



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUIZ ANTONIO XAVIER DIAS

**GÊNERO DISCURSIVO *FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL*:  
PRÁTICAS DISCURSIVAS E AÇÃO DOCENTE PARA O  
MULTILETRAMENTO**

---

Londrina  
2015

LUIZ ANTONIO XAVIER DIAS

**GÊNERO DISCURSIVO FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICAS DISCURSIVAS E AÇÃO DOCENTE PARA O  
MULTILETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

D541g Dias, Luiz Antonio Xavier.

*Gênero discursivo filme e de animação infantil: práticas discursivas e ação docente para o multiletramento / Luiz Antonio Xavier Dias. – Londrina, 2015.*

227L : 2L

Orientador: Alba Maria Perfeito.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Gêneros discursivos – Teses. 2. Linguística aplicada – Teses. 3. Filmes infantis – Teses. 4. Animação (Cinematografia) – Teses. 5. Multiletramento – Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801

LUIZ ANTONIO XAVIER DIAS

**GÊNERO DISCURSIVO FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICAS DISCURSIVAS E AÇÃO DOCENTE PARA O  
MULTILETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Loredana Limoli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de abril de 2015.

*Dedico este trabalho a todos os que  
contribuíram de forma direta ou  
indireta para o sucesso da  
pesquisa, em especial ao grupo de  
pesquisa “Estudos bakhtinianos e o  
multiletramento*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me reabastecer com Sua força nos momentos mais difíceis desta caminhada; também por me dar garra para conquistar mais esse sonho.

À Profa. Dra. Alba Maria Perfeito, querida orientadora – educadora, professora, pesquisadora – papéis múltiplos em uma pessoa essencialmente especial. Obrigado pela paciência, conversas, discussões, apoio, orientações, indicações, demonstrações e ensinamentos sobre o Círculo de Bakhtin.

A minha família, mãe e irmão, pelo eterno incentivo e por acreditarem em mim sempre. Ao meu pai, que, mesmo a distância, também orgulhou-se de mim em sua vida.

Aos prezados professores Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, Profa. Dra. Loredana Limoli e Prof. Dr. Altamir Botoso, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação do Mestrado.

Aos integrantes do grupo de estudos, “Estudos bakhtinianos e o multiletramento”, pois, mais que sujeitos de pesquisa, vocês fazem parte de alguém que sou hoje.

Aos amigos do “comboio da madrugada”: Eva Cristina Francisco, Tania Regina Montanha Toledo Scoparo, Fernanda de Cássia Miranda, Daiane Eloísa dos Santos e Geovana Lorenço de Carvalho, pelas trocas teóricas, conversas animadas e por não me deixarem dormir no volante enquanto dirigia em direção a Londrina.

Aos professores do PPGEL, pelas ótimas aulas que tive durante o Curso de Mestrado. Sei que todas as disciplinas cursadas trouxeram um pouco de transformação para mim, por isso, meu agradecimento especial a esses professores.

Aos colegas do PPGEL, pelas trocas acadêmicas e ensinamentos recíprocos.

A Vera Maria Ramos Pinto, Patrícia Cristina de Oliveira Duarte e Sonia Maria Dechandt Brochado, pela sincera amizade e por sempre acreditarem em mim!

A Marilúcia Domingos Striquer, pelos empréstimos de materiais, na ocasião do exame de Seleção e pela leitura crítica de meu texto em várias ocasiões.

A Eva Cristina Francisco, pela gentileza na elaboração do *abstract*

A Eliane Aparecida Miqueletti, pelas inúmeras trocas teóricas, conselhos, leitura de meu texto e também pela amizade.

A Flávia Cristina de Oliveira Murbachi de Barros, companheira do Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino*, grande incentivadora de minhas empreitadas acadêmicas, meu muito obrigado!

A Marilene Prezzotto pela revisão deste trabalho.

À Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus Jacarezinho - PR, Curso de Letras, por compreender minhas ausências em alguns momentos necessários.

A Luciana Brito, por sempre incentivar minha titulação. Sem seu “empurrão”, sei que este sonho dificilmente se teria concretizado.

Aos amigos, José Ricardo Mariano e Angelita de Oliveira Kakimori, por sempre me incentivarem neste percurso.

Aos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

*Animar é criar a ilusão da vida. E você não pode criá-la se não tiver uma. Brad Bird.*

DIAS, Luiz Antonio Xavier. **Gênero discursivo filme de animação infantil**: práticas discursivas e ação docente para o multiletramento. 2015 . 227 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2015.

## RESUMO

Desde 1998, os documentos oficiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil vêm postulando que a escola deve trabalhar com linguagens múltiplas e multiletramentos, como imagens, sons, linguagem verbal e não verbal, tendo como eixo de articulação e progressão curricular o gênero discursivo. Desse modo, buscar-se-ia não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos da leitura, análise linguística e produção/refacção textual. Partindo desses pressupostos, o objetivo geral deste trabalho é compreender a responsividade dos professorandos, advindo de estudo teórico-metodológico, em contexto de formação inicial, para a elaboração didática de um Plano de Trabalho Docente - PTD, com textos-enunciado do *gênero discursivo filme de animação infantil*. Com esse intuito, formou-se um grupo de pesquisa com graduandos do segundo e terceiro anos do Curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho-PR, com o objetivo de propiciar a internalização do gênero em pauta e sua didatização para o ensino fundamental II, pelo professor em formação inicial, seguindo os pressupostos vygotskyanos. Nesse sentido, selecionamos textos-enunciado verbais e não verbais do gênero discursivo *filme de animação infantil*, das esferas midiático-literária, como possibilidade de trabalho, enfocando as dimensões postuladas por Bakhtin (2003) - conteúdo temático, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas e verbo-visuais, associadas, indissolivelmente, às condições de produção e a suas esferas de atividade humana. A escolha do gênero se justifica, pois um dos objetivos do estudo também é quebrar o estigma de que a utilização desses textos-enunciado tão somente, para preenchimento de aula vaga ou como mera ilustração. A pesquisa de mestrado configura-se como pesquisa-ação de base etnográfica e processual e fundamenta-se nas concepções filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin e na proposta de didatização elaborada por Gasparin (2012), dialogando com o Projeto de Pesquisa “Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica” (UEL), que incorpora os referenciais teórico-metodológicos mencionados. O *corpus* do trabalho são as interações produzidas pelos sujeitos de pesquisa, materializada nas vinte e seis horas de gravações de áudio e nos diários reflexivos do professor pesquisador e dos alunos-professores. Os resultados da pesquisa evidenciam as alterações positivas nas ZDPs dos sujeitos de pesquisa, entretanto, alguns conceitos estudados como o das técnicas de animação precisam ser ampliados.

**Palavras-chave:** Gênero discursivo. *Filme de animação infantil*. Multiletramento. Plano de Trabalho Docente. Formação inicial. Linguística Aplicada.

DIAS, Luiz Antonio Xavier. **Discursive genre *Children's animation movie*: discursive practices and teacher action for multiple literacy.** 2015 . 227 p. Dissertation (Master's Degree Course) Pos Graduation Program in Language Studies – State University of Londrina – PR, 2015.

## ABSTRACT

Since 1998 the official documents that orient the Portuguese language teaching in Brazil have been postulating that school must work with multiple languages and multiple literacy such as images, sounds, verbal and non verbal languages, having the discursive genre as articulation axis and curriculum progression. Thus, it would seek for not disintegrating, in the pupil formation process, the different dimensions involved in the reading meanings production, linguistic analysis and text production/reproduction. From these presuppositions the aim of this paper is comprehending the responsive task of teachers in formation, which has come from a theoretical-methodological study, in initial formation context, for the didactics elaboration of a Teacher Work Plan, with texts-enunciations from the discursive genre *Children's animation movie*. Thus it was created a research group with graduation students from the second and third years of the Letters Course in the State University of Paraná North – Jacarezinho *Campus*-PR with the aim of propitiating the internalization of the genre we study about and its didactization for elementary school, by the teacher in initial formation from Vygotsky theory. For it we have selected verbal and non verbal texts-enunciations of the genre *Children's animation movie*, of the literary-media feature as a possibility of work giving focus on Bakhtin (2003) theory – thematic content, compositional construction, linguistic-enunciation and verbal-visual marks associated to production conditions and their ambits of human activities. The choice of this genre is justified because one of the aims of this paper is also changing the thought that the use of these texts-enunciation is just for some vacant class or as a simple illustration. The master's degree course research is set as action-research with ethnographic and process basis and it is grounded in the philosophical-linguistic conceptions from Bakhtin Circle and in the didactization proposal elaborated by Gasparin (2012), dialoguing with the Research Project "Linguistic Analysis and Teacher Work Plan: genres in the literary, media and academic features" (UEL), which incorporates the mentioned theoretical-methodological referential. The *corpus* of the paper is the interactions produced by the research members, which was constructed in twenty-six hours of audio recording and in the researcher teacher's reflexive diary as well as the students-teachers'. The survey results show positive changes in ZPDs of research subjects, however, some concepts studied as the animation techniques need to be expanded.

**Keywords:** Discursive Genre. *Children's animation movie*. Multiple Literacy. Teacher Work Plan. Initial Formation. Applied Linguistics.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Quantidade de participações por estudante.....	102
<b>Gráfico 2</b> – Reuniões por assunto .....	107
<b>Gráfico 3</b> – Mudança de ZDP – dialogismo .....	154
<b>Gráfico 4</b> – Mudança de ZDP – enunciado e enunciado concreto.....	162
<b>Gráfico 5</b> – Alteração de ZDP – gêneros .....	171
<b>Gráfico 6</b> – Mudança de ZDP – multimodalidade, multiletramento, planos de câmera e filme.....	181
<b>Gráfico 7</b> – Mudança de ZDP – didatização .....	195
<b>Gráfico 8</b> – Mudança de ZDP – todos os conceitos.....	201

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1</b> –	Frame 1 – Shrek e Fiona durante sua lua de mel .....	69
<b>Imagem 2</b> –	Camiseta do grupo .....	105
<b>Imagem 3</b> -	<i>Frame 3 a 5</i> – Shrek 2 (2004) – chegada de Encantado à masmorra de Fiona .....	118
<b>Imagem 4</b> -	<i>Frame 6 a 8</i> –Shrek 2 (2004) – A chegada do casal protagonista ao Reino .....	120
<b>Imagem 5</b> -	<i>Frame 1</i> – <i>Frozen</i> (2013) .....	125
<b>Imagem 6</b> -	<i>Frame 2</i> – Shrek 2 (2004) .....	125
<b>Imagem 7</b> –	3 Síntese dos termos enunciado concreto e texto .....	160
<b>Imagem 8</b> –	Esquema produzido por PC .....	161
<b>Imagem 9</b> -	Animação criada em FlipaClip .....	187
<b>Imagem 10</b> -	Animação parabenizando o Sipel .....	188
<b>Imagem 11</b> -	Lançamento da obra Linguística Aplicada .....	185

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Segundo conceito de dialogismo .....	44
<b>Quadro 2</b>	– Manifestações de responsividade .....	47
<b>Quadro 3</b>	– Tipos de planos de câmera .....	64
<b>Quadro 4</b>	– Ângulos de filmagem e posição de câmera .....	64
<b>Quadro 5</b>	– Tipos de movimento .....	66
<b>Quadro 6</b>	– Progamas de animação em 3D .....	76
<b>Quadro 7</b>	– Progamas de animação em 2D .....	77
<b>Quadro 8</b>	– Critérios para categorização do contexto de produção .....	78
<b>Quadro 9</b>	– Critérios para a categorização – assunto e conteúdo temático .....	78
<b>Quadro 10</b>	– Critérios para o reconhecimento da estrutura composicioanal e estilo .....	79
<b>Quadro 11</b>	– Gênero discursivo <i>filme de animação digital</i> .....	83
<b>Quadro 12</b>	– Plano de Trabalho Docente .....	91
<b>Quadro 13</b>	– Preferência leitora e de filmes dos professorandos .....	100
<b>Quadro 14</b>	– Duração das reuniões analisadas .....	103
<b>Quadro 15</b>	– Cruzamento de teorias para a obetenção dos dados .....	110
<b>Quadro 16</b>	– Conceitos investigados para a geração de dados .....	111
<b>Quadro 17</b>	– Número de publicações no decorrer da pesquisa .....	112
<b>Quadro 18</b>	– Representação das interações entre teoria e professorandos .....	133
<b>Quadro 19</b>	– Códigos para a transcrição das reuniões .....	133
<b>Quadro 20</b>	– Plano de Trabalho docente dos professorandos .....	140
<b>Quadro 21</b>	– Critérios para atribuição de notas .....	153
<b>Quadro 22</b>	– Característica do <i>gênero discursivo</i> .....	165
<b>Quadro 23</b>	– Processo de caracterização do gênero .....	178
<b>Quadro 24</b>	– Atividades reflexivas pela pesquisa-ação .....	202

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADD	Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CGI	<i>Common Gateway Interface</i> - imagens geradas por computador
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
INAF	Índice de Analfabetismo Funcional
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
PA	Professorando(a) A
PB	Professorando(a) B
PC	Professorando(a) C
PD	Professorando(a) D
PG	Professorando(a) G
PP	Professor Pesquisador
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAPEE	Sistema de Registro de Atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino
SEDATA	Seminário de Dissertações e Teses em andamento
SD	Sequência Didática
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	16
<b>1 A VOZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E A VISÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM</b> .....	24
1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E PROPOSTAS DE ENSINO GRAMATICAL NO BRASIL.....	27
1.2 LEITURA.....	30
1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	32
1.4 BAKHTIN E SEU CÍRCULO: A IMPORTÂNCIA DO NÃO VERBAL NO DISCURSO BAKHTINIANO, O SEMIÓTICO-IDEOLÓGICO.....	34
1.5 A LINGUAGEM NÃO VERBAL VIA MULTILETRAMENTOS: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	38
1.6 DIALOGISMO, INTERAÇÃO E RESPONSABILIDADE: CONCEITOS BAKHTINIANOS.....	41
1.7 O GÊNERO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO TEÓRICA.....	48
<b>2 GÊNERO DISCURSIVO FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL</b> .....	52
2.1 A ANIMAÇÃO DE WALT DISNEY: UM MARCO ATÉ OS DIAS ATUAIS.....	57
2.1.1 A Animação Digital.....	58
2.2 FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	63
2.3 FILMES DE ANIMAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REGULARIDADES E INSTABILIDADES.....	70
<b>3 PLANO DE TRABALHO DOCENTE E ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO: ALGUNS CAMINHOS</b> .....	85
3.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	85
3.2 VYGOTSKY.....	87
3.3 GASPARIN.....	89
3.4 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE.....	90

<b>4</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	93
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	93
4.2	PROCEDIMENTOS .....	94
4.2.1	Os Sujeitos (Participantes) da Pesquisa.....	95
4.3	Os DIÁRIOS REFLEXIVOS E AS GRAVAÇÕES DE ÁUDIO .....	100
4.4	AS REUNIÕES DO GRUPO DE PESQUISA .....	101
4.5	A CAMISETA E O ESPÍRITO DE GRUPO.....	104
4.6	Os TEXTOS ANALISADOS .....	105
4.7	O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO.....	107
4.8	Os PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE ANÁLISE DE DADOS .....	109
4.8.1	Repercussão de Publicações do Grupo, Percalços do Percurso .....	111
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DIALÓGICA DO TEXTO-ENUNCIADO SHREK 2 (2004)</b> .....	114
5.1	O PTD DE SHREK 2 (2004) .....	121
<b>6</b>	<b>A RESPONSABILIDADE NAS INTERAÇÕES DOS PROFESSORANDOS</b> .....	132
6.1	PRÁTICA SOCIAL INICIAL: ZONA DE DESENVOLVIMENTO REAL .....	134
6.2	A FORÇA DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	143
6.3	O DIALOGISMO BAKHTINIANO .....	146
6.4	A NOÇÃO DE ENUNCIADO E ENUNCIADO CONCRETO .....	154
6.5	AS DIMENSÕES DO GÊNERO DISCURSIVO .....	162
6.6	CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL: A MULTIMODALIDADE E O MULTILETRAMENTO.....	172
6.7	DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO .....	181
6.8	ZONA DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL: PRÁTICA SOCIAL FINAL .....	195
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	204
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	208
	<b>ANEXOS</b> .....	218

ANEXO A - Letra da música em inglês accidentally in love, banda lyps.....219

**APÊNDICES** .....221

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....222

APÊNDICE B - Carta de anuência.....224

APÊNDICE C - Diário dos sujeitos de pesquisa em DVD. ....226

APÊNDICE D- Gravações de áudio em DVD .....227

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde 1998, o ensino de língua portuguesa vem sendo debatido, principalmente com o advento de pesquisas na área de Linguística Aplicada, como um campo de estudos multidisciplinar que apresenta conceituações próprias e um modo de investigações peculiares. Tal discussão, em especial a última, está fortemente apresentada por Moita Lopes (1996, 2006, 2014), Pennycook (2006), Almeida Filho (2009), entre outros.

Desse modo, os Documentos Oficiais, orientadores do ensino de Língua Portuguesa em todas as esferas, Fundamental I, II, Médio e até o Superior, preconizam que o ensino deve fazer sentido para o discente, não sendo uma prática estanque e distante de sua realidade.

Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa se configura em três eixos centrais, leitura, análise linguística e produção de textos, que atualmente são mobilizados pela visão interacionista da linguagem, (BRASIL, 1998, 2006) e (PARANÁ, 2008). Nesse intento, a leitura é também um grande eixo que tem gerado muita preocupação. Tal fato é evidenciado em razão das várias pesquisas que retratam o baixo grau de letramento dos alunos apresentado nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Indicador do Analfabetismo Funcional – INAF, por meio do Instituto Paulo Montenegro<sup>1</sup>. Os indicadores do Instituto citado evidenciam que os discentes não estão conseguindo incorporar a maioria dos conteúdos propostos pelo professor, conseqüentemente, seu letramento.

Em virtude do exposto, corroboramos com as ideias de Perfeito (2005, 2012), ao refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP) não mais de forma fragmentada, mas sim trazendo, para a escola, uma mobilização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas junto à leitura e produção de textos, que, segundo Geraldini (1984, 1991), é a análise linguística de maneira contextualizada, não utilizando o texto como mero pretexto.

---

<sup>1</sup> O referido Instituto é referência no Brasil ao fazer o levantamento do número de pessoas analfabetas e analfabetas funcionais. As recentes pesquisas de 2014 demonstram que o número de analfabetos plenos está baixando, entretanto, o de analfabetos funcionais aumenta. Tal fato evidencia que o brasileiro está tendo mais acesso à escola, porém não de forma desejada.

Assim, o Ensino Superior, podemos avaliar perpassando todas as fases de formação infantil, ainda se encontra deficitário. O baixo grau de letramento dos discentes ingressantes na universidade comprova a afirmação. Fato, também, evidenciado em publicações científicas e outras destinadas a docentes, como a Revista Língua Portuguesa, de setembro/ 2012, texto escrito por Natali (2012), cuja capa intitula-se: “apagão da leitura”. A matéria veiculada argumenta, por meio dos resultados do INAF – Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional (já mencionado), que, no país, diminuiu o número de analfabetos plenos, mas o número de pessoas que chega à universidade sem estar plenamente letrada ainda é alto, ou melhor, apenas 38% está letrado.

No norte velho do Paraná, a situação não é diferente, especificamente na UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho – PR. No Curso de Letras, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Linguística e Oficina de leitura e produção textual, desde o ano de 2008, constatamos que os acadêmicos têm dificuldade para a internalização de significados de enunciados concretos de gêneros que demandam conhecimentos de outras obras, ou seja, das relações dialógicas. Devido à falta de conhecimentos prévios, resultante de pouca leitura, os discentes não conseguem participar ativamente da compreensão<sup>2</sup> e consequente interpretação<sup>3</sup> de textos. Ademais, geralmente, não conseguem perceber que os elementos gramaticais e não verbais são determinantes para a construção de sentidos de textos multimodais.

Após a apresentação desse brevíssimo panorama na educação, destacamos, a partir de agora, um pouco de nossa trajetória como pesquisador. Com anseios muito semelhantes ao atual nesta dissertação, no ano de 2006 - 2008, preocupado com um ensino mais significativo, já em nossa primeira especialização, feita na Universidade Estadual do Norte do Paraná, quando éramos recém-graduados, fizemos um trabalho com a sétima arte como proposta de leitura, na qual apresentávamos uma proposta metodológica de ensino, tentando abordar os três níveis discursivos na leitura: decodificação, compreensão e interpretação. Os textos-enunciados escolhidos para o trabalho era com um filme direcionado ao público

---

<sup>2</sup> Compreender um texto implica retirar dele sua temática, suas ideias principais, bem como ser capaz de reconhecer as regras sintáticas, semânticas e textuais que formam o texto. Desse modo, é necessário depreender o significado das palavras novas, desconhecidas, utilizando para isso, a inferenciação. (MENEGASSI; SILVA 2010, p. 265)

<sup>3</sup> Momento em que o leitor utiliza sua criticidade, a qual lhe permite fazer julgamentos sobre o que ele lê, sendo assim uma “manifestação idiossincrática”. (MENEGASSI; SILVA, 2010, p. 266).

infantil, mas com a temática dos sete pecados capitais. Foi escolhido para tal pesquisa *A Fantástica Fábrica de Chocolates (2005)*. O trabalho apenas com a leitura, mesmo que de forma dinâmica, ainda não nos era suficiente, pois tivemos dificuldade em discutir os recursos gramaticais como o efeito de sentido trazido por uma preposição, ou ainda a troca de um tempo verbal, recursos de análise linguística que colaboram na coprodução de sentidos dos textos-enunciados<sup>4</sup>.

Em 2007, em meio à elaboração da monografia do curso de especialização anteriormente posto, iniciamos uma primeira disciplina no Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina na condição de aluno especial, na disciplina de Texto e Imagem na escola. O objetivo primordial era entender um pouco melhor sua constituição sincrética e os enunciados verbo-visuais. Em razão da não compatibilidade entre os horários do trabalho e do referido curso não pudemos fazer novas disciplinas naquele momento e nem prestar o exame de seleção no período.

Sendo assim, anos mais tarde, em 2012, procuramos novamente o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Londrina, com o propósito de buscar mais respostas para nosso maior anseio: como abordar a análise linguística na coprodução de sentidos junto à leitura em textos multimodais?

Com o objetivo de buscar suprir lacunas, no ano seguinte, frequentamos a disciplina *Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa* do curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina na condição de aluno especial e, no final daquele ano, prestamos a prova de seleção para entrar no Programa como aluno regular.

O ano seguinte foi um período de muita aprendizagem já que fizemos seis disciplinas, as quais contribuíram de modo significativo para nossa formação. Embora todas fossem muito importantes, destacamos especificamente três: a de *Escrita e Ensino Gramatical*, *Gêneros textuais e ensino de Línguas e Análise do Discurso*, cuja relevância é destacada uma vez que as mesmas possuíam um vínculo acentuado com nosso trabalho.

---

<sup>4</sup> Entendemos, assim como Rojo (2011, 2013), que Bakhtin (2003[1959-61/1976]) autoriza a fazer equivaler texto e enunciado, ao dizer, por exemplo, que há “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (p. 308). Mais que isso, o autor se aproxima bastante do conceito mais amplo de texto – estendido a várias linguagens – como: “se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas, a animação) opera com textos (obras de arte).” (p. 307).

Após expormos, brevemente, nossa trajetória de pesquisador, trazemos nossa justificativa para a pesquisa e para o gênero discursivo escolhido, para o tipo de pesquisa e, também, por quereremos pesquisar o processo de responsividade dentro do dialogismo.

Com o propósito de empreender um trabalho com um gênero discursivo multimodal, com imbricamento entre o verbal e não verbal, demos continuidade a nosso projeto, ao trabalhar com a animação na perspectiva dos gêneros discursivos. Para tanto, o desafio era aliar a teoria cinematográfica (p. 65), ao constructo teórico do círculo de Bakhtin (p. 49), primordialmente a respeito dos gêneros discursivos (p. 49) e da responsividade como elo posterior (p. 42) e, para então propormos no final daquele ano, a formação de um grupo de estudos com alunos da Universidade Estadual do Norte do Paraná – na qual somos Professor.

Após delinear objetivos gerais, exploramos algumas de nossas justificativas para empreender um trabalho com um gênero discursivo multimodal como o *filme de animação infantil*. Primeiramente, destacamos a escolha desse gênero, uma vez que objetivamos quebrar o estigma de que o uso de filmes na sala de aula é feito apenas para preenchimento de aula vaga - ou como mera ilustração - e buscar comprovar ser possível, por esse meio, ampliar a capacidade interpretativa do aluno (NAPOLITANO, 2005).

Outra preocupação relevante na presente dissertação é explorar um trabalho mais produtivo com a linguagem via Multiletramentos, ROJO (2008, 2011, 2013), em virtude de o discente ter a necessidade de sentir-se motivado em um mundo repleto de linguagens multimidiáticas da tela.

Nossa pesquisa, de cunho etnográfico e processual, estrutura-se à luz da Linguística Aplicada em consonância com Moita Lopes (1996, 2006, 2014). Configura-se também como uma pesquisa-ação cujos sujeitos (participantes) da pesquisa são um grupo de estudos intitulado “Estudos bakhtinianos e o multiletramento<sup>5</sup>”. Os colaboradores participantes da pesquisa-ação são alunos em formação docente inicial dos Cursos de Letras da referida Universidade. Primeiramente, foi discutida a teoria (bakhtiniana p.49 e de cinema p.65) para a sua apropriação, para em um segundo momento haver um processo de internalização (VYGOTSKY, 1994).

---

<sup>5</sup> Os objetivos gerais e específicos da dissertação são evidenciados na página 21 e 22.

Na concepção de Vanoye e Goliot-Lété (2006, p. 55), um filme pode ser veiculado para se analisar uma sociedade, ele oferece um conjunto de representações que remetem à sociedade real, de modo direto ou indireto. Para uma interpretação sócio-histórica, a hipótese diretriz é a de que um filme sempre faz alusão ao presente, ao seu contexto de produção. No filme, “a sociedade não é propriamente mostrada, é encenada” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p. 56)

É relevante lembrar que a presente pesquisa de mestrado dialoga com reflexões teórico-metodológicas do Projeto de Pesquisa “Análise linguística e plano de trabalho docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar” (UEL), coordenado pela Profa. Dra. Alba Maria Perfeito, e da Disciplina de Linguística Aplicada e Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da UEL e também com o projeto de pesquisa nº 09473, já registrado nos domínios de projetos da referida IES.

Tendo em vista o problema exposto, bem como nossa prática de aula no Ensino Superior, verificamos que, ao usar os textos verbais e os multimodais bem como toda uma abordagem planejada na disciplina de Oficina de Leitura e Produção Textual e, também, de Língua Portuguesa I e II, essa situação de baixo letramento se ameniza, principalmente ao usar enunciados concretos do gênero discursivo *filme de animação infantil*.

Por detectar lacunas formativas e pensar em atenuar algumas dessas falhas sócio-cognitivas, já citadas anteriormente, decidimos, em setembro de 2013, constituir um pequeno grupo de sujeitos de pesquisa da Iniciação Científica (alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Superior do Curso de Letras), os quais foram convidados pelo professor pesquisador, autor do presente texto, para fazerem parte de um grupo de pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, denominado *Leitura e Ensino*<sup>6</sup> e o projeto vinculado a tal grupo foi denominado Estudos bakhtinianos e o multiletramento<sup>7</sup>, conforme antes posto. No projeto, os discentes pesquisadores foram convidados a discutir com este docente a teoria do Círculo de Bakhtin, teoria referente ao cinema e aos filmes de animação e, posteriormente à internalização do gênero em pauta, foram

<sup>6</sup> O Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino CNPq da UENP – Jacarezinho - pode ser visualizado por meio do link: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/grupo/visualizar/visualizar\\_grupo\\_pesquisa.jsf?faces-redirect=true](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/grupo/visualizar/visualizar_grupo_pesquisa.jsf?faces-redirect=true)

<sup>7</sup> O Projeto de pesquisa está registrado no Secapee- banco de pesquisas da Universidade Estadual do Norte do Paraná, em andamento. Link: <http://hermes.uenp.edu.br:8080/Secapee/Page1.iface>

solicitados à elaboração de um Plano de Trabalho Docente, após estudos prévios, com o término em outubro de 2014.

Sob tal enfoque, nosso objetivo geral é compreender a responsividade dos professorandos PA, PB, PC e PD, advinda de estudo teórico-metodológico, em contexto de formação inicial, para a elaboração didática de um PTD<sup>8</sup>, com textos-enunciado do *gênero discursivo filme de animação infantil*.

Com a pesquisa, especificamente, pretendemos:

- Investigar se os acadêmicos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP – campus Jacarezinho – PR, têm conhecimento da proposta teórico-metodológica que adota os gêneros discursivos como eixo de progressão curricular (BRASIL, 1998) ou como orientadores de ensino de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008);
- Explicitar a responsividade demonstrada por professores em formação inicial no decorrer do estudo teórico-prático da perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos;
- Analisar, a mudança na Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>9</sup> dos professorandos, por meio das manifestações de responsividade durante a elaboração colaborativa do PTD com o *gênero discursivo filme de animação infantil*, mobilizada nos discursos dos professorandos.
- Identificar e descrever as estratégias utilizadas pelos acadêmicos na construção das atividades sequenciadas, que contribuíram para a ampliação dos horizontes discursivos por meio de conceitos de multiletramento (Rojo, 2008, 2012, 2013), envolvendo o multimodal<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Como a presente pesquisa é de mestrado, e o tempo para cumprir créditos e elaborar o constructo teórico-prático da pesquisa com aportes discursivos e outras obrigações como apresentação de trabalhos em eventos de extensão, optamos por elaborar o PTD em conjunto com o Grupo de estudos, mas não fazer a transposição didática em sala, o que ficaria para um possível trabalho de doutoramento. Os alunos envolvidos no processo de didatização já tem experiência com o ensino, três são bolsistas do programa PIBID e uma é professora do colégio SESI.

<sup>9</sup> Também chamada por Vygotsky de Zona blijaichego razvitia, que segundo Prestes (2010) deveria ser chamada de zona de desenvolvimento imediato.

<sup>10</sup> O multimodal envolve o verbal, o não verbal.

A dissertação está dividida em seis capítulos. No Capítulo I tratamos da voz dos documentos oficiais e a visão interacionista da linguagem, ao tentar traçar um elo entre alguns problemas de letramento na esfera escolar, bem como uma retrospectiva teórica e conceitual sobre leitura e análise linguística e o caminho possível para o letramento<sup>11</sup>. Ademais, no capítulo, retratamos a importância do semiótico-ideológico no discurso bakhtiniano. Outro olhar necessário no capítulo são os graus de manifestação de responsividade, demonstrados no capítulo teórico I e retomados no capítulo VI, que se tornaram também categorias de análise.

O Capítulo II explora as características do gênero discursivo filme de animação infantil, além de todo o processo de fundamentação sobre o gênero analisado, da caracterização feita pelo autor e pelos discentes colaboradores da pesquisa, também de sua história, processos relacionados à história da animação no mundo, e ao princípio da linguagem cinematográfica, investigados por nós. Vale ressaltar que, na análise cinematográfica retomamos apenas os planos de câmeras, ângulos e movimentos, assim como do modo de análise sócio-histórico e suas metáforas conceituais, uma vez que outros elementos como storybord<sup>12</sup>, roteiro não seriam usados *a priori*, pois não conseguiríamos visualizar tudo na análise e, enfim, esta ficaria muito superficial para uma dissertação.

O Capítulo III esclarece os pontos basilares da pedagogia histórico-crítica, explora a proposta teórico-metodológica do Plano de Trabalho Docente – PTD, criada por Gasparin (2012) e adaptada por nós. O capítulo é relevante para posteriormente expor o PTD, criado coletivamente pelos alunos-professores (sujeitos de pesquisa). Além desse aspecto, revela a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal e os conceitos de mediação propostos por Vygotsky (1994).

O Capítulo IV apresenta a trajetória da pesquisa, sua caracterização, a exposição a respeito dos sujeitos (participantes), os instrumentos de coleta e geração de dados e o caminho trilhado para a constituição da proposta interventiva e aspectos de análise do processo de internalização de conceitos pelos professores em formação inicial.

---

<sup>11</sup> Entendemos o conceito de letramento como práticas proficientes na sociedade, não apenas as vinculadas à cultura letrada e à escrita.

<sup>12</sup> Storyboard é um filme contado em quadros, um roteiro desenhado. Lembra uma história em quadrinhos sem balões.

No Capítulo V, exploramos a análise dialógica do texto-enunciado *Shrek 2* (2004), além de uma análise detalhada de três cenas enunciativas do *gênero discursivo filme de animação infantil*, especificamente a obra da DreamnWorks PDI, a mesma usada na elaboração do Plano de Trabalho Docente. No final do referido capítulo, apresentamos o PTD com o gênero discursivo estudado, elaborado coletivamente pelos interactantes da pesquisa.

No último Capítulo VI, analisamos as interações que aconteceram no percurso da pesquisa. Dialogamos sobre a apropriação e posterior internalização de alguns sujeitos de pesquisa a respeito das mudanças de Zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ainda, retomamos os graus de manifestação de responsividade descritos no capítulo teórico 1.6, explorando as marcas verbais e não verbais do contexto de enunciação descrito que também cooperam para descortinar as mudanças de ZDP – potencial para a real e possível internalização.

Por fim, tecemos nossas considerações finais, retomando objetivos e sintetizando os resultados obtidos.

## 1 A VOZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E A VISÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM

Desde 1998, no Brasil, as propostas oficiais de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998), e, depois, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná – DCE – (PARANÁ, 2008), postulam que o ensino de Língua Portuguesa deva abranger fatores enunciativos, relacionados às práticas da linguagem, opondo-se à visão curricular de ensino gramatical desarticulado dos usos como eixo de progressão e articulação curricular – prática esta ainda usual.

Perfeito (2005), ao fazer um levantamento sobre algumas concepções de linguagem e discutir o ensino gramatical, assinala que ele é abordado, mesmo atualmente, de forma tradicional ou baseado em teorias estruturalista-behavioristas, sobretudo, no caso, com exercícios de “seguir o modelo”, ou seja, na repetição, “estímulo-resposta-reforço”, o que acaba não propiciando ao aluno um aprendizado significativo<sup>13</sup>.

Nesse contexto, resgatamos, assim como a autora (2005), a visão de Geraldi (1991) de que a análise linguística deva ser integrada às práticas de leitura e de produção textual, porque: “[...] criadas as condições para as atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá.” (GERALDI, 1991, p. 189).

Sob tal enfoque, as DCE preconizam o ensino da língua portuguesa - que tem “o discurso como prática social” como conteúdo estruturante<sup>14</sup> -, extrapolando o horizonte da palavra e da frase. Assim, um trabalho produtivo com a linguagem daria maior ênfase à análise linguística do que meramente ao ensino gramatical teórico-prescritivo, visando a: “[...] verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto” (PARANÁ, 2008, p.60).

<sup>13</sup> Significativo é sinônimo de reflexivo ou produtivo, que faça sentido ao discente.

<sup>14</sup> Entende-se por Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula. Destacamos também que a concepção de linguagem assumida na Disciplina de Língua Portuguesa como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais. (PARANÁ, 2008, p. 62- 63).

Sendo assim, cabe destacar a afirmação do documento sobre a concepção discursivo-textual da língua, como meio de interação:

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual (PARANÁ, 2008, p. 60).

A partir da concepção teórica interacionista<sup>15</sup> da linguagem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992)<sup>16</sup>, o ensino de língua portuguesa vem sendo repensado (GERALDI, 1984). Dessa forma, como posto, não mais centrado no estudo da gramática teórica-prescritiva e, sim, junto às práticas de leitura e produção textual, sendo o professor o mediador desse processo e não mero “transmissor” de conhecimentos. O aluno, então, é visto como sujeito transformador de sua própria realidade e, nesse aspecto, os documentos oficiais citados são unânimes ao apontarem a escolha dos enunciados concretos ou textos-enunciado, pertencentes a variados gêneros discursivos, visando a proporcionar ao discente a ampliação do horizonte discursivo, por veicularem diferentes propósitos, com diferentes contextos sócio-históricos.

Dessa maneira, nossa escolha teórica justifica-se em virtude de muitos estudiosos como Antunes (2003), Geraldi (1984, 1991) sustentarem a ideia de que as propostas de produção textual, leitura e análise linguística precisam “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 62-63).

Na perspectiva interacionista, o texto produzido pelos alunos torna-se um ponto de mediação, também, a partir da visão de Vygotsky (1988), que possibilita o estabelecimento de um processo de interação. Nesse sentido, professor e alunos passam a dialogar “sobre” o texto produzido, não mais como na concepção

<sup>15</sup> Interacionismo: Bakhtin (1999) defende uma concepção histórico-discursiva de sujeito. Para ele, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. O aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles. Esta concepção foi discutida, em termos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, no Brasil, primeiramente, por Geraldi, em 1984.

<sup>16</sup> A presente tradução baseou-se, principalmente, na tradução francesa (Paris, *Les Editions de Minuit*, 1977). Publicado na Rússia em 1929, Bakhtin procurou desenvolver, nesta obra, uma filosofia da linguagem de fundamento marxista, mas sem as limitações das ortodoxias oficiais da época. A natureza ideológica do signo linguístico, o dinamismo próprio de suas significações, a alteridade que lhe é constitutiva, o signo como arena da luta de classes, as críticas a Saussure são alguns de seus temas.

tradicional em que se dialogava com e sobre o aluno, deixando o texto como um produto apenas para atribuição de uma nota.

Entendido aqui como enunciado concreto ou texto enunciado, o texto é tido como ponto de mediação, de referência temática para a construção de uma interação. Assim, desloca-se o papel de o professor ser ‘um mediador’, passando-se a ter vários mediadores no processo: o texto produzido pelos alunos, o professor e os próprios alunos entre si. Instaura-se, nesse ponto de vista, outra característica da concepção de escrita como trabalho: a presença do outro.

Desse modo, as DCE (2008, p. 69) enfatizam a importância da escolha dos gêneros discursivos, para aprimorar as práticas da escrita e de análise linguística<sup>17</sup> a cada série/turma dentre os que circulam em âmbito social. Em consequência, mobilizamos enunciado concreto ou texto-enunciado verbal e não verbal do gênero discursivo *filme de animação infantil, pertencente às esferas midiático-literária*, uma vez que apresenta relevância para a formação estética e discursiva do sujeito. Além disso, compartilhamos a posição de Di Camargo Jr (2009, p. 13), ao lecionar que o “cinema pode ser considerado a mais dialógica de todas as artes modernas, entendido como Sétima Arte<sup>18</sup>, encerrando por si só todas as outras manifestações artísticas (artes plásticas, literatura, teatro, música, dança e fotografia)”. Convém ressaltar, aqui, a importância de analisarmos seus produtos (os textos fílmicos), de forma a resgatar os possíveis diálogos com outras formas de expressão artísticas e linguísticas neles presentes e, assim, a formação do sujeito.

Terminada a seção que iniciou o tratamento da visão interacional da linguagem na voz dos Documentos Oficiais do Ensino de Língua Portuguesa, passemos agora para um apanhado teórico a respeito da Linguística Aplicada e propostas de ensino gramatical no Brasil.

## 1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E PROPOSTAS DE ENSINO GRAMATICAL NO BRASIL

A presente dissertação é pautada, primordialmente, nos princípios da Linguística Aplicada, compreendida, atualmente, como um campo de estudos interdisciplinar, e não apenas como uma disciplina isolada. Com base nessa

<sup>17</sup> A proposta é advinda de Geraldí, em 1984, acentuada em sua obra *Portos de Passagem* (1991), na qual o autor cunha o termo análise linguística para os estudos gramaticais contextualizados, no ensino básico.

<sup>18</sup> Em 1912, o intelectual italiano Ricciotto Canudo, propôs no seu Manifesto das Sete Artes e Estética da Sétima Arte que o cinema fosse considerado como a sétima arte. O manifesto foi publicado posteriormente em 1923.

premissa, verificamos que no artigo *Setenta anos de Linguística Aplicada*, Menezes (2009) et al ressaltam que “parece haver consenso de que o objeto de investigação da (LA) é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua” (MENEZES et al, 2009, s/p).

A autora ainda relata que a LA surgiu como uma disciplina apenas com fins de aplicação de teorias linguísticas, mas, com o passar dos anos transformou-se em um campo de estudos importantíssimo e investigativo inter/transdisciplinar, com metodologias próprias de investigação que servem tanto em contextos escolares quanto em qualquer área que reflita a linguagem como forma social.

Para Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 15-16), a LA surge no período do pós-guerra (1941), pautada em bases da psicologia behaviorista, com a denominação LA aplicada ao ensino. Nesta época, foi motivada por necessidades urgentes no campo do ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras.

As autoras ainda destacam que a LA, na década de 1980, foi se constituindo paulatinamente como uma área investigativa da linguagem humana em uso, mas, de certo modo aplicacionista, pois precisava buscar na Linguística Formal (núcleo duro) suas teorizações para aplicar **ao** ensino, **ao** contexto, ou seja, ainda estava se constituindo enquanto ciência.

A partir da década de 1990, com a ascensão de disciplinas como a Linguística Textual, Análise do Discurso, Pragmática, os estudos do círculo de Bakhtin e a Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin – ADD, a LA reveste-se mais fortemente de um caráter científico e transformador, convertendo-se aos poucos em ciência, com suas próprias bases, ao refletir sobre a linguagem em uso. Se fizermos uma rápida pesquisa na base CAPES de teses e dissertações com a palavra Linguística Aplicada, facilmente observaremos a grande quantidade de trabalhos na área por todo o país.

Vale lembrar que na presente dissertação a Linguística Aplicada – LA - é mobilizada de forma interdisciplinar, ancorada em concepções pós-modernas de linguistas aplicados como: Pennycook (1998), Moita Lopes (1996; 2006, 2014) e Almeida Filho (2009). Em uma perspectiva contemporânea de LA, Moita Lopes (2006) afirma ter surgido uma necessidade de se pensar uma área de pesquisa que dialogue com outras teorias, que estão perpassando o campo das ciências sociais e das humanidades. Nesse movimento, a LA reveste-se de uma natureza

inter/transdisciplinar, e coloca-se a favor de “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Assim, o caráter interdisciplinar torna-se muito relevante, visto que nosso foco de estudos está relacionado a um gênero híbrido que emerge de um tradicional. Além disso, nosso estudo necessitou se apoiar na teoria da narrativa, na linguagem cinematográfica, nos aportes teóricos do Círculo de Bakhtin, para se constituir como pesquisa.

