no exemplo do filme de Buñuel, podemos dizer também que, embora não exista voz audível e toda a projeção das imagens seja acompanhada pela trilha sonora de Richard Wagner, é possível estabelecer uma relação responsável e responsiva que interpele seu outro enunciador. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, para discorrer sobre a questão do dialogismo e a dialogicidade na obra literária, Bakhtin (2010b, p. 125) alertou que, no último período da obra de Platão, verifica-se que “[...] o monologismo do conteúdo começa a destruir a forma do ‘diálogo socrático’”¹²¹ (BAKHTIN, 2010b, p. 206). Por outro lado, para esse filósofo da linguagem, o diálogo não se estabelece apenas entre pessoas face a face, mas entre vozes, não monológicas e íntegras como os diálogos socráticos, em que, embora existindo outro interlocutor, prevalecia sua voz, “[...] mas vozes internamente dialógicas e cindidas” (PONZIO, 2011, p. 19).

Para Bakhtin (2010b), interessa a ideia como evento do próprio diálogo e não como ser ou como “[...] ideia desencarnada” (PONZIO, 2011, p. 19) do diálogo platônico. Essa posição bakhtiniana da ideia como evento diante do discurso de Outrem se aproxima do que Alain Bergala postula quanto à relação dialógica do espectador com o filme. Para esse cineasta e professor de cinema francês, a relação com a obra não deve partir dos conceitos ou das ideias, mas da experiência com a obra como um evento profundo e marcante no ser.

¹²¹ [...] монологизм содержания начинает разрушать форму «сократического диалога» (БАХТИН, 2002, p. 64).

É verdade que, quando adentramos numa sala de cinema ou projetamos um filme na sala de aula para as crianças, apenas vemos as vozes direcionadas num único sentido, a do espectador; que, em total silêncio diante da chuva de enunciados e imagens semióticas, parece *a priori* não dialogar com eles nem responder a eles, ou melhor, como diria Sócrates, se o espectador interpelasse o filme, ele só teria o silêncio ou apelaria para a ajuda do seu criador. No entanto, para Bakhtin, o silêncio não é sinônimo de voz inaudível nesse evento polifônico. Fresquet (2013) ressalta em seus estudos, com base nas palavras de Bergala, a importância da experiência com a obra fílmica. Pois para este autor

[...] é muito importante partir, principalmente, da experiência direta da travessia do filme. Isto é, na experiência, existe saber. O fato de uma criança ver o filme, sobre o qual, por exemplo, ela não sabe nada. Nós não a preparamos para ver esse filme. Então, ela entra no filme, atravessa o filme, e quando ela sai desse filme, ela tem uma inteligência do filme. Ela tem a maneira pela qual ela compreendeu o filme. A maneira pela qual ela se emocionou. A maneira pela qual ela foi tocada pelo filme (BERGALA *apud* FRESQUET, 2013, p. 49).

Concordamos com essas palavras ressaltadas pela pesquisadora em seus escritos, pois a leitura da obra (texto fílmico), como experiência, compreende que toda relação dialética responsiva entre sujeito-obra de leitura é fonte e produção de saber para os participantes do diálogo. O filme, como aponta Bergala (2007), passa de mero passatempo para um elemento essencial da constituição do ser. Nesse ato de leitura e experiência, embora nem sempre a imagem se apresente “[...] completamente inteligível para uma criança, podemos produzir um intenso prazer, uma dúvida, uma intuição e um forte de ver e rever” (FRESQUET, 2013, p. 49).

Bakhtin (1993) assinala que, no reino platônico das ideias, tudo se configura visível e audível, não restando lugar para as esferas mudas e invisíveis.

[...] Para o grego da época clássica, toda existência era visível e audível. Por princípio (de fato), ele desconhece a existência invisível e muda. Isso se refere a toda existência e, naturalmente, antes de tudo à vida humana. Uma vida interior muda, uma pena muda, uma reflexão muda, eram totalmente estranhas ao grego. Tudo isso, ou seja, toda a vida interior podia existir, mas se manifestava do lado de fora, sob uma forma sonora audível. Platão, por exemplo, compreendia a reflexão como uma conversa do homem consigo mesmo (*Teeteto*, *O Sofista*), [...] Ademais, a reflexão como uma conversa consigo mesmo, no entender de Platão, não pressupõe absolutamente qualquer relação particular consigo próprio (o que difere da relação com o outro); passa-se diretamente da conversa consigo para

conversa com o outro. Aqui não há vestígios de limites impostos^[122] (BAKHTIN, 1993, p. 253).

Com base nessas palavras, nem os textos impressos, nem os textos visuais (quadros, pinturas, grafites e filmes) são inertes. Todos eles permitem o trânsito ativo por uma série de elos intermediários que nos conduzem aos enunciados produzidos por outras pessoas, que se objetivam como palavra na palavra, enunciação na enunciação, ou seja, “[...] o discurso no discurso¹²³, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”¹²⁴ (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2004, p. 144).

De acordo com Bakhtin (1993), quando abordamos qualquer meio veiculador de enunciados como textos, adentramos no campo da cultura; no caso específico deste trabalho, no campo da literatura cinematográfica. No espaço-tempo onde ressoa a obra,

[...] encontra-se também o homem real que criou a língua falada, que ouve e lê o texto. Naturalmente, esses seres reais, autores e ouvintes-leitores, podem se encontrar (e frequentemente se encontram) em tempos-espacos diferentes, separados às vezes por séculos e por distâncias espaciais, mas se encontram da mesma forma num mundo uno, real, inacabado e histórico que é separado pela fronteira rigorosa e intransponível do mundo *representado* no texto. Por isso nós podemos chamar esse mundo de *criador* do texto: pois todos os seus elementos — a realidade refletida no texto, os autores que o criam, os Intérpretes (se eles existem) e, finalmente, os ouvintes-leitores que o reconstituem e, nessa reconstituição, o renovam

¹²² [...] всякое бытие для грека классической эпохи было и зримым и звучащим. Принципиально (по существу) невидимого и немом бытия он не знает. Это касалось всего бытия, и, конечно, прежде всего человеческого бытия. Немая внутренняя жизнь, немая скорбь, немое мышление были совершенно чужды греку. Все это - то есть вся внутренняя жизнь - могло существовать, только проявляясь вовне в звучащей или в зримой форме. Мышление, например, Платон понимал как беседу человека с самим собою ("Тезтет", "Софист"). [...] При этом мышление как беседа с самим собою, в понимании Платона, отнюдь не предполагает какого-то особого отношения к себе самому (отличного от отношения к другому); беседа с самим собою непосредственно переходит в беседу с другим, никаких принципиальных граней здесь и в помине нет (БАХТИН, 1975, p. 284-285).

¹²³ O fragmento aqui citado encontra-se, também, em *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2011), contudo essa edição da Pedro & João não é uma obra nova, mas a terceira parte de *Marxismo e filosofia linguagem*. A equipe encarregada pela tradução dessa parte da obra optou por "*palavra na palavra, [...] palavra sobre a palavra*" (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2011, p. 69). No entanto, preferimos a tradução da Hucitec, que manteve *discurso- речь* como no original e não *palavra – Слово*, como encontrado na Pedro & João. Os tradutores ainda explicam, na nota de rodapé 10, que "*слова на слово*" (ВОЛОШИНОВ, БАХТИН, 1993b, p. 126) também pode ser compreendida no sentido de discurso como "*palavra outra*", mas se fosse assim Bakhtin e Volochinov não teriam feito essa distinção na ora da escrita. Portanto, quando necessário, manteremos essa diferenciação.

¹²⁴ [...] речь в речи, высказывание в высказывании, но в то же время это и речь о речи, высказывание о высказывании (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993b, p. 125).

— participam em partes iguais da criação do mundo representado. Dos cronotopos reais desse mundo representado, originam-se os cronotopos refletidos e *criados* do mundo representado na obra (no texto)¹²⁵ (BAKHTIN, 1993, p. 358, grifos do autor).

Bakhtin não compreende a dissociação dos elementos criadores do texto enunciativo (realidade objetiva representada, autor-criador, personagens e o leitor). Para ele, o acabamento do autor proporciona a abertura para o diálogo com o leitor. Dessa forma, por compreender que as crianças “[...] desenvolvem capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura” (GONTIJO, 2005, p. 66) nas práticas sociais discursivas, afirmamos que é possível contemplar, no processo de alfabetização da criança, a educação estética do olhar e a própria cinematização desse sujeito. As produções estéticas enunciativas (gêneros cinematográficos) possibilitam, após experiências com esses gêneros, a produção de novos textos orais, escritos ou imagéticos.

O processo de alfabetização, conforme entendido nesta tese, opõe-se ao conceito apresentado por Dondis (2007) para contemplar e construir as bases teóricas para a definição do conceito de alfabetização audiovisual, como a dos outros autores com os quais dialogamos na revisão de literatura. Dessa forma, não podemos reduzir essa palavra “[...] aos processos de compreensão da relação entre fonema e grafemas e de passagem/recriação do discurso escrito e vice-versa” (GONTIJO, 2005, p. 48) como postularam estes autores para construir um conceito, pois ela também engloba um “processo de produção de sentido por meio do trabalho de leitura e escrita” (GONTIJO, 2005, p. 48).

O termo “alfabetização”, como foi possível comprovar na análise das pesquisas acadêmicas, foi compreendido e veiculado sob o viés de várias perspectivas e

¹²⁵ [...] находится и реальный человек, создавший звучащую речь, рукопись или книгу, находятся и реальные люди, слушающие и читающие текст. Конечно, эти реальные люди - авторы и слуша-тели-читатели - могут находиться (и обычно находятся) в разных временах-пространствах, иногда разделенных веками и пространственной далью, но все равно они находятся в едином реальном и незавершенном историческом мире, который отделен резкой и принципиальной границей от изображенного в тексте мира. Поэтому ир этот мы можем назвать создающим текст миром: ведь все его моменты - и отраженная в тексте действительность, и создающие текст авторы, и исполнители текста (если они есть), и, наконец, слушатели-чита-тели, воссоздающие и в этом воссоздании обновляющие текст,- равно участвуют в создании изображенного в тексте мира. Из реальных хонотопов этого изображающего мира и выходят отраженные и созданные хронотопы изображенного в произведении (в тексте) мира (БАХТИН, 1975, p. 401-402).

referenciais teóricos para fundamentar ou justificar sua utilização quando discutido por esses autores. O termo “letramento”, que começou a “[...] ser usado, no Brasil, com mais intensidade, na década de 1990, por estudiosos do campo da educação e da linguística” (GONTIJO, 2008, p. 27-28), traduzido do inglês *literacy*, aparece como um complemento à alfabetização. Como notamos, esses conceitos (alfabetização e letramento) têm permeado não somente as análises ligadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas também aquelas inerentes ao campo do cinema a partir de uma concepção de alfabetização cinematográfica, visual e audiovisual.

Dondis (2007) compreende que o letrado é aquele sujeito capaz de ler e escrever, contudo essa definição poderia ser ampliada, contemplando a pessoa instruída. Essa mesma ampliação é plausível para o sujeito alfabetizado visual que passa a ter uma compreensão culta das informações e experiências. Portanto, o alfabetismo visual “[...] implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade” (DONDIS, 2007, p. 227). Essas aproximações não foram procuradas apenas por autores do campo da estética e das artes, mas por professores de outros campos do conhecimento, como as ciências, por exemplo.

Pesquisadoras do campo da educação e da linguagem, como Maria Teresa de Assunção Freitas, também estudiosa da psicologia histórico-cultural e dos postulados bakhtinianos, pela qual movemos um grande respeito e cujos trabalhos nessas áreas do conhecimento apreciamos, ancorou seus estudos sobre as novas tecnologias e o cinema a partir das implicações do letramento. Há de se esclarecer que, embora nosso trabalho não se fundamente nessa escolha teórica, concordamos com a autora acerca da importância da educação estética e, por isso, a necessidade de constituir “[...] eixo central do processo de formação de docentes para a escola dos novos tempos” (FREITAS, 2011, p. 8-9).

Seus escritos e conceitos sobre o cinema, a partir da abordagem histórico-cultural, se aproximam de nossa compreensão sobre o objeto da pesquisa, pois ela entende o cinema como uma instância estética e simbólica que funciona como um instrumento cultural de aprendizagem e, portanto, “[...] gêneros discursivos e linguagens digitais” (FREITAS, 2011, p. 25) devem ser integrados no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, discordamos que essa integração seja a

causa e a necessidade do letramento digital de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, para a necessidade de uma nova palavra, tendo em vista que a autora trabalha sob o viés da educação estética.

Partindo dos estudos de Magda Soares¹²⁶ e posteriormente da definição de letramento de Buzato¹²⁷, Freitas entende o letramento digital como

[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vindas de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas das vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2011, p. 26).

Vale ressaltar que no relatório *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*, lançado pela Unesco e publicado em 2006, os termos *alfabetización* (espanhol) e *literacy* (inglês) são apresentados nos documentos com o mesmo significado, de acordo com Gontijo (2014). No entanto, seus estudos apontam que, no Brasil, o “[...] termo *literacy* foi traduzido como letramento” (GONTIJO, 2014, p. 14). Para Gontijo (2005, p. 69), esse uso, no campo da alfabetização, não “[...] parece apropriado, tendo em vista que serve para designar a dimensão pragmática, funcional do processo de leitura e escrita” e a alfabetização para designar a aquisição do código escrito (codificação e decodificação).

Embora Freitas (2011) não faça alusão ao cinema no fragmento transcrito, mas ao computador e à internet, fica claro que o conceito de letramento visual está relacionado à aquisição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos usuários da linguagem digital e visual. Desse modo, a autora não se afasta do modelo funcional que está na base das proposições dos defensores do letramento no campo da alfabetização.

Como assinala Gontijo (2008), a questão central não está em recuperar/defender a especificidade desse processo no que se refere à alfabetização, mas de construir um conceito mais aberto, que abranja “[...] as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e

¹²⁶ Refere-se ao texto *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*.

¹²⁷ Refere-se ao texto *Letramentos digitais e formação de professores*.

reproduzidas pelos diversos grupos e a sua dimensão linguística” (GONTIJO, 2008, p. 34).

As questões suscitadas pelo uso dos termos “alfabetização” e “letramento” foram discutidas com os autores que elaboraram conceitos, tais como alfabetização cinematográfica (ADOUE, 2002), visual (ARAUJO, 2001, DONDIS, 2007; PEREIRA, 2015; SILVA, 2013), letramento midiático (MOCELLIN, 2009) e visual (FREITAS, 2011). Dessa forma, entendemos que o uso de tais conceitos, tomados do campo da alfabetização, precisam também ser pensados a partir das mesmas referências, principalmente daqueles que apontam o caráter funcional do conceito de letramento. Por isso, preferimos adotar o conceito de cinematização nesta pesquisa. Por meio desse processo, a criança experimenta, lê, compreende e cria produtos audiovisuais no espaço escolar.

Sem se aproximar ou procurar um conceito de alfabetização ou de letramento visual para discutir a formação estética ou cinematográfica das crianças nas escolas brasileiras, Fresquet (2013), com base nos estudos de Alain Bergala, propõe a criação de escolas de cinema ou espaços formativos na escola pública em que as crianças possam chegar até a produção e a veiculação dos diferentes gêneros derivados do cinema.

Ainda que esse não seja o nosso objetivo, pois não pretendemos discutir a produção de textos imagéticos nesta pesquisa, mas a produção de textos orais e escritos produzidos por crianças do Ciclo de Alfabetização, após a experiência com diferentes gêneros cinematográficos, entendemos que a proposta da psicóloga e professora, como também do cineasta, respectivamente, parte do mesmo pressuposto que o nosso, qual seja a utilização de materiais audiovisuais capazes de produzir certo estranhamento, “[...] algum silêncio, que alterem as expectativas do que comumente nos é dado a ver nos cinemas de *shoppings* e TV. Filmes que não satisfaçam o gosto imediato. [...] um cinema que nos faz pensar” (FRESQUET, 2013, p. 23). Além disso, seus trabalhos com o cinema na escola têm como base teórica os estudos de Vigotski, também base conceitual de nossa pesquisa.

Como foi apontado nos trabalhos analisados na revisão de literatura, o cinema na escola tem se configurado um instrumento formativo-reflexivo. Portanto, o domínio

da linguagem cinematográfica tornou-se uma necessidade para os que defendem tanto a alfabetização quanto o letramento visual, contudo pesquisas e estudos de outros autores apontam que há um distanciamento da experiência com o cinema por parte do sujeito-leitor-espectador nesse processo.

Como acontece quando nos defrontamos com a leitura de um texto, o objetivo essencial é a formação de sentidos a partir das experiências. Podemos concluir, com base em Gontijo (2013), que os enunciados do filme e sua construção estético-discursiva não podem ser compreendidos pelo leitor-espectador como imagens acabadas e congeladas à espera de decodificação.

Na experiência com os gêneros cinematográficos, a construção de sentidos, materializados nas diferentes formas de linguagens, é uma atividade decorrente do ato responsável e responsivo do leitor-espectador diante dos enunciados do filme.

3.3 CINEMA E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO SUJEITO ESCOLAR

[...] o cinema se pode materializar através de fragmentos noticiosos, de documentários, de filmes de ficção ou de desenhos infantis e qualquer deles pode ser utilizado na sala de aula; contudo nem todos os filmes que se projetam na sala de aula podem ser considerados vídeos educativos^[128] (CASTRO, 1986, p. 214, tradução nossa).

Quando os diferentes gêneros cinematográficos adentram no universo da escola como recursos didáticos, tal como acontece com o livro, nem sempre são utilizados como fonte potencializadora para a produção de textos (orais, escritos e cinematográficos) após sua exibição. Por isso, não necessariamente tornam-se mediadores “[...] entre o cotidiano e o não cotidiano na formação” (NEWTON, 2001, p. 3) das crianças. O que realmente observamos, nessa aproximação cinema-educação, é a exibição de filmes (uso) para ensinar conteúdos curriculares (NAPOLITANO, 2009, 2013). Essa prática “[...] ainda conserva alguma força, mas pensar esta como a única forma de articulação entre cinema e educação seria

¹²⁸ [...] el cine puede materializarse a través de fragmentos noticiosos, de documentales, de películas de ficción o de dibujos animados y cualquiera de ellas puede ser utilizada en la enseñanza; sin embargo, no todas las películas que se emplean en nuestras aulas podemos considerarlas como materiales didáctico.

minimizar suas possibilidades, cujas origens se remontam à década de 20” (FRESQUET, 2010, p.1). Essa instrumentalização do cinema, embora condenada por muitos dos pesquisadores que têm discutido as potencialidades das exibições fílmicas na escola, reduz e impede uma experiência da criança com algum tipo de material fílmico, que muitas vezes é distante do veiculado pelos sistemas hegemônicos. Evidentemente, a partir de uma perspectiva pedagógica de uso, o filme é recurso didático explicativo, e não uma projeção em si, no sentido de fruir, ler e compreender dialogicamente os enunciados dos Outros no filme. Talvez o professor, ao focar no conteudismo da matéria ou no uso de um recurso didático, quando escolhe e projeta o filme, não tenha ideia o quanto sua escolha “[...] afeta e mexe com o aluno não pelo lado da história, mas pelo lado da estética, da ética, da política, de sua sensibilidade e até de suas relações com outras pessoas” (FRESQUET, 2012, p.71).

Qualquer ato de fala impresso pode ser utilizado em sala de aula, em função do conhecimento para complementar ou exemplificar melhor o conteúdo curricular trabalhado pelo professor, mas nem por isso ele é considerado um texto didático. Por conseguinte, podemos entender que, embora todo produto derivado da indústria cinematográfica (material audiovisual com fins didáticos) possa vir a ser utilizado na escola, o material didático audiovisual¹²⁹ tem em si um fim específico e uma direção, de acordo com o currículo escolar. Castro (1986) com base nos estudos de Tucker¹³⁰ aponta caminhos para definir a distinção entre material audiovisual e material didático audiovisual, sendo esse último aquele “[...] elaborado de acordo com o tratamento dos conteúdos de um programa de estudo e destinado a tomar parte no sistema oficial de ensino no país”¹³¹ (TUCKER *apud* CASTRO, 1986, p. 214, tradução nossa), estado ou região, ou seja, é uma produção de vídeo especializada, que “[...] responde a objetivos concretos da aula, do programa e do PPP [Projeto Político-Pedagógico], e requer o conhecimento do professor, de uma

¹²⁹ Na literatura técnica, são chamados de vídeos educativos (NAPOLITANO, 2009, 2013), pois, diferentemente dos filmes de ficção que foram realizados tendo como foco a fruição estética dentro de um projeto artístico, cultural e mercadológico, eles foram produzidos diretamente para uso didático em sala de aula.

¹³⁰ Refere-se ao artigo *La créativité dans la production d'un film d'enseignement*, publicado na revista *Media*, Paris, n. 36, p. 77-78, 1976.

¹³¹ [...] elaborado de acuerdo con el tratamiento de los contenidos de un programa de estudio y destinado a tomar parte en el sistema oficial de enseñanza de un país.

forma ou de outra, para sua utilização ser mais efetiva”¹³² (TUCKER *apud* CASTRO, 1986, p. 214, tradução nossa).

Tanto Bergala (2007) como Castro (1986) apontaram a falta de formação dos professores na área do cinema, contudo este último, com base em Tucker, mostrou também a falha dos produtores cinematográficos por não conhecer aspectos do tipo científico ou docente com toda a profundidade que merecem na hora de criação do material cinematográfico para exibição dentro do espaço escolar. Portanto, muitos dos vídeos educativos estão mais preocupados com o tema e o conteúdo do que com a própria estética do cinema ou com a produção de eventos enunciativos após sua exibição. Por conseguinte, nesta pesquisa, focaremos a análise e o trabalho nos filmes de ficção que, além da estética, se preocupam com o conteúdo.

Quando utilizados desde a primeira idade, os filmes proporcionam a apropriação de um dos resultados da produção humana, de outra forma de linguagem, cada vez mais comum em seu entorno cotidiano. Com base nos postulados bakhtinianos, Gontijo (2003, p. 22) afirma que “[...] é especialmente por meio da linguagem que as pessoas agem umas sobre as outras num processo contínuo de autotransformação. Por isso, a linguagem é uma das mais importantes criações da humanidade” (GONTIJO, 2003, p. 22) e seu domínio é uma necessidade no processo de formação.

Para essa pesquisadora do campo da alfabetização, a criança “[...] inicia formalmente processos de apropriação de objetivações genéricas *para-si*” (GONTIJO, 2002, p. 31, grifo da autora) nas escolas, principiando a apropriação, não só da escrita e da leitura, como de outras objetivações genéricas. Tais afirmações nos permitem considerar que a apropriação das diferentes formas de linguagens (escrita, artística, musical, cinematográfica, entre outras), criadas, desenvolvidas e transmitidas de geração em geração pela atividade humana, possui “[...] um papel fundamental no processo de formação das funções intelectuais” (GONTIJO, 2002, p. 34).

¹³² [...] responde a objetivos concretos de la clase, el programa y el Plan de estudio y requiere el concurso de maestros, de una forma u otra para poder lograr su empleo más efectivo.

De acordo com o livro *Como usar o cinema na sala de aula*, entre os bilhões “[...] de pessoas que regularmente foram, vão e irão assistir a filmes na sala escura do cinema, certamente estão incluídos milhões de professores e alunos” (NAPOLITANO, 2013, p. 7). Declarações como essas, muito presentes na literatura cinematográfica, poderiam ser consideradas irrefutáveis, se a ciência não tivesse seus limites e não pudesse ser falseada, como postulou o filósofo Karl Popper¹³³. Como à ciência é possível apenas tirar suas conclusões sobre os objetos analisados e não sobre os que não foram observados, entendemos que essa conclusão geral de Napolitano, própria dos métodos indutivos, não se aplica a nossos sujeitos de estudo.

A partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as pesquisas de Duarte (2009) sinalizam que menos de 9% dos municípios brasileiros têm salas de cinema, cuja maioria está localizada nos grandes centros urbanos. Para a pesquisadora, ir ao cinema “[...] ver filmes em salas de exibição é um hábito que precisa ser aprendido, e a falta de oportunidades desse tipo tem dificultado a formação desse hábito, com perdas significativas para a formação estética” (DUARTE, 2009, p. 14). No entanto, não é só essa dificuldade (infraestrutura física) que tem impedido milhões de espectadores chegar às salas de cinema, mas outra série de dificuldades, como as econômicas, entre outras.

Quando falamos em falta de hábitos e formação estética (domínio e uso social da cultura e linguagem artística), o peso maior recai no sujeito cultural e esteticamente não alfabetizado, contudo “[...] numa sociedade como a brasileira — que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos —” (ALMEIDA, 2006, p. 14), não só estamos diante da perda significativa de um tipo de formação, mas da língua, ou das diversas formas de linguagens, também expressão dessa mesma situação. Nas palavras de Almeida (2006), a desumanização que vivemos no Brasil impede que milhares de brasileiros se apropriem, cheguem a

¹³³ A teoria de Popper sobre as limitações da ciência aproxima-se da falácia aristotélica. Aristóteles entendia por falácia o argumento apresentado e que parece ser verdadeiro, mas cuja falsidade pode ser verificada quando analisado atenta e criticamente.

conhecer ou/e fazer uso das diferentes linguagens, pois muitos falantes da língua morrem antes de fazer o primeiro uso da linguagem: o choro.

Não vemos nesses discursos enunciativos a resolução do problema a partir de uma solução universal, como apontava Marx em seus primeiros escritos, mas sim de uma solução particular. Aqui radica a diferença entre atos reformistas e atos revolucionários: “[...] no primeiro, a revolução global continua a ser um sonho que, na melhor das hipóteses, sustenta nossas tentativas para aprovar alterações locais — e, no pior dos casos, impede-nos de concretizar mudanças reais” (ŽIŽEK, 2014, p. 101); já no segundo, se tem consciência da mudança como via e caminho para a solução total dos problemas particulares. O maior ato revolucionário desse feto violento, forte, que escapou da morte, não se sabe se por muito azar ou muita sorte¹³⁴, não é se apropriar de uma formação estética, mas conseguir falar sua própria língua, já que isto tornou-se “[...] uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz)” (ALMEIDA, 2006, p. 15).

Não obstante, podemos resinificar o conceito marxista de revolução, se pensamos na apropriação, em toda sua completude (fruir, ver, compreender e fazer), dessa manifestação artístico-enunciativa pela criança dentro do espaço escolar. Apropriar-se do cinema (história, ato de criação e leitura compreensiva em diálogo com os vários Outros) é muito mais do que pensar numa educação estética individual (alfabetização ou letramento visual); é “[...] aprender a ver o outro, configurar novos encontros entre o eu e o mundo. Um ‘outro’ que vem de outros espaços e outros tempos e descobrir que existem infinitos olhares para vê-los” (FRESQUET, 2010, p. 2). Para esta autora, o grande desafio na alteridade cinema-educação radica em

[...] favorecer condições para uma revolução [...] pacífica, amorosa que, através do trabalho de professores, artistas e profissionais, legitime a autoria das crianças e adolescentes no ato de criação e produção cultural. Trata-se de um grupo social que ainda não tomou (tomamos) consciência de seu poder pelo número e pela força criativa (FRESQUET, 2010, p. 2).

As crianças, sujeitos da nossa pesquisa, são moradores da capital. Nesse município, há cinco cinemas, sem contar as salas de projeção de alguns deles. O trabalho em

¹³⁴ Faz alusão à música de Gabriel, o Pensador, *Pátria que me pariu* lançada no álbum *Quebra cabeça* (1997).

campo apontou que, embora 80% delas tenham alegado gostar de assistir a filmes, uma grande quantidade nunca foi a uma sala de projeção, ou seja, se a língua e as múltiplas linguagens são um patrimônio cultural do homem, esse direito é cerceado às crianças, mesmo quando têm posse de outras formas de linguagem (cinematográfica, cênica, artística etc.) ou o instrumento língua, “[...] não podem usá-lo integralmente. À maioria é permitido ouvir, não falar” (ALMEIDA, 2006, p. 15).

Os dados são alarmantes, se consideramos que 80% dos entrevistados de toda a escola onde desenvolvemos a pesquisa foram três vezes, no máximo, a esse espaço cultural. A falta de acesso ao cinema poderia ser amenizada se as produções cinematográficas fossem exibidas no espaço escolar, contudo, como acabamos de expor, isso representa um ato reformista, não revolucionário, pois ainda nossas crianças são alienadas de espaços culturais a que outras crianças, em situações econômicas e sociais mais favorecidas, têm acesso. Considerando que a indústria cultural produz material audiovisual para todas as faixas etárias, concordamos com Napolitano (2013), segundo o qual esse produto cultural estético também pode ser utilizado nas escolas desde os primeiros anos, tanto na educação infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Da mesma forma que o psicólogo behaviorista Rudolf Arnheim¹³⁵ (1904-2007) alegou que “[...] os filmes não são necessariamente um produto artístico”¹³⁶ (ARNHEIM, 1957, p. 8, tradução nossa), representantes da escola de Frankfurt apontaram, em seus estudos sobre a indústria cultural, que eles não precisavam se apresentar como tal, pois na “[...] verdade não passam de um negócio, e os utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 57). De acordo com essa leitura, o cinema teria a função de desfocar a “[...] percepção sobre o mundo objetivo, formando no espectador o senso comum, ou seja, mantendo-o dentro de uma formação cotidiana

¹³⁵ Para este autor o filme pode, “[...] but need not, be used to produce artistic results” (ARNHEIM, 1957, p. 8) como a música, a literatura e a dança. Entretanto, estas últimas manifestações artísticas, também, nem sempre são arte. Arnheim (1957) refuta completamente os conhecedores de arte, que ainda hoje, insistem veementes em retirar do filme tal possibilidade. Para eles, como o cinema apenas reproduz mecanicamente a realidade, assim como a fotografia “[...] film are only mechanical reproductions and that they therefore have no connection with art” (ARNHEIM, 1957, p. 9).

¹³⁶ “[...] *the movies are not necessarily film art* (ARNHEIM, 1957, p. 8).

ou alienando-o das suas relações sociais, culturais e ideológicas” (RAMOS, 2015, p. 114).

Não há como negar a função dos filmes como “[...] poderosa instituição representativa dos meios de comunicação de massa na esfera pública contemporânea” (RAMOS, 2015, p. 115), cuja imagem-movimento veicula os valores dessa sociedade. Não obstante, fazer apenas essa leitura dos filmes seria desconsiderar outras produções que tentam criar a contrapelo da ideologia hegemônica. A consciência coisificada do indivíduo contemporâneo impede, muitas vezes, sua posição crítica diante de outra forma nova de pensar ou de existir. O princípio revolucionário do ato criador fracassa, quando os filmes com uma estética qualitativamente diferente se tornam alheios para os leitores-espectadores formados sob a óptica da reprodução mecânica.

Além de terceirizar suas fantasias, esses sujeitos alienados da realidade preferem os produtos mais acabados, oferecidos pela indústria do espetáculo, pois não se reconhecem nos novos, mesmo que sejam “[...] o produto da realidade expressada e representada simbolicamente pelo signo imagético” (RAMOS, 2015, p. 119). As críticas tecidas à indústria cultural, em especial ao cinema, abrem um caminho para a discussão sobre o caráter contraditoriamente formador e alienador da sétima arte no processo de objetivação no interior das relações sociais, tanto de dominação quanto de libertação dos seres humanos. Apesar de também produzir a alienação, “[...] a solução não está em negar que a objetivação e a apropriação sejam *humanizadoras*, mas, sim, em superar suas formas alienadas” (DUARTE, 2001, p. 25, grifo do autor). Por fim, a partir de uma cinematização, que permita ao leitor-espectador crítico e ativo se defrontar com a produção cinematográfica para além da percepção mediata, torna-se possível se contrapor à ideia de que

[...] os filmes comerciais são todos, por natureza, ruins e os espectadores são incapazes de reflexões críticas e ativas [...]. Os filmes comerciais podem ser objeto de reflexões críticas e ativas tanto quanto outro. Isso não depende do filme em si, mas do espectador e da problematização que ele pode fazer em torno do material que se coloca diante dele (VIANA, 2009, p. 48).

Esse tipo de filme, embora seja muitas vezes criticado pelo “[...] perigo ideológico” (BERGALA, 2007, p. 49, tradução nossa), também pode abrir caminhos para

trabalhar e desenvolver não só o debate sobre formas e conteúdos, mas a produção de textos escritos sobre a experiência vivenciada durante a projeção do filme, elemento central desta pesquisa.

Bergala (2007) alerta que a escola se preocupa em selecionar o que ela considera filmes ruins, ou seja, os que fazem apologia à violência, ao racismo, ao sexismo etc., contudo a preocupação excessiva com os que podem vir a exercer uma influência negativa na formação da individualidade a leva a se despreocupar com os estragos que os filmes medíocres podem gerar para a formação estética e individual da criança. Com relação ao cinema, a escola se torna a que melhor pensa, projetando filmes com grande satisfação, “[...] inclusive se artisticamente são nulos ou inexistentes, contanto que contenham algum outro tema interessante para o debate posterior com os alunos”¹³⁷ (BERGALA, 2007, p. 51, tradução nossa).

Ainda que a escola prime pelo debate, tanto com os textos quanto com os filmes, entendemos que a apropriação da escrita e a produção textual ainda deve ser eixo norteador do trabalho educativo na fase inicial de escolarização. Isso não significa, no entanto, desconsideração de que outras formas de linguagens, cada vez mais presentes no mundo moderno e no cotidiano da criança, possam fazer parte da experiência ético-estética dentro da escola. Como aponta Napolitano (2013, p. 16), “[...] quanto mais elementos da relação ensino-aprendizagem estimular o interesse do aluno e quanto mais a alfabetização, no sentido tradicional da expressão, estiver avançada, tanto mais o uso do cinema na sala de aula será otimizado”.

A pesquisa de Costa (2018, P. 17) apontou a forte crença que paira nos enunciados dos alfabetizadores com relação ao processo de alfabetização. Para um grande número, “[...] as crianças só poderão escrever e ler os seus primeiros textos quando dominarem a última lição proposta pelo método e/ou cartilha ou quando atingirem a hipótese alfabética de aquisição da escrita”, contudo sua tese demonstrou o contrário quando o texto for trabalhado em sala de aula de forma dialógica e tendo dentro desse evento a presença de um interlocutor a quem a criança diz o que tem que dizer. Com base na pesquisa dessa autora trabalhamos a produção de textos (orais

¹³⁷ [...] incluso si son artísticamente nulas o inexistentes, a poco que traten con una cierta generosidad alguno de los temas en torno a los cuales se podrá debatir después con los alumnos.

e escritos) com as crianças a partir da exibição de diferentes obras fílmicas, pois acreditamos que tais práticas, como atividades socioculturais, desenvolvem a consciência crítica e estética da criança, além de permitir seu enunciar por meio de outros gêneros do discurso. Conseqüentemente o filme torna-se uma ponte para desenvolver as diferentes formas de linguagem (verbalizada e não verbal) e permitir a dialogicidade entre o Eu-espectador e os vários outros.

Independentemente dos conteúdos das projeções, acreditamos que o trabalho em sala de aula pode ser articulado ao processo pedagógico de alfabetização a partir da produção de textos (orais e escritos) com base nos filmes assistidos, seja pela experiência vivenciada, seja recontando a história, sugerindo outros finais, descrevendo cenas e personagens, pelo trabalho com as adaptações literárias ou simplesmente pelo prazer de desfrutar de um produto histórico-cultural. Pelo cinema vejo o que, no meu mundo, me é ausente; minha visão do Outro (objeto ou sujeito) é atravessada pela relação que se estabelece “entre”. Vejo, de meu ponto perceptivo, o Outro no seu mundo e, a partir do cedido por ele, retorno a meu mundo interior como Eu-Outro.

Na relação com o cinema, sempre sou afetado pelas vozes de todos os Outros (diretores, atores, personagens, seus mundos). O cinema, com base em Bakhtin, nos permite afirmar que vejo meu mundo pelos olhos e as palavras de Outro. Esse ver, como aponta Fresquet em seus estudos, não é de ver, no sentido estrito da palavra. A extra-localização fora de mim permite olhar-me no espelho como Eu-Outro. Nessa dimensão, posso-me autoavaliar, ter uma autoconsciência de meu Ser antes inexistente. Diante do Outro, estou sempre fora, não posso viver a vida da personagem, mas posso, de meu ponto de visão, ver sua exterioridade e sua territorialidade em tempo-espço. Para compreendê-lo, porém, não me distancio, mas vou até seu mundo, adentro no seu território. O tempo e o espaço ganham uma única dimensão, que nos permite a alternância enunciativa compreensiva do Eu e do Outro.

Parafraseando Marx, podemos dizer que se o excedente de visão do Eu transforma a natureza do Outro, ao mesmo tempo pelo seu ato responsivo e responsável perante o Eu-outro é transformado em Outro-alheio-Eu. A compreensão é um ato, e toda atividade em si acarreta numa transformação.

Portanto, quando vou até o mundo distante do Outro (o herói-personagem cinematográfico), volto afetado pela relação que estabeleço com ele. Essa relação dialógica e dialética entre o Eu e o Outro me permitem não só pontos de vistas, como pontos de escuta diferentes (FRESQUET, 2012). É nessa troca que pensamos a dimensão formativa do cinema (RAMOS, 2015) na escola, sua força transformadora tanto do Eu-leitor-autor de novos enunciados e a personagem-ator que abre espaço, com sua palavra, à contrapalavra do Eu-criança-autora. Se o cinema não é um instrumento pedagógico, nem os filmes educativos possibilitam abordar toda dimensão formativa dessa arte, algo não pode ser esquecido: “[...] a possibilidade que ele nos dá em termos de constituição de subjetividades, em termos de conhecimento de nós mesmos e do mundo” (FRESQUET, 2012, p. 65).

4 PERCURSOS INVESTIGATIVOS

[...] A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento [...]. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

A escolha de uma abordagem metodológica que seja adequada aos pressupostos adotados não é uma tarefa simples. Por isso, conforme sinalizam muitos pesquisadores, “[...] a definição de uma abordagem metodológica que leve em conta a perspectiva teórica que orienta o estudo não é uma tarefa fácil para o investigador; porém é necessária para garantir uma busca profunda e radical” (GONTIJO, 2003, p. 24) do conhecimento a ser produzido.

Para realização da pesquisa, escolhemos como campo de estudo uma das três Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEFTI) da Prefeitura de Vitória, Espírito Santo. Como parte do estudo, também, foram contemplados tanto os professores alfabetizadores como as crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Inicialmente partimos do pressuposto de que os meios imagéticos têm se configurado na sociedade contemporânea, cada vez mais, a principal forma narrativa de veiculação de informação que reflete na formação e *semiformação* da consciência do indivíduo. Disso derivou o interesse por estudar, analisar e compreender as produções de textos (orais e escritos) das crianças, após experiências com os diferentes gêneros cinematográficos.

Dessa forma, por ser uma pesquisa com diversas variáveis dentro de um único processo, como metodologia de pesquisa, o objeto de análises e compreensão se adequava a um estudo de caso. De acordo com André (2008), o estudo de caso tem sido utilizado há muito tempo em várias áreas do conhecimento, principalmente na Sociologia, na Antropologia, na Medicina, na Psicologia, no Serviço Social e na Educação, entre outras. Desse modo, esse método pode sofrer variações de acordo com a área de conhecimento em que é adotado e também conforme a finalidade da pesquisa. Na área da educação, os estudos mais comuns que o utilizavam, nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, tinham como foco a descrição de uma unidade — professor, aluno ou escola (ANDRÉ, 2008).

De forma geral, o estudo de caso “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por conseguinte, desde o início, sua realização leva à produção de dados, à sua revisão e exploração constante, para poder tomar decisões relacionadas com respeito ao objetivo da pesquisa. Buscamos, neste trabalho, estabelecer as conexões, não casuais, entre as variáveis dependentes e independentes, que apareceram durante as observações e as entrevistas em campo. Além do percurso que foi seguido, a metodologia escolhida permitiu definir o olhar do pesquisador e sua relação com os diferentes sujeitos da pesquisa (professores e crianças).

Durante o trabalho de campo, decidimos, a partir de eventos dialógicos com os sujeitos da pesquisa, analisar e compreender: os sentidos atribuídos ao cinema pelos professores do Fundamental I no Ciclo de Alfabetização e as formas como o cinema emerge no espaço-tempo escolar das salas de alfabetização (regulares, Clubes ou Eletivas); num segundo momento, com as crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, buscou-se compreender, dentro de seus enunciados, as marcas e os sentidos atribuídos ao conteúdo cinematográfico presente em suas produções textuais (orais e escritas). Esses eventos dialógicos com as crianças dividiram-se em duas etapas. Primeiramente, foram analisadas as narrativas e as produções apresentadas por elas, de forma livre e espontânea, durante as entrevistas. Por último, com a participação, por escolha própria, de alguns desses alunos já entrevistados, ministramos uma disciplina Eletiva — *Alfabetizando com/para cinema* —, cujo objetivo foi analisar a produção de sentidos, nos textos orais e escritos, por meio da relação dialógica como o material fílmico, qualitativamente diferente do veiculado pela sociedade do espetáculo (DEBORD, 2006) e a indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1947; ADORNO, 1986, 2002), após sua projeção.

Por se tratar de uma EMEFTI, de acordo com a *Política Municipal de Protagonismo Estudantil* (VITÓRIA, 2018b), entre as diversas práticas e vivências em Protagonismo, destacam-se os Clubes de Protagonismo. Segundo esse documento, tal atividade escolar oportuniza a apropriação de certas habilidades fundamentais para a “[...] construção de processos de aprendizagem significativa, conectando a

experiência do estudante e os repertórios com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para a construção de seu projeto de vida” (VITÓRIA, 2018b, p. 30) e a escolha de Eletivas.

No currículo dessas escolas, a disciplina *Protagonismo*, trabalhada em três eixos para os anos iniciais, contempla, entre um deles, as aulas para o desenvolvimento desses Clubes de Protagonismo. Nessa atividade, os estudantes, apoiados pelos educadores (madrinhas e padrinhos) e orientados por planos de ação e práticas de gestão, exercitam o convívio e as práticas de organização. Vale ressaltar que esses Clubes, concebidos durante a *Semana de Protagonismo*, partem principalmente dos interesses dos estudantes. Por outro lado, a Política Municipal de Educação Integral, em seu Decreto Municipal nº 16.230/2015, regulamenta que, além da Base Nacional Comum Curricular, a Parte Diversificada contempla “Disciplinas Eletivas” (VITÓRIA, 2018b, p. 39).

O trabalho em campo apontou que, nessa escola, trabalhava-se a exibição de filmes em todos os níveis, pois havia registros dos Clubes que trabalharam com filmes em sala de aula, tanto com os grupos das series iniciais (Fotografia 1), sujeitos de nossa pesquisa, quanto com as turmas maiores (Fotografia 2).

Fotografia 1 – Clube de cinema



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 2 – Clube - História no cinema



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Os estudantes, com a ajuda de padrinhos e madrinhas, escolheram os Clubes de cinema, pois entendiam, com base na prática e vivência, que esse tipo de Clube agregava algum valor a suas vidas. Tal escolha deve sempre atender a relevância

para a formação escolar, especialmente “[...] quanto à autonomia e à capacidade de organização e gestão” (VITÓRIA, 2018, p. 31).

Considerando a interdisciplinaridade como eixo metodológico e visando a enriquecer e ampliar os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina Eletiva, diferentemente dos Clubes, deve ser definida pela escola, a partir de propostas de professoras e estudantes, ou seja, era o professor que escolhia o método e o material a ser trabalhado e as crianças eram livres para participar ou não dessa disciplina. Além disso, podem ainda deixar de assistir, mesmo tendo-a escolhido inicialmente. Considerando que existia o interesse das crianças por participar de Clubes de Cinema e que não havia nenhum trabalho com exibição de filmes dentro de nenhuma Eletiva das crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, decidimos pela proposta e implantação dessa atividade, sob a supervisão e a responsabilidade do professor de informática da escola. Destarte, como disciplina Eletiva, definida pela escola sob a aprovação do professor e dos alunos, a Eletiva *Alfabetizando com/para o cinema* seria a primeira a ser implantada.

Diversamente dos trabalhos existentes, os filmes, na maioria curtas-metragens de animação, escolhidos e selecionados com a ajuda dos profissionais do *Projeto Emparede Contemporânea — Arte Cultura Meio Ambiente*¹³⁸ para serem projetados durante os 24 encontros eram qualitativamente diferente do cotidiano visual dessas crianças.

Entendemos, como Fresquet (2016) e Omelczuk (2017, p. 37), que o “[...] mercado das imagens impede com violência as múltiplas possibilidades de olhares, impondo um mundo sensível e simbólico hegemônico [...]”, por isso o material escolhido não fazia parte do círculo comercial, muito menos do cotidiano das crianças. Ele diferenciava-se principalmente por sua estética (os ritmos, os enquadramentos, as

¹³⁸ Localizado em Vitória, no bairro Santo Antônio, esse projeto, iniciado em maio de 2012, se divide entre palestras sobre a criação de abelhas; exposição de obras de arte em sua “galeria habitada” e uma sala de cinema onde têm lugar as projeções de filmes, curtas e documentários, além dos encontros do *Cineclube Lima Barreto*, existente há cerca de 25 anos na comunidade e que agora acontecem no *Emparedes*. Esse espaço de formação cultural, sob a coordenação da artista plástica Yvana Belchior, está aberto à visitação com mediadores que proporcionam momentos de conversa e reflexão principalmente para as crianças, não só do bairro, como das escolas públicas que agendam o local.

narrativas e a própria estética das personagens) e sua nomeação ou até premiação em eventos da área da sétima arte.

4.1 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Após seguir todos os protocolos exigidos para a pesquisa em campo (APÊNDICES A, B, C, D e E), passamos para a etapa de levantamento e produção de dados, quando foram utilizadas várias ferramentas metodológicas. Durante os 137 dias (APÊNDICE F) que estivemos na EMEFTI¹³⁹, primeiramente, nos meses iniciais, fizemos a observação e o reconhecimento do campo da pesquisa. Todas as informações foram anotadas no registro de diário de campo (APÊNDICE G).

Era nosso interesse ir até o Outro para compreendê-lo, como aponta Bakhtin (2010a), e voltar desse lugar de pesquisador-observador contemplativo ao lugar de pesquisador enriquecido pelo excedente axiológico de visão. Ainda que, no início, o Eu-sujeito-pesquisador participasse somente como contemplador ativo, entendia-se que a contemplação era “[...] a efetiva exotopia ativa do contemplador com relação ao objeto de contemplação”¹⁴⁰ (BAKHTIN, 2010a, p. 140-141). A posição exotópica diante dos novos eventos não era só um ato da responsabilidade do pesquisador, mas a possibilidade de atender e compreender os diversos eventos que aconteciam nesse espaço: no entorno e com/entre os sujeitos participantes, ou seja, a tentativa de familiarização com todo o universo da pesquisa sem perder a posição de observador ativo responsável e responsivo.

Bakhtin (2003) aponta que toda contemplação ativa do pesquisador configura-se em si um ato ético, portanto, não é possível, a partir de um olhar contemplador responsivo, abstrair a concretude singular do lócus da pesquisa e dos próprios sujeitos que o configuram.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações

¹³⁹ Para respeitar o protocolo de ética, não será utilizado o nome original da escola, mas *Pequena escola da rua principal*, nome ficcional criado para a pesquisa.

¹⁴⁰ [...] но созерцание есть действенная активная внеположность созерцателя предмету созерцания (БАХТИН, 1986, p.38).

completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se^[141] (BAKHTIN, 2003, P. 22-23).

Por isso, propõe que o pesquisador deve

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-se^[142] no lugar dele, depois de ter retornado a seu lugar, contemplar o horizonte dele como excedente de visão que desse seu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da sua visão, do seu conhecimento, da sua vontade e do seu sentimento^[143] (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Tanto o Eu-sujeito quanto o Outro-não-Eu-Sujeito bakhtinianos precisam um do outro para se constituir sujeitos completos. A minha existência produz o Outro, quanto a dele me permite existir, ou seja, me torno pesquisador porque existe um sujeito da pesquisa que me constitui como tal e vice-versa. Essas autorrevelações apenas existem para Bakhtin na alteridade de interdependência e correlação entre o Eu e o Outro. É importante entender que essa interdependência pesquisador – os outros da pesquisa, sempre atrelada à visão do Outro, não é no sentido de ver, mas de um ver-compreensivo holístico da exterioridade e interioridade do Outro, como escreveu o teórico em *Arte e responsabilidade* (BAKHTIN, 2003).

A fragmentação perceptiva do sujeito da pesquisa (sua exterioridade) é percebida por mim, apenas como evento compreensivo que transita entre o campo estético e ético. Eu-para-mim (como me percebo) sou incompleto, inacabado mesmo diante do espelho. Mesmo me olhando, quando não pelos olhos de outrem, não me vejo por dentro, me defrontando com uma distorção, uma falsidade, contudo o enunciado ético-estético do Outro sobre mim me completa com sua compreensão. Todos os reflexos internos

¹⁴¹ [...] Избыток моего видения по отношению к другому человеку обуславливает собой сферу моей исключительной активности, то есть совокупности таких внутренних и внешних действий, которые только я могу совершить по отношению к другому, ему же самому со своего места вне меня совершенно недоступных, действий, восполняющих другого именно в тех моментах, где сам он себя восполнить не может (БАХТИН, 1979, p. 23-24).

¹⁴² Alterou-se nas palavras originais de Bakhtin os pronomes de 1ª pessoa para o de 3ª pessoa quando referido ao contemplador pesquisador, para manter a concordância discursiva.

¹⁴³ [...] Я должен вчувствоваться в этого другого человека, ценностно увидеть изнутри его мир так, как он его видит, стать на его Место и затем, снова вернувшись на свое, восполнить его кругозор тем избытком видения, который открывается с этого моего места вне его, обрмить его, создать ему завершающее окружение ие этого избытка моего видения, моего знаний, моего желания и чувства. (БАХТИН, 1979, p. 24).

[...] inacessíveis à percepção direta do observador, muitas vezes podem ser detectados indiretamente ou de forma mediatizada, através de reflexos acessíveis à observação [...]. Pela presença de um reflexo completo (a palavra), julgamos a presença do estímulo correspondente, que no presente caso desempenha um papel duplo: o estímulo em relação ao reflexo completo e ao reflexo em relação ao estímulo anterior^[144] (VYGOTSKI, 1997, p. 52).

A partir da posição de pesquisador-observador-compreensivo tenho uma visão única do Outro, não visível de qualquer outro lugar, nem por outra pessoa. Cada visão e cada leitura são novas, únicas e singulares. Minha linha de visão, antes de se perder num ponto distante de fuga, encontra o Outro, localizado no seu mundo exterior.

O encontro com o mundo material exterior (corpo e natureza) do Outro abre caminho para o evento, e nele tudo é percebido, contemplado e compreendido para construir os sentidos do Outro e do seu mundo. Portanto, além de contemplar os eventos nas relações entre professor e aluno durante o processo de ensino-aprendizado, de momentos recreativos e de diferentes atividades de desenvolvimento cultural e intelectual, de entrevistas semiestruturadas com vários trabalhadores da educação e as crianças, também o mundo exterior (estrutura física) dos sujeitos da pesquisa foi analisado.

A entrevista, como técnica de produção de dados, torna-se quase insubstituível quando nosso objeto de estudo se constitui de enunciados construídos por Outrem. De modo geral, “[...] consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas” (MORGAN *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Sendo dialógica a relação entrevistador-entrevistado, em um processo de construção compartilhada de conhecimentos pelo excedente de visão dos envolvidos, a entrevista se desenvolve na dialética de interlocuções entre os diferentes atores da pesquisa. Nos trabalhos investigativos em educação, a partir de uma abordagem qualitativa, André e Lüdke (1986, p. 33) entendem que a entrevista, “[...] ao lado da observação, representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”.

¹⁴⁴ [...] Невыявленные рефлексы (немая речь), внутренние рефлексы, недоступные прямому восприятию наблюдающего, могут быть обнаружены часто косвенно, опосредованно, через доступные наблюдению рефлексы, по отношению к которым они являются соответствующими. По наличию полного рефлекса (слова) мы судим о наличии соответствующего раздражителя, который в настоящем случае играет двойную роль: раздражителя по отношению к полному рефлексу и рефлекса по отношению к предыдущему раздражителю (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 91).

Para as autoras, se configura como “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas [...]. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 33).

Nesse primeiro momento de conversa, utilizamos como suporte uma série de questionários abertos direcionados a apontar sua relação direta, indireta e pedagógica com experiências envolvendo a experiência com obras fílmicas no processo de ensino. Nos seis eventos, realizados com os formulários de entrevistas (APÊNDICE H; I; J), participaram quatro professoras alfabetizadoras, uma professora de arte¹⁴⁵, uma das madrinhas do Clube de Cinema e o bibliotecário da escola que inicialmente não estava contemplado, contudo, como a sala de vídeo provisoriamente¹⁴⁶ funcionava dentro da biblioteca, apenas dividida por uma estante de livros (Fotografias 3), por não haver uma boa infraestrutura na escola, consideramos relevante sua participação. Por outro lado, ele era o responsável pela preparação de quase todo o acervo de vídeo utilizado pelos professores e pela montagem de todo o equipamento técnico (Fotografia 4).

Fotografia 3 – Espaço interior da sala de vídeo



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 4 – Recursos técnicos da sala de vídeo



Fonte: Elaboração do autor (2018).

¹⁴⁵ O APÊNDICE H foi utilizado como referência para a conversa com a professora de arte.

¹⁴⁶ A sala de vídeo, que estava em construção no subsolo da escola, até final de 2019 ainda não fora concluída.

Posteriormente, para compreender como o segundo grupo de sujeitos da pesquisa se relacionou com os diferentes gêneros cinematográficos, entrevistamos — dentro das cinco turmas que configuravam os três primeiros anos do Ensino Fundamental I —, entre os meses de setembro e dezembro de 2018, um total de 84 crianças (Tabela 3).

Tabela 3 – Número de crianças por turma e por ano que participaram das entrevistas

Turma	1º ano	2º ano	3º ano
A	18	11	23
B	17	15	-
Total.	35	26	23

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Durante as entrevistas, foram usados dois instrumentos: o primeiro, para a caracterização das crianças (APÊNDICE K), e o segundo (APÊNDICE L), para adentrar no campo de estudo (o cinema, a criança e o processo de alfabetização). Indagamos sobre a relação com o cinema, a frequência com que assistiam a filmes, se já tinham visitado alguma vez uma sala de cinema e outros espaços de formação cultural. Também indagamos sobre a relação com o cinema na escola, entre outros assuntos. Portanto, com base em observação/registro e entrevistas com os participantes, produzimos a maior quantidade de dados que configuraram esta primeira parte da pesquisa.

As questões das entrevistas foram divididas em dois grupos, de acordo com o conteúdo e o objeto de interesse. Para formulação das perguntas, levamos em consideração a situação real e imaginária, uma vez que também se configuram mudanças consideráveis na formulação da entrevista. No primeiro caso, foram elaboradas as perguntas dirigidas às professoras da seguinte forma: o (a) senhor(a) já utilizou os gêneros cinematográficos durante as aulas com as crianças? Nos casos em que as professoras não utilizaram os gêneros, as questões variaram: a utilização de filmes poderia ajudar as crianças a produzirem textos orais e escritos sobre o filme? Esses instrumentos de produção de dados ajudaram não só a caracterização dos sujeitos da pesquisa (professores e crianças), mas também a

caracterização tanto da escola (APÊNDICE M) quanto das salas de aula (APÊNDICE N).

Os horários das observações e entrevistas iniciavam a partir da 8h da manhã e encerravam às 16h. Esse período de tempo não era contínuo, mas se fragmentava em quatro momentos: antes e após o horário do lanche da manhã (de 9h até 9h20min), e após o horário de almoço (de 11h50min até 13h10min) até o horário de saída das crianças às 16h. No caso das quartas e quintas-feiras, esses horários da tarde eram dedicados aos Clubes e às disciplinas Eletivas, por isso as entrevistas paravam.

Os eventos dialógicos, dentro do refeitório da escola, não ofereceram às crianças o banquete dos sábios, também não encontraram nas mãos do pesquisador poemas que “cheirassem mais a vinho do que a azeite”, como afirmara Rabelais no “[...] *Prólogo de Gargântua*”¹⁴⁷ (BAKHTIN, 2013, p. 248), ao comentar o testemunho de Horácio com relação a Enio, pai dos poetas latinos. No entanto, naquele momento e local, repleto de cheiros, odores, risos e palavras das cozinheiras que se misturavam entre o barulho das panelas e instrumentos da cozinha e ao próprio murmúrio das vozes da escola, à falta de um espaço para tais eventos dialógicos, nenhum outro podia ser melhor para “[...] exprimir a verdade livre e franca”¹⁴⁸ (BAKHTIN, 2013, p. 249) da palavra de Outrem, sentado à mesa no refeitório da escola, pois “[...] apenas esse ambiente e esse tom respondiam à própria essência da verdade”¹⁴⁹ (BAKHTIN, 2013, p. 249). Foi dessa forma que aconteceram todas as entrevistas das crianças, rodeados por enfileiradas mesas do refeitório (Fotografias 5 e 6) e acompanhadas pela polifonia de vozes e barulho dos vários dos outros da escola. Sempre os dois interlocutores do discurso ficaram sentados na última mesa do salão (Fotografia 5), no canto direito, junto à janela gradeada e enferrujada (Fotografia 6).

¹⁴⁷ [...] В прологе к «Гаргантюа» (БАХТИН, 1990, p. 143).

¹⁴⁸ [...] свободную и откровенную истину можно высказать (БАХТИН, 1990, p. 143).

¹⁴⁹ [...] только эта атмосфера и этот тон отвечали и самому существу истины (БАХТИН, 1990, p. 143).

Fotografia 5 – A visão do Eu



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 6 – A visão do Outro



Fonte: Registro do pesquisador em campo (2018)

As crianças estiveram sempre na ponta da mesa, assumindo o papel principal como anfitrião da palavra alheia à espera da contrapalavra do Outro. Nesse momento, as entrevistas ganhavam mais um tom de conversa informal do que uma própria entrevista como antes conceituada. Até o mês de setembro, nas quartas-feiras, nos últimos horários da tarde, acompanhamos as aulas do Clube¹⁵⁰ de cinema para os pequenos, ministradas por duas madrinhas: a professora do 1ºA e a do 3ºA. Nessas aulas, embora sob a supervisão das professoras que elaboravam e propunham atividades, eram as crianças que pediam e escolhiam o filme a que assistiriam nos encontros.

Nos últimos meses, de setembro até o fechamento do ano letivo, em dezembro, a pedido da escola, elaboramos para ser ofertada às crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a disciplina Eletiva de Cinema nos dois últimos horários das quintas-feiras. Acompanhado do professor de informática da escola, responsável oficial da disciplina¹⁵¹, montamos as sequências didáticas e projetamos uma série de curtas de animação e longas-metragens, cujos resultados finais seriam apresentados no fechamento de conclusão das Eletivas para toda a escola.

¹⁵⁰ Os Clubes foram implantados em 2017, entretanto, segundo o Plano de Ação 2018, a escola tem criado alternativas para reduzir o impacto das ausências de profissionais para essas aulas. O objetivo principal dos Clubes é desenvolver nos estudantes seu protagonismo e sua liderança.

¹⁵¹ Como esse evento deixou de ser uma atividade apenas da pesquisa e passou a configurar uma disciplina do currículo escolar, foi necessária a presença do professor de informática para o devido preenchimento dos registros e pautas no sistema, já que nós, como pesquisadores, não configurávamos o quadro de funcionários da EMEFTI.

Diferentemente do que aconteceu no Clube de Cinema em que as crianças escolheram os filmes do seu cotidiano estético para serem exibido pelos professores, nesse caso, os responsáveis pela Eletiva tinham o desafio de selecionar o material que seria trabalhado durante a disciplina. Essas escolhas não se deram de forma arbitrária por parte do corpo docente, mas tiveram, como ponto de partida, os enunciados das entrevistas realizadas inicialmente.

Nesses eventos dialógicos, as crianças apontaram tipos e gêneros cinematográficos de que gostavam e os de que não gostavam, inclusive os que achavam adequados para meninos e meninas. Com base nessas construções estéticas, sociais e subjetivas, definiu-se o material final a ser trabalhado.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

Quando refletimos sobre direito à educação, não podemos deixar de pensar em educação de qualidade e em mais tempo em espaços de educação integral e de formação onilateral do sujeito dentro do espaço escolar. Esse apontamento inicial nos leva diretamente a discutir um direito fundamental em si, garantido pela Constituição Federal de 1988. Especificamente o art. 205 acena que a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, assim promovendo-a e incentivando-a em colaboração com a sociedade (BRASIL, 1988, p. 123). Ainda segundo o art. 205, visa-se ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Para alcançar tal propósito, a Política Municipal de Educação Integral do município de Vitória postula que “[...] educadores e estudantes devem ser protagonistas na política educacional e a comunidade escolar e local devem se articular por meio do diálogo em uma *gestão compartilhada*, fortalecendo a *relação escola, família e comunidade*” (VITÓRIA, 2018b, p. 16, grifo no original), ou seja, esta modalidade educacional remete “[...] à concepção de integralidade do ser humano, considerando suas múltiplas dimensões” (VITÓRIA, 2018b, p. 16).

O tempo integral no município de Vitória é concebido a partir de três modalidades, ainda que permaneça a ideia de integral com características diferentes. No primeiro caso, *Os Núcleos de Espaços Tempos dos Brincarte* (SALLES, 2017), com lugares

conveniados e contratados pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) para ampliar o tempo das crianças (de 4 a 6 anos) da educação infantil nesses espaços. A ideia é oferecer um atendimento integral no contraturno com ações socioeducativas, recreativas, esportivas e culturais complementares às atividades escolares desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

A segunda modalidade, conhecida como *Educação Ampliada* (EDUCAÇÃO..., 2014), tem como objetivo principal a extensão do tempo das crianças e dos jovens na escola. Essa forma de oportunizar a aprendizagem pode se objetivar de duas maneiras: ora os estudantes continuam dentro do espaço escolar (sala de aula), ora desenvolvem algumas atividades em diversas regiões e espaços socioculturais públicos da cidade, onde as famílias responsáveis pelo deslocamento das crianças também podem participar. As atividades, realizadas tanto no horário letivo quanto no contraturno com crianças e adolescentes (6 a 17 anos), abarcam diferentes áreas como “[...] Projovem Vitória, escolinhas de esportes, aulas de dança, música e arte e atividades escolares” (EDUCAÇÃO..., 2014).

Por último, implantada em duas etapas da educação básica: nos Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral (CMEITI) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEFTI). De acordo com o documento *Política Municipal de Educação Integral* (VITÓRIA, 2018a) da Secretaria de Educação da Prefeitura de Vitória/ES, o Programa Municipal Educação em Tempo Integral para o Ensino Fundamental teve início em 2007. Várias secretarias foram envolvidas para a realização desse trabalho: de Educação (SEME), de Saúde (SEMUS), de Assistência Social (SEMAS), de Cidadania e Direitos Humanos (SEMCID), de Esporte (SEMESP), de Cultura (SEMC), de Meio Ambiente (SEMMAM), de Transporte (SETRAN), de Segurança Urbana (SEMSU), além da Companhia de Desenvolvimento de Vitória (CDV). No entanto, já em 2011, o Decreto nº. 15.071, de 21 de junho, estabelecia os critérios para a matrícula e a permanência de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória no Projeto Educação em Tempo Integral. A prioridade, nesse momento, eram crianças e adolescentes, inseridos no Cadastro Único da Secretaria de Assistência Social (CADÚNICO/SEMAS) e, como postula o art. 5, aqueles que se encontrassem em “[...] situação de vulnerabilidade social” (VITÓRIA, 2011, p. 2).

Um ano após sua implantação, o município aderiu ao *Programa Federal Mais Educação* (PME), respaldado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Esperava-se que, com essa ação, as escolas iniciassem e/ou fortalecessem as atividades desenvolvidas pelo programa em andamento. Em 2009, o *Documento Orientador do Programa de Educação em Tempo Integral*, elaborado para atender tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, referenciava em seu terceiro pilar a importância da formação integral do sujeito por meio de atividades que trabalhassem as “[...] *diversas e múltiplas linguagens*: escrita, matemática, oral, plástica, corporal, musical e dos diversos conhecimentos das ciências da natureza, humanas e sociais” (VITÓRIA, 2018a, p. 11, grifo no original).

Posteriormente, em 2013, foram criados onze projetos que faziam parte do programa estruturante *Educação Ampliada*, entre os quais cinco coordenados pela SEME: “[...] Ampliação do Atendimento em Tempo Integral, Escolas em Tempo Integral, Escola Aberta de Vitória, Educação Infantil: ciência, cultura e arte (Pé na Cidade) e Linguagens Integradas” (VITÓRIA, 2018a, p. 11). Dessa forma, os estudantes teriam acesso às atividades na Educação Integral em Jornada Ampliada, nas Unidades de Ensino em Tempo Integral e nas Ações Intersetoriais. Com base nesses estudos e pesquisa, a partir de 2014 o município iniciou a viabilização para implantar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEFTI). Um ano mais tarde a Lei municipal nº 8.759/2014 e o Decreto nº 16.230/2015 regulamentariam a implantação das três primeiras EMEFTI do município, da qual uma seria escolhida como lócus de pesquisa de nosso trabalho. Com esse passo, esperava-se que a consolidação dessa política no futuro levasse à extensão gradativa dessa proposta às demais unidades de ensino da rede municipal de Vitória.

Essas ações possibilitaram que as escolas cada vez mais realizassem atividades de Educação Integral. Os dados da Política Municipal para essa modalidade (VITÓRIA, 2018a) apontaram que sete escolas da rede municipal de ensino, em 2018, não as realizaram, contudo as 43 restantes as realizaram em jornadas ampliadas e três em tempo integral.

Essas Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral caracterizam-se por atuarem profissionais “[...] em regime de trabalho de 40 horas em tempo

integral na mesma escola” (BRASIL, 2013, p. 23), portanto, com a mesma carga horária do currículo semanal das crianças. Um estudo detalhado da legislação educacional apontou que a ampliação do tempo na escola já era contemplada nos art. 31 e 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Postulava-se, neste último, que a jornada escolar no Ensino Fundamental incluiria “[...] pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 12). Um avanço considerável viria com o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em seu art. 4º. especificava “[...] a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, p. 2). Contudo, se essa modalidade de ensino pretendia atender às especificidades da Educação Integral, não podia se limitar à ampliação do tempo das crianças, dos adolescentes e dos jovens na escola, mas devia procurar a reorganização dos tempos, espaços e conhecimentos, oportunizando, dessa forma, novos saberes que potencializassem a “[...] formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2007, p. 3), como destaca o art. 6º do Capítulo III da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação.

Em seu projeto de gestão pedagógica, esse formato de escola de tempo integral articula a parte diversificada do currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, as ideias de turno e contraturno desaparecem dentro dessa perspectiva de ensino, o que “[...] implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada” (BRASIL, 2013, p. 26).

Conforme o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), apesar de existir na legislação apontamentos para o aumento do tempo escolar dentro de uma perspectiva de educação integral, “[...] a escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar” (BRASIL, 2013, p. 124). Por isso, o documento assinala que o currículo

deve ser concebido com um projeto educativo integrado que “[...] poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar” (BRASIL, 2013, p. 125), além de permitir, pelo modelo de escola, quando atender populações com alto índice de vulnerabilidade social, “[...] dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social” (BRASIL, 2013, p. 125).

Segundo Santos (2012), a educação integral torna-se muito abrangente em seu significado porque sua presença está associada a diversas práticas de educação que contemplam proteção, assistencialismo, colaboração, parcerias e inclusão. No entanto, embora sob diferentes enfoques e concepções, pelo menos dois aspectos tentam ser garantidos dentro da legislação que rege a Educação Integral: “[...] a ampliação do tempo de atendimento e a definição de aspectos pedagógicos concernentes à Educação Integral” (VITÓRIA, 2018a, p. 13).