Nesse panorama, a pesquisa objetiva interpretar a realidade e “explicar” como os enunciados concretos do gênero discursivo *filme de animação infantil* constituem-se um instrumento de trabalho para o ensino-aprendizagem da língua materna em âmbito escolar, no que se refere, principalmente, à integração das práticas de leitura e de análise linguística.

De acordo com o assinalado a respeito da visão interacionista da linguagem, visto no item anterior, novas concepções de ensino de língua materna vêm ganhando espaço na educação, sustentadas, sobretudo, pelas orientações de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN- (BRASIL, 1998); e das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - DCE- (PARANÁ, 2008). A partir dessas orientações relacionadas ao porquê, o como e ao para quê ensinar e aprender gramática na escola, o país vem ganhando novos contornos nas práticas pedagógicas. Contudo, muitas vezes, a prática ainda é marcada, segundo revelam diversas pesquisas acadêmicas, pelo tradicionalismo da abordagem da gramática descontextualizada.

Ao observarmos os dados apresentados em pesquisas avaliativas como SAEB – PROVA BRASIL e também para o INAF, constatamos que o país ainda necessita melhorar muito o letramento desses alunos, com o propósito de aumentar suas competências linguístico-discursivas para que não tenhamos instaurado uma possibilidade de caos na educação, como atualmente já se vislumbra.

Ao refletir sobre a questão gramatical, Suassuna (2007, p. 19) aponta que “ a fonte da crise é o próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua”, tal modelo se ancora em formas ora extremamente estruturalistas, ora muito interacionista, mas um interacionismo social que muitos professores não conseguiram internalizar e, muitas vezes, acabam desprezando momentos importantes de se ensinar gramática prescritiva.

Assim, Perini (2003, p. 22) argumenta que existe falta de adequação no ensino de português à realidade da língua quando a gramática descreve (ou “recomenda”) verdadeiras ficções linguísticas: construções que caíram de moda há séculos, ou mesmo que jamais existiram. Para Bagno (2007), o excessivo uso da gramática normativa, por meio de um ensino descontextualizado pode não formar leitores proficientes:

[...] o ensino da gramática tradicional em vez de incentivar o uso das habilidades lingüísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja conseqüência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência. (BAGNO, 2007, p. 107).

Concluimos, assim, que uma proposta para o ensino da gramática deve ser algo dinâmico e ser abordado a partir dos textos-enunciado de determinados gêneros e de forma alguma em frases isoladas, fora do contexto. Para Possenti (1996, p. 86), “ensinar gramática é ensinar a língua em todas as suas modalidades de uso e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”. Observa-se, assim, a necessidade de relacionar sempre a análise linguística ao texto, uma vez que se o aluno estiver preso a complexas normas e regras ensinadas de forma mecânica, não irá desenvolver suas habilidades linguísticas e nem se tornará um leitor competente.

Nesse prisma, o professor é o agente principal desta mudança, por isso deve estar atento ao programar seus conteúdos, consciente de que a forma indicada nos livros didáticos é apenas uma possível. Com isso, precisa relacionar os aspectos mais essenciais dos livros e dar ao ensino de gramática um sentido vivo e dinâmico.

Observa-se ainda que um ensino que contempla a visão interacionista da linguagem, consoante item anterior, é um ensino de uma única mão, já que ocorrem trocas de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que o papel ocupado pelo aluno é exclusivamente passivo: ele não tem direito à voz em sala de aula, sua palavra é totalmente silenciada.

Ademais, para que haja um ensino gramatical reflexivo a práticas em contextos escolares, Travaglia (2000), assinala que o docente deve conhecer as

diversas dimensões do ensino da gramática, propondo a reflexão sobre três, são elas: normativa, reflexiva e análise linguística.

Ainda, Benites; Silva e Morais (2004) defendem que o aluno deve ser transformador de sua realidade social, por meio do uso adequado da língua em cada situação comunicativa e para a ampliação das possibilidades de ação social. Nesse sentido, a utilização contextualizada pelo discente em cada situação comunicativa (oral ou escrita) é relevante, assim as autoras (2004) admiram que: “Além disso, também no uso oral da língua, a escola possibilita ao aluno o domínio de formas linguísticas e uma variedade socialmente prestigiada, e o orienta a respeito dos valores adequados às diferentes situações” (BENITES; SILVA E MORAIS 2004, p. 150).

Nesse contexto, percebemos que muitos alunos, também do Ensino Superior, a exemplo, o acadêmico do Curso de Letras, ao produzir um artigo científico, um resumo, um relatório, um *paper*, não são instruídos para escrever pensando em como fará ao sair da universidade, quando tiver que produzir um texto científico para um evento científico, para uma avaliação de pós-graduação etc. Ele é provocado a produzir um texto para o momento que presencia como aluno do curso de Letras, tendo o professor como interlocutor real, os alunos de graduação das demais séries como o interlocutor virtual e, conseqüentemente, a comunidade acadêmica de Letras, com todas suas determinações de conduta impositiva, como o destinatário superior, no sentido proposto por Bakhtin/Volochinov (1992).

Feitas as constatações anteriores, a seguir vale investigar um pouco mais profundamente a noção de leitura que orienta os estudos de língua portuguesa e também foco da presente dissertação.

## 1.2 LEITURA

Por intermédio da visão interacionista da linguagem, a leitura é observada como coprodutora de sentidos, sendo assim, o foco não é mais apenas ou leitor, mas a interação autor-texto-leitor. Eco (1993) pontua que para a efetivação dos sentidos na leitura é preciso haver a mobilização de recursos linguísticos e não linguísticos já que o texto é visto como uma potencialidade significativa.

Perfeito (2005, p. 55), ao retomar autores como Dell'Istola (1996) e Brandão (1997), ressalta que a leitura é um ato inconcluso que se manifesta na

coenunciação para que se ative um produto sígnico. Para ela (2005), o leitor é outro que completa o texto, é o elemento ativo no processo do *acabamento textual*, fazendo o texto funcionar.

No sentido bakhtiniano, ser leitor – também é apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas (cognitivas e metacognitivas) é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações (inter/textuais e interdiscursivas) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro.

Tendo em vista que produzir um filme de animação é complexo e como Lopes-Rossi (2002) já postulou nem todos os gêneros discursivos serem passíveis de produção textual, reafirmamos nossa pesquisa na leitura e na análise linguística para a coprodução de sentidos.

Ao retomar os conceitos relativos à leitura, Geraldi (1991) assinala que o processo de leitura e de significação é integrado às práticas de produção textual e análise linguística. Para o autor (1991), pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, incide em estratégias do dizer. Para ele “é um processo dialógico, cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado” (GERALDI, 1991, p 166).

Nesta mesma direção, Koch; Elias (2007, p. 10, 11) ressaltam na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente –constroem-se e são construídos no texto.

As autoras (2007, p. 11) ainda destacam que no momento da leitura há uma gama de implícitos que para fazerem sentido necessitam ativamente do leitor. Por esse viés, o sentido é construído na interação textos-sujeitos, sendo assim uma atividade altamente complexa que demandem também conhecimentos prévios do leitor, conhecimento de mundo, linguístico e textual, além da percepção do uso proficiente de estratégias de leitura.

Koch; Elias (2007) também assinalam que a leitura de um texto exige bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de decodificação de um enunciador a ser decodificado por um receptor passivo.

Ao entender, nesse trabalho, a importância das formas de leitura não apenas da palavra escrita, mas também de enunciados concretos dos gêneros discursivos multimodais como os de filmes de animação. Rojo (2009) pontua que completar outras semioses além da verbal é uma exigência que se torna cada vez mais premente nos dias atuais em vista dos avanços tecnológicos recentes.

Desse modo, em textos produzidos sob a baliza desses gêneros, a construção de sentidos ocorre com base na interpretação de aspectos vinculados a todas essas materialidades semióticas que se integram na composição de um só texto, ou seja um só enunciado.

Vejamos o exemplo de um trecho de um filme de animação. Vários são os conjuntos semióticos incluídos como a construção composicional do gênero, suas marcas linguístico-enunciativas e marcas verbo-visuais, junção do som, da imagem com o objetivo de construir um significado. A exemplo, temos um pequeno trecho de *Shrek 2* (2004), já na primeira cena, cerca de 5 minutos, Encantado (pessoa egoísta que quer casar com Fiona – a princesa - por interesse) passa por vários espaços na floresta, sobe uma masmorra no castelo, abre uma cortina e leva um susto pois sua princesa não está mais ali, mas sim um lobo mau vestido de pijama.

Desse modo, para realizar uma leitura desse texto multimodal, o leitor precisa percorrer um caminho que o levará a dialogar com diferentes semioses. Ele fará tal percurso, balizado pelo conhecimento de mundo que possui, mas especificamente, balizado pelo conhecimento que possui sobre as particularidades do gênero.

Feitas as constatações a respeito de nosso olhar para a leitura, passemos à análise linguística.

### 1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA

Conforme definem as DCE (PARANÁ, 2008), a expressão análise linguística é utilizada para se referir ao estudo dos conhecimentos linguístico-discursivos a serem desenvolvidos, pelos alunos, no ambiente escolar. Com o objetivo de melhor definir o que concebem pela prática da análise linguística, as Diretrizes retomam o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldini e publicado em 1984 e ampliado posteriormente em 1997. Essa obra é tida como uma

ruptura, ou melhor, um marco, o início de uma proposta de abordagem de ensino calcada no texto. A publicação “trouxe uma nova perspectiva sobre o trabalho da Língua Portuguesa na escola, em especial ao que se refere ao ensino de gramática”. (PARANÁ, 2008, p. 60).

É a partir de então que a expressão “análise linguística” passa a ser incorporada ao discurso do ensino. Geraldi (1984, p.43), nessa obra, propõe uma metodologia de trabalho que envolve a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística, destacando que todas essas práticas devem estar calcadas na concepção de linguagem como forma de interação. “Acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Segundo a visão de Geraldi (1997), a expressão “análise linguística” não deve ser entendida como uma nova terminologia, mas uma nova abordagem de ensino da língua que inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto.

De acordo com Geraldi (1997, p.190), o termo análise linguística refere-se a duas formas de refletir sobre a linguagem. A essas formas de refletir sobre a linguagem o autor chama atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. “Prefiro a expressão “análise linguística”, distinguindo no interior dela atividades epilinguísticas de atividades metalinguísticas” (GERALDI, 1997, p. 190). As atividades epilinguísticas dizem respeito a uma reflexão sobre a linguagem, “[...] e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 1997, p. 190) Já as atividades metalinguísticas dizem respeito a uma “reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1997, p. 191).

Coadunando a visão geraldiana, Perfeito (2005, 2012), Perfeito; Duarte (2012), Perfeito; Cecílio et al (2007) analisam o olhar do autor e ampliam tal visão para os recursos linguístico-expressivos em diversos textos-enunciado de vários gêneros discursivos, assumindo a análise linguística de forma contextualizada às práticas de leitura e produção textual.

Conforme destacado nas DCE (PARANÁ, 2008), a criança, antes mesmo de adentrar ao universo escolar, “[...] opera sobre a linguagem, reflete sobre

os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função dos objetivos nesta ação”. (GERALDI, 1997, p.189). Sendo assim, a escola deve priorizar, num trabalho com a língua, primeiro atividades epilinguísticas para depois realizar, avançar para atividades em torno da metalinguagem. “Ora, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido”. (GERALDI, 1997, p.191).

Considerando que os alunos trazem para a escola um conhecimento prático sobre a linguagem, adquirido nas interações cotidianas, as DCE reiteram que toda a reflexão, em torno da língua, deve ser considerada na perspectiva de seu uso, ao explorar os conhecimentos linguísticos, a serem desenvolvidos pelos alunos, o professor propiciará “[...] condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra” [...]. (ANTUNES, 2003, p.81).

Feitas as ponderações a respeito da análise linguística, passaremos no próximo item à importância do não verbal no discurso bakhtiniano.

#### 1.4 BAKHTIN E SEU CÍRCULO: A IMPORTÂNCIA DO NÃO VERBAL NO DISCURSO BAKHTINIANO, O SEMIÓTICO-IDEOLÓGICO

Na presente seção, nossa intenção é apresentar sucintamente os pontos basilares que compuseram o que se chama atualmente de Círculo de Bakhtin e o que seria a visão sociológica da linguagem, a qual adotamos na pesquisa em pauta. Para tanto, resgatamos o ponto de vista do círculo por meio dos escritos de Bakhtin/Voloshinov (1992), Bakhtin (2003), Bakhtin (1920) e de alguns de seus comentadores brasileiros como Brait (2005), Faraco (2009), Fiorin (2008), Mussalin (2008) que apoiam as ideias postuladas pelo mestre russo.

Mussalin (2008) relata que entre os anos de 1919 e 1929, um grupo de intelectuais de diversas formações e atuações profissionais (biólogos, músicos, filósofos, estudiosos da literatura e da linguagem) reuniu-se regularmente – em um primeiro momento em Nevel e Vitebsk e, posteriormente, em São Petesburgo (na época batizada de Leningrado) – em torno de dois grandes projetos intelectuais.

O primeiro deles era o de constituir uma “prima filosofia”, ou seja, uma primeira filosofia. Faraco (2009) expõe que o grupo não tinha interesse em criar

conceitos fechados, proposições e leis universais sobre o mundo, mas de construir como uma forma de pensamento participativo (não-indiferente) do ser humano concreto que, ao perceber-se único do centro de sua existência (e não como um juízo teórico), não pode ficar indiferente a essa sua unicidade.

O segundo está relacionado ao pensamento de se construir uma teoria da criação ideológica, ou seja, ressignificar o termo ideologia de forma ampla. Faraco (2009), pontua que nos textos do Círculo o termo ideologia é usado tanto no universo dos produtos do “espírito humano” (a cultura imaterial); quanto as manifestações da superestrutura do edifício social, isto é, o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política; por último, o termo (ideologias), a pluralidade das esferas de produção imaterial (a esfera da arte, da ciência etc.)

Conforme expõe Rodrigues (2005, p.155), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Voloshinov deixam claro que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que é realizada por meio de enunciados, e não por um sistema abstrato de formas linguísticas (objetivismo abstrato), nem pela enunciação monológica isolada (subjetivismo individualista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental).

Bakhtin (2002), em meio a suas investigações sobre que respostas a Filosofia e a Linguística do início do século XX davam aos processos relativos à linguagem, teceu críticas às duas principais correntes filosófico- linguísticas que identificou, as quais chamou de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Segundo Bakhtin, o objetivismo abstrato supunha uma objetividade da língua e a dicotomizava de seu contexto real, preocupando-- - se, por isso, principalmente em decodifica- - la.

A partir dessas breves ponderações a respeito do Círculo de Bakhtin, ressaltamos, a partir daqui, a relevância do não verbal e do semiótico-ideológico para a compreensão da arquitetura bakhtiniana. Em “O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras artes humanas”, conjunto de anotações feitas por Bakhtin entre 1959 e 1961, o autor (2003), ao considerar as definições limites entre Linguística e outras artes define texto como qualquer conjunto coerente de signos, passível de ser entendido, portanto, como a verbo-visual, embora a discussão esteja centrada no verbal, com algumas menções aos demais.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Voloshinov (1992) há uma forte discussão a respeito do semiótico e ideológico, pois “sem signos não há ideologia”, ou seja, onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e ambos são mutuamente correspondentes. Conforme expõe o autor (1992) “tudo o que ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.33).

Nesse panorama, devemos resgatar as palavras de Brait (2012, p. 13), que, ao compreender a arquitetura bakhtiniana, define que o domínio dos signos se materializa pelo seu caráter ideológico e suas relações com outros enunciados verbais e não verbais que devem ser considerados para a significação.

Para argumentar mais sobre a importância do não verbal em Bakhtin e seu Grupo, a autora (2012) ainda retoma os manuscritos bakhtinianos “O autor e a personagem na atividade estética” e “A forma espacial da personagem” os quais tratam de questões essenciais da linguagem como *o excedente de visão*, do retrato, do autorretrato visual e verbal, isto é, da representação de si mesmo no momento em que o autor é personagem, para tanto, analisa alguns quadros famosos reiterando a importância do não verbal na produção de sentidos. Por fim, Brait (2012) conclui a ideia de que texto, enunciado concreto, enunciação e discurso não se referem unicamente à dimensão verbal da linguagem, mas incluem diversas dimensões e planos de expressão, portanto, o não verbal também faz parte da enunciação, não se esgota apenas no texto escrito.

Para Baronas et al (2013), ao retomarmos a importância do semiótico e ideológico, abrimos caminho para a análise verbo-visual, que segundo os autores, com os quais concordamos, por meio da relevância dos signos e da significação dos discursos conseguimos fazer uma análise relevante via discurso bakhtiniano e Análise Dialógica do Discurso Bakhtiniano a ADD. Para os autores (2013):

[...] sendo o signo um fenômeno do mundo exterior, possui um aporte material, como, por exemplo, o som, a massa física, a cor, o movimento do corpo e outras formas de se materializar os efeitos de sentidos ideológicos adquiridos ao longo das inter-relações sociais na história dos sujeitos. Eis aí um ponto em que os teóricos, que se debruçaram de forma contundente sobre *Marxismo e filosofia da linguagem*, teriam aberto para que se pudesse pensar o verbo-visual, **uma vez que o signo, interligado a questões atreladas ao funcionamento discursivo verbo-visual, abre um amplo panorama de estudos** (BARONAS; ARAÚJO; PANSONI, 2013, p. 28, grifos nossos).

Para Brait (2012, p.2) a concepção semiótico-ideológica de texto deve ser trazida – “analisada, interpretada, reconhecida a partir de mecanismos dialógicos que a constituem, dos embates e das tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seu plano de expressão e das esferas em que circula” (BRAIT, 2012, p.2).

Na direção da importância do não verbal, é relevante nosso olhar sobre o leitor e refletir sobre o multiletramento. O leitor contemporâneo defronta-se com imagens, sons, movimentos e com a escrita. Elementos diversos: visuais, sonoros, gestuais, linguísticos que - combinados - alteram conceitos como o de letramento. A leitura abriga distintas linguagens, e suas combinações estão presentes no mundo sociocultural em fronteiras alargadas e cambiantes de modo que o conceito de multiletramento (ROJO, 2009) acolhe as possibilidades atuais de letramento.

Dessa maneira, os processos de semiose (aqueles que designam os sistemas de significação e a produção de significado) na presença de linguagens híbridas passam a ser conjuntos de significação, devido à combinação entre linguagens (Rojo, 2008). Assim, essa autora destaca que, na multisseiose, existem aspectos que implicam relações diferenciadas no ato de leitura, ao argumentar que:

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam [...] (ROJO, 2008, p. 584).

Ao considerarmos a presença da imagem como texto constituído pela linguagem verbo-visual<sup>19</sup>, ela se configura como um signo potencial para o exercício de pensamento e passível de desencadear um diálogo no espaço e no tempo. Assim, a reunião de imagem e palavra produz novos significados, em um processo dinâmico de ação transformadora e na relação dialógica entre linguagens que se influenciam mutuamente.

Dessa maneira, as Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) - ressaltam a importância do não verbal para a construção de sentidos e conseqüente formação letrada dos alunos:

<sup>19</sup> Embora haja trabalhos que abordam os filmes como verbo-viso-sonoro, nosso trabalho se voltará para o verbo-visual, levando em consideração que o sonoro já está inserido no verbo-visual.

[...] a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos (BRASIL, 2006, p. 28).

Após as constatações expostas sobre a crise na educação brasileira no ensino de língua portuguesa, pontuamos que uma forma de trabalho para o ensino em sala de aula na disciplina em análise pode ser feita pela utilização da visão dos multiletramentos nos enunciados concretos do gênero discursivo *filme de animação infantil*, o qual debruçamos nosso olhar a seguir.

#### 1.5 A LINGUAGEM NÃO VERBAL VIA MULTILETRAMENTOS: UM CAMINHO POSSÍVEL

Nesta seção, resgatamos a importância da linguagem não verbal via multiletramentos enquanto um caminho possível. Para tanto, resgatamos os pressupostos de Rojo (2008, 2009, 2011, 2013), Lemke (1998), Daley (2010).

Na direção posta ao final do capítulo 1.4, Rojo (2011), ao retomar as palavras de Lemke (1998), ressalta que um letramento sempre é em algum gênero:

Um letramento é sempre letramento em algum gênero, que precisa ser definido em termos de sistemas de signos que o compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso desse gênero em particular. Podemos ser letrados no gênero relatório de pesquisa científica ou no gênero apresentação empresarial; em cada caso, são muito diferentes as capacidades letradas especificadas e as comunidades comunicativas relevantes (LEMKE, 1998, s/p).

Daley (2010) pontua que atualmente quando se questionam as pessoas sobre o que é letramento, a maioria delas relata que a linguagem nos permite conceitualizar ideias, abstrair informação, receber e compartilhar conhecimento. Assim, a autora entende pelas respostas que tal concepção está ligada apenas às palavras e não ao todo não verbal.

Nesse sentido, a autora defende que para as pessoas estarem completamente letradas necessitam compreender quatro pressupostos da modernidade na linguagem e tecnologia, assim como também acreditamos nesta dissertação:

1. A linguagem multimidiática da tela se transformou no vernáculo corrente.

2. A linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos independentemente do texto.
3. A linguagem multimidiática da tela permite modos de pensamento, formas de comunicar e produzir pesquisa, e métodos de publicação e de ensino que são essencialmente diferentes daqueles relacionados ao texto.
4. Por último, seguindo os três argumentos anteriores, serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela. (DALEY, 2010, p. 482).

As afirmações somente confirmam o que verificamos atualmente. Basta observarmos o número crescente de *smartphones* sendo usados por crianças, adultos e idosos, além de que nos dias atuais, não conseguimos mais trabalhar sem a ajuda de um *laptop* ou *desktop*, sem a virtualidade da tela, ou mesmo ficarmos sem o acesso à internet, ou seja, Daley já refletia em 2010, o que em 2015 é uma plena realidade.

É relevante frisar, também, que o referido texto a autora (2010) reflete sobre o mundo cinematográfico e seu poder. Para a autora, a linguagem do cinema nos oferece um extenso corpo teórico, que pode nos fornecer um ponto de partida para se pensar sobre multimídia. Em 1923, Dziga Vertov, cineasta soviético de documentários e um dos pioneiros russos da linguagem cinematográfica, escreveu um pitoresco monólogo para uma filmadora que poderia muito bem ser aplicado para a multimídia hoje:

Sou um olho mecânico, sou uma máquina, mostro a você um mundo de um modo que somente eu posso ver. Agora e para sempre, eu me liberto da imobilidade humana. Estou em constante movimento. Eu me aproximo e me distancio dos objetos... gravando movimento... das mais complexas combinações. Liberto dos limites de tempo e espaço, coloco juntos quaisquer pontos no universo, não importa onde eu os tenha gravado. ... O meu caminho leva à criação de uma percepção nova do mundo. Eu decifro, de um modo novo, um mundo desconhecido para você. (MICHELSON, 1984, p. 17-18).

Consoante aos pressupostos de Daley (2010), Rojo (2008, 2011, 2013) discute e analisa a importância de se trabalhar com o multiletramento do sujeito, que é a ampliação do conceito de letramento<sup>20</sup>. Para ROJO (2011, p. 8), a escola deve buscar em contexto escolar um enfoque pluralista que envolva, geralmente, o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos

<sup>20</sup> Para ASSOLINI e TFOUNI (1999) - o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto essa se refere à aquisição da escrita, enquanto aprendizagem das habilidades de leitura, escrita e às chamadas práticas de linguagem, aquele localiza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Destaca-se que os estudos das autoras sobre letramento investigam não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. Nesta direção, refere-se a um processo histórico em que a pessoa se torna autônoma em certas práticas sociais, independentemente de ser ou não letrada. A exemplo, uma pessoa pode ser letrada (competente) em matemática, mesmo sem nunca ter ido a uma escola e sem juntar as letras.

letramentos), mas se caracteriza como um trabalho de parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa). Neste sentido, entendemos que “multi” se refere a dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias e do outro a *pluralidade e diversidade cultural*.

A autora ressalta que o tema pedagogia dos multiletramentos foi firmado, em 1996, resultante de um colóquio do Grupo da Nova Londres – GNL. ROJO (2011, p. 11). Rojo ainda assinala que os estudos surgiram em virtude de que nos Estados Unidos, assim como no Brasil, os conteúdos propostos na escola se não forem trabalhados como viés do multi não faz sentido para o aluno. Hoje, o paradigma curricular está falhando desastrosamente nos Estados Unidos do mesmo modo que o Brasil. No que diz respeito a essa falha, Lemke pontua:

Qualquer um que tenha gasto tempo em uma escola urbana, mesmo nas melhores, pode lhes dizer que as coisas vão pior do que os testes padrão e as estatísticas podem revelar. A maioria dos alunos realmente não vê utilidade naquilo que se quer que eles aprendam. Muitos sabem que não estão preparados para o programa de aprendizagem anual (LEMKE, 2010, 1998, p.1).

Em 2008, Rojo também se preocupou com o modelo de escola que distancia o alunado do contexto escolar, já que cada vez mais os gêneros escolares estão se distanciando da vivência do discente; ou seja, a escola já não é mais interessante. A esse respeito, afirmou que: “[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” [...] (ROJO, 2008, p. 584).

Ainda, a respeito do viés multi e da importância de se pensar no não verbal para o contexto escolar, em especial, no referido ponto, Daley (2010) explica sobre a importância da multimídia e do cinema. Dessa forma, destaca:

A multimídia e o cinema, apesar de muitas vezes enriquecidos pela linguagem verbal, abraçam muitos outros elementos de igual poder – não somente imagens, mas também som, duração, cor e *design*. Pense também um pouco sobre históricos momentos cinemáticos como: a primeira aterrissagem na Lua ou os aviões abalroando o World Trade Center. Como seria tentar compartilhar plenamente tão importantes acontecimentos sem ter acesso à linguagem e ao poder da tela? (DALEY, 2010, p. 484).

Como podemos observar, concordamos com as autoras citadas na seção, de que na atualidade não podemos mais viver sem a linguagem multimidiática da tela e seu conseqüente multiletramento. Refletimos também que uma das maneiras de se pensar nesses diversos letramentos dos alunos em contexto escolar é usar a linguagem do cinema, algo que é financeiramente viável ao professor e também aos próprios estabelecimentos de ensino, pelo fato de que a maioria deles possui uma TV em suas salas, como as TVs *pen drive* do Estado do Paraná ou ainda, há salas de projeção para os alunos estudarem, mas, de qualquer modo, é uma tecnologia viável e que, se não usada em excesso, motiva o discente.

Daley (2010) já discutia a respeito do assunto na década de 80, quando começou a sua carreira docente, a mesma refletia que se precisava pensar em maneiras para analisar a complexidade de gêneros multimidiáticos e desenvolver um método próprio, entretanto, sofreu preconceitos de seus próprios colegas, mas insistiu e conseguiu criar um departamento na referida Instituição para suprir essas lacunas formativas.

Na próxima seção, serão explicitados alguns apontamentos sobre o Círculo de Bakhtin e a visão sociológica da linguagem, a qual defendemos nesta dissertação.

#### 1.6 DIALOGISMO, INTERAÇÃO E RESPONSABILIDADE: CONCEITOS BAKHTINIANOS.

Nesta seção, pautamos nosso trabalho na discussão sobre a *importância do Dialogismo, interação e responsividade* (grifos nossos), conceitos fulcrais do Círculo de Bakhtin e que servirão de base para a análise das interações do grupo de estudos intitulado **Estudos Bakhtinianos e o Multiletramento**, explicitado na introdução e na metodologia desta dissertação. Para tanto, embasamo-nos primordialmente nos apontamentos de Bakhtin e seu Grupo, posteriormente nos em alguns estudiosos brasileiros como que apoiam as ideias do referido grupo, tais como: Fiorin (2008), Sobral (2007), Menegassi (2009), Rodrigues (2005), Hilla (2011) e Ohushi (2013).

Na referida seção, discutimos o conceito de manifestações de responsividade, o qual é uma categoria de análise – (conforme Capítulo VI). No capítulo de análise, verifica-se que as manifestações de responsividade, das interações no grupo de estudos durante o ano de 2013 e 2014, bem como as

anotações feitas nos cinco diários avaliados, o do professor pesquisador – PP, PA, PB, PC E PD<sup>21</sup> são discutidas, visualizadas e analisadas. Para tanto, durante as reuniões do grupo de estudo, a responsividade era manifestada pelos professores em formação inicial na própria fala desses sujeitos, ou quando concordavam demais com as proposições do docente pesquisador, autora da presente dissertação, ou ainda nos gestos de concordância ou discordância imediatas ou ainda na própria escrita dos diários dos alunos – professores em foco.

Antes de explicitarmos a noção apropriada por nós a respeito do dialogismo e posterior responsividade, vale lembrar que, em nossa dissertação, optamos por considerar os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular, mas elegemos os textos–enunciados, pertencentes a determinado(s) gênero(s) discursivos como objetos de ensino de língua portuguesa.

Em consequência, na presente pesquisa: mobilizamos enunciado concreto ou texto-enunciado verbal e não verbal do gênero discursivo *filme de animação infantil*, pertencente às esferas midiático-literária, uma vez que apresenta relevância para a construção estética do sujeito e por sua vez, a midiática representa as diversas mídias e a compreensão de muitas linguagens não verbais como a fílmica<sup>22</sup>.

Para empreender nossas análises, vamos ao conceito de dialogismo exposto por Bakhtin de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123).

Pelo olhar de Bakhtin/Volochinov a importância do outro para a construção do discurso é muito grande, uma vez que esse interlocutor trava com o autor/enunciador do texto alguns aspectos dialógicos, pois todo dizer é orientado para uma resposta e é internamente dialogizado. Bakhtin e Volochinov (1992, p. 98) ainda afirmam que:

<sup>21</sup> Os referidos sujeitos são apresentados no capítulo encaminhamentos metodológicos

<sup>22</sup> No capítulo 1.7 – as esferas de atividades humanas são melhor explicitadas.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipadas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 98).

Bakhtin (2008[1929]) apresenta sua compreensão de discurso sob o ângulo dialógico, isto é, à luz das relações dialógicas que se constituem e que determinam as particularidades da construção da linguagem de uma obra, especificamente na obra polifônica de Dostoiévski. Bakhtin (2008[1929]) procura entender o discurso a partir de sua concretude na situação de interação, isto é, na *sua situacionalidade extralinguística*, na medida em que entende que o discurso só vive na comunicação dialógica de sujeitos que o usam, posto “ser a comunicação dialógica o que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2008[1929], p. 209, grifos nossos).

Após a importante voz do mestre russo, vários autores corroboram o discurso dele. Fiorin (2008) explica que existem pelo menos três conceitos de dialogismos categorizados por ele, com base nas premissas bakhtinianas. Para ele, o primeiro é o dialogismo constitutivo, em que “todo o enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro. Portanto, nele ouvem-se ao menos duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso” (FIORIN 2008, p. 24).

Segundo Fiorin (2008) o sujeito não é completamente assujeitado, aos discursos sociais, e ainda complementa que a singularidade pessoal ocorre no “simpósio universal”, na “interação viva das vozes sociais”, ou seja, cada ser humano é social e individual. Fiorin (2008, p. 55-56).

Ao apoiar tal ideia do mestre russo, Fiorin (2008, p. 32) assinala que “ao se falar em dialogismo constitutivo, pensa-se em relações com enunciados já constituídos e, portanto, anteriores e passados. No entanto, um enunciado se constitui aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação”. Conforme Bakhtin (2003) o enunciado sempre solicita uma resposta do outro.

Já o segundo conceito de dialogismo apontado pelo autor “são maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso”, isto é o que Bakhtin chama de concepção estreita de dialogismo, mas estreita não é pejorativo, vai além de formas composicionais, ele “é o modo de funcionamento real da linguagem, é o próprio modo de constituição do enunciado” (FIORIN, 2008, p. 33).

Dessa maneira, o autor (2008) explica que esse segundo conceito pode ser observado em duas manifestações distintas, o discurso objetivado e o bivocal. **Discurso objetivado** – o discurso é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante e **discurso bivocal** – internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado.

A partir da leitura bakhtiniana, Fiorin (2008) explana melhor o que seria o segundo conceito de dialogismo, ao pautar-se também em outras teorias linguísticas como a Análise do Discurso<sup>23</sup>, o qual procuramos explicar por meio de um quadro, a seguir:

**Quadro 1** - Segundo conceito de dialogismo

<b>Discurso alheio demarcado</b>	<b>Manifestação</b>	<b>Discurso alheio não demarcado</b>	<b>Manifestação</b>
<b>Discurso direto</b>	Travessão -	<b>Discurso indireto livre</b>	Relatos em meio ao discurso
<b>Discurso indireto</b>	Terceira pessoa	<b>Polêmica clara</b>	Afrontamento de duas vozes
<b>Aspas</b>	Tentar se eximir “aquele”	<b>Polêmica velada</b>	Polêmica fechada – forma indireta
<b>Negação</b>	Não sou preconceituoso mas...	<b>Paródia</b>	Imitação de um texto ou de um estilo.
		<b>Estilização</b>	Imitação sem intenção de negar.
		<b>Estilo</b>	Acabamento do enunciado
		<b>Intertextualidade</b>	Relação entre textos – não é citado em Bakhtin mas reinventado por Julia Kristeva.

Fonte: Fiorin (2008).

O terceiro conceito de dialogismo apontado por Fiorin (2008, p. 55 – 56) é referente à subjetividade do indivíduo que se manifesta no discurso. O autor explana que o sujeito bakhtiniano não é assujeitado porque tem percepção de sua participação social.

A tal princípio, Fiorin (2008) explica que o sujeito é perpassado por vozes anteriores e posteriores e que por meio de inferências e lembranças de tal sujeito acaba se manifestando no discurso, seja pela memória ou pela lembrança de uma voz de autoridade, mas de maneira subjetiva.

<sup>23</sup> Especificamente os termos intertextualidade e negação, são ampliados por Fiorin (2008).

Nesse sentido, de acordo com Menegassi (2009, p.149), desde muito cedo o ser humano se dá conta de que “na vida em sociedade, há sempre um outro a reagir e responder à sua atitude”. Esta premissa está explícita em Bakhtin/Voloshinov (2006), ao afirmarem que:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 2006, p.115).

Nessa perspectiva, todo o discurso nasce na sua relação dialógica com o discurso do outro; assim, a palavra alheia, que é o grande organizador dessa noção de discurso, evidencia-se como elemento indispensável à construção do discurso, também pela interação face a face ou não. “O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a voz, esquecendo-nos de quem são” (BAKHTIN, 1963/1997/ p. 195).

Bakhtin (2003) pontua que são três as atitudes responsivas: a ativa ou imediata, a passiva ou silenciosa e a de efeito retardado ou muda. Ao basear-se nos pressupostos bakhtinianos de dialogismo, ao tratar de produções escritas, Menegassi (2008, p. 137) postula que:

[...] a atitude responsiva é ativa “quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada”. Quando a responsividade não é imediata, mas “há uma necessidade de compreensão mais abstrata, de reelaboração mental”, ela pode ser definida como uma atitude responsiva passiva (MENEGASSI, 2008, p. 137). Já a atitude responsiva de efeito retardado é aquela em que “a resposta não é imediata, é temporalmente deslocada da situação real, contudo, ela é perceptível nos discursos subseqüentes” (MENEGASSI, 2008, p. 137).

Hila (2011, p.62), ao retomar os estudos bakhtinianos, assinala que tal ideia de compreensão responsiva é a verdadeira substância da língua que a constrói a partir de um diálogo, não apenas no limiar de aspectos conversacionais muitas vezes face a face.

Para Hila (2011, p.63), para que o processo de interação ocorra é preciso que os participantes estejam envolvidos em uma mesma finalidade; essa finalidade, inclusive, determina a própria escolha do gênero utilizado numa dada

situação comunicativa. A interação é realizada por meio das enunciações, que implicam na ocorrência de marcas linguísticas e não linguísticas (como os gestos) que representam elementos extralinguísticos e contextuais.

De acordo com a autora, a apreciação valorativa, é um processo de interação muito importante, uma vez que “envolve as nossas compreensões e julgamentos da própria vida, com base em nossas visões de mundo e, também, a forma como utilizamos os signos (entoações, gestos, por exemplo)”.

Também Sobral (2007) postula que o Círculo de Bakhtin busca nas obras deixadas pelos amigos-autores o projeto de interpretação do agir humano: “sempre a partir do agir de um sujeito situado, responsivamente ativo e que se define na relação com os outros na sociedade e na história” (SOBRAL, 2007, p. 110).

Para Ritter (2012, p.25), “[...] a concepção de linguagem como interação verbal, implica o que o Círculo designou de caráter dialógico”. Metaforicamente, o diálogo representa a “dinamicidade da cadeia ininterrupta de respostas e réplicas na produção do signo, que, concomitantemente, nasce de uma relação dialógica na medida em que requer uma resposta, uma compreensão ativa do falante”(RITTER, 2012).

Nesse sentido, tomando por base os autores já arrolados nesta seção, ao explanarem sobre o importante caráter dialógico da linguagem, é necessário refletir sobre a noção de discurso para os trabalhos de autores bakhtinianos. Para os estudiosos do Círculo e seus comentadores brasileiros, o discurso é algo que se constitui na atmosfera do já-dito e também nasce e vive na relação constitutiva com a reação-responsiva. Desse modo, observamos a voz do mestre russo:

Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.). O discurso do homem privado. O poeta. O prosador. O “escritor”. Representação do profeta, do líder, do mestre, do juiz, do promotor (Acusador), do advogado (defensor). O cidadão. O jornalista (BAKHTIN, 2003 [1979] p. 384).

Bakhtin afirma que o locutor é sempre um respondente uma vez que ele não é o primeiro a proferir um enunciado, “pois este está repleto de vozes alheias”, de acordo com esta postulação, “todo e qualquer enunciado se prepara para ir de encontro a uma resposta”. (BAKHTIN, 2003).

Após as constatações feitas por Menegassi (2008), ao refletir a responsividade na escrita, Hila (2011) elabora um quadro analítico de manifestações de responsividade, o qual foi expandido por nós ao inserirmos o item “gestos de manifestação”. A autora elaborou um quadro analítico para discutir as manifestações de responsividade em alunos estagiários do Curso de Letras da UEM, por tal evidência, acreditamos que o quadro iria ao encontro de nossos anseios, que também trabalhamos com alunos em formação docente inicial em um grupo de estudos. Vejamos o quadro de Hila, expandido por nós:

**Quadro 2 - Manifestações de responsividade**

<b>Manifestações de responsividade</b>	<b>Significado</b>	<b>Gestos da manifestação<sup>24</sup></b>
<b>1. Compreensão responsiva ativa e crítica</b>	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação seguida pela continuidade do diálogo por meio de análise, reflexão, argumentação, julgamento e avaliação.	Gritos e a exposição, muitas vezes de um juízo de valor, ou seja, acho que...
<b>2. Compreensão responsiva ativa</b>	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação com manifestações de dialogia.	Resposta rápida ao discurso, com uma manifestação mais reflexiva.
<b>3. Compreensão responsiva passiva</b>	Não envolve necessariamente a verbalização da resposta ou, em envolvendo, indica apenas a compreensão do enunciado pelo ouvinte, mas sem que o diálogo momentâneo seja instaurado.	Muitas vezes, manifesta-se por gestos, olhar para baixo, fazer um gesto de sim com a cabeça.
<b>4. Compreensão responsiva silenciosa</b>	Resposta ou compreensão imediata, mas com necessidade de reelaboração mental total ou parcial pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.	Há a internalização do conceito, que vai se manifestar de forma ativa em outro diálogo.
<b>5. Compreensão responsiva muda ou de efeito retardado</b>	Resposta deslocada temporalmente da situação de origem, pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.	O interactante não compreende no mesmo dia o enunciado, mas futuramente o apresenta.

**Fonte:** Hila (2011, p.71), expandido por nós.

<sup>24</sup> Os gestos de manifestação descritos na tabela se referem a mostra recolhida nas gravações das reuniões do grupo de estudos citados na introdução.

Verificamos que o quadro acima é composto por cinco tipos de manifestação, mas, para deixá-lo mais adequado aos nossos objetivos propostos e para guiar melhor nosso leitor, inserimos o item *gestos de manifestação* para que a leitura se torne mais fluída.

Feitas as diversas constatações sobre dialogismo e responsividade, categoria para análise das interações dos professorandos (no capítulo VI), passemos para a nossa concepção teórica de gênero discursivo.

### 1.7 O GÊNERO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO TEÓRICA

Desde 1998, os Documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa preconizam um ensino cada vez mais reflexivo, pautado em um refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de produção de sentidos. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos-enunciado de gêneros discursivos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Sob tal enfoque, para que se obtenha um ensino mais produtivo, em âmbito escolar, postulamos também, assim como os Documentos Oficiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa, que os enunciados concretos - ou textos-enunciado - de diferentes gêneros discursivos sejam tomados como objetos de ensino. Bakhtin (2003), ao caracterizar os gêneros, defende que estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) isto é, são formas de textos criados pela sociedade, por meio de esferas específicas de funcionamento da sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário.

Dessa forma, explicitando um pouco além, retoma-se o que assinalou Bakhtin:

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as **condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático)** e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais das línguas, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização de

língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, destaques do autor).

Ao expressar a contemporaneidade bakhtiniana, Di Camargo Jr. (2009, p. 23) destaca que o “gênero é uma força aglutinadora e estabilizadora dentro de uma determinada linguagem, um certo modo de organizar ideias, meios e recursos expressivos suficientemente estratificado numa cultura”.

O ponto de partida de Bakhtin (2003) é o vínculo indissolúvel entre o uso da linguagem e as esferas de atividade humanas. Nesse contexto, os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação, estabelecendo uma interconexão da linguagem com a vida social. Assim, a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados, a vida se introduz na linguagem – logo, são sempre vinculados a domínios de atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2003), o gênero discursivo possui três elementos que o definem: conteúdo temático, estilo e organização composicional, sendo que os dois primeiros são definidos pela enunciação e, por isso, menos variáveis. O terceiro elemento, a estrutura composicional, por costumar ser mais variável<sup>25</sup>, consoante o autor e o maior caracterizador de determinado gênero enquanto tal. Vale ressaltar, ainda, que esses três componentes do gênero discursivo estão “indissolúvelmente ligados no todo do enunciado”, isto é, um precisa do outro para acontecer e um sempre recorre ao outro, naturalmente, às condições de produção.