A partir dos estudos de Coelho¹⁵², concluímos que esse termo “[...] expressa diferentes concepções que podem retratar desde as práticas educativas complementares à jornada escolar, como as práticas diferenciadas no próprio contexto da escola” (COELHO *apud* SANTOS, 2012, p. 44). Embora esse conceito seja entendido por muitos como Educação Escolar de Tempo Integral, outros o têm compreendido mais como uma conquista social pelo direito a mais educação. Por outro lado, os documentos também o compreendem por um viés protecionista das crianças e adolescentes em situações sociais de risco, assim entrando em consonância com o art. 1º da Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir da leitura de Carvalho¹⁵³, Santos (2012) também aponta que, sobre esse conceito, paira a ideia de que o baixo desempenho escolar poderia ser amenizado com o aumento do tempo na escola, mas compreende que a Educação em Tempo Integral não pode ser reduzida a uma visão assistencialista, pois ela “[...] engloba um

¹⁵² Refere-se ao trabalho de Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, intitulado *Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de educação integral*.

¹⁵³ Refere-se ao trabalho de Maria do Carmo Brant de Carvalho, *O lugar da educação integral na política social* (2006).

processo amplo visando ao desenvolvimento humano integrado e completo” (SANTOS, 2012, p. 45).

Analisando a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da *Meta 6* para o decênio 2011-2020, pudemos verificar que, até a conclusão de nossa pesquisa, o sistema de educação brasileiro deveria oferecer essa modalidade de ensino “[...] em 50% das escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2010, p. 6). Hoje, a EMEFTI, escolhida para nossa pesquisa cumpre com o estabelecido na *Meta 6.1* do PNE. Portanto, as crianças, jovens ou adolescentes, “[...] por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares” (BRASIL, 2010, p. 6), permanecem na escola por tempo “[...] igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2010, p. 6). Por outro lado, para manutenção dessa modalidade, segundo o mesmo documento, deve-se:

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2010, p. 6).

Muitos pesquisadores da área da educação têm apontado, em seus estudos e pesquisas, para a importância e a necessidade da inserção da linguagem cinematográfica dentro do espaço e tempo escolar. Uma análise da legislação que rege e fundamenta a Educação em Tempo Integral permitiu concluir que, no único momento em que o PNE (2010, p. 6) fez alusão ao cinema, correspondeu à meta 6.3, que previa “[...] fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema” (BRASIL, 2010, p. 6). Por outro lado, seria difícil afirmar que, assim como na escola pesquisada a exibição de filmes faz parte do cotidiano escolar, nas demais instituições de ensino seja diferente. Tal prática não estaria em dissonância com o promulgado na legislação (Lei nº 13.006/2014)¹⁵⁴, se as duas horas mensais fossem dedicadas ao cinema nacional, contudo o que vemos,

¹⁵⁴ Refere-se ao art. 26. § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (BRASIL, 1996, p. 20).

na maioria dos casos, é a presença da grande indústria hegemônica cinematográfica que já domina o imaginário do sujeito escolar.

Concordamos com Fresquet (2016), em suas reflexões sobre essa legislação¹⁵⁵, que mais vale um bom filme estrangeiro do que qualquer exibição nacional por ser uma exigência para o professor. Isso não significa que não existam, nas produções brasileiras, longas ou curtas que possam ser trabalhados. Nesse caso, o que mais defendemos na aproximação cinema-educação é a experiência com um cinema qualitativamente diferente do que já configura o gosto do sujeito escolar.

O cenário encontrado, embora postule em suas próprias diretrizes a experiência com várias linguagens, é pouco favorável para tal exigência, pois a experiência com o cinema não se resume apenas à exibição, ela depende muito também das condições para tal evento. Portanto, é muito importante, antes de a escola pensar nessa relação com o cinema, ora como instrumento, ora como recurso pedagógico (mediação/instrumentalização), ora como objeto de cultura, primeiramente, pensar nos “[...] cuidados referentes ao perfil de professor que se deseja para trabalhar com os elementos do cinema” (FANTIN *apud* FRESQUET, 2016, p. 168), pois a maioria nunca teve curso ou atualização, nem na formação inicial nem na continuada, para tamanho desafio:

[...] pensar sobre que condições (estruturais, laborais, sociais, culturais e econômicas) são indispensáveis para o trabalho do professor. A importância de trazer o universo do cinema, além do simples contato com filmes e produtos acabados, envolve, também, aproximar professores e alunos no diálogo com os setores criativos do cinema (cineastas, roteiristas, especialistas) (FRESQUET, 2016, p. 171).

Outro documento reitor são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, quando apontam a organização do espaço de aprendizagem sugerem a necessidade de atividades para além dos muros da escola: “[...] passeios, excursões, teatro, cinema” (BRASIL, 1997, p. 67).

¹⁵⁵ Recomenda-se a leitura do livro em formato digital **Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas** editado pela Universo produção. Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2019.

Nesse documento, procurando a unidade escola-sociedade e cultura, como aponta Geraldi (2003), o filme é recomendado dentro dos “[...] objetos socioculturais do cotidiano extra-escolar” (BRASIL, 1997, p. 65) um documento de “[...] *leitura-busca de informação*” (GERALDI, 2003, p. 171, grifo do autor), ou seja, de acordo com o assunto a ser pesquisado pelo estudante ou professor. Também os filmes são apontados como “[...] ótimos recursos de trabalho” (BRASIL, 1997, p. 67), o que indica a visão de instrumentalização antes mencionada.

Já na BNCC (BRASIL, 2016), o cinema, como espaço de aprendizagem e de fruição, é contemplado como meio para ampliar a “[...] sensibilidade e o senso estético, empatia e respeito às diferentes culturas e identidade” (BRASIL, 2016, p. 76). Essa visão se aproxima da alteridade e do reconhecimento do Outro que defendemos neste trabalho sob uma perspectiva bakhtiniana. Portanto, esse documento entende que o cinema é uma forma pela qual as crianças bem pequenas podem se expressar e dominar diferentes linguagens, pois, por meio dele, lhes é possível analisar diferentes apresentações. No entanto, vemos que sua ênfase maior é a relação com outras disciplinas, como História, e inicia-se a partir do 4º ano.

Não muito distante estão as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) que apenas fazem alusão ao cinema no art. 9º, inciso IX, quando aborda as práticas pedagógicas, contudo para a educação infantil. Em todo esse documento, a imagem-movimento ou o *audiovisual* são considerados um recurso institucional (material didático) “[...] facilitador da construção do conhecimento e mediador da interlocução entre os sujeitos do processo educacional” (BRASIL, 2013, p. 250).

Essa última ideia se aproxima, em parte, à postura que adotamos no trabalho, porém, como no exemplo de Chauí sobre o aprendiz de natação, a água e o professor, várias relações se estabelecem, dependendo do ponto de visão do Eu. Assim, o cinema não pode ser reduzido a mediador da interlocução, ele é a interlocução entre o Eu-leitor e os Outros que emergem enunciativamente nesse evento dialógico (filme). Isso não significa que os vários Outros (professor, colegas) também participem desse evento e que esse enunciado fílmico seja o elo dessa corrente discursiva entre os vários-Eu.

Analisados os documentos nacionais que regem nosso lócus de estudo, passamos à compreensão dos documentos que definem a organização e o funcionamento dessa modalidade de ensino na Rede de Vitória. Deve-se destacar que o documento *Política Municipal de Educação Integral*, elaborado para atender tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental do município de Vitória, não faz alusão, dentro das *diversas e múltiplas linguagens* que conformam o terceiro pilar, à cinematográfica. Por outro lado, o quarto eixo temático — *Comunicação e Inclusão Digital* —, que se refere aos Estudantes em Tempo Integral no Ensino Fundamental e às atividades de enriquecimento curricular que se relacionam e articulam com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e com o Plano de Ação da escola, postula a

Ampliação das oportunidades de aprendizagens curriculares por meio da articulação de conhecimentos de diferentes componentes curriculares, oportunizando atividades que envolvam conhecimento de tecnologias, comunicação em diversos formatos e linguagem cinematográfica (VITÓRIA, 2018a, p. 35).

Assim reforçamos que a linguagem cinematográfica, ainda que mencionada dentro de alguns documentos, aparece como complemento ou articulação com os conteúdos curriculares, mas não como parte constituinte em si do currículo escolar para as escolas em tempo integral. Dessa forma, é importante indagar se a organização dos espaços e dos tempos da escola em tempo integral da rede de Vitória, que configuraria nossa pesquisa em campo, contemplava, dentro da organização curricular, a presença e o uso dessa forma de linguagem, cada vez mais presente na sociedade contemporânea e nos enunciados dos indivíduos, não como um complemento, mas dentro do currículo e das atividades curriculares especificamente da EMEFTI.

4.3 A ESCOLA: A EMEFTI *PEQUENA ESCOLA DA RUA PRINCIPAL*

A Escola Municipal de Ensino Fundamental *Pequena Escola da Rua Principal*¹⁵⁶ iniciou sua trajetória educacional em 1992, contudo se adequando às políticas de

¹⁵⁶ O nome fantasia da escola é uma alusão ao primeiro filme tcheco/esloveno, ganhador do Oscar de melhor filme não falado em inglês, sobre a obra *Obchod na Korze/ A pequena loja da rua principal* (1965), escrita por Ladislav Grosma e posteriormente, com a ajuda de Elmar Klos e Jan Kadar adaptada para o cinema. Essa produção é uma das maiores representações do movimento

educação do município, em 2015 junto a outras duas EMEF, passou a configurar o grupo de Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral da prefeitura de Vitória, capital do Espírito Santo. Localizada no alto de um morro, com uma vista privilegiada da cidade, apenas uma rua íngreme permite conectar a escola à vida urbana (Fotografia 7). Na rampa inclinada que dá acesso à escola as crianças e adolescentes, após ter passado pelo primeiro portão azul, e por uma guarita branca desbotada de fibra de vidro sem vigia, esperavam abrir os portões para adentrar à escola; Na maior parte do tempo e dependendo da estação do ano, sob uma forte iluminação solar, pois o projeto de paisagismo e áreas verdes apenas contemplou duas palmeiras que mal conseguiam dar sombra a toda a fachada e áreas de circulação (Fotografia 8).

Fotografia 7 – Rua de acesso



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 8 – Rampa principal



Fonte: Elaboração do autor (2018).

vanguardista heterogêneo checoslovaco dos anos 60 que veio a romper com o realismo socialista imposto dentro da arte pela doutrina soviética. Os diretores, após a morte de Stalin, fazendo uso da liberdade de expressão, utilizaram a ironia, a sátira e o humor para retratar e problematizar a vida dos judeus desde a era do sacerdote católico ultranacionalista Josef Tiso até a ocupação alemã na Segunda Guerra Mundial por Hitler. A adoção das Leis de Nuremberg impedia que essas pessoas tivessem propriedades imobiliárias, objetos de luxo, participassem em atividades culturais e esportivas, além de ser proibido que assistissem a aulas na escola no Ensino Fundamental II e na universidade. Assim, numa Tchecoslováquia ocupada pelos nazistas, Tono (Josef Kroner), um cidadão comum, embora desinteressado pela ideologia dominante, é forçado pelas circunstâncias a agir. Designado para vigiar a loja de uma senhora judia acaba ficando próximo dela, até que os alemães decidem a expulsão de todos os judeus para os campos de concentração. Como afirma Bakhtin, no evento da vida nos tornamos responsáveis de nossos atos, e a personagem principal (Tono) na tentativa de ajudá-la, acaba matando-a. Seu agir o enche de culpa, mas também os eventos abrem sua visão sobre as pessoas da vila para além da ideologia e do sectarismo.

Fechadas as duas portas pelo vigia de turnos, órgãos da visão entram intensamente em ação, pois as retinas dos olhos são forçadas a trabalhar na baixa intensidade dos raios solares no interior do prédio. Por esse motivo, há um número alto de lâmpadas acesas o dia todo na instituição; elevando, com isso, o consumo de energia. A rotina da escola inicia com uma campainha ensurdecidora às 7h10min, quando as duas portas de latão amassado, de cor amarela pele, que dão acesso à rampa da parte exterior da escola, se abrem, permitindo a entrada agitada das crianças para o espaço interior da escola (Fotografias 9 e 10).

Fotografia 9 – Portão principal da escola



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 10 – Vista do espaço interior e da área do anfiteatro no fundo desde o portão principal



Fonte: Elaboração do autor (2018).

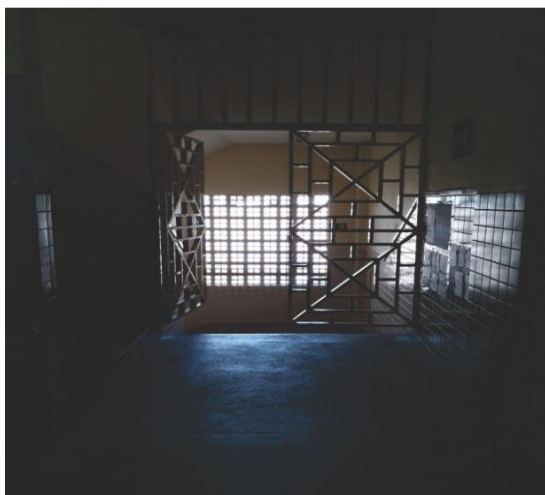
O projeto arquitetônico¹⁵⁷ do prédio respeitou a geografia do local, vencendo os desníveis em geral e/ou entre pavimentos consecutivos com várias formas de circulação vertical. Os diversos níveis da construção em concreto se comunicam com a rua exterior por meio de uma rampa descoberta.

Duas escadas internas, em formato de “U” de três lances, situadas à direita da entrada, comunicam o 1º pavimento com o 2º andar e com o subsolo (Fotografias 11 e 12). Além disso, os corredores, do 1º e do 2º andar, se comunicavam também entre eles por uma escada em “U” de dois lances, Porém nem sempre as grades de

¹⁵⁷ Não foi possível obter as informações a respeito da autoria do projeto de arquitetura e interiores durante a visita *in locus* e a revisão de documentos institucionais em mãos da gestão.

ferro estavam abertas, o que leva as pessoas a transitar a maior parte do tempo pela que se encontra na entrada principal (Fotografia 9).

Fotografia 11 – Escada de descida para subsolo e quadras
Fotografia 12 – Escada para o 2º andar



Fonte: Elaboração do autor (2018).



Fonte: Elaboração do autor (2018).

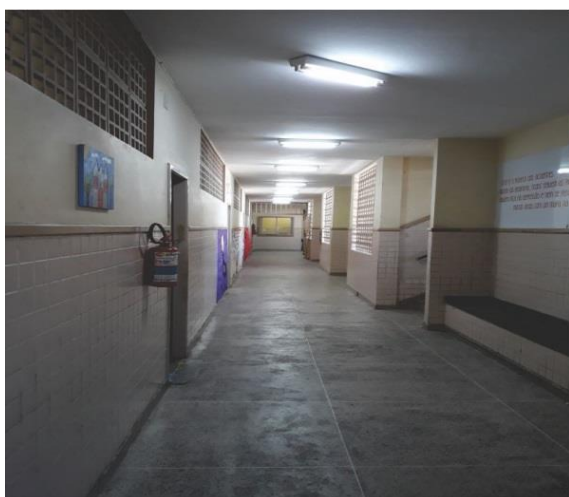
Os tubos retangulares, com formato de figuras geométricas que imitam rombos, se espalham por qualquer lugar que dê acesso a outros espaços internos (escadas, corredores e andares), externos (pátio e quadras) ou pavimentos. Assim que as crianças e os professores sobem ou descem para seus respectivos andares, as portas eram fechadas com cadeado e controladas pelo vigia patrimonial em função. Esse evento de controle interno coloca em questão a transitoriedade da criança e do adolescente dentro de seu próprio espaço: a escola. Destarte as liberdades desses indivíduos são transitórias e negociáveis, acompanhadas do rugir do ferro e do som dos cadeados se abrindo e fechando. Embora escolas em lócus diferentes de pesquisa, minha memória não se conteve e retomou de forma viva aos enunciados do relato da pesquisa de Sousa (2011)¹⁵⁸ dentro da escola do complexo prisional,

¹⁵⁸ Refere-se à construção subjetiva sobre o mundo da pesquisa e o imaginário prisional construído pelo cinema. Suas palavras estavam marcadas pela dupla dependência e “[...] reciprocidade entre realidade e experiência” (VIGOTSKY, 2003, p. 20). No seu relatório, o autor aponta que dentro do presídio “[...] o barulho do cadeado e da tranca da sala é ensurdecedor e incomoda, exatamente como nos filmes” (SOUSA, 2011, p. 55). No primeiro momento a imaginação de Sousa apoiou-se na experiência alheia (diretor do cinema) para a construção de uma imagem da realidade alheia ou distante objetivamente dele. No segundo momento a experiência perceptiva mediata suscitou e despertou emoções e sensações no sujeito, ancoradas na memória e na fantasia produzidas anteriormente pela obra cinematográfica. Destarte “[...] toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem as vezes de uma segunda expressão” (VIGOTSKI, 1999a, p. 264).

pois eu também, como esse pesquisador, ainda que com menos restrições, eu também precisava negociar minha transitoriedade pelos portões de ferro.

A iluminação nos corredores, embora artificial, é adequada. Além disso, o amarelo claro nas paredes e o branco no teto ajudavam a manter a luminosidade do ambiente. Nos corredores (1º e 2º andar), as aberturas das janelas que comunicavam com o exterior estavam fechadas com vários elementos vazados *cobogós* de concreto, e pelo lado externo foram protegidas com grades metálicas, porém o vazamento quadriculado permitia, além da entrada de luz, uma ventilação suficiente para proporcionar um ambiente ameno e arejado (Fotografias 13 e 14).

Fotografia 13 – Corredor 1º andar



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 14 – Janela 1º andar



Fonte: Elaboração do autor (2018).

À medida que se adentra na escola pelo portão principal (Fotografia 9), encontravam-se à direita as Salas de Recursos Multifuncionais¹⁵⁹. Mais à frente, fechada com uma tela ondulada de cerca de alambrado fio 12 revestido de Pvc azul, ficava a *Brinquedolândia*¹⁶⁰ (Fotografias 15 e 16). Nela, além de diversos brinquedos, havia um espaço reservado para a leitura (Cantinho da Leitura)¹⁶¹.

¹⁵⁹ A implantação desses ambientes levou as escolas a repensar seus espaços. Em 2007, com o lançamento do Programa de *Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, procurava-se o fortalecimento do processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

¹⁶⁰ Esse nome foi escolhido pelas crianças em reunião coletiva que aconteceu durante o ano da pesquisa.

¹⁶¹ Esse espaço está configurado por um módulo de madeira que também foi colocado nas salas do 1A, 1B, 2A e 2B, como observamos no detalhe da Fotografia 30.

Fotografia 15 – Vista desde a porta da Brinquedolândia



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 16 – Vista para a porta da Brinquedolândia



Fonte: Elaboração do autor (2018).

No espaço seguinte (Fotografias 17 e 18), o grito das ruas de um povo que não desistiu ainda de tentar construir uma democracia decorava a parede toda grafitada. Embora existisse um muro divisório e a decoração tivesse mais a cara dos adolescentes pelos grafites e as forças enunciativas das mensagens, também foi possível, nos momentos recreativos, ver crianças jogando nas três mesas de totós (Fotografias 17 e 18), ou seja, um espaço para todas as idades.

Fotografia 17 – Vista desde o fundo da sala de totós



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 18 – Vista desde a porta da sala de totós



Fonte: Elaboração do autor (2018).

No salão principal (Fotografia 10), vimos as portas dos banheiros (meninos e meninas). No interior, em inox, uma pia grande e um espaço menor para urinar

(Fotografia 19). Os vasos sanitários de cerâmica branca, sem tampas, ficavam expostos pela ausência de portas¹⁶² (Fotografia 20). Por isso, muitas crianças tinham tanto medo, para não dizer terror, quando precisavam fazer suas necessidades fisiológicas dentro do espaço escolar.

Fotografia 19 – Pia e mictório



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 20 – Vasos sanitários



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Também observamos nesse mesmo espaço, nos fundos, um pequeno palco de cimento que funcionava como anfiteatro para diversos eventos culturais e políticos da instituição e os bebedouros, todos em inox, funcionando em perfeitas condições garantiam água gelada durante todo o período escolar.

No corredor do primeiro andar (Fotografia 13) está a sala da coordenação, seguida das 5 salas de aulas dos três primeiros anos (1ºA; 2ºB; 2ºA; 2ºB e 3ºA) e, nos fundos, a porta que dá acesso ao refeitório da escola. A única diferença no quantitativo de salas é o fato de haver, no andar superior, uma a mais. As do 1º andar, onde estudavam as crianças que participaram da nossa pesquisa, não havia nenhuma diferença em relação às do 2º andar em áreas e características físicas.

¹⁶² Há de se ressaltar que a escola informou que a situação dos banheiros fora solucionada e uma segunda visita em 2019 constatou seu perfeito estado de conservação e higiene, contudo será mantida a primeira descrição da escola, pois fez parte do tempo em campo e da observação das crianças dentro daqueles espaços.

4.3.1 A escola: as salas de aula dos sujeitos da pesquisa

A infraestrutura de todos os espaços de sala de aula era semelhante. No teto branco, havia quatro ventiladores; seis bases de luminárias com três lâmpadas fluorescentes em cada uma delas. Na parede que separava o corredor, na parte superior, havia uma fileira pequena de elementos vazados (cobogós de concreto) que permitiam o fluxo de ar e a boa climatização interna dos espaços. Na parede da frente, geralmente em todas as salas, havia um quadro branco grande e um mural; um ou dois armários de metal, a maioria, no fundo da sala ou encostados na parede que não tinha janelas (todas sem cortinas, o que dificulta qualquer tipo de projeção); também em algumas salas, havia um armário pequeno de madeirite que ficava nos fundos para guardar diversos materiais das crianças.

Nessas salas, diversamente do segundo andar, deparamos com três TVs grandes. Apenas no 1ºA havia uma televisão, porém de tamanho bem pequeno (29 polegadas) (Fotografia 21). Assim, todo trabalho com material de vídeo, nas turmas dos três primeiros anos, somente podia ser realizado ou na sala de vídeo na biblioteca (Fotografias 3 e 4) ou na sala da informática que tinha uma lousa digital (Fotografia 22). Os professores poderiam usar um *Datashow* nessas cinco salas, mas nenhuma delas havia cortina, o que dificultava qualquer trabalho com projeção ou que precisasse de pouca luminosidade.

Fotografia 21 – TV na sala do 1ºA



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 22 – Lousa digital na sala de informática



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Na sala do 1ºA, como nas demais (1ºB, 2ºA; 2ºB e 3ºA), havia muitos materiais escolares de uso comum (livros infantis, lápis de cor, jogos, régua etc.), sempre muito bem organizados pelas professoras, entretanto era a única das quatro salas que tinha embaixo da janela uma bancada de mármore cinza com duas pias de inox (Fotografia 21), pois no passado funcionava como sala de arte. De cor vermelha ou azul, as mesas e cadeiras de todas as crianças, em todas as salas, eram enfileiradas na direção do quadro, típico de um formato tradicional (Fotografia 23 e 24).

Fotografia 23 – Turma 1º B



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 24 – Turma 3º A



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Geralmente, a mesa da professora, com sua respectiva cadeira, estava ou na frente das crianças ou encostada na parede que dava para o corredor como observamos na sala do 3ºA (Fotografia 24). Como nesta sala, geralmente nas demais, pendurados na parede do quadro ou na parede dos fundos ficavam os cartazes ou murais das salas.

A professora da referida sala (Fotografia 23) a organizava da seguinte forma: embaixo do quadro branco, colocava as quatro formas de grafia das letras do alfabeto em pequenos pedaços de papel branco, contudo não seguia o padrão que encontramos comumente nas salas de alfabetização, relacionando-as a uma imagem ou na composição com as diferentes vogais. Ela não associava a letra a um nome ou palavra, mas, ainda que apresentasse diferentes formas de grafias, apenas um padrão estético era ressaltado. Dessa forma, as crianças não podiam

compreender que uma mesma “[...] letra tem desenhos diferentes” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 34).

No quadro, além de escrever os signos numéricos em vermelho, a professora os escrevia por extenso em azul, de zero a dez, demonstrando para eles não só como se leem, mas a forma extensa do valor numérico. Do lado, colocava os numerais de zero a cem em outro quadro. Para continuar explicitando os conteúdos curriculares, colocava em outro cartaz os números até 7, seguidos dos nomes de cada dia da semana.

Na segunda sala (1ºB), embora um pouco mais carregada de informação do que a anterior, a professora, como na primeira, colocava na parte superior do quadro duas das quatro formas de grafia das letras do alfabeto. Além disso, afixava no marco de madeira do quadro uma variação gráfica das mesmas letras, feitas de E.V.A. na cor verde e vermelha, encontradas na parte superior do alfabeto (Fotografia 25). Também elaborou com papel uma agenda para o mês vigente, onde foram colocadas as atividades e tarefas das crianças.

Nenhum desses casos apresentava qualquer relação com palavra ou desenho da palavra que contivesse a letra, entretanto, ao lado direito do quadro (Fotografia 26), encontramos o *Alfabeto de Cantar*, um cartaz que continha o desenho representativo do objeto, a palavra (signo) que nomeia o objeto e a letra inicial contida no nome do objeto.

Fotografia 25 – Visão do quadro da sala 1ºB



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 26 – Detalhe: Alfabeto de Cantar



Fonte: Elaboração do autor (2018).

De acordo com o enfoque histórico-cultural, é nas relações entre o Eu e o Outro que a criança, sob as bases da linguagem verbal, inicia o processo de desenvolvimento das formas de escrita e materialização de seus enunciados, primeiramente pelo gesto indicativo, pelos rabiscos imitativos, pelos desenhos, até se converter em signos independentes. Para Vigotsky (2003, p. 93), nessa fase, “[...] o desenho constitui o aspecto preferente” das atividades das crianças na primeira idade, tendo sua pré-história nos primeiros rabiscos.

Dessa forma, rabiscos, desenhos e grafias tornam-se atos enunciativos acompanhados pela fala interior. A criança, por meio dela “[...] eleva a atividade a um estágio superior”¹⁶³ (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 89, tradução nossa). Ao estudar o comportamento da criança durante a atividade concluiu que “[...] a criança resolve o problema prático não apenas com a ajuda de olhos e mãos, mas também com a ajuda da fala”¹⁶⁴ (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 22, tradução nossa). Os coeficientes do discurso egocêntrico, apenas não emergem na atividade da criança, como se elevam. Portanto, durante o processo de escrita e enunciação com ajuda da fala a criança é capaz de dominar seu próprio comportamento e atividade, ou seja, relaciona-se consigo mesmo. O que antes estava na esfera do acessível para atividade prática, “[...] agora, graças à fala, ficam disponíveis para a atividade”¹⁶⁵ (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 24, tradução nossa). Quando a criança desempenha a atividade de escrita e é privada da ajuda do adulto, então a função social se volta para o discurso egocêntrico e procura nela as formas para resolver gradualmente o problema. Com base em Vigotski (ВЫГОТСКИЙ, 1984), podemos dizer que a palavra liberta a criança na atividade humana.

Tanto o desenho quanto a escrita são formas enunciativas da criança, em fase inicial de alfabetização escolar, de se reconhecer e posicionar no mundo. No entanto, é muito importante que ela conheça a diferença entre uma e outra, posto que o desenho “[...] expressa o mundo de forma direta e a escrita de forma indireta”

¹⁶³ [...] в том, что речь поднимает на высшую ступень действие, прежде независимое от нее (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 89).

¹⁶⁴ [...] ребенок решает практическую задачу не только с помощью глаз и рук, но' и с помощью речи (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 22).

¹⁶⁵ [...] Те объекты, которые были вне сферы, доступной для практической деятельности, теперь благодаря речи становятся доступны для практической деятельности ребенка (ВЫГОТСКИЙ, 1984, p. 24).

(GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 30), ou seja, para essas autoras, o desenho é a objetivação do ato enunciativo criador, e conforme sua representação mantem uma relação natural ou ideal com realidade; já a escrita, liberta-se do objeto, não guardando uma relação direta com a imagem da realidade. Contudo, ambos (desenho e escrita) são enunciações da criança para o outro, esses interlocutores (auditório social) podem ser reais quanto ideias na hora de seu ato enunciativo.

À medida que a criança se apropria do sistema de escrita, o professor alfabetizador compreende que ela

[...] substitui o desenho, que fora a forma predileta de manifestação artística na idade infantil, pela arte da palavra, já que esta permite, com muita mais facilidade que o desenho, expressar seus mais complexos sentimentos, especialmente de caráter interno. Todavia também pelo que corresponde à atividade externa da palavra, serve muito mais para expressar o movimento, o dinamismo, a complexidade de qualquer fato, do que o imperfeito e inseguro desenho infantil (VIGOTSKY, 2003, p. 66-67).

Entendemos que a criança não substitui o desenho pela fala, pois ela o antecede. Durante o desenho, a criança se vale da fala egocêntrica; no final, seu desenho acabado denota com palavras os sentidos do texto (as imagens), porém, antes mesmo da atividade, já existia em palavras para a criança. A fala antecede a atividade, ela não nomeia o resultado (o desenho), reflete de forma semiótica o momento anterior à atividade enunciativa por imagens. Toda criança, antes de desenvolver a atividade criadora (desenho), elabora mentalmente um esquema da atividade com a palavra imediatamente antes de iniciada a atividade, ou seja, a palavra se antecipa ao desenvolvimento da atividade. Assim, a temática enunciativa (tema), muitas vezes, perguntada à criança pelo adulto após terminado o desenho não emerge no final da atividade, mas já existe muito antes da atividade iniciada.

Com base nas pesquisas desenvolvidas pelos integrantes da abordagem histórico-cultural, em especial os trabalhos de Vigotski¹⁶⁶ e Luria¹⁶⁷ sobre a relação do desenho e a escrita, Gontijo (2008) aponta que o primeiro não antecede a escrita

¹⁶⁶ **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. t. III, p. 183-206.

¹⁶⁷ LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alekséi Nikoláyevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Icone, 2010. p. 143-189.

nem a substitui, mas ambos passam a coexistir em determinados enunciados e eventos enunciativos das crianças.

Tendo como base os estudos desenvolvidos por essa pesquisadora, trabalhos mais recentes (GÓES, 2014, p. 37) assinalam que a escrita e o desenho não são apenas modos de comunicação, mas “[...] formas simbólicas que se constituem nas crianças e que integram o desenvolvimento mais amplo da linguagem infantil”. Assim, por meio do desenho, a criança se enuncia graficamente, ou seja, ele é uma forma particular de linguagem que lhe permite dialogar com o Outro e com o próprio contexto sociocultural em que está inserido. A tese dessa pesquisadora representa um salto qualitativo no estudo da relação do desenho infantil e da escrita dentro do campo da alfabetização, quando entende, a partir dos estudos de Bakhtin, que essa representação gráfica não é só um recurso mnemônico, mas um ato enunciativo. Como todo enunciado, anterior a essa produção discursiva, existe sempre um enunciador, uma “[...] situação comunicativa, que motiva a criança a desenhar e a escrever, portanto o desenho e a escrita são respostas aos enunciados produzidos” (GÓES, 2014, p. 49) pelo Outro no interior de espaços comunicativos. Portanto, “[...] nessa inter-relação, as crianças respondem e revelam, a partir de seus registros gráficos, o próprio contexto, suas vivências, inquietudes, desejos, necessidades e também mostram sua criatividade” (GÓES, 2014, p. 49).

Como apontam esses teóricos, a problemática não está no desenho em si, nem na escrita da palavra com a ênfase da letra inicial, mas quando os alfabetizadores apenas concebem as salas de alfabetização com esse tipo de decoração representativa a partir dos métodos que regem suas práticas. No tocante ao ensino dos números, é possível detectar (Fotografia 25) um elemento novo, não encontrado na sala anterior. Nos quadrados amarelos debaixo do quadro, a professora não só escreveu os numerais por extenso, como é possível comprovar no quadro do 1ºB (Fotografia 25), mas colocou as respectivas quantidades representadas. Antes de passar a analisar as salas do segundo ano, é necessário destacar que, tanto nessa sala como na anterior, as professoras trabalhavam textos no quadro com suas crianças, ou seja, partiam do texto para trabalhar o processo de alfabetização.

Na terceira sala (2ºA), acima do quadro, encontramos fichas amarelas de papel, com as letras do alfabeto acompanhadas por figuras, cujo nome continha a letra em

destaque, fixada na parede (Fotografia 27). Ora nelas apareciam apenas a letra e suas quatro formas de grafia, ora a letra e a letra com suas quatro formas de grafia com cada vogal, formando sílabas. Todas as letras foram relacionadas com algum desenho que continha, na primeira sílaba, a letra a ser ensinada (Fotografia 28).

Fotografia 27 – Visão do quadro sala 2ªA



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 28 – Detalhe: fichas



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Na segunda sala do 2º ano, também muito limpa em relação às informações nas paredes, percebemos quadrados amarelos de papel debaixo do quadro, com as quatro formas das letras do alfabeto escritas em vermelho (Fotografia 29). No lado esquerdo do quadro, havia um alfabeto sem letras para desenvolver atividades durante as aulas. No fundo da sala, no canto direito, como em todas as salas, um cantinho da leitura (Fotografia 30), de madeira MDF da marca Carlu na cor vermelha, igual à que encontramos na *Brinquedolândia* (Fotografia 15).

Fotografia 29 – Visão do quadro sala 2ºB



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 30 – Cantinho da leitura



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Diferentemente das outras quatro salas, nesta última (3ªA) não encontramos nas paredes sinais das letras do alfabeto. O quadro, organizado em dois espaços (Fotografia 31), tinha no lado direito um papel vermelho que funcionava como mural para fazer anotações sobre a turma. Do outro lado, na parte superior, um relógio retangular pendurado. Fora do quadro, do lado esquerdo, colado na parede, encontramos um pequeno cartaz com os sinais de pontuação, com seus respectivos conceitos de uso (Fotografia 32). Além disso, na parede havia um quadrado de papel menor ensinando também a escrita dos números por extenso e o quantitativo que representam.

Fotografia 31 – Visão do quadro sala 3ªA



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 32 – Detalhe na parede



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Além dos espaços de sala de aula, aqui descritos, a infraestrutura da escola constituía-se de espaços recreativos e esportivos. No segundo andar, uma porta de ferro um tanto deteriorada dava acesso ao parquinho, utilizado no horário do almoço pelas crianças do 1º ano (Fotografia 33). No terreno, fechado por um muro branco, mofado pela umidade que absorvia do terreno do lado que acabava na parede amarela da biblioteca e da sala de informática, havia três árvores, um playground de madeira colorido com um patamar, um escorregador, um balanço e uma escada de madeira, um gira-gira colorido e dois balanços. De concreto e aproveitando a curva da parede, três desníveis diferentes formavam as arquibancadas de um singelo teatro a céu aberto que tinha como palco um círculo menor.

O segundo espaço, descendo pela escada do 1º andar (Fotografia 11), estava configurado por duas áreas (Fotografia 34): uma descoberta, utilizada tanto para a

educação física como para os horários livres e a quadra esportiva da escola, também utilizada com a mesma função.

Fotografia 33 – Parquinho



Fonte: Elaboração do autor (2018).

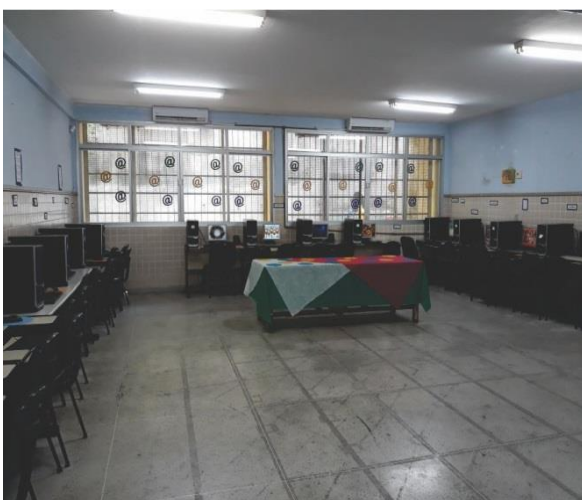
Fotografia 34 – Áreas esportivas



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Ao subir a escada do 1º andar (Fotografia 12), encontramos os banheiros dos estudantes e a porta para o parquinho. À esquerda, ficava o corredor que dava acesso às salas de aula do 2º andar; à direita ficavam as salas da direção, da coordenação, a copa e a sala dos professores ao fundo. Nesse segundo corredor à direita, uma fileira de quatro armários cinza de ferro dividiam a entrada da sala da informática (Fotografia 35) da porta da biblioteca (Fotografia 36) e do banheiro dos professores.

Fotografia 35 – Sala de informática



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 36 – Biblioteca



Fonte: Elaboração do autor (2018).

A biblioteca, bem iluminada, era acessível, pois as crianças e os professores, sozinhos, pegavam livros ou pesquisavam sobre algum assunto importante de seu interesse nos horários livres, principalmente no recreio e no almoço. Esse local estava dividido por uma estante de livros (Fotografia 36) para criar temporariamente a sala de vídeo da escola (Fotografia 3). Nos horários livres, em que as crianças decidiam assistir a qualquer material fílmico, o bibliotecário era o responsável por colocar os filmes, muitas vezes baixados da internet a pedido dos professores para usar com elas; em outras, pelo interesse e preferência dos próprios alunos.

Vale ressaltar que a sala de vídeo só era aberta para as turmas a partir do 4º ano nos horários do almoço e do recreio, pois os professores entendiam que as crianças dos três primeiros anos (do 1º ao 3º) não teriam condições de se concentrar por tanto tempo. Isso propiciava que os espaços escolhidos para elas fossem mais os espaços que dessem lugar às brincadeiras (o parquinho, as quadras e a Brinquedolândia).

As janelas da biblioteca eram contíguas à área do parquinho, como é possível constatar na Fotografia 33; por isso, dependendo dos horários, o barulho não só atrapalha a atividade de leitura, mas a projeção de filmes, sem contar que esta última já era prejudicada por se encontrar dentro de um espaço não preparado para tal atividade.

Por fim, na sala da informática, equipada com 15 computadores de mesa (Fotografia 35), lousa digital (Fotografia 22) e conexão com internet, as crianças podiam desenvolver atividades de pesquisa livremente ou sob supervisão dos professores em diferentes horários. Além disso, tarefas de casa eram realizadas nesses horários, ou simplesmente o local era utilizado para diversão e desejos individuais. Observamos que os alunos preferiam sites de jogos e o YouTube, este último utilizado ora para assistir a vídeos variados e programas, ora para assistir a filmes, como constatamos em entrevistas.

Cabe lembrar que 50% desses alunos não tinham essa possibilidade em casa. Portanto, a escola era, para elas, e seguirá a ser, enquanto persistirem as diferenças e as desigualdades sociais, além do descaso do Estado, o lócus por excelência de acesso e apropriação de culturas não vivenciadas no seu cotidiano doméstico.

4.3.2 As crianças da EMEFTI: perfil socioeconômico

Concordamos com Almeida (2006) que a educação não pode ser encarada apenas como um problema pedagógico, mas social. Nesse caso, o social das crianças da pesquisa não é uma criação abstrata de um “autor” que escreve sobre alguém (personagem ideal), mas concreta. Por meio da compreensão enunciativa do Outro-da-pesquisa, nos aproximamos dele e de seu mundo (socioeconômico e histórico-cultural).

Bakhtin (2003) aponta a não inocência do autor sobre o mundo do herói (Outro). Sobre o Outro, pelo excedente de visão, conhece muito; o Outro, por essa carência, torna-se ingênuo dele mesmo. Embora conhecendo muito do Outro pela visão do Eu, há coisas distantes do Eu-autor que só serão acessíveis e doadas fazendo-se uma viagem ao mundo do Outro pela palavra.

Depois desse evento, autor-pesquisador e leitor (os vários Outros) adentram num universo-Outro distante deles e passam a amar e admirar o sujeito-herói da pesquisa. Meu olhar e excedente ressignificam o mundo do Outro para mim e para ele. Independentemente de quem é o Outro, Eu passo a admirá-lo, amá-lo e compreendê-lo. Mas esse evento, compreensivo e amoroso, só é possível pelo autor-pesquisador quando deixa o distanciamento e desenvolve a alteridade dentro do contexto de vida e da alma do Outro, tornando-o seu herói. O mundo socioeconômico se posta como o ambiente do Outro para mim.

[...] Esse mundo, essa natureza, essa história determinada, essa cultura determinada, essa visão de mundo historicamente determinada como elementos positivamente axiológicos que, descartando-se o sentido, podem ser ratificados, reunidos e concluídos pela memória são o mundo, a natureza, a história, a cultura do homem-outro^[168] (BAKHTIN, 2003, p. 122).

Todas as leituras, definições e caracterizações valorativas que realizamos da existência presente do Outro “[...] brilham pela luz axiológica tomada de empréstimo

¹⁶⁸ [...] Это мир, эта природа, эта определенная история, эта определенная культура, эта определенная история, эта определенная культура, это исторически определенное мировоззрение как положительно ценностно утверждаемые помимо смысла, собираемые и завершаемые памятью вечной суть мир, природа, история, культура человека – другого (БАХТИН, 1979, p. 117-118).

à alteridade”¹⁶⁹(BAKHTIN, 2003, p. 122). Por isso, pretendemos, nesta seção, adentrar no Outro e no mundo de sua consciência, pois ela também se tornará consciência alheia-minha.

A Tabela 1 do *Plano de Ação para 2018* da escola, referente à caracterização da comunidade escolar, apontou que 21,05% dos discentes eram brancos, sendo que a maioria (78,58%) declarou-se negro ou pardo. Apenas 1 aluno, que representa 0,37%, se declarou amarelo¹⁷⁰.

Se pensarmos que vivemos num país capitalista e, nesse tipo de sistema, quem detém o capital é detentor não só dos meios de produção, mas de determinados bens culturais, torna-se evidente o quanto a comunidade escolar de nosso lócus de pesquisa ficava distante de produções culturais que requerem uso de recursos financeiros para o acesso. A renda *per capita* de 16,95% dos estudantes não ultrapassava um salário mínimo¹⁷¹. Se essa leitura for realizada com o valor atualizado, os 86,02% da comunidade viviam com menos de dois salários mínimos. Essa situação econômico-familiar de 54,24% dos meninos e das meninas ainda se tornava mais alarmante ao imaginar que o sustento da família dependia apenas de um dos responsáveis.

Nas entrevistas realizadas com as crianças (APÊNDICE K), comprovamos que havia poucas famílias de apenas duas pessoas. Majoritariamente, 80% dos entrevistados moram com mais de 5 pessoas. Tendo em conta que a área construída das casas não é grande, isso coloca nossos estudantes em condições de superlotação habitacional¹⁷².

De acordo com os dados do Serviço de Gestão Escolar (SGP), ainda que todos os pais soubessem ler e escrever, 31% não completaram o ensino médio, como é possível comprovar nos Gráficos 1 e 2. Se comparado com o ensino superior (1,5%),

¹⁶⁹ [...] горят заемным ценностным светом дружости (БАХТИН, 1979, p. 118).

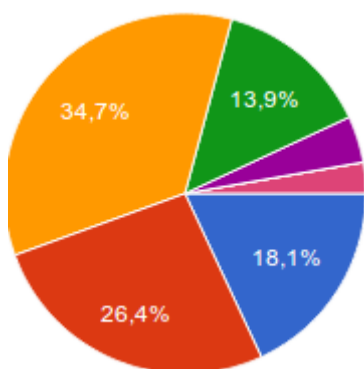
¹⁷⁰ Dados elaborados com base nas informações do Sistema de Gestão Escolar (SGP).

¹⁷¹ O valor do salário mínimo utilizado para a tabulação dos dados pelo SGP foi de R\$ 780,00.

¹⁷² Utilizamos esse conceito, com base nas normas de arquitetura e urbanismo que medem o quantitativo de pessoas por moradia e o quantitativo de espaços dentro da construção. Dessa forma, os moradores passam a habitar o local de moradia em condições inseguras e desconfortáveis.

o dado torna-se mais alarmante, pois apenas 3 pais do total de alunos da escola chegaram a esse nível de escolarização.

Gráfico 1 – Escolaridade do pai



Fonte: Elaboração do autor (2018).

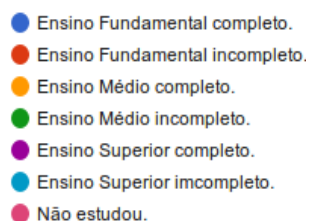
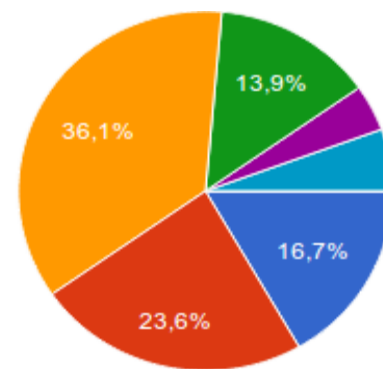


Gráfico 2 – Escolaridade da mãe



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Os dados apresentados comprovam o processo de exclusão social dessas famílias ao longo de sua existência, ou melhor, da não apropriação das objetivações. A maior parte das crianças (51%) é privada dos mais elementares produtos da vida cotidiana, embora provenientes da indústria cultural, como é o caso do telefone celular. Se a escola não garantisse tal apropriação e contato com a informação disponível na rede mundial de computadores, estaríamos a falar de 38% do total de alunos dessa instituição de ensino público sem ter como se informar ou fazer uso de tal invento do homem.

Como afirmou Duarte (2001, p. 24), “[...] os indivíduos não podem objetivar-se sem apropriarem-se das objetivações”. Esse valor percentual tornou-se o mesmo quando comparado com outro produto da criação moderna, quase que indissociável no início do computador: a internet.

Antes de apresentar dados pontuais referentes aos cinco grupos estudados, compostos por 84 crianças, preferimos trazer para o leitor, conforme informa o *Plano de Ação 2018*, construído a partir das informações do SGP, a frequência dos (as) estudantes da EMEFTI *Pequena Escola da Rua Principal* a alguns espaços como cinemas, museus, livrarias, shopping, entre outros lugares de formação cultural da cidade (Tabela 4).

Tabela 4 – Frequência com que os (as) estudantes da EMEFTI *Pequena Escola da Rua Principal* vão a diversos espaços culturais

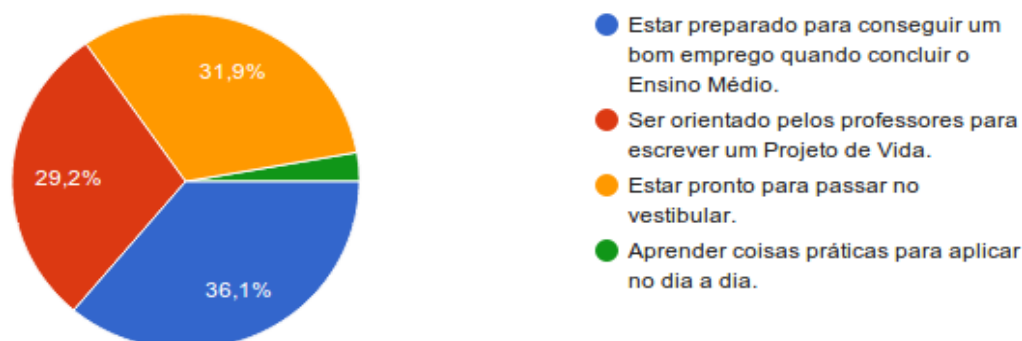
Lugares	Nunca	1-3 vezes ao ano	4-9 vezes ao ano	Mais de 10 vez
Cinema	11,44%	79,24%	5,5%	3,81
Museu	24,58	72,03	2,97	0,42
Livraria	26,69	69,92	2,12	1,27
Shopping	6,78	71, 19	8,9	13,14

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Dados da Tabela 13 do *Plano de Ação 2018*.

A maioria dos pais (55,6%) acreditava que seus filhos deveriam estar matriculados na escola para se preparar para o futuro. Poucos pais (15,3%) declararam que os filhos e as filhas estavam nessa EMEFTI pela localização. Tal preparação, no entanto, para a maioria dos responsáveis legais (Gráfico 3), não era para um futuro no estudo e formação intelectual dos jovens, mas para poder conseguir trabalho assim que concluíssem o ensino médio.

Gráfico 3 – Para que esses jovens precisam de preparação?



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Dados do SGP.

As precárias condições sociais constituem uma causa importante para que a perspectiva de uma universidade para seus filhos seja, quando não distante demais, impossível. “[...] Sem a superação da heterogeneidade que caracteriza as atividades da vida cotidiana, o indivíduo não pode elevar-se, em seu processo de formação, às esferas mais elevadas da atividade social” (DUARTE, 2001, p. 9).

Por isso, manter esse pensamento, a partir dos enunciados dos responsáveis legais, sem refletir criticamente com crianças e jovens desde cedo dentro da escola pode levar à cristalização desses enunciados na consciência dos sujeitos, além de

naturalizar, perante sua comunidade, essa condição pelo próprio histórico familiar. Refletir sempre com eles, dentro da escola, sobre a importância da educação para suas vidas já é um ato revolucionário “em-si”, o que torna a escola e os professores mediadores “[...] entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo” (DUARTE, 2001, p. 1) escolar.

É função primordial da escola e do professor como mediador do processo formativo dos estudantes (crianças, jovens e adultos) não apenas a transmissão de conhecimentos e conteúdos, mas a perspectiva de que o indivíduo ultrapasse seu plano individual, rompa com a cristalização “em-si” alienada desse sujeito e possibilite, “[...] a partir da individualidade *em-si*, formar sua individualidade *para-si*” (DUARTE, 2001, p. 28, grifos do autor).

Indagados os responsáveis sobre a permanência na escola em tempo integral, 50% dos pais acreditavam que, por permanecer o dia todo, deviam a escola e o professor oferecer às crianças mais tempo de estudo. No entanto, para o professor,

[...] sua reprodução como indivíduo torna-se um processo de desenvolvimento de sua personalidade quando ele pode produzir a humanização dos educandos. A atividade educativa é uma atividade objetivadora [...]. Nesse caso a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora. E essa formação humanizadora tem um caráter concreto, ou seja, ela significa que o educador se posiciona ética e politicamente perante a sociedade na qual vive ele e o educando (DUARTE, 2001, p. 56-57).

Nessa idade, a “[...] brincadeira¹⁷³ não desaparece” (VIGOTSKI, 2007), mas penetra na relação com a nova realidade: a atividade escolar (DAVIDOV, 1988). A irrelevância dos jogos, das brincadeiras, dos momentos fora de sala, do processo de educação nos entornos da escola, que também constituem objeto do processo educacional do educando, não é uma opinião geral entre os pais, pois 15% dos responsáveis legais acreditavam que desenvolver atividades interessantes fora de sala de aula também era importante. Esse último grupo, ainda que minoritário, reforça nosso pensamento de que “[...] é possível aprender brincando e é possível brincar aprendendo” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 13).

¹⁷³ Preferimos usar *brincadeira* e não *brinquedo* como explicitado por Prestes (2007, p. 1), com base no título do capítulo 7: *O papel do brinquedo no desenvolvimento* (Vigotski, 2007).

Devemos ressaltar que a ocupação territorial para além dos muros da escola, ou seja, viver a cidade, dentro da perspectiva do Programa da Educação em Tempo Integral está pautada nos fundamentos do conceito da *cidade educadora* (VITÓRIA, 2010). Dessa forma, as crianças e adolescentes transitam pelos diversos espaços educativos. Com isso, o discurso da importância e potência pedagógica da cidade como Território Educativo ganhou relevância não só dentro dos documentos oficiais da Prefeitura Municipal de Vitória quanto no discurso dos professores. Esse *Programa* como modalidade de ensino contribuiria, na opinião dos Articuladores do Programa Educação em Tempo Integral e demais responsáveis, para que Vitória assumisse “[...] a natureza e condição de uma Cidade Educadora” (VITÓRIA, 2010, p.18), convergindo com a concepção do 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que se realizara em 2007 na cidade de São Paulo. Dessa forma Vitória se somava às cidades representadas no 1º Congresso Internacional das cidades Educadoras, realizado na cidade de Barcelona em novembro de 1990. Os vinte princípios reitores desse encontro condensaram-se numa carta que mais tarde seria revista em 1994, no III Congresso Internacional em Bolonha, e em 2004, em Génova tendo como eixo central “[...] adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais” (AICE, 2004, p. 2).

No Programa Educação em Tempo Integral, redigido durante a gestão da secretária de Educação Vania Carvalho Araújo, com base nos princípios dessa Carta, apontava-se que a focalização da escola como único espaço educativo colaboraria para “[...] uma indesejável escolarização da sociedade” (VITÓRIA, 2010, p.18). Pelo que se deveria promover integração e articulação dos vários espaços da cidade com a escola. Toda essa perspectiva em rede levava a repensar a intervenção educativa tanto formal quanto informal. Como a educação acontece em todo o território da cidade, seus objetivos deveriam “[...] promover o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas e variadas dimensões” (VITÓRIA, 2010, p.19-20). Nessa lógica, o Tempo Integral tinha “[...] como princípio a corresponsabilidade de todos que se inserissem na cidade educadora” (VITÓRIA, 2010, p. 30).

Embora o documento atual - POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (VITÓRIA, 2018a), sob a gestão da secretária de educação Adriana Sperandio, não faça alusão direta ao termo *Cidade Educadora*, referenciado dentro de um dos três

pilares no Documento Orientador de Vitória de 2010, postula que a realização do trabalho pedagógico precisa assegurar, conforme resoluções CNE/CBE O5/2009 e 07/2010, “[...] o planejamento e o desenvolvimento de ações pedagógicas que explorem o território onde a escola está localizada, bem como os demais espaços da cidade” (Vitória, 2018a, p. 23). Para seu cumprimento, as atividades previstas para os estudantes em Tempo Integral no Ensino Fundamental, deveriam acontecer “[...] no interior da escola, em espaços públicos do entorno escolar e da cidade, bem como em polos de atendimento pertencentes às secretarias parceiras” (Vitória, 2018a, p. 36-37).

Quando pensamos a Escola e os sujeitos da Educação em Tempo Integral devemos nos questionar, qual é a intencionalidade dessas duas palavras terem sido usadas e inseridas dentro desses documentos oficiais? A ideia que reforça a pedagogia da cidade, defendida nos documentos e congressos internacionais, quanto nos nacionais surgem como forma de apontar o distanciamento entre o conhecimento sistematizado e o cotidiano. Além disso, esses discursos, muito presentes e defendidos pela pedagogia do *Aprender a Aprender*, na qual a importância e relevância do professor dentro do processo de ensino e diminuída (DUARTE, 2001), reforçam os postulados que apontam o sistema educacional em um total colapso e deterioro, exigindo sua rápida adequação a uma educação mais prática e próxima da realidade do educando. Por isso, “[...] consideram que outras instituições educacionais para além da escola também podem contribuir com a superação da crise instaurada” (VASCONCELOS; CHISTÉ, 2018, p. 38).

Estas autoras apontam que esse conceito, embora seja considerado novo, “[...] reúne um conjunto de propostas contraditórias apresentadas anteriormente pela Unesco [...], principalmente quando fala de formação integral, educação permanente, diferentes modalidades de educação” (VASCONCELOS; CHISTÉ, 2018, p. 45), entre outros. O que podemos perceber nessa proposta, com base no estudo dessas autoras, é que não estamos diante de um ato revolucionário, mas reformista. Embora possa parecer sedutora a relação escola e cidade, e encontre força dentro das políticas educacionais para sua implantação, desde a perspectiva contida na Carta de Barcelona de 1994, quando concordamos com o conceito de *cidade educadora* proposto nela

[...] estamos nos adequando à globalização do mercado e atribuindo nossa incapacidade política, social, cultural e econômica diante daqueles que impõem a economia de mercado, vendendo uma cultura e um modelo de sociedade como se fossem únicos e os melhores do planeta (VASCONCELOS; CHISTÉ, 2018, p. 45).

Nesse sentido, defendem que educar na cidade

[...] pressupõe o desvelamento de seus espaços, muitas vezes configurados para reproduzir a sociedade desigual em que vivemos. Essas contradições precisam ser reveladas por meio de uma educação que empodere os sujeitos e os impulsionem a coletivamente criar meios de transformar as condições de exploração em que estão hodiernamente submetidos (VASCONCELOS; CHISTÉ, 2018, p. 45).

Portanto, a escola pública não pode se tornar uma reprodução das modernas cidades capitalistas, nem perpetuar dentro de sua educação essa configuração. Pois nelas, produto da própria individualidade imposta pelo sistema, o homem quando não se sentir ligado a nada, nem mesmo com seu passado e historicidade, experimenta uma grande solidão, embora transite entre grandes multidões de pessoas e cultura. Pois, este sujeito nem compreende os outros sujeitos nem sente o espaço que habita com seu.

Sobre a estrutura e configuração da escola pública, outro ponto que chamara nossa atenção, foi no tocante à capacidade e formação dos professores da escola. Muitos pais (55,6%) ainda acreditavam que era necessário apenas alta capacidade e formação do corpo docente e a quantidade de conteúdos para que uma escola tivesse bom ensino. Essa visão de escola desconsiderava que, dentro da estrutura física (foco da concepção de Tempo Integral, de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro), as reações emotivo-sensitivas provocadas pela própria infraestrutura do local em que as crianças estão imersas influenciam no desenvolvimento psíquico desses sujeitos.

No entanto, uma leitura-compreensiva do espaço de vivência do outro precisa partir do que a esse sujeito já por lei é garantido. Pensar nas emoções-sensitivas do Outro é partir do preâmbulo da garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência — boa alimentação, vestuário adequado para as condições climáticas do entorno escolar, transporte e insumos necessários para o desenvolvimento escolar — dessa criança com relação à escola, garantido no inciso I do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Uma leitura compreensiva integral do Outro-espço de aprendizado deve conter a construção (estrutura física: estado de conservação e manutenção); os equipamentos de suporte pedagógico que configuram o processo de aprendizado das crianças; além dos sujeitos-Outros: professores e funcionários (condições objetivas para desenvolver com o Outro (estudante) o processo de ensino). Um(a) professor(a) com alta capacidade, como exigidos pelos pais, decorre de bons salários, formações (iniciais e continuadas) e o reconhecimento pelo Estado (plano de carreira). A educação é um direito de todos, e dever do Estado e da própria família¹⁷⁴, porquanto essa alteridade de responsabilidade exige uma gestão democrática entre os vários Eus, ou seja, a formação plena do Outro-cidadão como autor e dono de sua palavra.

Não podemos desconsiderar que o entorno, ou seja, a cidade como um todo também é espaço geográfico (SANTOS, 2008) de aprendizado e que as diferentes linguagens utilizadas pelo ser humano para sua constituição e estetização, quando exploradas pelos professores de forma que não perpetuem uma única conceição de mundo, passam a ser fonte inesgotável de conhecimento e desenvolvimento da individualidade dessas crianças. Por outro lado, *a democratização do ensino, embora falsa* (GERALDI, 2003), colocou diversas camadas sociais, antes ausentes, dentro do espaço escolar, em contato com o conhecimento sistematizado. Esse processo alterou nos últimos 20 anos o cenário e as caras da sala de aula. A homogeneização daria passo a um cenário heterogêneo.

[...] Antigamente, os professores eram da “elite” cultural e os alunos, da “elite” social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas; aprendiam muito com professores altamente capazes por vocação e, sobretudo, pelas condições favoráveis: saúde, alimentação, farta possibilidade de leitura (GERALDI, 2003, p. 116).

Para solucionar o crescimento, “[...] o que se viu foi a formação de cursos rápidos, sem maior embasamento teórico” (GERALDI, 2003, p. 116), como apontaram as entrevistas, e para o despreparo dos professores, livros que ensinassem sozinhos tudo o que fosse preciso. Nesse processo, “[...] o mestre e o aluno, reduziram-se a máquinas de repetição material” (GERALDI, 2003, p. 117).

¹⁷⁴ Refere-se ao art. 205 (BRASIL, 1988).

Desconsideram-se o currículo de vida do sujeito escolar e seu entorno geográfico como fonte de conhecimento, contudo Vigotski (2005) aponta que todo conhecimento tem sua pré-história, que existe muito antes que o sujeito escolar sente no banco da escola. Os conhecimentos curriculares (matemáticas, ciência, língua materna) não são alheios, distantes ou totalmente estranhos quando a criança depara com eles, a ponto de não conhecê-los. Entendemos que a criança da pesquisa, muito antes de sua institucionalização,

[...] traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando (GERALDI, 2003, p. 119).

Por isso, com base nesses autores, apontamos para uma experiência cinema-educação-alfabetização que ultrapasse as barreiras da instrumentalização/pedagogização do filme no espaço da escola.

5 EVENTOS DIALÓGICOS NA EMEFTI: PALAVRA DE OUTREM E O ATO RESPONSÁVEL E RESPONSIVO DIANTE DO ENUNCIADO DO INTERLOCUTOR

Para que as luzes do outro ganhe visibilidade para nós. Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro (MIA COTTO, 20[?])¹⁷⁵

O trabalho no lócus da pesquisa, por mais completo e específico que, *a posteriori*, venha a ser materializado no enunciado do pesquisador, sempre condensará uma análise sintética da compreensão do evento vivenciado na relação com nosso auditório social. Todo ato de compreensão ativa a ser objetivado da palavra do Outro nas palavras minhas acarreta em si um ato ético perante esse não-Eu. Tal ato compreensivo permite que o não dito pelo seu corpo com palavras, “[...] estímulos irritantes internos, ocultos a nós”¹⁷⁶ (VYGOTSKI, 1997, p. 52), mesmo assim, seja, a partir desse evento dialógico vivenciado em comum, compreensível entre os sujeitos do discurso. Para Vygotski (1997), a importância da fala para o Outro está no fato de que ela se torna “[...] o sistema de ‘reflexos do contato social’ [...], por um lado, e, por outro, o sistema de reflexos da consciência, principalmente, o aparato de reflexo de outros sistemas”¹⁷⁷ (VYGOTSKI, 1997, p. 57).

Há, nessas palavras de Vygotski (1997), uma aproximação ao postulado de Bakhtin sobre o corpo interno do sujeito a ser compreendido por meio da palavra. Meus movimentos, percebidos tanto pelos meus olhos quanto pelos olhos alheios, podem ser igualmente estimulantes e compreendidos para ambos, contudo a consciência do movimento desse ato e “[...] as excitações propriorreceptivas que surgem e causam reações secundárias só existem para mim”¹⁷⁸ (VYGOTSKI, 1997, p. 51) e apenas se tornam alheias-minhas quando compartilhadas.

¹⁷⁵ COUTO, Mia. A voz de Moçambique. [Entrevista cedida a Luiz Costa Pereira Junior. **Língua Portuguesa**, n. 33. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br>. Acesso em: 1º jan. 2020.

¹⁷⁶ [...] на внутренние скрытые от нас раздражители (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 91).

¹⁷⁷ [...] Речь и есть система «рефн лексов социального контакта» (А.Б. Залкинд, 1924), с одной стороны, а с другой — система рефлексов сознания по преимуществу, т. е. аппарат отражения других систем (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 95).

¹⁷⁸ [...] Движение моей руки, воспринимаемое глазом, может быть одинаково раздражителем как для моего, так и для чужого глаза, но сознательность этого движения, те проприорецептивные возбуждения, которые возникают и вызывают вторичные реакции, существуют для меня одного (ВЫГОТСКИЙ, 1982, p. 90).

Por isso, não é tarefa fácil para o pesquisador a compreensão ativa do Outro, muito menos tomar emprestada sua palavra e fazê-la sua-alheia de forma responsável e responsiva. Tal arquitetura do mundo do Outro inicia-se no ato-evento da vida do Eu e do Outro, ou seja, quando o Eu compreende ativamente os atos (atividades), o pensamento, as emoções, as experiências e, em especial, a palavra do Outro como ato de vivência, no sentido vigotskiano da palavra. A observação-compreensiva do mundo do outro é o primeiro passo de compreensão e, quando o desloco para fora dele pelo meu excedente, permito-lhe sua identificação plena, pois ele, como indivíduo-Outro, sempre “[...] está fora e diante de mim não só externa, mas também internamente”¹⁷⁹ (BAKHTIN, 2003, p. 93), ou seja, todas as vivências interiorizadas em

[...] - sua alegria, seu sofrimento, seu desejo, suas aspirações e, finalmente, seu *propósito semântico*¹⁸⁰, ainda que nada disso se manifeste em nada exterior, se enuncie, se reflita em seu rosto, na expressão de seu olhar, mas seja apenas adivinhado, captado por mim (do contexto da vida) — são por mim encontrados *fora de* meu próprio mundo interior (mesmo que de certo modo eu experimente esses vivenciamentos, axiologicamente eles não me dizem respeito, não me são impostos como meus), fora de meu eu-para-mim; eles são para mim na existência, são momentos da existência axiológica do outro¹⁸¹ (Bakhtin, 2003, p. 93, grifos do autor).

Essa dialética Eu-Outro e interior-exterior, nos leva a refletir que a autocompreensão dialógica entre o Eu (pesquisador) e todos os Outros (BAKHTIN, 2003) só pode ser iniciada no campo da pesquisa através da alteridade, dos valores dados ao Outro-Eu pela visão e palavra do Eu-Outro-para-ele. O Eu perante os Outros ocupa um lugar e um tempo específico, tornando-se, dentro da fronteira entre o Eu e todos os Outros, responsável e responsivo pelos seus atos. Portanto, o Eu não é autônomo, nem autocompreensivo de si, mas “[...] existe somente em diálogo com outros eus. O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser ‘autor’ de si mesmo” (STAM, 1992, p. 17). Isso faz parte da vida do sujeito social, muito antes de se

¹⁷⁹ [...] другой человек вне и против меня не только внешне, но и внутренне (БАХТИН, 1979, p. 90).

¹⁸⁰ Entendemos a palavra original “его смысловая направленность” como orientação do sentido, ou interesses semânticos.

¹⁸¹ [...] Каждое внутреннее переживание другого человека: его радость, страдание, желание, стремление, наконец, его смысловая направленность, пусть все это не обнаруживается ни в чем внешнем, не высказывается, не отражается в лице, в выражении глаз, а только улавливается, угадывается мною (из контекста жизни), - все эти переживания находят мною бне моего собственного внутреннего мира (пусть они и переживаются как-то мною, но ценностно они не относятся ко мне, не вменяются мне как мои), вне моего я-для-себя; они суть для меня в бытии, суть моменты ценностного бытия другого (БАХТИН, 1979, p. 90).

tornar sujeito de pesquisa e compreensão do Eu-pesquisador. Muito antes de conhecer a luz do sol, já sobre ele são dadas valorações, emitem-se juízos e professam-se palavras de amor ou desprezo pelos vários outros. Num primeiro momento, pelos olhos da mãe e do mundo, a criança se enxerga como sujeito de amor e compaixão. Assim a consciência autovalorativa do Eu “[...] se constrói em colaboração” (STAM, 1992, p. 17) com o Outro.

Bakhtin (2003) aponta, sem dicotomia, a dupla existência do Eu, ora pela formação da consciência (autotransformação constante do eu pela relação com o mundo e o Outro), ora pela existência de seu corpo exterior (imagem do Eu criada pelos olhos dos Outros). O sujeito bakhtiniano, desde a primeira idade,

[...] começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como quem se acaricia com sua primeira auto-enunciação; desse modo, ela aplica a si e aos membros de seu corpo os hipocorísticos no devido tom [...] Aqui ela determina a si e ao seu estado através da mãe, no amor que esta lhe devota como objeto do seu mimo, do seu carinho, dos seus beijos; é como se ela fosse enformada axiologicamente pelos braços dela ^[182] (BAKHTIN, 2003, p. 46-47).

O corpo do Eu não é suficiente nele mesmo, carece de completude e “[...] necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora. Só o corpo interior — a carne pesada — é dado ao próprio homem, o corpo exterior é antedado: ele deve criá-lo com seu ativismo”¹⁸³ (BAKHTIN, 2003, p. 47-48).

Portanto, no evento dialógico, não pode haver uma coisificação dos sujeitos da pesquisa, que, ao serem percebidos pelo meu olhar exotópico e estudados como sujeitos, sempre permanecem sujeitos vivos no tempo e no espaço, caso contrário estaria vivenciando uma pequena experiência diante do outro. Ela, diversamente da grande experiência, é pensada “[...] de maneira prática e consumista, aspira a

¹⁸² [...] Впервые видеть себя ребенок начинает как бы глазами матери и говорить о себе начинает в ее эмоционально-волевых тонах, как бы ласкает себя своим первым самовысказыванием; так, он применяет к себе и членам своего тела ласкательно-уменьшительные имена в соответствующем тоне [...] здесь он определяет себя и свои состояния через мать, в ее любви к нему, как предмет ее милования, ласки, поцелуев; он как бы ценностно оформлен ее объятиями (БАХТИН, 1979, p. 235).