Para Rodrigues (2005), os gêneros são enunciados típicos que apresentam certos traços (regularidades) os quais se construíram historicamente a partir/nas atividades humanas, em uma determinada situação de interação relativamente estável. A autora enuncia, ainda, ser necessário investigar os gêneros a partir de sua historicidade, pois não são unidades convencionais ou apenas estruturas textuais regulares, mas tipos históricos de enunciados (e, portanto, de natureza social, discursiva, histórica, cultural e dialógica).

Segundo Perfeito (2012), compreende-se, por conseguinte, o caráter normativo (de regularidades) dos gêneros discursivos e o seu *status* relativamente estável como construídos historicamente e não criados no processo enunciativo.

---

<sup>25</sup> Entendemos que a estrutura composicional pode ser um pouco mais variável pois muitos gêneros podem se disfarçar como outros, é o caso, por exemplo da intergenericidade intergêneros, que conforme Marcuschi (2008) e Koch; Elias (2007) são gêneros que parecem estar revestidos de outros. A exemplo, podemos citar uma carta (gênero carta com sua respectiva função), mas está revestida de anúncio publicitário, ou seja, parece ser anúncio mas mantém sua função de carta.

Ademais, cabe explicitar que os gêneros discursivos dizíveis (proferidos) por sujeitos falantes, no processo interativo, em forma de enunciados concretos - ou textos-enunciado -, embora eivados de vozes de outrem, anteriores e posteriores, são únicos e irrepetíveis no plano discursivo.

Tais características estão indissolúvelmente associadas às condições de produção – locutor, interlocutor, intenção, veículo/local de circulação, momento da produção (BRASIL, 1998) e também, como já dito anteriormente à esfera de atividade humana.

Brait e Pistori (2012, p. 384) ampliam a noção de conteúdo temático, ao ressaltar que o conteúdo temático não pode ser confundido com o assunto:

O **tema**, que não pode ser confundido simplesmente com assunto, é tratado de forma detalhada, podendo ser assim resumido: (i) o conjunto dos significados dos elementos verbais da obra é um dos recursos para dominar o tema, mas não o tema em si mesmo; (ii) constitui-se com a ajuda dos elementos semânticos da língua; (iii) não é uma palavra isolada que está orientada para o tema, mas o enunciado inteiro como atuação discursiva; (iv) advém do enunciado completo/obra completa enquanto ato sócio-histórico determinado, sendo, portanto, inseparável tanto da situação da enunciação como dos elementos linguísticos; (v) não pode ser introduzido no enunciado e encerrado (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 384).

Perfeito (2012), ao explicar sobre uma possibilidade de trabalho com o gênero discursivo Haicai de Lunardelli (2012), explica que a esfera de circulação do gênero, conforme já dito anteriormente, é muito relevante para se entender o funcionamento do gênero e enfim entender suas regularidades. Assim, como a autora, citamos, a seguir, uma pequena afirmação de Brait (2005, p. 89), que enfatiza também a relevância da esfera de atividade humana:

[...] cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos. Uma dada função, seja ela científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Aqui, sem dúvida, se pensamos no estágio atual da construção do conhecimento, em nossa cultura e nos círculos acadêmicos em geral, certamente saberemos apontar alguns gêneros e as coerções que determinam sua temática, sua forma composicional e seu estilo. *Mas saberemos, também, em meio às estabilidades, apontar o que há de marca autoral em artigos, monografias, teses, aulas expositivas, seminários, conferências.*

Neste sentido, destacamos que os gêneros não estão sozinhos, nem “soltos” no espaço, eles estão contidos em um conjunto ideológico de várias forças, as esferas comunicativas/sociais. Conforme Bakhtin, as esferas são divididas em: esferas do cotidiano - em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias - e as esferas dos

sistemas ideológicos constituídos, de que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política, etc. Em cada uma delas, há um conjunto específico de gêneros. Desse modo, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2005, p. 165).

Ademais, Rojo (2005, p 198-199) expõe que os pesquisadores, ao adotarem a perspectiva de gêneros do discurso<sup>26</sup>, consideramos que os elementos de regularidades lexicais, textuais, gramaticais e de construção composicional do gênero, manifestam-se, reorganizadamente, em situações particulares de interação, conjuntamente a outras singularidades, nos modos de dizer do sujeito.

Ao tratar de gêneros multimodais e de textos contemporâneos, Rojo (2013) afirma que: “o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, desafios para a teoria dos gêneros de discurso do Círculo, Desafios. Não Impedimentos!” (ROJO, 2013, p. 19). Nessa direção, enfatizando o texto multimodal, a autora amplia as dimensões do gênero, assim descrito: gênero do discurso – tema, forma composicional (**modalidades**) e **unidades semióticas**<sup>27</sup> (estilo) (grifos da autora).

Após as discussões empreendidas a respeito da responsividade e dialogismo seção 1.6 e a concepção teórica de gênero discursivo, defendida por nós, seção 1.7, é necessário trabalharmos com nossa caracterização a respeito do gênero discursivo filme de animação infantil. Passemos, agora, ao capítulo 2.

---

<sup>26</sup> Segundo Rojo (2005), a designação “gêneros do discurso ou discursivos” é empregada por autores que adotam a concepção bakhtiniana, que centram seus estudos nos elementos da situação de produção dos enunciados/textos.

<sup>27</sup> Embora a autora tenha criado uma forma própria para análise de gêneros multimodais não a seguiremos em sua estrutura, todavia, na seção 1.7 explicamos nossa própria forma de estruturação cunhada na teoria bakhtiniana de gêneros discursivos.

## 2 GÊNERO DISCURSIVO FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, subdividida em quatro partes, tratamos do aspecto técnico do processo de animação e da visão histórica relacionada ao *gênero discursivo filme de animação infantil*. Com o objetivo de retomar o contexto de produção de tais processos, os principais estúdios de animação como DreamWorks, Disney e PixarAnimation serão revisitados. Além de tal olhar diacrônico e técnico, nosso intento é também tratar de animação digital, base para a produção de *Shrek 2* (2004) – filme analisado no Plano de Trabalho Docente (Capítulo V) já retomado neste trabalho. Ademais, ao usar os principais aspectos da linguagem cinematográfica a serem vistos para uma análise dialógica do referido texto-enunciado do filme (Capítulo V) e por fim, nossa caracterização com o grupo de estudos do gênero discursivo analisado.

Em sua tese intitulada *Categorias de narratividade no cinema de animação: atualização dos valores éticos de Aristóteles segundo Edgar Morin*, Fossati (2010) faz um resgate histórico sobre os primórdios da animação, aproximando as categorias de análise sobre narratividade em Aristóteles e Morin. No referido texto, a autora assinala que os enunciados concretos ou como entendemos os textos-enunciado do gênero discursivo *filme de animação*, dependendo do conteúdo temático, possibilitam ao jovem um entretenimento seguro, destituído da sugestão e da personalização, enquanto, para os adultos, permite o retorno à inocência da juventude perdida, acrescida por uma profundidade temática, abstratamente representada.

Como assinala Fossati (2010, 2011), a animação é mais antiga que o próprio cinema, criado pelos irmãos Lumière em 1895, ano de que data sua primeira apresentação com o cinematógrafo. Antes, porém, de apresentarmos o retrospecto histórico sobre a animação, é importante definir o que é a animação.

De acordo com Chong (2011), a animação é uma técnica em que são filmados desenhos ou posições de modelos sucessivos para criar ilusão de movimento, ligando-se à tecnologia e à computação. Nesse sentido, Dennis (2007, p. 7) assinala que “a animação é uma ferramenta multiforme e inconstante, em função dos desejos do realizador e do produtor”.

Assim como Nogueira (2010) entendemos que animação não é algo muito simples de se definir, embora assim pareça, devido à plasticidade e

complexidade de movimentos. Entende ainda que “consiste numa sequência de imagens que, devido à denominada persistência da imagem na retina causa impressão de movimento”. (NOGUEIRA, 2010, p. 59).

Nogueira ainda expõe a distinção entre o cinema convencional e o de animação é

[...] de um ponto de vista técnico, o facto de, no primeiro, as imagens serem registadas fotograma a fotograma e não de uma forma contínua. Daí que a ilusão de movimento a que nos referimos seja não apenas uma consequência da dinâmica representada em cada imagem, mas sobretudo – como refere Norman McLaren, um dos mais ilustres criadores desta forma de expressão – dos movimentos entre as imagens. NOGUEIRA (2010, p. 59).

Para McLaren (s/d apud NOGUEIRA, 2010 p. 59), “a animação não é a arte do desenho que se move, mas, antes, a arte dos movimentos que são desenhados”. Nogueira (2010) também assinala que na animação os criadores querem dar a impressão de realidade, enquanto no cinema convencional a intenção é representar a realidade. Assim, a base da animação parece ser predominantemente fisiológica (e não tanto química, como sucede na imagem real) e ter a ver, sobretudo, com a persistência na retina. Portanto, nosso olhar para tal gênero é importante, pelo fato de ser uma arte complexa, nos encantou e nos torna desafiador entender.

Nesta direção, para DENNIS (2007, p. 11), “a animação ajuda a franquear as fronteiras estabelecidas entre o real e imaginário, mesmo que os objetivos dessa operação sejam diferentes”.

Nogueira (2010) afirma, inclusive, que as categorias de tempo e espaço são comuns na narrativa ficcional do cinema convencional e nas animações. Entretanto, devido à liberdade de criação própria do gênero, os animadores têm muito mais possibilidades de recriação de mundos fantásticos do que no tradicional. Em decorrência disso, aproxima-se da ficção total isto é, da capacidade de dar vida a seres e mundos puramente imaginários. Nesse contexto, retomamos as palavras de Walt Disney (s/d apud CHONG, 2011) ao considerar que “a animação pode explicar qualquer coisa que a mente humana conceber. Essa facilidade a torna o meio mais versátil e explícito de comunicação já inventado para apreciação rápida

em massa”. Sob mesmo enfoque Brad Bird ressalta que “animar é criar a ilusão de vida. E você não pode criá-la se não tiver uma<sup>28</sup>”.

Nessa perspectiva, ao retomar a plasticidade da animação, Nogueira (2010, p. 60) complementa que:

Na animação tudo pode ganhar vida e personalidade: objectos, marionetas, fantoches ou desenhos, por exemplo, revelam-se capazes de exprimir sentimentos, de manifestar vontades, de agir e de reagir. O inorgânico torna-se orgânico, o material torna-se espiritual. (NOGUEIRA, 2010, p. 60).

Fossati (2011, p. 28 – 29) ainda pondera que existe um potencial educativo no mundo animado, já que o mundo dos sonhos e da fantasia converte-se em uma doce e branda ferramenta de ensino. Inclusive, Duca (1948) afirma que *Walt Disney* se refere ao desenho animado como pertencente ao mundo feérico, de fantasia e magia, um universo que convida insistentemente à poesia e antecipa o potencial pedagógico do desenho animado, cujo caráter onírico, regulamentado, converter-se-ia numa doce e branda ferramenta de estímulo para o ensino. Para Lucerna Jr (2001, p.29), a palavra animação identifica sua gênese latina *animare*, que significa dar vida.

Pautado nos autores já arrolados, constatamos que o gênero discursivo *filme de animação infantil* tem suas raízes em um passado distante, ao mesmo tempo é complexo, ao envolver o verbal e o não verbal, assim como todas as artes como a pintura, desenho, narrativas e também a imaginação do próprio diretor, pois sem ela não é possível fazer uma animação de sucesso. Ademais, as animações são carregadas de significação pedagógica, tendo em vista que para a criança é algo que enche os olhos de representação significativa e emoções, para o adulto é repleto de abstrações e níveis mais profundos.

Corroboramos Fossati (2011), ao postular que os textos-enunciado<sup>29</sup> pertencentes ao gênero discursivo *filme de animação infantil* apresentam uma inclinação para o ensino, uma vez que se tais enunciados forem trazidos para o contexto escolar poderiam deixar a aula mais dinâmica e prazerosa para a sala, além de contribuir para o multiletramento dos sujeitos envolvidos. A contribuição pode ser pensada, pois, tanto a criança quanto o adulto, públicos de deste gênero, podem sentir-se mais seduzidos por aquilo que está sendo projetado e, ainda, o

<sup>28</sup> A referida citação encontra-se na epígrafe, mas, para enfatizar a importância da criação na animação a resgatamos no referido contexto.

<sup>29</sup> Embora Fossati (2011) não utilize o termo textos-enunciado, mas sim o filme, com o objetivo de deixar claro o posicionamento do sujeito (autor da dissertação) mantivemos a nomenclatura bakhtiniana.

conteúdo temático em todas as dimensões do gênero ser melhor discutido na interação aluno-professor. Destacamos, porém a visão educativa, já foi muito abordada na obra *Como usar o cinema na sala de aula* de Napolitano (2005).

Em relação ao contexto histórico do gênero em foco, Fossati (2010, p. 38) assinala que a animação teve seus primórdios em 1645, ano em que Athanasius Kircher expôs ao público a lanterna mágica. Pieter Van Musschenbroek daria continuidade aos estudos de Kircher, conseguindo produzir a ilusão de movimento, em 1736, ano da primeira exibição animada. Em 1794, Etienne Gaspard Robert explorou de forma comercial o potencial da lanterna mágica, com o espetáculo *Fantasmagorie*<sup>30</sup> em Paris.

Com o avanço de estudos sobre o movimento do olho humano, feitos em 1826 por Peter Mark Roget, foi detectada que a parte humana percebia imagens sequenciais como um único movimento, muitos inventos na área foram feitos a partir daí. O primeiro deles foi o taumatoscópio<sup>31</sup>, que em 1825 foi apresentado como ferramenta para a animação. A partir daí, tivemos a invenção do fenaquistoscópio por Joseph Plateau entre 1828 e 1832. Tal aparelho consistia em dois discos com sequências de imagens pintadas que, quando simultaneamente girados, sugeriam movimento. Outro similar a esse foi o estroboscópio<sup>32</sup>.

Com o passar do tempo, Eilliam Horner cria o zootoscópio; mecanismo derivado dos mesmos princípios das criações anteriores. Com tal ferramenta, os desenhos eram dispostos em um tambor, espaçados por pequenas frestas que permitiam a sensação de movimento. Em 1868, surge o *flip book* ou foliscópio ou cinema de bolso - uma coleção de imagens organizadas sequencialmente, em geral no formato de um livreto para ser folheado dando impressão de movimento, criando uma sequência animada sem a ajuda de uma máquina.

Em 1877, ocorreu a invenção do praxionscópio por Emile Reynaud. Por meio dele se projetavam *pantomimes lumineuses* – filme, ou seja, um sistema de espelhos e lentes as figuras eram projetadas sobre a tela. Tais projeções criaram

<sup>30</sup> Essa técnica importava aspectos do teatro de sombras chinesas. Inspirado nesse espetáculo, os Estados Unidos e os demais espaços da Europa apropriaram-se de duas possibilidades, aplicando-as em outros shows (Lucerna Júnior, 2005, p. 30).

<sup>31</sup> O taumatoscópio foi um dos mais antigos e populares brinquedos de animação. Ele consiste num pequeno disco preso a dois cordões em lados opostos. Em cada uma das faces do disco existe uma imagem diferente. Quando o disco é girado pelas mãos do espectador, as duas imagens se fundem em uma única.

<sup>32</sup> Esse aparelho consiste em um único disco, com frestas intercaladas entre as imagens. O espectador posiciona o disco em frente a um espelho. Ao girá-lo, assiste à animação no espelho pelas frestas do disco.

a base da tecnologia no cinema. Foi por intermédio de tal recurso que, em 1892, Reynaud produziu seu teatro ótico (LUCERNA JÚNIOR, 2005).

Associado à invenção do cinematógrafo em 1895 pelos irmãos Lumière, à fotografia e ao praxinoscópio, o francês Christophe Geoges Colomb em 1889 transpôs suas piadas históricas para a animação utilizando-se do cinematógrafo, que servia tanto para gravar, quanto para projetar filmes. Lucerna Júnior (2005) dizia que desse modo, o cinema fundava um espaço favorável à fantasia e à imaginação.

Fossati (2011) destacou, então, que o primeiro momento do cinema de animação esteve ligado aos quadrinhos satíricos da imprensa diária e que o primeiro curta-metragem produzido foi *Fantasmagorie*<sup>33</sup>, 1908, por Émile Cohl, que alcançou o mercado internacional. No início do século XX, despontaram os personagens Gato Félix e Mickey. A animação passava por um intenso processo de transformação tendo seu boom entre 1910 e 1940.

Paulatinamente, outras técnicas foram surgindo e melhorando a qualidade dos filmes animados. A esse crescimento referencia-se a rodoscopia<sup>34</sup> e o acetato, que poderiam dar mais mobilidade aos personagens e maior facilidade para o animador, pois uma base era desenhada e sobre a base inseriam-se imagens (em acetato) para criar os movimentos.

Posteriormente, a animação passou por diversas mudanças e, conseqüentemente, tornar-se-ia uma arte que despertaria paixões e sentimentos, nesse sentido Walt Disney (s/d apud CHONG 2011, p. 22) postulou que, conforme já dito: “a animação pode explicar qualquer coisa que a mente humana pode conceber”. Este amplo aparato de invenções, envoltas por estudos e experimentações, contribuiu para a sustentação da magia cinematográfica. Após diversos avanços, a animação se firmou com o marco Disney.

---

<sup>33</sup> O curta-metragem está disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=swh448fLd1g>>. Acesso em 05/06/2014.

<sup>34</sup> Rodoscopia – foi criada por Max e Dave Fleischer – idealizadores de Popeye, Betty Boop e o palhaço Kobo. É uma **técnica de animação**, na qual é utilizado como referência um **modelo vivo**, cada **frame** (quadro) filmado serve para **desenhar** o movimento do que será **animado**. As imagens de cada frame podem servir de referência para a criação do desenho por completo, como também, pode servir para criar parte dele, deixando um pouco do que foi filmado.

## 2.1 A ANIMAÇÃO DE WALT DISNEY: UM MARCO ATÉ OS DIAS ATUAIS

Sem dúvidas, Walt Disney é referência a todo o mundo animado, sejam animadores 2 D ou 3 D<sup>35</sup>. A partir da década de 1920, Walt Disney começa a ganhar fama e tornar-se precursor da maior companhia que trabalhava com animação no mundo. A Disney Brothers Studios foi fundada por Walter Elias Disney (Walt Disney) e seu irmão Roy O.

Com a chegada de *Branca de Neve e os Sete Anões em 1937*, primeiro filme de longa metragem totalmente animado e colorido que fez destacar o que atualmente conhecemos como o marco Disney. Chong (2011, p. 24, 25) destaca que o uso que Disney fez do movimento humano como referência, capta a sutileza e a elegância durante as cenas e aumenta o caráter perturbador da bruxa e do espelho – um prenúncio do que os animadores de games e CGI<sup>36</sup> chamam de “Uncanny Valley”.

Ainda, Lucerna Jr (2005) constata que este filme ficou consolidado como referência para além da arte, por intermédio de conceitos de animação e estética, capazes de ultrapassar gerações, participando do imaginário e de brincadeiras infantis.

A respeito dessa criatividade o próprio Disney argumentou que:

Diziam que as pessoas não conseguiam ficar uma hora sentadas para assistir a uma animação, e que o colorido incomodava a visão do público. Contudo, aquilo que, para muitos, não passaria de um simples desenho, emocionou plateias em todo o mundo. Assim, *Branca de Neve e os sete anões* (1937) criou um padrão, através do qual os filmes de animação são julgados (DISNEY, 2001).

Dessa maneira, constata-se que Disney almejava envolver seus personagens no espírito da vida, dotando-lhes de movimentos semelhantes aos humanos, imbuindo-os de uma capacidade sugestiva de pensar e respirar, convencendo o espectador dessa completude (LUCERNA JÚNIOR, 2005, p. 99).

Em 1937, Disney patenteou **a câmera rostrum multiplano**, permitindo a filmagem simultânea de várias camadas de trabalho artístico parado e animado. Cada plano de trabalho podia ser manipulado de modo independente em

---

<sup>35</sup> Um das principais diferenças entre o desenho animado mais tradicional e a animação digital 3D é que as imagens são apresentadas em 3 (três) dimensões (3D), ou seja, quando se utiliza técnicas 3D, é muito perceptível a ideia de profundidade, perspectiva e de um ambiente mais original muito próximo a realidade.

<sup>36</sup> Imagens geradas dentro do ambiente digital ou imagens geradas por computador

três dimensões, o que dava maior ideia de profundidade e mostrava um ambiente mais detalhado.

Depois de décadas de encantamento com a animação tradicional, ao passar também por momentos difíceis como a primeira guerra mundial, ocorreram adaptações a uma nova realidade, Disney começou a investir mais em filmes com seres humanos e, na década de 1980, retomou as animações mais fortemente, porém, na década de 1960 a 1980, há o surgimento do cinema de animação digital, foco de nossa próxima seção.

### 2.1.1 A Animação Digital

A animação digital<sup>37</sup> é formada pela convergência do cinema clássico e da computação. A relação entre as disciplinas criou a linguagem e influenciou o desenvolvimento de ambas. Desse modo, como a evolução da linguagem dos filmes e da tecnologia, a computação tem avançado graças às invenções dos pioneiros e inovações específicas.

Segundo Dennis (2007, p. 193 – 194) há uma dificuldade muito grande de se analisar o fenômeno ou o grande interesse das pessoas pela animação digital, já que para os mais jovens a semelhança visual desses filmes (3 D) com uma estética plana dos vídeo games pode ser uma explicação. Para uma parte dos mais adultos, a utilização do humor, muito diferente da antiga corrente Disney - mais infantil - pode ser uma chave para o sucesso. Outro aspecto ressaltado pelo autor é o refinamento das imagens geradas por computadores e por uma equipe técnica muito grande, além de diversos componentes publicitários que fazem a propagação de tais imagens pelo mundo inteiro.

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

---

<sup>37</sup> Destacamos que é importante a definição de animação digital pois esta se constitui como forma de caracterização do gênero discursivo filme de animação infantil e também do texto-enunciado analisado no Plano de Trabalho Docente – *Shrek 2* (2004).

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

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

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

Foi *Tron* (1982) o primeiro longa metragem dos estúdios Disney a valer-se da computação gráfica. Consoante Lucerna Júnior (2005) o primeiro curta metragem inteiramente digital foi *Luxor Jr* (1986) e *Tin Toy* (1988), que ganham o Oscar de melhor curta-metragem animado. Estas animações foram elaboradas pela Pixar Animation, estúdio criado em 1986 por Steve Jobs, o diretor geral da Apple, a partir do departamento digital da LucasFilms.

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

Em 1986, como dito anteriormente, desponta a Pixar Animation, parceria entre Disney e Pixar. As duas últimas caracterizaram-se inicialmente como uma empresa de animação, cujo foco era o desenvolvimento da computação gráfica

de alta tecnologia, responsável pelo software de renderização<sup>38</sup> – que se compromete com o tratamento digital dado à imagem e ao som -, o *RenderMan*<sup>39</sup>, muito usado para geração de imagens de realismo fotográfico. Os principais filmes da *Pixar* foram concretizados com colaboração da *Walt Disney Pictures* – *Toy story* (1995); *Vida de inseto* (1998); *Toy story 2* (1999); *Monstros S.A.* (2001); *Procurando Nemo* (2003); *Os incríveis* (2004); *Carros* (2006); *Ratatouille* (2007). Destes, *Procurando Nemo* (2003), *Os incríveis* e *Ratatouille* foram vencedores do Oscar de melhor animação. Enquanto a *Pixar* comprometia-se com os aspectos de produção, a *Disney* cuidava daquilo que direcionava a sua distribuição.

Conforme Fossati (2010, p. 63), o contrato entre elas<sup>40</sup>, datado de 1991, acordou entre ambas as empresas um compromisso de parceria para o desenvolvimento de *Toy story* (DISNEY; PIXAR, 1995). Em 1997, revisto o acordo, ficou contratada uma relação de produção e distribuição pelo período de dez anos ou, cinco filmes, entre a *Pixar* e a *Disney*. Assim, as companhias deveriam dividir os custos e os lucros das produções.

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

Assim, os textos-enunciado do gênero discursivo em tela têm um elo fortíssimo com *Walt Disney*, visto a produtora ter sido a precursora dos primeiros desenhos animados. Sendo assim, também são importantes para

<sup>38</sup> O termo "renderizar" (do inglês *to render*) vem sendo usado na computação gráfica, significando converter uma série de símbolos gráficos num arquivo visual, ou seja, "fixar" as imagens num vídeo, convertendo-as de um tipo de arquivo para outro, ou ainda "traduzir" de uma linguagem para outra.

<sup>39</sup> Aplicativo de renderização desenvolvido pela *Pixar* e utilizado para efeitos digitais e para combinar efeitos artificiais como filmagem *livre-action*.

<sup>40</sup> Destacamos a relevância dessas informações, uma vez que elas facilitam a compreensão do leitor a respeito da identidade das produtoras, mas também da própria escolha dessas produtoras por determinados temas em seus textos-enunciado de filmes, além de destacar uma das dimensões propostas por Bakhtin (2003) que é retomar o contexto de produção.

buscarmos respostas a muitos conteúdos temáticos e assuntos desses textos-enunciado de filmes. Em uma breve consulta ao *site* oficial da *Disney Animation*, constata-se que a produtora tem mais de 300 títulos feitos em quase cem anos de produção, enquanto as mais novas como *Pixar* e *DreamWorks Animation* possuem uma quantidade de longas metragens de menos de trinta títulos, demonstrando a grande historicidade da *Disney*.

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

Outro estúdio muito relevante para a animação foi a *DreamWorks*<sup>41</sup> *Animation SKG*. SKG significa Spielberg Katzenberg Geffen; é a aliança de um programador e produtor e de dois produtores que têm a mesma visão da indústria do cinema americano: o sonho. Jeffrey Katzenberg foi diretor da *Walt Disney Studios* entre 1984 e 1994, o responsável pelo aumento do poder do estúdio após anos de decepções no crescimento mundial. Ao deixar a *Disney* para criar a *DreamWorks* trouxe consigo seu dinamismo na animação. Entretanto, o sucesso da produtora só chega com a colaboração da *Pacific Data Images – PDI* - absorvida em 2000, (DENNIS, 2007).

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

Entendemos a preocupação com a falta de originalidade que Dennis (2007) coloca, já que como assinalou Nogueira (2010) e Chong (2011), assim como nós concordamos, que a animação é dar a vida a seres imaginários, é criar sensações e ilusões, além de retomar, não só o imaginário infantil, mas também a criatividade dos adultos que acabam interpretando as minúcias de um texto-

---

<sup>41</sup> A *DreamWorks (PDI)* é o estúdio de produção de *Shrek 2* (2004), texto-enunciado base para o Plano de Trabalho Docente já anunciado nas páginas introdutórias.

enunciado de um *filme de animação* muito mais que as crianças e, enfim, retomam a infância perdida no tempo.

A respeito do impacto da tecnologia digital no início do século XXI, Chong (2011) postula que isto tornou a produção e exibição de animação mais fácil do que nunca. Com uma fidelidade generalizada à Lei de Moore<sup>42</sup>, as ferramentas disponíveis para os animadores estão cada vez mais sofisticadas e poderosas, produzindo imagens espetaculares e extraordinárias. Atualmente, a tecnologia incorporada e a padronização oferecem aos animadores iniciantes um caminho simples. A digitalização democratizou a produção de mídia. Câmeras digitais, música digital e a internet possibilitam que as ferramentas de produção estejam agora disponíveis em níveis domésticos.

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

Terminadas, as seções sobre a origem da animação, de suas transformações ao longo do tempo até a animação digital (foco mais específico do trabalho), no próximo item, serão abordados alguns elementos importantes para a construção dos sentidos dos textos-enunciado de filmes de animação.

---

<sup>42</sup> Em 1965, Gordon Moore postulou uma observação a respeito da relação entre o custo unitário da produção de um circuito integrado, o número de transistores nesse circuito e o desenvolvimento com o passar do tempo, publicada na Revista Electronics Magazine. A observação de Moore foi feita por meio do estudo empírico do potencial computacional dos primeiros computadores mecânicos, desde os anos 1930 até 1965, enquanto estava trabalhando na Intel. Em anos posteriores, essa observação foi chamada de lei pelo professor Carver Mead, do Califórnia Institute of Technology. Por extrapolação, Moore previu a duplicação no número de transistores em um circuito integrado a cada 18 meses, pelo menos até 1975. Na realidade, tal previsão se manteve válida por mais três décadas e é esperado que se mantenha até os anos de 2020.

## 2.2 FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA<sup>43</sup>

Conforme posto, nesta seção, serão discutidos tópicos importantes para a constituição do conteúdo temático e estrutura composicional do gênero discursivo filme de animação, para tanto, pautamo-nos em Martin (2003), Xavier (1981), Stam (1981); Dennis (2007) e Fossati (2010, 2011).

Sabemos que a imagem é muito importante para a representação do ser humano, de suas projeções culturais e ainda, para demonstrar aspectos de tais representações. Assim, a imagem é sempre a base da linguagem cinematográfica, marcada por uma ambivalência profunda: resulta da atividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exata e objetivamente a realidade que lhe é apresentada, porém, ao mesmo tempo essa atividade se orienta no sentido preciso desejado pelo realizador.

Martin (2003) expõe que a imagem é muito importante, visto que o registrar da câmera é antes de mais nada uma percepção objetiva e realista. Ainda para o autor, “a imagem fílmica atua com uma força considerável, resultante de todos os tratamentos ao mesmo tempo purificadores e intensificadores que a câmera pode impingir ao real” (MARTIN 2003, p. 25).

Segundo Martin (2003), a posição dos planos é muito importante para a significação de uma cena enunciativa, assim como a música, que apresenta um papel sensorial e lírico ao mesmo tempo, pois a posição dos planos reforça o poder de penetração sensorial da imagem. Em uma bela ilustração, Martin (2003) afirma que:

[...] o cinema nos transporta livremente no espaço e no tempo, porque ele condensa o tempo (tudo parece mais longo na tela) e sobretudo porque recria a própria duração, permitindo que o filme flua sem descontinuidade na corrente de nossa consciência pessoal (MARTIN, 2003, p. 25).

Nesta direção, pautado em Xavier (1981) e posteriormente em Martin (2003) apresentamos um breve quadro que expõe os principais tipos de planos existentes, sua explicação e a significação em uma cena enunciativa. Tais enquadramentos são importantes para posteriormente analisarmos nosso texto-enunciado *Shrek 2* (2004).

<sup>43</sup> Nos dias atuais, a linguagem cinematográfica pode ser chamada de gramática audiovisual segundo CRUZ (2007).

**Quadro 3 - Tipos de Planos de Câmeras**

<b>Tipo de Plano</b>	<b>Explicação</b>	<b>Significação na cena</b>
<b>Plano geral</b>	A câmera mostra todo o espaço da ação	Muitas vezes remete à solidão, a impotência às voltas da fatalidade. MARTIN (2003, p. 38).
<b>Plano médio ou em conjunto</b>	Geralmente usado em situações interiores, uma sala por exemplo.(mostra figuras humanas e cenários). É diferente do geral pois é arbitrária e correspondente a um campo de visão.	A câmera estará suficientemente perto para mostrar com clareza os gestos, as expressões faciais e os movimentos de todos, sem perder o cenário.
<b>Plano americano</b>	As figuras são mostradas até a cintura aproximadamente.	Inicialmente, apresentava a função de mostrar a cartucheira do revólver do personagem na cintura, especialmente para as cenas de duelo.
<b>Primeiro Plano (close-up)</b>	A câmera, próxima da figura humana, apresenta apenas um rosto, ou outro detalhe.	Pode indicar necessidade denotativa de dar uma informação indispensável para o andamento da narrativa. O olho e o rosto são mostrados e há o poder de demonstrar a natureza psicológica. A invasão no campo da consciência.

Fonte: Adaptado de XAVIER (1981, p. 27 a 33).

Inclusive, para Martin (2003, p. 40 – 41), os ângulos de filmagem são excepcionais para adquirirem uma significação psicológica precisa, de acordo com o quadro a seguir, expomos os ângulos de filmagem e posição da câmera.

**Quadro 4 - Ângulos de filmagem e posição de câmera**

<b>Ângulo</b>	<b>Explicação</b>	<b>Significação na cena</b>
<b>Câmera normal</b>	Posicionada na altura dos olhos do expectador	Não é o ângulo mais interessante, pois é muito objetivo.
<b>Câmera alta ou plongeé</b>	A ação é filmada de cima para baixo	Tende a deixar melhor o personagem, esmagá-lo moralmente.
<b>Câmera contra-plongeé</b>	A ação é filmada de baixo para cima	Dá, geralmente, a impressão de superioridade do (a) personagem
<b>Câmera subjetiva</b>	A Câmera se posiciona no ponto de vista dos personagens	Observando os acontecimentos de sua oposição, e, digamos, com os seus olhos (p. 34)
<b>Câmera objetiva</b>	A câmera assume o papel do narrador da história	O público vê o acontecimento pelos olhos de um observador invisível, de um modo impessoal.

Fonte: MARTIN (2003, p. 37 -41).

Em *o discurso cinematográfico*, XAVIER (1981) pontua que no seu conjunto, um filme é a expressão visualmente elaborada de um ponto de vista, cada plano será a tradução em detalhe desta perspectiva global que deve contaminar todos os passos da realização. O trabalho da câmera será concebido dentro da formulação mais pura da metáfora do olhar. (XAVIER, 1981 p. 53).

Além da importância dos planos e dos enquadramentos angulares, outro ponto importantíssimo para a constituição de uma cena são os movimentos de câmera, já que elas ajudam a contar a diegese, isto é, a narrativa, tanto pelos olhos do diretor, dos personagens ou mesmo do espectador. Pautada em Martin (2003), Cruz (2007) instrui que os movimentos de câmera têm uma série de funções baseadas em sua expressão fílmica. Betton destaca que os movimentos de acompanhamento são insubstituíveis, da mesma forma que as mudanças de ponto de vista impõem-se quando é preciso descrever uma paisagem, uma cena ou um objeto de grandes dimensões.

Cruz (2007)<sup>44</sup>, relata que tais movimentos servem para fazer o acompanhamento de um personagem ou de um objeto em movimento; criar a ilusão do movimento de um objeto estático; descrever um espaço ou uma ação; define as relações espaciais entre dois elementos de uma ação; realçar dramaticamente um personagem ou objeto; expressar de forma subjetiva o ponto de vista de um personagem em movimento; imprimir a tensão mental de um personagem.

A seguir, apresentamos uma breve visualização, que demonstra os movimentos de câmera e algumas significações atreladas a tais movimentos.

---

<sup>44</sup> Cruz (2007) ancora suas afirmações em postulações feitas por Martin (2003).

**Quadro nº 5 – Tipos de movimento**

<b>Tipo de Movimento</b>	<b>Especificidade</b>
<i>Travelling</i>	Deslocamento físico da câmera ou sobre algum tipo de trilho, durante o qual permanece constante ao ângulo entre o eixo ótico e a trajetória do deslocamento. Ou seja, a câmera se move fisicamente para expressar a tensão que acompanha o objeto.
<i>Travelling para trás</i>	Conclusão; afastamento no espaço; acompanhamento de um personagem que avança; desligamento psicológico; impressão de solidão; desânimo; impotência e morte
<i>Travelling para frente</i>	Corresponde ao ponto de vista de um personagem que avança, ou então, à projeção do olhar para o foco de interesse, ou seja, ele se justifica por uma utilização subjetiva da câmera.
Panorâmica	Movimento que consiste na rotação da câmera em seu eixo vertical ou horizontal, sem deslocamento do aparelho, ou seja, ela se move sem sair do lugar, girando sobre sua própria base. Serve para demonstrar embriaguez do personagem, hesitações, desespero, felicidade.
Trajectoria	Movimento bastante raro e consiste numa mistura indeterminada de <i>travelling</i> e panorâmica efetuada como auxílio de uma grua.
<i>Zoon in</i>	Fechamento de ângulo, por meio de uma aproximação da imagem pela mudança de grande angular para uma teleobjetiva.
<i>Zoon out</i>	Abertura do ângulo da imagem, distanciando-o ao máximo.

**Fonte:** CRUZ (2007); MARTIN (2003).

No referente às cores, na visão de Cruz (2007), a sua importância deve-se ao mundo feérico (contos de fadas) caloroso, artificial e invasor. Betton (1987), também assinala o valor das cores que especialmente em comédias musicais, filmes não realistas, filmes exóticos, históricos, de aventura e os *westerns* ganham uma importância central, pois desencadeiam significações. Nessa perspectiva, o cineasta não busca sistematicamente a reprodução exata das cores: pode explorar as tonalidades mais quentes (vermelho alaranjado) ou mais frias, como finalidades artísticas, visando o contraponto com o conteúdo dramático das imagens.

Reiteramos Cruz (2007, p. 51), ao defender que as cores são muito importantes pelo fato de poderem demonstrar nossos sentimentos, emoções e demonstrar estados psicológicos a partir de uma atmosfera psicológica. E, para Betton (1987), a existência de ligações entre as sensações visuais, e mais especificamente entre a cor e vários estímulos, especialmente os auditivos, da mesma forma que podemos associar um colorido a um odor ou inversamente. Sinestésias e correspondências sensoriais são fenômenos intuitivos ou de ordem

afetiva: daí a dificuldade de extrair suas regras gerais ou, ao menos, certas relações rigorosas, equações matemáticas que poderiam interferir na elaboração de um filme.

Além dos elementos vistos anteriormente, Vanoye; Goliot-Lété (2006) explicam o que é analisar um enunciado concreto ou texto-enunciado de um filme. Para os autores:

[...] analisar é decompor em seus elementos constitutivos, ou seja, despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se perdem isoladamente “a olho nu”, pois é tomado pela totalidade (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p. 15).

Ademais, na tentativa de descortinar alguns elementos da linguagem fílmica, os autores ressaltam a importância da enunciação dêitica para compreender pontos de vista, ou melhor, por meio das marcas linguístico-enunciativas, conseguimos entender um pouco mais sobre o universo dos personagens, do enunciator e enunciatário. A isso, pontuam que ao personagem frisar um ponto de vista com o “Eu fiz” em um discurso, “Eu faço” significa que está querendo se impor e isso traz diversas significações para a cena enunciativa como a tentativa de poder, por exemplo.

Ao recorrer à Christian Metz, os autores (2006) apontam a diferença fulcral entre um romance e um filme. O primeiro é verbal por inteiro, enquanto o segundo é amplamente extralinguístico. Vanoye e Goliot-Lété (2006) explicam ainda que alguns estudiosos de cinema chegam a refutar a ideia de se pensar em enunciação cinematográfica sob o pretexto de que esta só pode ser aplicada à palavra e à escrita e não à produção de imagens, mas, em nossa dissertação iremos levar em consideração também a enunciação na produção de imagens.

Outro ponto relevante, ao se analisar um enunciado concreto ou texto-enunciado de filme, é a análise e interpretação sócio-histórica, ou melhor, as condições de produção. A esse aspecto, os autores citados anteriormente (2006) ressaltam que um filme é um produto cultural inscrito em um determinado contexto sócio-histórico. Sinteticamente, o que os autores querem dizer é que o analista desses enunciados precisa levar em consideração o ano de produção (técnicas empregadas) e também o ano projetado para aquela obra, ou seja, determinada narrativa reconstrói um espaço, todavia, é o olhar de um mundo feito em um ano de produção. Para os autores (2006) “O que se vê, hoje, em *Laranja mecânica* é de fato

uma representação da Inglaterra no futuro pela Inglaterra de 1971” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p. 55).

Não podemos esquecer ainda de outro tipo de análise, a de interpretação simbólica. Para isso, Vanoye; Goliot-Lété (2006) sustentam que há pelo menos dois tipos ou classes específicas de enunciados fílmicos, que geram no espectador uma “leitura” simbólica global ou parcial. A primeira classe trata da leitura simbólica, que é uma interpretação que não se detém no sentido literal. Por fim, são enunciados carregados de símbolos, gerando no espectador a necessidade de, em um primeiro momento, ressaltar a compreensão e posteriormente a interpretação desses símbolos.

Os autores (2006) ainda ressaltam uma segunda classe de filmes, são obras mais realistas, ou melhor, trazem uma possibilidade maior de verossimilhança. São obras como *O crime do Padre Amaro* (2002), exemplo de textos enunciados com forte inclinação para o real. O último tipo de enunciado se refere a filmes que mesclam tanto a narrativa mais fantástica, e/ou maravilhosa com a verossimilhança entre a sociedade e aquilo que se propõe.

Outro ponto muito relevante para a linguagem cinematográfica é o que os autores anteriormente citados (2006) explicam sobre os limites da interpretação de um enunciado concreto ou texto-enunciado de um filme, sendo as mesmas *semânticas e crítica*. A primeira “remete, com efeito, aos processos pelos quais o leitor dá sentido ao que lê ou que vê e ouve quando se trata de um filme”. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p. 52). A segunda trata da “interpretação crítica é a atitude do analista que estuda porque e como, no plano de sua organização estrutural, por exemplo, o texto produz sentido ou interpretações semânticas”. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p. 52).

Além das formas de se pensar na interpretação e análise de um filme, há também as metáforas e redes metafóricas, elas se subdividem em duas: metáfora *stricto sensu* e repetições.

A metáfora *stricto sensu* é uma figura de expressão verbal, “a forma condensada” da imagem literária. A exemplo temos textos-enunciado de filmes em que a temática do amor é retomada de maneira geral, por meio de uma canção. Tal fato pode ser evidenciado por exemplo em *Shrek 2* (2004) por meio da canção *Accidentally in Love* da Banda Lyps. A imagem literária que compara é a figura do coração, como se pode perceber, o coração, segundo CHEVALIER ; CHEERBRANT

(2012, p. 282) “simboliza sua vida afetiva, a sede da inteligência e da sabedoria. O coração está para o homem interior como o corpo para o exterior”.

**Imagem 1 – Shrek e Fiona durante sua lua de mel**



**Fonte:** *Shrek 2* (2004).

No frame anterior, temos a relação *strictu sensu*, inserida no texto parodiado dos autores, entretanto, o tradicional símbolo do coração permanece na imagem, o que facilita a compreensão do contexto de paixão vivido pelos protagonistas Fiona e Shrek.

As repetições são também, como já dito, formas analíticas de interpretação de um texto-enunciado na linguagem cinematográfica. São detectáveis por meio de repetições, de formas de insistência (primeiros planos, planos longos, ângulos insólitos) ou de amplificação (deformações visuais, aumentos, efeitos sonoros etc).

Nesta seção, apresentamos um pouco a noção de planos, ângulos, movimentos de câmeras, as várias formas de interpretação como a sócio-histórica, além de apresentarmos a noção de metáforas e redes metafóricas, tais itens são importantes a fim de se analisar o texto-enunciado *Shrek 2* (2004), o qual nos propomos a estudar nesta dissertação. Feitas as constatações, na próxima seção, serão apontadas algumas regularidades e instabilidades sobre o *gênero discursivo filme de animação infantil*, o qual consideramos um gênero e não um subgênero.

### 2.3 FILMES DE ANIMAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REGULARIDADES E INSTABILIDADES

*O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo [...] O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo.* (BAKHTIN, 2008, p.121).

Nesta seção, a tarefa é apresentar os procedimentos que usamos para a caracterização do gênero discursivo filme de animação infantil como um gênero e não como um subgênero, para tanto, usaremos os aportes teóricos de Bakhtin e seu Círculo – principalmente a noção de gênero secundário. Posteriormente, pautamo-nos nos comentadores do grupo, e expomos nossos procedimentos ao buscar as regularidades e possíveis instabilidades do gênero discursivo. Também, na seção em pauta, explanamos a razão do imbricamento de esferas de atividade humana do gênero em foco.

Ao refletirmos sobre o pressuposto de que o gênero discursivo *Filme de Animação Infantil*, e principalmente o texto-enunciado caracterizado *Shrek 2 (2004)* produzido pelos Estúdios *DreamWorks Animation PDI*, tem suas bases na esfera literária, principalmente porque se baseia em parte do conto de fadas de Steig<sup>45</sup>.

Consideramos relevante discursar sobre as concepções bakhtinianas sobre o estético e o ético na literatura como forma de contextualização para compreensão do *filme de animação infantil* que, neste trabalho, é observado como um novo gênero, criado a partir do outro, mas que se constitui como *novo* justamente por atender a outras necessidades comunicativas de sua esfera de atividade humana. Nesse sentido, considera-se que o texto-enunciado em seu todo, sem o excluir de seu contexto social de produção, além disso, observamos a importância do estético na literatura, visto nas palavras de Faraco (2011, p.22), ao reafirmar Bakhtin (1990, p.218):

---

<sup>45</sup> O livro *Shrek* inspirou um filme de animação digital animado que em menos de duas semanas arrecadou mais de 100 milhões de dólares nos cinemas americanos. O filme, produzido pelo estúdio *DreamWorks*, de Steven Spielberg, é um sucesso no mundo todo, mas o ogro verde já divertia as crianças mesmo quando existia apenas como personagem de livro. Seu criador, William Steig, hoje com 93 anos, fez dele uma espécie de herói às avessas, um herói horroroso. Mas o monstinho tinha a quem puxar: "A mãe era feíssima, o pai era feíssimo, mas *Shrek* era muito mais feio que os dois juntos". E desde pequenininho já assustava os outros: "Se uma cobra bancasse a boba e o mordesse, ela entrava imediatamente em convulsão e morria".

O estético, sem perder suas especificidades formais, está enraizado na história e na cultura, tira daí seus sentidos e valores e absorve em si a história e a cultura, transpondo-as para um outro plano axiológico precisamente por meio da função estético-formal do autor-criador. É o posicionamento valorativo do autor-criador que constitui o princípio regente para a construção do todo estético. É a partir dele que se construirá o herói e o seu mundo, isto é, se enformará o conteúdo do objeto estético.

Desse modo, Bakhtin (1990) trabalha na literatura com as figuras do autor pessoa (aquele que escreve a obra, o escritor) e autor criador (aquele que constrói o discurso e as relações dos personagens com o mundo), não excluindo a influência da vida singular do autor pessoa na constituição da obra, ou seja, considerando o contexto social de produção do texto-enunciado. Sendo assim, esse texto-enunciado responde a inúmeros discursos presentes no contexto em que está inserido e nos que ainda virão, constituindo-se como um clássico de caráter atemporal como se observa em Stam (2003).

Em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin (1990, p. 269) explica que é o autor criador que ordena a forma arquitetônica/ estrutura composicional de acordo com as perspectivas que pretende atingir: obra trágica, romântica, cômica, satírica, heroica etc. construindo seu texto-enunciado dentro do gênero que melhor se encaixam em suas necessidades e nas necessidades da esfera que quer atingir: literária, midiática, jurídica, da saúde, educacional. Pretendemos com essas explicações bakhtinianas sobre o estético e o ético na literatura, estabelecer um paralelo entre o conto de fadas e a análise de Stam (2003). *Shrek 2* é um novo gênero, uma vez que entendemos neste trabalho, que o primeiro funciona como base fundamental para a construção do segundo. Bakhtin (2003, p. 262) define, como já dito, que os gêneros não surgem do nada, mas se constroem a partir de outros, se adaptam a novas necessidades e funções, se modificam:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Além da importância do estético para Bakhtin, o ético também recebe um olhar bastante cuidadoso já que, para o autor, a importância do outro no discurso literário ultrapassa a ideia que envolve apenas o ter para quem escrever. Em *Para uma filosofia do Ato*, Bakhtin (2010) destaca que o ser humano se constrói

a partir da visão que o outro tem sobre ele porque nós conseguimos com facilidade ter uma posição sobre o outro, mas nunca sobre nós mesmos. Melhor dizendo, o que o outro vê em mim eu mesmo não posso ver em mim da mesma maneira que o outro vê. Retomando Bakhtin (2010), Faraco (2011), analisa que:

Obviamente, correlacionada com esse excedente de visão há uma certa carência, porque o que vejo predominantemente no outro, só o outro vê em mim mesmo. Essa tensão entre o excedente e a carência impede a fusão de horizontes, ou seja, a anulação da minha singularidade (do meu excedente) no outro. Ao mesmo tempo, ela nos impele inexoravelmente para a interação: é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências; a alteridade tem um papel constitutivo fundamental – o “eu-para-mim” se constrói a partir do “eu-para-os-outros”. (FARACO, p. 2011, p. 25).

Dessa forma, compreende-se que o texto literário, em nosso caso o conto de fadas *Shrek* é visto como uma arquitetônica construída a partir das relações com o outro, das relações de alteridade que demarcam constantemente seu interdiscurso. Ademais, a presença de inúmeras vozes presentes no texto confirma seu caráter discursivo e repleto de contraposições dialógicas, já que percebemos no conto a presença de vozes responsivas a diversos discursos como o familiar tradicional, o religioso, o econômico e etc.

A proposição anterior é importante, pois esse é princípio constitutivo da própria linguagem e também por abarcar diversas instâncias sociais em uma mesma obra de arte, que é o filme de animação. Além disso, constitui a representação da criança ao projetar fatos de seu cotidiano em um imaginário que muitas vezes é doce, e, em outros as situações cotidianas são complexas. Para o adulto, o referido gênero é relevante, uma vez que esse retoma, metaforicamente o seu período como criança e pode recordar personagens relevantes de sua história pregressa como: fadas, elfos, princesas, carros que se transformam em robôs, animais que falam entre outras personificações.

Ao olhar, então, para o *gênero discursivo filme de animação Infantil*, após compreender brevemente alguns pontos sobre a visão bakhtiniana a respeito da literatura, que não deixa de ser base fundamental para texto-enunciado *Shrek 2 (2004) da DreamWorks Animation PDI*, compreendemos que este vem atender a novas necessidades comunicativas, constituindo-se como uma retextualização, ou seja, uma transformação do conto de fadas, mas a partir de outro gênero que agora atende a um novo público por intermédio dos encantamentos da tecnologia digital.

Consoante ao já-dito, constatamos que o filme de animação infantil vale-se da esfera literária, mas funciona com suas particularidades na midiática, desse modo, caracterizamos sua especificidade nas esferas midiático-literária, entendemos o imbricamento como necessário. Já a midiática também é muito relevante para as particularidades do gênero uma vez que as mesmas podem destacar um produto, levar a uma organização das agências distribuidoras dos filmes e até mesmo fazer com que ele se torne, a priori, um fracasso ou sucesso de público.

Tal esfera atinge ou interliga um grande contingente de pessoas, como por a tv, o rádio, o cinema, o jornal impresso, a revista, o *outdoor*, o celular e a *internet*. Lugares onde a tinta, o papel e a linguagem verbal não dão conta, sozinhos, de veicular os vários sentidos produzidos ininterruptamente pela comunidade global, ou seja, “numa época em que a supremacia do texto, sobretudo escrito, desmorona face à penetração progressiva e inexorável dos meios de comunicação” (LÍMOLI; GIACHINI NETO, 2001, p.151).

A esfera midiática, enfim, segue sua relevância ao publicar todos os tipos de mídias, divulgando-as para todos os públicos possíveis. Entretanto, há de se refletir na manipulação linguística e semiótico-ideológica presente no discurso midiático, uma vez que este se sustenta da venda de produtos que circulam na sociedade.

Outra tarefa não muito simples, assumida por nós, foi caracterizar o gênero discursivo filme de animação infantil de acordo com os postulados de Bakhtin e seu Círculo. A caracterização não foi muito simples, pois inexistem trabalhos no país que o categorizem dessa forma, enquanto gênero discursivo, o mais próximo que chegamos foi da definição do dicionário de gêneros textuais de Sérgio Roberto Costa, (2009), ao definir filme como:

[...] qualquer sequência de cenas cinematográficas (drama, comédia, documentário etc.) registrada em filme/fita (película de acetato de celuloso – primitivamente de nitrato de celulose – revestida por uma emulsão sensível à luz e destinada a registrar imagens fotográficas). Há vários tipos de obras cinematográficas: Filme de curta, média e longa-metragens, conforme a construção que se faz do discurso fílmico (conteúdo, estilo, narrativa, período de duração, etc (COSTA, 2009, p. 11).

Nessa direção, defendemos que a chamada “sétima arte” exerce sobre o público do mundo inteiro um grande fascínio. Sem dúvida, uma das razões

do seu êxito surpreendente deve-se ao poder de comunicação de sua linguagem. Ela corresponde a uma espécie de linguagem universal que pode ser compreendida por pessoas de origens e faixas etárias diferentes. O mundo cinematográfico é mágico, porque no momento que paramos diante da tela, entramos para outra dimensão, envolvemo-nos com a história, choramos, rimos e sentimos quase o que a personagem está vivendo.

Ademais, o cinema é a mais dialógica de todas as artes<sup>46</sup>, para isso retomamos as palavras do círculo de Bakhtin “Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN/VOLOSHNOV, 1992, p.32). Semiótico é o que o cinema é em sua primeira impressão, na sua primeira forma de análise. Di Camargo Jr. (2009, p. 23) ressalta que, ao analisar um filme, primeiro nos damos conta do caráter semiótico, porém:

[...] somente após essa primeira absorção dessa realidade que vai ali se desenrolado e se desenvolvendo é que passamos a prestar atenção em detalhes e características mais dialógicas ou intertextuais que estas obras carregam implicitamente em si, como se fossem um código a ser decifrado por caçadores de enigmas, prontos a desvendar ali o seu gênero.

Durante um filme, tanto nosso físico, quanto nosso psicológico é afetado, nossas emoções podem ser demonstradas por gestos de surpresa, medo e até alegria. Tudo isso se deve ao roteiro, à direção, ao envolvimento entre os atores do filme, e também às sensações que são moventes para cada situação e contexto de produção. Tais aspectos podem ser desencadeados pelo roteiro, montagem, posição da câmera, trilha sonora.

Antes de trazermos os conteúdos do texto enunciado do filme em apreço, destacamos alguns pontos importantes na caracterização de um filme, por isso, vale saber que John Lasseter, diretor de criação da Pixar, estabeleceu três regras para a criação de uma animação de sucesso:

Você deve contar uma história realmente atraente que mantenha as pessoas na ponta de suas cadeiras. Você deve preencher a história com personagens memoráveis e apelativos. E você deve colocar esta história e estes personagens em um mundo acreditável – não um realista, mas um acreditável (HAUSER, 2009, p.15).

---

<sup>46</sup> Entendemos esse embricamento de artes, pois muitos elementos verbo-visuais são mobilizados, inclusive da própria literatura mundial com o propósito de construir significações e trazer sentimentos variados.

Tendo em vista os pressupostos elencados no capítulo teórico sobre gêneros discursivos, entendemos, assim como Sobral 2009, ser importante analisarmos um gênero com o propósito de compreender seu caráter estável-dinâmico. Para isso, o autor propõe quatro premissas, abaixo elencadas:

1 – O gênero é dotado de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificante, criada de suas características como gênero.

2 – Protótipos e fragmentos de gênero permitem “dominá-lo” ou seja, o gênero tem um certo “tom”, certa “linguagem”, que não deve contudo ser confundida com fórmulas fixas (embora alguns gêneros possam ser “formulaicos”).

3 – Sua lógica é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada obra, e portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.

4- O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, um ir e vir concreto, cujas regras superpõem uma dada regularidade e não uma fixidez. (SOBRAL, 2009, p. 117 – 118).

Após a necessária discussão sobre a importância do gênero discursivo em estudo e sua caracterização, destacamos que a utilização de programas para criar esse mundo feérico é relevante, a seguir, trouxemos os principais programas criadores de tais animações, informações que podem ser utilizadas por qualquer pessoa que tiver interesse em começar a estudar os enunciados concretos do gênero discursivo filme de animação infantil não apenas na teoria, mas na prática.

Primeiramente, apresentamos um quadro com os principais programas que empregando 3D em suas bases, são eles:

**Quadro 6 -** Programas de animação em 3D

<b>Programa</b>	<b>Definição</b>
<b>Muvizu Play – 3D</b>	O software de animação Muvizu 3D é uma ótima maneira de exercitar a sua imaginação, cativar o seu público e até mesmo promover o seu negócio. Muvizu permite animar, iterar e tornar sua ideia em um filme completo em minutos ou horas em vez de dias ou meses! Muvizu tem tudo que você precisa para contar uma história animada desde clicar, arrastar e soltar, personagens personalizáveis, cenários pré-construídos, bibliotecas de animações e sincronização labial automática
<b>3D Canvas</b>	Preferido pelos iniciantes, o 3D Canvas oferece uma porta de entrada ao mundo das animações tridimensionais. Como tudo pode ser feito apenas com o mouse, partindo de uma interface intuitiva, esta é uma boa opção para quem está começando.
<b>3D Flash Animator</b>	O Flash é um dos formatos mais constantes da web e ao mencionar 3D, a melhor solução existente é o 3D Flash Animator. O programa permite a criação de cenários complexos e até mesmo jogos, sem precisar de comandos complexos demais para isso.
<b>3D Studio Max</b>	Uma das ferramentas-padrão do mercado para a criação de cenários e animações 3D. Este aplicativo tem uma gama completa de controles para o usuário que já entende o funcionamento das ferramentas de animação 3D.
<b>Blender – 3D</b>	Quando se fala em 3D, o <i>Blender</i> é a ferramenta gratuita mais poderosa que você pode encontrar. Dispondo de ferramentas para controlar líquidos, partículas, colisões, e até mesmo áudio, o <i>Blender</i> está na linha-de-frente dos editores 3D.

**Fonte:** Tecmundo, acesso em 16/01/2015.

Além dos programas arrolados, muitos animadores preferem a animação em 2D, por serem muitas vezes de mais fácil acesso. Dentre elas, podemos citar:

### Quadro nº 7 - Programas de animação em 2D

Programa	Definição
<b>Adobe Flash CS4</b>	O programa mais conhecido para a criação de animações vetoriais para a web dispensa apresentações. A versão CS4 vem integrada aos outros aplicativos da Creative Suite, como o Photoshop e o Illustrator.
<b>Pencil</b>	Para fazer animações tanto a partir de vetores quanto de imagens bitmap, o Pencil é uma excelente escolha gratuita. Longe de ser um substituto para o Flash, este aplicativo é mais voltado à animação mais tradicional e é ideal para quem já faz esse tipo de criação.
<b>Babarosa GIF Animator</b>	Pequeno e fácil de usar, o Babarosa GIF Animator permite tanto a importação de imagens externas quanto a criação de desenhos dentro do próprio programa.
<b>GIF Movie Gear</b>	A opção profissional para a criação de GIFs animados para a internet. Capaz de preparar sua animação para a internet, otimizando cores, tamanho, dimensões e até mesmo gerando o código HTML para inclusão do arquivo num site.
<b>Pivot Stick Figure Animator</b>	Este editor de GIFs animados é uma boa pedida para quem não tem familiaridade com desenhos complexos, e quer apenas se divertir com bonecos-palito ou outras formas simples.
<b>Stykyz</b>	Uma divertida ferramenta para criar bonecos-palito facilmente, e animá-los a partir de pontos de movimento. Um pouco trabalhoso por trabalhar animando quadro-a-quadro.

Fonte: Tecmundo, acesso em 16/01/2015.

A seguir, a partir dos pressupostos arrolados, e também levando em consideração nossa possibilidade de contribuir para os estudos linguísticos, caracterizamos o gênero discursivo filme de animação, a partir das dimensões postuladas por Bakhtin (2003), conteúdo temático – (objeto de sentido); contexto de produção, construção composicional e estilo (marcas linguístico-enunciativas - verbo-visuais).

Para tanto, buscamos alguns critérios de reconhecimento do gênero em tela foram apontados por Neves (2012) ampliados e *adaptados por nós*.

Dentro dessas discussões, para demonstrar de maneira mais profunda, algumas regularidades e instabilidades do gênero *filme de animação infantil*, reunimos quatro grandes obras filmicas e analisamos sua recorrência. São elas: *Shrek2* (2004), *Cinderela* (1950), *Deu a louca na Cinderela* (2007) e *Rio* (2011).

As três tabelas seguintes estão divididas por critérios referentes ao contextos de produção, assunto que se torna o conteúdo temático e construção composicional e (estilo) marcas linguístico-enunciativas.

**Quadro nº 8 - critérios para a categorização do contexto de produção**

<b>Critérios/perguntas</b>	<b>Shrek 2</b>	<b>Cinderela</b>	<b>Deu a Louca na Cinderela</b>	<b>Rio</b>
O ano da produção do filme;	2004	1950	2007	2011
Estúdio que produziu o filme	Dreamworks	Walt Disney Company	Europa Filmes	Blue Sky Studios – distribuído Fox Filme
Observação quanto à nacionalidade do desenho;	EUA	EUA	EUA/Alemanha	BRASIL

**Fonte:** Adaptado de Neves (2012).

**Quadro nº 9 - Critério para a categorização do assunto ligado ao conteúdo temático**

<b>Critérios/perguntas</b>	<b>Shrek 2</b>	<b>Cinderela</b>	<b>Deu a Louca na Cinderela</b>	<b>Rio</b>
Assunto do filme	Discriminação, beleza.	Discriminação e busca da felicidade	Discriminação e busca da felicidade	Preservação da natureza

**Fonte:** Adaptado de Neves (2012).

**Quadro 10 -** Critérios para o reconhecimento da construção composicional e estilo – marcas linguístico-enunciativas e verbo-visuais

<b>Critérios/perguntas</b>	<b>Shrek 2</b>	<b>Cinderela</b>	<b>Deu a Louca na Cinderela</b>	<b>Rio</b>
É uma animação clássica ou <i>cartoon</i> ?	Computadorizada – 3D	Desenho em papel	Computadorizada – 3 D	Computadorizada-3D
O desenho se origina em um conto de fadas?	Sim	Sim	Sim	Não
Qual o período histórico que o desenho encena?	Idade Média	Idade Média	Idade Média	Atualidade
Características das Personagens	Pessoas e animais que falam	Pessoas e animais que falam	Pessoas e animais que falam	Pessoas e animais que falam
Linguagem verbal (Dimensão verbal)	Discursos diretos, simples, são muitas falas.	Discursos diretos, intercalado com música	Discursos diretos, intercalado com música	Discursos diretos, intercalado com música
O filme inicia-se de um livro?	Sim	Sim	Sim	Não
É um musical?	Comédia romântica	Musical	Comédia romântica	Musical e comédia
Há referências cinematográficas na animação? (intertextos e/ou interdiscursos?)	SIM	SIM	SIM	SIM
Local onde se passa	Reino Tão, Tão Distante	Floresta imaginária	Reino imaginário	Brasil – Rio de Janeiro
Programa utilizado para o processo de elaboração	Shape	Camera Rostrum multiplano	Shape	3 D Blender
Cores predominantes	Quentes (vermelho, verde forte)	Quentes (vermelho, verde forte)	Quentes (vermelho, verde forte)	Quentes (vermelho, verde forte)
Rendenização	Em polígonos 3D	Não	Em polígonos 3D	Em polígonos 3D
Sons humanos ou cartunizados (exagerados)	Sim	Sim	Sim	Sim

**Fonte:** Adaptado de Neves (2012).

A partir das tabelas e análises de pelo menos trinta filmes de animação infantis, feito a princípio pelo professor pesquisador em sua casa durante todo o processo do mestrado, destacamos que nesse processo, o pesquisador anotava em uma tabela as principais regularidades do gênero. Enfim levantou as estabilidades, em consonância às dimensões expostas pelo mestre russo e chegamos à conclusão de que:

Em se tratando do **conteúdo temático - (objeto de sentido) – conteúdo temático** dos filmes de animação - é produzido interativamente e costuma girar em torno de assuntos relativos a conflitos humanos, como a busca da felicidade, que, em *Cinderela*, torna-se a procura de um príncipe encantado e, em *Happy Feet*(2006), no caso do pinguim, a demonstração de seu talento e o fato de ser reconhecido por ele.

Ressaltamos as premissas de Menegassi (2010, p. 79), ao afirmar que “[...] o tema é parte inerente da enunciação, que se manifesta através dos sentidos construídos no gênero do discurso manifestado nas situações específicas e reais de interação verbal”. A partir de todas essas considerações, compreendemos o conteúdo temático, elemento que constitui o gênero, não apenas como um assunto específico de um texto, mas como uma orientação de sentido, que considera o momento da enunciação, a finalidade discursiva e os participantes da interação.

Na mesma direção, Sobral (2009, p. 75) acrescenta que:

[...] o tema só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais da enunciação ao lado dos elementos verbais; o tema não é fixado, mas dinâmico; é uma mobilização de formas da língua segundo as condições da enunciação, é o lugar em que significação + enunciação produzem sentido.

Em geral, **o contexto de produção** relaciona-se também à época em que são produzidos uma vez que um enunciado só é produzido porque as condições de produção assim o permitem. Sabe-se que o ser humano necessita de imaginação para viver e, muitas vezes, são esses enunciados concretos de filmes que podem, muitas vezes, manter sua imaginação viva, pois, ao observar tais eventos discursivos não verbais e verbais, as crianças e até adultos se emocionam e se transportam para um contexto de sonho e fantasia.

Por outro lado, observa-se que muitos filmes são produzidos com fins comerciais, assim como caso da DreamWorks na saga *Shrek*, tendo em vista que ela não está se importando meramente com a formação das crianças, ao fazer paródias dos filmes da Walt Disney, mas, pelo fato de ter investido milhões de dólares na produção de *Shrek*, com isso, obviamente pretende obter retorno do seu investimento. Para tanto, a DreamWorks e outras corporações investem em artigos derivados de seus filmes e personagens com o intuito de obter mais lucros tais como brinquedos, escova de dentes, pratos, copos, roupas, material escolar entre outros.

Ainda, ao se contemplar o **contexto de produção**, ressaltamos, compo posto, que os enunciados concretos do gênero em pauta circulam nas esfera midiático- literária, seus interlocutores vão desde crianças até adultos, porém, inicialmente são pensados para crianças. Ademais, os objetivos relacionam-se à apresentação de rupturas de paradigmas de contos de fadas tradicionais, remetendo-se aos contos contemporâneos, seus enunciadores são as personagens criadas pelas produtoras e ainda os intérpretes (vozes das personagens).

Em relação à **construção composicional**, o processo de animação refere-se à maneira que cada frame de um filme é produzido individualmente, podendo ser gerado quer por computação gráfica, quer digitalizando uma imagem desenhada, ou repetidamente, fazendo-se pequenas mudanças a um modelo, projetando o resultado. Quando os fotogramas<sup>47</sup>, são ligados entre si e o filme resultante é visto a uma velocidade de 16 ou mais imagens por segundo, há uma ilusão de movimento contínuo (por causa da persistência de visão). A construção de um filme torna-se assim um trabalho muito intensivo e, por vezes, entediante. O desenvolvimento da animação digital aumentou muito a velocidade do processo, eliminando tarefas mecânicas e repetitivas.

*Shrek 2* (2004) tem características dos filmes de animação. O diretor técnico construiu um modelo estático dos personagens no computador e entregou para a equipe de arte fazer a animação. Junto aos personagens também foram criados controles para que os animadores pudessem mover os esqueletos e os músculos dos personagens. Conforme os artistas usam os controles, o modelo muda de forma. Um quadro de cada vez cria a ilusão de movimento, sem emendar, como animação em papel, quadro a quadro.

No tocante às **marcas linguístico-enunciativas (verbo-visuais)**, podemos perceber que, em geral, os *filmes de animação infantis* apresentam, predominantemente, entre outras características, diálogos travados em discursos diretos e uma linguagem feita por meio de verbos no presente do indicativo, bem como o embricamento entre o discurso objetivado e as características dos

---

<sup>47</sup> Fotograma - cada uma das imagens impressas quimicamente no filme cinematográfico. Fotografados por uma câmera a uma cadência constante (desde 1929 padronizada em 24 por segundo) e, depois, projetados no mesmo ritmo, em registro e sobre uma tela, os fotogramas produzem no espectador a ilusão de movimento. Isto se deve à incapacidade do cérebro humano de processar separadamente as imagens formadas na retina e transmitidas pelo nervo óptico, quando percebidas sequencialmente, acima de uma determinada velocidade. Esta persistência da visão faz com que nossa percepção misture as imagens de forma contínua, dando a sensação de movimento natural.

personagens que se mesclam para que a contação da história aconteça. Ganha destaque, no referido contexto, o momento em que o personagem está explicando um determinado assunto, e seu olhar indica outra situação, ou seja, os gestos ajudam a contar a narrativa, (BRAIT, 2012).

Perfeito (2005) fala da importância de se trabalhar as marcas linguístico-enunciativas em todos os gêneros, mas como nosso foco é em um multimodal ampliamos esta noção ao acrescentar as marcas verbo-visuais, imbricamento entre os gestos anunciados, mais a trilha sonora, além das faces dos personagens criam os signos, e novas significações a partir do empreendimento.

Falar de animação no cinema é o mesmo que falar de tecnologia na arte. Sempre com maior progresso do que os filmes tradicionais, a animação trouxe aos espectadores uma forma de sonhar e imaginar. Já em 1892, foi projetado o primeiro desenho animado, apoiado na invenção Praxynoscópio, Émile Reynaud foi quem deu vida ao “Pobre Pierrot” Pouvre Pierrot e com seu próprio projetor, coloca no Musée Grevin, em Paris, sua nova criação.

Pertencente, sobretudo, ao domínio narrativo, em geral, os *filmes de animação infantil*, atualmente, de grandes produtoras como Pixar, Disney, e DreamWorks são computadorizados. A última é um estúdio de animação computadorizada fundada em 1980, e, desde sua criação, teve vários proprietários – os atuais são Steven Spielberg e David Geffen. A DreamWorks firmou-se neste gênero cinematográfico, criando filmes como *A Fuga das Galinhas* (2000), *O Príncipe do Egito* (1998), chegando no auge de suas criações com *Shrek*, *Shrek 2* e *Shrek 3*, filmes estes que renderam bilhões em bilheteria.

No que se refere ao filme *Shrek*, os estúdios DreamWorks criaram seus próprios programas de *softwares* para a construção, contando com quatorze programadores. Usaram apenas 15 a 20% de *softwares* comerciais. Dentre os programas criados, o mais usado foi o *Schape*, que altera a superfície de dentro para fora, criando movimentos sofisticados. Por exemplo: são mais de quinhentos controles para animar o rosto, só para a sobrancelha são cinco pontos de referência e muitos outros recursos foram usados para criar as maravilhas que constatamos no filme, isso sem mencionar a criatividade dos animadores (COSTA LUZ, 2012).

Arrolados os critérios anteriores, bem como caracterização de seu contexto de produção e circulação, reorganizamos uma tabela levando em consideração os critérios/perguntas investigados até o momento e também as

particularidades do filme de animação infantil, gênero secundário defendido por nós como um que emerge de um literário.

Segue a próximo quadro:

**Quadro 11-** Gênero discursivo filme de animação infantil digital

<b>FILMES DE ANIMAÇÃO DIGITAIS</b>	
<b>Esferas de circulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esferas midiático-literária;</li> </ul>
<b>Contexto de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espectador: público infantil e adulto de diversas faixas etárias;</li> <li>▪ Objetivos: entreter, recontar histórias, persuadir o espectador, formar o caráter e a representação infantil, grande apelo comercial também por meio da venda de produtos filiados aos textos-enunciado;</li> <li>▪ Veículos/locais de circulação, ou seja, quem produz: Produtoras como <i>Pixar Animation</i>, <i>DreamWorks Animation</i>, <i>Disney Animation Studios</i> – são distribuídos para o mundo todo;</li> <li>▪ Momento da produção: Os 3D iniciam em 1995 com <i>Toy Story</i> e vão até os dias atuais 2014;</li> </ul>
<b>Conteúdo temático</b>  <b>Assunto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Variável e avaliativa e interacionalmente construído;</li> <li>▪ Assuntos muito variados: vão desde o sofrimento humano, representando os desejos, passando por contextos históricos, futuristas, felizes e tristes;</li> <li>▪ Podem também apresentar caráter moralizante ou libertador, dependendo da intenção do texto-enunciado;</li> </ul>
<b>Construção composicional e o estilo (marcas linguístico-enunciativas - verbo-visuais)<sup>48</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrutura narrativa: os movimentos da câmera ajudam a contar a história);</li> <li>▪ Linguagem cinematográfica: embora o espectador entenda as significações de uma cena enunciativa de filme de animação, para que a compreensão seja maior é importante que o espectador ou docente aplicador desse gênero ter um conhecimento mínimo de teoria cinematográfica a fim de conhecer as características do filme como: enquadramentos, ângulos, movimentos de câmera e metáforas;</li> <li>▪ Discursos dos personagens: apresentam-se de forma direta, indireta ou ainda indireta-livre;</li> <li>▪ Som: o som geralmente não é o mesmo humano, são caricaturados ou cartunizados para dar a impressão de maior proporção;</li> <li>▪ Cores: São importantíssimas para a plasticidade e a contação da história. <i>Noiva Cadáver</i> (2005)<sup>49</sup> foi construída em tons mais cinzas, <i>Festa no céu</i> (2014) produzido com cores quentes, já</li> </ul>

<sup>48</sup> Entendemos que não se pode separar a construção composicional das marcas linguístico-enunciativas de um gênero multimodal como o filme de animação infantil digital. Tal fato é evidenciado pois no momento da enunciação o som, a imagem, fundem-se para construir apenas uma possibilidade.

<sup>49</sup> *Noiva Cadáver* (2005), bem como *Festa no Céu* (2014) são produções feitas com a temática morte. Enquanto a primeira traz cores mais frias do mundo dos humanos, já o dos mortos as cores são mais vivas. A ambivalência das cores no mundo dos mortos também é vista em *Festa no Céu* (2014).

	<p><i>Procurando Nemo</i> (2003); <i>Monstros S. A</i> (2008) e as sagas de <i>Shrek I, II e III</i> foram elaborados com cores mais quentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trilha sonora: representa 50% da significação do texto-enunciado, ajudando assim a contar a história;</li> <li>▪ Estrutura: renderizada em polígonos 3D;</li> <li>▪ Programas executores: <i>Blender 3D</i>, <i>3D Canvas</i>, <i>Schape</i>, <i>3D Flash Animator</i>, <i>Muvizu play</i>, muitos desses apresentam suas instruções em língua inglesa.</li> <li>▪ Enredo: apresentam ou intertextualidade com textos-enunciado já apresentados ou a paródia para compor seus mecanismos e ainda a interdiscursividade;</li> <li>▪ Diálogos com outros gêneros discursivos: podem apresentar vídeo clips (canções) no decorrer da história.</li> </ul>
--	---

**Fonte:** O próprio autor.

A partir do quadro teórico, exposto anteriormente, na tentativa de caracterização de um gênero discursivo novo, passemos agora para nossa o encaminhamento metodológico da pesquisa.

### 3 PLANO DE TRABALHO DOCENTE E ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO: ALGUNS CAMINHOS

[...] O propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas para que seja possível encontrar lugares procurados... [...] Não está em nenhum mapa... os lugares verdadeiros, cuja busca nos leva sempre adiante e para o algo, estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para os nossos alunos. CELANI (2002, p. 56).

Nesta seção, o objetivo é apresentar os encaminhamentos metodológicos para a transposição didática utilizados para a elaboração de um Plano de Trabalho Docente, conforme anunciado nas páginas anteriores, a fundamentação teórica exposta nesta seção foi basilar para a elaboração do Plano de Trabalho Docente coletivo, conforme capítulo V, seção 5.1. A seção está dividida em Pedagogia Histórico-Crítica: pressupostos; Vygotsky; Gasparin e o Plano de Trabalho Docente.

#### 3.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nas últimas décadas, a Pedagogia Histórico-crítica tem sido considerada um marco no movimento educacional brasileiro. Foi desenvolvida pelo professor Demerval Saviani com o intuito de resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. De acordo com Gasparin; Petenucci (2005), na concepção de Saviani, a pedagogia é chamada “histórica” porque a educação interfere na sociedade e “crítica” por ter consciência da determinação exercida pela sociedade, podendo contribuir para sua transformação.

Ainda, Saviani (2008) ressalta que esta pedagogia “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”, em outras palavras, o conhecimento é desenvolvido e lapidado por intermédio das relações interpessoais, diante do meio social e histórico em que nos encontramos. Sendo assim, a prática social é considerada o ponto de partida para alcançar, de forma concreta, a prática educativa.

A pedagogia Histórico-crítica foi desenvolvida mediante as reflexões do autor pautadas nas teorias da educação já existentes. “Dentre elas, têm-se a

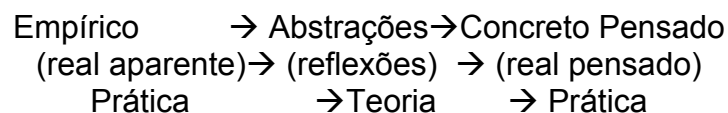
“não crítica”, crítico-reprodutivista” e “crítica”. Para Saviani (1996), a teoria da pedagogia “não crítica” propõe a educação como equalizadora das desigualdades sociais, composta pela pedagogia tradicional, na qual o centro é o professor e o processo é fundamentado na transmissão de conhecimento, a Nova Escola, em que o foco é o aluno e o processo de ensino-aprendizagem está baseado nos interesses destes, e a Tecnicista, que de acordo com Mizukami (1986) teve a teoria behaviorista da psicologia serviu como fundamento para esta, cuja ideia era que o comportamento dos alunos poderia ser condicionado por meio de treinamentos, de programação.

Nesse sentido, o importante não é nem o aluno, nem o professor, e sim os meios, a tecnologia empregada para obter as mudanças de comportamento necessárias. Em se tratando da pedagogia crítico-reprodutivista, Saviani (1996) ressalta que esta reflete a escola como o aparelho ideológico do estado, englobando também, a visão dualista, na qual a escola aparenta ser unitária, unificadora, porém, dividida em duas, reproduzindo a sociedade capitalista entre burguesia e proletariado, aquela em que há a separação de bons e maus alunos, considerando a linguagem como expressão do pensamento.

Já na teoria “crítica”, Moura (2010) assinala que a educação é vista como uma construção histórico-social que visa levar o sujeito à reflexão para que este alcance sua emancipação. Para isso, a pedagogia Histórico-crítica tem como base a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, na qual “o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social” (GASPARIN/PETENUCCI, 2005). Ainda, para os autores, “o conhecimento na perspectiva histórico-cultural é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas”, ou seja, nesta pedagogia, o conhecimento deve ser mediado e construído diante das relações sociais com o meio, e a partir de então, a prática social do sujeito poderá ser transformada, partindo dos conhecimentos espontâneos para os científicos.

Ademais, a filosofia base para a pedagogia Histórico-crítica é o Materialismo-Histórico-Dialético, preconizado por Marx, no qual todo saber produzido pelo homem não é um saber individual, mas sim construído na coletividade, de forma que há sempre uma busca pela interpretação do mundo e esta leva o sujeito não apenas a pensar sobre ele, mas transformá-lo. Nesta direção, Gasparin/Petenucci (2005) explicam que o movimento dialético parte da realidade

empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias elaboração do pensamento), chega ao concreto pensado, no conhecimento elaborado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações). Para melhor compreensão, o método dialético se apresenta da seguinte forma:



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

Em se tratando da didatização do uso do método dialético marxista, que vai da prática social ao concreto pensado e retorna novamente à prática social, Saviani (ano) propôs três fases que, mais a frente, foram desdobradas em cinco por Gasparin (2012). De acordo com Mender e Valença (2012), a ideia é possibilitar aos alunos que eles se apropriem do conhecimento e com isso, se modifiquem e modifiquem a realidade em que estão inseridos, provocando assim, alterações na infra e na superestrutura. Ademais, os passos exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos, estes abordados de maneira contextualizada e também providos com finalidade social. Dentre eles, tem-se: *Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo*, que serão explicitados um a um no tópico seguinte juntamente à proposta de didatização denominada plano de trabalho docente.

### 3.2 VYGOTSKY

Vygotsky foi autor de muitas obras e vários experimentos relacionados ao desenvolvimento do educando, dentre eles as funções psicológicas

superiores, entretanto, importa-nos, mais especificamente no presente trabalho a relevância dos conceitos de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal, com o propósito de refletir a internalização da teoria discutida no grupo de estudos pelos alunos professores.

Vygotsky chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa” (1994, p.74). Assim, ao internalizar um conceito, o sujeito não o transfere para sua consciência, mas o reorganiza de modo particular, reconstrói-o internamente.

Segundo Vygotsky (1994), três momentos constituem o processo de internalização:

1º) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, p.75).

2º) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1994, p.75).

3º) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p.75).

Como podemos observar, os três conceitos têm uma ligação forte com a presente dissertação, uma vez que os sujeitos epistêmicos, em formação docente inicial passaram por um longo período de contato com o cruzamento de teorias e posteriormente, nossa intenção foi a de que os mesmos internalizassem conceitos complexos a respeito dos gêneros do discurso, teoria cinematográfico, teoria sobre animação e por último os conceitos de multiletramento e multimodalidade, aliado a internalização da construção do Plano de Trabalho Docente.

Para o presente trabalho, retomamos, assim como a PHC e Gasparin (2012), as dimensões do aprendizado escolar que para Vygotsky (1988) é a ZDP, zona de desenvolvimento proximal, o conceito é definido como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1988, p. 97).

Desse modo, a ZDP orienta-se a partir de dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele que define as funções mentais já amadurecidas - mensura aquilo que a criança consegue realizar sozinha, é retrospectivo, já que a criança volta, mentalmente, a uma realidade que tem em sua cabeça para realizar algo. O nível de desenvolvimento potencial<sup>50</sup> mede as funções mentais que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação e que precisam da ajuda do outro, do mediador, para amadurecerem.

Sendo assim, a ZDP é a distância entre esses dois níveis e permite “[...] delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1988, p. 97-98). Logo, se o aluno tem uma determinada idade mental e for estimulado a aprender algo, ele conseguirá superar seu nível de desenvolvimento, aumentando, pois, a sua idade mental. Em outras palavras, o aluno não precisa estar pronto para aprender certo conteúdo, ele consegue aprendê-lo se houver mediação, se for estimulado. Ainda conforme Vygotsky (1988, p. 98), “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real<sup>51</sup> amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Compreendemos que a ZDP colocada anteriormente, também se referencia às mudanças na transformação dos sujeitos constituintes da pesquisa-ação já mencionada no capítulo metodológico, desse modo, as alterações na ZDP são apresentadas e analisadas pelas alterações de conhecimento do professor pesquisador e dos alunos-professores.

### 3.3 GASPARIN

Conforme posto, Gasparin (2012) foi o criador da didatização dos cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica, ampliando a teoria de Saviani (1998) em virtude de que, segundo o próprio autor, em conversa com Saviani, foi incumbido

---

<sup>50</sup> Entendemos, neste trabalho, que nível de desenvolvimento potencial pode ser considerado zona de desenvolvimento potencial, conforme postula Prestes (2010).

<sup>51</sup> Entendemos nível de desenvolvimento real como sinônimo de zona de desenvolvimento real, conforme Prestes (2010).

de elaborar uma metodologia que abarcasse a teoria da PHC para a transposição didática<sup>52</sup>.

Por sua vez, Gasparin retoma a dialética por meio da PHC, ao didatizar os cinco passos propostos por Saviani (2008) usando o eixo: Bakhtin<sup>53</sup>-Vygotsky-Gasparin é possível - Ao caráter dialógico associa-se o eixo dialético do processo ensino-aprendizagem, o referido encontro é teórico, ou melhor, entendemos que essa ligação é possível de maneira abstrata, não física.

Lunardelli (2012) ao referir-se a este encontro, elenca três itens importantes para a união teórica e prática dos autores, embora os três nunca tenham se encontrado, todavia suas teorias apresentam pontos em comum, relevantes ao eixo ensino-aprendizagem:

- i) a questão da síntese dialética: no movimento síncrese>análise>síntese, a ideia é que há o final de um processo; para Bakhtin, o diálogo é sempre inconcluso, logo, a síntese não termina, pois responde e se compromete com outras síncrese;
- ii) a centralidade da linguagem: apesar de Gasparin não se referir à linguagem como ponto fulcral em seu modelo didático, ela é, em Vygotsky e em Bakhtin, a linha medianeira na constituição dos indivíduos sociohistóricos;
- iii) o engajamento dos sujeitos envolvidos na escola: (LUNARDELLI, 2012, p. 73)

Concordamos a autora (2012), uma vez que a metodologia proposta por Gasparin (2012) vai ao encontro de nossos anseios, ao se pensar na linguagem como prática social e na visão sociológica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin. No próximo item, apresentamos o encaminhamento didático do Plano de Trabalho Docente proposta gaspariana, adaptada por nós.

### 3.4 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

A partir dos conceitos bakhtinianos e dos estudos de seu Círculo, podemos perceber melhor a importância dos gêneros discursivos no cotidiano dos discentes e empreendemos essa pesquisa com o gênero *filme de animação infantil*, seguindo a proposta pedagógica de Gasparin (2012), que visa a uma conexão entre educação e sociedade e práticas discursivas.

<sup>52</sup> Tais afirmações foram feitas em Seminário Avançado no ano de 2012 na Universidade Estadual de Londrina por João Luiz Gasparin, posteriormente anotadas e transpostas para a presente dissertação.

<sup>53</sup> Bakhtin é inserido no referente eixo por ser basilar da presente dissertação e por entender a linguagem como interação. Tais pressupostos podem ser entendidos no decorrer do capítulo I.