¹⁸³ [...] В этом отношении, тело не есть нечто самодостаточное, оно нуждается в другом, его признании и формирующей деятельности. Только внутреннее тело - тяжелая плоть - дано самому человеку, внешнее тело другого задано: он должен его активно создать (БАХТИН, 1979, p. 47).

mortificar e coisificar tudo, a grande experiência tende a reanimar tudo (ver como em tudo a incompletude e a liberdade, o milagre e a revelação)” (BAKHTIN, 2019, p. 65) do outro.

Conseqüentemente a relação dialógica entre o Eu e o ser-Outro não o torna mudo, mas falante ativo e responsivo, embora aparentemente distante no tempo-espaço¹⁸⁴, pois seu dizer, nas relações temporais e espaciais, é atualizado, já que o “[...] tempo transparece no espaço, e o espaço reverte-se de sentido e é medido como tempo”¹⁸⁵ (BAKHTIN, 1993, p. 211). Nessa fusão típica do cronotopo, ele “[...] condensa-se, comprime-se, torna-se [...] visível, o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história”¹⁸⁶ (BAKHTIN, 1993, p. 211), enquanto o sujeito revivido e atualizado “[...] não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele (interno) só pode ser dialógico”¹⁸⁷ (BAKHTIN, 2003, p. 400) e na presença do Outro. Esse corpo para mim “[...] é um corpo exterior, cujo valor eu realizo de modo intuitivo-manifesto e que me é dado imediatamente”¹⁸⁸ (BAKHTIN, 2003, p. 47) quando o percebo localizado em seu mundo exterior ao meu.

A cada nova leitura dos dados produzidos (enunciados do Outro), emergem novos sentidos com relação à pesquisa. O ato de escrever e narrar a palavra de outrem é ainda mais complexo do que o ato de ouvir, pois, como pesquisadores, trazemos, com as nossas, palavras-alheias (BAKHTIN, 2003), portanto, os dizeres dos entrevistados e os sentidos construídos na interlocução dialógica com eles. Nessa grande experiência que estabelecemos com o Outro como evento dialógico de

¹⁸⁴ Bakhtin (1993), usando como metáfora a Teoria da Relatividade de Einstein, aprofunda a interligação das formas de tempo-espaço ao desenvolver seu conceito de cronotopo (*tempo-espaço*). No artigo *Formas de Tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética e história*, defende a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto.

¹⁸⁵ [...] времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем (БАХТИН, 1975, p. 235).

¹⁸⁶ [...] время здесь сгущается, уплотняется, становится [...] эримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории (БАХТИН, 1975, p. 235).

¹⁸⁷ [...] не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать негласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим (БАХТИН, 1979, p. 363).

¹⁸⁸ [...] тело другого человека - внешнее тело, и ценность его осуществляется мною воэзрительно-интуитивно и дана мне непосредственно (БАХТИН, 1979, p. 47).

alteridade “[...] tudo é vivo, tudo fala, essa experiência é profunda e essencialmente dialógica” (BAKHTIN, 2019, p. 65). Todo enunciado é um posicionamento (um ponto de vista) do Eu diante da palavra de Outro, agora como palavra-alheia-sua direcionada para outrem.

Nos apontamentos de 1970-1971, quando Bakhtin aborda a questão da compreensão e avaliação ativa e criadora, afirma:

[...] A concordância-discordância ativa (quando não resolvida dogmaticamente de antemão) estimula e aprofunda a compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal, não admite dissolução mútua e mescla. Separação precisa de duas consciências, da sua contraposição e da sua inter-relação¹⁸⁹ (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Para que exista análise, é preciso que exista, *a priori*, compreensão da palavra dita por outrem. Assim, a compreensão toma corpo apenas na resposta viva e ativa de outrem diante do enunciador (BAKHTIN, 1993; БАХТИН, 1975). Todo enunciado tem um endereçamento, é uma ponte entre um Eu que compreende e fala, e um Eu que compreende para responder. Por isso, todo enunciado transita em duas direções infinitamente até alguém parar a conversa. Mesmo assim seu acabamento é relativo.

Meu ativismo e simpatia compreensiva do Outro “[...] vem de fora e visa ao mundo interior de outro”¹⁹⁰ (BAKHTIN, 2003, p. 94). É como se, no ato de compreender, se fundisse o ato de responder ao enunciado alheio. Não existe uma dicotomia entre eles, mas uma coexistência, em que um não existe sem a presença do outro. Nessa relação dialética, se configuram as bases da verdadeira essência do diálogo, do dialogismo e da polifonia bakhtiniana. Para Voloshinov (1976), o ato de compreender exige, em oposição à palavra do locutor, uma contrapalavra, porque:

[...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto

¹⁸⁹ [...] Активное согласие / несогласие (если оно не прешено догматически) стимулирует и углубляет понимание, делает чужое слово более упругим и самостоятельным, не допускает взаимного растворения и смешения. Четкое разделение двух сознаний, их противостояние и их взаимоотношения (БАХТИН, 1979, p. 347).

¹⁹⁰ [...] Обычно эту извне идущую активность мою по отношению к внутреннему миру другого называют сочувственным пониманием (БАХТИН, 1979, p. 91).

mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão^[191] (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 131).

Dessa maneira, no processo dialógico estabelecido entre entrevistador e entrevistado, inicia-se já em si uma análise compreensiva ativa dos dados oferecidos ao pesquisador pelo Outro. A compreensão tem que ser por parte do pesquisador “[...] ativa e criadora”¹⁹² (BAKHTIN, 2003, p. 378), pois ela continua a criação e multiplica a riqueza do discurso dialógico entre vários enunciados. “[...] Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. [...] Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”¹⁹³ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 131-132). No entanto, como afirma Costa (2018), apenas me torno interlocutor quando posso responder à palavra de Outro com a minha contrapalavra.

As enunciações — orais e escritas — produzidas com a investigação foram a base para a análise qualitativa e quantitativa dos dados, porquanto se entendia que, “[...] no ato da compreensão, desenvolvia-se uma luta cujo resultado era a mudança e o enriquecimento”¹⁹⁴ (BAKHTIN, 2003, p. 378). Outras perguntas e hipóteses emergiram no curso do trabalho em campo, porque, nas relações e nos eventos constantes com os enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, foram emergindo novos sentidos. Tais enunciados não se revelaram prontos e acabados a partir do problema e da hipótese, mas se constituíram ao longo de todo o trabalho, nas contradições internas e externas a que se encontravam submetidas sua análise.

Como diria Bakhtin (2010b), só posso pensar em acabamento com/pelo Outro (pessoa: objeto portador de sentido) nas relações dialógicas, que exigem diante da palavra alheia um ato respondente e responsável. Portanto, a conclusibilidade do enunciado é a que permite a alternância de dizer, de enunciar e de existir para o

¹⁹¹ [...] Понять чужое высказывание значит ориентироваться по отношению к нему, найти для него должное место в соответствующем контексте. На каждое слово понимаемого высказывания мы как бы наслаиваем ряд своих отвечающих слов. Чем их больше и чем они существеннее, тем глубже и существеннее понимание (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, р. 113).

¹⁹² [...] оно активно и носит творческий характер (БАХТИН, 1979, р. 346).

¹⁹³ [...] Всякое истинное понимание активно и является зародышем ответа. [...] Понимание подыскивает слову говорящего противослову (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, р. 113).

¹⁹⁴ [...] акте понимания происходит борьба, в результате которой происходит взаимное изменение и обогащение (БАХТИН, 1979, р. 347).

Outro. “[...] Essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante diz (ou escreve) tudo o que quer dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado”¹⁹⁵ (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Todo ato de empiria representa um momento de confronto, tensão e reflexão crítica para o pesquisador diante da palavra-outra, não sua. Os estudos de Gontijo e Campos (2011) levam a pensar sobre o ato de fazer pesquisa e a constituição do pesquisador em educação, a partir da posição bakhtiniana, que respeita essas palavras que não são dele, mas que exigem, no ato analítico-interpretativo do pesquisador, uma posição em relação à realidade objetiva, às relações socioculturais e às próprias formas de linguagens.

Portanto, uma resposta inicial a nossas perguntas e hipóteses, aparentemente “[...] precisas e transparentes, requer que nos posicionemos [...]” em relação a este “[...] produtor de palavras” (GONTIJO, CAMPOS, 2011, p. 90). Ao longo do desenvolvimento do trabalho investigativo, a empiria foi tomando forma e organizando os saberes que se mantiveram em constante desenvolvimento e inacabamento. Vale ressaltar que as análises resultantes dos recortes dos enunciados, ainda que se compreendesse como não generalizáveis, contribuíram para o entendimento do que se considerava comum e geral, no processo de alfabetização, exibindo filmes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEFTI *Pequena Escola da Rua Principal* da rede de Vitória.

O trabalho de campo na escola pesquisada iniciou-se no período da tarde de 4 de junho de 2018 como apontado na distribuição de dias em campo (APÊNDICE N). O primeiro contato foi com a professora alfabetizadora e as crianças do grupo 3^oA. Nessa ocasião, conversamos com ela sobre a proposta da pesquisa e a importância para o campo da alfabetização. Ela e a professora do grupo 1^oA eram responsáveis pelo apadrinhamento das crianças que participavam do Clube de Cinema. Informei-lhe, então, que passaria um tempo em suas aulas para me familiarizar com as

¹⁹⁵ [...] эта смена потому и может состояться, что говорящий сказал (или написал) все, что он в данный момент или при данных условиях хотел сказать. Слушая или читая, мы явственно ощущаем конц высказывания (БАХТИН, 1979, p. 255).

crianças, conhecê-las e observar sua rotina, pois elas configurariam o segundo grupo de sujeitos integrantes da pesquisa.

Essa conversa foi repetida com as outras quatro professoras das demais turmas. Escolhemos, nessa primeira semana, um dia na biblioteca, durante o horário de planejamento, para apresentar ao grupo de docentes o projeto da pesquisa e os termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE D). Outro grupo, que passou a fazer parte das entrevistas, foi a professora de arte e o bibliotecário. Além dos docentes, participaram das entrevistas setenta e cinco (75) crianças das cinco turmas dos três primeiros anos. A participação dessas últimas ocorreu, na maior parte do tempo, de forma espontânea. Esses eventos tiveram mais um caráter de convite ao diálogo do que a força do pesquisador chamando para uma etapa ou atividade da pesquisa. Por último, nesse mesmo grupo, um pequeno número de treze (13) alunos configurariam nossa última experiência com a produção de textos (orais e escritos), agora dentro de uma disciplina Eletiva de Cinema após a exibição de alguns curtas-metragens.

5.1 OS GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA SALA DE AULA DA EMEFTI: CONVERSA COM OS PROFESSORES

Os questionários destinados às alfabetizadoras tiveram como objetivo dialogar sobre as experiências realizadas dentro da escola com os gêneros cinematográficos. Como especificado na caracterização da escola, os três primeiros anos do Fundamental I estavam divididos em 5 grupos. Contudo, quatro professoras passaram a configurar a pesquisa de campo. Todas eram mulheres com idades entre 25 e mais de 40 anos. Produto da configuração da escola em Tempo Integral (40h), todas as professoras que participaram da pesquisa trabalhavam apenas nessa EMEFTI. De acordo com o levantamento, 75% delas tinham mais de sete (7) anos de tempo de serviço dentro da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV).

É importante salientar que todas eram efetivas, o que permitiu uma maior dedicação à escola. As professoras possuíam entre um e quatro anos de experiência na escola pesquisada. Apenas uma (25%) era filiada ao sindicato. Foi possível também comprovar que todas continuaram sua formação após terminarem o curso de

graduação. Assim, todas possuíam curso de especialização em áreas da educação, principalmente na alfabetização. Além disso, participaram de cursos ou encontros de formação oferecidos pela SEME. As quatro entrevistadas tinham mais de 10 anos de experiência como professoras. Assim, estávamos diante de um corpo docente experiente e qualificado em termos de formação profissional.

O mesmo foi possível de comprovar quando o quesito abordado era a experiência como alfabetizadora. Duas delas (50%) não só tinha mais de 10 anos como professoras, mas como alfabetizadoras. A que possuía menos tempo de experiência como alfabetizadora tinha mais de dois anos.

A atuação dessas professoras nem sempre foi nas séries iniciais do Fundamental I. Duas delas (50%) dedicaram-se, desde o início da carreira, a trabalhar dentro da sala de aula da 1ª à 4ª série, realizando todos seus cursos de atualização e formação continuada, direcionados para esse processo de ensino. O ecletismo teórico que fundamentava a práxis das professoras estava, em grande medida, nas próprias concepções de alfabetização e cursos formativos pelos quais passaram ao longo de suas carreiras na própria secretaria onde eram efetivas.

A dissertação de Becalli (2007) aponta que, embora as ideias de Jean Piaget (1896-1980) e Noam Chomsky não tenham sido apresentadas diretamente ou estudadas por essas professoras no decorrer dos cursos, especialmente do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), a teoria construtivista sustentou “[...] as propostas de situações didáticas que foram apresentadas aos professores alfabetizadores” (BECALLI, 2007, p. 33). Essa autora também analisou como as ideias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, ancoradas nas teorias de Jean Piaget, passaram a orientar as concepções de alfabetização utilizadas para fundamentar as práticas docentes.

Uma das professoras fez vários cursos e uma especialização sobre *O uso da informática na sala de aula*, com a ideia de transformar a sala em um ambiente mais estimulante, divertido e desafiador. A proposta da empresa Positivo Tecnologia ganhou adeptos no sistema municipal de ensino de Vitória. As ideias construtivistas, fortemente enraizadas nos fundamentos teóricos das práticas, encontraram, nas

soluções supostamente inovadoras, propostas por essa empresa, um caminho para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Com o construtivismo, a criança passou a estar no centro da aprendizagem e o professor se tornou apenas um facilitador desse processo. A partir de 2001, em Vitória, O *laboratório Móvel Positivo* e as *Mesas Educacionais* do projeto Mesas Educacionais Alfabeto Combo Multikid começaram a configurar o universo não só das crianças, mas também das alfabetizadoras e das subseqüentes formações que iniciaram em 2002.

Em 2010, novamente essas professoras depararam com a necessidade de seguir o processo de atualização tecnológica, pois a SEME adquiriu para as escolas as lousas digitais. Uma das professoras pensava que o domínio e o conhecimento dessa tecnologia ajudariam no processo de alfabetização.

Embora a formação das professoras fosse orientada para as teorizações construtivistas no campo da alfabetização, uma professora alegou não ter uma linha única de trabalho e, por isso, quando necessário, utilizava o que denominou *método tradicional* como forma de solução de problemas na alfabetização. No entanto, como afirmado pela professora, não ficava trabalhando o bê-a-bá, pois utilizava o texto e não a silabação ou as partes mínimas da língua. Ou seja, essa professora deixa claro que sabe reconhecer quando a prática pedagógica está ancorada nos métodos tradicionais de alfabetização, descartando e se valendo do mais relevante ou importante, a seu entender, para sua prática cotidiana dentro da sala de aula. Nessa direção, acentuou o seu gosto de alfabetizar letrando, ancorada nos postulados de Magda Soares, com os quais essa professora se identificava, preferindo o letramento como “método” para alcançar o desenvolvimento pleno de suas crianças dentro do processo de alfabetização.

Todas as professoras afirmaram participar de eventos e congressos, como ouvintes, quando conseguiam tempo. No que se refere às atividades culturais que realizavam ou vivenciavam, destacaram que a nova rotina imposta pelo trabalho em escola de tempo integral acabou por alterar sua vida cultural. Atividades como ir ao cinema tornaram-se, cada vez mais, distantes na programação dessas alfabetizadoras. Quando indagadas sobre ida ao teatro, duas professoras alegaram ir, com mais

frequência, por causa das crianças e dos passeios da escola. Assim, essas profissionais da educação assistiam apenas a peças teatrais direcionadas para um público infanto-juvenil. A formação estética a partir do audiovisual das quatro professoras ocorre mais em casa, assistindo tanto aos canais normais da TV quanto às opções disponibilizadas pela Netflix ou na plataforma do YouTube.

Todas afirmaram ler no tempo livre. Uma exclamou o quanto gostava desse ato, porém, como todas as outras, acrescentou a questão do tempo e da nova rotina de trabalho como um impedimento. Três delas afirmaram sempre fazer uso de material didático para a preparação de suas aulas, entretanto não era frequente a leitura de materiais formativos da área, como periódicos e livros.

As professoras, nas entrevistas, alegaram exibir vários tipos filmes e documentários curtos em sala de aula, ora escolhidos pelo tema a ser trabalhado, ora por lazer e relaxamento das crianças em sala, o que demonstra uma concepção instrumental do cinema dentro do espaço escolar. Um exemplo citado pela professora do 1ºA foi o caso do vídeo *A reunião de família de Snoopy*¹⁹⁶, utilizado para abordar valores¹⁹⁷ presentes na proposta da escola. Outro exemplo foi a sequência didática criada pela professora do 1ºB para trabalhar o pato. Após a exibição de documentários disponíveis no YouTube sobre animais, realizaram registro sobre o que as crianças sabiam acerca dessa ave. Por último, as crianças apresentaram o que tinham aprendido após as exibições.

Nesses dois casos, podemos observar que o cinema se constitui como instrumento didático, com base no uso dado em sala para cumprir um objetivo curricular específico. Também se pensado como texto a ser lido pelas crianças, utilizaram-se as exibições para “[...] buscar respostas às perguntas anteriormente elaboradas (*evento-busca-de-informação*) tanto por ela quanto pelo professor” (GERALDI, 2003, p. 171, grifo do autor). As professoras também apontaram que, à medida que foram usando os gêneros cinematográficos, aprenderam a conhecer o tempo certo das crianças, ou seja, que projeções muito longas não prendiam a atenção delas.

¹⁹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UfeJ8WDMFM4>. Acesso em: 3 dez. 2019.

¹⁹⁷ Estes valores são estipulados no Item X do Guia de Aprendizagem da EMEFTI.

No relato de experiência da professora do 2º B, encontramos resistência à estética e à ideologia da Disney, porque entendia que os gêneros cinematográficos deveriam ser pontes para as reflexões, mas, em sua opinião, essa estética restringia o direito da criança de produzir sua própria imaginação. Para a professora, as personagens sempre bonitas, as histórias com *end-love* feliz, em que todos sempre se dão bem, foge e distancia-se do verdadeiro mundo das crianças dessa escola. Numa das aulas, relatou que havia trabalhado com o filme *O tempero da vida* (2003), pois permitiu levar um mundo menos fantasioso, que podia despertar a imaginação ao discutir e abordar a questão dos sabores, os cheiros etc.

É necessário ressaltar que as professoras nunca tiveram qualquer disciplina ou curso, na formação inicial ou continuada, para trabalhar com qualquer tipo de gênero cinematográfico dentro de sala de aula, embora isso seja uma exigência respaldada por lei. Todo o material exibido, muitas vezes, foi pedido ao bibliotecário da escola, já que também nem todas conheciam os caminhos para fazer *download*, editar e montar tais matérias, pois tais ações também demandam das professoras não só tempo, mas o conhecimento de uma série de programas, inclusive de edição.

Com base nessa informação, decidimos perguntar ao bibliotecário como era a relação com os gêneros cinematográficos na escola: tipos de gênero mais presentes, qualidade do material etc. Também questionamos a professora de Artes, por acreditar que, em sua formação inicial, recebera orientações sobre trabalho com o cinema. Na conversa com a professora de Artes, funcionária da escola há um ano por designação temporária, relatou que, embora tivesse feito uma matéria optativa na Universidade Federal do Espírito Santo sobre a história do cinema, o diálogo cinema-educação não foi tratado. Em cursos de formação continuada, essa temática também não foi abordada. Lembrou, durante a conversa, que uma professora, no curso de graduação, levou o filme *Narradores de Javé* (2003), trabalhado na pesquisa de Ayres (2009) como mencionado.

Com fundamento nos relatos das professoras, questionada sobre a estética Disney e sua presença nas escolas, a professora de Artes acabou por concordar com a professora do 2ºB. Considerou que, mesmo tendo uma estética colorida e bonita, essas produções, a partir de suas histórias, acabam construindo uma imagem muito fantasiosa sobre princesas, príncipes e mundos encantados. Ela preferiu, para

propiciar a reflexão, o trabalho com curta-metragem ou com filmes diferentes, mencionando, como exemplo, a produção *Kiriku e a feiticeira* (1998), do diretor Michel Ocelot.

Sem fazer alusão à Lei nº 13.006, a professora apontou a necessidade de trabalhar mais curtas-metragens e filmes nacionais com as crianças. Em uma de suas aulas, levou as crianças ao cinema do Teatro Glória para conhecer uma exposição sobre a história da sétima arte. Nessa visita, as crianças aprenderam muito sobre esse tipo de linguagem e a forma de representação da realidade, segundo seu relato. Essa professora mostrou que tinha realizado vários trabalhos significativos a partir da exibição de filmes, entre os quais vale destacar a produção de dois curtas com a linguagem artística do teatro de sombras, nenhum desenvolvido com as crianças dos três primeiros anos, mas com as turmas maiores.

Os enunciados das professoras causaram nosso estranhamento com relação aos espaços na escola para trabalhar com esse tipo de gênero discursivo e com tal forma de linguagem. A sala do 1ºA ou mesmo as do 2º andar dos maiores, com aparelho de TV, não possuíam cortina ou proteção contra a iluminação excessiva do exterior. Isso dificultava qualquer trabalho com essas produções em sala de aula, restando apenas o espaço localizado na biblioteca da escola (Fotografias 3 e 4), também de forma improvisada entre a área dos livros, as mesas e uma estante divisória. Esta última, aberta na parte superior, atrapalhava ambos os espaços, ora quando as pessoas assistiam a filmes, ora quando as pessoas desenvolviam atividades de leitura na biblioteca.

Assim como a professora de Artes, o bibliotecário possuía contrato temporário. Era responsável, conforme solicitado pelas professoras alfabetizadoras, pela edição dos materiais. Não era frequente a compra de material audiovisual por conta do custo, contudo encontramos um acervo considerável na biblioteca a disposição dos professores para sua projeção de acordo com as atividades planejadas. Dessa forma, os filmes eram assistidos diretamente no computador da sala de vídeo ou de informática, como também baixados para trabalho em outros espaços da escola. Esse material se destinava geralmente só para o uso didático dos professores, embora estivessem nas prateleiras da biblioteca. O acervo digital da biblioteca contemplava o uso para todos os anos.

No relato do bibliotecário, encontramos os enunciados das crianças sobre suas preferências estéticas. Muitas delas recorriam a esse profissional para colocar, nos horários de intervalos, desenhos da Disney ou outros filmes que estavam em cartaz nos cinemas dos *shoppings* ou recentemente exibidos nesses espaços.

As crianças do primeiro ano ficavam no segundo andar, no horário do almoço, sob os cuidados das professoras no parquinho, quando chovia, passavam esse tempo na sala de vídeo. O bibliotecário lembrou, durante a conversa, que duas produções muito atuais haviam sido pedidas para trabalhar com as crianças do primeiro ano. O curta *A menina bonita do laço de fita* (2016), adaptado da obra de Ana Maria Machado, sob a direção de Oger Sepol, e o filme americano *A vida é uma festa* (2017), do diretor Lee Unkrich.

Os eventos dialógicos com esses profissionais permitiram uma visão panorâmica de como, na EMEFTI, as produções cinematográficas — longa metragem, curtas, curta de animação, documentários etc. — apareciam dentro do cotidiano escolar. Assim, era de nosso interesse passar a conhecer também como essas produções da indústria cinematográfica apareciam no cotidiano do segundo grupo da pesquisa — as crianças — e como o discurso veiculado nessas produções deixava marcas nas produções textuais orais/escritas das crianças dos três primeiros anos.

5.2 O CINEMA NO COTIDIANO ENUNCIATIVO DAS CRIANÇAS: DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa em campo dependia, em grande medida, da existência de eventos dialógicos, principalmente entre o pesquisador e as crianças, categoria esta que não é natural, mas uma condição histórica (QUINTEIRO, 2003). Embora autores tenham apontado, nas pesquisas acadêmicas, a existência de certa resistência a aceitar as vozes desses sujeitos como confiáveis e respeitáveis e seus enunciados serem vistos como fruto de uma imaginação fértil da primeira idade (QUINTEIRO, 2002), entendemos com base nos estudos de Vigotsky (2003) que os enunciados produzidos pelas crianças resultam de suas vivências e, dessa forma, carregados de sentidos por elas elaborados (Bakhtin, 2003).

Como aponta Hernandez Piloto (2008), compreender as crianças como sujeitos responsáveis e responsivos diante do seu auditório social, “[...] em vez de objetos de pesquisa, acarreta na compreensão de que elas podem revelar as suas experiências” (HERNANDEZ PILOTO, 2008, p. 72) por meio de seus atos enunciativos. Assim, a materialização por meio das diferentes formas de linguagem das imagens subjetivas da realidade objetiva (entorno social, cultural e histórico) permite exteriorizar o reflexo psíquico de tal realidade concreta em que acontecem as relações dessas crianças-sujeitos da pesquisa com os outros.

Walter Benjamin (2002), em seu livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, quando discute seu conceito de experiência, assim como os postulados da psicologia histórico-cultural, concebe a criança como ser social, que forma sua “[...] imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 309) não só pelos olhos do Outro, mas pelos próprios olhos com que percebe e aprende o mundo, pois esse sujeito é um ser histórico ou, como diria Bakhtin (2004), datado dentro de uma dada localização social e histórica. Quando esse filósofo discorre sobre as condições para uma abordagem estética do Outro ou o mundo do Outro, aponta que o enredo da vida do Outro, sem perder nele sua subjetividade, é construído por outros indivíduos. Por isso, afirma que é preciso “[...] sentir-se em casa no mundo dos outros para passar da confissão para a contemplação estética objetiva”¹⁹⁸ (BAKHTIN, 2003, p. 102).

Conhecer e compreender o mundo do Outro da pesquisa era o primeiro de vários eventos que viriam a acontecer em campo. Devido a isso, os encontros com as crianças foram iniciados convivendo com elas, observando-as e compreendendo o universo social que configurava seu próprio universo individual. Respeitamos, dessa maneira, nos eventos dialógicos, não só durante as entrevistas, mas durante todos os eventos cotidianos, as narrativas e os inícios dados às conversas por elas mesmas. Muitas vezes, nos horários livres, nos encontros nos corredores, elas vinham desejosas de apresentar algum desenho novo ou contar algo. O primeiro, sempre com uma cena, uma personagem importante ou o super-herói preferido.

¹⁹⁸ [...] почувствовать себя дома в мире других людей, чтобы перейти от исповеди к объективному эстетическому (БАХТИН, 1979, p. 98).

Diferentemente da reação de Sousa (2011), que não queria levar consigo nenhum registro comprometedor deixado pelos internos em seus enunciados, entendemos que tudo o que emergiu no ato enunciativo do Outro (as crianças), cada palavra ou linguagem corporal carregada de sentimentos e emoções, era importante para compreender o pensar e a própria consciência ideológica de nossos sujeitos da pesquisa, pois agora não só observávamos o mundo do Outro, mas estávamos nele, e esse mundo apresentava-se para nossa compreensão “[...] povoado por imagens criadas” (BAKHTIN, 2019, p. 53) por outras pessoas (as crianças).

É sabido, a partir de Bakhtin (2003), que, para dar acabamento a nosso estudo, esse Outro-criança teria que ser escrito. É sobre ele que a humanidade escreveu obras literárias, desenvolveu pesquisas, fez enredos, criou inúmeras produções fílmicas e derramou todas as lágrimas. Enfim, só ao Outro “[...] se erigiram todos os monumentos, [...] só o outro é conhecido, lembrado e recriado pela memória produtiva”¹⁹⁹ (BAKHTIN, 2003, p. 102), para que minha memória desse Outro-sujeito-criança, do mundo desse outro-sujeito-criança e da vida desse Outro-sujeito-criança se torne memória escrita, não só de sua própria existência, mas também da minha, que ganha vida pelas vozes dos Outros aprendidas e ressignificadas, agora como memórias e experiências-minhas-alheias.

A partir da filosofia da linguagem bakhtiniana, compreendemos que, como não existe um potencial texto único dos textos, o produzido pela criança (oral e escrito), do qual pretendíamos falar e erigir um monumento, nunca poderia ser traduzido até o fim, posto que “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”²⁰⁰ (BAKHTIN, 2003, p. 311). Esse encontro/confronto entre o pronto e aquilo a ser criado não representa simplesmente o encontro entre palavras, mas entre dois sujeitos, entre dois autores. Bakhtin (2003) trata da transformação do sujeito pelo excedente de visão do Outro e o enfrentamento dialógico com os enunciados desse não-Eu. Vigotski (2010) faz o mesmo a partir da palavra, afirmando que ela, enunciada no discurso de alguém, acaba por criar ou produzir mudanças no mundo

¹⁹⁹ [...] ему поставлены все памятники, [...] только его знает, помнит и воссоздает продуктивная память (БАХТИН, 1979, p. 99).

²⁰⁰ [...] Событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов (БАХТИН, 1979, p. 285).

exterior do sujeito, ou melhor, no mundo interior desse não-Eu para a quem ela foi dirigida. Ainda com base nesse autor, na natureza social do enunciado, respeitamos, nesses eventos, as estruturas enunciativas das crianças, pois entendemos, assim como Bakhtin e Volochínov (2004, p. 113), que toda a “[...] situação social mais imediata e o meio social mais amplo onde estas crianças estavam inseridas determinavam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura de suas enunciações”²⁰¹. Portanto, os enunciados das crianças-sujeitos da pesquisa permitiram descobrir e construir caminhos que nos levaram ao encontro dos sentidos do cinema nos seus textos durante as entrevistas e as conversas cotidianas nos diferentes espaços-tempos da escola.

Nosso corpus de análise está dividido em três grupos: primeiro, segundo e terceiro ano do Fundamental I; organizam-se da seguinte forma: duas turmas de 1º ano (1ºA e 1ºB), duas turmas de 2º ano (2ºA e 2ºB) e uma turma de 3º ano (3ºA). Inicialmente, conforme registro oficial de matrícula, contamos um quantitativo de 119 estudantes, todavia, devido às guerras internas, nos bairros, com tráfico e expulsões de algumas das famílias da comunidade, muitas crianças acabaram sendo transferidas pelos responsáveis para outras escolas. A partir disso, contabilizamos um número em sala de 84 crianças, contudo, com 9 delas²⁰², por problemas de assiduidade, não foi possível marcar o tempo para um encontro. Ao configurar finalmente o grupo de 75 crianças, verificamos o levantamento do *Plano de Ação 2018 para a EMEFTI*, que apontava que o maior grupo de alunos da escola estava configurado por meninos negros ou pardos. Esse quantitativo representa 63,02% dos nomes na lista de presença da escola. Suas idades variavam entre 6 e 10 anos. Vale ressaltar que apenas 2 crianças (2,66%) do total dos 75 entrevistados tinha 10 anos. Como é possível conferir na Tabela 5, o grupo dividiu-se em 40 meninos (53,33%) e 35 meninas (46,66%).

²⁰¹ [...] Ближайшая социальная ситуация и более широкая социальная среда всецело определяют — притом, так сказать, изнутри — структуру высказывания (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993a, p. 94).

²⁰² Ficaram fora da pesquisa 9 crianças. Sendo quatro do 1ºA, duas do 1ºB, uma do 2ºA, uma do 2ºB e uma do 3ºA.

Tabela 5 – Número de crianças participantes (meninos e meninas)

Turma	Crianças	Meninos	Meninas
1ºA	14	8	6
1ºB	15	9	6
2ºA	10	7	3
2ºB	14	7	7
3ºA	22	9	13
Total	75	40	35
Percentual	100%	53,33%	46,66%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Embora 54,6% das crianças considerassem que sua felicidade dependia de ter uma família unida e 44,0% dos pais estivessem casados, quase a mesma quantidade de crianças (39,0%) eram filhos de pais separados. O restante dos entrevistados se dividia entre 9% de pais solteiros e 8,0% de pais viúvos.

Quando o quesito abordado foi a moradia dessas crianças e de sua família, as porcentagens numéricas se aproximam às das variáveis anteriormente mencionadas: 46,9% alegaram morar com os pais e, dentro desse quantitativo, 39,3% o faziam em casa de mães solteiras. Esses dados estatísticos caíram significativamente (para 7%), quando indagadas se moravam com o pai ou com os avós.

As famílias das crianças não eram pequenas. A maioria (30,0%) tinha mais de 4 filhos; 42,0% desses pais tinham até 2 e 9,0%, apenas 1 (filho único). Ao cruzar esses dados com os anteriores, sobre a renda familiar e os responsáveis pelo sustento das famílias, percebemos o baixo nível econômico desses cidadãos para investimento cultural, o que, em nossa opinião, prejudicava, em grande medida, o desenvolvimento integral dessas crianças.

No tocante à formação acadêmica, comprovamos que, embora os responsáveis legais tivessem um baixo nível de escolaridade, 91,0% entendiam a importância da educação para a vida dos filhos. Em contrapartida, apenas 18,0%, ao responder os questionários, alegaram que os estudos seriam relevantes para se tornarem um dia sujeitos felizes.

Muitas estatísticas sociais apontam que, nessas comunidades escolares, as crianças entram para o mundo do trabalho desde cedo para ajudar economicamente seus familiares, contudo, como conferido na Tabela 6, poucas crianças precisaram fazê-lo oficialmente. Por outro lado, se considerar trabalho algumas responsabilidades sociais dentro de casa, um grande número ajudava nas tarefas domésticas, nos cuidados dos irmãos ou demais serviços que os pais ou responsáveis delegavam, para assim os adultos poderem trabalhar fora ou cuidar de outros afazeres domésticos ou mesmo as crianças ganhar alguns trocados. Esses dados demonstram, desde a primeira idade, a grande responsabilidade que nossos sujeitos da pesquisa tinham. À medida que iam crescendo, não só dentro de casa, mas com os demais integrantes das famílias, dividindo seu tempo entre o brincar, os estudos e suas responsabilidades sociais dentro nas comunidades.

Tabela 6 – Relação percentual de crianças que ajudam seus pais

Turmas	Em casa	Fora de casa
1ºA	71,4%	0,0%
1ºB	66,6%	0,0%
2ºA	80,0%	0,0%
2ºB	82,1%	0,0%
3ºA	95,3%	28,5%
%	98,97%	28,5%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

As crianças declararam gostar muito da escola (Tabela 7). Quando responderam não, ao serem indagadas das razões, justificavam com problemas internos com os maiores ou mesmo com outros colegas de sala.

Tabela 7 – Relação percentual de crianças por turmas que gostam da escola

	Turmas				
	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA
Gostam de escola?	85,7%	80,0%	95,0%	100,0%	95,2%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Para a maioria (91,1%) das crianças, a escola permitia aprender coisas interessantes, que seriam, um dia, utilizadas para ter melhores trabalhos. Também

declararam suas preferências com relação a diversas matérias, principalmente português, educação física, matemática e inglês. Após os primeiros levantamentos de avaliação das crianças e seu entorno, passamos a indagá-las, mais especificamente, sobre o objeto da pesquisa. Assim, perguntamos a cada uma delas se gostava ou não de assistir a filmes, o que nos permitiu, como é possível conferir na Tabela 8, um levantamento percentual por turma.

Tabela 8 – Relação percentual de crianças por turma que gostam de assistir filmes

	Turmas				
	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA
Gostam de assistir filmes	57,1%	4,0%	80,0%	82,1%	95,2%
Não gostam de assistir	42,9%	96%	20%	17,9%	4,8%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

A intenção inicial do questionamento era saber se, dentro de sua cotidianidade, as produções fílmicas, na forma de curta-metragem, longa-metragem, em 2D ou 3D, preto e branco ou coloridos, em *cartoons* ou não, faziam parte de suas preferências tanto recreativas quanto formativas, pois, nesse momento, não estava em questão a intencionalidade do ato em si.

A intencionalidade não seria desconsiderada, mas retomada *a posteriori*, pois, a partir dos estudos de Geraldi (2003), compreendíamos que esse sujeito criança posicionara-se de maneiras diferentes diante desse material, experimentando relações diferentes com o texto cinematográfico, para produzir outros textos, com linguagem não verbal e verbal, ou ambas simultaneamente. Também podia realizá-lo simplesmente como um ato de fruição e passatempo ou, por que não, para procurar informações sobre algo que quisesse saber, por exemplo, em documentários sobre animais, sobre a cidade, sobre fatos históricos etc. Em último caso, para fazer leitura e estudo aprofundado desse texto cinematográfico.

Muitas delas, principalmente as crianças do 3º ano, responderam de forma positiva: 95,2% gostavam de assistir a filmes. Já no caso das menores, esse quantitativo foi caindo significativamente, chegando na turma do 1ºB a 4,0% e na do 1ºA a 57,1%. Isso nos fez repensar a pergunta e retomar as conversas novamente com esses sujeitos. Para elas, havia filmes que, como apontado na Tabela 13, não eram do

agrado, pois demoravam muito e eram de adultos. Em contrapartida, havia desenhos que faziam parte de sua preferência.

Notamos que, na compreensão desse enunciado, as crianças fizeram uma distinção entre “filme” e “desenho” animado²⁰³, e não entre assistir a filmes, curta e longa-metragem, de animação ou não. Isso quer dizer que não conheciam que este último também é um tipo de filme, porém conhecido como filme de animação ou *cartoon*, abreviação mais utilizada do anglicismo *animated cartoons*.

Portanto, explicamos que é uma categoria específica dentro do trabalho de animação, também conhecida como animação 2D, clássica ou tradicional, ou seja, são filmes pequenos com personagens engraçadas e histórias curtas. Ademais, exemplificamos que, além dos filmes de animação curta (desenhos), também existem filmes de animação de maior duração (longa-metragem) de que eles também gostavam, como os filmes da própria Disney e de outras companhias cinematográficas ou estúdios independentes de animação.

Era de nosso interesse conhecer onde ou como as crianças tinham acesso a essas produções. Interpeladas, apontaram dois itens da questão 6 do APÊNDICE J., seguiria, até hoje, sendo por excelência o meio de comunicação das massas no espaço doméstico, entretanto, com o advento da tecnologia digital, novos meios de veiculação têm sido utilizados pelos usuários de internet para adentrar o mundo do audiovisual.

²⁰³ Essa categoria se enquadra dentro dos gêneros cinematográficos, com a especificidade de ser construída a sequência visual do filme em 2D por um desenhador ou cartunista, como também é comumente conhecido. Embora se atribua a Walt Disney o grande mérito pelo seu Oscar, em 1932, com *Flower and Trees*, ano em que se criou essa categoria de premiação para a modalidade, outros trabalhos, como *Felline Follies* (1919), de Otto Messmer e Pat Sullivan, foram anteriormente de grande sucesso e vieram a consagrar os esforços de Émile Reynaud e de Émile Courte. No início do século passado, em 1908, Courter projetaria uma animação num projetor moderno, superando assim o *Theâtre Optique de Reynaud* e abrindo o caminho para a projeção e a exibição dessa categoria cinematográfica. Nove anos depois, seria a vez de Quirino Cristiani lançar o primeiro longa-metragem de animação da história, evento que mudaria toda a história da indústria da animação.

Tabela 9 – Recurso utilizado pelas crianças para informação ou divertimento

Turmas	Rádio	TV	Antenas pagas	Internet
1ºA	14,3	28,6	0,0	50,0
1ºB	0,0	33,3	13,3	60,0
2ºA	0,0	60,0	0,0	80,0
2ºB	7,1	57,1	14,3	57,1
3ºA	0,0	42,8	4,7	76,1
%	4,28%	44,3%	6,4%	64,6

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Com a criação tanto da plataforma de compartilhamento de vídeos (YouTube) ou da provedora global de filmes e seriados (Netflix), muitas dessas crianças (53,1%), que nunca foram a um cinema (Tabela 10), assistiam a desenhos animados, seriados, vídeos variados ou filmes por essa via.

Tabela 10 – Visita a lugares culturais e recreativos da cidade

Turmas	Cinema	Teatro	Show musical	Livraria	Bibliotecas	Bancas de jornal
1ºA	57,1	51,1	28,6	42,8	42,8	14,3
1ºB	33,3	33,3	13,3	26,6	13,3	66,6
2ºA	80,0	50,0	40,0	90,0	60,0	80,0
2ºB	28,6	28,6	21,1	42,8	28,6	64,3
3ºA	66,66	42,8	38,1	19,05	33,33	28,57
%	53,1%	41,1%	28,2%	44,2%	35,6%	50,7%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Dessa forma, elas precisam apenas ter um desses equipamentos: computador, celular, *tablet* ou TV com internet para se conectar com o mundo das imagens em movimento, ora pela via da pirataria, fazendo *download* em sites permitidos gratuitos ou simplesmente assistindo diretamente em canais digitais livres e pagos.

Constatamos também, com o levantamento, o quanto a vida cultural das crianças estava comprometida fora da escola, devido às condições socioeconômicas e às diversas desigualdades. Com relação à busca direta de informação em livros ou revistas ou à simples visita a um espaço cultural, se não fosse pela biblioteca da escola, 64,4% das crianças não saberiam sequer o que é esse tipo de espaço e a

sua formação ficaria nas mãos dos meios de comunicação em massa e dos produtos veiculados pelo YouTube e pela Netflix.

Tendo em vista que as crianças estavam em fase de alfabetização e que algumas já sabiam escrever e ler quando entraram no primeiro ano, perguntamos qual das atividades da Tabela 11 elas gostavam mais de fazer.

Tabela 11 – O que as crianças mais gostam de fazer

Turmas	Desenhar	Ler	Escrever	Assistir a filmes
1ªA	50,0%	35,71%	14,2%	28,7%
1ªB	40,0%	66,6%	66,6%	33,3%
2ªA	50,0%	30,0%	10,0%	40,0%
2ªB	57,1%	42,8%	21,1%	42,8%
3ªA	57,1%	19,1%	14,2%	57,1%
%	50,8%	38,8%	25,2%	30,3%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Embora muitas crianças tivessem respondido nas questões anteriores que gostavam da internet (64,6%) e de assistir a televisão (44,3%), não foi assistir a filme a preferência maior, mas, como forma de enunciação, o desenho ganhou o tempo e as páginas de seus cadernos.

É necessário notar, no entanto, que, apesar de preferirem os desenhos, esses enunciados e os textos orais das crianças estavam carregados de signos ideológicos da indústria cinematográfica. Nos estudos das ideologias e da filosofia da linguagem, Voloshinov (1976) problematiza a questão do signo ideológico e da consciência, em especial da palavra como signo ideológico por excelência. Para os integrantes do círculo bakhtiniano,

[...] um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é

um signo. Sem signos não existe ideologia^[204] (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2004, p. 31).

Nas conversas, esses signos ideológicos emergiram nos enunciados das crianças na forma de personagens, seriados, filmes e realidades esteticamente construídas pela indústria cultural. Todos esses produtos, presentes nos diferentes gêneros cinematográficos, constituem elementos de comunicação e veiculação de uma enunciação ideológica. De tal maneira, de acordo com Voloshinov (1976), todo ato discursivo “[...] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc”²⁰⁵ (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123). O discurso cinematográfico não poderia ser diferente, pois ele carrega as marcas ideológicas das quais ele mesmo faz parte. Veicula-se, nessa manifestação artístico-enunciativa, segundo Stam (1992), as de outras esferas ideológicas e, ao mesmo tempo, como evento enunciativo do Eu, incidem sobre esse outros discursos.

Podemos assim dizer, com base nos postulados de Bakhtin (2004), que todo produto artístico-simbólico que emerge de um objeto físico de representação concreta particular já é, em sua essência, um produto ideológico, ou seja, o objeto físico torna-se para o Eu um signo e, sem fazer parte do mundo real concreto que lhe deu origem, passa a refletir, dentro de suas características específicas, uma realidade-Outra. Por isso, Voloshinov (1976) afirma que, quando compreendemos os signos, entendemos as ideologias, pois eles não são indissociáveis; um contempla o outro, o cria, o reinventa; entre eles, cabe o signo matemático de igual, um é outro. Destarte, “[...] o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”²⁰⁶ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 32).

Quando perguntadas sobre qual ou quais gêneros cinematográficos gostavam mais de assistir, no caso específico dos filmes ou desenhos com princesas (Tabela 17),

²⁰⁴ [...] Всякий идеологический продукт является не только частью действительности — природной и социальной — как физическое тело, орудие производства или продукт потребления, но, кроме того, в отличие от перечисленных явлений, отражает и преломляет другую, вне его находящуюся действительность. Все идеологическое обладает значением: оно представляет, изображает, замещает нечто вне его находящееся, т. е. является знаком. Где нет знака — там нет и идеологии (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 13).

²⁰⁵ [...] на что-то отвечает, что-то опровергает, что-то подтверждает, превосхищает возможные ответы и опровержения, ищет поддержки и пр (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 105).

²⁰⁶ [...] Область идеологии совпадает с областью знаков. Между ними можно поставить знак равенства (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 14).

apenas 3 meninos (7,5%) alegaram gostar desse gênero, ou melhor, não haveria nenhum problema em vê-los. O restante alegou, de forma imperativa, não gostar de assisti-los, pois esse tipo de gênero ou personagem, na configuração social deles, era específico para meninas e não para meninos. Algumas dessas crianças chegaram a ser mais enfáticos na hora da negação, alegando que não eram gays, nem meninas para assistir essas coisas.

Como conferimos no *Capítulo I: Estudo das ideologias* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004), esses enunciados estão carregados de enunciações ideológicas sociais que se configuram como verdades para grande parte dos meninos. Portanto, podemos dizer que tais afirmações não são individuais, mas produto das construções sociais que se configuram na consciência dos indivíduos por meio da palavra alheia, agora como palavra sua-alheia. Assim, as marcas da masculinidade, revestidas de preconceito, já permeiavam o universo das crianças. No futuro, ela poderá ser o adulto reprodutor desse mesmo enunciado. Seu pensamento racional passa a estar comprometido e instrumentalizado; quando não questionado e repensado desde a primeira idade, pode vir a funcionar a serviço da ideologia social e do capital.

Entendemos, a partir do exposto, que a escola e o professor, como partícipes e mediadores do processo educativo, desempenham um papel essencial na formação da individualidade das crianças, desconstruindo e ajudando a construir um pensamento mais crítico e responsável no ato de sua enunciação. Tal pensamento opõe-se à razão instrumental (ADORNO, HORKHEIMER, 1947; HORKHEIMER, 1976) que permeia o cotidiano enunciativo, destituído de qualquer reflexão crítica do seu enunciado e agir.

Esses dois filósofos mostram que, no sistema capitalista, a razão perde sua função principal e, muitas vezes, contribui apenas para reproduzir os interesses do sistema. Na Tabela 12, apresentamos os gêneros cinematográficos a que as crianças gostavam de assistir.

Tabela 12 – Gêneros cinematográficos a que as crianças gostam de assistir

Gêneros cinematográficos	Turmas					%
	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA	
Terror	64,3%	50,0%	60,0%	64,3%	57,1%	59,1%
Desenhos	85,7%	66,6%	90,0%	89,3%	85,7%	83,4%
Comedia	78,5%	60,0%	90,0%	78,6%	71,4%	64,3%
Aventura	85,7%	56,6%	90,0%	78,6%	71,4%	76,4%
Aventuras no mar	71,4%	50,0%	90,0%	67,8%	57,1%	67,2%
Super-heróis	85,7%	86,6%	80,0%	67,8%	79,1%	79,8%
Princesas	42,8%	33,3%	45,0%	57,1%	57,1%	47,0%
Esporte	57,1%	66,6%	75,0%	71,4%	73,8%	68,7%
Animais	62,3%	36,6%	85,0%	71,4%	80,9%	67,2%
Ciências naturais	50,0%	26,6%	70,0%	64,3%	64,3%	55,0%
Fantasia	42,9%	20,0%	55,0%	60,7%	61,9%	48,1%
Ação	57,1%	40,0%	75,0%	67,8%	71,4%	62,2%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Os filmes de super-heróis e os desenhos animados foram os preferidos entre as crianças (Tabela 12). O quantitativo relativo a filmes e desenhos de princesa pode ser explicado pelo fato de os meninos rejeitarem esse gênero. Em contrapartida, as meninas não tiveram esse problema quando a classificação englobava os super-heróis ou príncipes, que poderiam ser visto como filmes para meninos.

As princesas e super-heroínas eram muito bem conhecidos das meninas e, por isso, em seus enunciados, sabiam descrevê-las com grande riqueza de detalhes. Como já apontara a conversa com as professoras, essas figuras femininas idealizadas e distantes do mundo real dessas crianças-meninas-mulheres passam a ser a quimera de todas elas. Suas palavras desenhavam como deveríamos vê-las, quais deveriam ser suas novas qualidades, características físicas e superpoderes sobrenaturais, ou seja, uma estética individual que só no mundo do imaginário fantasioso ou da brincadeira lúdica lhes seria possível realizar.

Esses eventos dialógicos permitiram corroborar a ideia inicial de que o mundo Disney ou das personagens de super-heróis e super-heroínas da Marvel e da *Detective Comics* (DC) se configuram objetos de desejo, com as especificidades individuais de ambos os gêneros. O primeiro está presente na vida e na imaginação

da criança, materializado em objetos de consumo dos mais variados tipos, desde material escolar até o impensável pela imaginação humana. Comprovamos que os sujeitos da pesquisa, ao fazer bastante uso dos canais de televisão aberta, acabavam por assistir a outras opções estéticas e educativas, como é o caso da TV Cultura no Canal 2 (Tabela 13).

Tabela 13 – Preferência por filmes da Disney ou de outro tipo de estética

Turmas	Filmes do canal Disney	Filmes da TV Cultura
1ªA	53,5%	71,4%
1ªB	46,6%	40,0%
2ªA	80,0%	90,0%
2ªB	78,5%	64,3%
3ªA	71,4%	76,2%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Assim, sua construção imagética oscila entre bonecos de fantoches, fazendas e animais de curral e castelos, princesas e unicórnios. Embora nem todas conseguissem palavras ou explicações profundas, muitas souberam diferenciar um tipo de outro e explicar a escolha de um ou outro filme ou desenho.

A formação dos gostos dessas crianças sempre foi mediada pelo Outro (adultos ou coetâneos), quando não direta, indiretamente. Um dado interessante que emergiu nas entrevistas é que nossas crianças compartilham esse momento diante do filme com outras pessoas, como pode ser conferido na Tabela 14.

Tabela 14 – Relação de pessoas junto às crianças na hora de assistir aos filmes

Turmas	Sozinhos	Colegas	Pais
1ªA	14,3	7,1	64,3
1ªB	60,0	26,6	73,3
2ªA	40	0,0	70,0
2ªB	64,3	14,3	64,3
3ªA	66,6	19,0	85,7
%	49,0%	13,4%	71,5%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Outro dado com relação ao sujeito da pesquisa emergiu dessa conversa, pois muitas crianças alegaram que não gostavam de ação e violência, pois seus irmãos, com os quais compartilhavam o momento de fruição do filme, depois praticavam nas brincadeiras tais atos, acabando por bater ou submeter a cenas semelhantes às assistidas nos filmes ou nos programas. Para Vigotski (2007), tanto o meio social quanto as relações interpessoais são de grande importância para a formação das funções psíquicas superiores dos indivíduos, precedidas sempre por eventos externos na relação com os Outros e que configuram, *a posteriori*, a formação da consciência individual desses sujeitos. Para esse psicólogo, é nos primeiros anos de formação da criança que o jogo e as brincadeiras desempenham uma função formativa. Em suas conferências de 1933, ministradas em Leningrado, apontou que essas atividades infantis são essenciais para compreender o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar. Esses estudos, posteriormente, foram aprofundados por Elkonin (1984), um de seus discípulos.

Quando a criança assume ser o não-Eu, emergem comportamentos e ações aprendidos dos adultos e do grupo social em que está inserida. Contudo, num mundo globalizado e, cada vez mais, conectado, o produto cinematográfico permite ao espectador vivenciar atos realizados por Outros em mundos muito distantes ou produto da imaginação do diretor. Nesse momento, que chamaremos lúdico, pois é uma representação imaginária, embora as personagens, os espaços e tempos remetam à violência (filmes de terror, ação, guerra etc), a criança atua, representa e passa a viver a experiência de não ser mais o Eu, mas o Outro, agora como Eu-outro. Portanto, sendo o Outro, cabe a assimilação de sua configuração psicológica no ato representativo (ВЫГОТСКИЙ, 1984).

Nesse cronotopo bakhtiniano, a criança liberta-se de si e assume o Ser-outro, assimila o agir do Outro-não-Eu, agora seu, manifestando e representando de forma viva e real o mesmo fenômeno observado e vivido na tela. Podemos dizer que, nem sempre, nos enunciados das crianças, esses momentos lúdicos foram positivos e agradáveis para uma das partes, contudo não há como negar que, em todos eles, houve uma carga enorme de processo criador imaginativo.

Nas pesquisas sobre *O papel do brinquedo no desenvolvimento*²⁰⁷, Vigotski (2007) aponta a existência de momentos de tensão e conflito na psique da criança, pois nem sempre a atividade ou a posição a ser assumida é agradável para ela. Muitas vezes, gera uma desmotivação por não considerar interessante o resultado final da brincadeira.

Uma brincadeira muito próxima dos filmes de ação que envolvem gangues, rachas de carros e roubos, por exemplo, é polícia e ladrão. Nesse momento, as crianças não estão isentas das regras sociais das duas posições a serem assumidas: uma é a lei (quem procura), o outro é o infrator (perseguido). Embora a *Universal Pictures* tenha lançado, sob a direção de Justin Lin, uma série de filmes de ação e corridas de carros, como *Velozes e Furiosos 5: Operação Rio* (2011), na qual os mocinhos não são os policiais e o estado do Rio de Janeiro, mas os moradores traficantes das favelas cariocas que dão proteção a Dominic Toretto (Vin Diesel) e a seu grupo de amigos ladrões de carros e de caminhões de carga, o que vemos nas brincadeiras reais das crianças geralmente é o contrário.

Esse tipo de produção apresenta outra visão mais romântica e familiar dos infratores, agressores e *pitbulls* da grande tela. Para Lin, o policial condecorado de operações especiais Brian O'Conner (Paul Walker) pode largar a polícia, bater nas pessoas, violar a lei e entrar para o bando pelo amor da jovem Mia Toretto (Jordana Brewster) sem que os valores pessoais sejam alterados, pois o mais importante é o comportamento dentro da família Toretto e não a função social da personagem.

Poderíamos mencionar vários exemplos de filmes americanos onde ex-marines Rambos enfrentam mexicanos, vietnamitas, terroristas russos e todas as representações negativas dentro da ideologia de liberdade democrática americana. Isso se transfere também para os jogos e as brincadeiras das crianças que se apropriam desse discurso.

Nas brincadeiras, quando assumem esses papéis, adentram em construções históricas enunciativas da visão de um Eu ideológico hegemônico sobre o outro. O

²⁰⁷ Prestes (2007) aponta uma crítica para a tradução ou distorção do texto pelos tradutores da Martin Fontes. O título original da conferência proferida no Instituto Gertsen de Pedagogia em Leningrado em 1933 deveria ser: *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*.

que vimos nos relatos das crianças da escola, após assistirem a esses filmes em casa, não foi uma viagem para o mundo da fantasia que o liberta do cotidiano, mas a extensão da vida cotidiana (muito bem retratada pela violência do cinema americano), com todas as marcas deixadas na consciência do sujeito: o esculacho policial, a violência de gênero, a violência físico-verbal, até a violência no seu estágio superior: a tortura e a morte.

Poderíamos então dizer que, se o jogo de representação (perseguidor e perseguido) parte da experiência com a produção fílmica a que muitas dessas crianças assistiam, não cabe restringi-lo às regras sociais (perseguição, prisão, julgamento e confinamento), mas a atos de violência e agressão de quem representa o poder contra o Outro, pois é o mais comum nessa estética cinematográfica. A partir das histórias contadas pelas crianças, constatamos que, quando o resultado do jogo de papéis foi desfavorável, emergiram suas palavras acompanhadas de uma carga enorme de desprazer. Nessa atividade criadora, os objetos passavam a representar outros, ou seja, são substituídos e se convertem momentaneamente em signos de uso social dessas crianças por alguns minutos ou algumas horas. O sofá pode ser uma trincheira, o cabo de vassoura, um fuzil e o irmão, um inimigo contrário, ou seja, “[...] a criança contem muitas personalidades futuras; ela pode vir a ser isto ou aquilo” (VIGOTSKY, 2003, p. 82) durante o jogo.

Outras crianças alegaram que, mesmo sabendo que toda essa realidade exibida não passava de uma mentira, sentiam medo ao vê-las e depois tinham pesadelos. Para elas, o aparente realismo das cenas acaba sendo uma ponte entre a fantasia e a própria realidade social em que estão inseridas. O relato das cenas de ação remete, a todo o momento, à violência social dessas comunidades, em especial a de nossas crianças da pesquisa. Respeitando a perspectiva bakhtiniana de evento dialógico e a necessidade de a criança dizer para alguém, de ter o que dizer para alguém e ter encontrado uma razão para dizer o que tinha a dizer, não detivemos os enunciados desses sujeitos que emergiram nesses eventos e nesses momentos de tensão subjetiva.

Esse discurso está carregado das marcas do cotidiano e da vivência social a que está exposto o sujeito. A criança não relata para o Outro uma cena hollywoodiana, ou um enunciado fruto de sua imaginação, mas sua própria experiência de vida, seu

cotidiano e suas vivências diárias. Os tiros na quadra de futebol e nas ruas da quebrada: o cenário; a polícia correndo atrás dos garotos do tráfico (alguns com nomes): o evento; os nomes e os tipos de armas: os elementos de composição da cena. O tiroteio: um palco aristotélico que se confunde entre tragédia e comédia na narrativa desses interlocutores, sem dar espaço para a catarse, mas para um filme de terror quando se olha desde fora com uma visão desnaturalizada da violência. Sua discursividade transita sem deixar uma linha divisória entre realidade e ficção, muitas vezes, mais para a primeira do que para a segunda. Dessa forma, esses filmes, na consciência das crianças, podem representar uma naturalização estetizada do cotidiano, mas que elas, mesmo assim, temem, pois entendem a magnitude e a gravidade da situação a que são expostas por ambos os lados do conflito armado e do descaso social do Estado.

Já que os relatos apontaram um desagrado na experiência com a imagem-movimento, indagamos de quem partia a escolha dos filmes a que assistiam acompanhados ou sozinhos. A maioria, mais do 50% das crianças de todas as turmas, era responsável direto pela seleção do material a ser assistido. Esse quantitativo teve um salto considerável na última turma (3^oA), chegando a 90,4%, demonstrando que, à medida que essas crianças vão crescendo, também crescem com elas suas responsabilidades e autonomia dentro do espaço vivido. Além disso, os relatos apontaram que muitas delas ficavam em casa sozinhas enquanto os pais ou responsáveis saíam a procurar o sustento da família.

Além dos enunciados orais das crianças, que permitiram conhecer e compreender um pouco mais sobre o universo da indústria cinematográfica dos desenhos animados e de todo o universo dos jogos que utilizam essa linguagem para sua criação, foi possível encontrar uma série de registros impressos em papel desse mundo imaginário (Tabela 15).

Tabela 15 – Crianças que relataram ter desenhos ou outro material de filmes

	Turmas				
	1 ^o A	1 ^o B	2 ^o A	2 ^o B	3 ^o A
Registros a partir dos filmes	6	9	10	10	10
% com base nas entrevistas	42,8%	60,0%	100,0%	71,4%	45,4%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Esses desenhos foram o elo entre o dito e o ainda por dizer das crianças sobre suas produções textuais (orais e escritas). Tais marcas enunciativas permitiram o inacabamento do enunciado, o retorno à palavra não dita do Outro. Novas entrevistas foram marcadas e nelas novos sentidos emergiram nas suas vozes em interlocução com o Outro-não ele (eu).

5.2.1 Marcas do audiovisual nos cadernos das crianças

Nesse segundo evento discursivo, 45 entrevistas permitiram retomar os textos encontrados durante as conversas com os sujeitos da pesquisa (Tabela 16). Isso possibilitou às crianças uma nova reprodução de seus textos, não como uma cópia do apresentado ao pesquisador-interlocutor, mas como um novo acontecimento discursivo de criação ativa responsável e responsiva, no qual o sujeito do discurso deixa as marcas de sua autoria ao relatar as marcas do pensamento e da palavra anterior à atividade. Retomar o texto pelo sujeito do discurso (a criança), tanto para lê-lo novamente, fazê-lo outro, alterá-lo ou simplesmente citá-lo, “[...] é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”²⁰⁸ (BAKHTIN, 2003, p. 311).

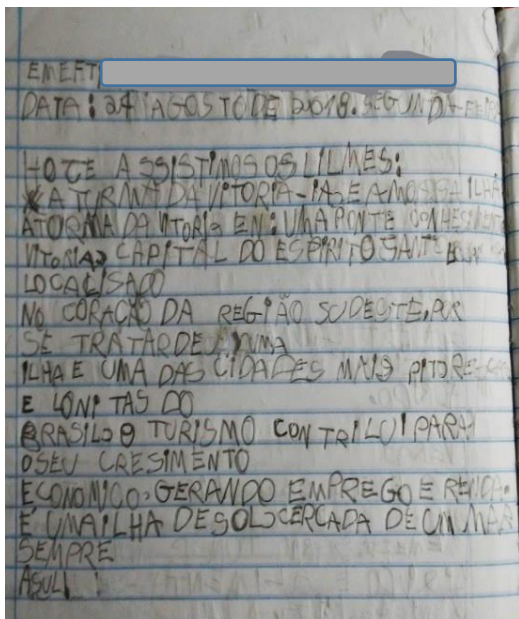
Durante essas entrevistas, realizadas no refeitório da escola, entre cheiros, ruídos e murmúrios de funcionários e crianças que entravam a cada instante, como nas anteriores, alguns cadernos foram apresentados pelas crianças. Esse acontecimento dava-se de forma livre e espontânea, nenhuma delas foi forçada ou lhe foi exigido que o fizesse, contudo, nas conversas, iam aparecendo seus dizeres nesses textos que novamente poderiam ser lidos e enunciados como novos.

As crianças mencionaram que, em sala de aula, as professoras passavam desenhos animados, filmes e curtas-metragens como elas mesmas haviam relatado. Indagadas se realizavam alguma atividade além da leitura-fruição²⁰⁹ do material cinematográfico, responderam que geralmente escreviam algum texto sobre aquilo a que tinham assistido, como podemos comprovar na Fotografia 37.

²⁰⁸ [...] есть новое, неповторимое событие в жизни текста, новое звено в исторической цепи речевого общения (БАХТИН, 1979, p. 284).

²⁰⁹ Com base nos estudos de Geraldi (2003; 2006), fazemos alusão à quarta alternativa de trabalho com o texto: leitura-fruição.

Fotografia 37 – Texto 1



Fonte: Elaboração do autor (2018).
 Nota: Produção de texto de NTF (2018).

Texto 1 – A turma da Vitória

EMEFTI: *Pequena Escola da Rua Principal*
 DATA: 27 AGOSTO DE 2018. SEGUNDA FEIRA

HOJE ASSISTIMOS OS FILMES:
 * A TURMA DA VITÓRIA – IA E AMO ESSA
 ILHA
 A TURMA DA VITÓRIA EM: UMA PONTE
 CONHECIDA
 VITÓRIA CAPITAL DO ESPÍRITO SANTO LA
 LOCALISADO
 NO CORAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, POR
 SE TRATAR DE UMA
 ILHA E UMA DAS CIDADES MAIS
 PITORES-
 CAS E LONJAS DO
 BRASIL O TURISMO CONTRIBUI PARA
 O SEU CRESCIMENTO
 ECONÔMICO GERANDO EMPREGO E RENDA
 É UMA ILHA DE SOLO CERCADA DE UM MAR
 SEMPRE
 AZUL.

NTF²¹⁰

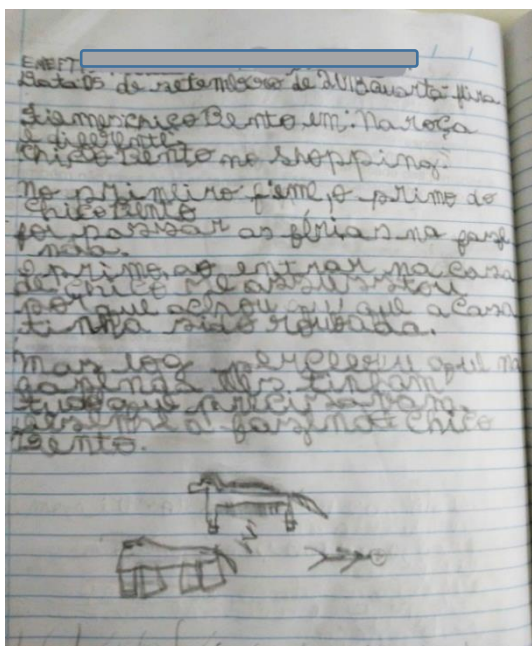
Fonte: Transcrição do autor (2018).

Podemos comprovar, no texto (Fotografia 37), de 24 de agosto de 2018, uma descrição da cidade de Vitória a partir da visão da *Turma de Vitória*. Como é possível verificar, no texto, em letra de forma maiúscula, a criança copiou o que foi escrito no quadro pela professora, não um texto que expressasse seu dizer sobre o assistido ou sobre sua própria visão de Vitória.

Outras atividades pediam que, além de copiar o texto do quadro, realizassem algum desenho que tivesse relação com o filme exibido pelo professor. O exemplo a seguir, refere-se a um texto sobre a vida de Chico Bento na fazenda. Nesse trabalho constatamos que as crianças fizeram a mesma atividade que a turma anterior (copiara no caderno o que estava escrito no quadro sobre o desenho exibido). No entanto, uma tarefa final fazia parte da totalidade do texto: na última linha lhes era pedido que desenhassem a fazenda de Chico Bento, como é possível notar no Texto 2 escrito em letra cursiva pela criança (Fotografia 38).

²¹⁰ Utilizaremos apenas as iniciais dos nomes das crianças para garantir seu anonimato.

Fotografia 38 – Texto 2



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Produção de texto (2018).

Texto 2 – Chico Bento na roça

EMEFTI "Pequena Escola da Rua Principal"
Data 05 de setembro de 2018 quarta feira

Filmes chico Bento em: na roça
é diferente
"Chico Bento no Shopping."

no primeiro filme, o primo do
Chico Bento
Foi passar as férias na fazenda.

O primo ao entrar na casa
de Chico se assustou
Porque achou que que a casa
tinha sido roubada.

mas logo percebeu que na
fazenda eles tinham
tudo que precisavam.
Desenhe a fazenda Chico
Bento.

[DESENHOS]

Fonte: Transcrição do autor (2019).

Cumprindo o exigido, esse menino continuou-o, acrescentando dois cavalos e uma figura humana. Assim apresentava em seu enunciado o Chico Bento deitado e os animais da fazenda ao seu redor. Nesse segundo exemplo, mesmo que o texto inicial não partisse da criança, na segunda parte do exercício ela não apenas enfeitou ou decorou o seu escrito, mas produziu novos sentidos a partir do que foi mais importante dentro do filme.

Nos exemplos, evidenciamos como duas crianças de turmas e anos diferentes (1º ano e 3º ano) copiaram textos sobre o filme assistido em sala usando as regras de língua escrita. Para elas, estariam escrevendo um texto e não apenas copiando as palavras de Outrem. Esses dois textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para mostrar que aprendeu a escrever.