Consoante apontam Ohushi (2010) et al, voltar o nosso olhar para outros campos do conhecimento, como a Didática e a Psicologia, foi inevitável, diante do desafio da realização de um planejamento didático, para o qual sentimos a necessidade de articular, além de uma teoria específica da linguagem, uma teoria da educação, que definisse um referencial epistemológico para os conceitos de conhecimento e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o modelo didático proposto por Gasparin (2012) também atendeu aos nossos anseios por ser pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva adotada nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE. Ao nos apropriarmos da teoria de Gasparin, entretanto, cabe ressaltar que nossa opção terminológica foi: “Plano de Trabalho Docente” adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e mais familiar aos professores da rede pública do Paraná.

Mais especificamente, o Plano de Trabalho Docente é voltado para as três fases do método dialético de construção do conhecimento – prática, teoria, prática<sup>54</sup>–, as quais se desdobram em cinco fases, expostas no trabalho com gêneros discursivos, no quadro a seguir (GASPARIN, 2012, p. 163).

<sup>55</sup>**Quadro 12** - Plano de Trabalho Docente

<b>PRÁTICA</b> Zona de desenvolvimento real	<b>TEORIA</b> Zona de desenvolvimento proximal			<b>PRÁTICA</b> Zona de Desenvolvimento Atual que se torna real
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo

**Fonte:** Adaptado de Gasparin (2012), p. 163.

A proposta de Gasparin (2012) parte da prática, ou seja, o conhecimento que o aluno já tem, passa pela teoria, e encerra-se retornando à prática, que agora é conhecimento científico acrescido ao conhecimento espontâneo.

A primeira fase, a Prática Social Inicial, constitui uma preparação para motivar o aluno para a construção do conhecimento científico. Nessa etapa, é

<sup>54</sup> A prática inicial dita aqui, relaciona-se ao fato dos (professorandos) – PA, PB, PC e PD - já terem uma prática em sala de aula. Os mesmos, além de terem feito estágio supervisionado via UENP, três estão vinculados ao PIBID, dois aplicam os PTDs há pelo menos um ano, e os outros dois ministram aulas de Língua Portuguesa e Inglesa há mais de um ano. Trabalho similar foi ao da dissertação de Luppi (2012), com professores em formação continuada.

<sup>55</sup> Tabela constante do Projeto de Pesquisa Análise linguística e plano de trabalho docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar (UEL, 2012).

feito um primeiro contato com o tema a ser analisado, representando uma leitura inicial da realidade, a qual permite ao docente saber qual o conhecimento dos alunos em relação ao tema.

O segundo passo, Teoria, consiste na busca pela superação do senso comum pelo conhecimento científico. Este é calcado em teorias universais, proporcionando uma ampliação no caráter científico do conhecimento dos alunos. A fase é dividida em três momentos: a problematização, a instrumentalização e a catarse.

Na problematização, temos o início da sistematização do saber. Nesta fase, o professor, por meio de questionamentos sobre a realidade e o conteúdo, busca relacioná-los, a fim de instigar o discente a buscar o conhecimento científico.

Após os questionamentos, faz-se necessário a aplicação de atividades didático-pedagógicas, que conduzam os alunos à aprendizagem. Esta etapa, chamada de Instrumentalização, nada mais é que a mediação do professor entre os alunos e o conteúdo.

Realiza-se, então, a Catarse para finalizar o eixo teórico-prático. Ela representa a fusão entre cotidiano e científico, teoria e prática, levando o aluno a um novo pensar em relação ao conteúdo e sua aplicação social.

A terceira e última fase do método, a Prática Social Final, é um retorno à prática inicial, que, segundo Gasparin (2012), é o ponto de chegada, já que alunos e professores encontram-se, de maneira qualitativa, modificados intelectualmente. A partir das premissas expostas e das discussões empreendidas, é relevante analisarmos o encaminhamento metodológico da pesquisa, o qual pode ser visto no capítulo IV.

## 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, exploramos a metodologia mobilizada em nossa pesquisa, caminhos, procedimentos encontrados para elaborarmos, desenvolvermos e analisarmos todo o andamento da pesquisa. Para tanto, dividimos a seção desse modo: caracterização da pesquisa; procedimentos; os sujeitos (participantes) da pesquisa; os diários reflexivos e as gravações de áudio; as reuniões do grupo de pesquisa; a camiseta e o espírito de grupo; os textos estudados; o processo de didatização do gênero; os procedimentos para a geração de análise de dados; repercussão de publicações do grupo, percalços do percurso..

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como posto, a presente pesquisa fundamenta-se na perspectiva interacionista da linguagem, à luz da Linguística Aplicada - LA, sob orientações de Erickson (1996), o qual prevê diagnóstico e intervenção<sup>56</sup>. Em relação ao caráter do trabalho, usamos a pesquisa-ação de cunho etnográfico, (Moita Lopes, 1996); porque, além de descrevermos o desenrolar de um evento cotidiano para os participantes (no caso, o processo de estudo, de elaboração e de um projeto de leitura – análise linguística -AL com o gênero *filme de animação infantil*), buscamos ao longo do percurso a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes ao evento. Assim, configura-se também como uma pesquisa qualitativa-interpretativa.

No que tange à pesquisa-ação, na concepção de Moita Lopes (1986, p. 89), é uma grande tendência da pesquisa em línguas, relacionada ao movimento do professor-pesquisador em que o docente deixa seu papel de cliente/consumidor da pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria realidade.

Assim, a pesquisa-ação, que é um tipo particular de pesquisa que supõe intervenção participativa na realidade social. Nela, os sujeitos envolvidos são pesquisadores e pesquisados, por isso aprendem juntos enquanto erram, refletem, acertam, transformam-se. Desse modo, podemos dizer que tal atividade pedagógica,

---

<sup>56</sup> Na pesquisa-ação o diagnóstico e a intervenção (em sua própria reconstrução da pesquisa) são simultâneos.

embasada teoricamente, constituiu-se num passo importante no processo de construção de alunos autores de texto.

De acordo com Franco (2005), para que a pesquisa-ação seja bem sucedida, há a necessidade de se seguir alguns pressupostos momento da ação, dentre eles, citamos:

- a ação referendada à pesquisa-ação deve estar vinculada a procedimentos decorrentes de um agir comunicativo;
- as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele;
- as ações em pesquisa-ação devem ser eminentemente interativas, dialógicas, vitalistas;
- a ação deve conduzir a entendimento/negociação/ acordos;
- as ações devem se reproduzir na produção de um saber compartilhado;
- as ações devem procurar aprofundar a interfecundação de papéis: de participante a pesquisador e de pesquisador a participante, cumprindo assim seu papel formativo;
- ações devem procurar conviver e superar as relações assimétricas de poder e de papéis;
- ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas;
- ações devem integrar processos de reflexão/ pesquisa e formação;
- ações devem se autoproduzir na sensibilidade de diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo. (FRANCO, 2005, p. 494).

Expostos os principais princípios de nossa pesquisa-ação, passemos aos procedimentos.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS

Após a conclusão da caracterização do gênero discursivo *filme de animação infantil* - no primeiro ano do Mestrado, consolidamos os estudos por meio de um grupo de pesquisa, constituído por alunos da graduação, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho - PR, especificamente da Iniciação Científica, para que, após a apropriação das características do gênero, fosse elaborada sua didatização para o ensino fundamental, pelo professor em formação inicial. Por se tratar de pesquisa em nível de Mestrado, com tempo relativamente curto, não pudemos, naquele momento, levar a efeito a transposição para a sala de aula. Trata-se, portanto, de uma proposição de encaminhamento didático<sup>57</sup>.

O objetivo da formação desse grupo de estudo foi o de propiciar, aos integrantes, leituras de textos/artigos e discussões/reflexões sobre os gêneros discursivos a textos-enunciado, discutindo condições de produção, conteúdo

<sup>57</sup> O projeto teve início em setembro de 2013 e tem previsão para o término da coleta de dados em outubro de 2014.

temático, construção composicional e as marcas linguístico-enunciativas (verbais e multimodais) presentes nos enunciados concretos do gênero, com o propósito de aprofundar o conhecimento teórico.

Para o diagnóstico, propusemos análises de caracterização do gênero *filme de animação infantil*, com o objetivo de analisar como dar-se-ia a internalização desse gênero pelos discentes e, assim, para posteriormente propor a didatização do gênero discursivo filme de animação infantil pelos discentes.

Cabe frisar que, para o registro das reuniões no projeto Estudos bakhtinianos e o multiletramento, ao qual esta dissertação está vinculada, foi realizado por meio de diários reflexivos e de gravações de áudio<sup>58</sup>(instrumentos de pesquisa). As reuniões, foram realizadas semanalmente, exceto algum entrave como semana de provas ou problemas pessoais, ao todo foram realizadas 26 reuniões.

#### 4.2.1 Os Sujeitos (Participantes) da Pesquisa

Os participantes da pesquisa, como já mencionado, foram discentes dos 2º e 3º<sup>59</sup> ano do curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, com interesse em participar de projeto de pesquisa, tendo em vista apresentarem duas grandes dificuldades: a) em analisar textos-enunciado de gêneros discursivos multimodais; b) em abordar a análise linguística, de forma contextualizada<sup>60</sup>. É possível inferir que uma das causas de tais dificuldades é o fato de terem sido perpassados, na vida escolar, primordialmente, por concepções prescritivas de ensino de língua portuguesa<sup>61</sup>.

Em termos de número de participantes, ao todo, inicialmente - setembro de 2013 -, éramos **quatorze** participantes: o docente líder do projeto mais

<sup>58</sup> As gravações foram feitas com o intuito de apoiar a elaboração do diário do professor pesquisador, autor da dissertação, portanto, apenas alguns excertos serão expostos no capítulo de análise. Cabe destacar que os sujeitos pesquisados aceitaram as gravações e que o docente têm termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelos discentes, o qual se compromete a não divulgar os nomes dos sujeitos de pesquisa. Vale lembrar que serão escolhidas algumas transcrições para exemplificar a análise dos dados no próprio desenvolvimento do diário.

<sup>59</sup> Os alunos (professorandos) eram dos segundos e terceiros anos para que chegassem ao final do processo de didatização com maior conhecimento sobre o gênero e também por terem passado pelo estágio supervisionado, assim poderiam fazer a elaboração didática com mais prática e pensar em uma prática social inicial com maior firmeza.

<sup>60</sup> A noção de análise linguística contextualizada pôde ser observada, pois fomos docente em anos anteriores desses alunos e os mesmos ainda estavam muito presos a concepções tradicionais de linguagem e conseqüentemente a gramática pela gramática de forma apenas estruturalista.

<sup>61</sup> Tal afirmação pode ser colocada no trabalho em pauta, uma vez que o Professor Pesquisador foi docente dos professorandos antes de convidá-los e tomou depoimento no decorrer de suas aulas, que sempre tiveram orientação prescritiva e poucos momentos de reflexão na leitura.

treze alunos do terceiro ano e dois do segundo. Com o término das reuniões em outubro de 2014, ficamos apenas em 05 (cinco), contando o professor pesquisador e professorandos. Ressaltamos ter selecionado, *a priori*, um número bem elevado de participantes, pelo fato de inferirmos por experiência em outras pesquisas, como de Ritter (2012), Luppi (2012), muitos participantes começam a frequentar um grupo de estudos ou grupo de pesquisas, mas, vários acabam desistindo no meio do processo.

Em nosso trabalho, optamos por considerar os seguintes códigos, tendo em vista preservar as identidades dos envolvidos: PA, PB, PC e PD – ou seja, P – no presente contexto é professor, ou melhor, professor em formação inicial ou professorando. Destacamos, nesse contexto, que os alunos selecionados para a análise no Capítulo VI foram os com maior participação quantitativa e qualitativa, ou melhor, os que se manifestaram, participaram e demonstraram melhor tais participações. Na presente dissertação, analisamos, sobretudo, apenas as interações de quatro sujeitos que chamaremos de P, ABCD e o professor pesquisador – autor da presente dissertação - que será o PP. Para tanto, exporemos um pouco da trajetória acadêmica de cada sujeito de pesquisa.

O primeiro é PA. Dedicada aos estudos do grupo de pesquisa e vinculada aos projetos de CNPq desde o primeiro ano da graduação, hoje, no quarto ano, pretende deslocar-se para outros desafios como prestar no próximo ano um Mestrado Acadêmico. PA é a mais atuante do grupo, vai a quase todas as reuniões e participa efetivamente, questiona, quer tirar todas as dúvidas no processo, seu grau de responsividade é muito ativo e crítico. Em sua trajetória, relata que apreciou muito a disciplina de Linguística, a Prática de Ensino de Língua Portuguesa, esta última contribuiu imensamente a respeito do fato dela tomar decisão de ser professora. Sempre estudou em escola pública, desde os três anos de idade quando foi para uma creche. Quando estava no 3º ano do Ensino Médio, começou a fazer um curso técnico em Análise e Produção de Açúcar e Alcool, apreciou, mas desistiu “a química não me atraía” (Fala de PA em 19/02/2014). Nesse período, tinha muito medo de não conseguir entrar em uma Universidade Pública e seu sonho era fazer Turismo na UNESP, foi aprovada e partiu, pois o curso era em Rosana/SP. Durante os dois meses em que esteve cursando Turismo, percebeu que não apreciava a área, não era o seu perfil, abandonou o curso, voltou para Ourinhos e concluiu o curso Técnico, cuja matrícula havia trancado.

No meio daquele ano, voltou para casa e fez o vestibular da UENP em Letras/Espanhol, porque sabia, que diante disso não desistiria do curso, uma vez que sempre apreciou a Língua Portuguesa e Língua Espanhola, tinha feito um ano e meio de curso no CEL (Centro de Estudos de Línguas), mas não tinha certeza se queria lecionar. Decidiu-se apenas neste ano (último ano) com o projeto PIBID, que tem contribuído com experiência em sala de aula.

PA é participante do PIBID<sup>62</sup>, de língua espanhola e de língua portuguesa de forma transdisciplinar, atualmente, ela é coordenadora de área, a qual auxilia na criação e aplicação de PTDs em sala de aula há um ano.

Quando à contribuição do GP em sua vida, ainda não pode dimensionar, mas sente que é grande, pelo fato de se perceber a diferença que há em sala de aula entre os que participam desde o primeiro ano de grupo de pesquisa, como é o caso dela e de mais alguns colegas de sala, daqueles que não participam (Reflexão de PA em 01/10/2014). Acredita que se sente mais preparada para estar em uma sala de aula, pelo fato de ter uma base mais sólida, um conhecimento mais consistente quanto as metodologias de ensino.

PB é estudante do Curso de Letras/Inglês, atualmente quartanista. Ingressou no grupo de pesquisa no terceiro ano, todavia PP, o conheceu já no segundo quando ministrou a disciplina de Linguística II. PB sempre estudou em colégios públicos, mas desde pequeno fez cursos de língua espanhola e inglesa, o que lhe deu fluência nos idiomas. Hoje, é professor de dois cursos de línguas particulares de duas franquias e foi docente de língua portuguesa em um colégio particular.

PB sempre gostou de pesquisa e, durante as reuniões do grupo, participava ativamente, por meio de enunciados, de questionamentos, indagações e no momento da elaboração didática do PTD contribuiu muito, pois tem experiência na elaboração de atividades sequenciadas em sala de aula. PB também é bolsista do PIBID, o qual apoia as licenciaturas na área de língua inglesa e é um dos coordenadores de área do programa.

---

<sup>62</sup> O PIBID é um programa financiado pela CAPES, e é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Outro participante do grupo é PC. Atualmente, está matriculada no quarto ano do Curso de Letras/Espanhol e sempre estudou em escola pública. Era muito esforçada e amava ler e isso a ajudou muito na sua formação, tanto na escola como na faculdade. PC atualmente é professora de língua portuguesa no Colégio Sesi de Ourinhos, que aborda propostas inter/transdisciplinares, via projetos.

Em sala de aula, PC foi sempre muito compenetrada e esforçada. Sempre levou a sério a pesquisa e pretende cursar Mestrado e seguir a carreira acadêmica. PC ingressou no Grupo de Pesquisa no ano de 2013, quando cursava o terceiro ano do Curso de Letras. Em 2014, está no quarto ano e na ocasião, justifica que gostaria de saber mais sobre Bakhtin em virtude dos concursos que iriam acontecer, além do mais, sempre foi amante de filmes e pretenderia aprender mais.

PD é outra integrante analisada em nossas interações. Sempre estudou em colégios públicos e nunca teve reprovações em sua vida escolar. PP foi professor de PD e durante as aulas PD era muito compenetrada e participativa. Ingressou no GP em foco no ano de 2013 ao cursar o terceiro ano do curso de Letras/Espanhol. Hoje, no quarto ano está participando de dois grupos de estudos sobre gêneros discursivos que trabalham com o PTD, tanto esse, quanto o outro versam sobre os gêneros, mas a diferença é que este último pauta-se nos *contos de fada tradicionais e contemporâneos*, enquanto esse no *filme de animação infantil*.

PD está vinculada ao PIBID há um ano e tem muita experiência na transposição didática dos Planos de Trabalho Docentes. Participa ativamente, tanto da criação, quanto de levar a efeito em sala de aula as atividades sequenciadas.

Outros participantes poderão ser apresentados durante a análise dos dados, todavia, os que foram escolhidos mais fortemente para observarmos os graus de compreensão do gênero e sua didatização foram os quatro acima citados, juntamente com a responsividade de PP (autor da presente dissertação).

PP é Docente do Curso de Letras com as habilitações Inglês; Literatura e Espanhol do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, ministra as disciplinas de Língua Portuguesa I, II e III, Oficina de Leitura e Produção Textual e Linguística I e II. Ele sempre apreciou filmes e também o processo de animação. Não teve muito contato com a leitura quando criança, pois seus pais não o incentivavam muito, talvez por precárias condições financeiras, ou mesmo falta de acesso à cultura letrada. Porém, ao entrar no ensino fundamental II deliciava-se com as histórias de viagens e a coleção vagalume, todas

da escola pública. Frequentou sempre a escola pública, nunca reprovou um ano e procurou de todas as formas levar a efeito os ensinamentos de seus professores.

PP cursou Letras/Inglês na mesma universidade onde leciona atualmente, o que, certamente, é muito gratificante e acaba sendo um modelo para os discentes que o seguem, ao saber que se levarem a sério as pesquisas, podem também tornar-se profissional de uma universidade. PP cursou duas especializações, duas na mesma área de Letras, mas, por questões da própria academia, cobranças em qualificações e sua própria cobrança de melhorias buscou um curso de Pós-graduação *strictu sensu* na Universidade Estadual de Londrina, em Estudos da Linguagem, na área de Linguagem e Educação, o que lhe conferiu uma grande avanço em suas práticas de ensino e em seu perfil de pesquisador. PP sonha em continuar com a pesquisa no sentido de fornecer atividades pedagógicas na criação de animações para professores da rede pública de ensino e outras modalidades. PP também almeja continuar sua pesquisa com os filmes de animação no Doutorado, objetivando levar em sala de aula os Planos de Trabalho Docentes elaborados em contextos de pesquisa.

Para dar continuidade à apresentação dos sujeitos (participantes), construímos também uma tabela a que se apresenta um pouco do perfil pessoal dos participantes do grupo, levando em consideração se gostam de ler, se conhecem a análise linguística<sup>63</sup>, se apreciam filmes. Tais dados foram coletados durante as reuniões do grupo de estudos, na qual PP questionou os professorandos a respeito de seus gostos, além de se buscar uma visão mais específica do que precisaria empreender no decorrer da pesquisa para que tais discentes tivessem preenchidas algumas lacunas formativas.

---

<sup>63</sup> Termo apresentado pela primeira vez ao ensino por Geraldi (1984) que empreende as atividades metalinguísticas e epilinguísticas em contextos escolares, tais pressupostos coadunam a visão gramatical inserida nos Documentos Oficiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

**Quadro 13** - Preferência leitora, da análise linguística e de filmes dos professorandos.

Questão	PA	PB	PC	PD
Gosta de ler?	Sim	Sim	Sim	Sim
Aprecia filmes?	Não, a princípio – comecei a gostar depois do grupo	Sim	Sim	Não tinha paciência
Sempre gostou de ler?	Não	Sim	Sim	Sim
Sabe análise linguística <sup>64</sup> ?	Sim	Pouco	Sim	Razoavelmente

Fonte: O próprio autor.

Após tal apresentação dos sujeitos de pesquisa envolvidos, apresentaremos os instrumentos utilizados no percurso, os diários reflexivos.

#### 4.3 OS DIÁRIOS REFLEXIVOS E AS GRAVAÇÕES DE ÁUDIO

Ao iniciar a primeira reunião em setembro de 2013, entregamos a todos os membros do grupo de pesquisa um diário reflexivo<sup>65</sup> e o professor pesquisador fazia seu diário no computador, com o propósito de relatar os avanços da pesquisa. O diário consiste em um pequeno caderno de capa dura azul, a fim de que, após cada reunião, os alunos anotassem o que realmente entenderam ou estariam entendendo, suas principais dificuldades e avanços. Ao término da didatização, previsto para setembro, 2014, os professorandos precisariam devolvê-lo para que o docente pesquisador pudesse analisar o processo de internalização dessas interações ao longo do percurso.

Justificamos o emprego dos diários reflexivos, pois, de acordo com Soares (2005), percebeu-se que a escrita em diários possibilita uma maior interação na relação professor-aluno, uma vez que o diário seria então um espaço legítimo no qual o discente pode expressar, com sua própria voz, suas percepções e sentimentos sobre a vida na escola, [com] reflexões, a partir de experiências concretas.

Ainda, para Liberali (1999), ao escrever um diário, o aluno acaba por refletir criticamente sobre todo o processo de aprendizagem, tornando-se mais

<sup>64</sup> Nesta dissertação, o termo análise linguística é usado para a elaboração de atividades sequenciadas (PTD) e também para a análise da linguagem (linguística) dos textos-enunciado do filme *Shrek 2* (2004)

<sup>65</sup> Após cada reunião, o professorando precisaria em sua casa anotar o que aprendeu, o que ainda tificuldade, por isso o consideramos como um diário.

independente, podendo buscar outros meios, tais como seu conhecimento de mundo, que facilitem seu entendimento.

Outro instrumento relevante para a pesquisa foram as gravações de áudio, que aconteciam em todas as reuniões. Nela, o professor pesquisador utilizava um gravador digital para, posteriormente, ouvir as interações e rever seu próprio diário, uma vez que as reuniões eram rápidas – em média uma hora a uma hora e meia e alguns pontos poderiam ficar obscuros. Então, após ouvir as gravações poderia refletir sobre as contrapalavras dos interactantes. Vale destacar, no presente contexto que as interações nos diários reflexivos<sup>66</sup> e nas gravações de áudio<sup>67</sup>, são analisadas no capítulo VI da presente dissertação.

Reforçamos que o autor fez a transcrição das vinte e seis reuniões, com o propósito de perceber, na interação face a face, quais seriam os momentos de manifestação de responsividade desses alunos-professores e, em outro momento, verificar se houve mobilização da ZDP e da ZDR. Após descrevermos os instrumentos, explicitamos o percurso das reuniões do grupo de pesquisa.

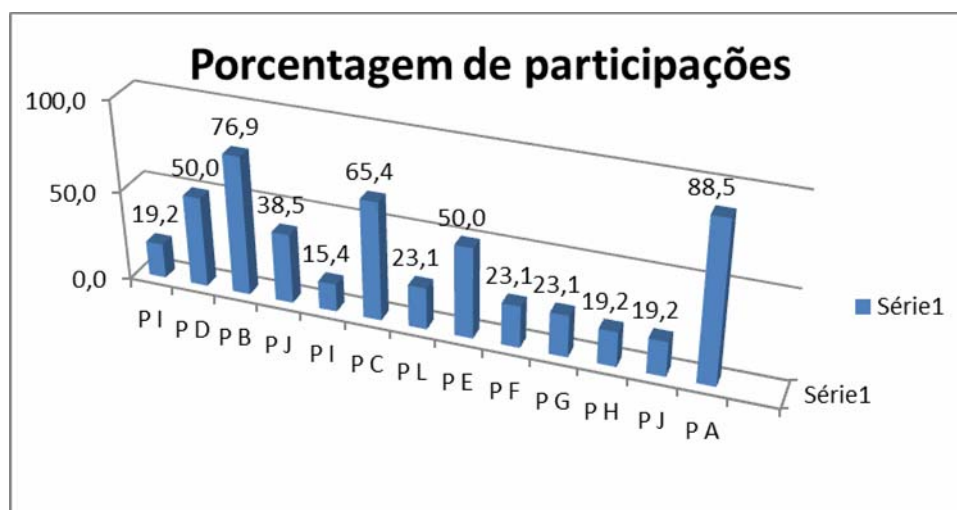
#### 4.4 AS REUNIÕES DO GRUPO DE PESQUISA

As reuniões do grupo foram realizadas entre os meses de setembro do ano de 2013 a outubro de 2014, perfazendo um total de 26 (vinte e seis). De maneira geral, eram realizadas uma vez por semana, exceto quando os alunos tinham algum problema/percalço como semana de provas/avaliações, sempre às quartas-feiras. Eram feitas na sala 14 ou no NIP – Núcleo Institucional de Pesquisas. Segue um gráfico com o índice de participação dos sujeitos de pesquisa.

---

<sup>66</sup> Os diários reflexivos são anotações do professor autor do projeto e também dos diários dos alunos integrantes. Serão observados alguns pontos da apropriação das teorias estudadas, devido à extensão das anotações, somente as mais importantes serão evidenciadas no trabalho.

<sup>67</sup> Na constituição da apropriação teórica ouvimos todas as gravações, mas não serão evidenciadas todas no trabalho, somente as mais relevantes para demonstrar a apropriação do gênero e teórica. Essa apropriação se dá pelas marcas discursivas ou enunciativas, e pelos gestos, também anotados nos diários.

**Gráfico 1 –** Quantidade de participações por estudante

**Fonte:** O próprio autor

Como se pode notar, PA, PB, PC e PD tiveram participação mais ativa não somente em número de reuniões, mas também constatamos que suas enunciações no decorrer da pesquisa eram mais reflexivas e, portanto, foram selecionados para análise desta dissertação no capítulo VI. PE, embora tenha participado em 50% das reuniões, não apresentava uma responsividade ativa, muitas vezes estava displicente, usando celular nas reuniões, não lia os textos e quando era perguntado sobre sua compreensão a respeito de algo, pedia desculpas porque não sabia, uma vez que não tinha lido o texto anteriormente solicitado. Dessa maneira, justificamos a escolha dos sujeitos de pesquisa pelo critério quantitativo e qualitativo, conforme posto.

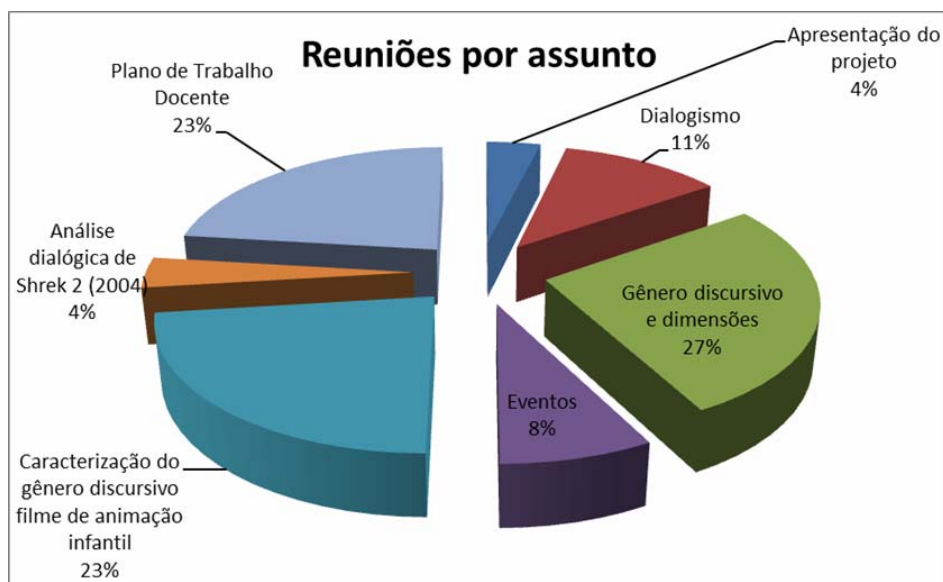
A tabela a seguir, expõe o quantitativo de reuniões feitas durante o período analisado. Nela temos o número do encontro, data, a duração da reunião, constando respectivamente as horas, minutos e segundos que perpassaram as discussões teóricas. Ademais, também mencionamos o assunto mais discutido no desenrolar da pesquisa.

**Quadro 14 -** Duração das reuniões analisadas

Encontro	Data	Tempo	Assunto
1	18/09/2013	01:10:03	Apresentação do projeto
2	02/10/2013	1:01:39	Prima filosofia, vida e obra de Bakhtin e seu Círculo
3	09/10/2013	0:56:07	Introdução ao dialogismo e Marxismo e filosofia da linguagem
4	16/10/2013	01:03:00	Primeiro conceito de dialogismo
5	30/10/2013	00:51:04	Segundo conceito de dialogismo
6	06/11/2013	00:51:02	Terceiro conceito de dialogismo
7	13/11/2013	00:54:25	Gêneros do discurso: introdução
8	20/11/2013	01:06:00	Organização das próximas reuniões e confraternização
9	19/02/2014	0:59:46	Gêneros do discurso: retomada de conceitos
10	26/02/2014	00:59:36	Gêneros do discurso em Estética da Criação verbal
11	12/03/2014	00:43:23	Gêneros do discurso em Estética da Criação verbal
12	19/03/2014	01:03:28	Gêneros do discurso em Estética da Criação verbal
13	16/04/2014	00:58:24	Discussão sobre eventos futuros
14	07/05/2014	00:54:53	Diferença entre texto e enunciado e enunciado concreto
15	14/05/2014	00:52:53	Diferença entre texto e enunciado e enunciado concreto
16	11/06/2014	01:35:03	História da animação e animação digital
17	18/06/2014	00:48:54	Caracterização do gênero discursivo filme de animação infantil
18	23/07/2014	00:58:24	Posição de câmeras e enquadramentos
19	31/07/2014	00:53:54	Posição de câmeras e enquadramentos
20	07/08/2014	00:57:35	Análise do filme <i>Shrek 2</i> (2004): contexto de produção
21	13/08/2014	01:35:00	A elaboração didática - passos do PTD e PHC
22	20/08/2014	01:38:00	Prática social inicial - conjunto
23	27/08/2014	01:23:00	Problematização - conjunto
24	03/09/2014	00:51:37	PTD Instrumentalização – conjunto
25	24/09/2014	00:59:37	PTD instrumentalização e Catarse – conjunto
26	01/10/2014	00:54:00	PTD Prática social final - conjunto
	Total horas	26:40:47	

Fonte: O próprio autor

A seguir, apresentamos um quadro síntese dos assuntos das reuniões acima mencionadas. Como se pode observar, 23% foi empregado com a caracterização do gênero, 23% com sua didatização via Plano de Trabalho Docente e o restante da organização com as etapas todas constituídas de uma proposta reflexiva para o ensino de Língua Portuguesa via *gênero discursivo filme de animação infantil*.

**Gráfico 2 -** Reuniões por assunto

**Fonte:** O próprio autor

Cabe destacar que a proposta em análise foi modificada diversas vezes durante o Mestrado, em razão das condições de produção. A priori, nossa intenção era levar a efeito em uma sala de aula a didatização do gênero, mas como nosso trabalho ainda é apenas de nível de Mestrado, com muitas obrigações de créditos em disciplinas e outros, pautamos nossa pesquisa até a parte da elaboração didática.

No próximo item, apresentamos outro elemento importante para a caracterização do grupo de estudos “Estudos bakhtinianos e multiletramento”.

#### 4.5 A CAMISETA E O ESPÍRITO DE GRUPO

Com o intuito de que o grupo se tornasse cada vez mais unido, como o próprio grupo estudado, Círculo de Bakhtin, construímos uma camiseta para ser usada nas reuniões e em eventos em que o grupo se estivesse presente.

Nela, há o emblema da Universidade e a identificação do grupo na parte de trás, intitulada GP *Leitura e Ensino*, Estudos bakhtinianos e o multiletramento, a imagem a seguir é representativa da camiseta usada por nós. A

intenção era a de registrar a marca do grupo e refletir o espírito de grupo, proposto por nós.

A criação da camiseta foi discutida entre um integrante do Grupo PA e PP, nos meses de dezembro e janeiro. Em 14 de janeiro de 2014, o logo foi discutido, além da cor e dos tamanhos com todos os integrantes.

Destacamos que esse passo foi importante, uma vez que ao nos apresentarmos tínhamos uma identidade, e tal identidade nos fortalecia principalmente nos momentos mais complicados da pesquisa, quando muitos discentes se desanimavam e saíam, nesses momentos, o Professor Pesquisador solicitava que os discentes viessem de camiseta outra vez. PB chegou a dizer em uma das reuniões no mês de fevereiro “Oba! Agora estamos fardados!”

Refletimos que a utilização da camiseta pelos integrantes do grupo faziam com que os mesmos tivessem um comportamento de maior união, cooperação, além de muitas vezes os mesmos quererem demonstrar seus conhecimentos e cooperar decisivamente para a pesquisa.

**Imagem 2 -** Camiseta usada nas reuniões do grupo



**Fonte:** O próprio autor.

No próximo item, apresentamos e justificamos quais foram os textos estudados durante o percurso do projeto e a razão de os termos escolhidos.

#### 4.6 OS TEXTOS ANALISADOS

Foram ao menos sete textos teóricos discutidos durante as reuniões do grupo, além dos vídeos encaminhados, trechos de análise debatidos. O primeiro texto foi o capítulo a respeito da vida e obra de Bakhtin, presente em *Introdução ao Pensamento de Bakhtin* de Fiorin (2008), passamos um encontro debatendo-o.

O segundo texto, tão importante, tratava dos conceitos de dialogismo presente em *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, de Fiorin (2008). O terceiro texto debatido foi o de gêneros discursivos do mesmo autor (2008). Escolhemos tal texto, pois o mesmo era de fácil linguagem para um primeira introdução à teoria, cujo grau de aprofundamento iríamos paulatinamente aumentando.

Em 2014, fizemos a retomada dos primeiros textos de Fiorin (2008), bem brevemente, visto que os alunos deveriam voltar aos textos base já discutidos, porém os discentes ficaram o período de férias inteiro sem contato com os textos teóricos, o que certamente dificultou suas reflexões.

Após a retomada breve sobre os textos já vistos, iniciamos a reflexão com o capítulo “Gêneros do discurso” da obra *Estética da criação verbal de Bakhtin* (2003)<sup>68</sup>. Foram quatro reuniões discutindo os temas centrais de nossa pesquisa como: a noção de gênero do discurso, de enunciado, enunciado concreto, enunciação, contexto de produção, sujeito assujeitado, tema – que é diferente de assunto - a noção de alteridade, muito fortes na obra em apreço.

Feitas as discussões sobre o que seria gênero discursivo, começamos a análise segundo Beth Brait de esferas de atividade humana em *Bakhtin: conceitos-chave* (2005). Além desse, trabalhamos com a noção do não verbal para Brait na obra *Texto e discurso* (BRAIT, 2012), especificamente no capítulo “Perspectiva dialógica” da referida autora. Nessas discussões, ficamos mais três semanas.

Antes do período de férias e Copa do Mundo, começamos a noção de História da animação e História da animação digital. Passamos todo o percurso histórico, contexto de enunciação de época, para isso, pautamo-nos em Fossati (2010, 2011), a qual defendeu uma tese a respeito da noção das categorias de narratividade no cinema de animação.

Após a discussão da história da animação, abordamos o texto de Xavier (1981) a respeito dos enquadramentos de câmera e planos, o qual gera

---

<sup>68</sup> Quatro textos de Bakhtin (2010), Bakhtin/Voloshnov (1992), Bakhtin (2003), Bakhtin (2008) foram entregues aos alunos-professores para que fizessem fichamentos para artigos e para que mudassem suas ZDPs, entretanto, como tínhamos apenas 12 (doze meses) para discutir tudo, fazer com que os discentes se apropriassem da teoria Bakhtiniana, aliada à teoria de cinema de animação e mais a elaboração didática, ficou inviável discutir todos os textos originais e mais teorias que auxiliassem na categorização do gênero.

atualmente a sintaxe de uma cena enunciativa. Nos debruçamos, neste contexto, duas semanas consecutivas.

Em seguida, depois de os alunos assistirem ao filme *Shrek 2* (2004), em casa, fizemos uma análise geral a respeito da obra, levando em consideração seu contexto de produção e mais a posição da câmera em várias cenas, as metáforas produzidas pela cena e cores, além do contexto da narrativa audiovisual, e do gênero discursivo. Também conversamos sobre a transformação que a obra teve, visto que a mesma era um livro e acabou se tornando um filme muito lembrado por todos os participantes.

Após as diversas palavras e contrapalavras do professor pesquisador e dos professores em formação inicial, começamos um processo de didatização do gênero discursivo *filme de animação infantil*. Para a didatização do gênero, foi escolhido o trabalho com a metodologia do Plano de Trabalho Docente de Gasparin, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, a qual os alunos tiveram pelo menos dois meses para fazer a leitura, no período das férias de 2014, junho e julho, 2014.

Ressaltamos que todos os textos teóricos foram deixados antecipadamente aos discentes com pelo menos quinze dias de antecedência e que solicitamos que os mesmos viessem para a reunião com o texto lido e com apontamentos, dúvidas, anseios.

Lembramos, também, que, além dos textos apresentados nesta seção, encaminhamos diversos vídeos do *youtube* de diversos autores renomados como Faraco, Brait, Fiorin e outros que versavam sobre a formação de professores de língua portuguesa e os três primeiros sobre a compreensão da arquitetura do Círculo de Bakhtin.

Após esse panorama a respeito da obra, discussão teórica e prática, passamos à didatização do gênero em apreço.

#### 4.7 O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO

Para a didatização do gênero em análise usamos a metodologia constituída por Gasparin e adaptada por nós. Seguimos os pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica e sua adaptação para o Plano de Trabalho Docente.

Menegassi (2013), ao ser questionado se no processo de ensino-aprendizagem assinala que conseguirmos, de fato, aprender sem seguir modelos, o autor assinala que, na condição de humanos, somos levados a aprender por estarmos condicionados à teoria + a prática, assim evidencia que:

Ninguém consegue estabelecer um processo de ensino sem um modelo teórico-prático. Somos humanos, portanto, somos comportamentais e, como tal, precisamos de tendências teóricas e os modelos dali originados, sejam modernos ou não (MENEGASSI, 2013, p. 243).

Como já descrito anteriormente, nosso trabalho não foi levado à prática em contexto escolar, entretanto, os sujeitos de pesquisa, conforme já assinalado nesta própria seção, possuem um bom conhecimento de sala de aula e já trabalharam em suas próprias salas de aula com o Plano de Trabalho Docente. Desse modo, como já tinham vivência de pesquisa poderiam projetar uma sala para ser aplicada.

Outro aspecto necessário também que nos levou a manter a construção do Plano de Trabalho Docente foi porque, no momento da didatização do gênero, segundo os próprios professores em formação docente inicial mencionaram, conseguiam internalizar e refletir mais ainda sobre as características do gênero, além desse fato ser relevante para se pensar a análise linguística e a leitura de maneira contextualizada.

Para a didatização do gênero discursivo *filme de animação infantil*, foram usados 06 encontros. Nos primeiros, foram discutidos a metodologia proposta por Gasparin e nos demais foram expostos vários modelos de Planos de Trabalhos Docentes e, enfim, a construção coletiva de um PTD.

A primeira etapa da didatização foi a leitura da obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin, segundo exposto, atrelado a dois artigos, um de Dias e Perfeito (2014) e outro de Perfeito e Duarte (2012). O primeiro expõe a didatização do *filme de animação infantil* com o gênero discursivo e o segundo, a didatização com o *gênero discursivo conto de fadas*.

Após as leituras, os alunos foram convidados a refletir sobre o processo em mais cinco etapas. O PTD foi elaborado coletivamente, ou melhor, o docente pesquisador projetou um arquivo em *doc* e os professorandos auxiliaram em todas as etapas de construção, conjuntamente. O primeiro encontro de didatização foi a Prática Social Inicial, nela, havia a necessidade de se elaborar questões sobre

o reconhecimento do gênero<sup>69</sup>. O encontro seguinte foi a problematização, etapa reflexiva. Nos dois posteriores, trabalhamos a respeito da instrumentalização, momento em que os discentes foram convidados a elaborar atividades para a construção de sentido do gênero, leitura e análise linguística. No penúltimo, tratamos a catarse, etapa em que o discente passa a refletir a respeito do que aprendeu sobre o gênero e o último encontro foi à prática social final, tempo de análise do que o discente poderia fazer em sua vida, a partir das características do gênero.

Destacamos que a escolha do PTD para a tentativa de internalização pelos sujeitos foi relevante, uma vez que, segundo Lunardelli (2012, p. 251), o “caos” é importante, por meio dele, observamos muitas desconstruções consequentes construções mentais desses alunos e também do próprio professor pesquisador, ou seja, é o momento em que as mudanças de ZPDs estão bem aparentes, tal fato é evidenciado no capítulo VI.

Objetiva-se, na prática social final, que a aprendizagem decorrente de todo o processo de ensino resulte em atitudes conscientes e mais independentes que levem o aluno a um novo olhar sobre sua realidade social, em virtude de a proposta pedagógica de Gasparin (2012) buscar um ensino que faça conexão entre educação e sociedade, superando o conhecimento fragmentado e fundamentando um ensino que, realmente, possa ser importante para a vida de cidadão do discente.

No próximo tópico, discutimos os procedimentos para a geração de dados.

#### 4.8 OS PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE ANÁLISE DE DADOS

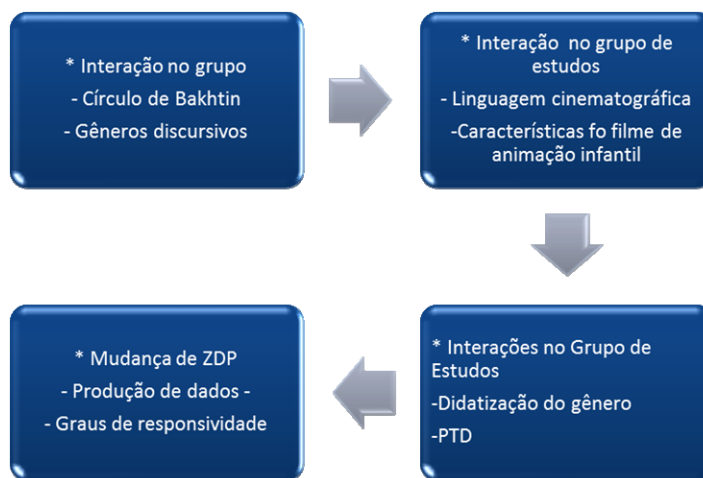
Como já registrado no capítulo teórico, a responsividade foi eleita como maneira de analisar as interações, nela foram divididas os cinco momentos de interação, que são as próprias respostas dos professorandos e até a própria internalização do docente pesquisador.

Assim, expomos no organograma a seguir, a maneira com que cruzamos os dados obtidos nas interações e também como conseguirmos chegar a tais dados.

---

<sup>69</sup> Esse ponto foi muito importante, uma vez que fazia com que o discente refletisse sobre as características do gênero discursivo filme estudado.

### Quadro 15 - Cruzamento de teorias para obtenção de dados



**Fonte:** O próprio autor

No organograma anterior, observamos que a base inicial da pesquisa vincula-se aos estudos bakhtinianos de gênero do discurso e às interações do grupo de estudos, no segundo quadro, a linguagem cinematográfica e a caracterização do gênero em estudo. O penúltimo momento é a didatização do gênero em foco via PTD e, enfim, a geração dos dados, observação da Mudança da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP e a exposição desses graus de responsividade nos professores em formação inicial.

Para a produção de dados, foram analisadas as manifestações de responsividade – conforme capítulo teórico, das interações no grupo de estudos durante o ano de 2013 e 2014, bem como as anotações feitas nos cinco diários avaliados, o do professor pesquisador – PP, PA, PB, PC E PD.

Nossa opção então, foi subdividir a análise em sete tópicos, a seguir descritos, a fim de analisar com maior cuidado e explicitar para o leitor como foi o processo. Embora, muitas vezes, os assuntos tenham se imbricado, optamos por descrevê-los em tópicos. Tais tópicos são apresentados e analisados no Capítulo VI desta dissertação.

#### Quadro nº 16 - Conceitos investigados para a geração de dados



Fonte: O próprio autor.

Após explanar um pouco mais sobre a noção da geração dos dados, passemos à repercussão das publicações do grupo, seus percalços do percurso e a constituição do *corpus*.

#### 4.8.1 Repercussão de Publicações do Grupo, Percalços do Percurso

Desde o primeiro dia, ressaltamos aos participantes do grupo que seria importante, para o crescimento pessoal deles, apresentar artigos acadêmicos e publicá-los, com o objetivo de que as discussões no Grupo de Estudos não ficassem restritas apenas a essa dissertação, nem somente ao que cada um refletiu.

Para tal fim, pautamo-nos no que Motta-Roth e Hendges ressaltam sobre a importância de se publicar em meio acadêmico, com a intenção de não ser suplantado por concorrentes. As autoras, então, retomam o “jargão” Publique ou Pereça!

No sistema universitário brasileiro, a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa se baseia no conhecido ditado “Publique ou pereça!” (*Publish or perish!*) das universidades americanas. Essa pressão para escrever e publicar tem levado alunos, professores e pesquisadores universitários a um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade na forma de artigos para periódicos acadêmicos e livros para editoras como meio de assegurar espaço profissional. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 13).

Sendo assim, exposto o cenário nacional e a preocupação com o crescimento dos professorandos, participamos de vários eventos científicos com

publicação e divulgação de nossos trabalhos. A seguir, apresentamos o quadro demonstrativo de eventos.

**Quadro - 17 -** Número de publicações no decorrer da pesquisa

<b>Nome do Evento</b>	<b>Mês do Evento</b>	<b>Quantidade de apresentações de trabalho</b>	<b>Publicação de trabalho em anais</b>
<b>Seminário de Iniciação científica SóLetras – Estudos Linguísticos e Literários</b>	Setembro, 2013	2 comunicações com três participantes.	02 (dois)
<b>Semana Educacional em Jacarezinho - PR</b>	Maio, 2014	02 comunicações com cinco participantes	02 (dois)
<b>Simpósio de Pesquisa em Letras – Jacarezinho – PR</b>	Setembro, 2014	3 (três) comunicações com cinco participantes	03 (três)
<b>Selisigno e Simpósio de Leitura da UEL</b>	Outubro, 2014	1 Comunicação 1 Simpósio (com três apresentações)	03 (três)
<b>Publicação em Livro: Linguística Aplicada e Estudos do Texto/Discurso da Editora Multifoco – ano 2014</b>		02 artigos.	
<b>Publicação de Livro: Leitura e Ensino: da pesquisa à sala de aula – a ser publicado em 2015 pela Editora Multifoco.</b>		03 (três artigos)	

**Fonte:** O próprio autor.

Como se pode perceber, foram doze trabalhos publicados e três a publicar, em doze meses, considerando as produções de PP, PA, PB, PC, PD e PE. O que dá a média de mais de um por mês. Podemos notar assim, que o processo de produção textual também gerou maior internalização da teoria pelos participantes, uma vez que o texto não nascia pronto, ele ia e voltava diversas vezes para correção e readequações/refacções textuais.

No referente ao desenvolvimento dos estudos, podemos relatar alguns percalços/obstáculos: a complexidade de se estudar a teoria bakhtiniana, com maior destaque aos gêneros discursivos, aliada à teoria de cinema de animação - com pouca bagagem de letramento (ainda que procurássemos ser o mais didático possível), alguns sujeitos acabaram desanimando; há ainda o fato de os discentes

precisarem trabalhar mais horas para sustentar suas famílias, não tendo disponibilidade de tempo para se dedicarem ao projeto.

Os maiores deles, podemos dizer que se atrelam ao fato dos textos originais de Bakhtin constarem um vocabulário às vezes rebuscado para os discentes compreenderem, o que exigiu do professor pesquisador trazer vários comendadores para discussão e enfim auxiliar na tarefa.

A partir daí, o professor pesquisador precisou buscar outros subsídios teóricos, o qual foi encontrar no departamento de comunicação e também indicação de duas docentes da Universidade Estadual do Norte do Paraná que já haviam feito mestrado em Comunicação. Depois de buscar a teoria, apropriar-se dela e posteriormente trazer as categorias da imagem, o professor pesquisador conseguiu mudar sua ZDP e ampliá-la.

Por sua vez, os discentes, ao observarem a importância da imagem, de seus planos, da relação das cores com a significação, sentiam-se nos encontros de categorização muito animados com o mundo cinematográfico e com a força da animação.

A partir das explicações metodológicas do capítulo, na próxima seção, será tratada a análise dialógica do texto-enunciado Shrek 2 (2004), bem como a metodologia para a transposição didática do Plano de Trabalho Docente (2012).

## 5 ANÁLISE DIALÓGICA DO TEXTO-ENUNCIADO SHREK 2 (2004)

[...] qualquer gênero das esferas midiático-literária, enquanto desempenho verbal ou visual, constitui uma forma de ação, calculada para leitura ativa e respostas internas, e para reação impressa por parte de críticos, e pastiche ou paródia por outros escritores (STAM, 2003 p. 34).

Nesta seção, apresentamos o que está sendo denominado de análise dialógica do gênero discursivo *Shrek 2* (2004). Durante as reuniões do grupo, descritas no capítulo metodológico, fizemos a análise dialógica de diversas cenas enunciativas do gênero. Para ser considerada uma análise dialógica é necessário se pensar no contexto de produção, nas marcas linguístico-enunciativas do gênero, bem como a coprodução de sentidos, produzidas pelas marcas verbo-visuais, além de se observar algumas características do enredo. Com este propósito dialógico, analisamos duas cenas enunciativas do texto-enunciado estudado.

O enredo de *Shrek 2* (2004), ou seja, a continuação de *Shrek* (2001), que é um gênero discursivo filme de animação infantil que começa após *Shrek*, um ogro, se casar com a Princesa Fiona e viver feliz em seu pântano. Ao retornar de sua lua-de-mel, Fiona recebe uma carta de seus pais, não sabedores de que ela, agora, é um ogro<sup>70</sup>. Eles convidam o casal para um jantar na intenção de conhecer o marido da filha. mais tarde no jantar o clima entre os pais de Fiona e *Shrek* está muito ruim. *Shrek* assim como em várias relações do nosso cotidiano tenta de toda forma impressionar o pai de Fiona, mas o rei se mostra preconceituoso com *Shrek* e o julga não por seu caráter mas por sua beleza exterior.

Fiona muito triste é visitada por uma fada madrinha que simboliza características que muitas pessoas consideram como coisas fúteis (joias, dinheiro, pessoas bonitas, objetos caros), esse fato faz Fiona ter uma discussão com *Shrek*, desejando que ele se torne melhor e tenha um bom relacionamento com sua família.

Com muito custo, Fiona consegue convencer *Shrek* a ir visitá-los, tendo ainda a companhia do Burro. Porém, os problemas começam quando os pais de Fiona descobrem que ela não se casou com o Príncipe, a quem havia sido prometida, e enviam o Gato de Botas para separá-los.

<sup>70</sup> Para Chevalier (2012, p. 651) um ogre lembra os Gigantes, os Titãs. Simboliza a força cega e devoradora. Ele precisa de sua ração quotidiana de carne fresca, e o Pequeno Polegar engana-o facilmente, fazendo-o engolir suas próprias filhas. Entretanto, o ogro da história citada no filme é diferente, verde, bonzinho e amável.

Como podemos observar, o conteúdo temático – produzido por nós (texto-enunciado e leitores-pesquisadores) - desvela que *Shrek* dialoga explicitamente com os contos de fadas, não apenas por retomarem o tema beleza, mas também por possuir todos os elementos inerentes a este gênero da esfera literária, elementos mágicos tais como como feitiços, princesas, rei, rainha, vilão, harmonia entre os personagens. Desse modo, podemos comparar *Shrek 2* (2004) a *A Bela e a Fera* (1991), pois os dois apresentam temáticas parecidas, ao questionarem o valor real da beleza, por outro lado, os dois mantêm os elementos mágicos como princesas, seres da natureza falantes.

Entretanto, *Shrek 2* (2004) tem chamado atenção por trazer uma nova concepção de beleza, por buscar demonstrar que sentimentos, como amizade, companheirismo, bom caráter, podem fazer o amor florescer em qualquer pessoa, independente de sua beleza física. A história acontece na era medieval, apresentando castelos, cavaleiros com armaduras, torneio de lutas em arenas, entre outros elementos típicos dos contos de fadas.

O roteiro do filme foi pautado no livro *Shrek*, de Willian Steig (2001), sendo uma desconstrução do príncipe encantado. Num estilo desajeitado e nada gentil, a personagem principal faz o gênero de cara de malvado, todavia com um bom coração. De um jeito bem sutil, o filme nos traz a personagem que é feia e que tem a bondade dentro de si – algo que não foi enfatizado pelos contos de fada, que apontavam como más as personagens tidas como feias e, como pessoas belas, as personagens boas. Percebemos, inclusive, a temática da perseguição e exclusão por parte da sociedade em geral para com o protagonista.

Cabe destacar que, no cinema, o fato de muitas vezes as palavras serem substituídas por imagens, como se a plateia estivesse vendo a ação, sem a interferência de um narrador ou de sua voz, produz a impressão de que não há narração, mas apenas um processo de mostrar. No entanto, segundo as informações de Chatman (1992, apud COURSEUL 2003, p. 30) sobre o sistema narrativo no cinema, pode-se dizer que a presença do narrador se dá pela edição de imagens, reveladora da interferência do narrador na organização dos eventos da história. O termo narrador não está necessariamente associado a uma individualidade, contudo revela a presença de um agente organizador da *diegese*, isto é, da narrativa.

Em relação às condições de produção da obra cinematográfica *Shrek 2* (2004), considera-se o filme como unidade significativa verbo-visual que mobiliza o discurso. Esse discurso angariou mais de 4.427.115 espectadores, de acordo com a *Revista Cinema* (jun/2007, p. 19).

A sua constituição deve-se a uma tecnologia avançada e três anos de dedicação por parte da equipe de produção. Segundo documentário presente nos recursos especiais (notas técnicas), o filme *Shrek 2* foi produzido exclusivamente com a utilização de programas de informática. Desse modo, havendo uma preocupação com os movimentos faciais e os movimentos dos tecidos (roupas, cortinas), além de folhas, gramas etc. Aplicaram-se técnicas para os efeitos especiais como fluidos e chamas, além disso, a técnica de desenho computadorizado ainda não havia sido aplicada em personagens humanos.

A obra em apreço traz diversos efeitos de humor, o mais recorrente é a paródia, que pode ganhar o sentido de uma imitação, uma subversão ao que já foi dito. Pela ótica de Sant'anna (1995) a paródia deforma o texto original, subvertendo sua estrutura de sentido inicial.

Ainda, para Bassols (2009, p 15, o texto-enunciado do filme *Shrek 2*, no processo de construção de sentidos, apresenta intertextualidade com 06 contos de fadas, são eles: *Gato de Botas e Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault (1697); *Rei Sapo*, dos *Irmãos Grim* (1812); *Homem Biscoito*, de *Gengibre Revista St. Nicholas* (1875), *Pinóquio* – *Carlo Collodi* (1881 a 1883) e *Os Três Porquinhos* – *Joseph Jacobs* (1890, todos contos de fadas referenciados por meio da paródia).

Esses intertextos podem ser feitos por meio de paráfrases ou paródias. De acordo com Bakhtin (1998), ao retomarmos o conceito de normalidade (centrípeta) e transformação (centrífuga) da língua, ou seja, as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, unificar e tornar homogênea a língua, ao passo que as forças centrífugas atuam no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua.

Desse modo, Hutcheon (1985) defende que a paródia tanto pode ser centrípeta como centrífuga. Hutcheon traduz esse duplo sentido ao afirmar que: “A paródia é normativa na sua identificação com o outro, mas é contestatória na sua necessidade edipiana de distinguir-se do outro anterior”. *Shrek 2* (2004) é um filme ao mesmo tempo homogeneizante e não normativo. No primeiro caso, mantêm, em sua estrutura narrativa, os mesmos elementos dos contos de fadas tradicionais: príncipe encantado, princesa, bruxa/ fada, cavalo branco, feitiço. No segundo,

transgridem esses contos, pois o príncipe é um ogro; a princesa é horrorosa; o cavalo branco é um burro; e a fada madrinha, na verdade, é uma bruxa e o príncipe, que quer ficar com Fiona é bonito, mas malvado.

Ademais, a presença do humor é outro elemento que diferencia a narrativa em estudo dos demais contos de fadas. Para Corso:

A estrutura de *Shrek* mantém as principais características do conto de fadas tradicional: seguimos em um mundo mágico; temos um final resolutivo; realiza-se uma jornada de crescimento; há um ajudante mágico, ainda que atrapalhado; e tudo culmina na formação de uma família. A diferença é que essa jornada de crescimento agora será tanto externa como interna, e as personagens serão mais complexas, elas agora terão vida interior. Além disso acrescenta-se o humor. (CORSO, 2006, p.178).

Desse modo, constatamos que tal recurso é de muita valia para o espectador, uma vez que chama sua atenção e faz lembrar acontecimentos passados, além do humor prender a atenção do espectador. Por intermédio da linguagem verbal ou audiovisual, ao contar essas histórias, Steig (2001) e Adamson (2004)<sup>71</sup> reafirmam o papel do conto de fadas de “transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos” e de “falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado” (BETTELHEIM, 1980, p. 14).

Em *Shrek 2* (2004) há muitas paródias, mas, devido ao objeto do estudo não citaremos mais que uma, que é a passagem com o personagem Pinóquio, que ao tentar salvar *Shrek* quando está preso em um calabouço está usando roupa íntima feminina. Assim como essa, *Shrek 2* (2004) traz muitas passagens humorísticas.

Propp (1992) assinala que as condições para suscitar a comicidade são, primeiramente, a de que quem ri tem que ter pelo menos uma noção das exigências morais da natureza humana, algumas concepções do que seja justo e correto, e, por último, quando rimos é porque encontramos no mundo algo que contradiz o que consideramos certo dentro de nós, ou seja, algum defeito no mundo. “A contradição entre esses dois princípios é a condição fundamental, o alicerce para o nascimento da comicidade e do riso que dela se produz” (PROPP, 1992, p. 174).

<sup>71</sup> Diretores de *Shrek* (2001) e *Shrek 2* (2004).

Nesse sentido, Propp (1992) ressalta que o riso acontece quando as descobertas são inesperadas, a piada só é engraçada devido ao seu final inesperado e espirituoso, mas quando a ouvimos mais de uma vez, ela não é mais engraçada porque não há surpresa.

A seguir, serão reproduzidos pequenos fotogramas representativos do filme e também a decupagem<sup>72</sup>:

**Imagem 3 -** *Frames 3 ao 5 – Shrek 2 (2004) – chegada de Encantado à masmorra de Fiona.*



Sob o fundo musical romântico orquestrado, travelling vertical em plongée na tela preta acompanha um foco de luz que estaciona em um livro de aparência antiga. O livro se abre e suas folhas viram-se gradativamente, mostrando uma historia ilustrada enquanto uma voz off masculina lê o conteúdo do livro.

Voz masculina (off): “Era uma vez em um reino tão, tão distante um rei e uma rainha que foram abençoados com uma linda menina e por toda a parte o povo era feliz, até o sol se pôr e eles virem que sua filha estava amaldiçoada por um terrível feitiço que acontecia todas as noites, desesperados procuraram a fada madrinha que os fizeram trancafiar a jovem princesa em uma torre em que ela esperaria pelo beijo de uma príncipe encantado.

Som de cavalo trotando, câmera em travelling lateral, seria ele que enfrentaria a jornada através do frio cortante, do deserto escaldante para enfrentar um terrível dragão, pois ele era o mais corajoso e o mais belo .... enfrentaria um dragão e subiria na torre mais alta, do castelo mais alto câmera em plongée... close no rosto do príncipe encantado... desloca-se até

<sup>72</sup> Em cinema audiovisual, decupagem é o planejamento da filmagem, a divisão de uma cena em planos e a previsão de como estes planos vão se ligar uns aos outros através de cortes. Especificamente, serão analisadas a posição da câmera, a voz dos personagens, a transcrição de suas falas e a significação a partir da constituição total da cena.

o quarto da princesa, abre as cortinas e toma um susto... em close, no lugar da princesa está o lobo mau lendo uma história...  
 Príncipe encantado diz: Princesa Fiona?  
 Lobo mau: - nããã!!!  
 Encantado: Graças a Deus!!!!  
 Lobo mau: Ela está em lua de mel.  
 Encantado: - Mas onde?  
 (SHREK 2, PDI/DreamWorks, 2004).

No presente trecho, a partir das transcrições, percebemos que há a mistura do tempo verbal pretérito imperfeito do modo indicativo, *era...* e também a utilização do futuro do pretérito (*seria*), *atravessaria*, para designar o personagem Encantado como uma possibilidade de ser salvador da princesa. No caso, o futuro do pretérito, também chamado de condicional, é usado para falar de um acontecimento futuro em relação a outro já ocorrido, fato que poderá ou não acontecer, algo incerto fazendo hipóteses ou suposições, surpresa ou indignação sobre um evento ou dar sugestões e fazer pedidos de maneira mais educada, ou seja, é apresentada uma possibilidade de Encantado encontrar sua princesa. Há, no entanto, uma quebra de expectativa do sujeito, nele, o expectador vai construindo uma imagem de que haverá um final feliz, marcada a noção do gênero discursivo, no caso, os contos de fadas terminam sempre com o príncipe encantado ficando com a mulher amada.

Todavia, o que constrói um novo efeito de sentido é justamente essa quebra de expectativa do espectador, na qual Encantado tentaria beijar a princesa e acaba se deparando com um lobo mau usando a roupa da vovó e lendo um livro de sua própria história. Para Propp (1992, p. 46), “a comicidade encontra-se na correlação entre natureza física e espiritual, sendo que a primeira põe à mostra os defeitos do segundo, logo o corpo humano pode se tornar ridículo, constituindo o objeto risível”.

Na cena enunciativa analisada anteriormente, consideramos também a paródia por subversão, que é um dos princípios dialógicos apontados por Fiorin (2008) a qual atribui um novo sentido aos contos de fadas que já estavam cristalizados, isto é, o tema constrói uma significação na qual o ideal era que um príncipe encontrasse sua amada princesa, uma bela moça deitada em um leito, além disso, há a referência explícita a dois contos de fadas tradicionais *A bela adormecida* e *aos Três porquinhos*, mas que, devido à inovação da obra atribui-se um sentido inesperado no fio do discurso que acaba gerando o humor da cena.

Outro ponto relevante na construção de sentido temático é a relação das câmeras com a cena. No caso em apreço, elas se movimentam em *travelling* lateral, indicando o sofrimento de Encantado. Outro momento importante é que ao retirar uma parte da armadura de cavaleiro, Encantado deixa seus cabelos esvoaçarem, novamente o sentido de alguém esnobe, tal hipótese ideológica é confirmada no decorrer do filme. Há também a mudança dos cenários, chuva, frio, desertos terríveis para que Encantado encontrasse sua princesa.

**Imagem 4 -** Frames 6 ao 8 de Shrek 2 (2004) – A chegada do casal protagonista ao Reino.



A segunda cena analisada por nós é o momento em que Shrek e Fiona são convidados a se deslocarem ao palácio dos pais de Fiona para que o casal consiga uma bênção real, os dois se deslocam em uma carruagem durante alguns dias e o burro fiel também se desloca com o casal. No decorrer da viagem os três vão observando a paisagem e ao entrarem na cidade do Reino Tão, Tão Distante, inicia-se a trilha sonora da música Fukytown da banda Lyps.

Tal trilha é animada e a tradução de sua letra sugere movência, no refrão há as expressões traduzidas: “Preciso me mover para uma cidade”; “que é certa para mim”; “cidade que me mantenha em movimento”; “me mantenha dançando com alguma energia”. Após o final da trilha, os três chegam à entrada do palácio e um servo anuncia: - Anuncio a tão esperada volta da linda princesa Fiona com seu novo marido. *Close* na abertura da trave da carruagem, libertam-se pombas

brancas e ao fundo aparece o casal de ogros, no quadro seguinte, a população se assusta e fala ahhhh. Aqui, constatamos o choque identitário com a palavra Bela, no caso porque o sentimento coletivo que se tem de belo é convencionalizado previamente, dessa maneira, os cidadãos ficam chocados, pois o belo para eles não é o mesmo que um belo Ogro ou Ogra.

O que se pode constatar, na presente cena, é a convalidação do sentimento coletivo de decepção de toda a população e também dos pais, pois toda a cidade tinha um estereótipo de príncipe e princesa, mas o que acontece, na verdade é a aparição de dois ogros e um burro atrás das cortinas. Tais fatos podem ser comprovados pelos fotogramas 5 e 6, marcado pela expressão de decepção dos cidadãos de Tão Tão Distante...

Cabe destacar, ainda, na análise de um filme, o papel atribuído ao herói. Ele tem uma fundamental importância, pelo fato de que sem ele não há história. A personagem é tão necessária - até mais que o próprio narrador -, uma vez que sem ela e, também, sem o vilão, não existiriam conflitos e conseqüentemente a trama não aconteceria. Bakhtin (2003) assinalou a importância do herói na construção de sentido do texto:

[...] um autor modifica todas as particularidades de um herói, seus traços característicos, os episódios de sua vida, seus atos, pensamentos, sentimentos, do mesmo modo que, na vida, reagimos com um juízo de valor a todas as manifestações daqueles que nos rodeiam: na vida, todavia, nossas reações são díspares, são reações a manifestações isoladas e não ao todo do homem, e mesmo quando o determinamos enquanto todo, definindo-o como bom, mau, egoísta, etc., expressamos unicamente a posição que adotamos a respeito dele na prática cotidiana, e esse juízo o determina menos do que traduz o que esperamos dele (BAKHTIN, 2003, p. 25).

O herói, no caso, Shrek, vai salvar sua amada Fiona das mãos de um futuro noivo. Assim, é um dos mais importantes da trama, sem ele a história não teria acontecido, nem o conflito teria se desenrolado, ao menos começado, portanto, não haveria história. Nesse contexto, comprovamos sua importância por meio da canção “Holding Out for a Hero” (Esperando por um Herói), interpretada pela personagem Fada Madrinha, nos minutos finais do filme *Shrek 2* (2004).

Terminada a seção que analisa dialogicamente algumas cenas enunciativas do texto-enunciado *Shrek 2* (2004) apresentaremos o Plano de Trabalho Docente construído em grupo pelos professorandos e pelo docente pesquisador.

## 5.1 O PTD DE *SHREK 2* (2004)<sup>73</sup>

O presente Plano de Trabalho Docente<sup>74</sup>, foi construído junto aos professores em formação docente inicial em 06 (seis encontros), ou melhor, coletivamente. O PTD em foco foi elaborado para 12 horas/aula, destinado a uma turma de sétimo ano. Lembrando que esta é uma proposta didático-pedagógica, que não consiste em uma verdade absoluta, mas que precisa de adaptações para cada contexto de enunciação.

I-Prática social inicial dos conteúdos<sup>75</sup> – (Nesse tópico, o professor deve trazer várias tecnologias para a sala como a televisão, projetores de data show).

### 1) Anúncio dos conteúdos:

- Preparando a abordagem do assunto:

▪ Professor, essas atividades para serem desenvolvidas oralmente.

- a) Certamente, todo mundo já assistiu algum filme infantil que tem contos de fadas - historinha. (Fazer um levantamento com os alunos a respeito de quais os filmes infantis que assistiram. Dentre os elencados, qual vocês mais gostaram? O que sentiram ao assisti-los? O que acharam de interessante neles?).
- b) Em geral, do que tratam esses filmes que vocês assistiram?
- c) Quando a gente assiste a um filme de animação, no que é importante prestar atenção?
- d) Quais são os filmes que estão passando hoje?
- e) Vocês sabem como se faz um filme de animação? Tem ideia?

- Após essa breve contextualização, expor o conteúdo:
  - O gênero filme de animação infantil - ;

<sup>73</sup> O processo de didatização pode ser acompanhado no capítulo VI, especificamente no item 6.7 ou melhor, como foi elaborado o referido PTD gaspariano.

<sup>74</sup> Optamos por manter a elaboração do PTD em virtude desse momento também ser de reflexão sobre a própria prática docente, (O que está analisado no capítulo VI) e também de ser um momento de se voltar à internalização do gênero e caracterização também. Nossa intenção aqui também é refletir o processo.

<sup>75</sup> Consoante ao já-dito, os discentes já possuem prática em sala de aula, estão no quarto ano do Curso de Letras, e três são integrantes do PIBID. Já passaram pelo estágio e conhecem a realidade dos alunos onde pode ser aplicada tal proposta de encaminhamento didático.

- As composições textuais do gênero. Expor em uma TV ou mesmo em outra mídia dois pequenos trechos de filmes em acetato (tradicional) e outro em 3d;
- Falar sobre o que são os *contos de fada*.
- Projetar imagens da história da animação e dos filmes de animação.
- Trazer um *flipbook*<sup>76</sup> para e mostrar para os alunos da sala de aula.

## 2) Vivência cotidiana dos conteúdos

- a) Por que os produtores escrevem os roteiros desses filmes? Quando? Por quê? Com que propósito?

(Nesse momento, o professor poderá levar um roteiro de filme para expor para os discentes)

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

## II-Problematização

- Dimensão conceitual
  - Que tal pesquisar, junto com seus colegas, o vocábulo “filme” no dicionário.

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

<sup>76</sup> Os *Flipbooks* são, de forma geral, desenhados manualmente e dirigidos para um público mais jovens. No entanto há registo de empresas que aderiram à sua utilização, aplicando fotografias, como alternativa aos desenhos. Possui um potencial narrativo através da ilusão óptica que proporciona.

dramatização de uma cena de um filme que já tenha assistido ou mesmo do próprio *Shrek 2* (2004).

- Dimensão social

Quando você assiste a um *filme de animação infantil* você pode dar risada, ou chorar, ou seja, demonstrar seus sentimentos. Quais são os possíveis valores, por exemplo, amizade – quais são os outros valores que nós podemos elencar? A questão do certo e errado? O que é certo? O que é errado? Como demonstramos a honestidade.

(Nesse ponto, o professor precisaria projetar trechos que apresentam partes antagônicas do filme, desde a risada – olhar de Gato de Botas até a tristeza de Shrek). A partir daí, o professor poderá fazer com que os alunos reflitam a respeito desses sentimentos, se é certo ou errado, por meio de um trabalho de interpretação textual, localizar qual é o valor.

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

- Dimensão política

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

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

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

- Dimensão estética

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

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

**Imagem 5 - Frame 9 – Frozen (2013)**



**Imagem 6 - Frame 10 – Shrek 2 (2004)**



### III- Instrumentalização

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

a) Após assistir ao filme *Shrek 2* (2004).

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

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

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

d) O filme *Shrek 2* (2004) possui algumas músicas no seu decorrer, essas canções possuem letras que se ligam diretamente com os acontecimentos da história. Com base nisso, leia abaixo um trecho da música Acidentalmente

Apaixonados (tradução da música original em inglês **Counting Crows - Accidentally In Love**) e a seguir responda:

*Então ela disse qual é o problema baby  
Qual é o problema? eu não sei  
Bem, talvez eu esteja apaixonado (apaixonado)  
Penso nisso todo tempo  
Eu penso nisso  
Não consigo parar de pensar nisso*

*Quanto tempo mais levará para curar isto?  
Apenas pra curar isso, pois eu não consigo ignorar, é amor  
Faz com que eu me vire e me encare  
Mas eu não sei nada sobre amor*

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

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

*Acidentalmente  
Eu estou apaixonado, eu estou apaixonado.*

(Shrek 2, 2004) Link: <http://www.vagalume.com.br/shrek/counting-crows-accidentally-in-love-traducao.html#ixzz3GHCJI36f>

- e) Esse trecho da canção tem relação com uma situação vivida por Shrek antes do casamento, que foi a descoberta do amor. Antes de conhecer Fiona, Shrek conhecia o sentimento amor? Na sua opinião, Shrek achou que algum dia fosse se apaixonar? Qual sentimento conviveu com Shrek durante tanto tempo antes dele ficar “acidentalmente apaixonado”?
- f) A partir dos versos “Então, eu disse, eu sou uma bola de neve correndo/ Correndo até a primavera que esta trazendo todo esse

amor/ Derretendo debaixo do céu azul/Espalhando a luz do sol/Amor cintilante” percebemos através das metáforas utilizadas a descrição de uma mudança de comportamento que cabe perfeitamente a Shrek. Qual foi essa mudança? Em que momento, pode-se dizer, que Shrek era uma “bola de neve”, uma pessoa fria? Que sentimento trouxe a “primavera” e fez com que o “gelo” da personalidade de Shrek derretesse?

- g) O verso “Mas eu não sei nada sobre amor” da música coloca em questão a inexperiência quanto ao sentimento amoroso. Na sua opinião, Shrek e Fiona, pelo contexto da história, são inexperientes no amor?
- h) O verso “Pois todos estão procurando amor” afirma que todos os indivíduos buscam o amor. Você concorda com essa afirmação? Você acha que as pessoas precisam ser amadas?
- i) Como explica o título do filme?
- j) Se você fosse o autor do filme *Shrek 2* (2004) e pudesse reescrever o roteiro dos personagens e também animá-los, o que mudaria?

2) Atividades sobre a *construção composicional (organização textual verbal e não verbal)* do gênero.

- a) Levando em consideração tudo aquilo que já foi discutido sobre o gênero, perguntamos: Os filmes de animação infantis apresentam semelhanças, quanto à forma de organização do texto. Qual (is)?
- b) Em que diferem um *filme infantil* e um *filme de animação infantil*?

Professor, traga para a sala de aula dois trailers de filmes diferentes – um da Xuxa (animado em acetato) e um de animação normal.

- c) Em relação às cores apresentadas no filme *Shrek 2* (2004), elas são tristes ou alegres? Quentes?
- d) Sobre as músicas ouvidas durante o filme, qual é a mais triste? Por que o autor usou esse assunto? Para demonstrar que sentimentos nas personagens principais?

e) Quando Shrek é visto de baixo para cima, tal olhar sobre o filme gera algum sentido para você?<sup>77</sup>

### 3) Atividades que contemplam as *marcas linguístico- enunciativas*

Professor, as atividades **a** até **c** deverão ser feitas individualmente e contemplam a dimensão verbal

Peça uma pequena pesquisa antes, aos alunos a respeito dos tempos verbais, o que são? O que é um verbo irregular? Peça também para que eles tragam uma entrevista jornalística para observarem as diferença nos tempos do verbo.

a) Observe um dos diálogos do filme *Shrek 2* (2004), para analisar as marcas linguístico-enunciativas de uma pequena cena de dois minutos, da qual participam Shrek, o Burro, Fiona, Rei e a Rainha. Você conhece algum tipo de história que seja parecida? O Era uma vez... O Era uma vez do início do filme te faz lembrar algum gênero? Qual é o motivo da utilização do era uma vez no início do filme? Por que o era foi usado?

Após Shrek e Fiona chegarem ao lado externo do palácio de carruagem, os protagonistas da trama são aclamados para entrarem no tapete vermelho em direção ao palácio. *Um servo do Rei anuncia:*

- *Anuncio a esperada volta da linda princesa Fiona com seu marido.*

*Fiona à Shrek: – Então é isso aí.*

*Rei à Rainha: – É isso aí.*

*Então Shrek e Fiona saem da carruagem e a população se assusta – ahhhh!!*

*Burro: Por que não vão na frente, eu estaciono. (foge para dentro da carruagem)*

*Shrek – Então ainda acha que foi uma boa ideia?*

*Fiona – É claro, olha, a mãe e o pai estão felizes em ver a gente.*

*Rei: – Mas afinal, quem são eles?*

*Rainha: – Eu acho que é nossa filhinha.*

*Rei: – Não é ela não, é um problema.*

*Rei: – Ela não deveria ter beijado o príncipe encantado e quebrado o feitiço?*

*Rainha: - Ele não é o príncipe encantado mas ela parece feliz.*

*Shrek para Fiona: Satisfeita, a gente veio e viu ele, agora vamos embora antes que eles acendam as chamas!*

*Fiona para Shrek: Eles são meus pais!*

*Shrek para Fiona: Sério, eles te trancafiaram numa torre...*

*Fiona para os pais: Mãe, pai, quero que conheçam o meu marido Shrek...*

*Shrek 2( 2004)*

<sup>77</sup> Nesse ponto, o professor, aplicador do referido Plano de Trabalho Docente, precisa conhecer um pouco sobre a linguagem cinematográfica para saber quem uma câmera em contra-plongée, por exemplo, indica uma relevância para o sujeito e o câmera em plongée significa mergulho, indica um esmagamento moral.

- O discurso visto na maioria das falas anteriores está no presente ou passado? Justifique o uso do tempo verbal nesse contexto.
- A fala das personagens é feita com linguagem formal ou informal. Qual o efeito de sentido produzido pela utilização/escolha?
- Nas expressões: **Ele não é o príncipe; Não é ela não; Então é isso aí.** O verbo está em que tempo e em qual pessoa? Qual o significado disto, no texto-enunciado do filme?

Nas expressões: **na frente; numa torre; saem da carruagem** – Qual é a classe de palavras expostas nessa expressão? Qual é o efeito de sentido pretendido? Como você conseguiu perceber isso?

Se substituíssemos **na frente** por **ali**, **numa torre** por **num casebre**, **da carruagem** para **do quarto** – o sentido das expressões mudariam significados do texto? Justifique.

Adjetivo é a palavra que dá características ao substantivo, atribuindo-lhe um estado, uma qualidade ou um modo de ser. Na frase: - Então ainda acha que foi uma **boa** ideia, a palavra **boa** é um adjetivo, pois está caracterizando o substantivo ideia. Se substituíssemos boa por outro adjetivo o sentido se manteria? Justifique.

- b) Existe alguma palavra transcrita do diálogo entre os personagens do filme que você não entendeu? Se existir, enumere a seguir para melhor compreender a dimensão verbal do filme.
- c) Veja a sinopse<sup>78</sup> :

---

<sup>78</sup> Trata-se de uma apresentação breve e concisa de um filme.

Após se casar com a Princesa Fiona (Cameron Diaz), Shrek (Mike Myers) vive feliz em seu pântano. Ao retornar de sua lua-de-mel Fiona recebe uma carta de seus pais, que não sabem que ela agora é um ogro, convidando-a para um jantar juntamente com seu grande amor, na intenção de conhecê-lo. A muito custo Fiona consegue convencer Shrek a ir visitá-los, tendo ainda a companhia do Burro (Eddie Murphy). Porém os problemas começam quando os pais de Fiona descobrem que ela não se casou com o Príncipe (Rupert Everett), a quem havia sido prometida, e enviam o Gato de Botas (Antonio Banderas) para separá-los.

- Ao fazer a leitura do texto anterior, que apresenta o texto enunciado *Shrek 2* (2004), quais as impressões que teve? Como chega a tais observações?

#### IV-Catarse

Agora vamos sintetizar tudo o que aprendemos, respondendo às seguintes questões oralmente e em equipe.

Em que consiste o gênero *filme de animação infantil*?

- Qual a função do *filme de animação infantil* na sociedade?
- Como se organiza o gênero *filme de animação infantil*, suas características verbais e não verbais?
- Em que tempo verbal encontram-se a maioria dos verbos nos diálogos em um *filme de animação infantil*? Por quê?
- Relembrar filmes que retratassem o preconceito, quais? Onde isso acontece? Em seguida, iremos editar o filme colocar nas redes sociais, como o Facebook, microblog de todas as aulas, montar um microblog. Ou mesmo criaremos conjuntamente um blog na sala de informática da escola.

#### V- Prática Social Final<sup>79</sup>

Com o propósito de refletir o processo de produção de sentidos que o gênero discursivo filme de animação trouxe, faça agora um pequeno flipbook (livro de bolso), contendo no mínimo 10 folhas de um bloquinho de anotações ou mesmo

<sup>79</sup> Nesse momento de prática social final, não se tem controle real, apenas, no momento do encaminhamento didático projeta-se uma possível ação.

do caderno branco de educação artística. Tal atividade deverá ser apresentada durante a última aula da presente atividade sequenciada.

Terminada a seção que apresentou o Plano de Trabalho Docente coletivo, cujas interações e o processo são apresentados e analisados no capítulo VI, próxima seção.

## 6 A RESPONSABILIDADE NAS INTERAÇÕES DOS PROFESSORANDOS

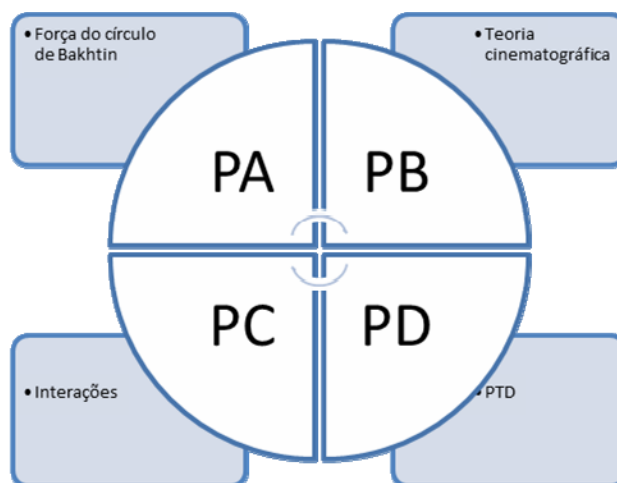
Neste capítulo, pretendemos apresentar e discutir por meio das marcas de interação dos professores em formação inicial já apresentados no capítulo metodológico, os graus de responsividade, no tocante ao dialogismo, bem como as mudanças de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal.

Cabe frisar, que os graus de manifestação de responsividade descritos no capítulo I, seção 1.6, p. 49, por Hila (2011) e ampliados por nós, são categorias de análise, sucintamente os descrevemos abaixo: *Compreensão responsiva ativa e crítica; Compreensão responsiva ativa; Compreensão responsiva passiva; Compreensão responsiva silenciosa; Compreensão responsiva muda ou de efeito retardado*. Suas descrições e maiores detalhes encontram-se nas páginas citadas anteriormente.

Ao retomar os três passos da teoria dialética do conhecimento: Prática/Teoria/Prática, esse capítulo se organiza conforme as etapas constituintes do processo de pesquisa: i) descrição e análise da prática social inicial dos alunos-professores; ii) descrição e análise da teorização do conhecimento científico: teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos; plano de trabalho docente de Gasparin (2012) iii) prática social final e transformações da zona de desenvolvimento proximal. Além disso, por se tratar de uma pesquisa-ação, à luz da Linguística Aplicada, exploramos, ao longo do percurso, as alterações propostas pela pesquisa no tocante à ação-reflexão-ação e mudança de encaminhamentos teórico-metodológicos, conforme postulado por Franco (2005).

Antes, porém, apresentamos um pequeno quadro, o qual expõe o ciclo de produção de sentidos relacionados aos professorandos.

**Quadro 18 -** Representação das interações entre teoria e professorandos



**Fonte:** O próprio autor.

Constatamos no quadro acima, que as teorias fulcrais da pesquisa dão base para a produção de sentido das interações mediante os interactantes. Assim, observamos PA +PB + PC + PD aliado às teorias, com o fim de se produzir os sentidos e as interações.

Para que o leitor consiga acompanhar melhor os excertos produzidos durante as reuniões, trazemos a seguir um breve quadro com os códigos e seus respectivos significados.

**Quadro nº19 -** Códigos para a transcrição das reuniões

<b>Código</b>	<b>Significado</b>
...:	prolongamento de vogal.
+:	pausa do informante
( ):	informações adicionais que interferem na gravação
<b>LETRA MAIÚSCULA:</b>	declarações em forma de grito ou tom mais alto.
<b>XXXX:</b>	omissão dos nomes dos sujeitos e outras omissões.
[...]	mudança no turno de fala

**Fonte:** Adaptado de Marcuschi (2004).

O primeiro item que apresentamos é o conceito de prática social inicial e Zona de Desenvolvimento Real dos sujeitos arrolados.

## 6.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL: ZONA DE DESENVOLVIMENTO REAL

Para iniciar nossos trabalhos, investigamos a zona de desenvolvimento Real dos sujeitos de pesquisa. Destacamos que os alunos-professores analisados na já foram alunos do professor pesquisador em disciplinas como língua portuguesa III, oficina de produção textual e linguística I, portanto, alguns pontos de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal já eram conhecidas pelo professor pesquisador, todavia, era necessário fazer um registro oral de tais constatações.