Na prática docente, os professores abordam o ensino da língua materna ora a partir do uso da língua, ora a partir do saber a respeito dela. Para Geraldí (2003, p. 119), a língua é vista como "[...] instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procuram identificar e descrever". Entendemos que, antes do domínio das regras, seria mais interessante estimular

que a criança se apropriasse da língua, fizesse uso e tivesse consciência dela, pois assim poderia ela mesma deduzir as teorias de suas leis, ou seja, “[...] aprender a respeito de uma língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior” (GERALDI, 2003, p. 120). A produção de texto (oral e escrito) não pode ser entendida como cópia do enunciado de Outrem ou a escrita de um texto, sem um interlocutor. Essa produção é o ponto de partida

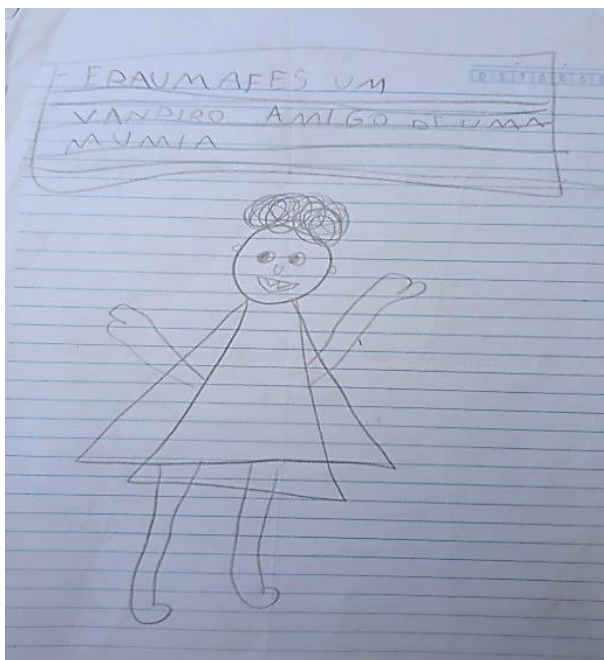
[...] (e ponto de chegada) de tudo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua — objeto de estudos — se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p. 135).

Vendo que a autoria e a enunciação correspondiam às das professoras, indagamos se já sabiam ler e escrever, ao que responderam de forma afirmativa, porém, nesses exemplos, evidencia-se que o motivo encontrado pela criança para desenvolver o processo de escrita e apropriação da língua “[...] é mostrar que sabe escrever (o que é um contra-senso, afinal está na classe para aprender a escrever). Assim, tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam” (GERALDI, 2003, p. 139).

Muitas crianças que foram entrevistadas já dominavam os códigos da língua escrita e eram capazes não só de desenhar as letras por si só ou até fazer o registro completo em seu caderno do texto criado pela professora e escrito no quadro, como também adentrar no mundo da produção discursiva, deixando nele as marcas de sua autoria e seu ponto de vista sobre o mundo, o que possibilitaria outro tipo de abordagem sobre a produção de texto em sala de aula.

No próximo exemplo observamos a produção textual de BMA, aluna do 2ºA, que a partir do imaginário de múmias e vampiros que transitam em *A família Addams/ The addams Family* (1991), enunciou-se, criando seu próprio conto, em que aborda a relação de amizade entre uma múmia e um vampiro. (Fotografia 39).

Fotografia 39 – Texto 3



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de BMA (2018).

Texto 3 – A múmia e o vampiro

ERAUMAFES UM
VAMPIRO AMIGO DE UMA
MUMIA

Fonte: Transcrição do autor (2019).

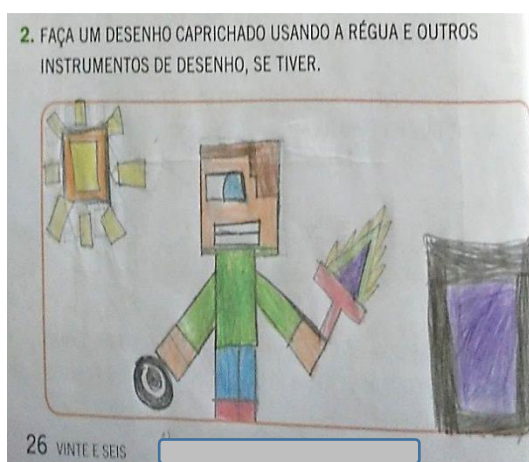
É evidente que, quando a criança tenta fazer a segmentação gráfica das palavras, própria da língua escrita da qual se está apropriando, acaba, por vez, fazendo o contrário, pois emenda os vocábulos de acordo como são pronunciados (ERAUMAFES). Também no texto, deparamos com a apreensão de algumas regras que são impostas à criança quando adentra no registro escrito no caderno: largura e extensão das linhas e margens. Na parte superior do desenho, embora a folha original tivesse já suas próprias linhas, BMA define e delimita o espaço do texto e as linhas sobre as quais registrará seu enunciado. Nesse mesmo exemplo, vemos como esse texto já tem as marcas sociais da cultura das narrativas dos contos infantis: era uma vez, havia uma vez.

Os textos 1 e 2 permitem comprovar que as crianças já sabiam copiar o que as professoras escreviam no quadro. A partir dos enunciados, constatamos que inicialmente a escrita para eles estava associada à reprodução e não à criação. Por outro lado, o material escrito encontrado no Texto 3 permite inferir que elas podiam enunciar e tornar-se autores de seus textos, após a exibição de filmes em sala, se a relação estabelecida com o filme for diferente. Embora não se tenha consciência disso na escola, a morte do enunciado de Outrem, pela última palavra do falante privilegiado, em sociedades de exclusão como a brasileira, abre espaço para a não

existência e não materialização da contrapalavra, sem a qual o enunciado não existe e qualquer possibilidade de evento como ato dialógico entre professor e aluno é eliminada. Por isso, a contrapelo do exposto, seria importante evitar “[...] a fixação de um significado único, construído por um leitor privilegiado [...] que, lendo, tem o ‘direito’ de dizer a última palavra não só sobre o texto a ler ou lido, mas também em outras situações sociais” (GERALDI, 2010a, p. 110).

Os outros registros que apareceram foram uma série de desenhos em folhas de papel soltas. A diferença do primeiro Steve, personagem do jogo *Minecraft*, encontrado no livro de matemática, de AVJ, criança do 2ºA, como resposta à questão exigida (Fotografia 40), reside nas duas formas de linguagem: a verbal e a não verbal (Fotografia 41).

Fotografia 40 – Steve (Caderno de Matemática)



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Desenho de AVJ (2018).

Fotografia 41 – Desenho Steve (*Minecraft*)



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Desenho de AVJ (2018).

Na Fotografia 41, vemos que a criança, além do desenho de Steve, reforça a importância desse jogo dentro da lista dos melhores games com a expressão *Top game*. Essa personagem faz parte do imaginário de quase todas as crianças entrevistadas, principalmente as menores.

Nos seguintes desenhos expostos também no mural, destaca-se, na parte superior direita da foto, o desenho de uma criança falando. Dentro do quadrado amarelo, vemos o grito: *EEEEEEE* (Fotografia 42).

Fotografia 42 – Trabalhos das crianças do 2º A



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nessa fase do desenho, é comum o plano panorâmico ou geral, como podemos observar nos desenhos da Fotografia 42. O interessante no desenho, na parte superior direita, é a presença do texto dentro do balão de diálogo, típico do gênero textual história em quadrinhos (HQ). Os balões aparecem quando as personagens da história se enunciam: falam, gritam ou pensam. Geralmente seu formato é um oval ou circular, com uma flecha que sai próxima da boca ou próxima do falante. Isso a criança cumpre corretamente. Escrever a fala dentro de um balão não é uma escolha aleatória, mas uma escolha consciente de acordo com a intenção enunciativa, pois a cada ato de fala corresponde um balão determinado, o que representa uma apropriação do uso social da linguagem e das características de um gênero determinado. Além disso, demonstra como a criança entende que todo ato de fala pode se tornar um ato de fala impresso, contudo seu registro depende tanto do gênero quanto a quem pertence a fala: o narrador em caixa, a personagem no balão etc.

Vigotski, em seus primeiros textos, dedicou maior importância à arte (VIGOTSKY, 2003) e à literatura (VIGOTSKI, 1999a, 1999b, 2000) do que à psicologia pela qual o conhecemos mais, embora essas áreas fossem abordadas do ponto de vista psicológico do desenvolvimento. Ao discorrer sobre o desenho na idade infantil, assinala como o desenho ensina a criança “[...] a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las” (VIGOTSKI, 2010, p. 346), pois, mediante o processo de representação artística, “[...] vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata” (VIGOTSKI, 2010, p. 346).

Assim, podemos notar como esse autor considera essa atividade da imaginação criadora — o trabalho plástico — de suma importância para o desenvolvimento psíquico do indivíduo. No capítulo *A alteração da função da fala para a atividade/Изменение функции речи в практической деятельности* (ВЫГОТСКИЙ, 1984) utiliza o momento do ato de desenhar como exemplo para explicar a importância da palavra tanto para a criação do esquema da atividade quanto para sua explicação. Portanto, o momento fantasioso da criança se nutre de um esquema mental, elaborado com palavras, anterior à expressão nos desenhos, à oralidade e posterior ao registro escrito. Todo ato enunciativo é um ato do pensamento, por isso não é um processo abstrato e distante da realidade, como muitos pensavam e defendiam. O processo de criação fantasioso, no fundo, se nutre das experiências individuais ou sociais das pessoas, portanto, das crianças.

Para Vigotski (2010), todo o material da fantasia tem origem nas experiências desses sujeitos. Também sinalizou, em *El dibujo en la edad infantil* (VIGOTSKY, 2003), que o desenho, com base nas palavras de Luquens²¹¹, “[...] constitui o aspecto preferente da atividade das crianças” (VIGOTSKY, 2003, p. 93) nos primeiros anos antes de se apropriarem da escrita, desaparecendo pouco a pouco de seus registros da realidade e se renovando esse interesse posteriormente entre os 15 e os 20 anos de idade. No entanto, o novo impulso representativo não é experimentado por todas as crianças, mas só pelas superdotadas artisticamente, ou seja, as que tenham conseguido mantê-lo durante o processo de apropriação da escrita. Vigotski, nessa perspectiva, tem uma visão determinista, pois acredita no desaparecimento da representação plástica ao estágio em que a criança entra em contato com a escrita.

Sem desconsiderar a importância histórica das palavras de Vigotski e o contexto de produção desse enunciado proferido para abordar a imaginação, a fantasia, a criação e a arte na primeira idade, conforme mencionado, pesquisas mais recentes, com base nos seus próprios postulados e nos estudos de Luria, sobre a relação desenho e escrita, indicaram novos horizontes teóricos a partir dos estudos na área da alfabetização (GONTIJO, 2001, 2002, 2003 e 2008).

²¹¹ O conceito desenvolvido por esse teórico era conhecido como esfriamento da fase de desenho na criança entre os 10 e 15 anos de idade.

Góes, em sua tese, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, mostrou que o desenho integra o processo de aprendizagem da linguagem escrita. A distinção entre essas duas formas de linguagem (desenho e escrita), postulada por vários estudiosos do campo da alfabetização, é resultado de práticas escolares que privilegiam a escrita em detrimento do desenho. Sendo assim, diferentemente do que pensa Vigotski, acreditamos, assim como Góes (2014) que as distinções entre essas linguagens e o privilégio da escrita e consequente abandono do desenho é resultado da cultura escolar.

Concordando com essa posição, podemos retomar a discussão anterior e dizer que Vigotski assinalou seu desaparecimento como aspecto plástico, estético e artístico. Nisso podemos até concordar, caso essa atividade de representação criadora não seja trabalhada socialmente *a posteriori*, contudo, como ato enunciativo, “[...] o desenho como a escrita são produções discursivas e não criações individuais, quando se constituem e são aprendidas na inter-relação da criança com seus pares, na dinâmica da vida” (GÓES, 2014, p. 214).

A teoria de Vigotski com relação à linguagem, no momento em que foi desenvolvida, ficou mais presa a uma visão psicológica do que a uma visão filosófica, defendida Bakhtin e Volochínov (2004). Esse aspecto proporciona um salto qualitativo para abordar a relação desenho e escrita na produção de textos das crianças. Portanto, com base em Góes (2014), passamos a sustentar que

[...] as diferentes formas de linguagem mantêm relações entre si no curso do processo de apropriação da linguagem escrita, pois, nesse processo de coexistência, ampliam a imaginação criadora, deixando marcas singulares e idiossincráticas em seus textos, mostrando a forma como compreendem e se constituem no mundo e, sobretudo, aprendem a escrita não como uma técnica, mas como linguagem (GÓES, 2014, p. 213-214, grifo da autora).

Analisando o material das crianças, encontramos vários desenhos, embora nem todos tenham sido analisados, pois o foco deste estudo está dirigido para os textos das crianças em que há um diálogo direto ou indireto com o universo da indústria cinematográfica, **independe** se essa produção for uma adaptação de outro gênero, por exemplo, das HQ para o cinema ou do jogo para o cinema.

As personagens das princesas dos filmes da Disney foram tema discursivo em quase todos os textos enunciativos das meninas, cada uma com suas características

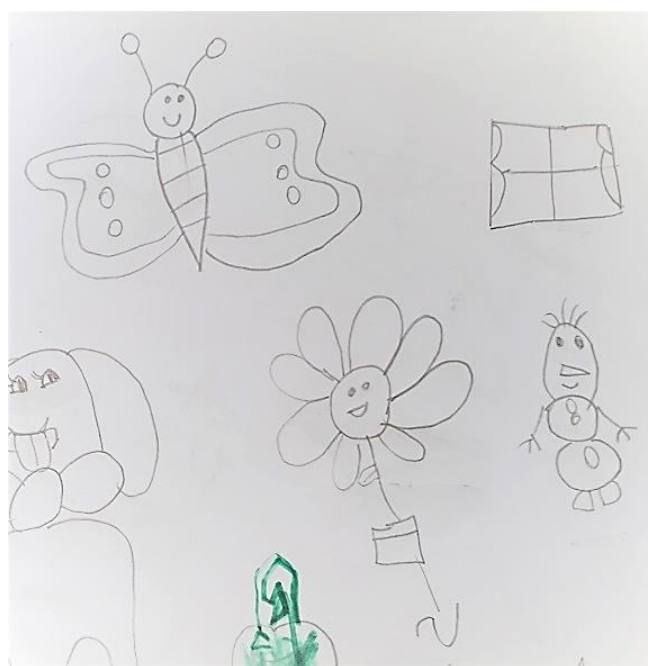
específicas de acordo com a visão da criança sobre o corpo-exterior-do-Outro. UGB, menina do 2ºB, nos contou que ainda tem muitos desenhos guardados. Perguntamos se gostaria de mostrá-los e por qual deles gostaria de começar. Assim adentrávamos no primeiro registro enunciativo da criança sobre o mundo Disney a partir de Frozen (2013). Os trabalhos dessa menina de seis anos nos apresentavam a Elsa, inicialmente princesa e futura rainha de Arendelle, um pequeno reino norueguês (Fotografia 43), e sua criação, o boneco de neve Olaf (Fotografia 44).

Fotografia 43 – Princesa Elsa (Frozen)



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Desenho de UGB (2018).

Fotografia 44 – Olaf, boneco de neve



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Desenho de UGB (2018).

Elsa (Fotografia 43), a rainha da neve, faz parte de uma produção da *Walt Disney Animation Studios*, inspirada no conto de fadas de Hans Christian Andersen, *A Rainha da Neve*. A acolhida do filme foi positiva, tanto pela crítica cinematográfica quanto pelo público infanto-juvenil. Esse longa representou o renascimento da Disney, pois passou a ser considerado a melhor animação dos últimos tempos da empresa. Dele derivaram várias franquias que não se resumiram a curtas ou vídeos, mas a livros, jogos, quadrinhos, brinquedos etc. Podemos perceber que o imaginário da criança está carregado pelas características históricas desse tipo de personagem: o vestuário, os cabelos, a coroa etc. Elsa é uma menina loira, de cabelos trançados e usa um vestido azul claro que se arrasta até o chão, como podemos conferir no desenho de UGB. Além de suas características estéticas, tem poderes mágicos de

criar e controlar o gelo e a neve, também de dar a vida a seres inanimados, como o boneco Olaf (Fotografia 44), criado por ela.

Olaf seria a porta de entrada para a enunciação da criança. A partir dele, UGS conta quem é essa princesa e de qual filme retirou todas as imagens: o enredo; as características de Elsa e Anna, irmã da princesa; o castelo onde moram. A conversa estendeu-se para outras produções, ao passo que outras princesas iam aparecendo e ganhando forma nos enunciado de UGS: Ariel, de *A pequena sereia* (1989), e Sofia²¹².

A seguinte personagem (Fotografia 45), desenhada por DOG, menino de 6 anos, do grupo 1^oA, não podia ter coroa como Elsa, pois durante toda a trama de sua existência não passava da filha de um fidalgo enviuvado, maltratada pelas duas irmãs e pela madrasta. A Cinderela, desenhada pelo menino, representa a personagem anterior ao encontro com o Grão Duque, contudo nas roupas vemos características semelhantes à analisada anteriormente.

Fotografia 45 – Cinderela



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Desenho de DOG (2018).

²¹² Sofia é a personagem principal do seriado de desenhos animados computadorizados da Disney Junior, exibida a partir de 2012. No ano seguinte, o canal Disney Channel seria o responsável pela transmissão no Brasil, também chegando à casa das crianças pelo Mundo Disney no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

Ambas as personagens apresentam cabelos e vestidos longos, símbolos de uma estética aristocrática, apenas aprendida por eles porque mediada pela experiência alheia, como afirma **Vigotsky** (2003). Embora no desenho da Cinderela não seja possível distinguir os detalhes do vestido, como observamos no desenho de UGS, nem por isso seu autor desconsidera que não é qualquer tecido que a ser utilizado, por isso observamos uma série de rabiscos na parte central da roupa, que também pode ser a representação da fuligem em seu vestido de luxo já velho. Indagado sobre seu desenho, DOG confirmou essa hipótese, enriquecendo, com seus enunciados, tudo o que anteriormente deu origem a essa atividade enunciativa, agora registrada em forma de texto semiótico.

Perguntamos se sabia escrever e ler, ao que respondeu que já escrevia, mas não lia. Reforçou que só sabia escrever se o texto fosse colocado no quadro, ou seja, já conseguia copiar os textos produzidos pelas professoras. Essa criança não tem canal pago em casa, mas sua formação estética se dá, segundo seu relato, pelo Mundo Disney do SBT e do Canal Cultura. Na conversa, contou que gostava de desenhar castelos pequenos, que via nos desenhos animados da TV. Outra imagem de sua preferência representativa eram os bolos de casamento, material que acompanhava seus cadernos, e pipas, que via aqui na realidade.

Suas palavras nos fizeram querer compreender o que a criança entende então por realidade e se o cinema pode ser considerado uma realidade ou não. Afirmou que ele era um pouco de realidade, porque os filmes são reais, mas não muito reais. Reconheceu que não sabia muito como explicar, mas tentou dizer com suas palavras que os diretores faziam coisas que aqui era difícil de encontrar. O interessante do desenho dessa criança, autora do retrato de uma menina, é que inicialmente, nas conversas, declarou que não gostava dos filmes de princesas, pois, para ele, eram muito de meninas, cheio de bichinhos, de meninas, do jeito da menina como ela faz, sendo assim muito chato. O desenho escolhido por ele para nos apresentar foi o da Cinderela (1950). Quando iniciamos a conversa, justificou que, como não teve tempo de terminar o Flash, personagem das HQ da DC, falaria dela. Também reforçou que assistira ao filme com sua mãe, porque ela não quis trocar de canal enquanto passava na TV. A criança fez uma narração muito detalhada do filme e reforçou que o vestido não era como pensávamos, velho e

cheio de fuligem, por trabalhar como faxineira da madrasta, mas sim o vestido criado pela fada madrinha para ir ao baile no palácio. É por isso que a personagem não podia ter uma coroa, pois esse fato ainda não acontecera na história real.

A diferença entre essas duas imagens analisadas e o desenho de IMN, menina do 2ºB, está no plano panorâmico, pois não há só uma princesa, mas todo o seu mundo exterior (Fotografia 46).

Fotografia 46 – Princesinha Sofia



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Desenho de IMN (2018).

Nesse desenho, prima a descrição detalhada, sendo possível conferir elementos que contribuem para a construção do texto narrativo. Embora o tema escolhido seja o mesmo, a forma como IMN aborda a composição, as figuras utilizadas e sua posição, além dos detalhes, possibilitam que esse texto se diferencie dos anteriormente apresentados. A criança aponta as particularidades do ambiente, ou seja, o mundo, em tempo e espaço, que rodeia a vida da princesinha Sofia. Por meio da separação de planos, apresenta uma linha inferior com todos os elementos correspondentes à terra (as árvores, os animais, o castelo e a princesinha) e, na parte superior, o céu (as nuvens, o sol e os pássaros), ficando no meio desenho um espaço totalmente em branco.

Dentro de suas possibilidades representativas, IMN nos oferece uma série de informações sobre sua concepção de espaço. Em nenhum dos desenhos analisados, as crianças haviam colocado, em sua enunciação, uma linha horizontal

que funcionasse como elemento de separação entre ambos os planos. Outra coisa interessante no texto semiótico de IMN é a ausência de antropomorfismo, muito comum nos textos dessa idade, principalmente quando representam o sol.

No momento inicial da criação do texto, a menina dialoga com um interlocutor (a princesinha Sofia). A partir de seus olhos, apresenta sua visão sobre a exterioridade do Outro (Sofia e seu mundo). No evento discursivo, a presença de Outro, interlocutor real (Eu) permite a coprodução discursiva e coautoria no novo texto. Todas as princesas, menos a do menino, foram concebidas com um tipo e corte de cabelo muito próximo, ou seja, uma construção pré-fabricada antes da criação. A princesa de DOG tem cabelos longos, mas cacheados e soltos ao vento, o que já representa uma desconstrução do produto estético da ideologia cinematográfica, que, na verdade, é uma extensão da social. Não podemos esquecer que o cinema, como produto artístico, embora muitas vezes seja submetido à narrativa *mainstream*,

[...] não é um simples sistema servo, um simples transmissor de outras ideologias; em vez disso, tem seus próprios processos independentes e seu papel ideológico. Na arte, a vida social é expressa no interior de um material semiótico definido e na linguagem específica de um meio (STAM, 1992, p. 24).

Podemos observar que, nas Fotografias 43 e 45, as princesas estão centradas na folha e só elas fazem parte da composição enunciativa do texto, tornando-se símbolos de um discurso. Essa marca se repete em todas as outras, ganhando maior destaque a personagem em si e não toda a história, ou seja, ela já é a história, a quem direciono o meu excedente de visão e dou uma posição valorativa. Já no desenho de IMN, observamos a personagem e seu mundo. O castelo da princesinha, embora no formato de representação de casa muito comum nos textos artísticos das crianças, é enorme, mostrando a imponência e a grandiosidade da casa de uma princesa.

Sem cair na opacidade ou transparência dos objetos (casa), encontramos uma maior riqueza de detalhes plásticos. A relação da personagem com a natureza, com os animais e com o tempo climático é percebida pelo autor, ou seja, a criança não só plasma os detalhes no desenho como os retoma como narrador em terceira pessoa, tornando-se testemunha viva na história da personagem-Outro e seu mundo. IMN contou que a princesinha não estava sozinha, pois havia mais gente dentro da casa.

Os animais no quadro (coelho, borboleta) não são animais aleatórios da natureza, mas pertencem à Sofia. O antropomorfismo emerge no coelho, que fala e a ajuda a arrumar o quarto da menina. Nesse momento, algo inusitado aconteceu, pois IMN nos revelou que, nesse mundo, todos falam: a borboleta, o coelho. Indagada se as nuvens do mundo encantado de Sofia poderiam falar, se deteve para pensar e respondeu que achava impossível, pois, se isso acontecesse, ficaria meio sem graça tudo; além disso, era o cordão dado pelo pai que permitia que as animais falassem, mas era um segredo que ninguém sabia, a não ser Sofia e ela. Portanto, a relação de interlocução estabelecida entre IMN e Sofia permitiu não só que ela tivesse uma visão panorâmica do mundo do Outro, mas conhecesse o interior da personagem: seus segredos.

As narrações sobre as princesas, embora distantes e fantasiosas para a criança, fazem parte do mundo real, não do narrador, mas de um universo maior do qual elas também fazem parte. Assim, ao se apropriar dessas personagens e conhecer suas formas de existência no mundo, configura-se uma maneira de se objetivar, embora concordemos que essa apresentação é muito distante da realidade que viveram e vivem essas personagens no mundo real fora das telas do cinema. Como diria Bakhtin (2004), ao falar da relação autor-personagem, nesse caso, as crianças, ao recriar o Outro e seu mundo de seu ponto de vista de exotopia e excedência de visão, fazem “[...] uso privilegiado de tudo aquilo que o outro, por princípio, não pode saber de si mesmo, não pode, em si, observar e ver” (BAKHTIN, 2019, p. 47) para se enriquecer, por isso empresto a ele meus olhos, para que através dos meus olhos olhe o mundo. Assim, o Eu conhece o que dele foi concebido e avaliado pelo Outro. “[...] O seu corpo, o seu rosto: quais sentimentos e avaliações dele mesmo possa apenas usurpar dos outros” (BAKHTIN, 2019, p. 54-55).

Retomando os apontamentos de Góes (2014), podemos dizer que esses desenhos, como produções discursivas e não individuais, não emergem apenas porque existe um Eu-Outro, mas porque, nesse processo, a criança, autor de seu discurso, escolhe as estratégias para se enunciar “[...] em função tanto do que tem a dizer quanto das razões para dizer” (GERALDI, 2003, p. 164) para seu interlocutor.

Outro elemento presente nos desenhos são os animais e os seres mitológicos: o unicórnio (associado à pureza e à força) e a sereia (criatura híbrida, que se

transfigura, com o tempo, de mulher-pássaro — uma espécie de harpia retratada na Odisseia, de Homero — a mulher-peixe na Idade Média). Esses dois seres mitológicos, muito presentes nos filmes e produções da Disney, também são objeto de admiração das crianças e fazem parte de seus textos.

Os seres iconográficos que aparecem nos contos foram construídos ao longo da humanidade — no discurso, primeiramente oral e depois escrito — por vários elementos integrantes, todos “[...] tomados da experiência humana” (VIGOTSKY, 2003, p. 16). As crianças, ao deparar com essas criaturas lendárias, as tornam personagens de seus textos, construindo com elas um mundo imaginário para além da realidade, pois, por meio da experiência com esses filmes, passam a viver o mundo e as fantasias de suas personagens favoritas. Para Vigotsky (2003), seria um milagre se a criação humana viesse do nada e não dispusesse de experiências passadas no processo de criação. De tal forma, esses mitos nutrem-se da realidade e intervêm na fantasia dos seres humanos e na objetivação de seus enunciados. Assim, as imagens dos contos ganham vida, movimento e vozes, não só na tela e na animação, mas nos textos das crianças. Mesmo que esses elementos iconográficos aparecessem isolados de qualquer composição espacial, como é o caso da Fotografia 47, não eram descartados, pois sobre eles havia muito para conversar com nossos sujeitos da pesquisa.

Fotografia 47 – Unicórnio



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Desenho de JBM (2018).

Iniciamos a conversa com JBM, menina do 2ºB, sobre seu unicórnio (Fotografia 47). Queríamos saber a que filme, seriado ou desenho animado pertencia. Ela informou a técnica que utilizara para copiar a imagem em seu caderno de desenho. Em seu enunciado, contou, descrevia e narrava momentos das cenas mais relevantes a que assistira. Cada pônei, ao representar uma estética determinada, permitia que a crianças se identificasse e criasse certa empatia com a personagem e, dessa forma, seus anseios transportavam-se para a imagem do desenho. Questionada por que, entre tantos desenhos, escolhera o unicórnio, respondeu que ela o tinha amado e admirado do jeito que era. Rapidamente enfatizou que queria até ter um unicórnio de pelúcia e, após uns segundos de silêncio, numa voz quase inaudível expressa: “mas eu não tenho”.

Para o Eu-pesquisador, estava claro que a criança, pelo primeiro enunciado, não tinha o objeto de desejo, mas, na sequência discursiva com a qual se deparou, as marcas da desigualdade, da impossibilidade do mundo dos desejos impossíveis tomaram conta desse momento. Tentei desconversar, alegando que amanhã poderia ter outro brinquedo preferido, o que levou a criança a lembrar de seu aniversário e que talvez pudesse pedir uma boneca Barbie a sua mãe.

É evidente como essas franquias invadem o mundo interior de nossas crianças, e isso não seria diferente com a franquia estadunidense de mídia e de brinquedos, que não só invadiu, mas colonizou as folhas dos cadernos do público infantil, alvo principal da Hasbro, encarregada pelo desenvolvimento desses produtos. Não era de se estranhar o achado, pois a empresa tem uma produção dirigida para crianças (até 8 anos de idade), faixa etária de nossos sujeitos da pesquisa. Desde os anos 1980, seus produtos (roupas e materiais diversos decorativos) têm se tornado desenhos animados, veiculados em vários seriados. O interessante é que os animaizinhos vivem numa sociedade dividida por grupos sociais, na qual são separados uns dos outros de acordo com certos privilégios garantidos pelo Estado, ou seja, há uma estratificação oficial. Esses pôneis, ao longo da história, transmutam-se em unicórnios, pégasos, entre outros.

No desenho (Fotografia 47), JBM representa seu carinho e sua admiração com uma dezena de corações que contornam toda a figura. Dessa forma, é possível comprovar que o universo discursivo das crianças não é individual, mas formado

pela apropriação dos enunciados dos Outros, nesse caso de um interlocutor real e concreto: a Hasbro. Também podemos apontar que a intencionalidade ideológica dessa empresa tem um interlocutor ideal e real (a criança de 8 anos), para o qual direciona-se o enunciado e a palavra alheia.

Em outros enunciados, foi a vez de *Dora the Explorer*, série educativa de desenhos animados, criada por Chris Grifford, Valerie Walsh e Eric Weiner, que entrou na rede aberta, em 2009, pela TV Cultura, ser o elo entre mim e outras crianças. Essa filha da *Nickelodeon Animation Studios*, de 8 anos, de descendência latina, tem a missão de ir para um reino diferente, onde encontrará um unicórnio na floresta encantada que se alimenta de cenouras encantadas. Comprovamos, nos cadernos das meninas, que o unicórnio da Nickelodeon liberta-se de seus criadores para, fora dos muros de seus enunciados, se tornar agora um pônei livre à espera da vida nas vozes enunciativas das crianças.

No seriado, o unicórnio é rei da floresta, contudo destronado por uma coruja; junto a Botas, seu amigo, Dora deve restabelecer a ordem e as leis, pois os habitantes, elfos, fadas e espantalhos, foram todos expulsos. A coroação do unicórnio seria o caminho para restabelecer a ordem e o controle nesse mundo fantasioso. Esse animal mitológico aparece em outros desenhos animados e filmes da mesma classificação etária, contudo, para as crianças, não é qualquer unicórnio em seus enunciados, ou seja, não falam do animal genérico da mitologia, mas de um unicórnio concreto que está na viagem à floresta encantada ou nas telas de cinema por meio de outra produtora. Esses seres mitológicos e dos contos de fadas permitem que as crianças embarquem numa viagem imaginária com a exploradora Dora a um mundo distante do cotidiano de sua comunidade.

Os textos de BMA, menina do 2^oA, também chamaram nossa atenção. Durante as conversas, diferentemente das outras meninas, ela comentou que não gostava muito dos filmes de princesa, pois os achava meio chatos. Descobrimos que, no seu caderno, embora sob outro olhar, apareciam desenhos de meninas. Nesse caso, se tratava de Dulce Maria, personagem importante de seriado de TV *Carinha de Anjo* (Fotografia 48).

Fotografia 48 – Dulce Maria



Fonte: Elaboração do autor (2018).

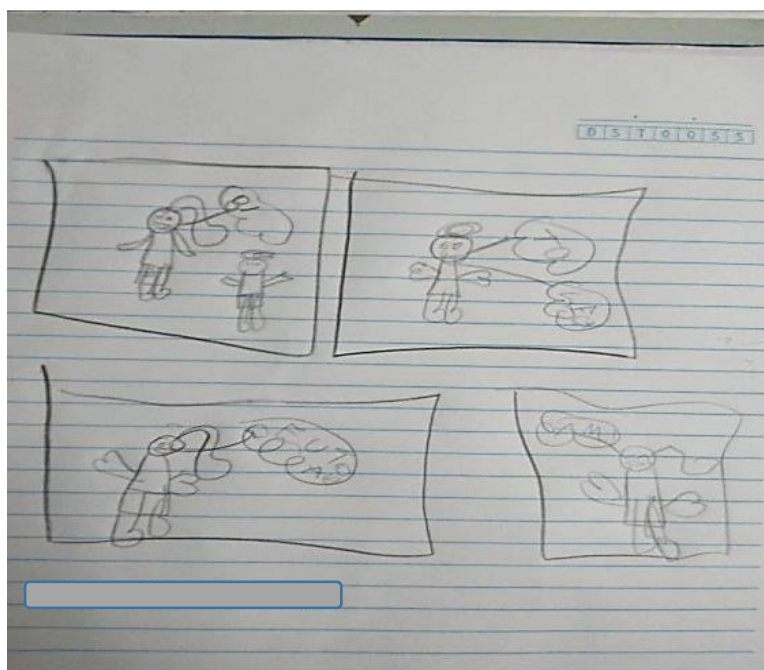
Nota: Desenho de BMA (2018).

Poderíamos pensar que estamos diante de um simples desenho representativo, diferente dos anteriormente apresentados, mas não. De acordo com Bakhtin (2003), o Eu-autor constrói o Outro e seu mundo a partir de sua consciência. O valor do Outro-para-Eu, ou seja, a princesa (pessoa externa) para BMA é “[...] de natureza emprestada, que eu construo, mas não vivencio de maneira imediata”²¹³ (BAKHTIN, 2003, p. 45). Nessa perspectiva, a fisicalidade de Dulce Maria é dada pelo Eu. É um construto de minha visão sobre o Outro e seu mundo. Tal evento não é possível apenas pela existência do Eu e do Outro, mas pela existência do Outro-personagem como ser vivo, falante e sujeito de enunciados. Nessa relação bakhtiniana, desaparecem os seres como objetos (coisas às quais se dão valor e descrição) e tornam-se partícipes de eventos valorativos. A personagem “[...] não é um caráter, nem um tipo, mas a encarnação de uma certa verdade e o seu representante entorno” (BAKHTIN, 2019, p. 59). Eu crio meu sistema de valores pelos olhos do Outro, que se completa pelo excedente de minha visão. Portanto, nesse desenho, não estamos diante da cristalização estética terceirizada, mas perante um ato criativo valorativo do Eu e do Outro.

²¹³ [...] ценность моей внешней личности в ее целом (и прежде всего моего внешнего тела - что нас здесь только интересует) носит заемный характер, конструируется мною, но не переживается непосредственно (БАХТИН, 1979, p. 45).

Dulce Maria (Fotografia 48) não carrega sobre a cabeça uma coroa e nem usa um longo vestido cheio de lantejoulas. Há, nesse ato criativo do autor, uma interpretação e ressignificação da personagem, pois carrega o título de princesa sem necessidade de uma estereótipo pré-estabelecido. Em outro encontro, pedimos que escrevesse para mim um texto sobre o seriado e que me contasse algo sobre essa personagem. Desse pedido, resultaram três textos diferentes e uma série de desenhos novos. Para sua produção enunciativa, se valeu de um gênero textual específico: as HQ. Assim, a menina utilizou duas formas de linguagens: a verbal e a não verbal. Para a análise, apresentamos apenas uma das páginas (Fotografia 49) desenhadas por BMA.

Fotografia 49 – HQ sobre Dulce Maria



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Desenho de BMA (2018).

As duas composições (Fotografias 48 e 49), vistas separadamente, não teriam relação uma com a outra, mas, quando aproximadas, vemos que a primeira é a escolha da personagem e, na segunda, uma disposição de quadros (desenho da página) onde é possível ver a repetição de desenhos de Dulce Maria se enunciando para os outros do seriado. Nesse segundo enunciado, não só a autora deixa claro que é a mesma pessoa pelo seu dizer, como é possível comprovar a existência dos mesmos detalhes caracterizadores da menina Dulce Maria.

Quando pensamos na disposição dos quatro quadros que contêm as personagens em diálogo entre elas, não estamos diante de quadros aleatórios, mas de uma correta organização da folha de acordo com a diagramação específica das HQ, ou seja, a criança, sujeito do discurso, não inventa a língua, mas se apropria-se dela e a reinventa de acordo com o domínio das formas socialmente estabelecidas para se enunciar nos diferentes gêneros textuais, nesse caso as HQ. Portanto, nesse processo enunciativo, a criança se torna autora e dona de seu enunciado, por meio da intencionalidade, do uso e do trabalho com a língua. No texto de BMA, “[...] a língua se apresenta em toda a sua forma e concretude”, pois nele “[...] as dimensões linguísticas e discursivas estão intimamente interligadas” (COSTA, 2018, p. 27-28).

Essa menina-autora, primeiramente cria e decide quem se configura como enunciativos em sua história. Depois organiza e decide como esses eventos dialógicos acontecerão ao longo da trama de seu enunciado. Por último, decide a forma e o tamanho dos quadros. Isso não é uma ação individual, mas domínio e uso das formas de enunciação estabelecidas na língua. Essa criança-sujeito do discurso, quando repete em seus enunciados o tema, constrói novas princesas, novas personagens, novas histórias sobre elas antes não contadas. Todo sujeito, no evento criativo-enunciativo entre o Eu e o Outro,

[...] constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas. Isto não implica um regresso aos indivíduos (ou sujeito-fonte), pois cada ‘individualidade é um lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais’, mas estar atento às ‘maneiras de empregar os produtos (ideológicos) impostos por uma ordem econômica dominante’, pois ‘o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada’ (GERALDI, 2011, p. 20).

Se o mundo imaginário das meninas é repleto de princesas, sereias e castelos, no caso dos meninos, as personagens dos super-heróis emergem até na hora de escolherem um nome fictício durante as entrevistas. DOG, aluno do 1ºA e autor do desenho da Cinderela (Fotografia 45), escolheu Flash (Fotografia 50), personagem da DC.

Fotografia 50 – Flash da DC



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Desenho de DOG (2018).

Essa personagem da DC Comics, obra do escritor Gardner Fox e do cartunista Harry Lampert, embora sua aparição date de 1940, continua bem viva e rápida na mente das crianças. Sua aparição recente, no filme *Liga da Justiça* (2017), dirigido por Zack Snyder, reviveu, no imaginário infanto-juvenil, a figura de um homem que, além de seus superpoderes supersônicos, consegue cruzar fronteiras dimensionais entre os mundos, ou seja, estamos diante de uma personagem que tem um poder não muito distante de uma criança que deseja correr e correr bem rápido, conforme declaração de algumas delas durante as conversas.

É interessante como as meninas transitam pelos filmes e personagens preferidos dos meninos sem nenhum preconceito. Por exemplo, a personagem Bob Esponja, da Nickelodeon, foi encontrada em vários cadernos e folhas soltas das crianças, inclusive no caderno de JBM, menina do 2ºB.

Criado pelo biólogo marinho Stephen Hillenburg, essa série de animação adentra a casa das crianças pelos canais televisivos. Como parte da indústria cultural, as personagens que configuram o universo dos desenhos animados ficam cada vez mais próximas do mundo real das crianças, pois, como produtos de consumo, essas corporações têm fabricado e colocado tais mercadorias nas mais diferentes formas e formatos: brinquedos, roupas, acessórios etc. Esses produtos de consumo, “[...]”

associados a signos ideológicos” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 2004, P. 32)²¹⁴, dentro da filosofia mercadológica, passam por um processo de coisificação e massificação, tornam-se objeto de desejo e não mais de fruição estética, levando o consumidor a uma apreensão acrítica do processo de consumo.

O que tem esse desenho que leva JBM a querer apresentá-lo (Fotografia 51) e estabelecer um diálogo a partir dele?

Fotografia 51 – Bob Esponja e amigos



Fonte: Registro de campo (2018).
Nota: Desenho de JBM (2018).

A menina iniciou a conversa apresentando todas as personagens do quadro. No centro, duas vezes a imagem do Bob Esponja Calça Quadrada; do lado esquerdo Pankton; do lado direito, de fora para dentro, Lula Molusco, que trabalha no Siri Cascudo, e o Seu Siriqueijo, dono da hamburgueria; na parte superior, uma lua, embora reconhecesse que não sabia desenhá-la. A personagem principal (Bob Esponja) foi desenhada com todas as características e todos os detalhes: rosto, roupas etc. JBM decidiu fazer uma alteração nas meias de Bob, deixando-as mais coloridas, pois entendia que assim o mundo seria mais feliz. Ao apresentar a personagem de Lula Molusco, amigo de Bob, contou que fazia hambúrguer. Perguntei se gostava de hambúrguer e rindo respondeu: “quem não gosta?”. Bob mora numa casa-abacaxi, mas não podia estar no desenho, pois era o dia do sr Esponja e seus amigos. Lula estava tocando sua flauta, assim todos se sentiam

²¹⁴ [...] соединить с идеологическими знаками (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 93).

felizes. No meio da conversa, perguntamos se ela sabia de que Bob gostava, ao que respondeu que ainda não contara, mas que sabia que adorava estar com seus amigos, brincar e fazer hambúrguer.

Como comprovamos, as marcas da ideologia cinematográfica toma conta dos enunciados das crianças, mas, a partir delas, as crianças reinventam seus discursos, adentram no mundo das princesas, dos heróis e dos desenhos, criam suas próprias histórias e vivenciam experiências singulares com seus interlocutores do mundo cinematográfico.

5.3 OS GÊNEROS CINEMATOGRÁFICOS NA SALA DE AULA: O CLUBE DE CINEMA

Após encontrar indícios da presença dos gêneros cinematográficos na escola, nos aproximamos do Clube de Cinema. Nesse momento, as preferências das professoras responsáveis, como indicado nas entrevistas, não eram mais a ficção científica ou os filmes de fantasia, mas centradas nas escolhas das crianças. Dessa forma, cabia a elas a escolha do gênero, do diretor e do tipo de produto que seria exibido em sala; às professoras cabia acompanhar esse processo, planejando atividades a partir do material requerido pelo grupo.

Como analisado nos relatos das crianças na seção anterior, o problema, não estava na escolha em si, mas no tipo de produto disponível ou que tem configurado o gosto estético da criança. Sabemos que o “[...] mercado das imagens impede com violência as múltiplas possibilidades de olhares, impondo um mundo sensível e simbólico hegemônico” (OMELCZUKI, 2017, p. 37). Esse mundo a que autora faz alusão é o mundo de nossas crianças, cuja maioria é privada de assistir ao cinema, de ter novas experiências e vivências, para além de seu cotidiano com a sétima arte. Então fica difícil que as escolhas das crianças ultrapassem as barreiras estéticas impostas a eles pelas *mass medias*. Portanto, entendemos que a escola, por meio de atividades, cineclubes ou eventos diferenciados, pode contribuir para essa romper fronteiras entre o cotidiano e o não cotidiano, permitindo olhar um filme diferente do que configura sua cotidianidade.

A primeira aula observada no Clube aconteceu uma semana após a projeção de *Madagascar* (2005), do diretor Eric Darnell e Tom MacGrath. As professoras iniciaram a aula perguntando sobre as personagens, as características, as cores do corpo e da roupa. Perguntaram também sobre as ideias mais interessantes do filme e de que as crianças mais gostaram. Depois desses momentos, distribuíram uma folha de papel branca com o desenho das personagens para colorir (Fotografia 52). Uma segunda atividade seria desenvolvida em 50min, tempo de duração dos encontros semanais do Clube, que aconteciam na última aula do turno vespertino às quartas-feiras.

Fotografia 52 – Personagens do filme *Madagascar*



Fonte: Página *Desenhos para colorir* (2018).

Em outra atividade realizada dentro do Clube, as crianças escolheram o filme *Os Incríveis* (2005). Desse evento participaram dez crianças de diferentes turmas do 1º ao 3º ano. Após a exibição do filme, foi realizado o mesmo exercício de desenhar da atividade anterior, porém agora as crianças, na folha de papel que escolheram para colorir a personagem nela impressa, tinham que escrever o motivo que as levou a gostar dela. Esse exercício representava uma complexidade maior do que o anterior, não só pelo tamanho do desenho, mas pelo processo de escrita.

Seis crianças escolheram o *Flecha*, filho do meio da família Pêra, mais conhecidos como *Os Incríveis*, quando se tornam super-heróis. Vejamos dois exemplos (Fotografias 53 e 54).

Fotografia 53 – Flecha 1



Fonte: Elaboração do autor (2018).
 Nota: Colorido por DOG (2018).

Fotografia 54 – Flecha 2



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Como podemos observar, em todos os desenhos, as crianças escreveram o que motivou a escolha. No desenho de DOG, menino do 1ºA (Fotografia 53), vemos como transcreveu o enunciado da folha e, embaixo, com o enunciado “a roupa”, expressou sua preferência. Embora seu texto seja curto, conseguiu responder aos enunciados da professora, qual seja: “por que eu gostei dele?”. Como pode ser lido, a criança escreveu a palavra “roupa” da maneira como a pronuncia, ou seja, faltando a letra “u” do ditongo “ou”. No segundo caso (Fotografia 54), percebemos a relação elaborada pela criança, também do primeiro ano, entre letras e unidades da língua oral. Essa criança utilizou letras para representar sílabas e palavras.

Outros dois trabalhos, também sobre a mesma personagem, foram realizados por NCA, garoto do 3ºA (Fotografia 55), e por TVLS, aluno do 1º B (Fotografia 56).

Fotografia 55 – Flecha 3



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Colorido por NCA (2018).

Fotografia 56 – Flecha 4



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Colorido por TVLS (2018).

Na Fotografia 55, observamos uma certa identificação com a personagem na escrita. No texto, a criança tomou a posição enunciativa da personagem “Eu” e, em seguida, continuou a descrever a característica do outro com a qual se identificou “Ele é rápido”. Já na Fotografia 56, a criança do segundo ano tentou escrever a mesma frase: PORQUE ELE É RÁPIDO. A junção intervocabular, “PORQUELE E...”. é indicadora de que ainda não sabe usar espaços em branco para separar as palavras, assim como a omissão da vogal na palavra “rápido”, contudo buscou enunciar seu posicionamento e responder ao questionamento da professora. Por último, no dia de Culminância de Clubes, as professoras fizeram a exposição (Fotografia 57) dos trabalhos realizados pelas crianças.

Fotografia 57 – Mural Os incríveis



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Esses exemplos permitiram repensar a relação cinema-educação no ciclo de alfabetização e se poderíamos desenvolver trabalhos de produção e análise dos textos (orais e escritos) com as crianças a partir da exibição de filmes em sala de aula.

5.4 OS GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS NA ELETIVA DE CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA PARA O OUTRO DA PESQUISA.

[...] A criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador, mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras (VIGOTSKI, 2010, p. 349).

Vigotski (2003) aponta que o ato de desenhar na primeira idade é tão importante como o ato de brincar. Ambas as atividades não são apenas um passatempo, mas integram o desenvolvimento da linguagem infantil. Analisar as representações pictóricas presentes nos cadernos das crianças, escutar e compreender todos os enunciados dos sujeitos da pesquisa permitiu uma maior aproximação do mundo do audiovisual na formação da consciência das crianças.

A nossa participação nas atividades da escola fez com que a instituição nos chamasse para ofertar uma disciplina Eletiva que tivesse o cinema como eixo central. A proposta foi desafiadora e poderia, conforme desenho metodológico do estudo de caso, ser incluída, pois teríamos, além dos procedimentos previstos, outro momento de produção e análise dos sentidos pelas crianças produzidos. Assim, estruturamos uma disciplina Eletiva, sob a responsabilidade do professor de informática da escola, chamada *Alfabetizando com/para o cinema: produzindo sentidos*. Para tal propósito, foi escolhida uma série de produções fílmicas que se distanciavam do universo anteriormente apresentado do mundo das crianças.

Desenvolver essa atividade permitiu às crianças estar e se comportar em sala de forma mais natural diante do pesquisador, agora um professor de uma disciplina de livre escolha das crianças. Ao mesmo tempo, conversamos com a escola sobre a necessidade de utilizar as atividades realizadas para compor a nossa pesquisa.

Consideramos que seria uma possibilidade sem igual para vivenciar na sala uma série de gêneros cinematográficos com uma estética diferente do universo cultural das crianças e das professoras.

Com base em Voloshinov (1976), sabíamos que todo sujeito histórico-cultural datado carrega um repertório de signos (construções ideológicas) com os quais constrói seu repertório discursivo que dá suporte às criações ideológicas de seu tempo. Concordamos com Bergala (2007) e Omelczuki (2017), ao argumentarem que todo processo de desterritorialização para fora do horizonte do signo do sujeito, ou seja, de seu mundo ideológico, produz estranhamento e incômodo em todos os sentidos perceptivos do indivíduo, todavia emerge aos poucos a curiosidade por decifrar o Outro e seu mundo. Toda apropriação do desconhecido precisa não só de um tempo, mas da mediação do Outro. A ele é impossível o ato de se levantar pelos cabelos para outro horizonte (relação com os signos), pois “[...] ele mesmo não pode ser autor do seu próprio valor, da mesma forma que não pode levantar-se pelos cabelos”²¹⁵ (BAKHTIN, 2003, p. 51). Ao usarmos a metáfora bakhtiniana, notamos que não é um processo inicialmente prazeroso, mas doido, posto que o sujeito depara com “[...] um novo gosto e desejo por obras que até então tinham sido rejeitadas” (BERGALA *apud* OMELCZUKI, 2017, p. 38) por ele ou, no pior dos casos, negadas a eles pelos Outros. Bakhtin (2010a) nos permite compreender a responsabilidade que o Eu tem perante o Outro para a apropriação do reflexo estético da vida, que não é, “[...] por princípio, autorreflexo da vida em movimento, da vida em sua real vitalidade: tal reflexo pressupõe um outro sujeito da empatia, que é extralocalizado” (BAKHTIN, 2010a, p. 61).

Inicialmente dezesseis (16) crianças dos três anos matricularam-se para a disciplina Eletiva. Esses alunos configurariam os Outros-para-o-Eu-professor, ao mesmo tempo que o Eu-professor-para-os-Outros configuraria um dos vários Outros com os quais estabeleceriam sua alteridade enunciativa na grande experiência (BAKHTIN, 2019) dialógica que estaria por vir nos eventos com o cinema. Agora, o conhecimento e a palavra não estavam mais nesses eventos a serviço de um único sujeito-Eu-professor “[...] que conhece [...] um único sujeito livre [...] um único ser

²¹⁵ [...] Я сам не могу быть автором своей собственной ценности, как я не могу поднять себя за волосы (БАХТИН, 1979, p. 51).

vivo e não fechado [...] um único sujeito que fala” (BAKHTIN, 2019, p. 65), enquanto todo o resto de Eu permanece calado sem contrapalavras, mas sim diante de todo o resto de Eu que se enuncia, se liberta e aprende o reflexo estético da vida para si, compartilhando-o com os Outros pelos seus olhos nas novas relações.

Os encontros foram realizados semanalmente nos dois últimos horários às quintas feiras do turno vespertino. Seu início ocorreu em 26 de julho de 2018, concluindo em 20 de dezembro do mesmo ano, quando também encerramos o período da pesquisa em campo. Após 24 aulas (duração de todas as Eletivas), as crianças poderiam escolher outra disciplina, caso desejassem participar, ou, se o formato da escolhida não atendesse os seus anseios, poderiam fazer a alteração mesmo que esta não tivesse sido concluída. O grande desafio inicial era apresentar para os onze integrantes matriculados na Eletiva (Tabela 17) um material qualitativamente diferente de seu cotidiano e, no tocante à exibição, possibilitar um evento discursivo-enunciativo que se afastasse tanto de apresentar o cinema como um mero instrumento pedagógico ou da escrita de textos apenas para satisfazer a leitura do professor.

Tabela 16 – Quantitativo de crianças por turma inicialmente matriculadas na disciplina Eletiva

Nome	Turma					Sexo	
	1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA	F	M
1 AKFB					1	1	
2 AVPS				1			1
3 BFTS					1		1
4 BSSM					1	1	
4 DNA		1					1
6 DST					1	1	
7 KJFS					1		1
8 NCA					1		1
9 NTF					1		1
10 PHBR					1	1	
11 PASW					1	1	
TOTAL		2			9	5	6

Fonte: Elaboração do autor com base no SGE da escola (2019).

Como é possível observar na Tabela 16, o grupo inicialmente estava constituído por cinco (5) meninas, todas do 3ªA, e seis (6) meninos, do 1º, 2º e 3º ano, respectivamente. O número de crianças matriculadas (Tabela 16) pode parecer pequeno, se consideramos o quantitativo de entrevistas que fizeram parte da pesquisa inicialmente, porém isso não significou, para o professor e o pesquisador, um desinteresse pelo tema, pois outras Eletivas do agrado e do conhecimento das crianças já faziam parte do projeto da escola. Há de se ressaltar que, como Eletiva, era algo novo para essas crianças, o que já gerava uma expectativa por elas a ser comprovada à medida que se desenrolassem os encontros. Por outro lado, nesse momento, para as crianças, elas não estavam participando mais de uma pesquisa, mas de outras atividades curriculares a que estavam acostumadas.

Como explicado anteriormente, o próprio protagonismo da criança, proposto pelos documentos da escolada, permite a autonomia para trocar de Eletiva, mesmo estando já matriculada. Isso configuraria, nos primeiros encontros, um novo grupo que se manteria até o final da disciplina (Tabela 17).

Tabela 17 – Quantitativo de crianças por turma finalmente matriculadas na disciplina Eletiva

	Nomes	Turmas					Sexo	
		1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA	F	M
1	AKFB					1	1	
2	BFTS					1		1
3	BMA			1			1	
4	BSSM					1	1	
5	KJFS					1		1
6	LVSS					1	1	
7	MROA					1	1	
8	MAB					1	1	
9	MPS					1	1	
10	NCA					1		1
11	NTF					1		1
12	PHBR					1	1	
13	PASW					1	1	
TOTAL				1		12	9	4

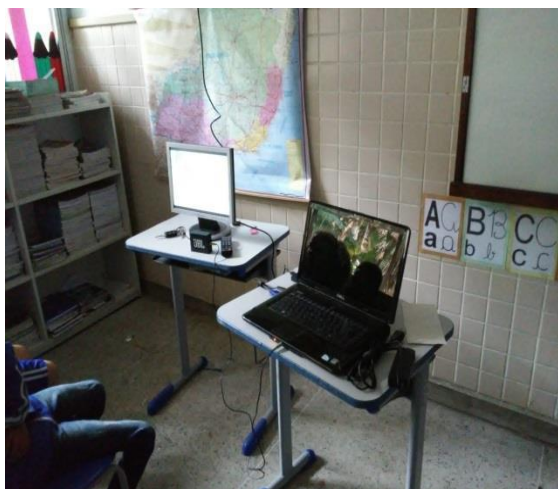
Fonte: Elaboração do autor (2019).

Como é possível conferir na Tabela 17, a lista inicial experimental a saída da criança 1ºB (DNA) e o do 2ºB (AVPS), além da uma menina do 3ºB (DST). A nova configuração da turma ganhou cinco crianças que vieram de outras disciplinas Eletivas, sendo quatro meninas do 3ºA (LVSS, MROS, MAB e MPS) e uma do 2ºA (BMA). Assim, teríamos uma turma majoritariamente do 3º ano, com apenas uma criança do 2º ano. Diferentemente de todas as demais, BMA era a única criança que participou do Clube de cinema apadrinhado pelas professoras alfabetizadoras do 1ºB e do 3ºA. Dessa forma, tanto como Clube quanto como Eletiva, para essas crianças, esse evento era uma forma de vivenciar uma relação com o cinema diversamente do que haviam experimentado com a exibição de filmes nas salas de aula da escola.

Para essa disciplina, a escola disponibilizou uma das salas do segundo andar completamente sem cortinas, mas que tinha TV.

Quando pensamos em exibir ou projetar um filme, o primeiro que vem à cabeça é uma sala escura e uma tela enorme, quanto maior, melhor. Podíamos providenciar alguma coisa que diminuísse a claridade, mas nesse primeiro encontro, preferimos que tudo fosse realizado com os recursos e o tempo real que dispõe o professor dessa instituição para uma Eletiva como essa. Portanto, tínhamos dentro das possibilidades uma Tv grande, mas sem o cabo adequado para conectar o computador portátil. Por isso, fomos até os responsáveis e pedimos um *Datashow* para fazer a projeção no primeiro dia de aula, mas esse equipamento adicional que a escola dispõe para casos emergenciais, não funcionou. Sem perder as esperanças e com ajuda das crianças, fomos até a sala de informática e pedimos ao responsável (o professor que estaria acompanhando a Eletiva) um monitor emprestado para poder montar duas mini telas (Fotografia 58) e, assim, não perder o primeiro encontro com as crianças. Sabíamos que as condições seriam difíceis, mas não esperávamos nada igual para um primeiro dia. Para nossa sorte, as crianças, talvez por já estarem acostumadas a essas dificuldades ou pela própria curiosidade que o novo desperta, foram muito solícitas e compreensivas. Sentaram-se em volta das telas (do computador e do monitor) (Fotografia 59) e, assim, passamos a assistir ao primeiro curta-metragem: *Tem um dragão no meu baú* (2005).

Fotografia 58 – Equipamentos de projeção



Fonte: Elaboração do autor (2018)

Fotografia 59 – Os participantes



Fonte: Elaboração do autor (2018).

A partir desse momento, passamos a levar o *Datashow* cedido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo para a realização das atividades de pesquisa. Além dos problemas com os equipamentos, todos os espaços que poderiam ser utilizados para a disciplina já estavam ocupados por outros professores da escola em outras Eletivas.

Nesse sentido, podemos pensar que a escola não está preparada, em termos de sua infraestrutura, para proporcionar experiências que envolvam atividades, conversas, discussões com/sobre gêneros cinematográficos e, portanto, parece bem difícil cumprir o que exige a Lei nº 13.006/2014, que determina a exibição de filmes brasileiros como parte dos componentes curriculares.

Atualmente, o ataque ao cinema como experiência na escola, privará não apenas os estudantes dessa vivência com o cinema nacional, mas com qualquer outra experiência com produções internacionais que possibilitem o encontro da criança com uma estética diferente da veiculadas dentro do cinema do mainstream. Isso levou a pensar várias questões com relação ao material: Que tipo de filmes deveria ser exibido? Onde as crianças os poderiam encontrar após a experiência na escola? Seria o material exibido acessível às crianças para compartilhar a experiência, caso quisesse, com outras pessoas? Essas e muitas outras mais seriam o início da caminhada para montar o acervo da nossa Eletiva.

Inicialmente conhecíamos os curtas que se veiculavam pelo Dia Internacional da Animação (DIA)²¹⁶, e sabíamos que havia entre eles muitas produções brasileiras. Além disso, existiam dentro dos curtas premiados muitos trabalhos com tecnologia assistida, o que tornaria nossos eventos na escola, não só acessível para todas, como nos permitiriam experimentar com o recurso da audiodescrição momentos e experiências não vivenciados pelas crianças videntes.

Os títulos escolhidos estariam disponíveis para nossas crianças na Rede Mundial de Computadores, no canal de Youtube, dessa forma elas acabariam não tendo que pagar por esses momentos e lhes permitiria assisti-los novamente em casa, no celular de amigos, ou na sala de informática da escola quando quisessem. Não obstante, os integrantes da Eletiva ganhariam também cópias em DVDs, pois o levantamento apontava que nem todas tinham acesso à internet fora da escola.

Por último, devíamos definir, entre tantos curtas de animação, os temas para nossos 24 encontros. Sem desconsiderar o currículo da escola os vídeos abordariam questões: religiosas, de culturas regionais, da cultura afro-brasileira, de literatura, de infância. Conforme o Quadro 4 que segue dezessete (16) filmes configuraram o acervo a ser trabalhado: um (1) longa-metragem de animação infantil e quinze (15) curtas-metragens de animação. Dentro desse último grupo, apenas três (3) curtas não fizeram parte das Mostras do DIA.

²¹⁶ O DIA acontece nos 28 de outubro. São projetados, nessa data, desenhos animados nacionais e internacionais com entrada franca. Em Vitória suas projeções aconteceram no Teatro Gloria em 2018. Em Paris Emile Reynaud foi o responsável pela primeira exibição pública do mundo. Para homenagear a data a Associação Internacional da ANIMAÇÃO (ASIFA) declarou em 2002 o “DIA”. No caso específico do Brasil a Associação Brasileira de Cinema de Animação (ABCA) é a responsável pela comemoração e organização dessa data, celebrando em 2020 sua 17ª edição. Para maiores informações recomendamos acessar o site oficial do DIA: <https://diadanimacao.com.br/sobre/>

Quadro 4 – Relação de filmes exibidos na disciplina Eletiva de Cinema (2018)

Título	Ano	Direção	País
Mangue e tal	2002	As crianças; Lucia Caus	Brasil
Tem um dragão no meu baú	2005	Rosaria	Brasil
Pombinha	2009	Fernando Augusto Dias	Brasil
Menina da chuva	2010	Rosaria	Brasil
Spiney the porcupine	2011	Lucas Oliveira Scapim	Canadá
Bud's Song's Time	2012	Helber Nobrega	Brasil
Cadê meu rango?	2012	George Damiani	Brasil
Laurinha-Brinquedos	2012	Jon Russo e Thomate Larson	Brasil
O cangaceiro	2012	Marcos Buccini; alunos da disciplina de animação 2D do NÚCLEO DE design/CAA	Brasil
O cão e o hidrante	2012	Studio Makako	Brasil
Oneman	2012	Graciliano Camargo	Brasil
Zimbu	2012	Marcos Strassbuger Souza	Brasil
Graffitidança	2013	Rodrigo Eba	Brasil
A baleia e o tesouro	2014	Alunos da Escola Municipal Dr. Tuffy Nader; Marialina Antolini	Brasil
<i>Le petit prince</i> /O pequeno príncipe	2015	Mark Osborne	França
As aventuras de Chauá	2016	Beatriz Linderberg; Alunos da Escola Municipal Santo Antônio do Norte	Brasil

Fonte: Elaboração do autor (2019).

O primeiro bloco consistiu no trabalho com dois curtas de animação: *Tem um dragão no meu baú* (2005) e *Menina da Chuva* (2010). Os dois, sob a direção de Rosaria, permitiram a recapitulação dos conteúdos estudados durante os três primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, essas produções audiovisuais possibilitaram que as crianças produzissem textos (orais e escritos) a partir da compreensão, por meio do debate realizado em sala e da interlocução com os vários Outros que emergiram dessa experiência com o cinema. Nesse primeiro momento, procuramos despertar a visão das crianças para o Outro, seu mundo, seus detalhes e suas emoções. Nos dois curtas-metragens, meninas são personagens principais. A primeira se relaciona com seu boneco de pelúcia e a segunda procura encontrar seu lugar no mundo onde bonecas vermelhas são para meninas vermelhas e bolas azuis para os meninos azuis²¹⁷.

²¹⁷ Preferimos nesse caso utilizar a mesma sinopse apresentada pelo *site* portacurtas.org.br para falar sobre o curta de Rosaria, pois, ao invés de contar a história, resumiu em poucas palavras o sentido que se pretende desconstruir com a obra.

O segundo bloco teve como propósito a aproximação das crianças com a literatura infantil por meio da sétima arte. Nesse momento, o filme de animação infantil escolhido foi *Le Petit Prince/O Pequeno Príncipe* (2015). Embora as professoras tenham apontado as dificuldades de concentração como empecilho para trabalhar longas, decidimos, em parceria com a professora responsável que nos acompanhava nesse dia, projetar esse filme, que culminou em um debate oral. Nesse caso, a história de Saint Exupéry nos chega pela relação dialógica entre uma garotinha e um senhor idoso e solitário (o avião que achou o pequeno príncipe). Ele conta como foi seu encontro com aquela pequena criança loira e frágil que achara no deserto.

Com esse evento, estavam-se abrindo as portas para a relação Eu e os Outros que se enunciam tanto para o Outro-personagem do filme quanto para o Eu-espectador-leitor. Nesse longa, os enunciados constroem e dão sentido à realidade, algo que o cinema já faz para nós pelo discurso de imagens. Decidimos exibi-lo não porque quiséssemos comprovar se as crianças estavam preparadas ou conseguiriam se concentrar durante 110 minutos durante as duas aulas da Eletiva, mas porque apresentava um *príncipe* que fugia a qualquer clichê dos conhecidos pelas crianças a partir do mundo Disney. Além disso, os enunciados e a relação dialógica estabelecida entre dois interlocutores (o pequeno príncipe e o avião) que existem para o autor do livro (Saint Exupéry) em terceira pessoa (os Outros), apresentavam-se agora com vida e autonomia fora da obra, falando sobre ele, sobre sua história no livro e sobre um novo evento dialógico com outra pessoa (a garotinha do filme).

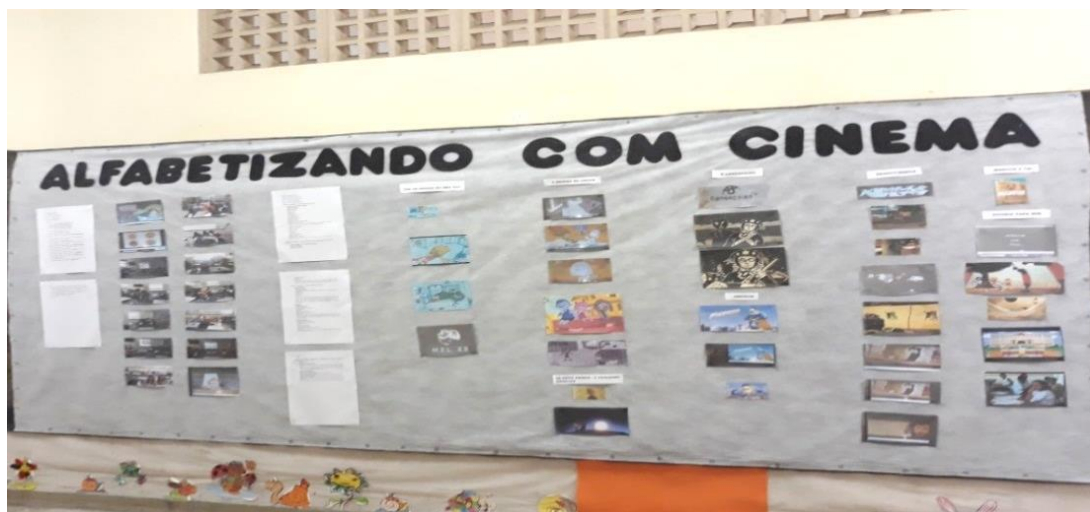
Assim como Cervantes fez saber ao engenhoso fidalgo Don Quixote da Mancha, na segunda parte, a partir do capítulo 30, quando encontrou uma nobre família de duques, que agora suas façanhas eram conhecidas por todos com a leitura de um livro que contava suas andanças como cavaleiro pela terra dos moinhos de vento e que poderia se enunciar por ele mesmo sobre tais feitos, Osborne (2015) apresenta o avião de Saint Exupéry se expressando, falando e contando sua experiência na posição da primeira pessoa (Eu). Esse Eu pode falar de si mesmo para os vários Outros, pois lhe foi anteriormente dada a visão do Outro sobre ele. Com isso, adentramos mais no conceito que se pretendia estabelecer sobre a relação dialógica com os interlocutores da obra.

O terceiro bloco consistiu na projeção de dez (10) curtas-metragens de animação, nove (9) nacionais: *Pombinha* (2009); *Bud's Song's Time* (2012); *Cadê meu rango?* (2012); *Laurinha-Brinquedos* (2012); *O cangaceiro* (2012); *O Cão e o hidrante* (2012); *Oneman* (2012); *Zimbu* (2012); *Graffitidança* (2013) e um (1) internacional: *Spiney the porcupine* (2011). O objetivo era apresentar para as crianças esse tipo de gênero cinematográfico e a estética pouco presente no cenário da sala. Nosso levantamento apontou o uso e a exibição mais para fins de uma instrumentalização pedagógica para reforçar os conteúdos curriculares ou passar o tempo do que para uma possibilidade de enunciação e interlocução com os Outros que emergem desse evento discursivo com o cinema.

No quarto e último bloco, foram projetadas três produções (curtas-metragens) realizadas por estudantes de escolas públicas: *O mangue e tal* (2002); *A baleia e o tesouro* (2014) e *As aventuras de Chauá* (2016). O foco principal nessa parte final da disciplina Eletiva era mostrar às crianças que, mediante a produção de enunciados fílmicos, é possível o sujeito se posicionar, dar resposta a outro interlocutor e problematizar a realidade, o mundo e seu próprio cotidiano. Não era nosso foco a produção de material cinematográfico, mas, mesmo assim, foi apresentada aos sujeitos da pesquisa essa possibilidade para futuras experiências. Esse momento foi mais de estudo do ato do Outro, de como as crianças se apropriaram da linguagem cinematográfica e, por isso, objetivaram a observação e a análise-compreensiva. Oralmente discutimos temas que poderiam vir a ser registrados e produzidos, caso decidissem fazer um filme.