Pela visão de Vygotsky (1994) é a partir de um quadro nítido e concreto do desenvolvimento real que se torna possível determinar as ações necessárias, na zona de desenvolvimento proximal, com o propósito de se alcançar o desenvolvimento potencial. Para que conseguíssemos observar um pouco melhor o desenvolvimento dos professorandos, fizemos algumas perguntas orais para os mesmos se manifestassem e, na sequência as transcrevemos.

Tais questionamentos contemplam o anúncio dos conteúdos – o que o projeto propunha, e por fim a vivência cotidiana dos conteúdos – onde desejam chegar.

Os questionamentos orais, dirigidos a PA, PB, PC e PD na primeira reunião, foram os seguintes:

- a) O que conhecem de Bakhtin e seu Círculo?
- b) Vocês sabem quem foi Vygotsky?
- c) Vocês conhecem Gasparin?
- d) A autora Roxane Rojo, alguém conhece?

Outros questionamentos orais feitos aos integrantes, também foram em razão dos conteúdos que tais autores propagaram, ou seja, o que esperávamos que os discentes soubessem sobre alguns conceitos centrais?

- a) *Você sabe o que é dialogismo?*
- b) *Você conhece gênero discursivo?*
- c) *Você conhece o termo responsividade?*
- d) *Zona de desenvolvimento proximal, você conhece?*

- e) *Pedagogia Histórico-Crítica, você sabe o que é?*  
 f) *O que é para você o conceito de multiletramento?*  
 g) *Por que querem participar do Grupo?*

Em relação às primeiras questões relacionadas aos autores, obtivemos as respostas transcritas logo abaixo:

*PA: Bakhtin foi um cara bem sensacional!, (...) + ele trabalhou com o conceito de dialogismo que tá nas Diretrizes Curriculares do Paraná, assim como a profa. de Prática de Ensino falou. (Gravação das reuniões - resposta de PA em 18/09/2013<sup>80</sup>).*

*PB: Bakhtin é muito bom, sem ele não existiria o dialogismo, o cara foi fera! (Gravação das reuniões- resposta de PB em 18/09/2013)*

*PC: Já li muito sobre Bakhtin, e também na DCE, ele trabalha com conceitos de língua, discurso, acho ele muito legal e também extremamente difícil (Gravação das reuniões - resposta de PC em 18/09/2013).*

*PD: Também trabalhei e trabalho bastante com Bakhtin e os contos de fadas em um projeto de doutorado de minha professora XXXX. Ele trouxe muitos conceitos interessantes e é um filósofo da linguagem extremamente relevante para os Documentos Oficiais de Ensino. (Gravação das reuniões - Resposta de PD em 18/09/2013).*

Como podemos observar, todos os alunos-professores já conheciam Bakhtin de alguma forma, apenas PD demonstrou uma vivência de conteúdos mais aprofundada, uma vez que já havia trabalhado com o autor “*trabalho bastante com Bakhtin e os contos de fadas em um projeto de doutorado de minha professora XXXX*”. PA, PC e PD relatam que já ouviram falar do autor nos documentos oficiais do Paraná, seja por meio da disciplina de Prática de Ensino (PA) ou mesmo de outras leituras.

Nesta direção, evidenciamos que todos os alunos professores tem internalizado-na uma Zona de Desenvolvimento Real – conceitos sobre Bakhtin embora superficiais, sabem os conceitos ao ouvirem falar, mas não os conhecem profundamente.

Em relação à noção de responsividade, destacamos que os quatro trouxeram uma responsividade ativa, uma vez que responderam imediatamente. Tal fato também, que pudemos perceber nesse momento, é porque os mesmos já tinham boa relação com o professor pesquisador, já eram alunos nossos, além de

<sup>80</sup> Com o propósito de diferenciar citações de autores das falas dos sujeitos de pesquisa, deixamos as falas em itálico.

tudo, o docente explicitou sua fala no sentido de deixar a interação mais descontraída e as respostas fossem o mais natural possível: **“fique bem à vontade, se responder coisa errada não tem problema, fala o que vier “na telha”** (grifo nosso).

Em relação à Vygotsky obtivemos as respostas logo a seguir:

*PA: Ele foi um cara que criou uma forma de mediação. (Resposta de PA em 18/09/2013).*

*PB: Eu já estudei muito ele nos cursos de inglês que dou aula. (Resposta de PB em 18/9/2013).*

*PC: Trabalhamos com ele não é XXXX, na disciplina de fundamentos, ele trabalha com interação. (Resposta de PC em 18/9/2013).*

*PD: Sei que esse autor é importantíssimo para trabalhar com Plano de Trabalho Docente, ele faz uma discussão boa a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal. (Gravação das reuniões - resposta de PD em 18/09/2013).*

Como se pode evidenciar, tanto PA, quanto PC falam da noção de mediação e interação. PD, por outro lado, vai adiante, retoma o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e do Plano de Trabalho Docente. PD realmente estava com uma Zona de Desenvolvimento Proximal mais exercitada, uma vez que já sabia, pois trabalhou com outro grupo de estudos que elege o gênero discursivo contos de fadas como elo central de suas pesquisas. Destacamos também que PC lembrou do autor citado na disciplina de fundamentos do ensino. Ao procurar saber um pouco mais da referida disciplina, o professor pesquisador descobriu que no ementário há a transposição, embora rápida, de todas as tendências pedagógicas do ensino no mundo e Vygotsky é central em tal discussão.

Em relação à Gasparin, somente PD relatou que conhecia. Os demais, PA, PB e PC não se recordavam do autor, que por sinal já havia apresentado uma palestra em um Congresso de Educação em Jacarezinho – PR, na mesma Universidade que os discentes estudam.

PD, por outro lado, novamente explanou que conhecia o autor, ou seja, sua Zona de Desenvolvimento Real estava mais exercitada:

*PD: Conheço o Gasparin da metodologia do Plano de Trabalho Docente, da qual atuo no outro Grupo. Ele é muito bom pois trabalha com a mediação de Vygotsky. (Gravações das reuniões - PD em 18/09/2013).*

Nessa questão, a manifestação de responsividade dos participantes PA, PB e PC estava passiva, uma vez que os mesmos responderam **não** e olharam para baixo. Embora tal grau seja evidenciado por esse gesto, destacamos que esse grau foi se modificando pelas interações que aconteciam semanalmente.

Ao serem questionados sobre a profa. Roxane Rojo, somente PB respondeu que a conhecia. “*PB: eu conheço a Rojo dos multiletramentos. (PB em 18/09/2013)*”.

Os demais interactantes relacionados, PA, PC e PD disseram que não conheciam a autora, expondo assim, uma manifestação de responsividade ativa com uma futura expansão, por isso, o professor pesquisador anotou em seu diário (Terei que trazer coisas sobre a professora Roxane Rojo, ela trabalha com as linguagens líquidas e pode ajudar, Diário de PP em 18/09/2014.) PP estava com uma manifestação de responsividade reflexiva com expansão para uma responsividade ativa, ou seja, refletiu o processo e teria que tomar uma ação, a ação de trazer uma discussão a respeito de docente citada.

Em relação à questão sobre conhecer o termo dialogismo, obtivemos as seguintes respostas:

*PA: Dialogismo é tudo o que tá na sociedade (PA).*

*PB: Tá em Bakhtin, por isso sou bakhtiniano (PB em 18/09/2013).*

*PC: Ah professor, de supetão eu não sei dizê (PC em 18/09/2013).*

*PD: Esse é o princípio constitutivo da linguagem, sem ele não haveria comunicação (Gravações das reuniões - resposta de PD em 18/09/2013).*

Embora todos os discentes já tivessem estudado dialogismo, mesmo de forma rápida, somente PD explicitou de forma teórica tal conceito. A responsividade de todos era ativa, mas faltava reflexão em suas respostas. Desse modo, havia muito a ser trabalhado na questão de dialogismo.

Sobre a questão de gêneros do discurso, todos evidenciaram saber do que se tratava, conforme destacamos nas respostas a seguir, embora PB coloque gênero discursivo e textual juntos, ou seja, misturando os conceitos:

*PA: Entendo que gênero do discurso se refere a todas as práticas de linguagem. (PA em 18/09/2013).*

*PB: Gêneros discursivos ou textuais são formas de materializar o discurso (PB) em 18/09/2013).*

*PC: No gênero temos: estrutura composicional, função, contexto de produção (PC em 18/09/2013).*

*PD: Atualmente as nossas práticas comunicativas são mediadas por gêneros discursivos, contendo: estilo, estrutura composicional, aliado ao contexto de produção. (Gravações das reuniões - PC em 18/09/2013).*

Conforme posto no capítulo 1.6, gêneros discursivos e textuais se tratam de assuntos diferentes, nesse caso, PB confundiu-os. Tal fato pode ser evidenciado porque alguns autores que trabalham com Sequência Didática na disciplina de Prática de Ensino da UENP usam o termo gênero textual e foi tal termo que se cristalizou na ZDP de PB. Outro fato importante a se observar é que todas as definições estão incompletas. Exceto PB, nenhuma está errada, entretanto, os alunos-professores não falavam da importância da esfera ou campo de atividade humano, nem mesmo do contexto de produção que o gênero circula.

Sobre o item C, se conheciam o termo responsividade, nenhum dos quatro participantes soube responder. Sendo assim, PP novamente refletiu em seu diário que esse termo precisaria ser tratado melhor nas reuniões. Ao fazer um levantamento nas transcrições das reuniões, notamos que o termo foi repetido em seis encontros. Foram explicações rápidas a respeito do assunto, mas que nas participações finais, os discentes já haviam internalizado completamente. Há até um momento em que PA grita *“Mas de novo PROF, já tô sabendo o que é RESPONSABILIDADE”*.

Ao serem questionados sobre o termo Zona de Desenvolvimento Proximal, apenas a interactante PD comentou superficialmente o termo:

*PD: Esse termo mostra a diferença de internalização de um sujeito. Se hoje ele não sabia o que era filme, amanhã, por causa do professor, ele pode saber e se manifestar e até definir direitinho (PD em 18/09/2013).*

Sobre a PHC, nenhum dos alunos conhecia, exceto PD novamente:

*PD: A Pedagogia histórico-crítica, fundada por Saviani, é uma grande tendência pedagógica transformadora do ser humano. Inclusive, é a base para o Plano de Trabalho Docente de Gasparin. (Gravações - PD em 18/09/2013).*

Ao serem questionados sobre o conceito de multiletramento, nenhum dos quatro interactantes soube responder, a resposta foi NÃO, ou uma variação do NÃO, NÃO SEI, destacamos que a manifestação de responsividade aqui foi reflexiva, embora não soubessem do que se tratava o assunto, os alunos-professores disseram não ter conhecimento, mas detectamos, no andamento do processo que essa manifestação iria se alterar. Novamente, PP refletiu em seu diário (Multiletramento terá que ser trazido para a sala, vou ter que selecionar um texto para esses alunos, mas qual ? – PP em 18/09/2013).

Conforme podemos perceber, PP apresentou uma insegurança ao analisar que os alunos não sabiam o conceito de multiletramento, na verdade, esse tópico é muito discutido na sociedade acadêmica de forma geral, mas não se tem um domínio geral sobre ele, portanto, somente em novembro, PP saberia melhor o conceito de multiletramento, quando participou na Universidade Estadual de Londrina um Estudo Avançado, com a professora Roxane Helena Rojo da UNICAMP, a qual trabalhou o conceito de linguagens líquidas e Multiletramento, passando por todos os conceitos de Letramento, Letramentos Múltiplos. Sabendo disso, com materiais em mão, PP passou para seus professorandos, slides elaborados por Rojo, nas primeiras reuniões do primeiro semestre de 2014, a qual esses alunos poderiam apreciar a rapidez e a transformação das linguagens verbo-visuais como um videoclipe, um *anime* (desenho japonês).

O último tópico dessa prática social inicial foi o que cada um gostaria de saber e onde gostaria de saber por que querem participar do grupo?

*PA: Profs. Eu tô aqui igual ao Senhor, o Senhor quer da gente as respostas pru seu mestrado eu quero participar para saber mais de gênero discursivo e também fazê mestrado. O céu é o limite (risos)! (PA em 18/09/2013).*

*PB: Quero fazer mestraduuuu+*

*PC: Adoro filmes de animação, tenho revistas em casa só de animação. Pretendo cursa o Mestrado e seguir uma carreira acadêmica.*

*PD: Gostaria de saber mais sobre esse gênero, que é diferente dos contos de fadas. (Gravações - PD em 18/09/2013).*

Conforme se observa nas respostas ativas acima, três professorandos pretendem fazer Mestrado, ou seja, estão estudando firmemente para seguir suas carreiras acadêmicas, já PA e PD disseram querer saber mais sobre o gênero. Tais fatos são muito importantes, porque tanto querer fazer

mestrado quanto aprender mais sobre o gênero são motivações importantes para que os discentes continuassem no grupo, uma vez que a teoria bakhtiniana + teoria de cinema + multiletramento são tarefas complexas e pode demorar um bom tempo para serem internalizadas, além de serem desgastantes.

Com o objetivo de sistematizar melhor e tentar evidenciar tanto os graus de responsividade, quanto as mudanças de Zona de Desenvolvimento Proximal, pautados em Luppi (2012) e Lunardelli (2012), trouxemos um Plano de Trabalho Docente para acompanhar o andamento das pesquisas com os professorandos, nele, conseguimos observar se todos os objetivos seriam ou não alcançados.

De antemão, ressaltamentos que nossa primeira impressão era fazer 40 a 50 reuniões, mas como podemos constatar no capítulo metodológico, conseguimos realizar apenas 26 reuniões no período de um ano. Entretanto, muitas atividades foram enviadas aos discentes por meio de *e-mail*, também foi criado um grupo secreto nas redes sociais, que somente o Grupo de Estudos Estudos Bakhtinianos e o Multiletramento teria acesso. Além disso, montamos um grupo no *whatsap*<sup>81</sup>, com o propósito de nos comunicarmos mais rapidamente, enfim, as tecnologias ou como diria Bakhtin – a arquiteônica – estava a nosso favor. Entretanto, como são inúmeros suportes para se analisar, não falaremos das interações via *facebook* e *whatsap*, o que poderia ficar para uma ampliação em artigo futuro.

Lançados os primeiros apontamentos e a primeira sondagem da zpr – zona de desenvolvimento real dos alunos, elaboramos, como já dito, um plano de trabalho docente, o qual apresenta-se a seguir:

**Quadro nº 20 - Plano de Trabalho Docente para os professorandos**

PRÁTICA (zona de desenvolvimento real)	TEORIA (zona de desenvolvimento proximal)			PRÁTICA (zona de desenvolvimento potencial que se torna real)
Prática social inicial do	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática social Final do conteúdo

<sup>81</sup> É um aplicativo para dispositivos móveis (celulares, tablets) cujo objetivo é disponibilizar via rede wi-fi ou dados móveis (operadora de celular) um espaço para a troca de mensagens, vídeos ou mesmo mensagem de voz em tempo real.

conteúdo				
<p><b>1) Listagem dos conteúdos e objetivos</b></p> <p><b>a) Conteúdos:</b> teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos; Gênero discursivo <i>filme de animação infantil</i></p> <p>Estudo sobre análise linguística contextualizada à prática de leitura; Pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica e Plano de trabalho docente.</p> <p><b>b) Objetivos:</b> Apropriar-se das categorias bakhtiniana de enunciação, enunciado concreto, dialogismo e gêneros discursivos; e do gênero discursivo filme de animação infantil.</p> <p>Apropriar-se da dimensão social e verbo-visual-dos textos-enunciado do gênero discursivo estudado.</p> <p>Didatizar os textos-enunciado do gênero projetando-o para uma turma do sétimo ano do no Ensino Fundamental, via PTD gaspariniano.</p>	<p><b>1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a importância de se estudar gêneros discursivos?</li> <li>- Por que estudar filmes de animação infantis?</li> <li>- Por adotar o PTD como proposta de transposição didática?</li> </ul> <p><b>2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:</b></p> <p><i>Conceitual:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de gênero discursivo, enunciado concreto e dialogismo;</li> </ul> <p>Definição de conto de filme de animação infantil Pedagogia Histórico-Crítica e do Plano de Trabalho Docente.</p> <p><i>Histórica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Considerações sobre o Círculo de Bakhtin: os teóricos, as polêmicas sobre autoria, a</li> </ul>	<p><b>1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicação de leituras para discussão em grupo;</li> <li>- Exposição dialogada do conteúdo pelo professor;</li> <li>- Sessões reflexivas sobre os textos lidos;</li> <li>- Estudo da dimensão social e verbal do gênero;</li> <li>- Elaboração da didatização do gênero estudado, via PTD gaspariniano (elaboração didática do gênero em grupo);</li> </ul> <p><b>2) Recursos humanos e materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Professor-pesquisador e 13 professorandos, dos quais são analisados apenas 4;</li> <li>- Livros;</li> <li>- Artigos científicos;</li> <li>- Coletâneas de filmes;</li> <li>- Internet;</li> <li>- Gravador de áudio;</li> <li>- Projetor multimídia para a</li> </ul>	<p><b>1) Elaboração teórica da síntese mental do acadêmico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reelaboração didática dos passos pedagógicos do PTD e da forma da análise linguística contextualizada à prática de leitura.</li> </ul> <p><b>2) Expressão da síntese</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoavaliação sobre o processo de apropriação e didatização do gênero filme de animação infantil via PTD gaspariniano.</li> </ul>	<p><b>1) Intenções do acadêmico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar conhecimentos teóricos sobre a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos;</li> <li>- Ampliar conhecimentos a respeito do gênero filme de animação infantil;</li> <li>- Ler e estudar outros gêneros discursivos;</li> <li>- Utilizar, na docência profissional, o PTD gaspariniano;</li> <li>- Promover um ensino integrado de leitura/análise linguística;</li> <li>- Continuar os estudos em nível de pós-graduação <i>strictu sensu</i>;</li> <li>- Exercer a docência profissional na Educação Básica e no Ensino Superior</li> </ul> <p><b>2)Ações do acadêmico (Nova prática social do conteúdo)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras sobre categorias bakhtinianas não aprofundadas nas reuniões;</li> <li>- Leitura, estudo e produção científica sobre</li> </ul>

<p>2) Vivência cotidiana do conteúdo:</p> <p><b>a) O que os acadêmicos já sabem</b> sobre a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, sobre os gêneros em tela e sobre o PTD.</p> <p><b>b) Desafio:</b> o que gostariam de saber a mais?</p>	<p>recepção da obra; Percurso histórico do gênero filme de animação infantil.</p> <p>Contexto sócio-histórico da Pedagogia Histórico-Crítica.</p> <p><i>Social:</i></p> <p>Condições sociais de produção, circulação e recepção do gênero;</p> <p>A posição social do PTD frente a outras propostas didáticas.</p> <p><i>Estética:</i></p> <p>- qual é a função do estético em um filme de animação infantil?</p> <p><i>Escolar:</i></p> <p>- A importância de um filme de animação em contexto escolar.</p>	<p>sala 14 ou NIP;</p>		<p>novos <i>filmes de animação</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa e estudo de outros gêneros discursivos;</li> <li>- Utilização do PTD para abordagem de outros gêneros discursivos em sala de aula;</li> <li>- Ingresso em concursos Estaduais.</li> </ul>
--	--	------------------------	--	---

Fonte: O próprio autor.

Feita essa primeira sondagem de ZDP e de interações produzidas dialogicamente, passemos a um conceito discutido várias vezes durante as reuniões, uma vez que tal conceito precisaria ser melhor abordado em um grupo de estudos que trabalha com Bakhtin.

## 6.2 A FORÇA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Nas primeiras reuniões do grupo de estudos, fizemos a discussão do que seria o Círculo de Bakhtin, apresentamos todo o contexto de época, quem foi o mestre Russo e seus principais colaboradores no projeto da *prima philosophia*.

Para essa reunião, o professor pesquisador registrou em seu diário: “PA e PB fizeram uma reflexão responsiva ativa e crítica, ao dizerem que Bakhtin deveria ser canonizado por suas obras”. Diário de PP no segundo encontro em 02/10/2013.

O texto estudado para retratar a vida e obra do autor foram as primeiras páginas de Fiorin (2008), *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. Mesmo sendo uma obra introdutória, a mesma trata de conceitos relevantes ao graduando. Ademais, como esta pesquisa é uma pesquisa-ação, o autor necessitava tomar decisões. Embora não fosse recomendável apenas discutir textos introdutórios, PP já discutiu a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* com os integrantes do Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino* por um período de doze meses, o que tornaria inviável para este trabalho discutir uma obra tão complexa em um mês, por esse fato, optamos pela obra de Fiorin.

Como questionamento introdutório, PP fez a seguinte questão oral aos professorandos.

*PP: Eu queria saber de vocês se a leitura fluiu, XXXX já conhecia, mais alguém conhecia? O que acharam do texto? (Voz de PP em 02/10/2013)*

*[...]*

*PA: a situação que ele viveu pulando de galho em galho, onde havia muitas línguas em contato, influenciou, pra mim isso é o que mais marcou. (Gravações - Resposta de PA em 02/10/2013).*

Como se pode perceber, a síntese mental de PA demonstra que sua ZPR está se alterando, além de seu grau de responsividade ativo e crítico também ser exposto pela expressão “pulando de galho em galho”. Essa expressão se refere as mudanças de cidade que Bakhtin precisou fazer para se manter vivo.

Os outros membros do grupo se comportaram com uma responsividade extremamente passiva, a maioria apenas olhava para o professor pesquisador, balançando as suas cabeças, como se tudo fosse muita novidade.

Por outro lado, nas últimas reuniões, percebe-se que PD já apresentou uma responsividade retardada, pois acabou internalizando os conceitos do grupo russo, PD relata oralmente na reunião de 07/08/2014 que:

*PD: esse grupo foi guerreiro em um período muito triste de ditadura, penso no que o senhor falou que nosso discurso só é falado quando as condições de produção permitem, por isso Bakhtin foi perseguido em um contexto muito triste de perseguições.(Diário de PD em 07/08/2014).*

Na última reunião, quando fechamos a didatização PA manifestou sua responsividade retardada. A esse ponto, afirmou que “nosso grupo é igual ao Círculo de Bakhtin, está enfrentando sempre batalhas na pesquisa como apresentar e se qualificar” PA.

Outro ponto discutido na reunião que tratou da importância do grupo foi a polêmica questão a respeito da autoria dos textos. PP chegou a falar que:

*PP: Embora a gente tenha esse monte de discussão a respeito da autoria, vamos e venhamos, o grupo todo de intelectuais discutiu, o grupo se reuniu, então temos que dizer que foi Bakhtin e seu Círculo ou Bakhtin e seu Grupo. Há uma polêmica aí sobre a questão de um livro chamado Bakhtin desmascarado. Mas como eu já previa ele é cheio de suposições e muito comercial. Eu, sinceramente não acreditei nisso. Os autores chegam a dizer que quem segue Bakhtin está cometendo um DEVANEIO COLETIVO. Mas gente, estou falando isso para vocês saberem que não dá para confiar nisso.*

*[...]*

*PP: Eu mesmo tive uma professora que comprou o tal livro, ela dizia nas aulas, GENTE, PAGUEI R\$ 70,00 reais em um livro de suposições, COMO SOU BURRA!!*

*[...]*

*PP: Para completar, há trabalhos que citam TEXTOS DISPUTADOS como a obra Bakhtiniana. Mas gente, isso “não tá colando”. Eu só comentei com vocês para que saibam que existe essa discussão e é algo que não é real, são suposições. O teórico é importantíssimo!!!!*

*(Reunião em 02/10/2013 - gravações).*

Como podemos perceber, as palavras em caixa alta são itens feitos em forma de grito, ou com um tom muito mais alto. Como se vê, são turnos de fala de PP, o qual usou o seu conhecimento empírico, ou seja da vivência cotidiana dos conteúdos, para explicar melhor seu ponto de vista. Os demais turnos que se manifestaram após esse, os alunos aparentemente concordaram, por meio da responsividade passiva.

Nesta reunião, PP os questionou também se havia mais alguma impressão a ser relatada ou discutida.

PA: E a prima filosofia?

[...]

PP: o Bakhtin com seu grupo de intelectuais tenta criar uma prima filosofia, discutir a linguagem como um ato social, não apenas via estrutural, não pensar a linguagem de forma estruturalista, mas em movimento.. A Ad FALA DE língua em **movência** é que vai tentar desbancar a tendência que existia antes, é o mesmo de nós pegarmos a estrutura, não levar em consideração a **movência** do discurso demarcado, das aspas, da negação, tem a alteração.

[...]

PA: então ele pegou um pouquinho da teoria marxista (hum....) ((olha para baixo))

[...]

Luiz: Não, **POUQUINHO NÃO**, ele fez uma transposição de linguagem com a importância do social. (PP em 02/10/2013)

[...]

PD: ele é um deus na Rússia, tinha muito conhecimento intelectual.(PD em 02/10/2013).

Neste grupo de fala, percebemos no terceiro turno de PA:

PA: então ele pegou um pouquinho da teoria marxista (hum....) ((olha para baixo)).

Esse momento em que diz hum... é o período em quem sua ZDR está se deslocando para ZDP, isso está também sendo visto por meio da alteração de sua responsividade ativa, manifestação passiva para reflexiva.

No excerto anterior, quando PP fala na palavra **movência**, o mesmo resgatou um termo da Análise do Discurso para fazer sua síntese mental. Nesse caso, o ato de resgatar termos de outras áreas para expor em um discurso de maneira mais favorável é também uma maneira de refletir sua ação, de transformar seu discurso com o objetivo de se tornar mais didático e reestruturar a exposição, ou seja, a palavra **movência** é repetida duas vezes, com o propósito de ser mais didática. A manifestação de responsividade aqui explicitada é a reflexiva, que se transforma em ativa.

No decorrer do percurso, aconteceu uma discussão inesperada, PA questionou PP que há uma discussão em outros grupos de pesquisa de que Bakhtin é da Literatura e a linguística roubou o autor. Vejamos o excerto:

*PA: tem uma discussão que Bakhtin era mais literário do que linguístico, nesse grupo eles falavam que Bakhtin era da literatura.*

*[...]*

*PD: a linguística veio para didatizar.*

*[...]*

*PP: o que tem de literário lá? Realmente Bakhtin começa falando de literatura, a sua tese é de literatura (tosse...)*

*[...]*

*PP: a linguística acabou tendo um discurso mais didático, excesso de nomenclaturas é uma briguinha boba, mas há. (PP em 02/10/2013).*

Como podemos observar, PP sentiu-se um pouco constrangido com o questionamento, por isso a ((tosse)); momento em que o mesmo precisava tentar fazer uma síntese mental ou voltar-se para outro assunto. Nesse caso, notamos que a ZPR de PP estava deficiente, isto é, precisava de maiores conhecimentos para se expandir, esse tipo de manifestação é caracterizada como reflexiva.

Nesse tópico, percebemos que a responsividade ativa se manifestou em PD e PA, enquanto os demais se manifestaram de forma passiva, sem expandirem suas exposições. Vale destacar que a responsividade passiva pode se tornar em reflexiva e se manifestar em momentos posteriores, conforme Bakhtin/Voloshinov (1992). Por fim, em uma de suas manifestações mais espontâneas, PA chegou a afirmar: “quem sabe isso vira um círculo de Bakhtin”. Denotamos aqui, a vontade de PA no crescimento profissional, ao comparar o grupo Estudos Bakhtinianos ao Círculo.

### 6.3 O DIALOGISMO BAKHTINIANO

Durante as reuniões do grupo de estudos, nosso foco, desde o princípio foi trabalhar com a noção de dialogismo proposta pelo círculo. Dentre os autores mais citados elencamos Fiorin, com sua subdivisão em três tipos fulcrais de dialogismo e Brait, comentaristas brasileiros das obras do Círculo e as categorias de análise de graus de responsividade descritos no capítulo I, seção 1.6, p. 49, por Hila (2011) e ampliados por nós. Por outro lado, nas reuniões tentávamos sempre privilegiar os constructos teóricos com exemplificação em práticas textuais, em construções de filmes, de videoclipes, apresentando as marcas linguístico-discursivas (verbo-visuais) do dialogismo.

Como evidenciamos na seção anterior, da qual tratávamos da Zona de Desenvolvimento Real dos sujeitos investigados, como já era de se esperar,

sabíamos que haveria a necessidade de expandir o conceito de dialogismo para eles.

Já nas primeiras reuniões, mais especificamente a partir da segunda, o conceito central de dialogismo era reforçado em nossas conversas, sempre convidávamos os alunos-professores para se manifestarem a respeito e dependendo do rumo das interações, nossas ações eram ampliadas, alteradas ou mesmo canceladas. Tal como Franco assinalou que para haver uma verdadeira pesquisa-ação há necessidade de um desenvolvimento cíclico (FRANCO, 2005), nele, as ações são planejadas e modificadas conforme o andamento da pesquisa, mas sempre tais ações acabam sendo negociadas.

Começamos nossa empreitada dialógica e dialética a respeito do tema dialogismo ao tratar do que seria o primeiro discurso, do qual Bakhtin afirmava ser o primeiro discurso o do Adão Mítico, ou seja, segundo as tradições religiosas o primeiro discurso, sem ressonâncias seria o de Adão, os demais foram provenientes dele e se transformaram a partir dele.

A esse respeito, PP explicitou:

*PP: vamos começar falando a respeito do Adão mítico, quem foi esse? ((silêncio)).*

*[...]*

*PP: foi a primeira pessoa que fez um discurso, todas as pessoas fizeram um discurso?*

*PA: não tem a ver com o conceito de haja a luz?*

*[...]*

*PA: mas está falando de humano?*

*{...}*

*PP: nosso discurso sempre é a cópia de outro discurso, nosso discurso sempre é a cópia de algo já dito, já feito, nosso discurso é clivado por vezes que se entrecruzam, por influências, seja da mídia, seja do celular.*

*[...]*

*PA: mas eu não concordo com isso, e Deus? O primeiro discurso veio de Deus ué!*

*[...]*

*PP: segundo essa teoria, temos que considerar apenas os seres humanos, nós não sabemos a exata concepção de Deus. Nunca vi nos escritos bakhtinianos referência a Deus.*

*[...]*

*PA: ah!! Sei lá, não concordo! Mas vou aceitar, Bakhtin é Bakhtin né.*

*(Gravações - falas na reunião de 02/10/2013).*

Como notamos a manifestação responsiva ativa e crítica de PA é evidente. A mesma não concorda com a noção de discurso zero, ao refletir sobre a concepção religiosa de que Deus seria o discurso zero, todavia, esse questionamento é importante, uma vez que nos faz refletir mesmo que a teoria tem

pontos falhos, como qualquer teoria há pontos abertos e fechados que merecem ser questionados mesmo.

Em se tratando de dialogismo, percebe-se, no excerto retirado do Diário de PG, que houve a internalização e a retomada de alguns conceitos, o que certamente explicitam que nossa pesquisa tem sua relevância:

*Foi ótimo retornar os conceitos do dialogismo, alguns já não estavam “fresquinhos” na minha cabeça. As discussões foram boas e todos retornaram o conteúdo de forma eficiente, bem como algumas discussões foram resolvidas a questionamentos efetuados. (Diário de PG em 30/10/2013).*

Outro ponto bem relevante nas discussões a respeito do dialogismo são as reflexões postas por Bakhtin e lidas por nós por meio de Fiorin, quando Fiorin explana que o sujeito bakhtiniano não é assujeitado (Fiorin, 2008), ou seja, ele tem consciência de suas ações. Ao puxar essa discussão, que não estava muito planejada mas acabou surgindo da interação e mediação (Vygotsky, 1988), PP explicou, por meio de sua vivência de mundo, de suas experimentações, que há uma diferença entre a visão de Bakhtin, ou seja, da visão sociológica da linguagem ou como poderíamos chamar também de ADD (Análise Dialógica do Discurso) e a Análise do Discurso.

A ADD de Bakhtin considera o sujeito com suas percepções e reflexões, mas, a AD considera apenas o sujeito como assujeitado:

*PP: para Bakhtin o sujeito não é assujeitado, é um sujeito que tem ações, ou seja, ele tem consciência do que está fazendo. Já a AD DISSE QUE É ASSUJEITADO, É UM ASSUJEITAMENTO BOM ((RISOS)) é um sentido de não ter controle das influências que me perpassam.*

*[...]*

*PA: mas o que é um assujeitamento bom? Se sou assujeitada não é bom.*

*[...]*

*PP: são visões, é porque esse assujeitamento significa que você não teria consciência, segundo a AD. Ou seja, mediante as relações sociais, as convenções, você acaba não tendo a consciência da manipulação de uma empresa. Vejamos o exemplo de um filme de animação infantil: se você é levado pela mídia a comprar determinado filme, mesmo que não tenha interesse no princípio, houve o assujeitamento seu, você foi levado a isso.*

*Ok?*

*[...]*

*PA: agora eu entendi!!!*

*(Gravações - falas na reunião de 02/10/2013).*

Como se pode observar no excerto anterior, já no primeiro turno de fala, PP explicitou a noção de sujeito para a AD (Análise do Discurso) e para a ADD

(Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin). Isso foi importante durante as reuniões pois muitos alunos já tinham contato com a disciplina de AD, mas somente PA se manifestou a respeito por meio da responsividade ativa e crítica. PD em outro momento, falou que havia colocado muitas citações de Bakhtin na disciplina de AD e essa questão do sujeito ela também havia feito confusão, o que acabou se tornando um problema uma vez que o artigo que apresentou na referida disciplina veio cheio de anotações para refazer. A última manifestação responsiva é considerada como reflexiva.

Diante disso, observamos nas palavras posteriores de PG que ela começava a refletir, já no ano de 2013, a respeito das discussões empreendidas, ou seja, seu grau de responsividade estava ativo. Além disso, verificamos uma pequena mudança em sua apropriação da teoria que, segundo Smolka (2000), é um passo para iniciar a internalização. A esse respeito, PG explicitou em seu diário<sup>82</sup>:

*Acho ótima a questão que trabalha o “sujeito não assujeitado”, isso relata que o homem sempre age em termos de reação e não se apega apenas às estruturas determinadas pela sociedade, mas todo seu discurso provém das mais diversas relações entre si, que pode concordar ou discordar e é isso que torna o sujeito dialógico. . (Diário de PG em 30/10/2013)*

Ao tratar do dialogismo, PP também assinalou a importância das manifestações da reponsividade, ou seja: *Ativa, Ativa e Crítica, Reflexiva, Passiva e Retardada*, uma vez que para Bakhtin (2003); Bakhtin/Voloshinov (1992) **cada questão lançada é prenhe de resposta (grifos nossos)**.

PP novamente empreendeu a discussão, que foi se tornando acalorada em alguns pontos:

*PP: responsividade – cada enunciado dito tem um grau de responsividade, ativo, passivo, reflexivo...*

*[...]*

*PB: perdi a responsividade, ai ai..*

*[...]*

*PP: ativa, passiva, ativa e crítica – resposta ao enunciado lançado.*

*[...]*

*PP: um exemplo: Ativo – olha gente, hoje eu vou dar zero para todo mundo, Ativo e crítico – olha isso tá errado – ativo e crítico.*

*Passivo – pode dar zero*

*Silenciosa – o que o xxxx tá refletindo, olhando para baixo...*

*Retardada – falou e depois de dez mil anos respondeu, você demora para responder, às vezes eu prefiro uma retardada do que a ativa e crítica. A retardada é melhor é mais reflexiva.(grifos nossos)*

<sup>82</sup> Como se pode observar, em diversos momentos, cruzamos as informações do diário com as falas das reuniões, isso será evidenciado em outras passagens.

[...]

*PB: então você nem pensou direito, eu criei a enunciação rasa, ou seja, foi sem refletir. Você fala de uma vez sem refletir..,*

[...]

*PA: a pessoa não fala nada, mas pode se manifestar na retardada.*

[...]

*PG: tudo, tudo, tudo é contexto.*

*(Gravações - falas na reunião de 02/10/2013)*

Como podemos observar, todos os professorandos entraram em contato com o termo responsividade. Alguns se manifestaram ativa e criticamente e outros, inclusive, resignificaram o termo para si como se pode evidenciar na fala de PB “eu envão você nem pensou direito, eu criei a enunciação rasa”. PA, por outro lado, conseguiu movimentar sua ZPD (Vygotsky, 1988) ao refletir sobre o termo “mas pode se manifestar na retardada”.

Nesse excerto, notamos que PP também movimenta sua ZPD ao explicitar um juízo de valor (destacado), quando afirma preferir a manifestação responsiva retardada a ativa e crítica, uma vez que a ativa e crítica pode ser simplesmente sem sentido.

Destacamos que o assunto a respeito da responsividade foi tratado por PP e pelo grupo, de forma intercalada a tantos outros assuntos em 06 reuniões.. Houve até um momento em que PA falou para PP “Não aguento mais essa responsividade”. Outro momento enunciativo, PA também se manifestou ativa e criticamente ao dizer de forma descontraída PP: “O prof. vai se chamar xxx RESPONSABILIDADE,((risos))” (Falas de PA em 14/05/2014).

Ao tratar o conteúdo anterior, apresentamos e analisamos duas falas de PG, registradas em seu diário em 30/10/2013. A primeira relata que o professor pesquisador (PP) já vinha trabalhando com os conceitos do círculo há algum tempo, no evento que aconteceu em Jacarezinho – PR, o SóLetras. Sendo assim, os ouvintes que assistiram à comunicação de PP, já haviam começado a refletir a respeito do assunto e tal fato é evidenciado a seguir:

*A respeito do quadro de responsabilidades já havia visto o prof. PP no último SóLetras, que ajudaria no assunto. Assim, já estava mais bem organizado isso para mim. (Diário de P G em 30/10/2013).*

Outro ponto muito importante que frisamos no momento das reuniões é a relevância do contexto, seja o contexto de produção, o contexto de enunciação, a alteridade, a responsividade seja por elos anteriores ou posteriores.

Tal fato pode ser evidenciado em uma resposta ativa e crítica do professor pesquisador.

*PA: então ele pegou um pouquinho da teoria marxista (hum....) e também um tanto do social ((olha para baixo))*

*[...]*

*PP: Não, POUQUINHO NÃO, ele fez uma transposição de linguagem com a importância do social.*

*[...]*

*PD: pois é, para Bakhtin tudo se dá pela relação social. (Falas de PA, PP e PD em 30/10/2013).*

Como se pode analisar, PP sempre muito preocupado em evidenciar o social durante as reuniões, de certo modo, demonstrou uma manifestação ativa e crítica ao falar muito alto durante a reunião “Não, POUQUINHO NÃO”, o que também se repetiu por mais quatro vezes durante as vinte e seis reuniões gravadas. Observamos também que na réplica de PD, há um grau de internalização e alteração em sua ZDP, ou seja, pelo contexto, a mesma reescreveu o enunciado do docente e o questionamento da aluna-professora (PA) ao parafrasear as palavras, quando reflete sobre o social.

Destacamos também que PB registou em seu diário algumas sínteses do que seria para ela o dialogismo.

*o conceito de dialogismo é o princípio unificador da obra de Bakhtin. Segundo ele, a língua possui propriedade de ser dialógica na sua totalidade concreta, viva, em seu uso real. O dialogismo vai além de um diálogo face a face, ele é multissemiótico. (Diário de PB em 09/10/2013).*

No excerto, ganha destaque o que PB sintetiza ser o dialogismo um diálogo multissemiótico. Percebe-se aqui, que mobiliza recursos para modificar sua ZDR. Dessa maneira, o ato de acrescentar tais funções, não apenas específicas a linguagem oral é de muita relevância, principalmente quando o professor pesquisador fosse tratar dos gêneros do discurso e os recursos verbo-visuais, uma vez que já nas primeiras reuniões havia o anseio de saber mais sobre os filmes, foco maior de nosso trabalho.

Outras três exemplificações propostas nas reuniões, ao retomarmos alguns comentadores brasileiros como Fiorin (2008), foi a relação dos três tipos de dialogismos. São eles:

1º Dialogismo constitutivo: natural do ser humano.

2º Conceito de dialogismo: **Discurso alheio demarcado** – direto e indireto; aspás, negação. **Discurso alheio não demarcado** – discurso indireto livre; polêmica clara, polêmica velada, paródia, estilização, estilo; a interdiscursividade e a intertextualidade (a segunda é uma derivação do conceito bakhtiniano)

3º Conceito: Subjetividade.

Pautado nos tópicos acima relacionados, destacamos, após a detalhada transcrição das falas das reuniões, os maiores questionamentos foram em relação a razão de muitas vezes em Bakhtin (2003) e Bakhtin/Voloshinov (1992) o termo social e individual é exposto diversas vezes, ao associar que o ser humano e sua voz é social e individual. A esse respeito, PA fez três questionamentos e não sabia a razão, ou seja, em certos pontos seu grau de internalização por meio da mediação do professor pesquisador precisaria ser ampliada.

A seguir, expomos um quadro síntese da mudança de Zona de Desenvolvimento Proximal, assim como exploramos anteriormente. Necessitamos ouvir diversas vezes o audio, além das transcrições, por esse motivo, demos notas de 0 a 5 para cada um dos sujeitos e suas ZDPs. No primeiro tópico apresentamos o conteúdo dialogismo e, em seguida a Zona de Desenvolvimento Real (ponto em que os sujeitos estavam) e, posteriormente apresentamos a Zona de Desenvolvimento Potencial – ZDP.

Vale destacar, que essas notas e critérios foram criados a partir da leitura atenta de Vygotsky (1988), mas também pela experiência mobilizada pelos discursos dos interactantes na pesquisa. Destacamos que, como essa é uma pesquisa-ação, o professor pesquisador também atribuiu uma nota para a sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para que o leitor entenda a maneira de se atribuir as referidas notas, inserimos uma breve topicalização a respeito delas.

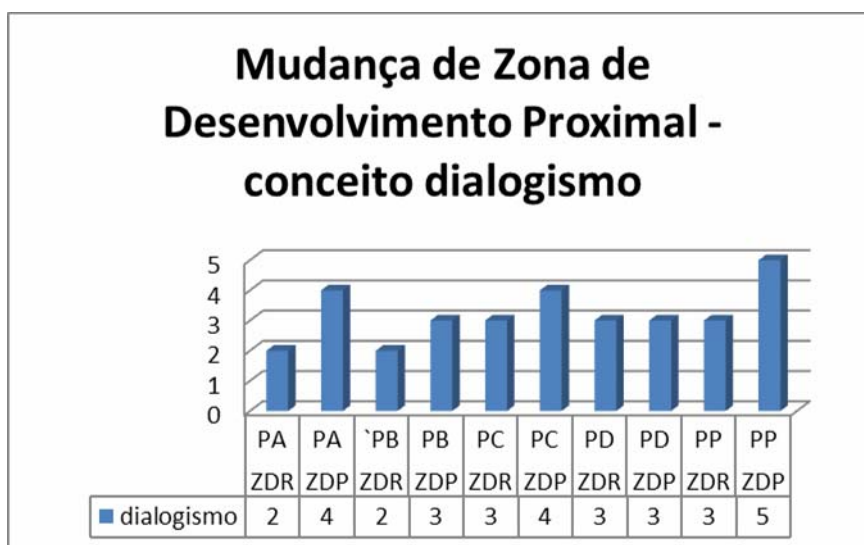
**Quadro 21 - Critério para a atribuição das notas**

Nota 1 – Pouca participação ou quase nada durante as reuniões;
Nota 2 – Entre duas ou três participações no evento discursivo;
Nota 3 – Mais de quatro participações de maneira ativa e crítica;
Nota 4 – Além das participações ativas e críticas, o interactante trouxe várias inferências de outras leituras, ao fazer elos entre seu conhecimento de mundo e o que se propôs durante o evento.
Nota 5 – Além dos atributos da nota 4, muitas participações ativas e críticas.