De maneira geral, as atividades realizadas com as crianças nas aulas serviram para ampliar a produção de dados. Além do material produzido durante os eventos em sala (textos, imagens, momentos), foram apresentados, no dia da Culminância de Eletivas (15 de dezembro), alguns momentos vivenciados na disciplina de cinema (Fotografia 60).

Fotografia 60 – Apresentação do trabalho desenvolvido em sala na Culminância de Eletivas



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Para essa manhã, seguindo o protocolo da escola, com a ajuda do outro professor responsável, montamos um mural com algumas imagens significativas sobre o período da Eletiva. O objetivo era que, nesse sábado, 15 de dezembro de 2018, pais, alunos das outras turmas da escola, professores e comunidade tivessem a oportunidade de vivenciar, por meio das imagens e de uma apresentação oral do material, o que havia consistido esse momento em sala de aula. Portanto, foram colocados, na parte superior esquerda, os objetivos da Eletiva e a ementa da disciplina. Seguidamente, foi apresentada uma série de fotografias sobre os momentos vivenciados pelas crianças na sala de aula: realização de atividade no quadro e momentos de produção de texto. No restante do mural, colocamos fragmentos importantes dos curtas que foram aparecendo ou configurando os eventos discursivos dos textos (orais e escritos) das crianças.

Essa disciplina não tinha como foco apenas a exibição de filmes e a produção de textos, mas também a familiarização das crianças com os materiais da Eletiva: o *notebook*, as fiações, os programas específicos, o projetor etc., pois, muitas vezes, isso compete ao professor responsável pela sala, ficando a criança distante desse momento de preparação; assim elas mesmas passaram a montar e manusear tudo antes, durante a aula e no seu término (Fotografias 61 e 62).

Fotografia 61 – Novas experiências 1



Fonte: Elaboração do autor (2018)

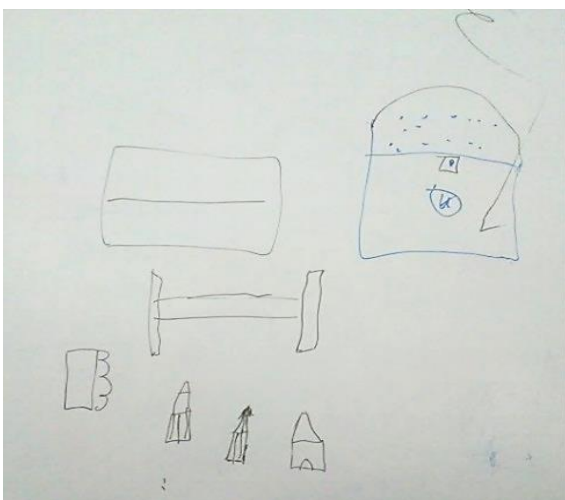
Fotografia 62 – Novas experiências 2



Fonte: Elaboração do autor (2018).

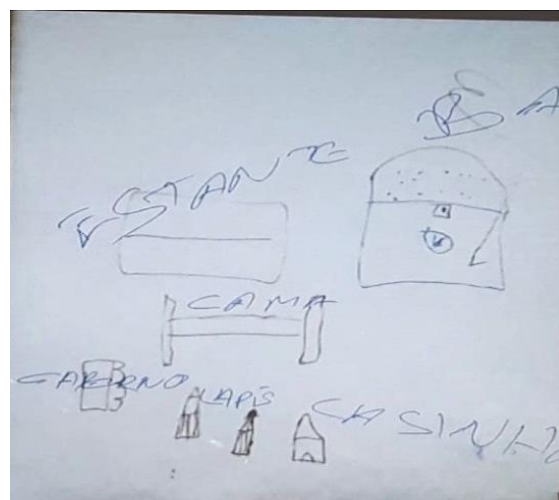
No primeiro bloco (os dois curtas iniciais), fizemos uma série de brincadeiras a partir dos filmes. A ideia era trabalhar a percepção das crianças, ou seja, a educação do olhar, o aguçamento da visão e a atenção para os detalhes do filme (os elementos composicionais do texto). Por exemplo, no curta *Tem um dragão no meu baú*, as crianças foram até o quadro, juntaram-se em duplas e trios, de acordo com sua preferência, e foram desenhando o que lembravam que havia no quarto da personagem (objetos utilizados na composição do cenário) (Fotografia 63). Depois, escreveram os nomes desses objetos (Fotografia 64), ajudando uns aos outros.

Fotografia 63 – Objetos do curta



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Desenhos no quadro (2018).

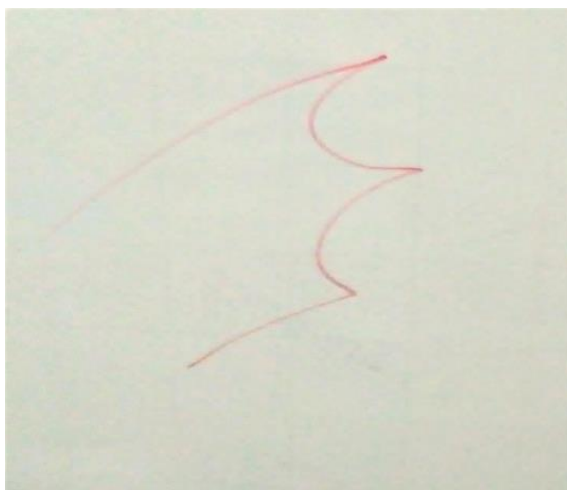
Fotografia 64 – Nome dos objetos



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Atividades no quadro (2018).

Embora próximas do cotidiano da sala das crianças, as atividades permitiram que interagissem entre eles, fossem ao quadro e desenhassem, quando não conseguiam explicar com suas palavras os detalhes das personagens, como no caso da orelha do dragão (Fotografia 65).

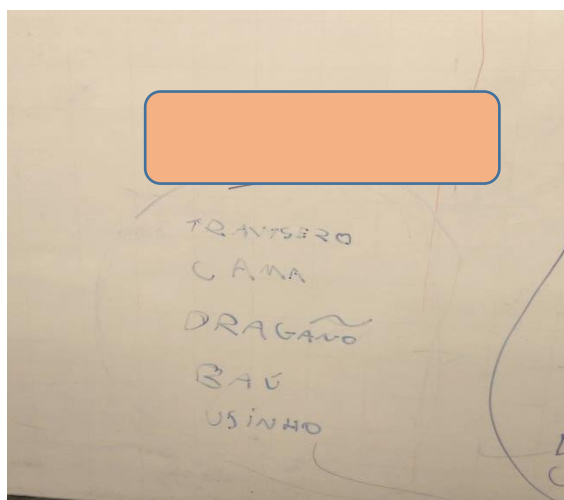
Fotografia 65 – Orelha do dragão



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Desenho de NTF (2018).

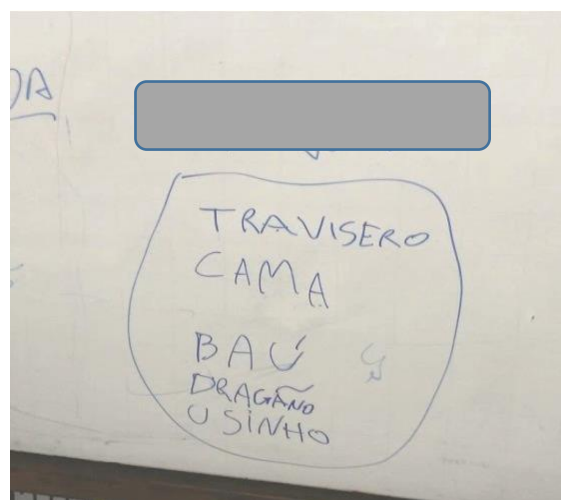
Na concepção das crianças pelos trabalhos que desenvolviam anteriormente em sala, escrevendo-as, circulando-as e deixando seu nome registrado (Fotografia 66 e 67), já era um exercício de produção escrita no quadro.

Fotografia 66 – Lista de palavras 1



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Palavras de BMA (2018).

Fotografia 67 – Lista de palavras 2



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Palavras de KJFS (2018).

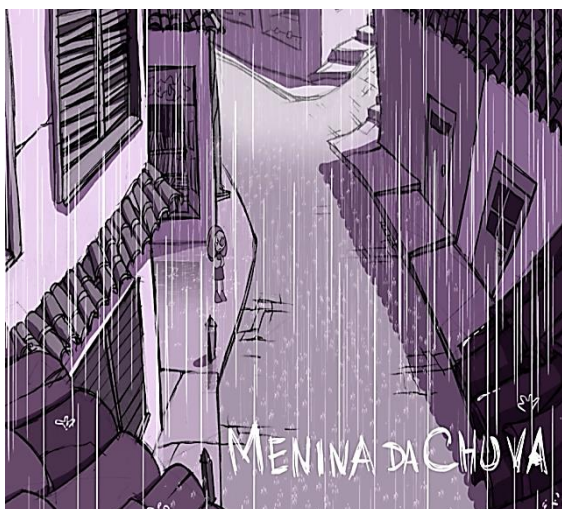
Sabíamos que a escrita de palavras soltas no quadro, sem estar a serviço de alguém, não se constitui texto. Conforme Bakhtin (2019), como palavras soltas, fora de um enunciado e sem direção a um interlocutor, elas não são de ninguém, pois não há quem responda a elas e não são dadas a elas a contrapalavra de outro interlocutor.

A partir dos postulados bakhtinianos e dos estudos de Geraldi sobre a produção de textos em sala de aula, entendemos que os dois exemplos apresentados configuram os típicos exercícios de escrita no quadro a que as crianças são submetidas pelos professores. A única marca que poderiam apresentar era o nome de quem as grafou, mas não há nessas palavras uma intencionalidade, uma enunciação, um dizer, um porque dizer e um para quem dizer. Elas podem configurar elementos constituintes do futuro ato enunciativo da criança, mas, como palavras soltas registradas no quadro, ainda não podem ser consideradas um texto. Essas palavras aprendidas do filme pelas crianças só podem se constituir um enunciado se surgirem novamente nas interações verbais com os outros, como o fizeram em suas novas produções (orais e escritas) sobre o filme ou direcionadas a um dos vários interlocutor que emergiram desse evento.

Nesse momento inicial da experiência com os filmes, entendíamos que sua relação com o processo de alfabetização só teria sentido se permitisse a discursividade entre os sujeitos; se o filme fosse o texto-semiótico que servisse como ponto de partida para a produção de novos enunciados, pois só escrevendo textos “[...] a criança trabalha com a discursividade e ao mesmo tempo lida com a reflexão sobre o sistema de escrita” (COSTA, 2018, p. 28). Dessa forma, a sala de aula se convertia não mais num espaço de escrita e cópia de palavras ou textos dos outros, mas num espaço de interações verbais, entre a criança e os vários Outros, confrontando-se “[...] por meio de seus textos com saberes e conhecimentos” (GERALDI, 2011, p. 23).

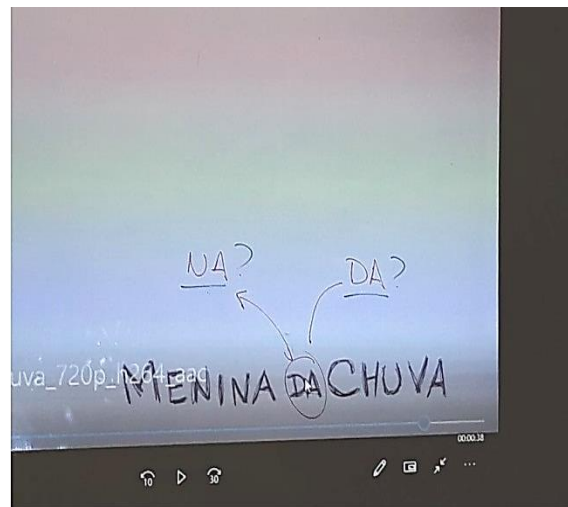
Quando iniciamos o segundo curta, as crianças perguntaram o porquê do título (Fotografia 68): se era na ou da chuva. Pedimos que assistissem ao filme e depois discutiríamos o sentido de cada uma das frases de acordo com o texto, ou seja, qual das duas hipóteses levantadas (Fotografia 69) estaria de acordo com o assistido.

Fotografia 68 – Título do curta



Fonte: Elaboração do autor (2018).
 Nota: Fotograma 00:05:51 Menina da chuva
 (2010).

Fotografia 69 – Trabalhando os sentidos do título



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nesses dois eventos, sempre entabulamos debates sobre a produção, as personagens e suas características. Pedimos que escrevessem um texto sobre algo que chamara sua atenção do filme, para alguém conhecido que não tivesse assistido ou para alguma das pessoas dos filmes: diretores, personagens etc.

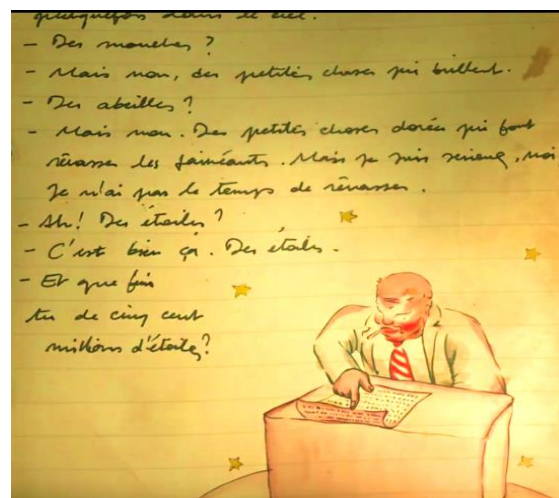
Quando adentramos no segundo bloco, explicamos que *O pequeno príncipe* requeria maior concentração, tanto pelo tempo quanto pela trama, número de personagens que dialogavam durante toda a obra. Também ressaltamos que essa obra filmica era uma adaptação de um livro, que alguns podiam ter visto ou lido já, e que o diretor do filme durante a obra iria apresentando alternância entre o presente e os momentos vividos pelo avião dentro do livro. Embora o áudio estivesse em língua portuguesa, alguns planos apresentavam fragmentos do texto original em língua francesa. Por esse motivo, levamos o livro impresso tanto em francês como em português. Durante a exibição, NTF, ao ver na tela a página do livro (Fotografias 70 e 71), questionou sobre essa língua diferente.

Fotografia 70 – Leitura do desenho



Fonte: Elaboração do autor (2018).
 Nota: Fotograma 00:15:11 O pequeno príncipe
 (2015)

Fotografia 71 – Plano-detelhe do desenho



Fonte: Elaboração do autor (2018).
 Nota: Fotograma 00:32:03 O pequeno príncipe
 (2015)

BFTS respondeu a seu colega que era francês e, por isso, ele não conseguia ler. A primeira criança, não satisfeita com a resposta, segurou o livro, procurou a página e realizou uma leitura tendo como referência os códigos usados em sua língua materna. A cada imagem do filme, a criança procurava o texto impresso correspondente. Essa intertextualidade permitiu que o texto cinematográfico entrasse em diálogo “[...] não apenas com outros textos artísticos, mas também com seu público” (STAM, 1992, p. 34).

No minuto 00:24:43 do filme, vemos quando a garotinha vai até o quintal do aviador para devolver o desenho que lhe enviara como avião de papel (Fotografia 70) dias antes. Esse desenho é a porta de entrada para a leitura do texto (a história) e a produção de outros enunciados dentro da relação dialógica que se iniciaria entre ela, o aviador e a própria história com suas personagens. Era isto que queríamos demonstrar às crianças: que podemos fazer uma leitura, não só como fruição ou resposta a uma tarefa escolar, mas para despertar dúvidas, questionamentos e novos eventos discursivos que permitam nos constituir autores de nossos textos.

Quando questionada se havia lido a história; responde que sim, mas que tinha uma série de dúvidas, pois a achava muito estranha, o que leva seu interlocutor (o aviador) a refutar: estranha? Uma única palavra de estranhamento devolve a

possibilidade de o interlocutor (a garotinha) se enunciar, explicar e retomar o diálogo.

Deixa claro que tinha dúvidas em alguns dos acontecimentos: o que um garoto fazia sozinho no deserto, algo bem estranho, pois ninguém sobrevive muito tempo nesse lugar sem comida e sem água; ele estudava; tinha pais; poderia mesmo alguém viver lá em cima, pois ela tinha estudado astronomia e ninguém nunca lhe falara de vida, nem de crianças em outros planetas. Responde-lhe o velhinho: então você tem perguntas!. E como toda pergunta leva uma resposta, então, estão dadas as condições para o diálogo, a interação verbal e o processo de discursividade a partir do texto.

Outro momento do filme retoma a relação dialógica entre a garotinha do primeiro curta e seu dragão. No minuto 00:26:10, ao se abrir a cortina do galpão, onde o velhinho acumula um monte de coisas, a garotinha encontra em uma estante uma raposa laranja de pelúcia. Diferentemente da obra de Rosaria (2005), em que não há palavras, no filme de Osborne (2015), a garotinha pode perguntar à raposinha qual é seu nome, contudo o aviador antecipa-se afirmando que não poderia lhe responder, não porque um boneco não responde, mas porque ele sempre esquece de lhe desenhar a boca; com isso, não é possível ser um boneco que fala e responde ao outro por si só.

Esses eventos levam talvez um adulto, que já deixou morrer sua imaginação, a se perguntar se é possível produzir um texto ou estabelecer um diálogo com um boneco de pelúcia, um animal ou qualquer outro ser, tanto da realidade quanto dos filmes exibidos. Como comprovamos no texto de IMN (Fotografia 46), o antropomorfismo permite-lhes tal façanha (tudo fala no mundo das crianças), apenas temos que dar ao Outro a possibilidade de ser um interlocutor respondente, nem que seja nesse momento da imaginação criadora.

Outro filme que dialoga com a literatura está no terceiro bloco. Contando a história de Lampião, os alunos do curso de *Design* da Universidade Federal de Pernambuco não apresentam a literatura de cordel, mas mostram um pouco dos mitos e da fantasia que envolve o imaginário acerca da personagem e do povo nordestino.

O próximo filme se afastava um pouco dessa literatura tradicional e adentrava no mundo das histórias em quadrinhos e super-heróis da Marvel e DC. Oneman (2012) seria a ponte para a desconstrução do super-herói construído por essa indústria das HQ. Esse curta foi trabalhado com as crianças de forma diferente dos demais. Enquanto todos os outros foram exibidos, nesse caso, apenas ouviram o narrador contando a história do Oneman (Fotografia 72). Essa imagem ausente exigiu primeiramente silêncio e concentração para escutar o texto oral de Outro (Fotografia 73).

Fotografia 72 – *Oneman*: personagem



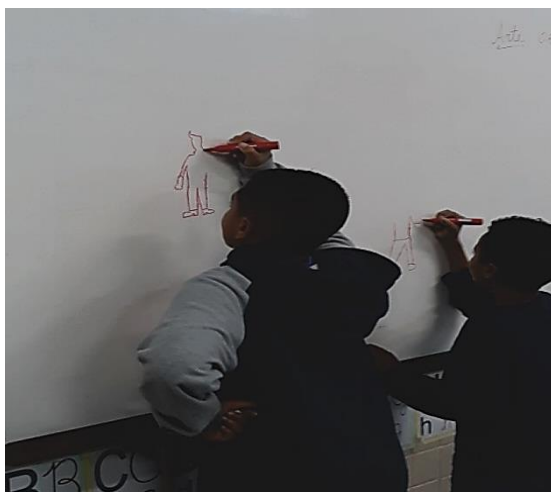
Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Fotograma 00:00:29 *Oneman* (2012)

Fotografia 73 – Projeção do curta *Oneman*



Fonte: Elaboração do autor (2018).

O curta, na versão para deficientes visuais com áudio-descrição, permitiu trabalhar o processo de imaginação criadora, defendido por Vigotsky (2003) e hoje completamente terceirizado nas produções Disney. A experiência que duraria 5 min, não precisava de janelas fechadas e luz apagada, mas de um grupo de crianças dispostas a escutar e compreender a palavra de Outro. Era pela apropriação da palavra de seu interlocutor que construiriam a imagem das cenas e a personagem do curta que estavam a ouvir (Fotografia 74 e 75).

Fotografia 74 – Criação do *Oneman*

Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: BFTS e KJFS desenhando no quadro.

Fotografia 75 – Os vários *Oneman*

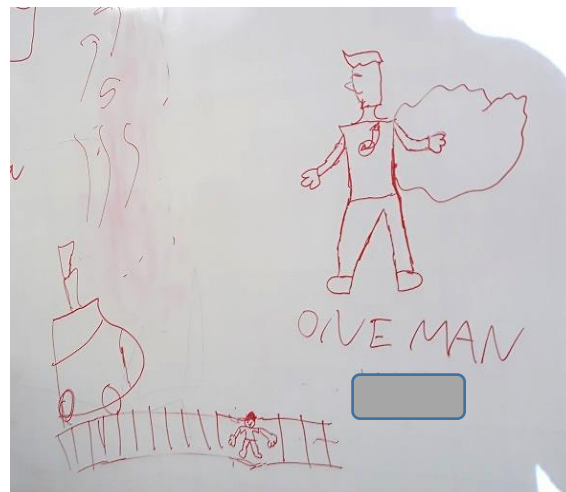
Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Desenho de KJFS (2018).

Construída a personagem pelas crianças, passamos a montar algumas sequências do filme. Nesse momento, a brincadeira consistia em ajudar o diretor a elaborar não só a estética dessa personagem para o filme que seria produzido, mas o *storyboard* com as sequências de quadros e cenas mais importantes da história (Fotografia 76 e 77).

Fotografia 76 – Cena de *Oneman*

Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Fotograma 00:56:00 *Oneman* (2012).

Fotografia 77 – A personagem



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Desenho de KJFS (2018).

Como é possível observar na Fotografia 76, nessa cena, em nenhum momento, o diretor-autor concebeu no seu texto um ponto de visão que contivesse, num único quadro ou sequência, os três elementos envolvidos no conflito (a moça, o trem e o

super-herói). Porém, de outro ponto de vista, a criança-autor permite que os olhos do Eu-autor “[...] olhem os olhos alheios” (BAKHTIN, 2019, p. 51), agora vendo mais sobre o mundo da personagem do que o próprio autor da obra. Sua obra não lhe pertence mais e seu texto torna-se texto-Outro-novo. O que a criança-autora vê está determinado pelo lugar de onde vê, “[...] pode ver o que não pode ver o outro (ele mesmo, sua expressão, os objetos que estão por detrás de dele) e ele o que não pode ver o Eu” (STAM, 1992, p. 17). Nesse caso, a criança não se inscreveu no texto só no processo de leitura. Ela se insere na leitura

[...] já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 2003, p. 102).

Posteriormente a todas essas atividades, passamos para a exibição do curta com as imagens como concebidas por Camargo (2012). Embora a iluminação da sala não fosse a mais adequada (Fotografia 73) para projetar todos os curtas que viriam a ser exibidos para as crianças no quadro, esse momento não perdia seu tom enigmático de cinema. Nosso objetivo, para esses eventos, não se resumia à simples projeção de um tipo ou outro de filme, muito menos para atividades no quadro, mas chamar as crianças para a reflexão crítica da realidade, a educação estética do olhar e a produção de textos (orais e escritos) como contrapalavra aos enunciados dos Outros.

5.4.1 O Eu-criança: todos os Outros-para-Eu nos textos escritos

A ideia inicial da relação da criança-Eu-espectador com os vários Outros do filme visava a estabelecer com elas uma relação dialógica e, dessa forma, informar suas bases nos postulados de Bakhtin (2003). Para esse autor, o Outro não é um sujeito a ser mencionado pelo Eu ou simplesmente Outro com que o Eu se relaciona como objeto presente dentro de seu mundo ou campo de visão, mas um Outro que constrói e desconstrói os próprios horizontes do Eu. Esse ato compreensivo do Outro-para-Eu ocorre, sem dissociar, de acordo com Bakhtin (2003), dois campos: o ético e o estético, ou seja, o primeiro como ação da atividade humana no evento da vida.

No entanto, esse ato ético do Outro só poder ser compreendido e apresentado pela visão do Eu.

Dessa forma, meu ato enunciativo torna-se responsável pela produção de sentidos com os quais a vida do Outro-Eu se complementa, pois não é “[...] o eu que olha o mundo de dentro com os seus próprios olhos, mas é o eu que olha a si mesmo com os olhos do mundo” (BAKHTIN, 2019, p. 51), ou seja, com os olhos de Eu-Outro-alheio. Portanto, para uma compreensão ativa do enunciado do Outro, como aponta em *O autor e O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003), devo com Eu-Outro penetrar o espaço, o tempo e todo o mundo significativo do Outro à espera de ser analisado e compreendido no evento da vida. Por isso, os primeiros momentos foram importantes para trabalhar a visão e a concentração das crianças. Quando observamos a personagem dos curtas, não interessou apenas sua exterioridade, mas todos os elementos de sua espiritualidade e consciência, expressos em seus enunciados, carregados pelas marcas ideológicas de seu mundo.

Quando as crianças (leitores-espectadores) assistiram às elocuições cinematográficas (os curtas), estabeleceram, nesses eventos, interlocuções com diversos tipos de texto enunciativo concretos, dentro de um tipo de texto específico: da imagem em movimento. Tendo como pressuposto que “[...] um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém [...]” (GERALDI, 2003, p. 98), então podemos nos posicionar perante o filme para sua leitura-compreensão como um texto, pois ele é um produto do ato criador enunciativo de um Eu para muitos Outros, ao mesmo tempo, de muitos Outros dentro do texto desse Eu, que ganham voz e dialogam tanto com seu autor quanto com o leitor. Esses sujeitos se enunciam e se posicionam com seu dizer, contudo simultaneamente precisam do Outro (leitor) para que a alternância de vozes e o inacabamento da elocução seja retomada. Toda “[...] elocução artística é uma interlocução, um meio-termo entre o texto e um leitor cuja compreensão receptiva é buscada e antecipada, e de quem o texto depende para se concretizar” (STAM, 1992, p. 13).

Esse confronto estabelece e destrói as fronteiras entre Eu e Outro. Dois sujeitos datados e posicionados, cada um deles em espaço e tempo distantes, que se justapõem e se aglutinam apenas pela possibilidade de interação dialógica num

mesmo cronotopo. Todo enunciado contido no mais profundo do texto é como o gênio à espera de sua liberdade. Nem o mais poderoso dos magos conseguiu se libertar de tamanha prisão desde seu confinamento, pois as forças de sua magia permitem-lhe qualquer feito, menos sua própria liberdade. Ela depende da existência de Outro, contudo não é suficiente a Aladim ter a lâmpada, isso não cumpre a função ou finalidade mágica do que nela está contido, ele precisa esfregá-la, se enunciar e pedir, só assim ao Outro é dada a oportunidade de responder e agir a partir da palavra do Outro. O sujeito isolado e inexistente para o Outro, embora lhe seja desenhada uma boca, como afirmara o aviador do pequeno príncipe, “[...] não produz textos” (GERALDI, 2003, p. 100), pois essa produção enunciativa demanda a existência de um auditório social.

Sua retomada enunciativa, sua vida discursiva, sua entonação dependem do Eu-Outro fora dele, aquele que dele mesmo nada sabe a não ser sua exterioridade: aquele Eu que se posiciona olhando do horizonte o Outro dentro de seu mundo externo fragmentado. Tanto como sequência verbal escrita coerente quanto como outra forma de enunciação dos gêneros textuais, o mundo apresenta-se todo diante do Eu, “[...] e o outro está inteiramente nele. Para mim o mundo é horizonte, para o outro ele é entorno” (BAKHTIN, 2019, p. 55).

Assim como esse Eu necessita da existência do Outro para que emerja seu dizer, esse Outro precisa da colaboração do Eu para que dele um ato valorativo seja dito. Ao mesmo tempo, esse Eu não só precisa do Outro para dizer, para enunciar, como para saber o que ele representa e significa para esse Outro que o completa.

Com base nos autores mencionados, focalizamos nossa análise da língua, não a partir de uma leitura morfossintática nos textos das crianças, mas a partir do processo interlocutivo. Sob esse olhar, pensamos a relação cinema-educação na alfabetização das crianças. Portanto, para que nossas crianças se tornem autores e produtores de textos (orais e escritos), não basta a exibição de filmes ou a relação Eu e Outro como objeto no mesmo espaço-tempo, mas que esse Eu-sujeito-autor, como aponta (GERALDI, 2003),

- a) Tenha o que dizer;
- b) Tenha uma razão para dizer o que tem a dizer;

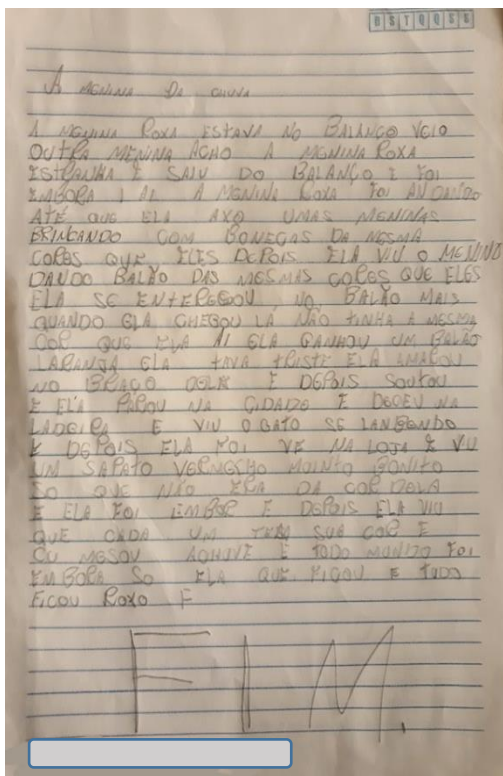
- c) Tenha para quem dizer o que tem a dizer;
- d) Se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) Escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Como observamos nos relatos das crianças nas aulas, foi pedido a elas que copiassem ou escrevessem algo sobre o filme assistido. Nesses casos, deparamos com atos de fala impressos nos quais há

[...] muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer (GERALDI, 2003, p. 137).

Antes de adentrar na leitura e na análise compreensiva dos textos produzidos pela crianças, iniciaremos com um dos trabalhos de NTF, menino do 3ºA, embora os textos restantes sobre esse curta sejam posteriormente analisados. A essa criança corresponde o Texto 1 (Fotografia 37) que analisáramos ao encontrar as marcas do discurso cinematográfico nos textos das crianças. Naquele momento, o caderno de NTF apresentava um texto narrativo, construído por outro e copiado pela criança como atividade curricular. Como podemos comprovar no texto 4 (Fotografia 78), NTF fez muito mais do que copiar, ele se tornou autor de seu próprio texto, assim se configurando sujeito pela linguagem.

Fotografia 78 – Texto 4



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Produção de texto de NTF (2018)

A MENINA DA CHUVA

A MENINA ROXA ESTAVA NO BALANÇO VEIO
 OUTRA MENINA ACHO A MENINA ROXA
 ESTRANHA E SAIU DO BALANÇO E FOI
 EMBORA I AI A MENINA ROXA FOI ANDANDO
 ATÉ QUE ELA AXO UMA MENINAS
 BRINCANDO COM BONECAS DA MESMA
 CORES QUE ELES DEPOIS ELA VIU O MENINO
 DANDO BALAO DAS MESMA CORES QUE ELES
 ELA SE ENTERE SOU NO BALÃO MAIS
 QUANDO ELA CHEGOU LÁ NÃO TINHA A
 MESMA
 COR QUE ELA TEVA AI ELA GANHOU UM
 BALÃO
 LARANJA ELA TAVA TRISTE ELA AMAROU
 NO BRAÇO DELA E DEPOIS SOLTOU.
 E ELA PAROU NA CIDADE E DECEU NA
 LADEIRA E VIU O GATO SE LAMBENDO
 E DEPOIS ELA FOI VE NA LOJA E VIU
 UM SAPATO VERMELHO MUITO BONITO
 SO QUE NÃO ERA DA COR DELA
 E ELA FOI EMBOR E DEPOIS ELA VIU .
 QUE CADA UM TEM SUA COR E
 CU MESOU ACHUVE E TODO MUNDO FOI
 EMBORA SO ELA QUE FICOU E TUDO
 FICOU ROXO F

FIM

Fonte: Transcrição do autor (2018).

E o que seria se constituir esse sujeito pela linguagem a partir da produção enunciativa? De acordo com Geraldi (2003, p. 6):

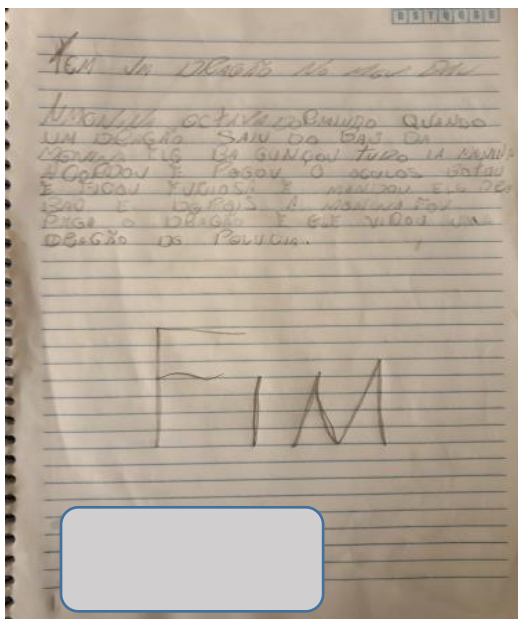
- a) que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.
- c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.

No início das conversas, essa criança manifestou não gostar de cinema e nunca ter participado sequer desse tipo de Clube na escola, pois sua preferência eram os esportes, em especial o Clube de futebol. A princípio, pensou também que os encontros seriam para assistir a filmes apenas, mas, com o passar dos encontros, se tornou uns dos integrantes mais participativos, não só nos debates que se estabeleciam, mas pelos próprios textos escritos, pela densidade e pelos critérios emitidos sobre os filmes.

Poderíamos apontar muitas marcas da oralidade no Texto 4. Primeiramente, na questão dos referentes recuperáveis dentro da situação enunciativa, a criança se vale do elemento anafórico para construir a retomada do elemento “menina” com o pronome pessoal “ela”. Embora faça um uso excessivo do pronome, não houve ambiguidade em todo o texto. Podemos notar que utilizou a repetição como mecanismo organizador discursivo, constituindo-se seu recurso retórico por excelência. Mas, se paramos para analisar que essa é a mesma criança que nos apresentara como texto seu o Texto 1 (Fotografia 37) sobre a cidade de Vitória, devemos reconhecer que agora se enunciou (ato de fala impresso) não com a visão e palavras de outro, mas com as suas.

Esse exemplo afasta-se da proposta do texto descritivo apenas para mostrar que aprendeu a escrever ou copiar o enunciado de outrem. NTF utilizou um novo texto como produto de seu trabalho discursivo enunciativo para outrem e não por outro. No segundo texto de NTF (Fotografia 79), que corresponde à primeira exibição que fizemos na disciplina, encontramos as mesmas características linguísticas do Texto 4 com respeito à segmentação.

Fotografia 79 – Texto 5



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de NTF (2018).

Texto 5 – Tem um dragão no meu baú

TEM UM DRAGÃO NO MEU BAÚ
AMENINA ESTAVA DORMINDO QUANDO
UM DRÇÃO SAIU DO BAÚ DA
MENINÁ ELE BA GUNÇOU TUDO I A
MENINA
ACORDOU E PEGOU O OCULOS BOTOU
E FICOU FURIOSA E MANDOU ELE PRO
BAÚ E DEPOIS A MENINA FOI
PEGAI O DRAGÃO E ELE VIROU UM
DRAGÃ DE PELUCIA

NTF

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Embora ambos os textos tenham as mesmas características, podem ser lidos por outro interlocutor e, partindo de seu enunciado, devolver outra contrapalavra, assim estabelecendo uma relação dialógica. Por exemplo, o dragão se convertera num boneco de pelúcia ou o boneco de pelúcia convertera-se num dragão pela imaginação da criança? Esse dragão é uma construção advinda da imaginação infantil durante um jogo ou ele é fruto do processo de construção mental durante o momento de sono da criança?

Ao mesmo tempo, o texto produzido por NTF leva a questionar as palavras de Duarte (2009) de que todos podem assistir a filmes e que essa linguagem é compreensível para todos. Se pensar que o cinema parte de uma linguagem universal, talvez sim, mas, nesse caso, nos referimos a compreender seus códigos (Grande Sintagma), não a produção de sentidos no ato enunciativo do outro. Stam (2009) alerta, em seus estudos, que uma formulação translinguística bakhtiniana poderia ter poupado aos semiólogos do cinema esse tipo de análise saussuriana partindo de uma noção de linguagem unitária.

Com base em nosso referencial teórico, aponta que “[...] cada língua compreende, na realidade, um sem-número de sublinguagens” (STAM, 1992, p. 26), pois ela é

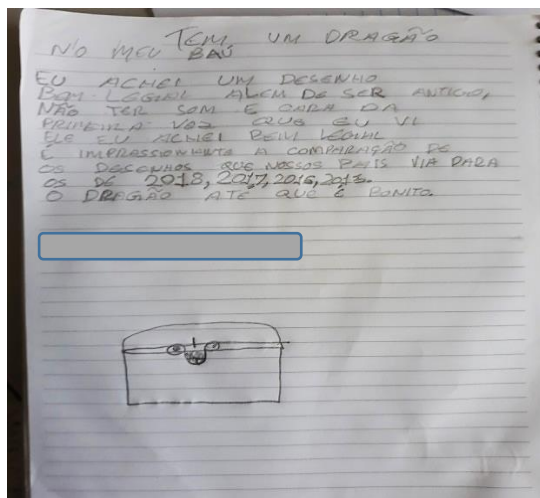
uma arena discursiva intensamente criativa e dinâmica. O cinema, como forma específica de enunciação, não é diferente. Talvez o que autora queira dizer é que todos que assistem a um filme são capazes de descrever o que viram, como é o caso dos dois textos aqui apresentados, mas não que todos compreendem, na primeira leitura e contato com o texto cinematográfico, os sentidos que emergem desse ato compreensivo pelo Outro. Independe da compreensão inicial o que NTF fez sobre o filme, pois posicionou-se como leitor perante a palavra de Outrem para dar uma resposta sua.

Os trabalhos de Geraldi não apresentam um estudo ou uma abordagem da relação sujeito-texto cinematográfico (cinema), contudo seus apontamentos sobre o sujeito e a leitura de textos abrem caminhos para uma melhor compreensão do sujeito leitor-espectador — objeto de estudo desta pesquisa —, pois permite compreender uma criança-sujeito-espectador que tem o que dizer, de forma responsiva, algo sobre a palavra de Outrem, ou seja, “[...] a contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê” (GERALDI, 2003, p. 166). A responsividade da criança abre os caminhos para a produção de um novo texto, não como reflexo da palavra de Outrem, mas marcado pelo seu estilo de dizer, pela sua autoria.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outras histórias. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livre que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam o tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 2003, p. 166).

O texto de BFTS, do 3ºA (Fotografia 80) sobre o mesmo curta-metragem não apresenta a segmentação que apontamos nos exemplos anteriores. Nesse trabalho, vemos o domínio das regras ortográficas de acentuação por parte da criança. Apenas um caso de não concordância verbo-pronominal pode ser apontado nessa escrita “NOSSOS PAIS VIA”, ou seja, estamos diante de um texto muito bem escrito para o nível dessa criança em fase de alfabetização.

Fotografia 80 – Texto 6



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Produção de texto de BFTS (2018).

Texto 6 – Tem um dragão no meu baú

TEM UM DRAGÃO
NO MEU BAÚ

ACHEI UM DESENHO
BEM LEGAL ALEM DE SER ANTIGO,
NÃO TER SOM E ERA CARA DA
PRIMEIRA VEZ QUE EU VI
ELE EU ACHEI BEM LEGAL
É IMPRESSIONANTE A COMPARAÇÃO DE
OS DESENHOS QUE NOSSOS PAIS VIA PARA
OS DE 2018, 2017, 2016, 2015
O DRAGÃO ATÉ QUE É BONITO

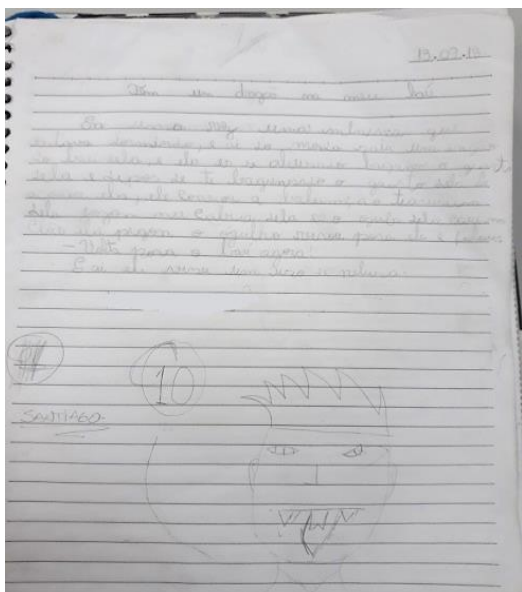
BFTS

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Passemos então à análise das palavras de BFTS sobre o filme de Rosaria (2005). Para essa criança, o filme era “antigo”, pois “não tinha som”. Seu enunciado deixa transparecer que nunca assistiu a um filme silente do início do século passado, quando a arte cinematográfica dava seus primeiros passos, mas nem por isso deixou de gostar, mesmo que essa estética em nada se parecesse com o cotidiano dessa criança. No ato compreensivo, BFTS não só se deteve para ver o filme e analisar sua estética, mas seu ato respondente o levou a comparar dois tempos-espacos distantes — o do Eu-criança e o do Eu-criança-pai. No Texto 6, não estamos diante de uma descrição, mas de uma valoração do Outro com os olhos do Eu atualizado. Esse valor emitido não é uma produção individual, mas uma configuração subjetiva do Eu com base nos dragões de seu tempo histórico.

Esse trabalho, como produção de texto, não pretendia apenas descrever a sua visão, muito menos repetir as palavras do Outro. Diferentemente do outro texto, não temos noção da história assistida, mas a produção ativa de algo novo a partir da palavra de Outrem. A vivência alheia, relação da personagem (criança) com o Outro (dragão), externalizada na forma de enunciado cinematográfico, permite a interlocução, a leitura, a compreensão e a alternância com Outro que diz, se posiciona e existe. Caso contrário, não haveria “[...] interlocução, encontro, mas passagem de palavras paralelas, sem escuta, sem contrapalavras” (GERALDI, 2003, p. 167). Vejamos o texto de outra criança do 3ªA, KJFS (Fotografia 81).

Fotografia 81 – Texto 7



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de KJFS (2018).

Texto 7 – Tem um dragão no meu baú

Tem um dragão no meu baú

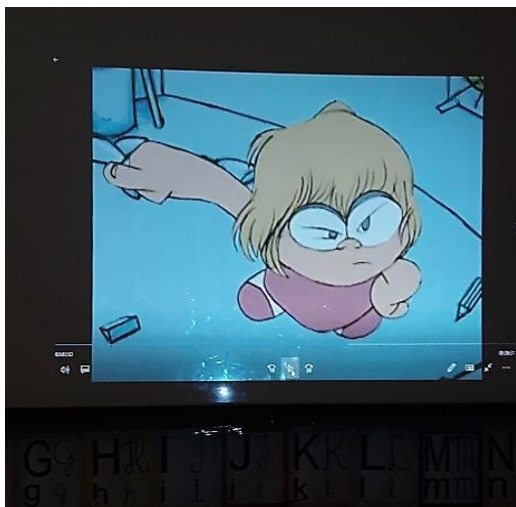
Era uma vez uma menina que estava dormindo, e ai do nada saiu um dragão do bau dela, e ela es es abusado bagunsa o quarto dela e depois de te bagunsado o quarto dela ele acordou ela, ele começou a balaça o travesseiro dela jogando na cabeça dela e o ogulo dela caiu no chão ela pegou o ógulo virou para ele e falou - volta para o baú agora! E ai ele virou um urso de pelusa

KJFS

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Tanto na produção de NTF quanto de KJFS, deparamos com um texto descritivo. Diversamente do primeiro, este último fez a segmentação de palavras, contudo cometeu uma série de erros ortográficos “[...] que certamente poderão ser resolvidos” (COSTA, 2018, p. 48) durante o processo de alfabetização com a devida mediação das professoras. O interessante, nesse exemplo, é o processo de apropriação do uso da língua e seus gêneros para construir seu enunciado de acordo com a intencionalidade de seu texto. Como afirmou BFTS, esse filme era silente, então como poderia aparecer a frase “volta para o baú agora!”? O que vemos na cena é uma criança apontando para o baú, ou seja, o que Vigotski chama de “linguagem indicativa” para o outro (Fotografia 82).

Fotografia 82 – Personagem do curta *Tem um dragão no meu baú*



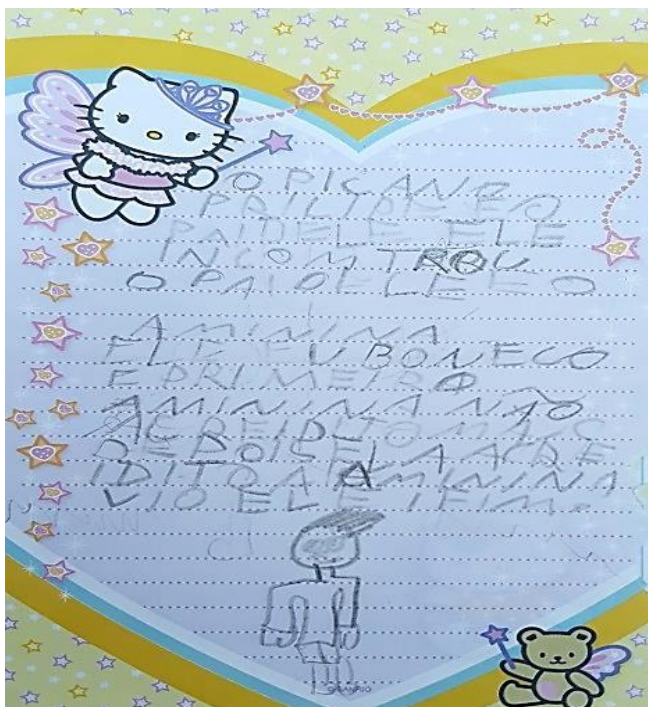
Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Fotograma 00:00:49 *Tem um dragão no meu baú* (2005).

Podemos comprovar que, por meio dos signos da língua escrita, a criança constrói e reforça seu enunciado. Primeiro, não foi só “volta para seu baú”. O signo de exclamação “!” coloca o peso imperativo da ordem emitida pelo Eu do discurso ao Outro. Também observamos que KJFS utilizou o traço “-” que legitimou a frase como enunciado de um ato dialógico entre sujeitos do discurso. No tocante ao conteúdo, ambas as crianças entenderam que o processo de transformação vai do dragão ao boneco, e não o contrário, contudo KJFS o chama de urso de pelúcia, imaginário construído nas crianças a partir popular variante de *Teddy’s bear*.

Os próximos dois textos (Fotografia 83 e 84) são de autoria da mesma criança, BMA, do 2ºA.

Fotografia 83 – Texto 8



Fonte: Elaboração do autor (2018).
 Nota: Produção de texto de BMA (2018).

Texto 8 – Tem um dragão no meu baú

O PICANO
 PRILIDE EO
 PAIDELE ELE
 INCONTROU
 O PAI DELE EO

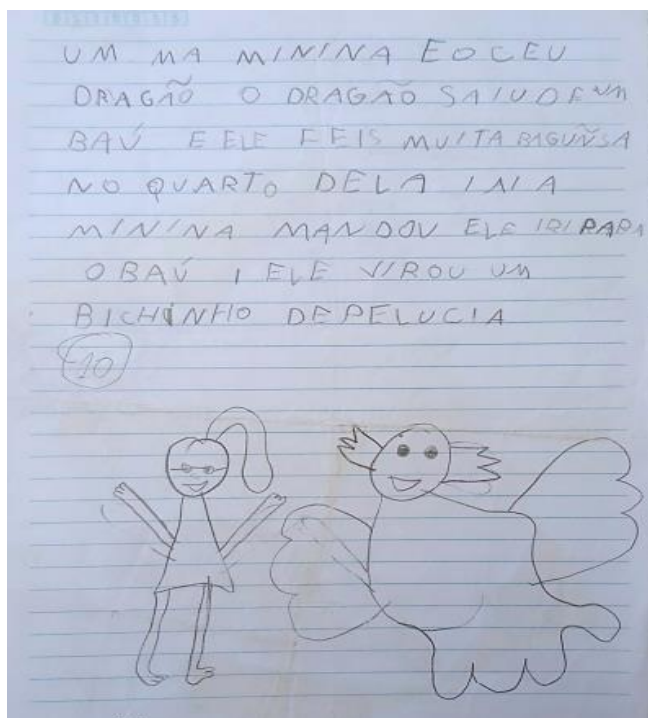
AMNINA
 ELE U BONECO
 E PRIMEIRO
 AMININA NÃO
 ACREIDITO MAIC
 DEPOIS ELAACRE
 IDITO A AMININA
 VIO ELE I FIM.

[DESENHO DE UMA MENINA]

BMA

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 84 – Texto 9



Fonte: Elaboração do autor (2018).
 Nota: Produção de texto de BMA (2018).

Texto 9 – Um dragão no meu Baú

UM MA MININA E O CEU
 DRAÇÃO O GRAGÃO SAIU DE UM
 BAÚ E ELE F EIS MUITA BAGUÑSA
 NO QUARTO DELA I AI A
 MININA MANDOU ELE IRI PARA
 O BAÚ I ELE VIROU UM
 BICHINHO DE PELUCIA

[Desenho da menina e do dragão]

BMA

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Nesses dois registros, vemos que BMA realiza a segmentação das palavras em seu texto, utiliza sufixos adequados para a caracterização emotivo-volitiva entre o Eu e o Outro. No primeiro texto (Fotografia 83), fica um pouco difícil a compreensão do enunciado, mas, na outra parte do texto, embora existam muitas trocas de vogais, o sentido construído pode ser lido. Há de se ressaltar que o primeiro foi escrito numa folha de papel muito pequena, quase que um bilhete. Já o segundo permitiu um melhor desenvolvimento de suas ideias. Já tínhamos analisado como essa criança, mesmo não dominando todos os códigos da língua escrita, faz uso dos gêneros textuais (Fotografia 49) para sua enunciação. Como aponta Góes (2014), o desenho não desapareceu, mas acompanhou suas produções escritas. Diferentemente de BFTS, que desenha o baú, BMA dedica um momento para enunciar a relação entre as duas personagens (Fotografia 85) e suas características estéticas com todos os detalhes: óculos roupa etc. (Fotografia 86).

Fotografia 85 – As personagens de *Tem um dragão no meu baú* Fotografia 86 – Detalhe do Texto 9



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Fotograma 00:01:11 *Tem um dragão no meu baú* (2005).

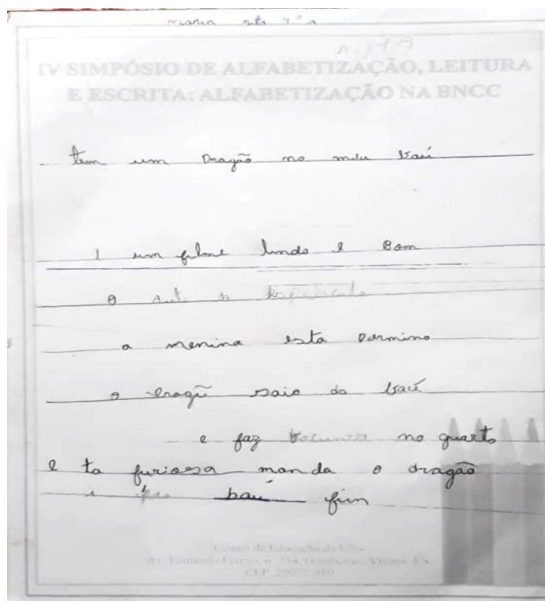


Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Produção de texto de BFTS (2018)

Nos textos 10, 11, 12 e 13 (Fotografia 87, 88, 89 e 90, respectivamente), podemos observar um enunciado do tipo narrativo-descritivo, com marcas valorativas sobre os Outros, ora da criança, ora do dragão.

Fotografia 87 – Texto 10



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de MROA (2018).

Texto 10 – Um dragão no meu baú

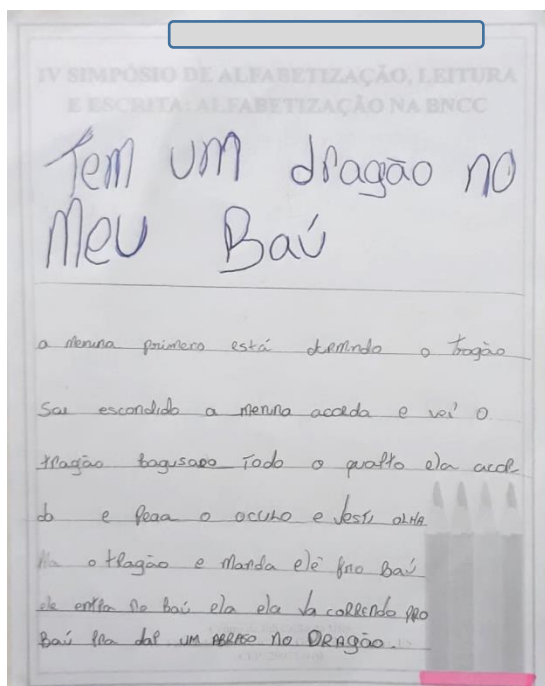
tem um Dragão no meu baú

e um filme lindo e bom
o Auto do espelacalo
a menina esta dormindo
o dragão saio do baú
e faz vagunsa no quarto
i passa baú fim

MROA

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 88 – Texto 11



Fonte: Elaboração do autor (2018)
Nota: Produção de texto de MAB (2018).

Texto 11 – Tem um dragão no meu baú

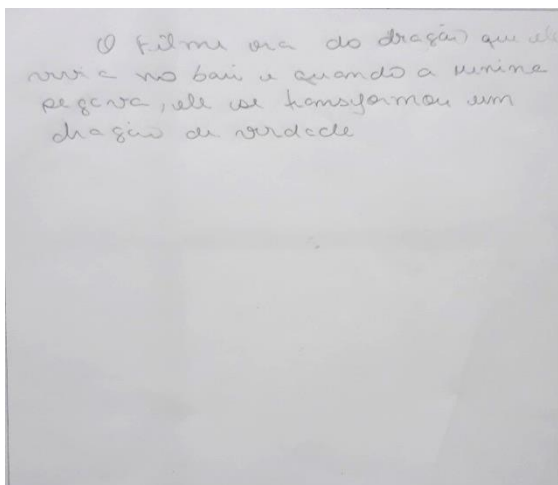
Tem um dragão no meu Baú

a menina primero está dormindo o dragão
sai escondido a menina acorda e vei o
dragão Bagusado Todo o quarto ela acor-
da e pega o óculo e vesti olha
Pra o dragão e manda ele pro baú
ele entra no Baú ela ela va correndo Pro
Baú Pra dai UM ABRASO no DRAGÃO

MAB

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 89 – Texto 12



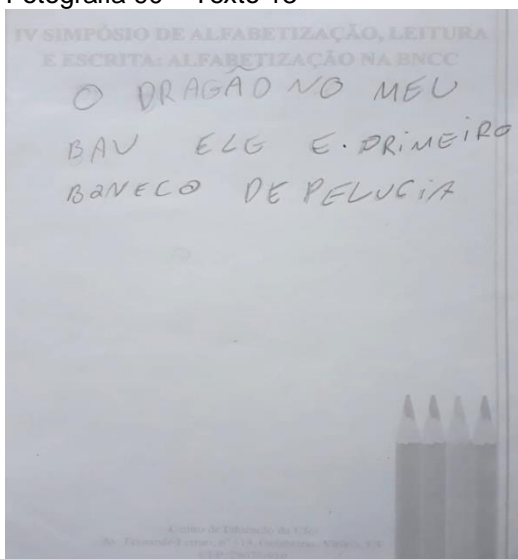
Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de BSSM (2018)

Texto 12 – Tem um dragão no meu baú

O filme era do dragão que ele vive no baú e quando a menina pegou, ele se transformou um dragão de verdade

BSSM

Fotografia 90 – Texto 13



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de AKFB (2018).

Texto 13 – Um dragão no meu baú

O DRAGÃO NO MEU
BAU ELE E PRIMEIRO
BONECO DE PELUCIA

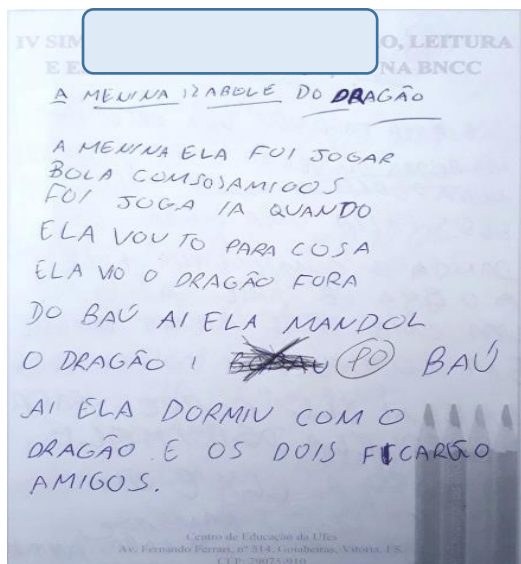
AKFB

Fonte: Transcrição do autor (2018)

Nenhum desses trabalhos acompanhou a escrita com desenhos. Duas crianças (Textos 12 e 13) padronizaram as folhas em branco, listrando-as primeiro para depois escrever. Observamos nas Fotografias 87, 88 e 89 que os textos ressaltam a existência de um dragão no quarto ou no baú, contudo AKFB mais do que descrever, explica para seus colegas que antes disso era um boneco de pelúcia. Esse enunciado levou mais do que uma simples descrição, pois para proferir suas palavras, primeiro precisou compreender o sentido do texto de outrem. Geraldi (2006b) aponta que todo ato de leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto. “Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas

agente que busca significações [...]” (GERALDI, 2006b, p. 91), a produção de sentidos jamais é interrompida. No caso do texto de PHBR, a menina não só ganhou vida nova no sua narrativa, mas nome: Izabele (Fotografia 91).

Fotografia 91 – Texto 14



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de PHBR (2018).

Texto 14 – Um dragão no meu baú

A MENINA IZABELE DO DRAGÃO

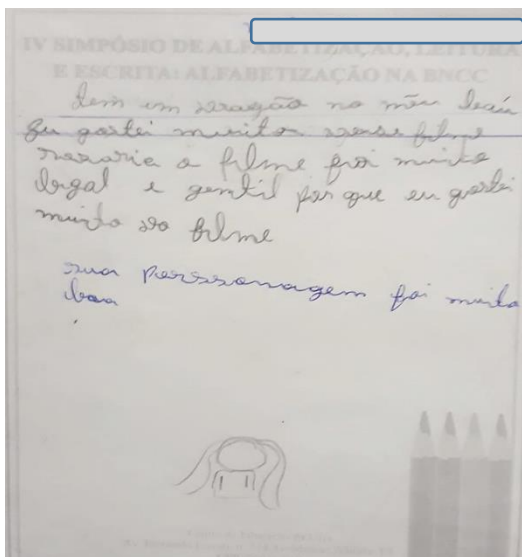
A MENINA ELA FOI JOGAR
BOLA COM OS AMIGOS
FOI JOGAR LA QUANDO
ELA VOU TO PARA COSA
ELA VIO O DRAGÃO FORA
DO BAÚ AI ELA MANDOL
O DRAGÃO BOBAU-PO BAÚ
AI ELA DORMIU COM O
DRAGÃO E OS DOIS FICARÃO AMIGOS
PHBR

Fonte: Transcrição do autor (2018)

É importante que o trabalho de produção de texto em sala de aula possibilite à criança não reproduzir o texto de outrem, mas se tornar autor de seu próprio dizer e existir no mundo. Por meio da autoria, o herói de Outrem desloca-se, ganha nome e vida. Seu ato enunciativo responsivo o torna sujeito ativo que reflete sobre suas vivências, ao passo que seu enunciado torna-se elo entre o texto dele e o texto por Outro anteriormente produzido. Esse sujeito enunciativo não é passivo, mas pensante sobre sua própria vida. Esse autor-criança, como defende Bakhtin, “[...] não é uma entidade estática, mas, antes, uma energia disponível, que existe em interação com outros eu e personagens” (STAM, 1992, p. 18). Uma leitura superficial pensaria que nomear a personagem de Rosaria é algo sem muita importância ou relevância dentro do texto, mas, se pensamos que só nos enunciamos para alguém e para ele falamos de um Eu-Outro datado, isso não seria de se estranhar, pois, como o próprio Bakhtin (2004) aponta, nem o próprio nome é de autoria do Eu, mas a ele dado por um Eu outro alheio.

Nos textos 15 e 16 (Fotografias 92 e 93) observamos algo novo. Além da autoria, as crianças se preocuparam com o destinatário, ou seja, a escrita para o Outro.

Fotografia 92 – Texto 15



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de MPS (2018).

Texto 15 – Tem um dragão no meu baú

Tem um Dragão no meu baú
Eu gostei muito Desse filme
Rosaria o filme foi muito legal e gentil por que eu gostei muito Do filme

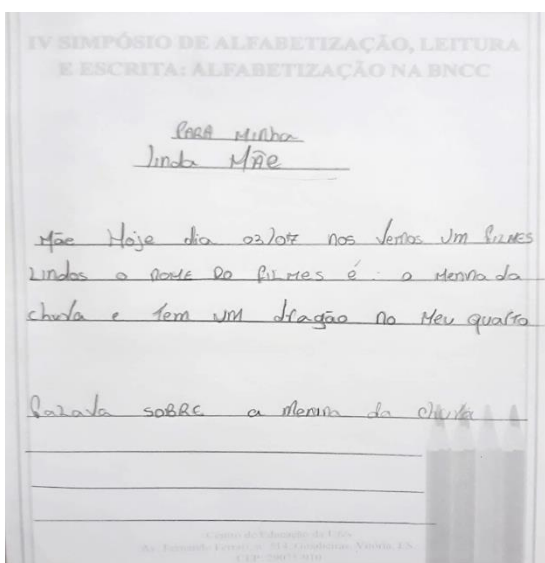
sua perssonagem foi muito boa

[Desenho]

MPS

Nesse texto, MPS emite seu gosto pelo curta e, além disso, direciona seu bilhete para a diretora de cinema, parabenizando-a. Na escrita, ela ressalta a importância da personagem não só no seu dizer, mas como esse enunciado é dito esteticamente. As letras estão em azul, ressaltando o enunciado com relação ao texto. Além disso, acompanha seu texto enunciativo valorativo do Eu com sua própria imagem: um desenho.

Fotografia 93 – Texto 16



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de MAV (2018).

Texto 16 – Um dragão no meu baú

PARA Minha
Linda Mãe

Mãe Hoje 03/07 nos vemos um filmes
Lindos o nome do filmes é a menina da
Chuva e tem UM dragão no Meu quarto

Falava sobre a menina na chuva

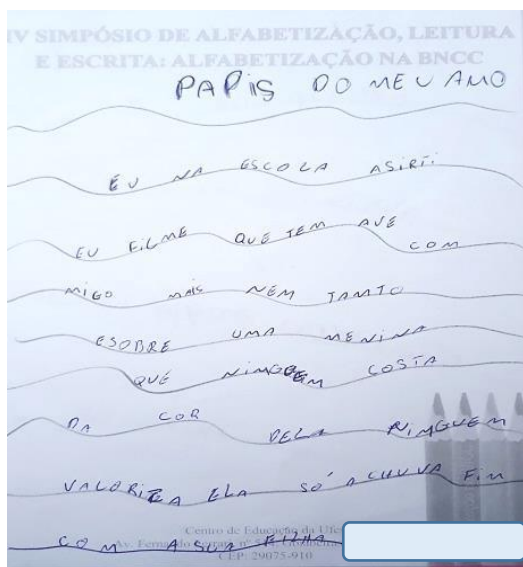
MAV

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Neste último exemplo, a criança não escolhe um interlocutor ideal distante, mas alguém de seu cotidiano enunciativo: a mãe. Ela não só enuncia sobre Outro, mas emite um juízo valorativo sobre ela: “Linda mãe”. O Texto 16 de MAV nos permite retomar a discussão bakhtiniana sobre a avaliação do Outro a partir das minhas palavras. O Outro acredita que seu corpo (exteriorialidade) tem valor pela visão do Outro sobre ele. A potencialidade do corpo Eu-para-mim tem valor a partir da relação que se estabelece Eu-para-Outros. Pelo meu excedente sobre o corpo do Eu-Outro, tenho a possibilidade de recriá-lo e valorá-lo.

O segundo grupo de trabalho que analisaremos se refere ao segundo curta-metragem da mesma diretora (Rosaria): *Menina da chuva*. Grosso modo, fala sobre uma menina roxa num mundo onde sua cor não existe e apenas a encontra quando a chuva cai. Vejamos no Texto 17 (Fotografia 94) o que MROA tem a dizer sobre esse filme:

Fotografia 94 – Texto 17



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Produção de texto de MROA (2018).

Texto 17 – Menina da chuva

PAPIS DO MEU AMO
EU NA ESCOLA ASIRTI
EU FILME QUE TEM AVE COM
MIGO MAIS NEM TANTO
ESOBRE UMA MENINA
QUE NINGUEM COSTA
DA COR DELA NINGUEM
VALORIZA ELA SÓ A CHUVA FIM
COM A SUA FILHA M.R

MROA

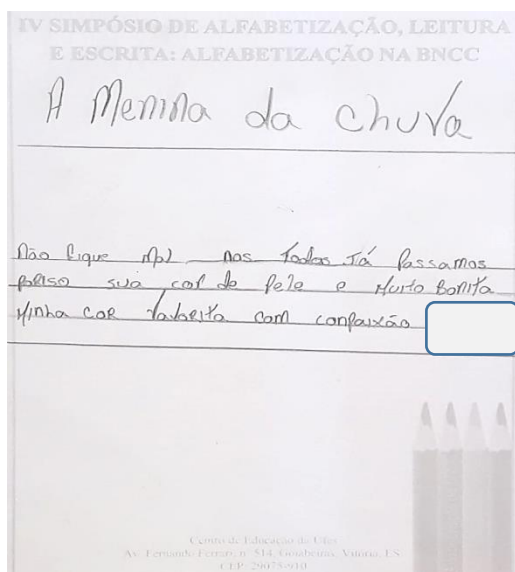
Fonte: Transcrição do autor (2018).

No contexto do filme, a boneca passa por outras situações em relação às várias cores e aos Outros, que marcaram as produções textuais de nossas crianças. Nos textos, todos têm um interlocutor marcado, principalmente escolhido pelas crianças: a personagem. O texto de MROA está direcionado a seu pai, por quem nutre um carinho “Papis do meu amo”. Ela conta sobre o curta a que assistiu na escola e faz uma ressalva: “o filme tem ave com ela mais nem tanto”, ou seja, ela conta sobre o

Outro o que o Eu já viveu, numa outra dimensão de tempo-espço. Nesse evento, autor e personagem unificam-se pelo evento da vida. Assim como os Outros não gostam da boneca roxa, nas entrelinhas do texto da criança, aparece o sentimento experimentado pelo autor em relação à personagem. Mais do que um bilhete, há um desabafo da criança pela violência subjetiva que sofre no seu cotidiano. A pergunta a se fazer nesse caso, pois não está evidente no texto de MROA, é: por que as pessoas não gostam dela? No caso da personagem, já sabemos, não existe sua cor no mundo em que a personagem vive. E no mundo real de nossas crianças? O que provoca a escrita desses novos quatro enunciados?

Nos três textos que se seguem (Fotografias 95, 96 e 97), as crianças escolheram como interlocutor a própria personagem do curta: a bonequinha roxa.

Fotografia 95 – Texto 18



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de MAB (2018).

Texto 18 – Menina da chuva

A menina da chuva

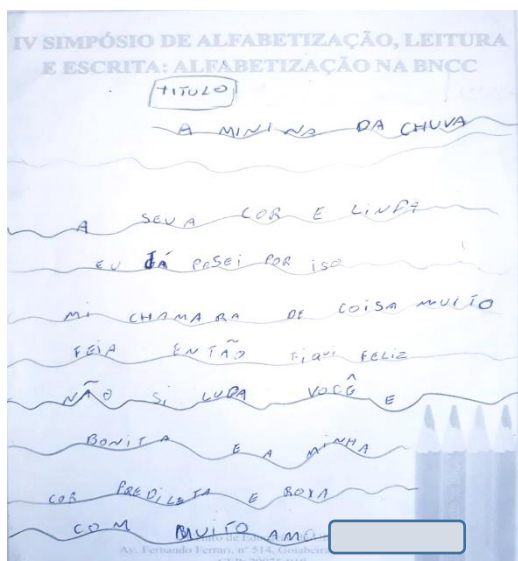
Não fique mal nos todos já passamos
Por isso sua cor de pele é muito bonita
Minha cor favorita com compaixão M

MAB

Fonte: Transcrição do autor (2018).

MAB, no Texto 18 (Fotografia 95), deixa indícios mais evidentes em seu enunciado para o Outro acerca do tipo de violência que sofre: a cor da pele. Como apontado no levantamento, 78,58% de nossas crianças são negras. Assim generaliza sua afirmação “nos todos já passamos por isso”. Isso o quê? Nem mesmo a ausência de um referente textual, típico da linguagem oral impede que entendamos seu clamor.

Fotografia 96 – Texto 19



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nota: Produção de texto de MROA (2018).

Texto 19 – Menina da chuva

[TÍTULO]
A MININA DA CHUVA

A SEU A COR E LINDA
EU JÁ PASEI POR ISO
MI CHAMA RA DE COISA MUI
TO
FEIA ENTÃO FIQUE FELIZ
NÃO SI LUDA VOCÊ E
BONITA E A MINHA
COR PREDILETA E ROXA
COM MUITO AMO MARIA RITA

MROA

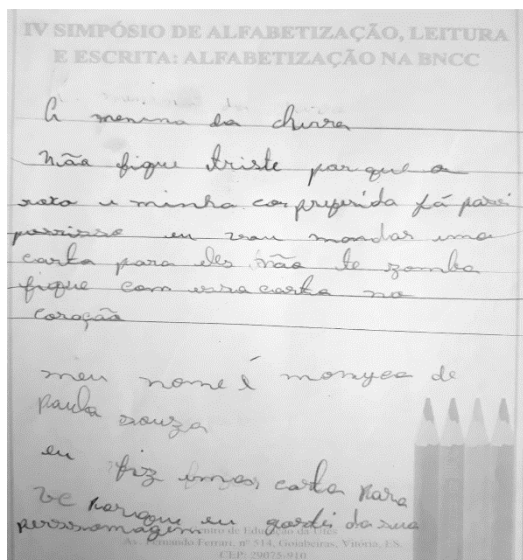
Fonte: Transcrição do autor (2018).

No terceiro texto (Fotografia 96), MROA decide escrever novamente uma cartinha, porém agora direcionada à menina da chuva, pois ela já passou por situação semelhante. No curta, também silente como o primeiro, não se emite palavra valorativa sobre a boneca roxa por parte das outras pessoas, mas MROA, pelas ações cometidas contra a personagem, revive enunciados cometidos contra ela pelos outros. Por isso, pede para que a personagem fique feliz, pois ela já *fora chamada de coisas muito feias* e isso a fez se sentir muito mal. Sem estarem expressos nas palavras de MROA, que enunciados foram esses que a machucaram?

Podemos ter uma noção da construção enunciativa a que se refere a criança, pois convivemos dentro de uma sociedade que, embora tente construir e resguardar os direitos fundamentais dos cidadãos, ainda carrega as marcas da desigualdade, da exclusão e do racismo. MROA também pede para que não se “eluda” no sentido de esquivar-se e esconder-se dos outros, pois é bonita. O curta não apresenta uma reflexão sobre beleza, mas sobre as diferenças. No entanto, a vivência desperta, na relação com a personagem, influências e circunstâncias tanto externas quanto internas que MROA vivera. O desprezo dos outros, embora sem a existência da palavra violenta, não é insignificante, nem passa despercebido para MROA, que o viveu e experimentou. Nas palavras dessa criança, há um carinho “com muito amo”,

além de seu valor sobre o corpo do Outro: “você é bonita” e “minha cor predileta é roxa”.

Fotografia 97 – Texto 20



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de MPS (2018).

Texto 20 – Menina da chuva

a menina da chuva
não fique triste porque o
roxo e minha cor preferida já passei
por isso eu vou mandar uma
carta para eles não te zomba
fique com essa carta no
coração
meu nome é [nome da criança]
eu fiz uma carta para
vc porque eu gostei da sua
personagem

MPS

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Vejam os que as três meninas declaram sua preferência pela cor roxa: “minha cor favorita” (MAB), “o roxo é minha cor preferida” (MPS), o que representa um ato de empatia com a personagem, como postula Bakhtin (2003), para falar da relação autor-herói. A menina MPS decide dar um passo além: fazer outra carta, mas agora se enunciando para os interlocutores da menina roxa. Nesse ato enunciativo pretende chamar sua atenção pelo comportamento excludente e individualista que tiveram e que entristece à personagem principal do curta. Isso é um ato responsivo e responsável diante da vida. A análise dos enunciados das crianças nos permitiu comprovar que “[...] o processo de produção de textos pelas crianças não poder ser dissociado da vida, do movimento histórico que resultou na constituição desses enunciados” (COSTA, 2018, p. 39). Assim sua leitura compreensiva nos leva a questionar: o que levou as três meninas a escreverem para a boneca roxa? Como a vida da personagem se coaduna ou não no ato enunciativo da vida dessas crianças?

Em toda relação dialógica, estamos diante de sujeitos singulares e únicos, que não podem simplesmente se tornar Outro pela troca de posição, pois eles, em essência, são completamente um Eu-Outro. No entanto, ao adentrar no mundo significativo do Outro, reconheço nele sua existência e suas vivências no tempo e no espaço. A

visão é o ponto inicial de compreensão do Outro. Minha primeira leitura estético-valorativa me é dada pelo corpo localizado e vivo do Outro. Nesse momento, movimentos, gestos e posições dizem muito e não dizem nada, pois mesmo assim há ainda uma incompletude compreensiva do Outro que só me é dada quando estabelecimento com Ele uma troca enunciativa de nossas vivências internas.

Quando me vejo no espelho pelos olhos de Outro, passo a me admirar, contemplar e a emitir um juízo sobre mim mesmo. Isso é possível porque o outro me empresta seus olhos e seu poder valorativo responsivo, ou seja: “Ao me vivenciar fora de mim no outro, os vivenciamentos têm uma exterioridade voltada para mim no outro”²¹⁸ (BAKHTIN, 2003, p. 93). A menina MROA emite um juízo de valor a partir do Outro, não mais sobre esse Outro-Eu, mas sobre ela mesma. Dizer à boneca roxa que é bonita, e que ela tem a cor de que mais gostam é parte da leitura externa, mas esse enunciado apenas tem sentido como existência concreta para Outro, porque a boneca permite pela linguagem expressiva que o Eu adentre na compreensão da vida interior do Eu-personagem, pois perceptivamente, se ela não se enuncia, a visibilidade de sua interioridade é nula à minha percepção. Tudo o que vem da minha percepção é um processo de hipotetização sobre o Outro, um jogo de adivinhação pelo que vejo, cuja plena comprovação só pode vir pela palavra do Outro.

Nesses três últimos enunciados, com base em Bakhtin (2003), vemos o reconhecimento e o perdão do autor para o herói. A expressão “com compaixão”, no final do texto de MAB, é uma forma de expressar o amor pelo Outro ou, nas palavras de Bakhtin (2010a, p. 144), “altruísmo moral”²¹⁹. Eu não sou obrigado a amar a personagem, mas amo porque existe uma reciprocidade entre o Eu e o Outro. Nesse momento, já não operamos dentro do campo ético, mas dentro do segundo campo postulado por Bakhtin: o estético. Assim como Eu sou para o Outro, o Outro é para mim. Cria-se uma empatia mútua entre o Eu e o Outro. Podemos assim dizer que, quando o Eu-Outro aparece para mim dentro do meu campo de visão (meu horizonte) em seu território, valores estruturantes do Eu-Outro são construídos por

²¹⁸ [...] Переживаясь вне меня в другом, переживания имеют обращенную ко мне внутреннюю внешность, внутренний лик, который (БАХТИН, 1979, Р. 90).

²¹⁹ [...] альтруистическая мораль (БАХТИН, 1986. р. 39).

mim. Da minha posição, tanto a boneca roxa quanto seu mundo são dotados de meu valor. Isso impõe ao Eu uma posição responsável (escreverei uma carta para eles). Destarte, a visão bakhtiniana do herói nos permite afirmar que, a partir da correlação que estabeleço com o Eu-outro no evento compreensivo da vida, tanto o reconheço com Outro-não-Eu quanto o revelo como Eu-singular no mundo. O Outro apenas é definido e é dado a ele um valor pelo contato com o Outro-não-Ele.

Os três textos dessas crianças corroboram os apontamentos feitos por Bakhtin (2003) sobre o Outro, seu corpo e sua alma (consciência). Dele posso emitir valor exterior, mas nunca interior. Isso é distante e inalcançável para um Eu-observador a não ser mergulhando dentro desse mundo interior do Outro. Mas como isso é possível? Altera-se a arquitetura inicial do Outro-para-mim, ou seja, ou Eu-Outro perceptível por minha visão (ético-estética). Essa autoconsciência me é revelada na palavra, pois, ao observador, esse mundo-Outro-interior é oculto para seu excedente de visão. O que as três meninas sentiram no ato compreensivo do Outro, nós não sabemos. Se olhássemos suas reações físico-expressivas (suor, gestos, movimentos etc.), poderíamos tentar criar uma hipótese, mas nunca teríamos toda a certeza. Quando a criança se vivencia fora dela no Outro, “[...] os vivenciamentos têm uma exterioridade voltada para ela no outro”²²⁰ (BAKHTIN, 2003, p. 93). É pela manifestação de amor e empatia nos seus enunciados que conseguimos entrar e compreender o universo interior dessas três pessoas.

Conforme defendemos ao longo deste trabalho, todo enunciado, pelo seu próprio inacabamento, permite o diálogo, a polifonia e a alteridade. Caso as crianças se enunciassem e endereçassem seus textos para um interlocutor real e a ele chegassem essas vozes, o que teria para responder? Qual seria seu ato valorativo diante da palavra de Outrem direcionada a ele?

Partimos do pressuposto de que todo ato de enunciação do Eu para o Eu-Outro é produto da interação discursiva estabelecida entre ambos os sujeitos do discurso:

[...] mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor:

²²⁰ [...] Переживаясь вне меня в другом, переживания имеют обращенную ко мне внутреннюю внешность, внутренний лик, который (БАХТИН, 1979, Р. 90).

variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado^[221] (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 112, grifo dos autores).

O interlocutor, ao deparar com a palavra alheia de Outrem, direcionada a ele, é levado não só a emitir uma réplica, mas a assumir uma “[...] ativa posição responsiva”²²² (BAKHTIN, 2003, p. 271), formada durante todo o processo compreensivo do enunciado (oral ou escrito) do Outro. Os textos das crianças sobre a boneca roxa e as obras da Rosaria Moreira, a diretora dos curtas, por mais breves e fragmentários que possam parecer, possuem acabamento, direcionamento e intencionalidade ao dizer. As crianças expressam, nesses enunciados, suas posições como locutores reais diante de outro interlocutor, não abstrato, mas real, com a possibilidade, diante dessas palavras, de assumir uma posição de interlocutor respondente com sua réplica.

Toda criança como “[...] ouvinte se torna falante”²²³ (BAKHTIN, 2003, p. 271) e, como aponta a pesquisa de Costa (2018), ela apenas considera interlocutor de seus enunciados esses vários Outros, pois podem lhe responder de uma ou outra forma. Dessa maneira, os enunciados são respostas à palavra de Outrem; nascem do acabamento da palavra alheia, de um locutor que não espera de seu interlocutor uma posição passiva, mas responsiva, ou seja, o acabamento da enunciação do Eu permite a contrapalavra do Outro e, ao mesmo tempo, o inacabamento contido no texto de Outrem permite a continuidade do discurso na palavra do Eu-Outro.

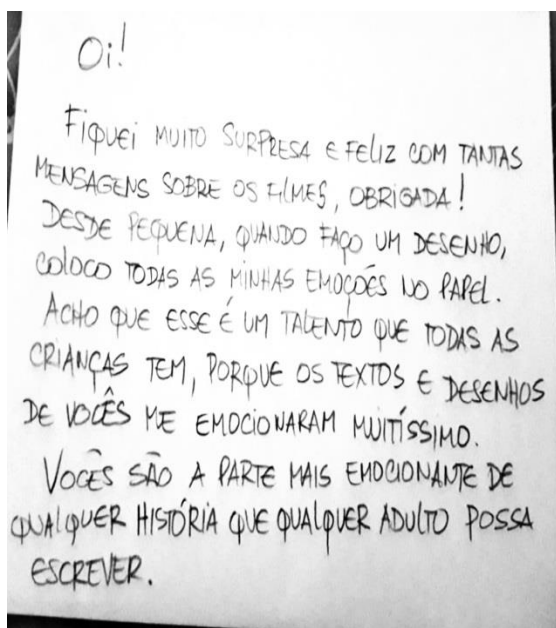
²²¹ [...] и если реального собеседника нет, то он предполагается в лице, так сказать, нормального представителя той социальной группы, к которой принадлежит говорящий. Слово ориентировано на собеседника, ориентировано на то, кто этот собеседник: человек той же социальной группы или нет, выше или ниже стоящий (иерархический ранг собеседника), связанный или не связанный с говорящим каким-либо более тесными социальными узлами (отец, брат, муж и т. п.). Абстрактного собеседника, так сказать, человека в себе, не может быть; с ним действительно у нас не было бы общего языка ни в буквальном, ни в переносном смысле (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 93).

²²² [...] активную ответную позицию (БАХТИН, 1979, p. 246).

²²³ [...] слушающий становится говорящий (БАХТИН, 1979, p. 246).

Nos textos a seguir, Fotografias 98 e 99, a diretora dos curtas²²⁴ *Tem um dragão no meu baú* (2005) e *Menina da chuva* (2010), ao ficar perante as palavras de um locutor real (as crianças), não se tornou um ser mudo, privado de palavras, mas, ao contrário, “um ser cheio de palavras interiores”²²⁵ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 147). Como é possível perceber, as palavras da Rosaria, no Texto 21, vão ao encontro da palavra de Outrem.

Fotografia 98 – Texto 21



Fonte: Elaboração do autor (2019).
 Nota: Texto de Rosaria (2019).

Texto 21 – Carta 1 de Rosaria

Oi!
 FIQUEI MUITO SURPRESA E FELIZ COM TANTAS
 MENSAGENS SOBRE OS FILMES, OBRIGADA!
 DESDE PEQUENA, QUANDO FAÇO UM DESENHO,
 COLOCO TODAS AS MINHAS EMOÇÕES NO PAPEL.
 ACHO QUE ESSE É UM TALENTO QUE TODAS AS
 CRIANÇAS TEM, PORQUE OS TEXTOS E DESENHOS
 DE VOCÊS ME EMOCIONARAM MUITÍSSIMO.
 VOCÊS SÃO A PARTE MAIS EMOCIONANTE DE
 QUALQUER HISTÓRIA QUE QUALQUER ADULTO POSSA
 ESCREVER

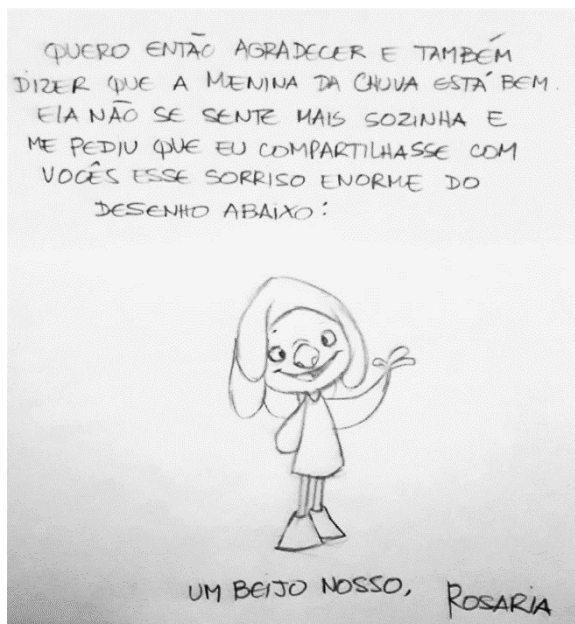
Fonte: Transcrição do autor (2019).

Para esses locutores reais, a autora envia seus mais sinceros agradecimentos, deixando transparecer surpresa e alegria pelo recebimento de tantas opiniões sobre seu trabalho, vindas das vozes das crianças. Rosaria reconhece que, assim como ela, sendo autora, imprime em seu trabalho suas emoções e seus sentimentos, as crianças fazem o mesmo com seus desenhos e textos, a ponto de despertar-lhe emoções com a leitura. Por isso, num segundo texto (Fotografia 99), a diretora não só continua seus agradecimentos, como envia a mensagem da boneca roxa.

²²⁴ Como não foi possível o contato com os demais diretores dos curtas exibidos durante a Eletiva, apenas apresentaremos as respostas da diretora Rosaria às cartas das crianças destinadas a ela e às personagens de seus curtas.

²²⁵ [...] а человек, полный внутренних слов (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 128).

Fotografia 99 – Texto 22



Fonte: Elaboração do autor (2019).
 Nota: Texto de Rosaria (2019).

Texto 22 – Carta 2 de Rosaria sobre a Menina da chuva

QUERO ENTÃO AGRADECER E TAMBÉM
 DIZER QUE A MENINA DA CHUVA ESTÁ BEM
 ELA NÃO SE SENTE MAIS SOZINHA E
 ME PEDIU QUE EU COMPARTILHASSE COM
 VOCÊS ESSE SORRISO ENORME DO
 DESENHO ABAIXO:

[DESENHO DA BONECA]

UM BEIJO NOSSO,
 ROSARIA

Fonte: Transcrição do autor (2019).

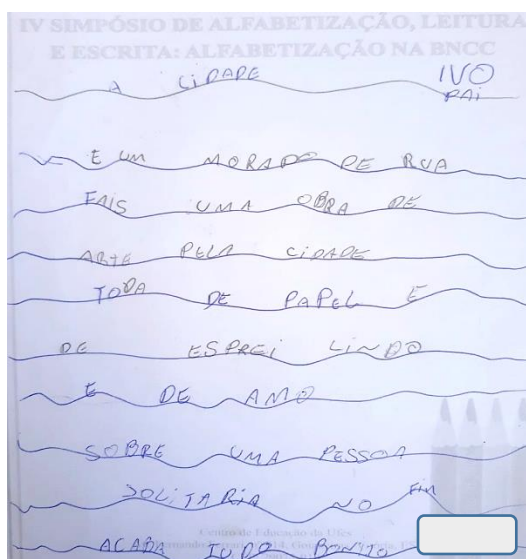
Nessas palavras, observamos como as ideias autorais dizem muito sobre o autor na imagem do Eu-Outro: solidão, encontro interior etc. O Outro, no ato de enunciação, deixa suas marcas estéticas, seu jeito de trabalho, a própria narrativa como forma de dizer.

No segundo curta-metragem, patrocinado pelo Ministério da Cultura, temos uma menina roxa, cuja intenção não é dizer que é maltratada, mas que precisa encontrar no mundo alguma coisa com a qual se identifique: uma existência mais profunda. Ela existe, ela não é expulsa, mas sente que as pessoas esperam que ela saia. Isso é incompreensível a seus olhos, o que a leva a uma procura constante até achar a chuva. Enquanto os outros se fecham em seu Eu interior com a chegada desse fenômeno natural, a personagem encontra nesse momento, na relação com a chuva, sua felicidade e a essência de quem é realmente. Essa incompreensão, da qual a autora nos fala, foi percebida pelas crianças e registrada em seus textos; por isso, Rosaria, na segunda escrita (Texto 22), compartilha as palavras da personagem, como contrapalavra à palavra das crianças.

O curta seguinte, *Graffitidança* (2013), de Rodrigo Eba, deu origem a seis textos produzidos pelas crianças. Vejamos dois deles.

A menina MROA, novamente no Texto 23 (Fotografia 100), escolheu seu pai como interlocutor. Conta sobre uma das personagens do curta, um morador de rua que passa a configurar o cenário, pois, na coluna do viaduto onde mora, os grafiteiros desenham um dos personagens que ganhariam vida com a sequência de quadros (montagem). O vídeo permite uma reflexão sobre a arte dos grafites, apagados assim que amanhece pelos responsáveis da limpeza da cidade. Em nenhum momento do curta se faz alusão a nomes reais, mas as crianças lembram de Gentileza e da letra da música de Marisa Monte “apagaram tudo de cinza”, pois, com uma frase muito semelhante, os autores do vídeo fazem o fechamento de sua obra. O professor lembrou de Doria e sua problemática em São Paulo com relação às pichações e aos grafites.

Fotografia 100 – Texto 23



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de MROA (2018).

Texto 23 – Graffitidança

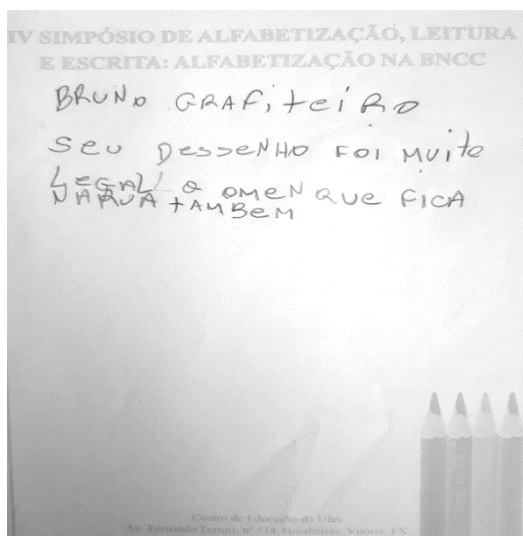
A CIDADE IVO/PAI
E UM MORADO DE RUA
FAIS UMA OBRA DE
ARTE PELA CIDADE
TODA DE PAPEL E
DE ESPREI LINDO
E DE AMO
SOBRE UMA PESSOA
SOLITARIA NO FIM
ACABA TODO BONITO [nome da criança]

MROA

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Vemos que a segunda menina, MPS, no Texto 24, reconhece o trabalho do artista de rua (Fotografia 101), mas novamente, assim como fizeram com a boneca roxa, essas duas meninas tiveram uma atitude altruísta com o morador de rua, que apenas sai nos primeiros momentos do filme. Por isso, esse discurso determinista segundo o qual, na sociedade contemporânea, os sujeitos coisificaram-se e se tornaram alienados e presos a um pensamento instrumentalizado, não pode ser cristalizado ou enunciado sem uma plena reflexão, pois vimos, nos textos das crianças, como reagiram e responderam responsabilmente aos eventos da vida.

Fotografia 101 – Texto 24



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de MPS (2018).

Texto 24 – Graffitidança

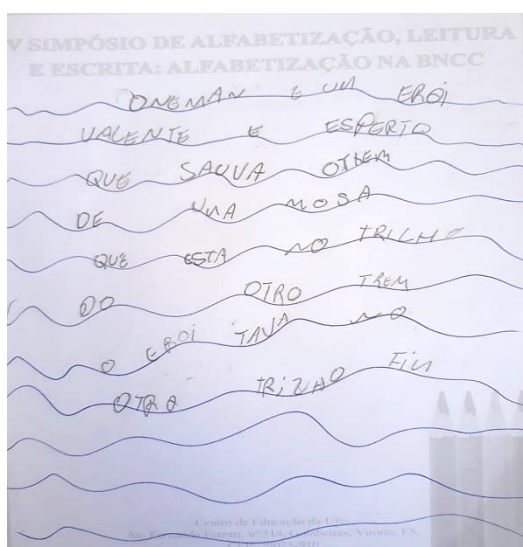
BRUNO GRAFITEIRO
Seu DesseNHo FOI Muito
LeGAL o OMEN Que FICA
NARUA TAMBeM

MPS

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Camargo (2012) tem como foco desconstruir a visão do super-herói. *Oneman* (Fotografia 72) preocupa-se mais com sua visão (Eu-para-Eu) do que Eu-para-Outros ou mesmo o Outro-para-Eu. Para a ética medieval de Abelardo, só podemos considerar bom o ato de resgatar a moça no trilho do trem (Fotografia 76), se a intenção fosse boa, mas o autor o apresenta já no início do vídeo, em cima de um prédio. Vejamos o que as crianças escreveram (Fotografias 102, 103 e 104).

Fotografia 102 – Texto 25



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de MROA (2018).

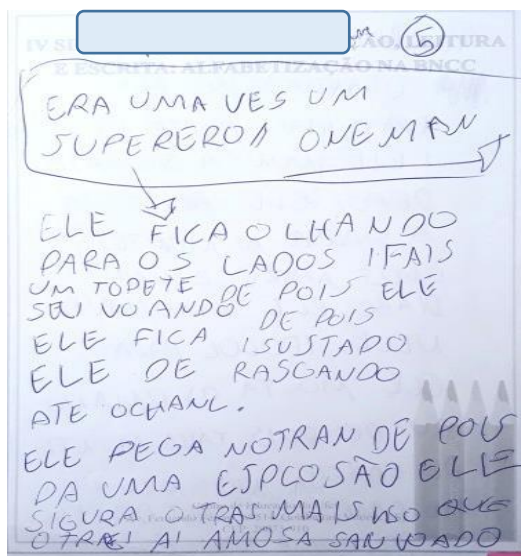
Texto 25 – Oneman

ONEMAN E UM EROI
VELENTE E ESPERTO
QUE SAUVA O TREM
DE UMA MOSA
QUE ESTA NO TRILHO
DO OUTRO TREM
O EROI TEVA NO
OUTRO TRILHO FIM

MROA

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 103 – Texto 26



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de PHBR (2018).

Texto 26 – Oneman

PH

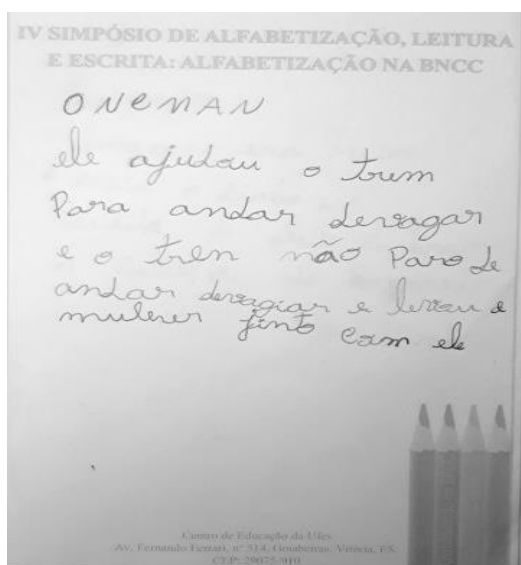
ERA UMA VES UM
SUPEREROI ONEMAN

ELE FICA OLHANDO
PARA OS LADOS IFAIS
UM TOPETE DE POIS ELE
SAI VOANDO DE POIS
ELE FICA ISUSTADO
ELE DE RASGANDO
ATE OCHANL.
ELE PEGA NOTRAN DE POIS
DA UMA ESPLOÇÃO ELE
SIGURA OTRAS MAIS NOS QUE
OTREI AI AMOSA SAL VADO

PHBR

Fonte: Transcrição do autor (2018)

Fotografia 104 – Texto 27



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Produção de texto de MPS (2018).

Texto 27 - Oneman

O NeMAN
*ele ajudou o trem
para andar devagar
e o trem não para de andar
devagar e levou a mulher
junto com ele*

MPS

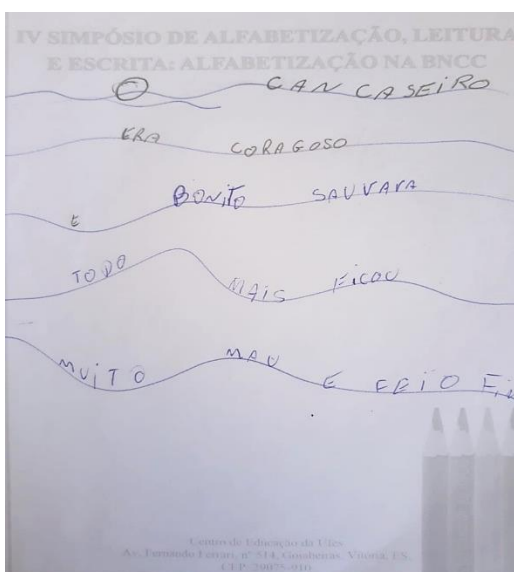
Fonte: Transcrição do autor (2018).

Nesses três textos, vemos que apenas MROA (Fotografia 102), embora tenha dito em seu enunciado que o super-herói salva o trem da moça, quando deveria ser o contrário, percebeu que o narcisismo do herói não salva a moça, mas a mata. Se Bakhtin (2010a) propõe que meu ato (agir no mundo) informa ao Outro sobre ele, essa hiperadmiração do Eu-herói o cegou para o Outro. Ele não a viu, não a reconheceu, sobre ela nada foi emitido. As crianças, em seu evento compreensivo do vídeo, colocaram seu ponto de vista de forma tal que a moça fosse contemplada.

No desenho no quadro (Fotografia 77), o Oneman, diferentemente do *storyboard* de Camargo (2012), tem uma visão total e completa do evento e dos envolvidos. O Outro só pode saber que é valioso para outro quando percebido, mas, nesse caso, sua inexistência é tamanha que nada resta ao Eu senão sua desapareição: a morte.

O conceito de “morte” foi abordado pelas crianças no curta-metragem seguinte: O *cangaceiro* (Fotografias 105, 106, 107, 108 e 109).

Fotografia 105 – Texto 28



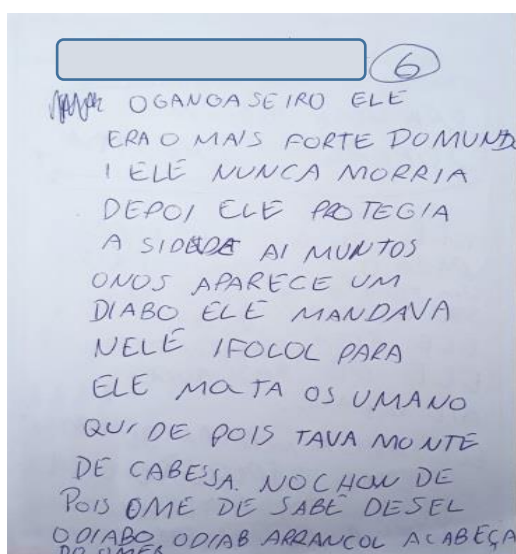
Fonte; Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de MROA (2018).

Texto 28– O cangaceiro

O	CANGACEIRO
ERA	CORAGOSO
E	BONITO SAUVAVA
TODO	MAIS FICOU
MUITO	MAU E FEIO FIM

MROA

Fotografia 106 -Texto 29



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de PHBR (2018).

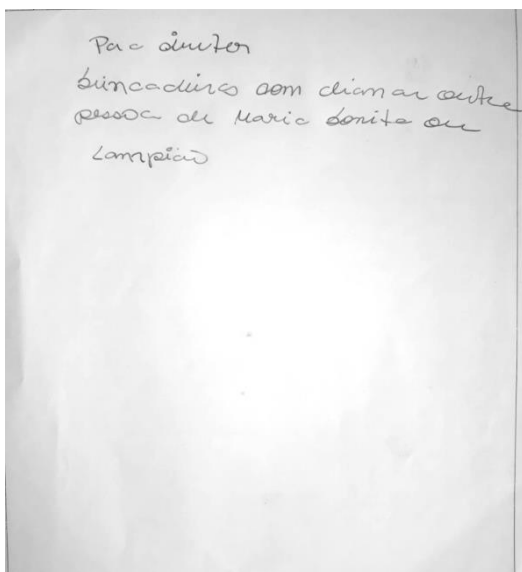
Texto 29 – O cangaceiro

PH
OGANGASEIRO ELE
ERA O MAIS FORTE DOMUNDO
! ELE NUNCA MORRIA DEPOIS ELE
PROTEGIA
A SIDEDA (SIDADE) AI MUNTOS
ONOS APARECE UM
DIABO ELE MANDAVA
NELE IFOCOL PARA
ELE MATA OS UMANO
QUI DE POIS TAVA MO NTE
DE CABESSA. NOCHAU DE
POIS OME DE SABA DESEL
O DIABO ODIAB ARRANCOL ACABEÇA
DO OMER

PHBR

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 107 – Texto 30



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de BSSM (2018).

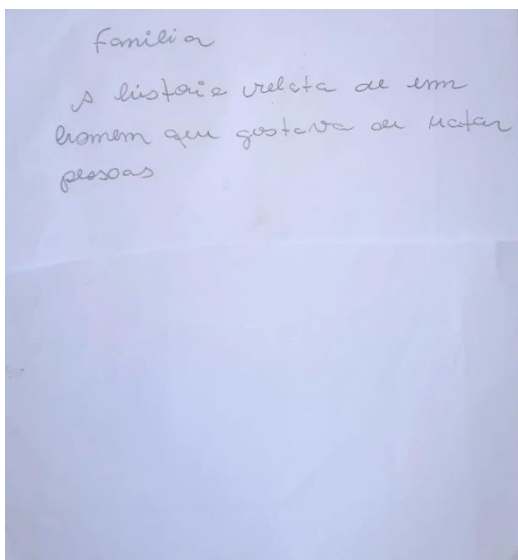
Texto 30 – O cangaceiro

Para diretor
brincadeira com chamar outra
pessoa de Maria bonita ou
Lampião

BSSM

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 108 – Texto 31



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de BSSM (2018).

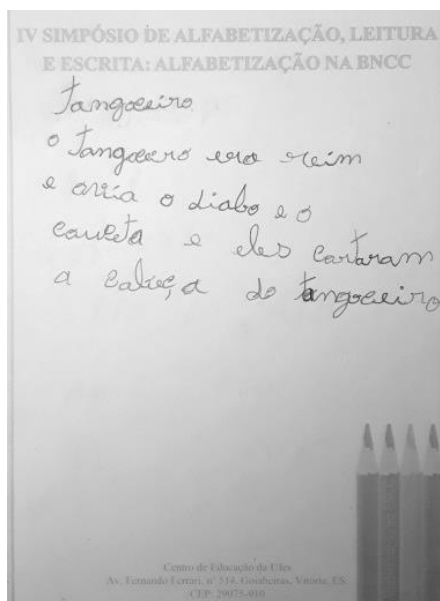
Texto 31 – O cangaceiro

Família
A história relata de um
homem que gostava de matar
pessoas

BSSM

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 109 – Texto 32



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de MPS (2018).

Texto 32 – O cangaceiro

tangaceiro
o tangaceiro era ruim
e ovia o diabo e o
capeta e eles cortaram
e eles cortaram
a cabeça do tangaceiro

MPS

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Nesses cinco textos, as crianças deixam plasmada sua visão sobre o cangaceiro: Lampião. Embora o curta mencione Maria Bonita, as crianças dedicaram a sua atenção discursiva a essa personagem legendária do imaginário nordestino (Lampião). Esse vídeo fez alusão a um gênero literário: literatura de cordel.

MROA, inicialmente, o declara “corajoso” e “bonito”, pois salva vidas (Texto 28). PHBR o considera o “mais forte do mundo” (Texto 29). Estávamos presenciando, no início dos textos dessas duas crianças, a construção de um super-homem, quase que um super-herói do cangaço. No entanto, como *Oneman* (2012), a personagem Lampião torna-se, no final dos textos, a antítese de tudo o que lemos sobre ele nas primeiras linhas. Para PHBR, ele até “protegia a sociedade” (Texto 29), mas torna-se ruim e feio. Mas o que leva nossas crianças a mudar de parecer? Por que o Lampião perderia todos os valores éticos sobre ele depositados pelo Outro (as crianças)?

Obviamente, no processo de desenvolvimento da autoconsciência, uma pessoa pode perceber profundamente o valor e a singularidade de si mesmo e construir seus relacionamentos com outras pessoas com base na compreensão desse valor. Lampião estabelece uma relação dialógica com alguém nada do agrado da ética judaico-cristã: o Diabo (capeta). Isso coloca o herói amando na ilha do desterro. Os cinco textos escritos pelas quatro crianças apresentam esse descontentamento.

Para MROA, suas ações o tornaram “muito mau e feo” (Texto 28). PHBR deixa claro, no Texto 29, que Lampião passa a obedecer o diabo quando ele aparece e isso lhe custa a cabeça, pois matava os humanos. MPS não tem dúvida em emitir sua valoração, desde o início considerando-o uma pessoa ruim, pois ouve o diabo, sendo por isso, como afirma PHBR, decapitado.

BSSM, além de admitir seu juízo sobre Lampião, escolhe um interlocutor em cada um de seus textos (Fotografias 107 e 108). No Texto 30 (Fotografia 107), decide escrever para o diretor, pois não se conforma que o nome de uma pessoa assim pudesse conter a palavra “bonita”, como se isso tivesse sido uma escolha de Marcos Buccini. Na cabeça dessa criança, todos os nomes até agora apresentados são produtos da imaginação do diretor. Na verdade, a personagem histórica, Maria Gomes de Oliveira, conhecida como Maria de Déa, apenas ganhou o nome Maria Bonita após sua morte em 28 de julho de 1938, em Poço Redondo, Sergipe. Tamanha era a surpresa que até o nome de Lampião foi questionado. Tudo isso não podia passar de uma brincadeira de Buccini (2012) para BSSM e, assim, decidiu compartilhá-la com seus familiares (Texto 31). Podemos comprovar, como no Texto 30, que a criança não só emite seu juízo sobre o Outro, mas espera uma resposta sobre os atos desse Outro. Assim, inicia-se entre a criança e Buccini a possibilidade de enunciação e de construção de novos enunciados. Como diria, no *pequeno príncipe*, o aviador para a menina: “então você tem perguntas!”, Onde há perguntas, há a contrapalavra de Outrem, ficando abertas, com isso, as portas para o inacabamento, para o diálogo entre dois interlocutores, ou seja, para a produção de textos.

Mas, acalmado os ânimos de BSSM, podemos pensar que as brincadeiras nem sempre são de mau gosto. Isso nos ensina Laurinha (2012) e sua turma (Fotografia 110). Se até agora as crianças interpelavam os outros e falavam sobre eles, Laurinha (2012) nos apresenta seu amigo Tony (Fotografia 111) que faz perguntas para as crianças da televisão da estante.

Fotografia 110 – Laurinha e sua turma



Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Fotograma 00:00:08 Laurinha-brinquedos (2012)

Fotografia 111 – O urso Tony

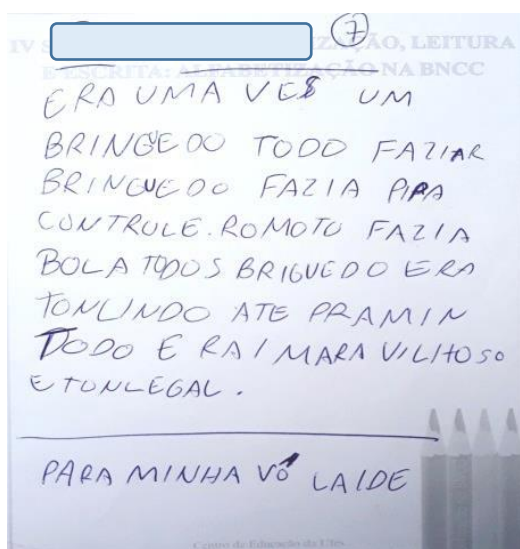


Fonte: Elaboração do autor
Nota: Fotograma 00:00:23 Laurinha-brinquedos (2012)

Quem assume o lugar da espera e da contrapalavra do Outro para continuar o diálogo iniciado com as perguntas é o Urso Tony, perguntando de que gostavam as crianças. BSSM não poderia ser mais clara ao responder que as crianças gostam é de dar risada, de ter amigos, de conversar, jogar bola, pique boia etc.

PHBR sabe que ele pode ter visto muito na TV da estante, mas o tempo dele e de sua avó são diferentes, assim como os brinquedos e as brincadeiras. Por isso, não perde tempo para contar sua experiência com Tony para Laide (Fotografia 112).

Fotografia 112 – Texto 33



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de PHBR (2018).

Texto 33 – Laurinha

PH
TEXTO 07
ERA UMA VES UM
BRINGUEDO TODO FAZIAR
BRINGUEDO FAZIA PIPA
CONTROLE REMOTO FAZIA
BOLA TODOS BRINGUEDO ERA
TONLINDO ATE PRA MIN
TODO E RA I MARA VILHOSO
E TONLEGAL .
PARA MINHA VÔ LAIDE

Fonte: Transcrição do autor (2018).

No texto de PHBR, fica evidente a presença de um interlocutor. Esses nomes estão impregnados de uma carga volitivo-emotiva. Não são aleatórios, muitos menos dissociados do texto. Para PHBR, é com essas pessoas que configuram seu universo afetivo, a quem ele quer contar suas experiências com um filme visto na escola. Por isso, PHBR, em quase todos seus textos, se coloca como narrador da história à procura de um novo leitor.

Se tudo é maravilhoso nesse mundo da fantasia e da imaginação, se tudo é permitido para PHBR — pipas, controle remoto, brinquedos, bola —, quem melhor para saber de tudo isso do que o tempo (a vovó Laide) que já viu e viveu tudo isso e muito mais? Todo agir do Eu parece-lhe inconcluso. Sempre há uma dose de inacabamento na vida. A única coisa que o Eu conhece e sabe que tem um fim é a vida. Embora ela retorne, para alguns, seu inacabamento é em outra dimensão. Enquanto o Eu está aqui, agora tudo para ele é dinâmico, vivo e em movimento, portanto, nada será o mesmo quando a minha visão o encontrar pela segunda vez.

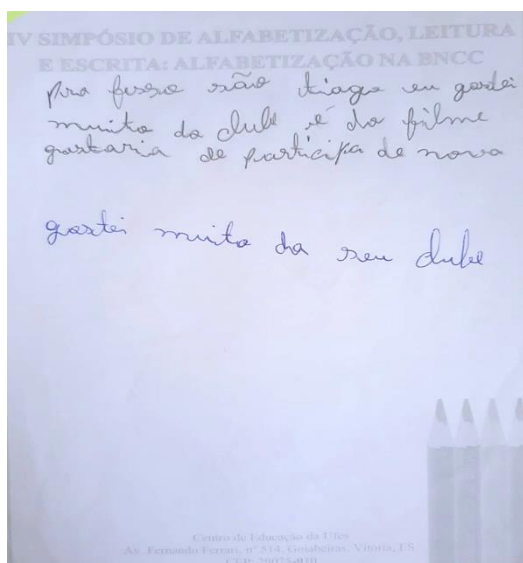
Em cada leitura, mudadas as condições de produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, por tanto o processo (FONSECA; GERALDI, 2006, p. 108).

Por isso, Bakhtin (2003) postula que, a cada nova leitura, o Outro aperfeiçoa-se (categoria estética valorativa) e o Eu, nesse processo, renasce como um Outro-Eu-alheio. Todo futuro semântico se apresenta “[...] hostil ao presente e ao passado como ao desprovido de sentido, hostil como o são o objetivo ao ainda-não-cumprido”²²⁶ (BAKHTIN, 2003, p. 111).

O texto de MPS (Fotografia 113) carrega a essência do pensamento bakhtiniano, é a fronteira entre o pretérito e o futuro, entre o momento vivido da vida como conclusivo e o último, mas que, ao mesmo tempo, também inicia uma nova vida pelo inacabamento.

²²⁶ [...] Смысловое будущее враждебно настоящему и прошлому как бессмысленному, враждебно, как враждебно задание не-выполнению-еще, долженствование бытию, искупление греху (БАХТИН, 1979, Р. 107).

Fotografia 113 – Texto 34



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de MPS (2018).

Texto 34 – Texto para o professor Santiago

Pro fesso são tiago eu gostei
Muito do clube é do filme
Gostaria de participa de novo

gostei muito do seu clube

MPS

Fonte: Transcrição do autor (2018).

As palavras de carinho da criança não carregam apenas as marcas da empatia, mas da responsabilidade valorativa do agir do Outro. Elas concluem e iniciam o ciclo formativo que vivenciaram com a relação estabelecida como sujeito Eu único e os vários Outros. Essa exigência bakhtiniana do Eu com o presente, o passado e o futuro permite viver todo momento como conclusivo e inicial. Nela, a categoria estética (minha valorização do Outro) sempre continua viva, não adormece, nem morre. Minha relação estética com o Outro (responsabilidade valorativa) é uma fênix, enfraquece, mas sempre continua viva. Não há lugar para um passado repetível no evento dialógico com o outro, ele é sempre um lugar único como evento-acontecimento. “Neste sentido, responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história” (GERALDI, 2010b, p. 85).

Toda nossa significação do Outro projeta-se para o futuro, pois, como apontamos, ela é sempre renovada. Por outro lado, como esclarece Vigotski com seu conceito de vivência, o agora-evento não se afasta absolutamente de minha carga emotivo-volitiva do meu passado,

[...] uma vez que eu encontro precisamente a mim em tal vivenciamento, não renuncio a ele como *meu* na unidade singular de minha vida, eu o vínculo ao futuro dos sentidos torno-o não indiferente a esse futuro, transfiro

a justificação definitiva e a execução dele para o porvir (ele ainda não existe na plenitude)^[227] (BAKHTIN, 2003, p. 107).

A partir desse momento, o Eu, autoconsciente dele mesmo, renova-se com as energias do passado, vive seu presente e projeta-se para o futuro à procura de novos encontros. Isso é o que pretendemos, passando para o novo tópico. Há um paradoxo na formulação de Bakhtin. O acabamento é um ato necessário para o ser Eu, contudo sem ele nunca renasceria como Eu-Outro; haveria uma continuação sim, mas como um Eu constante e imutável. Por isso, a retomada não é ato individual, mas coletivo com/para o Outro. Já que somente

[...] como a forma espacial do homem exterior, a forma *temporal* esteticamente significativa de sua vida interior desenvolve-se a partir do *excedente* de visão temporal de outra alma, de um excedente que encerra todos os elementos do acabamento transgrediente do todo interior da vida anímica^[228] (BAKHTIN, 2003, p. 95).

Bakhtin (2003) considera que esses elementos transgridem as fronteiras da vida interior, porque:

[...] Na vida que vivencio por dentro não podem ser vivenciados os acontecimentos do meu nascimento e da minha morte; enquanto *meus*, o nascimento e a morte não podem tornar-se acontecimentos da minha própria vida^[229] (BAKHTIN, 2003, p. 95, grifo do autor).

Portanto, Eu mesmo autor-personagem do meu mundo não vivencio os atos mais significativos da minha vida (início e fim, vida e morte, acabamento e inacabamento), mas o Outro os vivencia por mim. A ele, como assevera Bakhtin (2003), deve ser erigido um monumento para o Outro. Pela memória produtiva, esse Outro é conhecido, lembrado e recriado. Pela nova palavra do Outro, tem lugar o inacabamento, a continuidade e a não morte do ser Eu-Outro.

²²⁷ [...] Не отказываясь от него как моего в единственном единстве моей жизни, я его связываю со смысловым будущим, делаю его небезразличным к этому будущему, переношу окончательное оправдание и свершение его в предстоящее (оно еще не безысходно); поскольку я – живущий в нем. Его еще нет сполна (БАХТИН, 1979, p. 103).

²²⁸ [...] как пространственная форма внешнего человека, так и еременнхя эстетически значимая форма его внутренней жизни разворачиваются из избытка временного мидения другой души, избытка, заключающего в себе все моменты трансгредийентного завершения внутреннего целого душевной жизни (БАХТИН, 1979, p. 92).

²²⁹ [...] В переживаемой мною изнутри жизни принципиально не могут быть пережитые события моего рождения и смерти; рождение и смерть как мои не могут стать событиями моей собственной жизни (БАХТИН, 1979, p. 92).

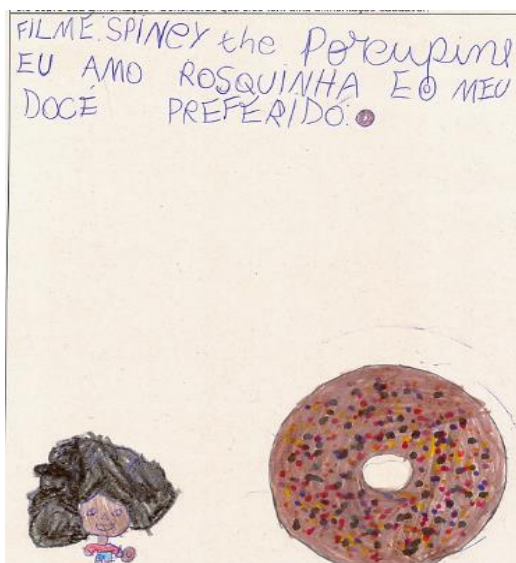
Os próximos textos que as crianças produziram ganharam outra dimensão enunciativa; materializaram-se num formato linguístico diferente. Se antes existiam como ato de fala impresso, agora revivem nas vozes das crianças e voltam ao gênero discursivo que deu vida: o mundo audiovisual dentro do canal de YouTube.

5.4.2 O Eu-criança: a enunciação oral do Eu e todos os Outros no ato-evento do canal de YouTube

Como enuncia Bakhtin (2003), do acabamento emerge o novo. Assim que acabamos a exibição e a produção de textos de *Spiney the pourcupine* (2011) e *Pombinha* (2009), algo não esperado aconteceria. As crianças pediram para ir à sala de vídeo da biblioteca e colocar seus enunciados dentro da rede mundial de computadores para dialogar com seus seguidores sobre os filmes “legais” a que assistiam. Tal proposição foi uma surpresa, não pelo ato em si, mas porque uma das meninas, AKFB, que tomara a iniciativa, não havia produzido quase nenhum texto e durante os encontros sempre saía da sala.

O primeiro curta que quiseram apresentar foi *Spiney the pourcupine* (2011), de Lucas Oliveira. Sobre ele, as crianças haviam escrito. Isso talvez tornasse mais fácil esse novo evento, pois já sabiam o que dizer, contudo, como demostram os diálogos, houve dificuldades, pois agora o evento-Outro levava outras configurações, distribuição de funções etc. Foi interessante, no entanto, o fato de todos desenharem ou escreverem algo a partir desse curta,. A maioria construiu seu enunciado com dois tipos de linguagens: verbal e visual, mas uma coisa evidenciamos em todos: o desenho de uma rosquinha (Fotografia 112, 113 e 114).

Fotografia 114 – Texto 35



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de LVSS (2018),

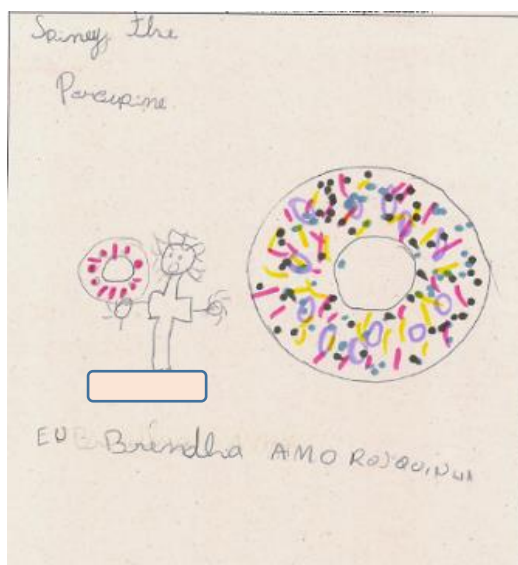
Texto 35 - Spiney

FILME: SPINEY the Porcupine
EU AMO ROSQUINHA E O MEU
DOCE PREFERIDO: O

LVSS

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 115 – Texto 36



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de BSSM (2018).

Texto 36 – Spiney

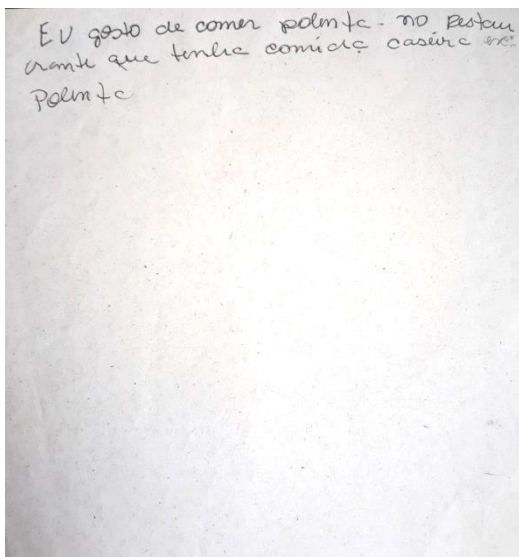
Spiney the
Porcupine

EU [nome da criança] AMO ROSQUINHA

BSSM

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 116 – Texto 37



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nota: Produção de texto de BSSM (2018).

Texto 37

EU *gosta de comer polenta no restau- rante que tenha comi da casira ex:*
Polen t a

BSSM

Fonte: Transcrição do autor (2018).

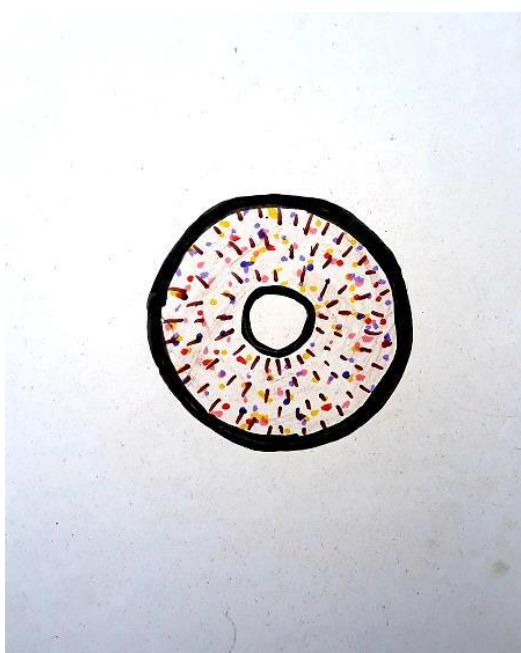
No Texto 35, LVSS substitui a palavra pelo seu símbolo semiótico (a rosquinha). Também desenha uma menina. Nesse caso, ela mesma e uma enorme rosquinha, como a que Spiney encontra no parque. Para Spiney, a boia inflável em forma de rosquinha é muito grande, pois ele é um animalzinho pequeno, mas, com relação a LVSS, não podemos estabelecer a mesma proporção. Vemos que a criança se representa nesse desenho assumindo a posição do Spiney, mas a imagem não pode ser considerada desproporcional. Vemos a criança viver uma experiência invertida à de Gulliver²³⁰. Seu gosto e preferência pelo doce são reforçados não só com o desenho, mas com uma frase que deixa plasmada sua preferência por esse tipo de alimento.

No desenho de BSSM (Fotografia 115), não só encontramos uma menina e uma rosquinha enorme, como também ela a come. A desproporcionalidade dos desenhos não significa que não tenham sabido desenhar, mas que a relação entre o Eu e a rosquinha acompanha a relação que existe entre o Spiney e a rosquinha inflável, como confirmamos no desenho anterior.

²³⁰ Fazemos alusão à obra *Gulliver's Travels*, escrita no século XVIII por Jonathan Swift. A personagem não vive sua história num mundo gigante, mas de seres diminutos que o aprisionam.

No tocante ao terceiro texto, podemos observar que a criança utilizou o filme como ponte para falar que gosta de polenta servida em restaurante que produz comida caseira. Essa criança não apenas escreve um aglomerado de letras, mas registra o lugar e o tipo de comida que prefere comer. O filme torna-se o elo entre a vivência do mundo da fantasia e o da realidade. Os demais desenhos feitos pelas crianças não apresentavam palavra, apenas a rosquinha como elemento principal e central do texto, sendo em todos desenhada no centro do papel (Fotografia 117).

Fotografia 117 – Texto 38



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Desenho de criança (2018).

Texto 38

[Desenho de rosquinha]

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Para Bakhtin (2004), todo signo ideológico é um fragmento material da realidade. Assim como o pão e o vinho tornam-se signos ideológicos, por exemplo, na simbologia judaico-cristã, as rosquinhas também podem passar a ser um signo ideológico de um certo tipo de alimentação, modo de viver ou até classe social. Vale ressaltar que não por ser a rosquinha um produto de consumo pode “[...] ser associado a signos ideológicos”²³¹ (BAKHTIN, 2004, p. 32), mas pela forma particular e pelo seu valor de signo ideológico. Sua imagem tem um sentido puramente ideológico na mente do consumidor, pois remonta a outro signo de desejo. “[...] Ali onde o signo se encontra, encontra-se também a ideologia. Tudo que

²³¹ [...] соединить с идеологическими знаками (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 14).

é ideológico possui um valor semiótico”²³² (BAKHTIN, 2004, p. 32). A rosquinha como signo não existe apenas como parte de uma realidade do discurso cinematográfico, ela “[...] também reflete e refrata uma outra”²³³ (BAKHTIN, 2004, p. 32).

Essas personagens e a história aparecem nas vozes das crianças novamente, agora como textos orais. Iniciou-se a projeção quando AKFB sugeriu montar um canal de YouTube. Nele veiculariam os filmes a que assistiram, chamando-o de *Projeto de Cinema e Produção de Texto*. O público seria seus seguidores do canal. Essa ideia nasceu deles. A divisão das tarefas também. Apenas pediram que eu fosse o *cameraman* do projeto, pois inicialmente eles não tinham equipamento de filmagem.

Entre todas as crianças, AKFB tomou a iniciativa do novo projeto e, para suporte e ajudante, chamou MROA. A voz da primeira menina daria as instruções do que deveriam fazer os demais e como deveriam se apresentar quando se iniciassem as gravações. O próximo passo foi a divisão das funções: PHBR ficaria responsável pelo controle de imagens (Fotografia 118), como podemos observar nos diálogos, e MAB ficaria responsável por ser a *cameragirl*.

Fotografia 118 – Controlador de vídeo e som



Fonte: Elaboração do autor (2018)

²³² [...] Где знак — там и идеология. Всеми идеологическому принадлежит знаковое значение (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 14).

²³³ [...] отражает и преломляет другую действительность (ВОЛОШИНОВ; БАХТИН, 1993а, p. 14).

LVSS dava os suportes de que a equipe precisava e eu passei a ser alguém que observava encantado como a dimensão discursiva e a autoria enunciativa no ato-evento das crianças tomava forma e tamanho. Para esse momento, eu já tinha dado meu celular para as mãos de BSSM, que se tornou a nova *cameragirl*. Antes de iniciar a projeção, AKFB pedia com entusiasmo, mesmo no meio da tela, que seus seguidores deixassem seus likes (Fotografia 119) e seguir o canal que começava a dar seus primeiros passos.

Fotografia 119 – Conversando com os seguidores



Fonte: Elaboração do autor (2018).

AKFB: Deixe muito like!. Oi gente!. Nós estamos aqui pa´ apresentar um filme.

MROA: O porco espinho.

Era o começo. As apresentadoras ainda precisavam se familiarizar com a nova atividade enunciativa. Além disso, os colegas também queriam participar e assim tudo ficou tumultuado (Fotografia 120). Por isso, decidiram iniciar novamente.

Fotografia 120 – O começo do canal



Fonte: Elaboração do autor (2018).

O título do curta apresenta-se em inglês, assim outra língua tomou conta dos enunciados, mas AKFB rapidamente passou à leitura do título em português. A menina continuou com a descrição das cenas. Faltavam-lhe palavras, mas as reinventava; continuava; usava a palavra de sua colega MROA como sua para dar continuidade ao enunciado. Seu inacabamento era completado pela palavra do Outro; enunciado agora acabado, dava início a outro novo e assim por diante. Nesse ciclo de alternâncias enunciativas é que se configuram os processos discursivos e de produção de sentidos das crianças durante a última etapa da disciplina Eletiva.

AKFB: Oi gente! Nós estamos aqui para apresentar um filme

MROA: O porco espinho

AKFB: O porco espinho comilão que se enganou

MROA: Nos vamos assistir um filme ...

AKFB: Deixa um like aqui no final . na descrição e ...

MROA: No final nós vamos apresentar os nomes dos artistas de play

AKFB: Aperta

MROA: Olha lá ele, está com uma rosca

AKFB: Está com uma rosca. Ele está comendo, gente. Ele va comer e abre a boca bem grandão

MROA: Não apareceu uma luz ali. Que é uma bolha gigante

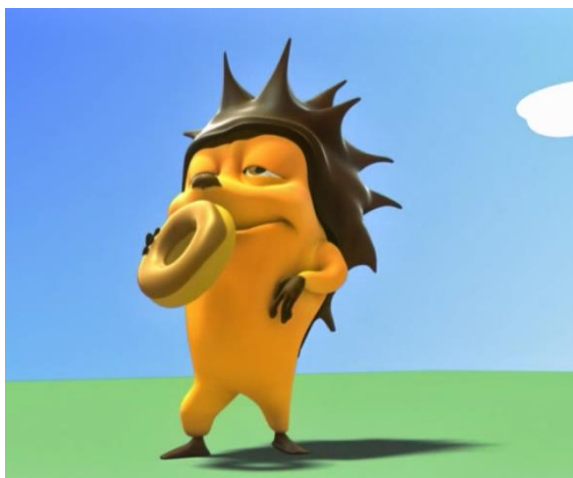
AKFB: Porém que era ...

MROA: Aue era uma rosca

AKFB: Porém que não é de come. Nã o era ... é um pula pula. Ele se enganou. Bom vamos lá ...

MROA: Vamos lá ...

As duas crianças explicam que Spiney se confunde. Inicialmente a personagem está com uma rosquinha na mão (Fotografia 121) que nos indica que ele gosta desse tipo de doce, contudo encontra uma “rosquinha gigante” que o faz perder a cabeça assim que a avista (Fotografia 122).

Fotografia 121 – *Spiney the pourcupine*

Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Fotograma 00:00:14 *Spiney* (2011).

Fotografia 122 – O encontro com a boia



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Fotograma 00:00:22 *Spiney* (2011).

AKFB não só apresentava o programa e o filme, mas antecipava (fazia alguns *spoilers*²³⁴) aos seguidores (Interlocutores) que Spiney, por ser comilão, enganou-se. Ela só não disse como que ele se engana, senão teria perdido a graça, pois estaríamos diante de uma espoliação, reduzindo o prazer e a beleza da experiência com o filme. Assim que o vídeo mostra Spiney olhando a rosca gigante, MROA continuou a explicar o filme para seus seguidores (Fotografia 123).

Fotografia 123 – As apresentadoras em ação

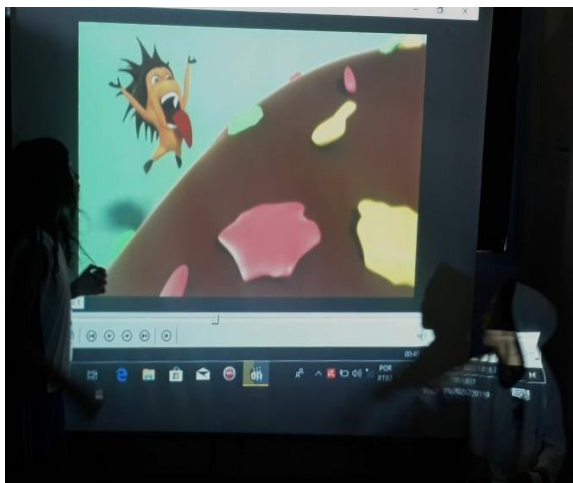


Fonte: Elaboração do autor (2018).
Nota: Fotograma 00:00:08 *Spiney* (2011).

²³⁴ Esse termo da área jurídica, que significa ato de privar alguém de algo que lhe corresponde ou pertença, passou a ser usado pelos comentaristas de curtas nos canais de YouTube. Os *spoilers* tornaram-se cobiçados pelos fãs que procuram fatos e informações sobre produções cinematográficas.

Explicou-lhes na cena seguinte (Fotografia 124) o que estava acontecendo, pois a personagem estava enganada após ter visto uma boia inflável com forma de rosquinha.

Fotografia 124 – Cena de *Spiney*



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nota: Fotograma 00:00:14 *Spiney* (2011).

MROA: Ele se engana pensando que é de comer

AKFR: A gente não consegue ver o gosto

Rodou o filme e MROA, sempre agitada e dinâmica, quando não estava dançando, foi adentrando na projeção. AKFR a chamou e nomeou essa produção de vídeo: fazendo textos. Suas palavras carregam as marcas da alegria pela sua autoria e conquista. Sua colega, MROA, já entendeu que não é só uma atividade de gravação, mas uma nova forma de produção textual (oral) e de veiculação (formato de vídeo).

AKFR: Sai da frente, vem pa cá do meu lado (grita a apresentadora para sua colega)

MROA: A gente já esta criando nosso filme fazendo textos a gente va apresentar

AKFR: Dá pause! dá pause!. Gente ... dá pause!. Dá pause!.

Parecia que PHBR estava em outro mundo e não ouvia os gritos de “dá *pause*”. A menina apenas queria parar para explicar que essa nova produção textual era delas, feitas por elas e direcionadas aos seguidores, pois apenas deveriam deixar seus *likes* se gostassem. Dessa forma, responderiam se gostavam ou não do que estavam vendo. Nessa altura, MROA não se referia a fazer gravação, filmagens,

mas a fazer texto. O projeto tinha surtido algum efeito, pois as crianças reconheciam que, enunciando-se para outro, se constituíam falantes e produtores de textos.

AKFR: Gente é nós que faz mesmo isso de aqui fo nós que fei. É nós que monta nós que escreve Deixe muito, muito like

MROA: Estamos fazendo muito texto

AKFR: Os textos para mostrar pra vocês

MROA: A gente vai fazer um livro também demonstrando a apresentação que a gente fez com todos nossos filmes galera. A gente ganhou uns dvds e vamos apresentar

AKFR: Deixe muito like e escreve se não gostou ou gostou. Vamos continuar

MROA: Ele vai morder e vai pocar.

(passam uns segundos)

MROA: Falei ... acabou, dá pause, dá pause!

AKFR: Dá pause!

MROA: O nome dos autores é ...

AKFR passou a ter noção da dimensão de seu ato, da força de sua enunciação e da contribuição de seus textos para a pesquisa, pois compartilhava com seus seguidores a coautoria e a coprodução da pesquisa. O livro a que se referiu é a tese do pesquisador. O pronome pessoal reto, substituído pela expressão “a gente vai” significa coautoria. Ao mesmo tempo, pediu a contrapalavra do Outro (seus seguidores). Assim que a cena materializou a fala da MROA, interrompeu a amiga e confirmou com a imagem que aparece na sua narração. Embora tenham aulas de inglês, foi necessário ler para elas, pois não conseguiram. Mesmo assim, MROA tentou e realizou acompanhado com o dedo, a leitura.

AKFR: Gente, eu vou mostrar para vocês ler ok (refere-se a seus seguidores).

Rodado o curta, as meninas abriram o diálogo com seus seguidores que tiveram a oportunidade de vê-las e deixar sua opinião, porém decidiram que poderiam fazer uma nova gravação. Para mim, isso não seria um problema, pois entendia que cada evento era uma nova produção textual, e nela outras vozes e autores poderiam surgir. Assim que iniciaram o novo evento, foi o que aconteceu. MAB, sem perceber que sua voz poderia sair na gravação, pela proximidade que tinha do gravador, sugeriu às apresentadoras que iniciassem a transmissão cumprimentando os seguidores.

MROA: Vai e comente esse vídeo. Assista até o final

MAB: Fala bom dia, bom dia!

MROA: Produção, aperte o play

Rodou o vídeo, até que apareceu na tela o título. Rapidamente, AKFB pediu para parar, pois assim poderia fazer a leitura.

AKFR: Dá pause, dá pause

MROA: O porco ...

AKFR: O porco espim ...

O barulho do áudio misturou-se com as vozes, não só da apresentadora, mas das crianças que, nesse dia, realizavam na área ao lado uma atividade de leitura na biblioteca, o que deixava nossa atividade bem comprometida, não tanto a apresentação, mas o áudio da gravação.

AKFR: Dá pause, dá pause. Ele viu um negócio grandão. Mordeu. Ele mordeu.

LVSS: Era uma boia

AKFR: Era uma boia

MROA: Era uma boia voadora.

Como não foram ouvidas, as apresentadoras criaram uma estratégia contra o barulho, ficando cada vez mais próximas da câmera do meu celular. AKFR saiu de cena, MROA retrocedeu e, apontando para a projeção, se dirigiu a seus seguidores:

MROA: Então galera, vamos assistir um vídeo e, no meio do vídeo, vamos perguntar se vocês gostaram, tá?

Apontando para o Spiney que cheira a rosca, estando a ponto de mordê-la com sua boca bem aberta, MROA nos disse o que o porquinho fazia nesse instante e emitiu seu juízo sobre a cena:

MROA: Está cheirando a rosca. Para no tempo e olha. É uma rosca gigante, mas não é de verdade.

O filme continuou e Spiney, por ser muito grande a nova rosca, jogou fora a sua e ficou assombrado. Caminhou até ela e começou a examiná-la. As crianças tomaram a palavra:

MROA: Vejam, lá parece que é, mas não é

MROA: Dá pause, dá pause. Ele estava comendo, ele estava com fome quando foi comer era uma boia. Vai pode ir.

Assim aconteceu nosso primeiro programa para o canal, com duas gravações, com interrupções, desencontros, mas, no dinamismo e improvisado das crianças, estava a originalidade dos gêneros primários postulados por Bakhtin (2003).

O segundo curta foi muito interessante, pois retomou com música de fundo uma marchinha conhecida pelas crianças como *Pombinha branca*. Durante a exibição, as crianças cantaram essa música. Assim se iniciou nosso segundo dia de gravações. MROA se apropriou de uma forma carinhosa da língua estrangeira que estuda na escola para fazer a saudação a seus seguidores e apresentou sua amiga:

AKFR: Hoje temos outro vídeo. Desde já deixe o like. Muito, muito like
MROA: Oi, babys, como vocês estão vendo, eu e ela AK...

PHBR interrompeu a apresentação, entrando no meio e tornando-se por uns segundos outro apresentador a mais. Algo de se esperar, pois também fazia parte do grupo e podia deixar as marcas de sua autoria.

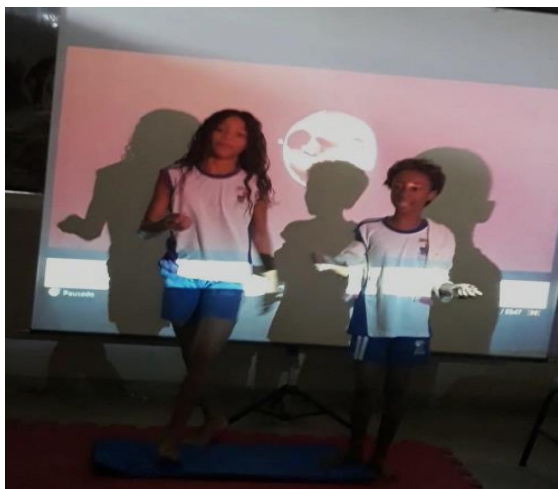
PHBR- Oi gente, é amanhã meu parça ... aí vai ter mais um vídeo novo
AKFR: Não mexe!. Espera aí, bota tudo de novo

LVSS assumiu a direção, dando instruções de como deveriam se apresentar. MAB, que comandava a filmagem, deu a ordem de ação com um simples “vai”. Vemos como as crianças passam a usar linguagem típica do mundo da filmagem e rodagem cinematográfica.

A brincadeira tomou conta da disciplina Eletiva e, nesse jogo de papéis, não era, mais os alunos da *Pequena escola da rua principal*, nem os participantes da Eletiva, mas os responsáveis por manter um canal sobre cinema para todos na internet e nele contar que estavam produzindo muitos textos e assistindo a filmes bem interessantes que desejavam compartilhar com eles.

Nesses eventos, eles tiveram uma nova responsabilidade com seus seguidores (interlocutores). LVSS deu novamente as instruções de como deveriam iniciar as apresentações, sempre cumprimentando com um “oi, galera”. AKFR e MROA correram para o cenário com as luzes no rosto e iniciaram novamente a apresentação (Fotografia 125). MR, em vez de iniciar falando o nome do curta, se remeteu a ele cantando um fragmento da *marchinha* que acompanha o projeção.

Fotografia 125 – Retomada da gravação



Fonte: Elaboração do autor (2018).

*MROA: Oi galerinha. YouTube nós estamos aqui apresentando um filme
 AKFR: E deixe... deixe muito, muito like
 LVSS: Pombinha branca pombinho preto
 AKFR: Vai aperta aí
 MROA: KKKKKKKK
 Marina - Vai PHBF!*

MROA dançava ao compasso da música, contudo LVSS chamou sua atenção. Não por acaso ela é a diretora de produção. Sua colega de apresentação pediu que ficassem juntas durante esse momento. Com dúvida sobre o título do curta, AKFR olhou para MROA como que questionando-se e exigiu começar tudo de novo. Assim deram uma nova roupagem à apresentação e, aos poucos, suas produções foram ganhando mais corpo e formalismo. Dessa forma, aconteceu o seguinte momento discursivo das crianças, conforme podemos observar no diálogo a seguir:

*LVSS: Sai daí R... Dá para ver não
 AKFR: Oi R..., vamos nós dois junto
 MROA: Estamos aqui para apresentar um filme que é muito legal
 AKFR: Que é pomba ...
 MROA: Olá galerinha, bom dia, nós estamos aqui para apresentar um vídeo. Olá! primeiramente meu nome é MROA, tenho 10 anos.*

Iniciávamos mais uma filmagem com a história de Fernando Augusto Dias da Silva, *Pombinha* (2011). Toda a trama roda na preparação da personagem para receber em casa seu namorado: um pombo preto. Além de toda a apresentação do curta, as crianças escreveram alguns textos sobre a relação da Pombinha e do Pombo. Em seus textos, as crianças deixaram seu agrado pela obra. Demonstraram seu carinho

pela pombinha branca (Fotografia 126), mas não com o pombo preto, que consideraram muito mal educado, pois cuspira na rua (Fotografia 127).

Fotografia 126 – Pombinha branca



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Fotograma 00:00:31 Pombinha (2009).

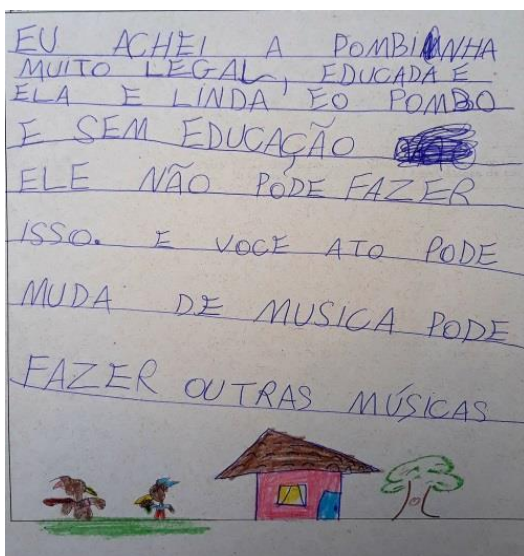
Fotografia 127 – Pombo preto



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Fotograma 00:01:14 Pombinha (2009).

Essa opinião valorativa se repetiria em todos os demais enunciados das crianças, como podemos conferir no Texto 39, de LVSS (Fotografia 128), e no texto 40, de MPS (Fotografia 129).

Fotografia 128 – Texto 39



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de LVSS (2018).

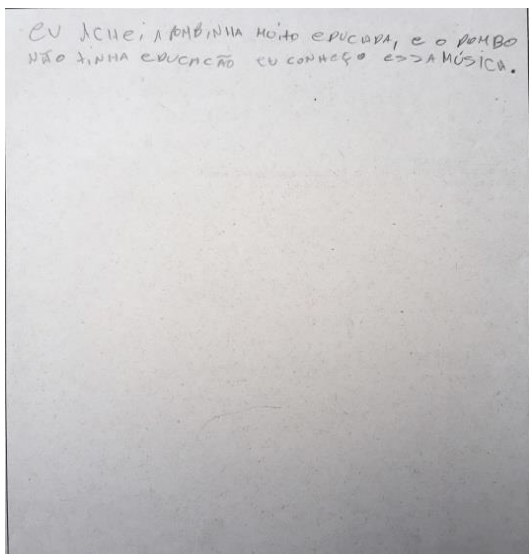
Texto 39

EU ACHEI A POMBIUNHA
MUITO LEGAL, EDUCADA E
ELA E LINDA, EO POMBO
E SEM EDUCAÇÃO. NAO
ELE NÃO PODE FAZER
ISSO. E VOCE ATO PODE
MUDA DE MUSICA PODE
FAZER OUTRAS MÚSICAS

LVSS

Fonte: Transcrição do autor (2018).

Fotografia 129 – Texto 40



Fonte: Elaboração do autor (2019).
 Nota: Produção de texto de MPS (2018).

Texto 40

eu Achei A POMBINHA MUITO EDUCADA, e o
 POMBO
 NÃO TINHA EDUCAÇÃO eu CONHEÇO essa MÚSICA.

MPS

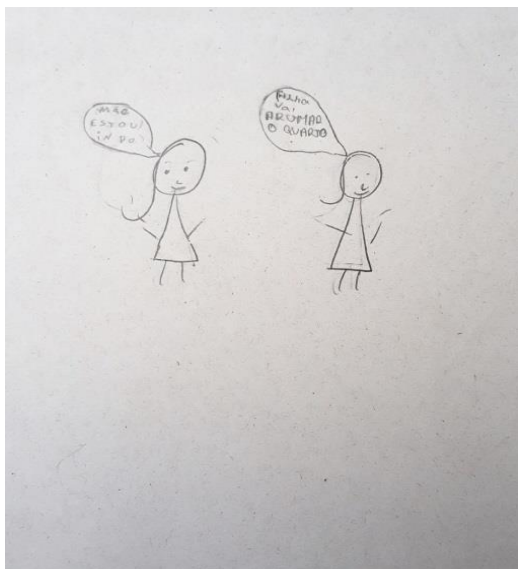
Fonte: Transcrição do autor (2018).

O filme, trabalhado a partir de uma perspectiva discursiva, despertou o desejo de escrever, de dizer e se posicionar no mundo. As crianças demarcam nos textos suas marcas emotivas por cores, desenhos, tamanho e formatos de letras. Os textos dessas crianças demonstram que eles não se apresentam como enunciados carregados de um amontoado de letras (símbolos), mas carregados de sentidos produzidos pela palavra do Outro e direcionados para o Outro. Seus enunciados presentes nos textos não são construções ideais abstratas, mas resultado do diálogo e posição responsiva diante do Outro na experiência vivida com os Outros.

LVSS desenhou em sua folha o mundo da pombinha: a Pombinha, o Pombo, a casa e o ambiente exterior. Todos estavam desenhados com a devida proporção, o que demonstrava nossa hipótese da desproporcionalidade do desenho que fizera sobre Spiney e sua Mega-rosquinha. Também escreveu um texto no qual se expressava recriminando a atitude do pombo e elogiava a pombinha. Direcionou as últimas linhas de seu texto para o diretor, a quem pediu que escolhesse outra música. Nesse caso, LVSS não percebeu que a alteração da música também alteraria não só o sentido do filme, mas todo o filme, pois o curta é a representação semiótica de letra da música.

O texto seguinte (Fotografia 130), de AKFB, embora se diferencie dos dois que acabamos de analisar, também é uma produção que teve origem a partir da experiência com o curta da Pombinha.

Fotografia 130 – Texto 41



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Produção de texto de AKFB (2018).

Texto 41

MÃE de AKFB – Filha vai ARRUMAR O QUARTO.
AKFB – MÃE ESTOU INDO

AKFB

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Como aponta Costa (2018), os textos das crianças, embora representem acontecimentos singulares, não estão dissociados do contexto social mais amplo em que vivem. Isolados do contexto de produção, pensaríamos que nada têm a ver com a história, porém a Pombinha, nos primeiros minutos de exibição, arruma sua casa. Nesse caso, a criança transfere para a personagem principal o papel da mãe e ela, a pessoa que a ajuda a manter a casa em ordem e arrumada. Nesse texto, vemos a criança se enunciando por meio de um diálogo entre duas pessoas: ela e a mãe. O chamado e a resposta da criança nos deixam conhecer os afazeres que realiza em casa e quem lhe pede essas tarefas. Ao mesmo tempo, vemos a resposta positiva diante da palavra do Outro.

Iniciamos o terceiro dia de gravações. Era a vez de *Bud's Songs Time* (2012), um curta dirigido por Hélder Nobrega, que nos conta a história de Roxx, um velho que adora caminhar pelo deserto de Gueramba para encontrar seu lugar preferido: o ponto onde sentava a tocar seu violão e encontrava um velho amigo. A música *country* que toca é o elo comunicativo entre ele e o monstro Bud. A relação dialógica

entre as duas personagens não ocorre por palavras, mas por meio de notas musicais.

Sob as instruções por LVSS, a *cameragirl* MAB iniciou a gravação. Como um cenário real, escutamos o típico “1;2;3, já”, que se traduz em “luz, câmera, ação” na verdade. As três — MAB, MROS e AKFB — apresentam-se. Apenas LVSS, que estava inicialmente em pé ao lado de MROA, não quis participar, preferindo ficar sentada e ser a diretora. Todas gritaram “oi, gente, ...vamos apresentar ...” Assim que as meninas iniciaram a apresentação, PHBR entrou em cena e as acompanhou, porém utilizou outra forma para falar com os seguidores: “rapaziada”. Esses enunciados destoam e embaralham toda a apresentação. Primeiramente, as meninas o mandaram parar e fazer silêncio; posteriormente, AKFR pediu que todo mundo parasse. Assim, tudo iniciaria novamente. Algo inesperado aconteceu nesse exato momento, AKFR voltou-se para o grupo e estipulou que MROA a acompanhasse como nos dias anteriores, como conferimos no diálogo a seguir. Todos concordaram. A outra menina do grupo, MPS, saiu de cena nesse momento, dando espaço às apresentadoras do canal: AKFR e MROA.

AKFR: Tudo embolado. Não!. Eu e R... vamos falar.

MROA: É

AKFR: Oi gente, vamos a apresentar um filme para tudo o mundo ver (olha para o fundo apontando a imagem congelada do curta), e se deixar ...

MROA: (inicia sua fala) a gente vai assistir ... a gente bom ...

Faltaram palavras à iniciante apresentadora, que faz um gesto com as mãos para que a colega falasse as novas palavras que poderiam completar seu enunciado. Todos riram da situação, principalmente as novas youtubers que se adentraram nessa aventura enunciativa. MAB, rindo, teve uma saída um tanto pragmática para a situação gerada. É possível perceber, nesse final, que AKFR entendeu que erros de gravação acontecem, são repetidos e podem dar certo. Na verdade, o projeto das meninas seria um canal sobre comentários de filmes no Youtube quase que ao vivo. Todos acabamos aceitando fazer a nova gravação. Foram várias tentativas. Vejamos alguns diálogos que saíram do curta *Bud's Song's Time*:

MAB: Erro de gravação tio.

MROA: Tchau.

AKFR: Não pera aí tio. Tudo de novo, tudo de novo

MROA: Oi galerinha nós estamos aqui para apresentar o filme e nós vamos começar.

AKFB – Vamos começar já. E já deixa o like (fazendo o gesto com as duas mãos).

PHBR- Rapaziada, ..., qui legal.

A criança acompanhou sua alegria dançando um *funk*, musicalizado com a boca. Assim que PHBR anunciou sua opinião, MAB direcionou a câmera para ele e o gravou fazendo a dança. MROA e AKFB pegaram cadeiras e se acomodaram em ambos os lados da tela, a primeira, à direita, e a segunda, à esquerda.

MROA: É interessante, oh.

AKFB – É interessante, vamos vê. Deixa o like (sempre acompanhando essa frase com o movimento das mãos).

PHBR – Esse filme é muito interessante.

O filme continuou a rodar, mostrando a caminhada do *cowboy* (Fotografia 128), até que AKFB pediu para parar:

Fotografia 131 – Roxx



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nota: Fotograma 00:01:02 Bud's Song's Time (2012).

AKFB: Dá pause P, dá pause.

MROA: Credo!.

AKFB: Dá pause. Tá vendo gente, ele está andando e está negociando, vamos continuar vendo.

MROA: Ele é um idoso.

AKFB: Aperta o play.

MROA: Quem quiser pode fazer os comentários. Se gostou sim ou não.

AKFB: Gostou sim ou não tem que dar like.

LVSS: Gente ele está com o cabelo no olho.

PHBR – Esse filme é o mais engraçado.

AKFB: Bora pra lá P. Você, você, você é ...

Com o pedido de AKFB, abriu-se espaço para a alteridade, a contrapalavra do seguidor sobre os enunciados fílmicos dos novos youtubers de cinema. Nesse

momento, quando AKFB chamou atenção de PHBR, é possível perceber que as crianças, para fazer seus comentários, não consideravam ser suficiente se expressar, mas deveriam aparecer diante da câmera, ficando dentro da projeção muitas vezes. Por isso, PHBR, ao ser chamado por AKFB, se abaixou para voltar a seu lugar e sair da frente da projeção. LVSS, ao perceber que PHBR abandonou o lugar de controlador de imagem, por conta do sinal da escola que batera, perguntou se a aula acabara, pois as crianças não pararam sua produção mesmo assim.

AKFB: Aí ele está tocando, que ele ama tocar.

LVSS: Tio acabou a aula?.

MROA: Ele é da rosa.

AKFB: Ele é da rosa, e gosta de tocar.

MROA: É bom de pau.

AKFB: O R!!

MROA: É muito legal, galera. Olha lá!

AKFB: Levanta R. Aquilo ali é o osso do ...

MROA: Dê pause aí. Dê pause

AKFB: Dê pause.

MROA: Dê pause enquanto eu falo, produção.

Com o vídeo congelado, as duas meninas foram até a imagem e apontaram para os ossos da caverna (Fotografia 132) onde o monstro (Fotografia 133) mora.

Fotografia 132 – A caverna



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Fotograma 00:01:37 Bud's Song's Time (2012).

Fotografia 133 – O monstro



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Fotograma 00:01:42 Bud's Song's Time (2012).

AKFB: Aí, gente, você viu aqui ...

MROA: Você viu que ele mora lá fundo ...

AKFB: Ele mora lá no fundo do... do negócio (faz o gesto com as mãos)

MROA: Da caverna.

AKFB: Aí esse daqui. ...na caverna!!

PHBR- Mora lá no fundo da caverna.

AKFB se movimentou para observar melhor a imagem e reforçou o local onde mora o bicho. A câmera se virou para PHBR que ficou em pé sobre a cadeira, controlando o vídeo, pois ele não se conteve e emitiu também seu comentário sobre o monstro dormindo (Fotografia 133).

PHBR: Aí, aí, ele ... calma aí, ele está dormindo.

MROA: Aperte o pé.

PHBR: ... dormindo ...

MROA: Aperte o pé.

PHBR: Bem gostoso... e gosta muito de cantar e dançar e de tocar.

AKFB: O veinho ... ele molengou, ele está triste porque não tem amigo, e ele gosta de tocar (faz o gesto com as mãos tocando violão).

PHBR: E ele gosta muito de tocar.

AKFB: (se aproxima da câmera e fala) gente, vem cá R, ele não tem amigos e gosta e fica triste. Vamos! Aperte o pé dj!!.

MROA: Aperta dj!!.

Como MROA jogava de lançar uma bola e atrapaalhar a filmagem, AKFB puxou-a pelo braço e jogou-a para o canto direito onde seria sua posição de apresentadora, já definida anteriormente.

Vemos, nesse fragmento, como AKFB não só nos passa a contar o que observa, mas afirma preferências pessoais do Outro. Para emitir esse juízo, fez uma avaliação de vários elementos que nem sempre foram apresentados pelo diretor, mas partiram de uma construção pessoal de sua memória e vivências.

Agora as crianças riem do *cowboy* e de suas características físicas, pois falta-lhe parte da dentadura, algo para eles muito engraçado.

AKFB: Aparece os dentinho bem aqui, oh!.

LVSS – kkkkkk.

MROA: Só tem um dente.

LVSS: Foi engraçado.

PHBR: Calma aí tio, calma aí!.

Novamente MAB virou a câmera para PHBR e ele iniciou sua fala sobre a relação entre o senhor e o monstro vermelho (Fotografia 134):

Fotografia 134 – O encontro



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nota: Fotograma 00:02:04 Bud's Song's Time (2012).

PHBR: Ele ... ele fez um amigo com esse monstro grande tocando uma música bem linda.

MAB: Só que ..., oh tio, só que, só que .

AKFB: Aí ele estava tocando.

MAB: Só que ele não gosta de música.

AKFB: Ele não gosta de música.

MAB: Ele não gosta de música. Aí o velho está tentando acalmar ele.

AKFB: Vem cá tio, eu sou ... olha aqui. Elas estão vendo. Eu e ela (MR) somos quem manda aqui.

MROA: As diretoras.

AKFB: Ele e eu que manda aqui. Aí, está tocando, ele não gosta de ...

MROA: De música.

MAB: De música.

AKFB: De música.

MROA: Que ele ele parou. Ele parou por causa que o monstro assustou ele.

AKFB: Assustou ele.

MROA: vamos lá, assistindo filme.

AKFB: Vamos vendo gente.

MROA: Sem comentários.

AKFB passou para o lado direito, onde estava MROA, porém, dessa vez, ela teve o cuidado de se abaixar para não atrapalhar a projeção. As meninas já começavam a entender que não é correto passar na frente do filme, pois se o objetivo é que as pessoas vejam o que está sendo exibido no canal, passar diante da imagem gera uma sombra que atrapalha um dos objetivos: o de mostrá-lo enquanto elas explicam e narram.

AKFB: Dê seus comentário, se não gostou ou não.

PHBR: Tio (chama minha atenção para ser filmado)

PHBR: Dá o like desse vídeo. Muita resposta.

AKFB: Deixa o comentário, se gostou, se gostou ou não.

PHBR: Gente, calma aí tio, calma aí ... Tiooo!

AKFB: Aqui a gente lê... todo mundo! dá o li.

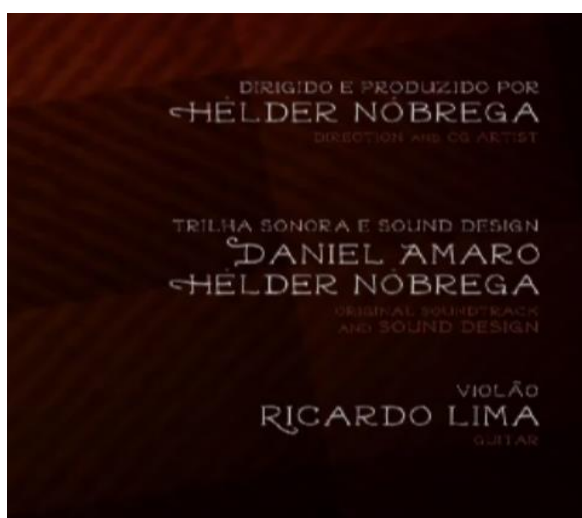
PHBR: Tio, calma aí tio, tio.

AKFB: Dá pause,

MROA: *Hélder Nobrega,*
 AKFB: *Dá pause,*
 MROA: *Daniel Almoro,*

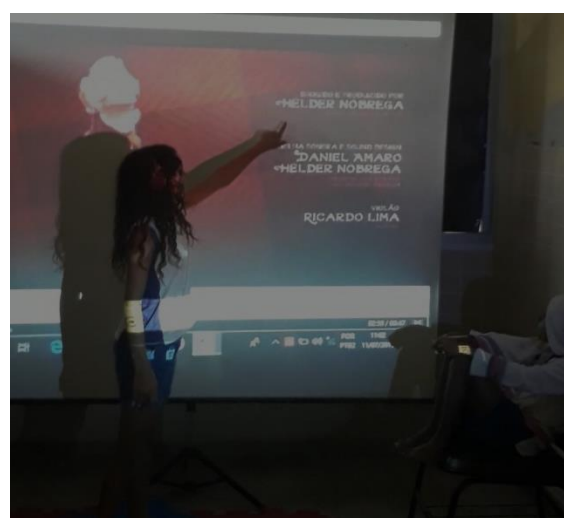
A essa altura, AKFB estava apontando para a ficha técnica do curta (Fotografia 135) com os nomes dos diretores e produtores, fazendo a leitura (Fotografia 136). PH, intuitivamente, dá um zoom para aproximar os nomes ao leitor. Quando a menina errou, sua colega LVSS que passava a maior parte das aulas em silêncio, por ser a diretora, gritou o nome do responsável pela trilha sonora.

Fotografia 135 – Ficha técnica



Fonte: Elaboração do autor (2019).
 Nota: Fotograma 00:02:56 Bud's Song's Time (2012).

Fotografia 136 – Leitura da ficha



Fonte: Elaboração do autor (2018).

LVSS: *AMARO!!*
 AKFB: *No , bre, ga.*
 MROA: *Her,ber Nobrega.*
 PHBR: *A -ma- ro.*
 MROA: *Ricardo Lima. Violão. Trilha sonora.*
 AKFB: *Ele está dançando(se refere ao velho do vídeo) dj!.*
 MROA: *Aperte o play.*
 AKFB: *Deixe o like. Vai P...*

Assim encerrávamos mais um de nossos dias de aula e de gravações. A cada encontro, as crianças se sentiam mais encorajadas. As falas saíam mais naturais e esperavam ansiosas o início do novo filme para retomar suas posições de interlocutores do enunciado do Outro.

Como sempre, as apresentações iniciavam com o pedido de muitos likes. O curta de Marcos Strassburger, *Zimbu* (2012), apresenta um nativo africano que encontra em

sua tribo uma bola de futebol que caíra de um avião. Isolado do mundo e sem conhecer esse objeto, o enfrenta com sua lança (Fotografia 137), porém, quando entra em contato com ela, conhece a magia do esporte e passa a ter os superpoderes dos grandes craques de futebol, conseguindo até fazer a famosa bicicleta do rei Pelé (Fotografia 138). Isso empolgou muito as crianças, que aguardavam com ansiedade esse filme, pois PHBR imitaria a personagem e as manobras de futebol.

Fotografia 137 – O guerreiro



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Fotografia 138 – A bicicleta



Fonte: Elaboração do autor (2019).
Nota: Fotograma 00:02:17 Zimbu (2012).

Como de costume, AKFB iniciou sua apresentação pedindo muitos *likes*, contudo agora passou a se apresentar também. MROA tomou a palavra e contou que haveria uma apresentação especial no meio do filme. Nas palavras de MROA, comprovamos que elas não eram desconhecidas de seus interlocutores, pois fizeram vários materiais anteriormente; assim, para não parecer repetitiva, deixou claro com a forma “como vocês já sabem”, que se trata apenas de um formalismo do apresentador.

AKFB também enfatizou que podia ser que novas pessoas passassem a segui-las, mas que não teriam visto os vídeos anteriores, algo muito natural dentro dos canais do YouTube, pois os youtubers sobem vários vídeos que nem sempre seus seguidores conseguem acompanhar.

AKFB: Meu nome é AK, tenho 11 anos.

MROA: Como vocês já sabem, meu nome é MR tenho 10 anos.

AKFB: E quem não assistiu o vídeo, os outro, vai assistir, corre, corre mesmo (faz o gesto de corrida com os braços) para ver

MROA: E vai ver até o final, bora lá

Ambas voltaram-se para a tela com a imagem do símbolo de Melier congelado para assistir, contudo os colegas não pararam de conversar, por isso pediram silêncio várias vezes.

MROA: Shuuuuu!pede. Shuuuuu! Assistam até o final

Assim que o nome do curta apareceu na tela, ambas — AKFB e MROA — leram para as pessoas:

MROA- Zimbu

AKFB- Uhu! zimbu com vocês

O curta rodou até que a bola que cai do avião e quica na terra duas vezes aparece para as crianças. PH, que faz a função de operador de vídeo, acompanhava atento e, no momento exato da projeção para a exibição, permitiu a intervenção das duas *youtuber imaginárias*. MROA fez uma apresentação descritiva, acompanhando a sequência das imagens, contudo AKFB se adiantou com seus enunciados e falou da existência no curta de um sujeito ainda não apresentado. Ambas disputaram a palavra. É possível perceber, quando não pelo uso da palavra, pela posição diante da câmera, quem está sendo o enunciatário principal nesse evento. Num dado momento, elas enunciam:

MROA: A bola cai na terra dos indígenas

AKFB: E vai aprender jogar e vou mostrar, e vou mostrar

(AK tira para um lado MR para fazer sua intervenção sobre o vídeo)

MROA: A bola cai na África galera. A bola cai na África

AKFB: (sai do enquadramento da câmera e pede para que a terceira garota, que ficou responsável pelas gravações, empreste o celular).

As narrativas continuaram na voz de MROA. Ela contou sobre a bola que cai lá do céu, mas os discursos estavam ficando truncados pela disputa de fala entre as duas apresentadoras. As marcas da oralidade permearam esse texto e MROA chamou a atenção do seu interlocutor (neste caso os seguidores de seu canal imaginário no YouTube), dizendo e apontando com o dedo:

MROA: Um home da terra, que estava num avião, deixou a bola cair. Olha lá. Lá na África, galera, deixou a bola cair.

Neste momento, só é possível escutar MROA, pois AKFB, agora com o celular em mão, passou a acompanhar a sequência discursiva da amiga. AKFB teve a intenção de mostrar também PHBR, pois o garoto encarregado por pausar ou liberar o vídeo, nesse dia estava responsável por ser o nativo jogador que conseguiu marcar um gol de bicicleta. LVSS, que acompanhava o trabalho das colegas, pediu que AKFB desse o celular para a menina que gravava.

MROA: Uhu, olha ai! (refere-se a bola quicando no chão da Africa).

AKFB – Vou mostrar P...

MROA: Eu vou mostrar o Sr. P...

É interessante o tratamento formal que lhe foi atribuído pela colega. Nesse jogo espontâneo de papéis, definidos por eles de forma dinâmica, sem prévia combinação, vemos como não estamos mais diante de uma sala com crianças de um projeto que falam e se filmam, mas diante de uma equipe onde cada um tem sua função e responsabilidades dentro do processo enunciativo de produção. Nesse momento, PH apareceu diante da câmera e AKFB não só confirmou quem ele era, como também o puxou pelo braço e acrescentou:

AKFB- E depois ele vai fazer um negócio, que ele sabe fazer também.

Levando-o pelo braço, AKFB o conduziu até o computador onde supostamente seria o local dele dentro da situação social. MROA apareceu diante da câmera dizendo: um jogador de futebol. As crianças deixaram rodar o filme. A bola vai até uma girafa, passa entre suas patas e no fundo aparecem várias casas de uma aldeia. MROA, nesse momento, apontou:

MROA: Como vocês podem ver, é na África.

A palavra enfatiza a imagem de uma suposta tribo. LVSS, quando observou que AKFB estava dançando e não apresentando o curta, perguntou o que estava acontecendo. Nesse momento, ela foi lembrada, com o som da boca de AKFB, que ela deveria ficar do outro lado da câmera e que não poderia opinar. Isso não está errado, pois o diretor pode mandar parar a filmagem, mas sua voz e seus comandos não podem aparecer no meio da gravação final, ou seja, as participantes não só dramatizam uma situação, mas a vivem com todas as regras e normas que caracterizam esse ato. Essa fala de AKFB delimita não só marcas do autoria do

texto oral, mas com quem está a vez da palavra e a quem corresponde cada dizer e momento de dizer.

AKFB continuou a contar que o nativo imagina o momento com a bola, que só em tocar a bola os espíritos do futebol ensinarão tudo a ele. Assim que encerrou sua fala, AKFB deu o comando (vai!) para que PHBR, responsável pelo vídeo, soltasse a imagem. Essa ação foi espontânea, o garoto acompanhou os enunciados das duas meninas e, sem um roteiro previamente estabelecido, soube quando devia dar “pause” para permitir a alternância de vozes (garotas – curta). As crianças, enquanto era realizada a projeção do vídeo, se mantiveram em ambos os lados da tela grande, uma à direita e a outra à esquerda, mas, assim que o vídeo foi pausado, elas ficaram novamente diante dela, refletindo a projeção em seus rostos. Foi possível observar que isso acontecia quando pretendiam narrar de forma geral o texto imagético, contudo, quando o objetivo era apontar e descrever detalhes, o posicionamento, embora também entrassem dentro da área de projeção, era feito a partir das laterais.

LVSS, como apontado anteriormente, apenas ficava sentada assistindo às colegas e ao vídeo, mas, em alguns momentos, durante a projeção, era possível escutá-la opinando ou dialogando com a imagem em movimento, como foi possível constatar na cena em que o guerreiro africano pegou a bola.

LVSS – Ele estava girando, gente.

Essa fala fez uma retomada, não à projeção que estava sendo feita e explicada pelas outras duas garotas, mas à projeção anterior que eles todos já tinham visto durante as aulas da disciplina de cinema. Assim, nesse texto, há uma antecipação para o leitor-espectador e não uma retomada do elemento discursivo.

MROA: Ele se conectou à bola de futebol e está imaginando como isso pode ser famoso no futuro, galera.

AKFB: (situada do lado direito da tela com um som onomatopeico concorda) Aham.

LVSS: (novamente interage com o enunciado da MROA com expressão de dúvida) nossa duvi...!

Nesse momento, PHBR, apresentado no início do vídeo, entrou em cena. As meninas o chamaram e ele passou a dar vida à personagem fora da tela, ou seja, se um novo texto ganhou vida a partir da imagem em movimento, ele também deveria

estar acompanhado de outra figura humana que representasse a personagem do novo texto. PHBR não realizou qualquer tipo de movimentos e jogadas de futebol, a não ser os que foram feitos pelo guerreiro, até a difícil bicicleta. Isso deixou a plateia empolgada e deixaria também os supostos seguidores, caso tivessem essa oportunidade. Quando caiu no chão, as meninas riam muito e pediram para ele seguir fazendo as jogadas da personagem principal (Fotografia 139), contudo as demais crianças não perderam a oportunidade desse momento lúdico e cultural (Fotografia 139).

Fotografia 139 – A bicicleta de PHBR



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 140 – As jogadas de futebol de PHBR



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Após as manobras, o vídeo foi liberado e quando o guerreiro fez a jogada final, PHBR gritou:

*PHBR- Foi um gol de bicicleta, veio!
AKFB: Olhando o vídeo exclama:
AKFB: Ele conseguiu. Vai P...!.*

Esse enunciado final “vai” era para que o garoto entrasse em cena novamente e rodasse em círculo com os braços abertos como sinal de comemoração da vitória. Isso não fazia parte do vídeo, pois o guerreiro apenas abre os braços olhando para o céu. Por isso, AKFB precisou explicar que agora seria a vez de PHBR. O garoto realizou novas manobras e movimentos. Isso não poderia ser de qualquer forma, pois ele não seria totalmente livre e, nesse momento, deixou de ser PHBR para se tornar o guerreiro futebolista. Portanto, levou um puxão de orelha de AKFB que reclamou:

AKFB: Faz direito, amigo!
MROA: Vai amigo!

Enquanto passava a projeção do guerreiro andando em círculo e movendo os pés, PHBR também o imitava. Nesse momento, uma das autoras alterou a narração do curta, pedindo que PHBR encerrasse o texto delas fazendo outra bicicleta. Esse gol de bicicleta representou o final do último tempo do jogo, faltando apenas um último encontro com o curta *O cão e o hidrante*.

O curta de animação, intitulado *O cão e o hidrante* e desenvolvido em 2012 pelo Studio Makako, mostra um cão amarelo que encontra na rua um hidrante vermelho (Fotografia 141).

Fotografia 141 – *O cão e o hidrante*



Fonte: Elaboração do autor (2019).
 Nota: Fotograma 00:00:29 *O cão e o hidrante* (2012).

Como de costume, as apresentadoras cumprimentaram seus seguidores do canal de cinema (a galera). Embora a maioria das postagens de *sites* de internet iniciem cumprimentando seus seguidores, como o fizeram as meninas, não se atém ao horário do dia, já que pode ser subida a qualquer hora. Assim o mais comum é: Olá, galera!. No entanto, as meninas, ao iniciar sua transmissão, não desconsideraram que esse enunciado é datado (Bom dia!) e tem um destinatário específico (os seguidores: galera!), conforme o diálogo a seguir:

AKFB: Bom dia, galera.
MROA – Bom dia, galera. Estamos aqui para apresentarmos um filme.

MROA - Meu nome é MR, tenho 10 anos, e o nome dela é (aponta para a outra colega que faz parte da apresentação dos curtas para o canal imaginário.. Enquanto isso, ela se movimenta em forma de dança circular por trás da colega).

AKFB- Meu nome é AK. Com “k”, porque tem com “c”. Eu tenho 11 anos . E o filme ...

Torna-se evidente como as apresentações dessas duas crianças foram ganhando força e presença dentro do discurso. MROA rapidamente posicionou-se diante de AK para dar continuidade a sua fala, interrompendo a colega que se apresentava e iniciava a apresentação do curta para os seguidores. AKFB seguia o formalismo de apresentação e explicação do filme, como fez em todos os anteriores. Nesse momento, vemos as duas disputando a fala, ou seja, a autoria do texto.

AKFB: O filme é...;

MROA: E como vocês estão vendo, o título é: O cão hidrante.

Nesse momento, foi possível observar AKFB interrompendo sua fala para permitir a enunciação da colega. Quando retomou a palavra, não acabou por construir uma frase completa como o estava fazendo “o filme é ...”, mas reforçou o título já mencionado na fala anterior. Nesse momento, podemos perceber que AKFB teve dificuldade para a leitura da frase, em especial na palavra “hidrante” (não conseguiu fazê-la de forma corrida, dividindo-a em sílabas durante o ato de leitura).

AKFB: O Cão hi – dran- te.

AKFB: Vamos começar.

A fala de AKFB novamente foi interrompida, agora do lado de fora. PHBR, o controlador do vídeo, integrante da produção, como foi chamado por MROA, pediu que fossem apresentados todos os integrantes do projeto, pois já estavam chegando os finais das gravações e todo filme, como aprenderam no final, têm a relação das pessoas que participaram e, dessa forma, entrariam na ficha técnica dessa produção fílmica.

PHBR: Tem que apresentar aqui também.

Ambas as meninas dirigiram-se até a câmera, saindo do enquadramento inicial. MR tomou a iniciativa e foi até a câmera, sendo enquadrada pela cameraman dentro de um plano médio. Nesse enunciado produzido pela apresentadora mirim, observamos que, embora o cinema seja uma produção coletiva (VIANA, 2009), há uma autoria enunciativa nas vozes das personagens principais. PHBR, por ser quem controla e

direciona o momento enunciativo, parando o vídeo, tentou deixar as marcas de sua autoria em alguns momentos, contudo as meninas que, em verdade, produzem os enunciados, decidem quando, como ou quem tem essa participação, cedendo a palavra. O pedido de PH não foi atendido no momento, pois ele seria apresentado no final da apresentação do curta, como acontece em todas as produções cinematográficas dentro dos créditos. Por isso, MROA explicou em que momento isso poderia ser feito e pediu que continuasse a projeção. É importante ressaltar como ela interioriza o papel de diretor-autor cinematográfico, pedindo “ação” aos câmeras e à equipe.

MROA: Nós vamos apresentar a produção, galera. Depois no final do filme. Vamos pa'ó filme. Ação!

O filme rodou e AKFB pediu para dar *pause* novamente no momento que o cachorro (a personagem principal) gira no chão até dar de frente com um hidrante (Fotografia 141). Apontando para o animal, disse:

AKFB: Este de aqui é o cachorro ...

MROA (pula na frente da projeção e complementa, interferindo na fala da colega e descrevendo a ação que a personagem realiza) ele va se romao (deve ter querido falar: rolando, pois a palavra é seguida pelo gesto das mãos imitando o movimento do cachorro no chão)

AKFB: É o cachorro ...

MROA: (apontando para o hidrante, acrescenta) Ai!! É o hidrante. O hidrante olha e não consegue espirrar.

Não é essa expressão um antropomorfismo da criança, mas da parte do diretor, que permite, por esse recurso estilístico, que o hidrante se posicione ante a ação do cachorro de fazer xixi nele. A menina, apontando agora para o cachorro e seguidamente para o hidrante, esclareceu que o cachorro, ao ficar em pé, olha para o hidrante, pois não poderia mijar (verbo utilizado pela enunciativa) nele. Com esse enunciado, ela retificou o enunciado anterior, que apontava o hidrante como o sujeito do olhar. Ao mesmo tempo, para evitar a repetição de palavras, usou outra generalizante (o negócio). Assim como fizeram com o pombo preto, emitiram seu juízo social sobre onde seria correto fazer esse tipo de necessidades fisiológicas.

AKFB: O hidrante. Ele olha, porque não pode mijar no negócio. Tem que mijar no chão ou no baço.

É possível analisar que, nesse fragmento, um juízo de valor é emitido pela enunciadora, pautado nas normas de convivência social e higiene. Ela humaniza a personagem da história e, como nas fábulas, passa a seus seguidores um juízo moral de ética comportamental (mijar no baço e não em qualquer lugar na rua). Embora compreenda que não está correto isso, ela desconhece a magnitude da lei em si, pois não é possível nem mijar no chão, caso isso seja em um lugar público.

Se estivéssemos na Grécia Antiga, escutando Esopo ou lendo uma de suas fábulas, agora sob o nome de *O cão e o hidrante*, pensaríamos tratar-se de uma lição moral, sem dúvida, contada na conclusão da história do curta. Ela serviria como um fim educativo da sociedade. Se essa mesma história fosse entendida como uma fábula em que as personagens da reflexão geralmente são animais, deuses ou homens, poderíamos pensar sobre o agir de muitos homens que, quando sentem essa necessidade fisiológica, apenas param em qualquer lugar, em especial nos postes de luz, para descarregar seus desejos interiores. No entanto, não é tão simples assim, porque a sociedade estabeleceu essa ideia na cabeça do homem desde pequeno. A sociedade machista ensina que, quem deve resguardar e cobrir seu corpo, é a mulher, não o homem. No entanto, se vivêssemos uma sociedade nada machista em que se cumprisse a lei, esse cachorro-homem, caso fosse pego, seria enquadrado dentro do crime de ultraje público ao pudor, como ato obsceno em lugar público ou aberto ou exposto ao público, previsto no art. 233 do Código Penal Brasileiro (BRASIL, 2017, p. 91). O cachorro poderia não só levar um jato de água do hidrante, mas poderia acabar, no melhor dos casos, pagando uma multa ou ficar detido de três meses a um ano. Com evidentes marcas da oralidade (“aqui”) em seu discurso, a menina, AK, expressa que ele não aprendeu a se comportar em sociedade, assim como o Pombo não teve educação:

AKFB: Ele, ele, não tem educação, vai mijar aqui (marcas da oralidades no texto; aponta para o referente: o hidrante).

Após a explicação da colega, MROA retoma sua fala anterior e explica melhor quem “expiraria”. Imediatamente toma o comando da produção do texto.

MROA: O hidrante não gosta e vai expirar nele. Ação!

Enquanto a imagem rodava, no fundo MROA fez uma nova intervenção para seus seguidores, alegando que eram novas no mundo virtual e que nem todas as pessoas dentro desse universo as viram, embora já tivessem realizado três vídeos anteriores. Decidiu fazer novamente sua apresentação. Isso é muito típico dos jornais

informativos que, a cada momento que alguém retoma a palavra, aparece uma legenda informando o nome da pessoa, caso o espectador inicie no meio da entrevista o acompanhamento da matéria.

MROA: Este é nosso quarto vídeo, galera, porque a gente são novas aqui. apresentando na, na, AKFB... na, na esc..

AKFB, ao perceber que havia, por parte da outra menina, uma interferência enunciativa que rompia com a sequência discursiva de apresentação do curta, pediu que a projeção fosse parada. A ação também permitiu que esse novo enunciado, acrescentado ao texto analítico construído pelas meninas, em um evento improvisado sem prévia criação ou revisão, pudesse ser repensado.

AKFB: Dá pause. Dá pause. Gente é ..., quem não assistiu o vídeo ...

MROA: A gente está assistindo um pla ...ne, um projeto de cinema na escola Pequena escola da rua principal²³⁵, e é muito bom (qualidade intensificada pelos gestos com ambas as mãos). Deixe seu like (fazendo o sinal com os dedos de apontar aqui em baixo como fazem os youtubers). Se escreva em nosso canal ...

AKFB: Escreva no sininho e ...

MROA: Deixe seu like. Muito, muito like (corre para o fundo, próxima à tela, e pulando bem feliz chama seus seguidores para acompanhar a história) vamos pa o vídeo, galera.

AKFB, percebendo que não havia acabado sua fala com seus seguidores, a quem estava enviando um recado e fazendo um pedido muito importante para seu “canal”, olhou para ele e pediu para esperar, retomando assim o diálogo com os seguidores, para depois dar continuação à visualização do material.

AKFB: ESPERA!!, muito, muito like. e se não gostou. Escreva lá não gostou. Ou Sim ou não. Nós vamos começar!

MROA- Vem pro vídeo, galera. Vem comigo! Dê pause, galera!

AKFB: Nós vai começar. Dá pause, dá pause P

Na verdade, o comando deveria ser o contrário, por isso a repetição do enunciado não foi compreendido pelo controlador da imagem. MROA deu uma entonação musical ao enunciado feito para chamar a atenção dos espectadores. Essa musicalização do enunciado também fica evidente na fala da AKFB, porém ela não só musicaliza a frase como também passa à criação de uma letra musical, acompanhando seus movimentos corporais. Nesse retorno, ambas posicionaram-se no lado esquerdo da tela.

²³⁵ Alteramos o nome da escola mencionado pela criança pelo nome fantasia

*MROA – Vem comiguu, uu. Vem comiguu
AKFB: Vem comigo, porque te ensino amor beijar. Vai P!*

Nesse momento, MROA precisou sair da cena e, como em todo diálogo, a retirada de um dos falantes deve vir acompanhada com uma licença ou justificativa para o outro. AKFB continua dando sequência à apresentação e à explicação do vídeo para seus seguidores:

*MROA – Espera aí, galera.
AKFB: Olha, ele vai mijar*

Assim que a colega retornou à sua posição de apresentadora (lado esquerdo da tela), AKFB também voltou à sua posição inicial (lado direito da tela).

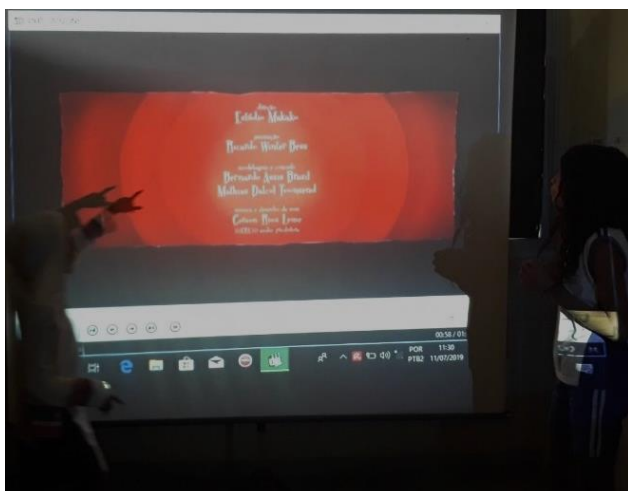
*MROA –Aí, o hidrante dá um jato de água nele
AKFB: Aí ele voa longe (a imagem sai do enquadramento, ficando apenas o hidrante e o jato de água no asfalto. MROA nota que algo falta ou precisa ser esclarecido, e ansiosa tenta dizer alguma coisa)
MROA: Espera, espera. Dá pause, dá pause
AKFB: Pause!
MROA: Dá pausee!!*

Saindo da posição de apresentadora, MROA dirigiu-se até PHBR e pediu para voltar o vídeo até a cena desejada. Após esse pedido. AKFB iniciou explicando o que realmente aconteceu na sequência de imagens, referindo-se ao hidrante. Começou a explicação a partir da ação do cachorro, porém ele não aparece mais na tela, apenas o hidrante e o jato de água deixado no asfalto.

AKFB – Gente, ele mijou (o cachorro). Ele não gostou, jogou água e parou longe. Vai!, vai P, pause!

Com essa cena, a imagem do curta, impressa num fundo amarelo, vai se fechando e abrindo num segundo quadro com fundo laranja avermelhado, onde estão os créditos do vídeo. Assim que os nomes apareceram na tela, MROA pediu novamente que a apresentação fosse parada para fazer a leitura dos créditos (Fotografia 142):

Fotografia 142 – Leitura dos créditos



Fonte: Elaboração do autor (2018).

MROA – Estúdio: Marquin ?? (segundo enunciado) ros ...

AKFB – Estúdio

MROA – Não dá para aparecer muito

AKFB - Não dá para aparecer, gente.

MROA – Ro-sa-do. Não dá para aparecer muito os nomes

MAB, responsável pela filmagem, numa tentativa de ajudar a colega que apresentava, deu um *zoom*, contudo isso não fez diferença para a apresentadora, pois ela não conseguiu ver, nesse exato momento, a ampliação, mas os leitores ou ela mesma iniciou em voz baixa a leitura do texto. Na verdade, MAB esqueceu de sua posição no discurso. Embora ela veja as colegas, as apresentadoras estão nessa filmagem fora do campo de visão, ou seja, são olhadas pelos olhos dos outros, pelo *zoom* do outro. Após a conclusividade do olhar do outro elas poderão ver esse *zoom*, dado pela extraterritorialidade de seu observador (a *cameragirl*). Terminada a leitura dos créditos, as meninas passaram a se apresentar (Fotografia 143) e a apresentar os demais colegas que participaram dessa segunda parte da disciplina (Fotografia 144).

Fotografia 143 – As apresentadoras



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Fotografia 144 – A equipe



Fonte: Elaboração do autor (2018).

LVSS pegou a câmera (celular) de MAB, que controlava a imagem e, como no cinema, brincou com o *zoom*, indo do plano médio curto ao plano inteiro para apresentar toda a equipe. PH e MAB, que ficaram todo o tempo do outro lado da câmera, ganharam seu momento de fama diante dos seguidores nos últimos minutos. LVSS, que ficou de fora, fechou toda essa produção com sua voz e despedida:

LVSS: Tchao!

Foi assim que, entre *like*, *play*, *pause* e muita produção de texto dentro de um processo dialógico enunciativo das crianças, nossa Eletiva foi chegando a seu fim. O que se iniciou tinha que acabar e abrir espaço, quem sabe — como pediu MPS em seu bilhete (Texto 33) — para um novo reencontro, novos diálogos, novos curtas e novos momentos de riso e criação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A projeção pública, em 28 de dezembro de 1895, no Salão Indiano do *Grand Café do boulevard des Capucine*, pelos irmãos Lumière (Luis e Augusto), não só consolidou as aspirações e as tentativas técnico-científicas do homem moderno, mas permitiu que as imagens fixas e os desenhos dos seres humanos, que os acompanham desde as pinturas rupestres nas cavernas, ganhassem movimento e vida para apreender a realidade a partir de uma nova linguagem. Com o passar dos anos, o cinema foi se consolidando como meio de difusão massiva de ideologias. Por se constituir uma manifestação criadora da consciência social, seu produto não deixou de carregar as marcas e as contradições das lutas de classes. Em consequência,

[...] as pessoas têm sido influenciadas pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto, e [...] a inteligibilidade do mundo tem sido formatada a partir das imagens e sons das produções de cinema e da televisão (LOUREIRO; ZUIN, 2010, p. 8).

Neste trabalho, centramos a atenção no estudo do cinema em diálogo com o processo de alfabetização, em especial com a possibilidade de produzir textos (orais e escritos) para os vários outros (diretor-autor, personagens, sujeitos do cotidiano vivido) ou interlocutores ideias e reais que nascem com a leitura compreensiva do filme, ou seja, com nosso auditório social. Entendemos que a exibição de filmes dentro do espaço escolar representa uma grande potencialidade para o desenvolvimento da criança em fase de alfabetização, permitindo não só a fruição estética, mas a enunciação do Eu para outro Eu.

Partimos do pressuposto que, mesmo não sendo assíduas das salas de cinema, as crianças são constantemente bombardeadas pelas mensagens ideológicas veiculadas por essa indústria em diferentes canais de comunicação. Portanto, o discurso enunciativo dessas crianças tem as marcas dessas produções e, por conseguinte, a formação imaginativa delas reproduz tal ideologia em suas criações e atos enunciativos. Para aprofundar a leitura sobre o tema, interessava saber se, no campo acadêmico, existiam trabalhos que tivessem pensado tal possibilidade. Dessa forma, fizemos um levantamento dentro do Banco de Dissertações e Teses da Capes abarcando o período de 2003 a 2015. Isso permitiu comprovar que

embora esses dois campos de estudos, cinema e alfabetização, tivessem um número considerável de produções acadêmicas, apenas oito (8) pesquisadores tiveram dentro de seus trabalhos os dois descritores como objeto de estudo. A análise e a compreensão dos enunciados desses autores permitiram confirmar a relevância da pesquisa, tanto para a área da educação quanto para os estudos especificamente sobre alfabetização. Pois dentro desse grupo, só dois trabalhos (TORES, 2005; SOUSA, 2011) tiveram como foco abordar o aluno não alfabetizado do EJA e sua experiência enunciativa após a exibição de filmes em sala de aula. Por conseguinte, nosso trabalho diferenciava-se dos anteriores por ter como sujeitos da pesquisa, não mais os adultos, mas as crianças dos primeiros anos do ciclo de alfabetização e as professoras alfabetizadoras. Além disso, interessava analisar e compreender nos textos produzidos após a experiência com as exibições fílmicas o que esses enunciados tinham a dizer.

A revisão bibliográfica levou à problematização das palavras *alfabetização* - cinematográfica (ADOUE, 2002), visual (ARAUJO, 2001; DONDIS, 2007; PEREIRA, 2015; SILVA, 2013) - e *letramento* - midiático (MOCELLIN, 2009) e visual (FREITAS, 2011) -, presentes nos trabalhos de alguns dos pesquisadores com os quais dialogamos. A dissertação de Santana (2008) seria a primeira a apontar para o conceito de *alfabetização visual* dentro desse bloco, no entanto, como argumentado na seção 2.2, discordamos da apropriação desse termo (alfabetização), atribuído para se referir ao ensino-aprendizagem inicial de outras áreas, tal como a audiovisual, cinematográfica ou estética. Como notamos os conceitos de alfabetização e do letramento permearam não só as discussões referentes ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas também as inerentes ao campo do cinema a partir de uma concepção de alfabetização cinematográfica, visual e audiovisual. Por isso, foi definido um neologismo (cinematizar) para nos referir ao processo de educação estética do olhar e a formação onilateral do sujeito com relação à apropriação integral da cultura cinematográfica. Já que esses termos apareceram não só nos estudos da área do cinema, mas da educação.

Reconhecemos em nossa tese a relevância das pesquisas, trabalhos e projetos desenvolvidos por diversos grupos de pesquisadores a nível nacional, que embora se apropriando desse termo, se preocuparam pela aproximação do cinema e da

educação. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que a posição defendida por este pesquisador, que com base no referencial teórico estabelece uma analogia entre o processo de alfabetização e o processo de alfabetização audiovisual, afirma que *as crianças não são capazes de produzir textos até não dominar os códigos da língua escrita*, caminha na contramão do que defendemos com relação à produção de textos das crianças. No conceito de alfabetização audiovisual desse autor primava, em primeira instância, a leitura e a decodificação da imagem e da gramática cinematográfica para, após seu conhecimento, produzir sentidos com novos textos cinematográficos. Esse processo, a nosso entender, seguia os mesmos princípios metodológicos da alfabetização convencional, da qual também discordávamos. Compartilhamos com eles a ideia de que qualquer texto (oral, escrito ou semiótico) precisa de uma leitura não passiva, e ela depende em grande parte da formação e do domínio dos gêneros discursivos contidos nos textos, inclusive do texto cinematográfico.

A temática escolhida para a pesquisa permitiu dialogar com várias áreas do conhecimento e buscar suporte para dar respostas ao problema de estudo em vários teóricos. Partimos do pressuposto que no mundo “visiocêntrico”, a indústria cinematográfica passou a ocupar um lugar privilegiado de divulgação e produção de discursos na sociedade contemporânea, o que conseqüentemente não podia ser diferente com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, imersas na mesma sociedade, embora privadas, pelas múltiplas desigualdades, de acessar a essas produções filmes dentro das salas de cinema. Uma segunda hipótese pressupôs que os meios imagéticos, principais formas de narrativas que os professores utilizam em salas de aula, na formação sociocultural das crianças do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental, teriam como base obras fílmicas e que, após a experiência da criança com tais filmes, seria possível trabalhar a produção de textos.

Conseqüentemente, a tese que se defendia no trabalho partia do pressuposto que quando a criança colocava-se diante da obra fílmica como sujeito-espectador-compreensivo do enunciado do outro era capaz produzir sua contrapalavra como ato responsável e responsivo. Esses vários outros (auditório social) tornavam-se interlocutores reais com os quais a criança-espectador estabelecia uma relação

dialógica, tanto durante a exibição, quanto após a experiência. Nesse ato-evento o Eu emitia sua palavra ética valorativa sobre o Outro. Seu excedente axiológico de visão, pela extralocalização com relação ao Outro, permitiam dar a seu interlocutor o que a ele era impossível ter dele mesmo pela posição que ocupava no espaço e no tempo. E, ao mesmo tempo, a partir dessa vivência a criança era levada a repensar não só o mundo do Outro, quando o dele mesmo.

Para poder dar solução ao nosso problema decidimos estudar a relação entre educação e cinema em interface com o processo de alfabetização, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, dentro do Ciclo de alfabetização, com o objetivo de analisar e compreender as produções textuais orais e escritas das crianças de uma classe de alfabetização do sistema municipal de ensino de Vitória/ES, após a experiência com gêneros cinematográficos. Como decorrência de tal mote, em termos específicos, buscamos:

- c) Compreender tanto os sentidos atribuídos pelas professoras do Ensino Fundamental I do Ciclo de Alfabetização ao cinema quanto às experiências de exibição dos gêneros cinematográficos em sala de aula com as crianças.
- d) Com base nos eventos dialógicos, em especial, dentro da disciplina Eletiva de Cinema, captar e compreender no ato enunciativo das crianças de uma classe de alfabetização do sistema municipal de ensino de Vitória/ES, o *posicionamento ético-estético valorativo do Eu e do Outro-para-Eu*; além, da construção de sentidos que marcam nos textos (orais e escritos) delas a presença do Eu e do Outro.

Considerando-se as ideias de Vigotski e Bakhtin, analisaram-se as situações em campo. As vozes desses dois autores foram fonte inesgotável para dar suporte a nossos enunciados em diálogo com os outros. A partir desses autores, passamos à análise dos enunciados produzidos pelos vários outros em campo, pois eles não são uma representação mimética dos eventos vivenciados, mas uma reação a dois (eu e tu) aos eventos. Portanto, compreendendo a produção de sentidos contida nele, nos aproximamos do evento da vida que deu origem a ele.

Foi importante para este trabalho também aprofundar nos conceitos do sujeito Eu em relação enunciativa com o Outro, como postula o pensamento bakhtiniano. Sua compreensão aproximou o Eu-sujeito-pesquisador à vivência da vida interior do

Outro-criança-sujeito da pesquisa, nas palavras de Bakhtin (2003), de sua alma e da sua consciência, pois, quando vivencio a vida interior do Outro-eu,

[...] em mim mesmo eu vivo no espírito. A alma é a imagem do conjunto de todo o efetivamente vivenciado, de tudo o que no tempo é presente na alma, ao passo que o espírito é o conjunto de todas as significações do sentido^[236] (smyslovykh znachimostey), de todos os propósitos de vida, dos atos de procedência de mim mesmo (sem abstração do eu)^[237] (BAKHTIN, 2003, p. 101).

A razão para dizer, durante nosso estudo em campo, levou as crianças a recuperar uma das funções da escrita, pois seus trabalhos discursivos tiveram diferentes destinatários reais, muito distintos dos textos realizados nas redações ou histórias contadas em sala de aula a pedido dos professores. A língua emergiu como uma construção entre vários Eus e vários Outros, ou seja, uma relação de troca dinâmica e constante de enunciados em forma de gêneros discursivos (textos) e não de palavras o frases soltas sem autoria e destinatários.

O texto, desde esta perspectiva, não é um aglomerado de letras coesas por regras gramaticais, mas as marcas das vivências do sujeito, posto como objeto de reflexão da fala interior externalizada para o Outro que escuta e tem a oportunidade de réplica à palavra alheia, permitindo, nessa troca constante de posições, a alternância e o inacabamento do texto. De acordo com Bakhtin (2003) comprovamos que todos os textos produzidos em sala após a experiência com a obra fílmica tinham as marcas de um sujeito autor que expressava suas ideias e pensamentos objetivados nos enunciados vivos e ativos que produziram. Os vários Outros (BAKHTIN, 2010b) com os quais as crianças estabeleceram uma relação dialógica (BAKHTIN, 2003) produziram discursos, passíveis da análise e compreensão por parte dos sujeitos da pesquisa nesses eventos estabelecidos entre eles.

Quando analisadas as produções textuais das crianças comprovamos que a compreensão completa do texto de outrem foi ativa e criadora, pois continuou a

²³⁶ Bezerra acrescentou à tradução a frase original “смысловых значимостей”, traduzida como “significações do sentido”, contudo entendemos que poderia traduzi-la como “significados semânticos”, conceito muito mais próximo do que Bakhtin pretendia estudar.

²³⁷ Внутреннюю жизнь другого я переживаю как душу, В себе самом я живу в духе. Душа – это образ совокупности всего действительно пережитого, всего наличного в душе во времени, дух же – совокупность всех смысловых значимостей, направленностей жизни, актов исхождения из себя (без отвлечения от я) (БАХТИН, 1979, p. 97-98).

criança iniciada pelos seus interlocutores, permitindo-lhes uma devida colocação ética-responsiva à palavra de outrem. O excedente de visão das crianças, pela sua posição com relação ao outro, permitiu a apreciação ética e estética dos enunciados cinematográficos. A sua enunciação sobre o eu-alheio abriu para o novo interlocutor (o leitor de seus textos) as portas para um mundo a ele desconhecido. O atravessamento de mundos permitiu, ao novo interlocutor, ver pelos olhos de outrem, se tornando a ponte dialógica entre um Eu que se realiza com relação a um Tu existente.

Comprovamos que as crianças tomando-se interlocutores e produtores de discursos escolheram certos gêneros, textos enunciativos dirigidos a outro interlocutor. Como apontou Bakhtin (2010a) para responder a essas palavras precisavam inicialmente compreendê-las, saindo de um lugar contemplativo para um lugar enriquecido pelo excedente axiológico de visão que ocupavam com relação aos outros enunciatários das obras cinematográficas. As palavras alheias com que se confrontaram as crianças, durante a exibição fílmica, configuraram a individualidade enunciativa contida nos textos, estabelecendo com eles um diálogo com seu auditório social carregado de posições individuais e ideológicas. O mergulho na consciência, e mundo do outro (BAKHTIN, 2010b) teve início no texto fílmico, nos enunciados do Outro, situando-os ativamente e responsivamente nesses eventos discursivos.

Por isso nos questionamos, segundo Geraldí (2003): para que as crianças assistiam às produções cinematográficas dentro da sala? Os filmes apresentados eram escolhas dos adultos que nem sempre permitem o dizer do Outro: dizer no sentido não de uma redação ou história sobre o apresentado à criança, mas de produção de texto, de deixar marcas autorais. O filme precisa ser trabalhado em sala, pois permite que o pensar alheio e o enunciado de Outrem possibilitem novas formas de pensar, de se posicionar, pois quando respondo à palavra de Outrem construo novas formas de dizer. Todavia, ainda que a exibição de filmes na escola estivesse respaldada pela legislação (Lei nº 13.006/2014), comprovamos que a infraestrutura era inadequada para essa exigência, levando em muitos dos casos os professores a trabalhar sob improvisação para a adequação das salas de projeção. Por outro lado, corroboramos os apontamentos de Bergala (2007) sobre a não formação dos professores na área do cinema, tanto dentro da formação inicial quanto continuada.

Acreditamos, mesmo assim, que é possível articular o processo pedagógico de produção de texto com experiências cinematográficas dentro da escola. As vozes dos filmes, em maior ou menor escala, afetaram os leitores-espectadores, permitindo-lhes ver o mundo pelos olhos de outros, e ao mesmo tempo se enunciar sobre seu auditório social.

Com base em Geraldi (2003), foi possível entender que a criança não participa emotivamente de relações interlocutivas; por conseguinte, de acordo com a relação que a criança estabelece com o filme, podemos pensar ações pedagógicas para a experiência em sala de aula. A partir do que se quer dizer, ao colocar a criança dentro do espaço escolar diante de qualquer filme, permitimos que ela possa

- a) Buscar respostas às perguntas anteriormente elaboradas (evento-busca-de-informação) tanto por ela quanto pelo professor;
- b) Escutar o que ele tem a dizer; realizar um evento-estudo-do-texto fílmico;
- c) Usá-lo na produção de outros gêneros textuais, ou seja, como evento-pretexto;
- d) Se relacionar com o enunciado fílmico apenas como um *evento de fruição*.

Concordamos com esse autor que esses quatro tipos de relações não esgota as possibilidades de nos relacionar com o filme como texto enunciativo, contudo, entender o evento como escuta e compreensão da palavra do Outro, pode fornecer à criança-leitora-espectadora do filme um confronto de enunciados: “[...] a do autor com a do leitor. Como a palavra do autor, sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva” (GERALDI, 2003, p. 172). Tanto o Eu-criança quanto seu auditório social precisam do outro para se constituir sujeitos completos do discurso. O encontro com o Outro abre caminho para o evento dialógico e compreensão de seu mundo alheio de Outrem.

A escuta compreensiva postulada no segundo tipo por Geraldi (2003) permite ao leitor-espectador a contrapalavra responsável, que não se dá de forma passiva, mas ativa. Nesse caso, os textos produzidos não respondem às perguntas previamente estabelecidas por outrem, mas emergem da alternância de enunciados, da escuta da palavra alheia, como aconteceu com a menina que leu os desenhos do pequeno príncipe, emprestados pelo aviador. Rompe-se com o pré-estabelecido e com o

sabido de antemão, embora perguntas e respostas à palavra do Outro não nasçam de uma proposta didática, mas durante o diálogo, ou seja, da

[...] troca e [d]a construção do texto oral co-enunciado. As respostas dos alunos já não são candidatas a respostas que o professor cotejaria com uma resposta previamente formulada. A participação do professor neste diálogo já não é de aferição mas de interlocução (GERALDI, 2003, p. 179).

Conceber os gêneros cinematográficos como unidade de ensino/aprendizagem é compreendê-los como porta de passagem para a alternância de vozes e o diálogo com outros enunciados. Todo evento enunciativo remete a outros dizeres, a outros textos anteriormente produzidos por outrem ou pelo mesmo locutor. Conceber o aluno-espectador como produtor de textos a partir da escuta (evento-estudo-do-texto fílmico) “[...] é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores” (GERALDI, 2011, p. 22). O trabalho com as crianças como sujeitos que se constituem pela linguagem nos permitiu comprovar que seus textos existem como enunciados quando dirigidos a um interlocutor. Para isso, a ela elabora todo um projeto discursivo, no qual apresenta sua intencionabilidade para o Outro. Como mostram os estudos de Costa (2018), constatamos que a língua se concretizou nos atos discursivos delas em seus “[...] enunciados orais e escritos concretos e únicos” (COSTA, 2018, p. 89). Dessa forma, rabiscos, desenhos e grafias tornam-se atos enunciativos acompanhados pela fala das crianças. Tanto os desenhos quanto a escrita foram formas enunciativas das crianças do Ciclo para se enunciar sobre os outros, reconhecendo-se como autores e posicionando-se no mundo.

Comprovamos também que o desenho não desapareceu dentro dos textos enunciativos das crianças, mas tornaram-se formas simbólicas, que complementaram e constituíram o próprio enunciado delas. Portanto, a enunciação gráfica e a escrita coexistiram, e permitiram não só expressar o pensamento, mas usar uma linguagem que lhe permitiu dialogar com o Outro e com o próprio contexto sociocultural em que estava inserido nesse momento. Para se enunciar (escrever, narrar ou desenhar) os sujeitos da pesquisa precisaram do ato de oitiva, da compreensão do dizer do outro. Esse processo da escuta permitiu a alteridade, essencialmente dialógica entre o Eu-criança e os Outros, imprimindo em seus textos seu posicionamento com uma contrapalavra à palavra de Outrem. Esse posicionamento crítico-analítico, da criança diante do filme, iniciou com a palavra do

outro, e foi ganhando corpo com suas respostas discursivas. Seus textos deixaram claro o endereçamento a um interlocutor. O evento estabelecido durante e após as exposições foram a ponte entre, um Eu que se enunciava e outro que compreendia; e entre um Eu que adentrando no mundo do outro, se enunciava valorativamente sobre esse Eu-outro. Por tanto, comprovamos que no ato de compreender responsabilmente à palavra de outrem, como postulava Bakhtin (2003), se fundia o ato de responder ao enunciado alheio, não existindo assim uma dicotomia entre eles, mas uma coexistência.

Podemos concluir, que quando o filme aparece dentro da escola não só como um instrumento mediador do processo pedagógico, mas como uma produção enunciativa, permite uma experiência marcada pela alteridade entre o Eu do enunciado e seu Outro interlocutor. Também comprovamos que quando as crianças tiveram o que dizer; uma razão para dizer o que tinham que dizer; e o principal, para quem dizer o que tinham para dizer; se constituíram como tal, como postula Geraldi (2003), enquanto sujeito que disse o que disse para quem disse, escolhendo para esse evento enunciativo uma estratégia e um gênero discursivo específico para se expressar. Dessa forma, embora sem o completo domínio convencional da escrita, as crianças se tornaram autoras e produtoras de textos, não porque vivenciaram um momento com o filme, ou pela relação Eu e Outro como sujeito coisificado, mas pelo posicionamento responsável e responsivo diante da palavra do Outro (seu interlocutor). Nessa relação dialógica, estabelecida entre o Eu-criança-espectador-compreensivo e os vários Outros, as marcas da polifonia de vozes do Eu e dos Outros tomaram conta de todo o processo enunciativo. A alternância possibilitou não só que essas crianças olhassem o mundo a partir de seus olhos e dessem sentido à vida exterior do Outro, mas que os Outros as olhassem e sobre eles construíssem sentidos de sua exterioridade. Nesse grande experiência que acabamos de concluir, o mundo não coincide com ele mesmo, como diria Bakhtin (2019), não pode se tornar fechado, nem acabado.

Assim realizamos o acabamento temporário deste trabalho, na espera que seja retomado, com seu inacabamento, nas vozes de outro-vários-Outros. Pois, como enuncia Bakhtin (2003), do acabamento emerge o novo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. *In*: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor Adorno**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de Jorge Mattos Britto de Almeida. Tradução Juba Elisabeth Levy. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Teoria Estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1998.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

ADOUE, Sílvia Beatriz. **Cinema de ficção científica e alfabetização cinematográfica**: duas experiências – estudo comparativo entre São Paulo e Argentina. 2002. 349 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AICE. **CARTAS DAS CIDADES EDUCADORAS**. 2004. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

ALEA, Tomás Gutierrez. **Dialética do espectador**: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano. São Paulo: Summus, 1984.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

ALVES, Osvando dos Santos. **Autoformação**: esperanças e potencialidades na formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal do Pará/Universidade Estadual do Amazonas, Polo Universidade Federal do Pará, Belém, 2014

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Janaína Sila Costa. **Um olhar sobre o pró-letramento**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ARAUJO, Betania Libanio Dantes de. **Alfabetização visual pelo cartum**: investigação e leitura de cartuns e charges. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em

Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2001.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.

ARNHEIM, Rudolf. **Film as art**. Los Angeles: University of California, 1957.

AYRES, Ivonir Rodrigues. **Representações do analfabeto no cinema brasileiro**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual De Maringá, Maringá, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. **The dialogic imagination**. Tradução Carly Emerson; Michael Holquist]. Texas: University of Texas Press Austin, 1981.

BAKHTIN, Mikhail; DUVAKIN, Viktor. **Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BARASH, Zoia. **El cine soviético del principio al fin**. 2. ed. La Habana: ICAIC, 2011.

BARBOSA, Madalena Maria. **O sentimento é dor, o riso é felicidade e a educação ambiental sendo isso-aí-mesmo-cuidado: o (des)velar-se “discentes-docente-**

pesquisadora” em uma sala de aula de educação infantil do sistema municipal de ensino de Vitória (ES). 2006. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. *In*: BARBOSA Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Org.). **Escritos de alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 248-264.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

_____. Alfabetização audiovisual dentro e fora da lei. *In*: SEMINÁRIO DE CINEMA E EDUCAÇÃO, 2., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. p. 17-24. v. 1.

BARBOSA, Maria Carmen. A experiência do programa de alfabetização audiovisual. [Entrevista cedida a] conKids. Novidades. 25 fev. 2015. Disponível em: <https://comkids.com.br/a-experiencia-do-programa-de-alfabetizacao-audiovisual/>. Acesso em: 4 dez. 2018.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: EDUEM, 2007.

BEATON, Guillermo Arias. **La persona en el enfoque Histórico-Cultural**. São Paulo: Linear, 2005.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**. Tradução Núria Aidelman e Lara Colell. Barcelona; Editora de Cahiers du Cinéma, 2007.

BLANCK, Guilherme. Vygotsky: o homem e sua casa. *In*: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Kknopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Urquiza Maria. **A mulher em cena: 2ª metade do século XIX**. 1986. 283 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Cinema e Artes Plásticas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

BOZHOVICH, Lidia Ilinichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Traducción Toste Muñiz. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Brasília: MEC, abr. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 1º jan. 2020.

_____. **Código penal**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 1º jan. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 1º jan. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

_____. **Lei nº 13.006, de 24 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 1º jan. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 1º jan. 2020.

BREUER, Josef; FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Moraes, 1974.

CAIXETA, Marcelo *et al.* **Vygotsky: psiquiatria/psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Sparta, 2014.

CANDEO, Manuella. **Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) por meio do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) a partir de filmes de cinema**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2013.

CAPOVILLA, Maurice. **Entrevista concedida a Emanuel Santana**. Chapada dos Guimarães, 2007.

CASTRO, Vicente Gonzalez. **Teoría y prácticas de los medios de enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

CAZE, Barbara Maia Cerqueira. **Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2000.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização: o que dizem os livros didáticos? O que dizem os professores?** 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: Faperj, 2009.

CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. **Perspectivas do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, Antônio. **Compreender o cinema**. São Paulo: Globo, 1989.

COSTA, Dania Monteiro Viera. **Produção de texto na alfabetização**. São Paulo: Mercado de letras, 2018.

COSTA, Juliana; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual e pedagogia das imagens. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 318-319, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/58961-252074-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/58961-252074-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 4 dez. 2018.

COSTA, Luis. **Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o projeto Trilhas**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSTA, Mônica Cristina Medici da. **Práticas de produção de textos numa classe de crianças de cinco anos da educação infantil**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COUTINHO, Marcos André Penna. **O jogo digital: a linguagem computacional e a linguagem cinematográfica na criação e construção dos jogos**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. **Conversar e tensionar na formação (des) continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território**. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

DAVIDOV, Vasili Vasilievic; ZÍNCHENKO, Vladimir Petrovich. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. *In*: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papirus, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000146&pid=S0100-1574200400030000700006&lng=en. Acesso em: 27 fev. 2017.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili Vasilievic. **Types of generalization in instruction: logical and psychological problems in the structuring os school curricula**. Reston Virginia: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DIRETRIZES Curriculares: o que temos consolidado? *In: Prefeitura de Vitória*. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/emefodl/texto-referencia-final>. Acesso em: 28 dez. 2018.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski: polêmicas do nosso tempo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

EDUCAÇÃO ampliada oferece atividades diversas para crianças e adolescentes. Texto disponibilizado em 27 ago. 2014. *In Prefeitura Municipal de Vitória*. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/educacao-ampliada-oferece-atividades-diversas-para-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 24 dez. 2018.

ELKONIN, Daniil B. **Psicología del juego**. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

ENDLICH, Ana Paula Rocha. **Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no Programa Provinha Brasil**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIALHO, Rejane Gandine. **Novas tecnologias e formação humana: de uma sociedade unidimensional à experiência em redes no espaço escolar**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FONSECA, Danuza de Oliveira. **Cinema, formação, invenção de si e do mundo: o que pode o cinema?** 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FONSECA, Maria Nilma Góes de; GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Tecnologias digitais e cinema na formação de professores. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

FRESQUET, Adriana Mabel. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. **Revista Teias: Cinema e Educação em Debate**. v. 17, n. 47, p. 163-172, jan./mar. 2016.

_____. [Entrevista cedida a] Maíra Norton. **Revista Poiésis**, n 19, p. 63-73, jul. 2012. Disponível em: <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis19/entrevista.pdf>. Acesso em: dez. 2019

_____. Cinema e educação. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

_____. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006a.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtiniano**. São Carlos: Pedro & João, 2010b.

_____. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender a ensinar com textos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Portos de passagens**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Prática de leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006b.

GÓES, Margarete Sacht. **As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita**. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GOLDER, Mario (Org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Xamã, 2004.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, v. 11, n. 21, dez. 2005.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais.** Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas: SP, 2001.

_____. **Palestra proferida no Encontro Inicial de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,** Vitória, 7 jan. 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéia. Elementos para pensar a pesquisa em educação. *In:* FREITAS, Maria Teresa Assunção (Org.). **A responsividade bakhtiniana na educação na estética e na política.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. v. 1. p. 89-92.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. *In:* GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Experiências de formação de professores alfabetizadores.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 15-45.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática.** Curitiba: Sol, 2009.

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *In:* **Revista Psicologia da Educação,** São Paulo, v. 24, n. 1, p. 155-179, 2007.

_____. **El sujeto y la subjetividad en la psicología social:** un enfoque histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc, 2011.

_____. **O pensamento de Vigotsky:** contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 314 -315. (v. 1).

GUIMARÃES, Alessandro da Silva. **Crítica da razão excludente:** desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

HERNANDEZ PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **(Des) naturalizando a criança no cotidiano da educação infantil.** 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HORCADES, Carlos M. **A evolução da escrita: história ilustrada**. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2004.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor do Barsil, 1976.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 425-470.

LINDSAY, Vachel. **The art of the moving picture**. New York: the Macmillan Company, 1916. Disponível em: <https://archive.org/stream/artofmovingpictu00lind#page/n5/mode/2up>. Acesso em: 23 nov. 2018.

LOUREIRO, Robson; ZUIN, Antonio Alvaro. Apresentação. *In*: LOUREIRO, Robson; ZUIN, Antonio Alvaro (Org.). **A teoria crítica vai ao cinema**. Vitória: Edufes, 2010.
LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estético**. Barcelona (México): Ediciones Grijaldo, 1966.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral: sensações e percepção – psicologia dos processos cognitivos**. v. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACIEL JUNIOR, Edson. **Lucidez-embriaguez, movimento e arrebatamento: homens, (semi) deuses que perambulam e a educação menor num bairro de uma rede municipal**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultura e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. São Paulo: Papyrus, 2006.

MOCELLIN, Renato. **“Ressurreição luminosa” – cinema, história e escola: análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a perspectiva do letramento midiático**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2009.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Cinema de animação no ensino de arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campesino.** 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORRONE, Maria Lúcia. **Cinema e Educação (1920-1945): a participação da imagem em movimento nas Diretrizes da Educação Nacional e nas práticas pedagógicas escolares.** 1997. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: Edufal, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. **Caderno de cinema do professor: dois. Luz, câmera ... educação!** São Paulo: FDE, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Maurício Elias de; GONÇALVES, Adeldo Rodrigues. Por dentro de uma Oficina de Vídeo: Educomunicação e Audiovisual. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 31., 2008, Natal. **Anais** [...]. Natal, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1514-1.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

OLIVEIRA, Sandro Nandolpho de. **Formação e práxis dos professores de História: o discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da História.** 2006. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

OMELCZUK, Fernanda Walter. Cinema no hospital? Hipóteses, experimentações e aprendizagens de uma pesquisa. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 3, p. 31-50, set./dez. 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1983734830120>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PEREIRA, Andrea Garcez. **Alfabetização visual: uma perspectiva para auto (trans) formação permanente com professores.** 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.** 2006. 378 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Maria Adalgisa Pereira. **Cinema e educação**: circulação de modelos internacionais e impressos no Brasil no início do século XX. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, 2000.

PLATÃO. **Obras completas**. Tomo 2. Madrid: Edição Patricio Azcérate, 1871. Disponível em: <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf02257.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. *In*: BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

PRESTES, Zoia. Prefácio. *In*: VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abril de 2007. Disponível em: www.ltds.ufrrj.br/gis/anteriores/rvrgis11.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

PYLRO, Simone Chabudee. **Atividades lúdicas entre adultos jovens**: um estudo com universitários capixabas. 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância na escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. **A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica**: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

RANGEL, Cláudia Moreira. **O professor diante da tela - o audiovisual no espaço e no tempo da educação**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

RANGEL, Sara Rocha. **Memória e experiência no cinema de Wim Wenders – evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin**: cenas para uma educação dos sentidos. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto. **Educação audiovisual**: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Programa de Pós-Graduação de Meios e Processos Audiovisuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

REVISTA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. v. 1, n. 1, out. 1932.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROMEA, Celia. El cine como elemento educativo. *In*: TORRES, Saturnino de; PUJOL, María Antonia; RAJADELL, Núria (Org.). **El cine un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine**. Madrid: Narcea, 2005.

SÁ, Saskia Aparecida Maciel Lavinias de Moraes Correia de. **A narração de si como fabulação da diferença em objetos audiovisuais**: uma experiência em educação não escolar através da produção de auto-documentários. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SALLES, Marcos. **Brincarte oferece educação integral a criança de 4 a 6 anos**. Prefeitura de Vitória, 2017. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/brincarte-oferece-educacao-integral-a-criancas-de-4-a-6-anos>. Acesso em: 24 dez. 2018.

SANT'ANA, Alex Sandro Coitinho. **O ser da presença da docência com o dispositivo tablet PC e as teias educacionais de aprendizagens inclusivas na [psico]pedagogia social hospitalar**. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Semiótica para iniciantes**. Texto disponibilizado em 11 fev. 2011. Disponível em: <https://interpretanteimediato.wordpress.com/tag/lucia-santaella/>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SANTANA, Emanuel. **Conexões**: movimento social, educação popular e cinema. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SANTOS, Maria Aparecida Rodrigues da Costa. **A educação em tempo integral no município de Vitória**: a experiência do Brincarte. 2012. 165 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAPIR, Edward. **Language na introduction to the study of speech**. New York: Harcourt, Brace, 1921. Disponível em: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20-%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura-gramática-produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHNEIDER, Steven Jay. **1001 filmes para ver antes de morrer**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

SÉRIOT, Patrick. **Voloshinov e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2015.

SHKLOVSKI, Víctor Borisovich. **Eisenstein**. La Habana: ICAIC, 2009.

SILVA, Patrícia de Oliveira Rosa da. **Alfabetização visual como estratégia de educação ambiental sobre resíduos sólidos domésticos**: os interpretantes de Peirce na compreensão das representações de estudantes de ensino médio. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Silnei Scharten. **A formação dos conceitos e o discurso interior em Eisenstein e Vygotsky**: montagem teórica. 2001. 345 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SOBROZA, Marcio Colodete. **O sentido de ser professor de educação física pelos “modos de ser sendo junto ao outro no mundo” perverso-fascista e democrático**: a vivência real & no filme “má educação”. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOUSA, Klênio Antônio. **Salas/celas, sinas e cenas**: o cinema no contexto prisional. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SOUZA, Elaine Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental**. 2010. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SOUZA, Leandro Carmo de. **A apropriação da escrita e sua Relação com o desenvolvimento do psiquismo**: em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a educação escolar. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SOUZA, Neusa Balbina. **Práticas de alfabetização no Município de Linhares nos anos de 1960**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SPIRKIN, Alexander Georgievich. Origen del lenguaje y su papel en la formación del pensamiento. *In*: GORSKY, Dmitry Pavlovich (Ed.). **Pensamiento y lenguaje**. Tradução Augusto Vidal Roget. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, S.A, 1966.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. Tradução Heloísa Jhan. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Introdução à teoria do cinema**. 3. ed. Tradução Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2009.

TALÍZINA, Nina Fiodorovna. **Psicología de la enseñanza**. Traducción de Ana Clavijo. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TORRES, Maria Madalena. **Cinema – a língua da realidade – na Alfabetização de Jovens e Adultos**. 2005 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

TOULMIN, Stephen. **The Mozart of psychology**. New York: The New York Review of Books, 1978. Disponível em: <http://www.nybooks.com/contributors/stephen-toulmin/>. Acesso em: 2 mar. 2014.

TSYGANOK, Madalena Maria Barbosa. **Narrativas de professoras envolvidas com a educação especial**: uma compreensão das experiências, sentidos e aprendizagens vividas. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VASCONCELOS, Simone Oliveira Thompson de; CHISTÉ, Priscila de Souza. Reflexões sobre cidade educativa, cidade educadora, município que educa e educação na cidade. *In*: CÔCO, Dilza. et al. **Educação na cidade**: conceitos, reflexões e diálogos. Vitória: Edifes, 2018.

VIANA, Nildo. **A concepção materialista da história do cinema**. Porto Alegre: Asterisco, 2009.

VIGODSKAIA, Guita Ivovna. [Entrevista cedida a] Zoia Prestes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v .40, n. 141, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300017. Acesso em: 27 fev. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Manuscritos de 1929. Tradução Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**. 71. 2000. p. 21-44.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto .São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. O problema do método. *In*: VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 59-83.

_____. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Farias]. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: AKAL, 2003.

VITÓRIA (ES). **Decreto nº 15.071, de 21 de junho de 2011**. Estabelece critérios para matrícula e permanência de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória no Projeto Educação em Tempo Integral. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória. Vitória, 2011.

_____. **Programa Educação em Tempo Integral**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2010.

_____. **Política municipal de educação integral**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2018a.

_____. **Política municipal de protagonismo estudantil**. Vitória: Secretaria de Educação, 2018b.

VENÂNCIO FILHO, Francisco; SERRANO, Jonathas. **Cinema e Educação**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

VYGODSKAYA, Gita I. His life. **School Psychology International**, v.16, n. 2, p. 105-116, 1995. Disponível em: <http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/gita.html> . Acesso em: 27 fev. 2017.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Tradução José María Bravo. Madrid: VISOR, 1997.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Tradução José María Bravo. Madrid: VISOR, 1993.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Tradução José María B Madrid: VISOR, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALDEMAR, Keiserman Nara. **Tem dias que a gente se sente a preparação corporal do ator: uma proposta** didática. 1986. 307 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Cinema e Artes Plásticas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. Tradução Miguel Serras Pereira. São Paulo, Boitempo, 2014.

REFERÊNCIAS EM RUSSO

БАХТИН, Михаил Михайлович. **вопросы литературы и эстетики**. Москва: Художественная литература, 1975.

БАХТИН, Михаил Михайлович. **К философии поступка** // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. Москва, 1986. с. 80-160. Disponível em: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/postupok1.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

БАХТИН, Михаил Михайлович. **Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса**. 2. ed. Москва: Художественная литература, 1990. Disponível em: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/bahtmain.html>. Acesso em 27 fev. 2019.

БАХТИН, Михаил Михайлович. **Проблемы поэтики Достоевского**. Москва: AUGSBURG, 2002.

БАХТИН, Михаил Михайлович. **Эстетика словесного творчества**. 2. ed. Москва: искусство, 1979.

ВОЛОШИНОВ, Валентин Николаевич; БАХТИН, Михаил Михайлович. **Марксизм и философия языка**: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Москва: Лабиринт, 1993a.

ВОЛОШИНОВ, Валентин Николаевич; БАХТИН, Михаил Михайлович. **Фрейдизм**. Москва: Лабиринт, 1993b.

ВЫГОТСКИЙ, Лев Семёнович. **Собрание сочинений**. Т. I. МОСКВА: ПЕДАГОГИКА, 1982.

ВЫГОТСКИЙ, Лев Семёнович. **Собрание сочинений**. Т. III. МОСКВА: ПЕДАГОГИКА, 1983.

ВЫГОТСКИЙ, Лев Семёнович. К вопросу о психологии. актер творчества. *In*: Выготский Л. С. **Собрание сочинений**. Т. 6. Педагогика, 1984. p. 319- 328. (Liev Semionovich Vygotski. Obras Escogidas. T.6).

ЯРОШЕВСКИЙ, Михайл Григорьевич. ПОСЛЕСЛОВИЕ. *In*: ВЫГОТСКИЙ, Лев Семёнович. К вопросу о психологии. актер творчества. *In*: Выготский Л. С. **Собрание сочинений**. Т. 6. Педагогика, 1984. Obras Escogidas. T.6 (Posfácio, 2014).

FILMOGRAFIA MENCIONADA

A BALEIA e o tesouro. Direção: Alunos da Escola Municipal Dr. Tuffy Nader. Produção: Marialina Antolini. ES. c2014 (5min 5s).

A FAMÍLIA Addams. Roteiro: Caroline Thompson, Charles Addams e Larry Wilson. Estados Unidos. C 1991 (99 min).

A PEQUENA sereia. Direção: Ron Clements e John Musker. Produção: John Musker e Howard Ashman. Estados Unidos. c1989. (83min).

AS AVENTURAS de Chauá. Direção: Beatriz Linderberg. Produção: Alunos da Escola Municipal Santo Antônio do Norte. Brasil. c2016 (4min).

ASSÉDIO. Direção: B. Bertolucci. [filme-vídeo]. França, Itália: BBC / Fiction Productions / Mediaset / Navert Film, c1998.

AVATAR. Direção: James Cameron. Estados Unidos: 20th Century Fox, c2009.

BUD's Song's Time. Direção: Hélder Nóbrega. Brasil. c2012 (3min 47s).

CADÊ meu rango? Direção: George Damiani. Brasil, c2012 (4min 15s).

CAMELOS também choram. Direção: B. Davaa; F. Falorni. [documentário-vídeo]. Alemanha e Mongólia: Europa Filmes, c2003.

CINCO frações de uma quase história. Direção: A. Mendz *et al.* [filme-vídeo]. Brasil: Europa Filmes, c2009.

CINDERELA. Direção: Clyde Geronimi, Hamilton Luske e Wilfred Jackson. Produção: Walt Disney. c1950 (75min).

COMO nascem os anjos. Direção: M. Salles. [filme-vídeo]. Brasil: Cinema Brasil Digital, c1996.

CRIANÇAS invisíveis. Direção: K. Lund *et al.* [filme-vídeo]. Itália: Paris Filmes (distribuidora), c2005.

FARENHEIT 451. Direção: F. Truffaut. [filme-vídeo]. Inglaterra: J. Arthur Rank Film Distributors, c1966.

FRIDA. Direção: J. Taymor. [filme-vídeo]. Estados Unidos: Miramax Films, c2002.

FROZEN. Direção: Chris Buck e Jenifer Lee. Produção: Peter Del Vecho. Estados Unidos. c2013 (102min).

GRAFFITIDANÇA. Direção: Rodrigo Eba. Brasil: Cavalo Marinho Audiovisual: c2013 (6min).

JECA Tatu. Direção: Milton Amaral. São Paulo: Produção: PAM Filmes, c1959. 1 DVD (95min).

LAURINHA-Brinquedos. Direção: Jon Russo e Thomate Larson. Brasil. c2012 (1min 30s).

LE PETIT prince/O pequeno príncipe. Direção: Mark Osborne. FRANÇA. c2015 (110 min).

LIGA da justiça. Direção: Zack Snyder. Estados Unidos. C2017 (119 min).

MADAGASCAR. Direção: Eric Darnell e Tom McGrath. Estados Unidos. c2005 (86 min).

MANGUE e tal. Direção: As crianças. Produção: Lucia Caus. Brasil. c2002 (7min).

MENINA da chuva, Direção: Rosária. Produção: Rosária. Brasil –RJ, c2010 (6min).

MINECRAFT. Desenvolvedor: Mojang. C2017.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. São Paulo: Bananeira Filmes, c2003. 1 DVD (102min).

O CANGACEIRO. Direção: Marcos Buccini. Co-direção: alunos da disciplina de animação 2D do Núcleo de design/CAA. Brasil, c2012 (6 min).

O CÃO e o hidrante. Direção: Studio Makako. Brasil. c2012 (1min).

O HOMEM que desafiou o diabo. Direção: M. Góes. [filme-vídeo]. Brasil: Warner Bros, c2007.

O LABIRINTO do fauno. Direção G. del Toro. [filme-vídeo]. Espanha e México: Warner Bros. Entertainment Inc, c2006.

O PAGADOR de promessas. Direção: A. Duarte. [filme-vídeo].Brasil: Dynafilmes, c1962.

ONEMAN. Direção: Graciliano Camargo, c2012 (5 min).

OS INCRÍVEIS. Direção: Brad Bird. Estados Unidos. C2014 (115 min).

POMBINHA. Direção: Fernando Augusto Dias. Produção: Brasil. c2009 (2min 55s).

SPINEY the porcupine. Direção: Lucas Oliveira Scapim. Produção: Lucas Oliveira Scapim Canada. c2011 (1,35min).

TAPETE vermelho. Direção: L.A. Pereira. [filme-vídeo]. Brasil: Pandora Filmes (distribuição), c2006.

TEM um dragão no meu baú, Direção: Rosária. Produção: Rosária. Brasil-RJ: CAMPO-4, c2005 (1min).

VELOZES e furiosos: Operação Rio. Direção: Justin Lin. Estados Unidos. c2011 (130min).

ZIMBU. Direção: Marcos Strassbuger Souza. Produção: 3D e Animação Melies - Escola de Cinema. Brasil. c2012 (3,36min).

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

À: Secretária Municipal de Educação de Vitória
Sra. Adriana Sperandio

Vitória, 2 de maio de 2018.

Prezada Secretária,

Solicitamos autorização dessa Secretaria de Educação para realizarmos a Pesquisa *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos de Ensino Fundamental* junto às EMEFTI *Eunice Pereira Silveira* (Tabuazeiro) e EMEFTI *Anacleta Schneider Lucas* (Centro de Vitória), no período de maio a dezembro de 2018, conforme proposta em anexos e termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por outro lado, atendendo todos os princípios éticos da pesquisa, o referido projeto que se pretende desenvolver em colaboração com as escolas antes mencionadas estará sob a minha coordenação e contará, também, com a participação de um doutorando — Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos —, devidamente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo.

Certos do apoio a esta nossa solicitação

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

Prof. Ms. Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos

APÊNDICE B – PROTOCOLO DA PESQUISA DESTINADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

À: Secretária Municipal de Educação de Vitória/ES
Sra. Adriana Sperandio

Vitória, 2 de maio de 2018.

Senhora Secretária,

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, orientado pela Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, no Curso de Doutorado em Educação - Ufes, linha de pesquisa Educação e Linguagens, com o objetivo de estabelecer uma parceria com essas unidades de ensino para o desenvolvimento deste trabalho. Pretende-se nas duas unidades de ensino de tempo integral selecionadas — EMEFTI *Eunice Pereira Silveira* e EMEFTI *Anaclea Schneider Lucas* — estudar a relação educação e cinema, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Ciclo de Alfabetização, ou seja, objetiva-se principalmente na referida pesquisa compreender as formas como os professores do Fundamental I têm concebido e feito uso dos diferentes gêneros cinematográficos no espaço-tempo escolar, com as crianças do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Vitória. A partir das observações e entrevistas com os professores e crianças, pretende-se identificar como as enunciações cinematográficas aparecem nas produções textuais — orais e escritas — das crianças.

O estudo se desenvolverá por meio da pesquisa de cunho qualitativo em educação, tendo como metodologia da pesquisa seu fundamento no estudo de caso simultaneamente em múltiplos locais, a realizar-se na Ufes.

A produção de dados será realizada durante o ano de 2018, por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos — professores alfabetizadores do primeiro ciclo e as respectivas crianças desses professores nas duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral EMEFTI — *Anaclea Schneider Lucas* e EMEFTI *Eunice Pereira Silveira* —, observação participante e registro da experiência (fotos, filmagens e análise de documentos). Nosso público-

alvo serão os professores alfabetizadores do ciclo e as crianças que compõem esse grupo.

A inserção na escola e nos grupos de estudos ocorrerá de forma gradativa, não causando transtornos na rotina escolar e procurando a familiarização com todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Além do mais, todos os procedimentos envolvendo a produção de dados serão previamente planejados e acordados tanto com os professores quanto com as crianças.

Este estudo implica benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação, em especial ao professor alfabetizador, pois procura analisar e compreender como os diferentes gêneros cinematográficos aparecem em diálogo com o processo de alfabetização, como eles têm sido utilizados, quais os sentidos que emergem de tal uso e contato com as crianças dentro do processo de apropriação da linguagem oral e escrita.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatório e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes da pesquisa. Pretende-se, ao final da tese, enviar os resultados tanto à Secretaria de Educação quanto às escolas que participaram do estudo de campo. Também todo o trabalho final será disponibilizado no site oficial da Capes, como referência teórica e posteriores estudos.

Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos
Doutorando em Educação

Perfil do pesquisador

Dados pessoais

Nome: Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos

Endereço: Rua José Machado, nº 21, Tabuazeiro, Vitória-ES CEP:29 [...]

Telefone: 99808-2798

Idade: 42 anos. Naturalidade: Cuba. Estado civil: casado

Local de trabalho: Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação/Bolsista capes.

Experiência profissional

Atuo como professor de língua estrangeira/espanhol desde 2000 em escolas da rede privada e pública. Também atuei, até a entrada no doutorado, como professor de língua materna/português no Instituto Federal do Espírito Santo/Ibatiba (professor substituto) e na Prefeitura de Piúma (contrato temporário). Durante o mestrado, 2012-2015, fui bolsista Fapes e atualmente, desde 2016, estou como bolsista Capes nesse mesmo programa de pós-graduação.

Interesse de pesquisa

Durante a minha atuação profissional como professor de línguas, venho acompanhando o uso dos recursos didáticos dentro das salas de aula, especialmente o cinema didático e o cinema como recurso didático. Compreendo que os diferentes gêneros cinematográficos passaram a ocupar um lugar privilegiado de divulgação, formação (semiformação) e produção de enunciados — orais e escritos — no mundo contemporâneo, o que, por conseguinte, não poderia ser diferente com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, imersas na mesma sociedade. Nesse sentido, busco compreender como os professores do Fundamental I têm concebido dentro do processo de alfabetização o uso dos diferentes gêneros cinematográficos com as crianças do Ciclo de Alfabetização. Temos ciência de que a realização deste estudo permitirá reflexões sobre as propostas e as práticas alfabetizadoras com o uso desses gêneros discursivos. Tendo em vista o interesse que move esta pesquisa, optou-se pelas duas escolas municipais de tempo integral que oferecem o Ciclo de Alfabetização dentro do Ensino Fundamental.

APÊNDICE C – PROTOCOLO DA PESQUISA DESTINADO AOS DIRETORES DAS EMEFTI

Prezado (a) gestor (a)

A partir do estudo de campo referente à pesquisa de tese denominada *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, sob a responsabilidade do professor Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos, regularmente matriculado no Curso de Doutorado de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação da Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, vimos convidar a referida unidade de ensino para participação da observação e entrevistas a realizar-se na instituição.

Nosso interesse é estudar a relação educação e cinema, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Ciclo de Alfabetização, ou seja, objetiva-se principalmente, na referida pesquisa, compreender as formas como os professores do Fundamental I têm concebido e utilizado os diferentes gêneros cinematográficos no espaço-tempo escolar, com as crianças do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Vitória, em especial dentro de duas EMEFTI do município. A partir de observações e entrevistas com os professores e as crianças, pretende-se identificar como as enunciações cinematográficas aparecem nas produções textuais das crianças.

O estudo se desenvolverá por meio da pesquisa de cunho qualitativo em educação, tendo, como metodologia, seu fundamento no estudo de casos, simultaneamente em múltiplos locais, a realizar-se na UFES. As entrevistas semiestruturadas, com professores alfabetizadores do primeiro ciclo e as respectivas crianças, possibilitarão a produção de dados em campo para este estudo.

Nosso público-alvo será constituído pelos professores alfabetizadores do ciclo e pelas crianças que compõem esse grupo.

Horário:

MATUTINO: 8h-11h

VESPERTINO: 13h-16h

O estudo implica benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação, principalmente alfabetizadores, pois procura analisar como os diferentes gêneros cinematográficos dialogam com o processo de alfabetização, ou seja, como eles têm sido utilizados; quais os sentidos que emergem de tal uso e contato com as crianças dentro desse processo de apropriação da linguagem oral e escrita.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob forma de relatório e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes da pesquisa. Pretende-se, ao final da tese, enviar os resultados tanto à Secretaria de Educação quanto às escolas que participaram do estudo de campo. Também todo o trabalho final será disponibilizado no site oficial da Capes, como referência teórica e posteriores estudos.

Agradecemos a participação e a articulação para o referido estudo.

Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos
Doutorando em Educação

APÊNDICE D²³⁸ – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

(Para gestores e demais profissionais com atuação no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental da EMEFTI _____)

1ª Parte

VITÓRIA (ES), 02 de Abril/Maio de 2018.

Ao EMEFTI: _____

At. _____

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMEFTI _____, unidade da Rede Municipal de Vitória - ES, o projeto de pesquisa *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, de autoria do doutorando Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O principal objetivo da pesquisa é compreender as formas como os professores do Fundamental I têm concebido utilizado os diferentes gêneros cinematográficos no espaço-tempo escolar, com as crianças do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Vitória. A partir de observação e entrevistas com os professores e crianças, pretende-se identificar como as enunciações cinematográficas aparecem nas produções textuais das crianças.

²³⁸ Este instrumento de pesquisa foi elaborado tomando como referência o APÊNDICE B da dissertação de Eliane Souza (2010) cujas bases referenciais inicialmente foram adaptadas do APÊNDICE A do trabalho de mestrado de Dilza Côco (2006).

Para a produção de dados, serão utilizadas algumas técnicas e instrumentos de pesquisa. O uso de formulários ajudará na análise documental. Durante as entrevistas toda a produção de dados será registrada no diário de campo e em gravações, tanto em vídeo quanto em áudio. A participação das crianças na pesquisa só terá lugar após o consentimento dos responsáveis legais e sempre sob o tratamento ético dos dados como regido na pesquisa acadêmica. Todos os resultados produzidos em campo estarão disponíveis durante e após o relatório final do trabalho, que será apresentado na tese, de domínio público, com possibilidade de publicação.

Vitória, _____ de _____ de 2018.

Nome do profissional	Cargo	Assinatura/RG	Telefone

2ª Parte

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, no ano de 2018, na EMEFTI _____, nas turmas do Ciclo de Alfabetização, sob a responsabilidade do professor doutorando Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos, regularmente matriculado no Curso de Doutorado de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação da Profª Drª Cláudia Maria Mendes Gontijo, como recomendação para a realização do Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O motivo que nos leva a investigar esse tema de pesquisa é que esperamos contribuir para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores, pois procura-se analisar os diferentes gêneros cinematográficos em diálogo com o processo de alfabetização, ou seja, como eles têm sido utilizados; quais os sentidos que emergem de tal uso e contato com as crianças dentro desse processo de apropriação da linguagem oral e escrita. O objetivo da pesquisa é estudar a relação entre educação e cinema, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Ciclo de Alfabetização. Pretende-se compreender as formas como os professores do Fundamental I têm concebido e utilizado os gêneros cinematográficos no espaço-tempo escolar, com as crianças do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Vitória.

A partir de observações e entrevistas com os professores e as crianças, pretende-se identificar como as enunciações cinematográficas aparecem nas produções textuais das crianças.

O (a) senhor (a) foi selecionado (a) porque atende ao critério de seleção dos participantes da pesquisa: professor alfabetizador de uma EMEFTI da rede pública municipal de Vitória. Sua participação na pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador e a

administração da secretaria para a qual trabalha. Se, durante a realização da pesquisa, tiver qualquer tipo de desconforto, ela poderá ser interrompida no momento, sendo possível — ou não — continuá-la posteriormente. Além disso, o pesquisador estará presente para esclarecer eventuais dúvidas e para dar suporte na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder a algumas questões sobre a alfabetização e o uso dos gêneros cinematográficos dentro do Ciclo de Alfabetização. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todos os dados produzidos através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação, especialmente alfabetizadores, pois procura analisar os gêneros cinematográficos em diálogo com o processo de alfabetização, ou seja, como eles têm sido utilizados, quais os sentidos que emergem de tal uso e contato com as crianças dentro desse processo de apropriação da linguagem oral e escrita. Os dados produzidos durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatório e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes da pesquisa. Pretende-se, ao final da pesquisa, enviar os resultados tanto à Secretaria de Educação quanto às escolas que participaram do estudo de campo. Também todo o trabalho final será disponibilizado no site oficial da Capes, como referência teórica e posteriores estudos.

O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o e-mail do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Prof. Ms. Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos

Eu, _____, portador da CI nº _____, residente e domiciliado na Rua _____ nº _____ bairro _____ do município de _____, profissional do EMEFTI _____, declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e autorizo a utilização de minhas imagens, caso necessária, na produção da tese *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, a ser realizada pelo doutorando Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos. Portanto concordo em participar.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Prof. Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos

Aluno do Doutorado PPGE/UFES

sdhpr@hotmail.com

Cel. (27) 99808-2798

APÊNDICE E²³⁹ – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

1ª PARTE

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos das turmas do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental I, do turno _____ da EMEFTI _____, unidade da Rede Municipal de Vitória - ES, o projeto de pesquisa *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, de autoria do doutorando Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos, como recomendação para a realização do Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Nosso interesse é estudar a relação educação e cinema, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Ciclo de Alfabetização, ou seja, objetiva-se principalmente na referida pesquisa compreender as formas como os professores do Fundamental I têm concebido e utilizado a sétima arte no espaço-tempo escolar, com as crianças do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de Vitória. A partir de observações e entrevistas com os professores e crianças, pretende-se identificar como as enunciações cinematográficas aparecem nas produções textuais das crianças.

Para que seja possível alcançarmos esse objetivo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio da observação, com gravações em vídeo ou áudio — caso seja necessário —, de entrevista e registro em diário de campo. A fim de garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo. Serão utilizados apenas os nomes fictícios que os participantes escolham durante os encontros. As filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados produzidos em campo

²³⁹ Este instrumento de pesquisa foi elaborado segundo o APÊNDICE C da dissertação de Eliane Souza (2010), cuja formulação, por sua vez, se baseou no APÊNDICE B (CÔCO, 2006, p. 302-303) e no APÊNDICE C (PIFFER, 2006, p. 334), pertencentes às dissertações defendidas sob a orientação da Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

serão apresentados na tese e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Eu, _____, responsável pelo
(a) aluno (a) _____, do grupo
_____ do Ciclo de Alfabetização, da EMEFTI
_____ do turno _____,
autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, de autoria do doutorando Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos, concordando com os procedimentos aqui apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____

Vitória, ___ de _____ de 2018.

2ª Parte

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, realizada por Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos, no ano de 2018, na EMEFTI _____, na turma _____ do Ciclo de Alfabetização, do turno _____, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização dos pais ou responsáveis das crianças envolvidas neste estudo para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente

Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos

Pesquisador

Eu, _____, portador da CI nº _____, residente e domiciliado na rua _____, nº _____ bairro _____ do município de _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo a utilização das imagens do meu filho (a) na produção da pesquisa *O uso de gêneros cinematográficos nas classes de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, realizada pelo doutorando em educação Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos.

Assinatura do responsável: _____

Data: ____ de _____ de _____

**APÊNDICE F²⁴⁰ – DISTRIBUIÇÃO DE DIAS UTILIZADOS PARA COLETA E
PRODUÇÃO DE DADOS EM CAMPO**

EMEFT ANACLETA SCHNEIDER LUCAS

Dias destinados a coleta e produção de dados na escola durante o ano letivo 2018									TOTAL GERAL
	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	
		4	2	1	3	1	1	3	
		5	3	2	4	2	5	4	
		6	4	6	5	3	6	5	
		7	5	7	6	4	7	6	
		8	6	8	10	5	8	7	
		11	9	9	11	8	9	10	
		12	10	10	12	9	12	11	
		13	11	13	13	10	13	12	
		14	12	14	14	11	14	13	
		15	13	15	17	15	19	14	
		18	16	16	18	16	20	15	
		19	17	17	19	17	21	17	
		20	18	20	20	18	22	18	
		21	19	21	21	19	23	19	
		22	20	22	24	22	26	20	
		25	23	23	25	23	27		
		26	24	24	26	24	28		
		27	25	28	27	25	29		
		28	26	29	28	26	30		
		29	27	30		30			
			30	31		31			
			31						
TOTAL		20	22	21	19	21	19	15	137

²⁴⁰ Este APÊNDICE foi elaborado com base no APÊNDICE P (CÔCO, 2006).

APÊNDICE G – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo será um instrumento de pesquisa, destinado ao registro das observações realizadas no espaço escolar.

EMEFTI: _____

Data: ___/___/_____. Horário: _____. Local: _____

Registro de observações	Comentários

APÊNDICE H²⁴¹ – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA**1ª Parte: Aproximações e identificação do sujeito da pesquisa (professor)**

1 Sexo:

Masculino ()

Feminino ()

2 Idade:

Abaixo de 25 anos ()

Entre 26 e 30 anos ()

Entre 31 e 35 anos ()

Entre 36 e 40 anos ()

Mais de 40 anos ()

3 Você trabalha em:

Uma só escola ()

Duas escolas ()

Três escolas ou mais ()

4 Na Prefeitura Municipal de Vitória, você trabalha:

() há 1 ano

() entre 2 e 5 anos

() entre 5 e 7 anos

() entre 7 e 10 anos

() acima de 10 anos

5 Nesta escola, você é:

Profissional efetivo ()

²⁴¹ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptações, tendo como referência o APÊNDICE H (SOUZA, 2010, p. 266). Para sua confecção, a pesquisadora tomou como base o APÊNDICE E (CÔCO, 2006, p. 307), o qual foi dividido em duas partes, a primeira tendo como referência o ANEXO C da tese doutoral *O processo de apropriação da linguagem escrita na fase inicial de alfabetização* (GONTIJO, 2001). Além deste apêndice, Souza (2010) utiliza o APÊNDICE J (PIFFER, 2006, p. 344).

Profissional contratado ()

Profissional com designação temporária ()

Outros () Especificar: _____

6 Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

7 Além de trabalhar nesta (s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?

Sim ()

Não ()

Caso seja afirmativa, qual é essa atividade? _____

8 Você é vinculado ao sindicato?

() Sim () Não

9 Sua formação acadêmica está em nível:

() Médio - tipo de curso: _____

() Licenciatura curta - tipo de curso: _____

() Licenciatura plena - tipo de curso: _____

() Cursos de aperfeiçoamento/atualização (menos de 360 horas)

() Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)

() Mestrado

() Doutorado

() Outros . Especificar: _____

10 Sua experiência como professora é:

() Abaixo de 2 anos

() Entre 2 e 5 anos

() Entre 6 e 7 anos

() Entre 8 e 10 anos

() Acima de 10 anos

11 Sua experiência como professora alfabetizadora é:

() Abaixo de 2 anos

() Entre 2 e 5 anos

- Entre 6 e 7 anos
- Entre 8 e 10 anos
- Acima de 10 anos

12 Sua experiência profissional foi adquirida:

- Em educação infantil
- Em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
- Em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
- Em nível médio
- Em nível superior
- Na docência e em funções técnicas de ensino

13 Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor (a) alfabetizador (a)?

- Sim
- Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

14 Assina jornais, revistas, periódicos?

- Sim
- Não

Se sua resposta foi afirmativa, quais? _____

15 Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

16 Suas atividades culturais mais frequentes são:

Sempre	Às vezes	Nunca	
			Ouvir rádio
			Assistir à TV
			Assistir a Vídeos/DVD
			Ir ao cinema
			Ir ao teatro

Especificar outras, caso haja: _____

17 Suas leituras mais comuns:

Sempre	Às vezes	Nunca	
			Jornais locais
			Jornais do país
			Periódicos da área educação
			Livros didáticos
			Livros sobre educação
			Periódicos diversos

Especificar outras, caso haja: _____

2ª. Parte: Aproximações com o objeto de estudo (cinema – alfabetização)

- 1 O que entende por cinema? Como você conceituaria essa palavra?
- 2 Tem preferência por algum gênero cinematográfico? Qual ou quais?
- 3 Durante sua formação inicial, cursou alguma matéria ou aula que trabalhasse a possibilidade do uso da projeção cinematográfica na escola?
- 4 Caso a resposta seja afirmativa, poderia relatar em que consistiu?
- 5 A/as formação/ões continuada/as contemplou/aram a possibilidade de uso de gêneros cinematográficos na sala de aula?
- 6 Caso seja afirmativa, poderia relatar as orientações recebidas?
- 7 Na sua formação inicial e continuada, foram utilizadas projeções audiovisuais durante as aulas?

- 8 Que tipo e com qual finalidade foram projetadas produções audiovisuais durante as aulas de formação que teve com outros professores?
- 9 Seu uso era apenas como uma forma de reflexão ou ajudaram para seu trabalho futuro como alfabetizador (a), por se constituir materiais a serem utilizados *a posteriori* em sua práxis alfabetizadora?
- 10 Já projetou em sala de aula para suas crianças alguma produção audiovisual? Com qual finalidade?
- 11 Acredita que o uso desse recurso seria um auxiliador do trabalho do professor ou um componente do processo docente? Poderia explicar sua resposta?
- 12 Pode mencionar que tipo de projeção audiovisual costuma usar com as crianças, caso utilize dentro de suas aulas.
- 13 Explique que razões o (a) levaram a selecionar esses gêneros cinematográficos
- 14 Pode dizer uma relação de filmes que costuma utilizar com as crianças?
- 15 Pode explicar as razões que o (a) levaram a selecionar esses títulos?
- 16 Quais são, a seu ver, os pontos positivos para se trabalhar com projeções audiovisuais dentro do ciclo?
- 17 Vê algum ponto negativo ou problemas enfrentados, se decidir fazer uso dessa produção cultural dentro da escola ou na sala de aula especificamente?

**APÊNDICE I²⁴² – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO
PROJETO DE CINEMA**

Prezado (a) professor (a) _____

1ª Parte

1- Sexo: () Masculino; () Feminino

1- Idade:

() Abaixo de 25 anos

() Entre 26 e 30 anos

() Entre 31 e 35 anos

() Entre 36 e 40 anos

() Mais de 40 anos

2- Você trabalha em:

() Um só escola

() Duas escolas

() Três escolas ou mais

3- Nesta escola, você é:

() Profissional efetivo

() Profissional contratado

() Profissional com designação temporária

() Outros

Especificar _____

4- Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

5- Além de trabalhar nesta(s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?

Sim () Não ()

6- Caso seja afirmativa, qual é essa atividade? _____

7- Você é vinculado ao sindicato?

() Sim () Não

8- Sua formação acadêmica está em nível:

²⁴² Este instrumento de pesquisa foi elaborado tendo como referência o APÊNDICE G (CÔCO, 2006, p. 318). A pesquisadora confeccionou toda a primeira parte do formulário tendo como referência o ANEXO C da tese doutoral de Gontijo (2001).

- () Médio - tipo de curso: _____
- () Licenciatura curta - tipo de curso: _____
- () Licenciatura plena - tipo de curso: _____
- () Cursos de aperfeiçoamento/atualização (menos de 360 horas)
- () Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outros . Especificar: _____

9- Sua experiência como bibliotecária é:

- () Abaixo de 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 6 e 7 anos
- () Entre 8 e 10 anos
- () Acima de 10 anos

10- Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como bibliotecária?

- () Sim; () Não

11- Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

12- Assina jornais, revistas, periódicos?

- () Sim; () Não

13- Se sua resposta foi afirmativa, quais? _____

14- Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- () Sempre; () Às vezes; () Nunca

15- Suas atividades culturais mais frequentes são:

Sempre	Às vezes	Nunca	
			Ouvir rádio
			Assistir à TV
			Assistir a Vídeos/DVD
			Ir ao cinema
			Ir ao teatro

16- Especificar outras, caso haja: _____

17- Suas leituras mais comuns:

Sempre	Às vezes	Nunca	
			Jornais locais
			Jornais do país
			Periódicos da área educação
			Livros didáticos
			Livros sobre educação
			Periódicos diversos

18- Especificar outras, caso haja: _____

2ª. Parte

1- Como se deu o seu processo de alfabetização? Tente lembrar-se da escola ou do lugar onde aprendeu a ler e escrever, os materiais de leitura utilizados (livros, cartilhas, cartazes, cinema etc.) e as atividades que realizou na sua alfabetização. _____

2- O modo como você aprendeu a ler e escrever influencia o modo como pensa hoje o processo de alfabetização?

() Sim; () Não

3- Por quê? _____

4- Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever?

() Sim; () Não

5- Por quê? _____

6- Quando você considera que uma criança está alfabetizada? _____

7- Para o senhor (a), o que é alfabetizar? _____

- 8- Considera que os diferentes gêneros cinematográficos, existentes hoje, têm sido utilizados nesse processo dentro das salas de aula? _____
-

3ª. Parte

I- **Aproximações ao Objeto de estudo (cinema – alfabetização)**

- 1- O que entende por cinema? Como você conceituaria essa palavra? _____
-

- 2- Tem preferência por algum gênero cinematográfico

() Sim; () Não

- 3- Caso seja afirmativa. Qual ou quais? _____
-

- 4- Quando assiste a algum filme ou gênero cinematográfico, o faz:

() sozinho (a)

() Na companhia de parentes

() Na companhia de amigos

- 5- Teve, durante sua formação, alguma matéria, curso ou aula que trabalhasse a possibilidade do uso da projeção cinematográfica na escola?

() sim; () não

- 6- Caso seja afirmativa, poderia relatar em que consistiu? _____
-

- 7- E, durante sua formação continuada, alguma contemplou essa possibilidade objetivamente?

() sim; () não

- 8- Caso seja afirmativa, poderia relatar em que consistiu? _____
-

- 9- Tanto na sua formação quanto na formação continuada, foram utilizadas projeções audiovisuais durante aulas?

() sim; () não

10- Que tipo e com qual finalidade foram projetadas essas produções audiovisuais durante as aulas de formação que teve com outros professores?

11- Seu uso era apenas como uma forma de reflexão ou ajudaram para seu trabalho futuro como professor (a), por se constituir materiais a serem utilizados a *posteriori* em sua práxis do professor?

12- O que poderia me dizer com relação às produções com a estética Disney? Gosta delas?

() sim; () não; () nem sempre

13- Quando assiste a alguma produção que não tenha sido pensada sobre a estética da Disney, sente alguma diferença quanto à forma; conteúdo, tema etc. que chame sua atenção? _____

II- CINEMA EDUCAÇÃO

1- Quando pensa na utilização do cinema dentro do espaço escolar. Sob qual metodologia ou pressuposto teórico o faz?

2- Algum desses materiais (audiovisuais) que conformam o acervo que você utiliza para trabalhar foram, anteriormente, projetados em algum de seus cursos de formação?

() sim; () não

3- Caso seja afirmativa, poderia mencioná-los? _____

4- Acredita que o uso dos diferentes gêneros cinematográficos seriam um auxiliador do trabalho do professor ou um componente do processo docente?

5- Poderia explicar sua resposta? _____

6- Explique que razões o (a) levaram a selecionar os diferentes gêneros cinematográficos que utiliza em suas aulas _____

7- Poderia dizer uma relação de filmes que costuma utilizar? _____

8- Poderia explicar as razões que o (a) levaram a selecionar esses títulos? _____

9- Quais são, a seu ver, os pontos positivos para se trabalhar com projeções audiovisuais dentro do espaço-tempo escolar? _____

10- Vê algum ponto negativo ou problemas enfrentados, se decidir fazer uso dessa produção cultural dentro da escola ou na sala de aula especificamente por parte dos professores? _____

11- Considera os diferentes gêneros cinematográficos um meio idôneo para a transmissão de conhecimento?

() sim; () não

12- Justifique sua resposta. _____

III- CINEMA E ALFABETIZAÇÃO

1- Saberá me dizer se, antes do projeto, os estudantes e em especial as crianças do Ciclo de Alfabetização, já tinham assistido algum filme no cinema?

() sim; () não; () desconheço

2- Com que frequência elas vão a esse espaço cultural, especificamente, com suas famílias?

() Sempre; () Quase nunca; () Nunca

3- Saberá me dizer se elas têm por costume assistir a filmes em casa?

() Sim; () Não; () Desconheço

4- Saberria me dizer se quando o fazem estão:

() sozinhas; () acompanhadas; () desconheço

5- Considera que o uso de gêneros cinematográficos pode ter lugar dentro da sala de aula, em especial, dentro do Ciclo de Alfabetização?

() sim () não

6- Por quê? Justifique sua resposta _____

7- Considera que quando planejada um projeção de algum material audiovisual a atividade a ser desenvolvida dever ser:

() antes das projeções audiovisuais

() durante das projeções audiovisuais

() após as projeções audiovisuais

() não pedir atividade, apenas fruir do momento cultural

8- Que atividades devem ser pedidas elas em sua opinião?

Antes das projeções audiovisuais _____

Durante as projeções audiovisuais _____

Após as projeções audiovisuais _____

9- As atividades pedidas devem ser de preferencia realizadas, por eles:

() Sozinhos

() Com a ajuda do professor, responsável ou outro colega

10- Quanto tempo, em média, deve durar o trabalho audiovisual quando utilizado?

() até 15 minutos

() de 15 a 30 minutos

() mais do que 30 minutos

() até 1 hora e meia de projeção

() o tempo que durar a projeção

11-Considera que devem ser utilizadas nas escolas para projeção:

() Produções da Disney

() Produções com a estética da Disney

() Outras produções independentes

() todos os tipos

12-No seu caso considera que devem ser projetadas:

() Nacionais; () Norte-americanas; () Latino-americanas; () Outras

4ª. parte

APROXIMAÇÕES AO PROJETO DE CINEMA

1- Há quantos anos o projeto funciona na escola? _____

2- Quanto tempo dura o projeto _____

3- Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar seu trabalho no projeto?

() Livros. Citar os mais consultados: _____

() Revistas. Quais? _____

() Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

() Referencial Curricular Nacional _____

() Material do PROFA _____

() Diretrizes Municipais _____

() Projeto da escola _____

Outros _____

4- Descreva a sala do projeto. Como você a organiza? Que materiais estão disponíveis para desenvolver o mesmo? _____

5- Você considera que as crianças de hoje para procurar se apropriar do conhecimento fazem mais uso:

() da leitura

() produções audiovisuais

6- Considera que os estudantes da escola aproveitam seu tempo livre:

() lendo um livro

() diante de algum gênero cinematográfico

7- Quais os objetivos que motivaram à implementação do projeto de cinema na escola? _____

8- Como ocorre a participação e seleção dos alunos nas atividades desenvolvidas no projeto de cinema? Quais critérios são utilizados? _____

9- Quantas vezes por mês os alunos tem acesso ao projeto _____

10- Quais as principais atividades desenvolvidas pelo projeto de cinema? _____

11- Que objetivos as norteiam? _____

12- Como ocorre o planejamento das ações do projeto? _____

13- Quais profissionais da escola participam da definição e execução das atividades a serem desenvolvidas? _____

14- Quem viabiliza as condições materiais para a implementação das atividades? _____

15- Existe alguma relação entre os objetivos do projeto e o currículo, ou corresponde simplesmente a uma atividade cultural a ser desenvolvida na escola?

() Sim; () Não

16- Considerando o grupo de alunos do Ciclo de Alfabetização, quais as atividades foram e/ou são desenvolvidas pelo projeto de cinema? _____

17- Essas atividades do projeto contribuem para o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, como também para a produção de textos orais e escritos? _____

18- Em caso positivo, como isso acontece? _____

19- Que critérios são utilizados para selecionar os diferentes gêneros cinematográficos que compõem as atividades do projeto? _____

- 20- Quais estratégias de leitura audiovisuais são requeridas dos alunos, principalmente dos que integram o Ciclo de Alfabetização, nas atividades do projeto de cinema? _____
- 21- Poderia mencionar que tipo de projeção audiovisual costuma usar com as crianças, do primeiro ciclo, caso participem do projeto _____
- 22- Como se sentiram as crianças durante as projeções?
- () Prestaram atenção
- () ficaram intranquilas
- () não se concentravam
- 23- Durante a projeção elas:
- () interagiam em um processo de compreensão com as personagens e a história
- () observavam passivamente
- 24- As crianças já conheciam alguma das projeções apresentadas durante o projeto ou para elas foram uma novidade?
- () Sim; () Não
- 25- Elas tiveram contato com esse material anteriormente?
- () Sim; () Não
- 26- Caso tenha apresentado alguma projeção audiovisual diferente do cotidiano das estudantes do projeto. O que elas sentiram? Notaram alguma diferença
- () Sim; () Não
- 27- Caso tenha acontecido, poderia descrever o ato? _____
- _____
- 28- Existe um momento de avaliação do trabalho desenvolvido no projeto de cinema?
- () sim; () não
- 29- Quem participa? _____
- 30- Em que momento(s) isso ocorre? _____
- 31- Qual o destino/finalidade da avaliação nesse contexto? _____
- _____

APÊNDICE J²⁴³ – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O BIBLIOTECÁRIO

Prezado (a) bibliotecário (a) _____

1ª Parte

1. Sexo: () Masculino; () Feminino
2. Idade:
 - () Abaixo de 25 anos
 - () Entre 26 e 30 anos
 - () Entre 31 e 35 anos
 - () Entre 36 e 40 anos
 - () Mais de 40 anos
3. Você trabalha em:
 - () Um só escola
 - () Duas escolas
 - () Três escolas ou mais
4. Nesta escola, você é:
 - () Profissional efetivo
 - () Profissional contratado
 - () Profissional com designação temporária
 - () Outros

Especificar _____
5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____
6. Além de trabalhar nesta(s) escola(s), você exerce outra atividade profissional?
Sim () Não ()
7. Caso seja afirmativa, qual é essa atividade? _____
8. Você é vinculado ao sindicato?
 - () Sim () Não
9. Sua formação acadêmica está em nível:
 - () Médio - tipo de curso: _____

²⁴³ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com base no APÊNDICE J (SOUZA, 2010, p. 277). Para sua elaboração, tomou-se como referência o APÊNDICE I (CÔCO, 2006, p. 327) cuja primeira parte foi confeccionada com adaptação do ANEXO C da tese doutoral de Gontijo (2001), defendida na Universidade Estadual de Campinas.

- () Licenciatura curta - tipo de curso: _____
- () Licenciatura plena - tipo de curso: _____
- () Cursos de aperfeiçoamento/atualização (menos de 360 horas)
- () Pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outros . Especificar: _____

10. Sua experiência como bibliotecária é:

- () Abaixo de 2 anos
- () Entre 2 e 5 anos
- () Entre 6 e 7 anos
- () Entre 8 e 10 anos
- () Acima de 10 anos

11. Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como bibliotecária?

- () Sim; () Não

12. Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

13. Assina jornais, revistas, periódicos?

- () Sim; () Não

14. Se sua resposta foi afirmativa, quais? _____

15. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- () Sempre; () Às vezes; () Nunca

16. Suas atividades culturais mais frequentes são:

Sempre	Às vezes	Nunca	
			Ouvir rádio
			Assistir à TV
			Assistir a Vídeos/DVD
			Ir ao cinema
			Ir ao teatro

17. Especificar outras, caso haja:

18. Suas leituras mais comuns:

Sempre	Às vezes	Nunca	
			Jornais locais
			Jornais do país
			Periódicos da área educação
			Livros didáticos
			Livros sobre educação
			Periódicos diversos

19. Especificar outras, caso haja: _____

2ª. Parte

1- Por qual motivo? _____

2- Como funciona o acesso e utilização aos materiais audiovisual (caso existam) da biblioteca? _____

3- A que público são destinados os materiais? _____

4- Quais as principais características do acervo da escola? _____

5- Qual filme ou produção audiovisual recomendaria para ser trabalhada no Ciclo de Alfabetização? _____

6- Por quê? _____

Quais atividades que podem ser desenvolvidas fora do espaço da sala de aula, que você considera importantes para a produção de textos orais e escritos pelas crianças a partir dos gêneros cinematográficos? _____

**APÊNDICE K²⁴⁴ – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

1 Dados pessoais da criança

a) Nome completo: _____

b) Data de nascimento: _____

c) sexo _____

d) Idade _____

2 Endereço completo: _____

3 Dados dos responsáveis legais

a) Pessoas que moram com a criança: _____

b) Pai: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

c) Mãe: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

d) Responsável: _____

Profissão: _____ Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____ Grau de instrução: _____

4 A criança e a escola

a) Há quanto tempo a criança frequenta a escola (Ensino Fundamental)? _____

b) Já estudou em outra escola? Qual/Quais? _____

²⁴⁴ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptações, tendo como referência o APÊNDICE F (SOUZA, 2010, p. 257). Por sua vez, esse instrumento derivou da adaptação do APÊNDICE J (CÔCO, 2006, p. 333-334) que foi dividido em duas partes. A primeira com base no ANEXO D (GONTIJO, 2001). Souza (2010) também buscou no APÊNDICE G e I (PIFFER, 2006, p. 339) referencial para a elaboração do instrumento para a caracterização da criança.

APÊNDICE L²⁴⁵ – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

- 1 Você gosta de assistir a filmes? () Sim; () Não
- 2 Você já foi alguma vez ao cinema? () Sim; () Não
- 3 Você costuma ir ao muito ao cinema?
() Nunca; () Quase nunca; () uma vez por mês; () Toda semana.
- 4 Que tipo de filme de acordo a sua categoria você gosta mais de assistir?²⁴⁶
- () Desenhos animados
 - () Filmes engraçados
 - () Aventuras
 - () Aventuras no mar
 - () Super-heróis
 - () Princesas
 - () Esporte
 - () Animais
 - () Ciência e natureza
 - () Fantasia
 - () Ação
- 4 Os filmes que assiste:
- () você mesmo os escolhe; () alguém ajuda a escolher
- 5 Caso alguém ajude, quem escolhe os filmes?
() pai; () mãe; () a pessoa que estava responsável

²⁴⁵ Este instrumento de pesquisa foi elaborado com adaptações, tendo como referência o APÊNDICE G (SOUZA, 2010, p. 262), cuja elaboração, por sua vez, ancorou-se no APÊNDICE L (CÔCO, 2006, p. 337) e no APÊNDICE H (PIFFER, 2006, p. 340). Tomaram-se como referência esses apêndices por terem sido desenvolvidos sob a orientação da Prof^a Dr^a Claudia Maria Mendes Gontijo e para podermos seguir uma identificação dentro do grupo de pesquisa no tocante à forma de abordar os atos dialógicos com os sujeitos da pesquisa.

²⁴⁶ Para esta questão, tomaram-se como referência as categorias utilizadas pelo canal Netflix para criança e filmes em família. Dessa forma, a linguagem de classificação seria mais conhecida pelos sujeitos da entrevista.

II AS CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM OS GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS

- 1 Você gosta de desenhar?
() Sim; () Não
- 2 Já fez algum desenho das personagens favoritas dos filmes?
() Sim; () Não
- 3 Qual foi a mais desenhada? _____
- 4 Já desenhou alguma historinha sobre o filme a que assistiu?
() Sim; () Não
- 5 Você deixaria que eu visse essa (s) historinha (s) em outro momento?
() Sim; () Não
- 6 Já tentou escrever a história do filme ou desenho animado que viu?
() Sim; () Não
- 7 Você deixaria que eu visse esse (s) escrito (s) em outro momento
() Sim; () Não

III AS CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM OS GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS NA ESCOLA

- 1 E na escola, gosta de assistir a filmes?
() Sim; () Não
- 2 Caso assista, você já assistiu a filmes na outra escolinha antes desta?
() Sim () Não
- 3 Quais filmes a professora passava para vocês? _____

4 Você gostava?

() Sim () Não

5 Você lembra se a professora pedia para fazer alguma atividade com os filmes que passava?

() sim () não

6 Qual atividade era pedida pela professora? _____

7 Que atividades a professora pedia para realizar? _____

8 E nesta escola, a professora passa filme durante as aulas?

() Sim; () Não

9 De quais filmes dos que a professora passou você gostou mais? _____

10 Quais atividades foram pedidas pela professora? _____

11 De quais atividades, entre as pedidas pela professora quando trabalhavam assistindo a filmes, você gostava mais? _____

12 De alguma coisa você não gostava da atividade pedida pela professora? _____

APÊNDICE M²⁴⁷ – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS EMEFTI

- 1 Nome da escola: _____
- 2 Endereço: _____
- 3 Ano de fundação: _____
- 4 Dados da comunidade: _____
- 5 Bairros de origem das crianças: _____
- 6 Aspecto físico
 - a) Número de salas de aula: _____
 - b) Condições das salas de aula: _____
 - c) Possui biblioteca? _____ Condições de funcionamento: _____
 - d) Possui sala ambiente? _____ Quais? _____
 - e) Possui auditório? _____ Condições de funcionamento: _____
 - f) Possui sala de projeção (espaço destinado e pensado especificamente para a utilização de material audiovisual)? _____ Condições ambientais: _____
 - g) Possui sala de professores? _____ Condições de funcionamento: _____
 - h) Possui sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria? _____
Condições de funcionamento: _____
 - f) Possui refeitório? _____ Condições de funcionamento: _____
 - g) Possui área livre? Quadra de esportes? Parquinho? Como são utilizados? _____
- 7 Organização das turmas
 - a) Número de alunos na escola: _____
 - b) Média de alunos por turma: _____
 - c) Número de turmas do Ciclo de Alfabetização: _____
 - d) Número de alunos: 1º ano _____; 2º ano _____; 3º ano _____

²⁴⁷ Este instrumento de pesquisa foi elaborado tomando-se como referência o APÊNDICE D da dissertação intitulada *As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental* (SOUZA, 2010, P. 252). O instrumento desenvolvido por essa pesquisadora toma como referência o APÊNDICE C da dissertação *Práticas de leitura na alfabetização* (CÓCO, 2006, p. 304) e o APÊNDICE E da dissertação *O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil* (PIFFER, 2006, p. 336). As duas dissertações que serviram como referência ao trabalho de Souza (2010) utilizaram como referência o ANEXO A do trabalho doutoral *O processo de apropriação da linguagem escrita na fase inicial de alfabetização* (GONTIJO, 2001), defendido na Universidade Estadual de Campinas.

e) Número turmas: 1º ano _____; 2º ano _____; 3º ano _____

8 Recursos humanos

a) O corpo técnico administrativo é composto por: _____

b) Número de professores na escola: _____

c) Número de professores: 1º ano _____ 2º ano _____ 3º ano _____

d) Número de faxineiras e merendeiras: _____

9 Rotina da escola

a) Horário de início das atividades: _____

b) Horário do recreio matutino: _____

c) Horário do intervalo para o almoço: _____

d) Horário do recreio vespertino: _____

e) Horário de saída: _____

f) Outras atividades ou eventos diários: _____

10 Recursos materiais

a) Tipos de materiais pedagógicos existentes: _____

b) Recursos audiovisuais: _____

11 Histórico da escola com o cinema

a) A escola desenvolveu ou desenvolve algum projeto com cinema? _____

b) Caso a resposta anterior seja afirmativa qual ou quais: _____

c) De forma geral, em que consistiam? Qual era o objetivo? _____

APÊNDICE N²⁴⁸ – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

1 Aspecto Físico:

- a) Dimensão espacial: _____
- b) Mobília: _____
- c) Há espaços específicos na sala de aula? _____
Quais? _____
- d) Materiais escritos expostos: _____
- e) Que materiais são disponibilizados para propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita? _____

2 A turma

- a) Número de crianças: Meninas _____ Meninos _____
- b) Faixa etária das crianças: _____
- c) Há crianças repetentes? _____ Quantos? _____

3 Sobre a organização do coletivo:

- a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária? _____

4 Rotina diária:

- a) Um breve relato da rotina diária de maneira geral: _____
- b) Há momentos para brincar? Quando? _____
- c) Há momentos de projeção dentro de sala de aula? _____

²⁴⁸ Este instrumento de pesquisa foi adaptado do APÊNDICE E da dissertação de Souza (2008), que teve como suporte para a elaboração o APÊNDICE F (PIFFER, 2006, p. 338). Este último foi elaborado com base na tese *O processo de apropriação da linguagem escrita na fase inicial de alfabetização* (GONTIJO, 2001), defendida na Universidade Estadual de Campinas.