**Fonte:** O próprio autor.

Destacamos que o primeiro quadro é a ZDR, isto é, o estágio inicial que se pode perceber pela mobilização dos recursos como transcrições e diários, o mesmo aconteceu com o último quadrinho de cada interactante, ou seja, a ZDP. Como se pode observar, PA e PP tiveram uma maior expansão de suas ZPDs.

O gráfico, a seguir, em forma de barras verticais, na cor azul, ilustra a mudança de ZDP sob o olhar do conceito de dialogismo. Na horizontal, temos as notas de 01 a 05 e temos cada interactante PA – quanto tinha de ZDR e após as interações, quanto ficou de ZDP – zona de desenvolvimento potencial, ou seja, fizemos isso com todos os participantes, inclusive o próprio professor pesquisador. Vale destacar que essas notas foram atribuídas em razão da quantidade de participações dos discentes, de suas manifestações de responsividade ativa e ativa crítica ou mesmo retardada ou seja, a exposição de cada momento de internalização. Embora alguns autores como Prestes (2010) achem complexo atribuir uma nota e verificar o quanto houve de abstração, pelo contato intenso com a pesquisa e posteriormente com as gravações, conseguimos inferir momentos de mudança de internalização.

**Gráfico 3 -** Manifestação de ZDP - dialogismo

**Fonte:** O próprio autor.

Depois de explicitada aqui alguns pontos relevantes das discussões a respeito do dialogismo por meio da manifestação da responsividade e mudança de ZDP, passemos à noção de texto e enunciado concreto, também muito relevante ao Grupo de Estudos.

#### 6.4 A NOÇÃO DE ENUNCIADO E ENUNCIADO CONCRETO

Texto e enunciado concreto são termos muito discutidos em todas as reuniões do grupo. Desde a primeira, o professor pesquisador apresentou tal noção aos discentes, todavia como se pode observar a seguir, a apropriação foi lenta.

Ao observar o teor das transcrições, tanto por intermédio das manifestações de responsividade ativa, ativa e crítica, passiva, reflexiva e retardada, destacamos que as palavras texto foram pronunciada 91 (noventa e uma vezes) já enunciado 79 (setenta e nove vezes), o que certamente comprova que o assunto foi debatido várias vezes, e que esperávamos ao final das discussões a transformação dos sujeitos-professores e também a do professor pesquisador. Nesta análise, não será possível transcrever o número exacerbado de repetições dos termos texto e enunciado, uma vez que seria cansativo e desnecessário, entretanto, traremos os principais excertos que comprovam um grau de internalização.

Nas primeiras reuniões, o termo texto foi discutido diversas vezes,

era necessário refletir o processo e se houvesse necessidade, mudar a bibliografia, refletir conjuntamente ou mesmo tentar buscar uma base mais epistemológica para que os sujeitos internalizassem o conceito, assim como nós. PP anotou em seu diário:

*Terei que frisar muito bem essa noção de texto para os alunos, desmitificar que existe apenas o texto verbal. É preciso lembrar os conceitos de texto não verbal, dos gestos e dos textos extraverbais. (Diário de PP em 30/10/2013).*

Mesmo concordando com Deleuze, ao assinalar que “nunca sabemos como uma pessoa aprende; mas de qualquer modo que ela aprenda, é sempre pela mediação do signo [...]. O signo implica a heterogeneidade como relação” (DELEUZE, 1987, p. 22), existem muitos traços na própria responsividade que demonstram graus de apropriação e posterior internalização ou não.

Em vários momentos, PA ainda não havia se apropriado dos termos enunciado e enunciado concreto. Tal afirmação pode ser evidenciada quando ela confundia o termo físico, “algo que pega” com a noção de texto. Entretanto, a mesma sempre se manifestava de forma ativa e crítica, porém, mesmo se manifestando muitas vezes de forma ativa e crítica, a internalização de seus conceitos era lenta, tal fato é exposto quando ela fala que agora está aprendendo melhor o conceito de enunciado concreto como a materialização do enunciado (o texto), isso aconteceu somente na instrumentalização do gênero.

Para as noções de texto, enunciado e enunciação, destacamos, como se poderá observar, a manifestação responsiva ativa e crítica de PA e PB. PC, por outro lado, relatou várias impressões em seu Diário, as quais também merecem ser destacadas nas análises. PD, por outro lado, especificamente nessas reuniões não estava presente, mas, como sabemos que ela já havia lido os textos em outro grupo de estudos, consideramos que sua ZPR estava bem desenvolvida a respeito dos assuntos, texto, enunciado e enunciado concreto.

*PP: quando ele fala em enunciado concreto, é o texto, é a materialização do discurso em forma textual, essa é uma das maneiras.*

*[...]*

*PA: hum...*

*[...]*

*PB: + enunciação a gente pode relacionar com o evento*

*[...]*

*PP: momento único e irrepitível.*

*[...]*

*PB: é meio contraditório, acaba não sendo concreto, o momento concreto da enunciação.*

*[...]*

*PA: outras vezes acrescenta, porque é único e irrepitível.*

*[...]*

*PP: o momento concreto da enunciação, um texto, um texto verbal, não verbal é a materialização do discurso. (Falas da reunião de 02/10/2013)*

Na reunião de 02/10/2013, como se pode notar, houve diversas dúvidas de PA e PB, a respeito da diferença entre enunciação e texto. Para que os mesmos internalizassem tais conceitos abstratos, foram necessárias várias reuniões. Inclusive, para que PP conseguisse explicar melhor os conceitos anteriores, foi necessário que os relacionasse a conceitos de outras áreas das ciências humanas como os da Análise do Discurso - por exemplo: abordando o conceito de formação discursiva. Isto, porque, tal como como Franco (2005) pontua a respeito da pesquisa-ação, ao refletir que nossa pesquisa deve ser em espiral, a ação acontece (a partir da dúvida dos alunos) e o pesquisador (que também é pesquisado) interfere, faz adequações e modifica a ação. Nesse caso, a mudança na ação docente foi a de empregar e tecer conceito e denominação provindos de outra área para que os discentes pudessem internalizar os conceitos bakhtinianos veiculados.

Em 30/10/2013, o termo formação discursiva, presente na AD foi mobilizado para que o docente pesquisador discutisse e interpretasse melhor com esses alunos o que seria discurso. Especificamente, o contexto discutido era sobre um texto em que relatavam que o PT era o partido da boquinha, ou seja, que se aproveita de oportunidades, como muitos outros partidos. Vejamos o excerto:

*PP: se minha a formação discursiva não estiver inserida, o contextos social, minhas leituras.*

*[...]*

*PA: o discurso da boquinha contradiz,*

*[...]*

*PB: você tem que ter uma formação discursiva que propicie essas discussões.*

*[...]*

*PP: o discurso só faz sentido, ou seja, a expressão (boquinha) porque minha formação discursiva (meus recursos linguísticos assim propiciaram), mas a formação discursiva não é só o linguístico, é muito maior que isso, além do linguístico há o cognitivo, o contexto, tudo isso é relevante para pensar em discurso.*

*(Reunião de 30/10/2013)*

Em 30/10/2013, a preocupação de PP, ao explicar a materialidade do texto era o de explicar com explanações mais empíricas, no caso específico, explicávamos o que eram textos marginais. A esse respeito, explicitávamos que os textos marginais estão à margem da sociedade, ou seja, que não podem ser inseridos em todas as esferas da atividade humana como em contextos formais. A exemplo, PP comentou que textos pornográficos e piadas não podem circular em todos os contextos, uma vez que a sociedade os tacha de marginais, tal posicionamento é histórico.

*PP: é bem legal, vale a pena ver... vale a pena descobrir e assistir com calma. A paródia é uma forma de você inverter os fatos, uma citação cômica. Textos marginais são ótimos para retratar a paródia – Shrek.. Tem muitos impactos – está a margem do nosso contexto social. Outro exemplo mais complexo é atual é a paródia de sites de humor com o XXXX...*

*(Falas da reunião de 7/05/2014).*

Após a explicação de textos marginais ou parodísticos percebemos que os alunos professores ficaram muito alegres ao trabalhar com a subversão do cânone, e, em consequência, PP resolveu projetar em seu celular a paródia do *tô sem sinal da Tim*<sup>83</sup>, que parafraseia o videoclipe de *Diamonds*, o fato não estava planejado nas anotações de PP, todavia, como nossa metodologia de trabalho requer Ação-Reflexão-Ação, resolvemos expor tal vídeo. O vídeo fala sobre as dificuldades de se conseguir usar os serviços de uma operadora de celular. A personagem principal usa palavras chulas para reclamar, e o fio condutor desse texto verbo-visual é a paródia da música da cantora Riana.

<sup>83</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iWLE8pVLgNE>. . Até janeiro de 2015, a referida paródia teve mais de vinte e sete milhões de visualizações.

Depois de expor o texto não verbal, refleti com meus pesquisadores que o efeito da paródia nos textos e no próprio discurso é um recurso muito interessante para prender o espectador, uma vez que esse se sente motivado para continuar assistindo. A esse exemplo, destacamos Shrek. Se não houvesse a paródia presente constantemente esse filme de animação ficaria esquecido, e é justamente a quebra de expectativa do leitor que faz as ações acontecerem e o enredo ficar atrativo. Conforme Aragão (1980), a paródia:

Parodiar é recusar e esvaziar, é dessacralizar sem descreer, pois só se discute e se leva em consideração aquilo em que se acredita. A paródia possui um caráter positivo, pois mata para fazer brotar novamente a criação. Recusa e esvazia o modelo original para recriar e preencher um modelo que lhe é próprio. (ARAGÃO, 1980, p.20)

Aproveitei o ensejo, para falar que Bakhtin também trabalhou textos parodísticos. Para Bakhtin, “a paródia carnavalesca é a paródia dialógica e não uma simples negação pobre do parodiado” (BAKHTIN, 1981, p.109). Ao tratarmos deste assunto, embora de maneira não muito profunda, PA interveio:

*PA: Noooooooooosssssa Senhora, Bakhtin é o cara mesmo! Até de paródia falou, sou fã do menino!*  
*PP: e demais ((risos)). (Gravação em 07/05/2014).*

Conforme pode ser observar, PA inicia uma internalização do conceito, por meio de uma manifestação responsiva ativa e crítica expande um pouco mais sua ZDP, uma vez que a mesma não possuía conhecimento de mundo sobre Bakhtin e o processo de carnavalização e paródia, mas a partir das discussões empreendidas altera seu desenvolvimento cognitivo.

Em 30/10/2013, pelas discussões empreendidas, nosso diálogo foi a respeito da noção de interdiscurso e intertextualidade, quais eram as diferenças entre ambos. PA novamente insistiu e explicou que não entendia direito tais conceitos, vejamos o excerto:

*PP: foi uma semioticista que simplificou o conceito, interdiscurso basicamente ela simplificou para relação entre textos...*  
 [...]
 **PA - pra mim não tá claro – discurso e texto.**  
 [...]
 *PP: discurso envolve a formação discursiva, envolve o discurso, já o texto é a materialidade, agora a relação entre discursos é muito mais ampla, além daquilo que está pronto, você vai para um nível acima.*  
 [...]

PA: discurso materializado é o que?

[...]

PB: É o que Bakhtin falava sobre o enunciado concreto.

PA: o discurso não é só verbalmente? Explica melhor psor?

[...]

PP: o enunciado é maior do que o texto, o texto não é apenas a manifestação do enunciado – é uma segunda versão do texto, uma roupa, um enunciado- **qualquer manifestação verbal ou extraverbal e se é materializado no escrito passa a ser texto materializado, enunciado é mais que texto** ((barulho de refrigerante abrindo)) ou seja, a enunciação desse discurso se dá em outro nível. São muitas camadas que temos ao trabalhar com a enunciação, do maior para o menor, desde o discurso para o texto... Porque tem gente que diz que enunciado e discurso é a mesma coisa.

[...]

PA- o que é a enunciação do discurso? O texto é materializado?

[...]

PP: é o momento que você enuncia o enunciado.

[...]

PA: VIRGEM MARIA NOSSA SENHORA!!!!

[...]

PP: há relações dialógicas entre enunciados e enunciadores, Segundo Fiorin (2008) p. 52, por exemplo, assim, deve se chamar a relação entre textos, isso pressupõe que toda a interdiscursividade...  
(Falas de PA e PP em 30/10/2013).

Como podemos observar no excerto anterior, (em negrito) PP expos um pouco mais a noção de enunciado e sua diferenciação com o texto, além disso, PP queria mobilizar a ZPD não apenas de PA mas de todos os alunos-professores, especificamente nesta reunião, somente PA usou sua manifestação de responsividade ativa e mudou, novamente sua ZDP. Também, destacamos que os demais interactantes tiveram uma responsividade retardada no evento anteriormente descrito, uma vez que somente nas últimas reuniões conseguiram internalizar os conceitos de interdiscursividade e intertextualidade a contento.

Em outra reunião que o discurso e o texto foram discutidos, PP explicou a diferença entre perspectiva dialógica, linguística aplicada e linguística. Vejamos o excerto:

PP: todo o texto, na perspectiva dialógica apresenta duas correntes que se concretizam, a concepção de linguagem linguístico-filosófica, e o núcleo duro da linguística. As duas vertentes dão base à linguística aplicada. Linguística é a ciência da comunicação humana – e a Linguística Aplicada entra em estudos aplicados pela linguagem em movimento...

[...]

PB: eu entendo a LA voltada para o aprendizagem,

[...]

PP: tem LA para a matemática – pessoal da fonoaudiologia – são teorias aplicáveis,  
(Reunião em 7/05/2014).

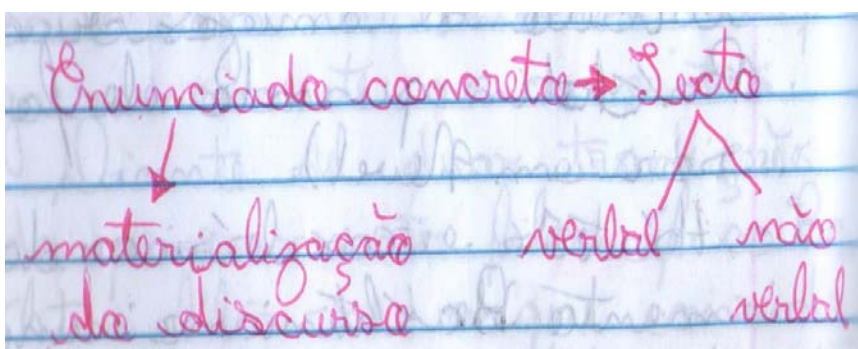
Destacamos no excerto anterior, que mesmo o tema em foco seja a perspectiva da noção de texto, nosso trabalho de pesquisa-ação, também vai moldando outras arenas do conhecimento, assim como as noções do que seria a Linguística Aplicada. Por sua vez, detectamos que PB não tinha ainda a noção do que seria a Linguística Aplicada na sociedade, apenas teria uma visão muito atrelada ao ensino, o que, de certa forma tem uma quebra na contrapalavra de PB ao dizer que existe LA na matemática, na fonoaudiologia, ou seja, em outras áreas do conhecimento humano. Nesse intento, a pesquisa-ação, segundo (FRANCO, 2005, p. 486) “deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa”.

Como o aprendizado é em espiral, em uma manifestação responsiva ativa, PA demonstra ter conhecimentos mais aprofundados a respeito do assunto: Nas palavras de PA:

PA: eu acho que todo aquilo que permeia meu discurso, uma fala, a gente não faz nada sem ele, nós não fazemos nada sem ele. (Fala de PA em 07/05/2014).

Embora PC tenha apresentado uma manifestação responsiva reflexiva, a mesma conseguiu internalizar alguns conceitos, isto pode ser evidenciado em seu diário em 02/10/2013, ao esquematizar a noção de Enunciado concreto e texto.

#### Imagem 7 - Síntese do termos enunciado concreto e texto



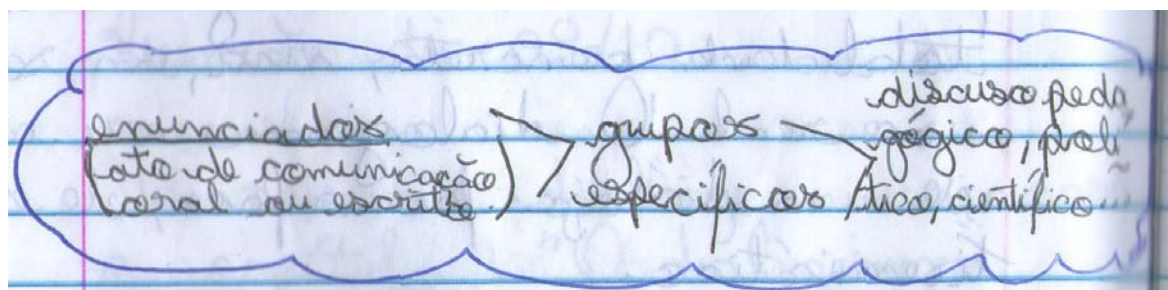
Fonte: Diário de PC em 02/10/2013.

Como se pode observar, PB sintetizou várias palavras explanadas durante as reuniões, a noção de enunciado concreto e de texto é explicitada por ela, assim, destacamos no esquema apresentado por ela que enunciado concreto e texto

apresentam diferenças em nomenclaturas apenas. Vale destacar o que PB esclarece a respeito da importância do não verbal, ao lembrar que o texto é mais amplo que o verbal.

Destacamos também, no diário de PB um reflexo de internalização e mobilização de sua ZDR. Na ilustração feita por ela, dentro de uma nuvem, há a explicitação da importância dos enunciados produzidos, ligados, por sua vez a grupos específicos e imediatamente ligado a seus tipos de discursos. Tal discussão foi empreendida em 30/10/2013 e a referida professoranda conseguiu esquematizar uma discussão teórica que fora feita em contexto de reunião.

**Imagem 8 -** Esquema produzido por PC.



**Fonte:** Diário de PC em 30/10/2013.

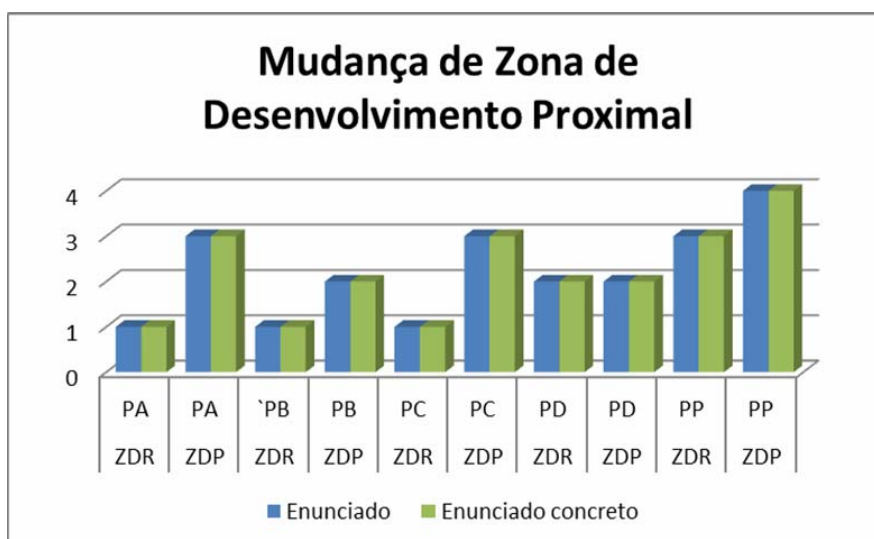
Para finalizar a seção, apresentamos novamente, um gráfico representativo das mudanças de ZDP dos sujeitos pesquisados, bem como a alteração da ZPD e ZPR do professor pesquisador. Como se pode observar, foram mobilizados diversos instrumentos como: imagem do diário, transcrições dos diários e também as transcrições das gravações das reuniões.

Destacamos, no gráfico abaixo que PP também não teve sua ZDP tão expandida quanto desejava, uma vez que necessitaria de mais leituras a respeito do assunto.

O gráfico abaixo representa os conceitos de enunciado e enunciado concreto, respectivamente nas cores azul e verde. As colunas estão alinhadas para evidenciar o desenvolvimento de cada sujeito de pesquisa, além de esclarecer um pouco melhor o quanto internalizaram dos assuntos tratados. Para tanto, foi atribuída uma nota de 0 a 5 para todos os participantes, com o objetivo de analisar quanto tinham no princípio da pesquisa de conhecimentos (ZPR) e quanto tiveram alteração, ou crescimento (ZDP).

Como se pode observar, o gráfico de barras foi o mais adequado para evidenciar a mudança na zdp dos interactantes. Infelizmente, PD não demonstrou alteração em sua ZDR e ZDP pois a mesma já tinha um conhecimento alto a respeito de enunciado, texto e enunciado concreto.

**Gráfico 4 -** ZDP de enunciado e enunciado concreto



**Fonte:** O próprio autor.

Verificamos, ao observar as mudanças de ZDP dos sujeitos, que PA e PC tiveram maior mudança de ZDR para ZDP, uma vez que conseguiram mobilizar mais elementos linguístico-discursivos em suas práticas comunicativas orais e escritas que dialogica e dialeticamente se transformam.

No próximo tópico, discutimos a internalização e apropriação do conceito de gênero discursivo e suas dimensões.

## 6.5 AS DIMENSÕES DO GÊNERO DISCURSIVO

Neste item, exploramos as três dimensões propostas por Bakhtin, conteúdo temático, estilo e construção composicional, aliadas indissoluvelmente às condições de produção. Todavia, como trabalhamos com um gênero híbrido, com características multissemióticas, acrescentam as impressões da dimensão não verbal, explorada durante as reuniões. Destacamos que nas reuniões empreendidas a palavra gênero do discurso foi repetida vinte e oito vezes, com o propósito de reforçar e discutir conceitos que deveriam ser internalizados pelos participantes,

antes do processo de caracterização do gênero e posterior elaboração didática do mesmo.

Nas palavras do mestre russo: os gêneros do discurso compõem-se e apresenta-se por meio de conteúdo temático, o estilo (marcas linguístico-enunciativas – verbo-visuais), a construção composicional: estão *indissoluvelmente* ligados às condições de produção (BAKHTIN, 2003, p. 262). Não obstante, recordamos o que o Bakhtin (2003) propôs: Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 262.)

Como já explanado em seções anteriores, muitas foram as dificuldades de se trabalhar com a teoria bakhtiniana de gêneros do discurso aliada às teorias de cinema de animação e também o PTD. Um dos grandes entraves, certamente, foi a ansiedade dos pesquisadores ao quererem entrar imediatamente na teoria de filmes sem passar por demais fases. Certa vez, por exemplo, PA até questionou:

PA: mas prof., o que tem a ver toda essa teoria de gênero com o filme?

[...]

PP: tem tudo a ver, primeiramente você precisa saber certinho as bases da teoria pra depois entrar na multimodalidade do filme.

[...]

PA: ah, entendi. Mas é que sou ansiosa, quero analisar LOGO O FILME.

(Reunião em 30/10/2013)

Em 07/05/2014, na 14ª reunião, PA novamente demonstrou uma manifestação de responsividade ativa, ao demonstrar sua ansiedade ao querer analisar o filme imediatamente. Mais uma vez, PP precisou mediar e explicar a importância da base da teoria para a construção da pesquisa.

PA: o NEGÓCIO DO FILME LÁ, A ANÁLISE, QUE EU ESTOU ANSIOSA, QUERO FAZER LOGO!

[...]

PA: quando gêneros vai se amarrar com o filme de animação?  
(Fala de PA em 12/03/2014)

[...]

PP: não adianta você se entrarem sem ter a base, sem ter esse conhecimento vai ficar SUPERFICIAL. (Reunião de 07/05/2014).

As falas de PA e PP estão em destaque uma vez que as mesmas se manifestaram em forma de grito. As mesmas também demonstram que o professor

pesquisador precisaria fazer algo paralelo para deixar as discussões mais interessantes e não desmotivá-los, nesse intento, para tanto, refletimos as palavras de Franco (2005):

[...] na pesquisa-ação, uma reflexão que identifique uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, **implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis**, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (grifo nosso). (FRANCO, 2005, p. 487).

Conforme posto, era necessário refletir a práxis para que os alunos-professores não se desmotivassem. Para tanto, solicitei que os mesmos fizessem, paralelamente às leituras empreendidas e trouxessem um rápido levantamento para mim a respeito do contexto de produção do texto-enunciado do filme de animação *Shrek 1 e 2*, ou seja, *por que os dois existiram? Qual foi o contexto de época em 2001 e 2004 ao serem lançados? Quem eram as produtoras?* Após o levantamento desses dados, solicitei que depois de empreendidas as questões, fossem guardadas com os membros para serem expostas no momento ideal, na caracterização do filme de animação infantil, etapa posterior.

Como já descrito no capítulo metodológico, trabalhamos com os textos de Fiorin: *Introdução ao Pensamento de Bakhtin* (2008) e o capítulo gêneros do discurso da obra *Estética da Criação Verbal* de Bakhtin (2003). Dentre os assuntos mais citados, tratamos das partes indissolúveis que compõem o gênero discursivo como: conteúdo temático, estilo, estrutura composicional, ligadas indissolúvelmente ao contexto de produção. Frisamos também a recorrência da noção de esferas de atividade ou campo de atividade humana explicado pelo autor, conceito esse que muitas outras áreas da linguística se apropriaram para dar suas próprias nomenclaturas.

De maneira sintética, explicitamos logo abaixo um pequeno organograma que reflete as estruturas mais discutidas na presente pesquisa em que o professor também é agente e se transforma conforme a necessidade na pesquisa, tornando-se pesquisador e pesquisado.

### Quadro 22 - Características do gênero discursivo

<b>Estrutura composicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• características típicas</li> <li>• relativamente estável</li> </ul>
<b>Estilo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conclusibilidade do enunciado</li> <li>• ligado às esferas de atividade humana</li> </ul>
<b>Conteúdo temático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não se confunde com assunto</li> <li>• variável, conforme o gênero</li> <li>• avaliativa e inerativamente constituída</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Bakhtin (2003).

Na maior parte das reuniões, percebi que se começasse instigando os discentes a respeito do que entenderam eu poderia observar onde eu poderia inserir mais comentários, verificar melhor suas ZDR e instigar a internalização do conhecimento na ZDP. Em 26/02/2014 PP questionou os demais a respeito de suas compreensões sobre os gêneros do discurso:

PP: *o que acharam do texto, difícil, fácil?.*

[...]

PB: *fácil não é? Mas conforme as discussões, tá ficando mais fácil.*

[...]

PP: *o que vocês entendem por gêneros discursivos?*

[...]

PB: *são poucos ou vários enunciados, são práticas sociais.*

[...]

PD: *charge, cartum, hq, reportagem*

[...]

PP: *enfim são os enunciados que tem um conteúdo temático, propósito comunicacional, estrutura típica, estilo – ou marcas linguístico-enunciativas, tem toda essa estrutura. Desde quando surgiu o gênero? Para onde ele vai?*

[...]

PD: *sempre existiu, desde a Grécia antiga, até os gêneros literários,*

[...]

PP *com a difusão, a partir da década de 70 da retórica para a linguística, de certa forma tem um certo sentido de dizer que a linguística pega coisas da literatura e amplia, vem da Grécia antiga e acaba perpassando dos enunciados típicos passando dos nossos dias, pelos dias atuais (Gravação - Reunião de 26/02/2014)*

[...]

Constatamos que a maior parte dos interactantes apresentava alguma compreensão a respeito do gênero discursivo, o que é relevante, é perceber que mesmo havendo muitas dificuldades, os discentes, como PB PB: *fácil não é? Mas conforme as discussões, tá ficando mais fácil,* certamente motivou PP a

continuar sua caminhada, uma vez que as discussões empreendidas eram complexas, as adversidades eram grandes como o fato de PP ministrar muitas aulas na Universidade na função de Docente Colaborador da UENP, além de fazer um trabalho de pesquisa sem ter incentivos financeiros, a recompensa era apenas a pesquisa em si e seus resultados, e o pior, sem ter nenhum benefício como bolsa produtividade ou redução em sua carga horária em sala de aula.

Em outro momento, continuamos em nossas reuniões, o trabalho a respeito da importância da estrutura composicional do gênero e das esferas da atividade humana. Nas palavras de PP e PC:

*PP: Bakhtin fala muito em seus textos a respeito das ESFERAS da atividade humana, na esfera da educação – que gêneros circulam?*

*[...]*

*PC: artigo, textos, correções de produções, apostilas, e-mails, filmes...*

*[...]*

*PP: Na p 65, do texto de Fiorin (2008) os gêneros estão em continua abundância, qual é a fronteira que delimita de um para outro, porque a gente precisa de uma barreira.*

*[...]*

*PC: e a a estrutura?*

*[...]*

*PP: não, a estrutura é o de menos, receita de bolo com função de outro. Sempre dependendo da necessidade comunicativa . O gênero estabelece conexão com a linguagem e a vida social, pelos enunciados a vida se introduz, uma vez que eu posso ter um gênero, mas a sua função é de outro. A exemplo temos aquilo que Marcuschi (2008) costuma falar de intergenericidade, que é um gênero com a função de outro. Ex: Tenho uma caneca (formato) mas os enunciados da caneca solicitam a presença de uma pessoa em um casamento, ou seja, a função do gênero é outra – o gênero é convite de casamento... (Falas de PP e PC em 19/03/2014).*

*[..]*

Embora o assunto esferas da atividade humana já tenha sido discutido em reuniões anteriores, sempre havia a necessidade da retomada, uma vez que esse é um assunto recorrente na arquitetura bakhtiniana. Cabe lembrar, no último turno de fala de PP acima, a importância do assunto intergenericidade, embora esse não tenha sido tratado pelo mestre russo, com tal nomenclatura, Marcuschi (2008) explicita-o de forma bem esclarecedora ao afirmar que o que importa é a função, para sabermos efetivamente que gênero é esse. Bakhtin (2003) por sua vez, explana sobre a plasticidade dos gêneros, que são enunciados típicos relativamente estáveis de enunciados. Percebemos aqui, que PC já tinha uma ZPR mais exercitada, PP também conseguiu explicar um pouco melhor a plasticidade dos gêneros por meio de uma explicitação empírica e de uma manifestação de responsividade ativa.

Em outro momento, PP explicou que a estabilização do gênero está intimamente ligada a sua esfera de circulação. A esse respeito, PP explana que:

*PP: na estabilização do gênero, o que importa verdadeiramente é a estabilização do gênero por meio de sua esfera de atividade, o que é preciso é entender que elementos são construídos, ou seja: da esfera digital e literária, o que importa é você descobrir que elementos levam aquele gênero, porque dá aquela estrutura típica mantida assim na = reinventar os gêneros e seu efeito estilístico. Uma carta era restrita, uma carta foi para o e-mail*

*[...]*

*PP: o ato estilístico está ligado ao gênero, as escolhas pragmáticas, as escolhas paradigmáticas. Saussure falou do eixo sintagmático e eixo paradigmático – é o paradigma que eu vou lá no baú da bacia semântica, eu recolho um termo e vou lá e deixo o outro. (PP em 19/03/2014)*

Após essa discussão empreendida, PB falou a importância do estilo, pensando em romances, que mesmo usando um estilo mais ousado, continua sendo romance, uma vez que sua estrutura e função não mudam:

*PD – há romances malucos e está tão atualizado.*

*[...]*

*PB: cinquenta tons de cinza,*

*[...]*

*PB: mudou a estrutura, mas é verdade.*

*[...]*

*PA: isso é o conteúdo temático, estilo manual, cinquenta tons de cinza, do escrito passou a ser verso? Uma linha atrás da outra?*

*[...]*

*PA: a estrutura eu não concordo.*

*[...]*

*PC: sim – o propósito se mantém*

*[...]*

*PC: Hummm (Reunião de 19/03/2014).*

Em outro momento, PP tentou preparar seus amigos-pesquisadores com o propósito de prepará-los para a questão dos gêneros e o multiletramento. Para tanto, explicou que “nós aprendemos via multiletramentos, mas só conseguimos ficar multiletrados por meio do gênero, você não fica letrado ou multiletrado se não for por meio dos gêneros” (Fala de PP em 19/03/2014).

Ao tratar de multimodalidade, PP explicou que na obra de Roxane Rojo há o embricamento de linguagem, ou seja, a multimodalidade do gênero, uma vez que não é possível separar conteúdo temático, estilo e estrutura composicional sem que uma interfira na outra. A esse respeito PP explicou que:

*PP: é difícil separa o conteúdo temático do estilo, são muito misturados, com videoclipe, a única forma que dá a liga é a única coisa que vai dar a liga, se você separar em casinhas ele não fará o sentido, se temos um videoclipe, Marcelo D2 e o Samba – visão plongé, quando está em cima ele tem poder, se ele tá para baixo está derrotado, dependendo da posição ele estará por cima ou por baixo, inconscientemente sim – estudando mais você fica melhor, os movimentos podem deixar uma pessoa legal ou destruída, no cinema é a gramática audiovisual agora, posição das câmeras, movimentação dos personagens, dependendo da estrutura elas são importantes . (Reunião de 26/02/2014).*

Percebemos que esses primeiros momentos do trabalho com a linguagem não verbal deixaram os pesquisadores muito mais atentos ao trabalho com a linguagem não verbal, uma vez que os mesmos refletiram em suas vozes e em seus gestos o inesperado ao pensar que a linguagem verbo-visual é muito diferente do estilo linguístico isolado.

Destacamos, ainda, nas discussões empreendidas, o trabalho crítico a respeito do que o gênero, atualmente, representa para os documentos oficiais do ensino de língua portuguesa e a utilização das tecnologias e dos gêneros multimodais. A esse intento, PP discutiu:

*PP: todos sabem o que é gênero do discurso?*

*[...]*

*PA: na medida do possível sim*

*[...]*

*PP –que tipo de gênero Bakhtin privilegiou?*

*[...]*

*PB: Romance*

*[...]*

*PP: vai ser outra coisa, é só a OCEM – o PCN tem orientação de gêneros, não dá propriedade aos autores, é um samba do crioulo doido danado, tá misturado as teorias de aprendizagem – PCN bebeu na SD – a SD é feita especificamente aos alunos franceses e nossa realidade é muito diferente disso, já tem mais de quinze anos, nesse tempo as teorias já mudaram...*

*[...]*

*PA: não aborda tecnologia, o PCN + , o documento mais completo nessa área são as OCEM (Reunião de 26/02/2014).*

Conforme visto no excerto anterior, PP explica que a base teórica dos Parâmetros são pautadas sobretudo no Interacionismo Sócio-discursivo, que é uma metodologia relevante, porém foi criada inicialmente para alunos franceses. Em decorrência dessa ação, que refletiria em uma outra ação coletiva, que, por meio da mediação explicaria aos sujeitos que há a metodologia gaspariana que poderia se adequar um pouco melhor ao contexto brasileiro.

PD, preocupada em refletir sobre gêneros e mais especificamente por também já participar de outro grupo de estudos com foco semelhante, entendeu

que o grupo estudos bakhtinianos está fazendo-a revisitar a teoria, tal fato reflete em sua reflexão madura e articulada:

*Temos estudado sobre gêneros do discurso, um assunto que acho muito interessante e pertinente quando se trata de Ensino, aprendizagem de línguas, nesse caso, de língua portuguesa. Tenho já algum conhecimento sobre o assunto e sobre as demais ideias do Círculo de Bakhtin, pois já venho estudando há algum tempo. Mas, estas leituras dirigidas e comentadas no grupo têm me ajudado a compreender mais à fundo toda a teoria, reconhecendo em uma segunda e nova leitura tudo aquilo que já havia percebido anteriormente. (Diário de PD em 19/03/2014).*

Percebemos que PD, além de ter internalizado a teoria dos gêneros discursivos, de acordo com o transcrito posteriormente, também já traz consigo um alto grau de responsividade a respeito da preocupação com o ensino de Língua Portuguesa, inserida na DCE (2008), e PCN (1998). “Compreendo que [sic.] os gêneros discursivos como essenciais para o ensino, pois é a parte deles que se pode trabalhar a língua em seu uso real, mais próxima dos alunos e do professor”. (Diário de PD em 14/05/2014)

Por outro lado, PC apresentava em 19/02/2014 um grau de responsividade retardada:

*Hoje, fizemos a leitura de parte da obra estética da criação verbal de Mikail Bakhtin. Está sendo **difícil de entender**. O texto é cheio de voltas e é bastante repetitivo, **mas não achei muito difícil**, o texto anterior nos havia dado já uma noção geral do assunto. (Diário de PC em 19/02/2014).*

Nessa direção, PA manifestou-se mais uma vez confusa diante das nomenclaturas do gênero. Para ela, Bakhtin deveria ter escrito de forma menos repetitiva, o que “faz a gente não entender”. Compreende-se que PA estava com sua ZDP em transformação, de uma zona mais estável para uma potencial. O que pode ser evidenciado nas últimas reuniões nas quais ela assinala que finalmente está entendendo o que o gênero consegue fazer na vida das pessoas, ou seja, sua responsividade se manifestou de forma retardada.

Com o intuito de observar e comprovar se houve ou não a mobilização da ZDP dos sujeitos de pesquisa, PP solicitou para que os discentes escrevessem em seus diários o que soubessem a respeito do gênero discursivo. PP certamente se surpreendeu, embora tivéssemos reuniões tumultuadas, muitos discentes retiveram diversos conceitos discutidos, também explicitaram um bom grau de paráfrase, ao internalizar o conteúdo. A seguir, retomamos as quatro reflexões dos diários, excetuando-se a de PB, que não fez a tarefa. Sua resposta foi

de que estava sem tempo para finalizar as atividades do diário, uma vez que estava empreendendo um negócio numa escola de idiomas. Vejamos o gênero discursivo na voz de PA, PC e PD, expomos também a resposta dos sujeitos ao mesmo questionamento na primeira reunião, com o propósito de comparar se houve ou não algum grau de apropriação e mudança de ZPR.

*Gêneros discursivos segundo Bakhtin “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, são todas nossas práticas sociais nas diversas esferas, seja ela acadêmica, midiática, religiosa, etc. Tudo que fazemos, falamos é feito por meio de um gênero discursivo, os quais são enunciados “relativamente estáveis” porque possuem uma estrutura, um conteúdo temático e um estilo que normalmente não mudam e que por este motivo essas características identificáveis em cada gênero auxiliam em sua categorização, porém é não totalmente estável, um gênero pode ir mudando, visto que os seus usuários o adaptará às novas necessidades que vão surgindo, um exemplo claro sobre isso é o gênero carta que hoje foi adaptado e evoluído para o novo gênero, o e-mail, tendo em vista a necessidade de agilizar a comunicação. (Diário de PA em 07/08/2014)*

*PA: Entendo que gênero do discurso se refere a todas as práticas de linguagem. (PA em 18/09/2013).*

*PB não se manifestou*

*PB: Gêneros discursivos ou textuais são formas de materializar o discurso (PB) em 18/09/2013).*

*São tipos relativamente estáveis de enunciado. Formados por três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo, estrutura coposicional, mais as condições de produção. PC Sei de forma segura os três conceitos principais tratados por Bakhtin: língua, enunciado e gêneros do discurso. Sei que esses conceitos, para Bakhtin, estão relacionados no funcionamento da comunicação. E que as várias esferas de atividade humana dão origem a vários gêneros do discurso, que como diz Bakhtin são formas “relativamente estáveis” de um enunciado, que podem ser orais ou escritos que são determinadas sócio-historicamente. (Diário de PC em 07/08/2014)*

*PC: No gênero temos: estrutura composicional, função, contexto de produção (PC em 18/09/2013)*

*Os gêneros do discurso se configuram como enunciados únicos e concretos que fazem parte intrínseca das diversas esferas de atividade humana. Dessa forma, pode-se dizer que não é possível haver comunicação senão por meio de algum gênero discursivo. Tais gêneros são produzidos conforme determinadas condições e momento histórico em que se encontram, sendo, portanto maleáveis e existentes em incontáveis quantidades. Ademais, são compostos também por sua estrutura composicional, estilo e conteúdo temático, evidenciando suas finalidades que se configuram como o mais importante ponto de definição do gênero. Tais enunciados constroem uma cadeia dialógica, uma vez que são enunciados únicos que se configuram como respostas a outros enunciados já existentes na comunicação verbal. (Diário de PD em 07/08/2014)*

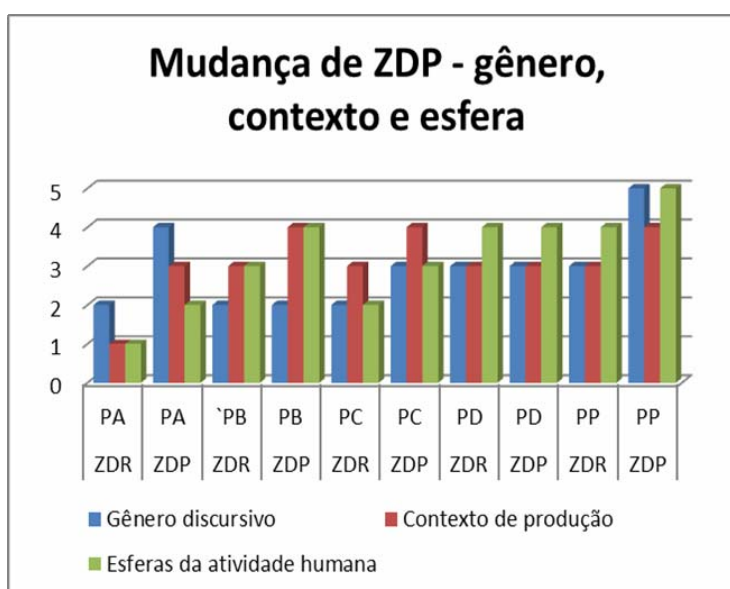
*PD: Atualmente as nossas práticas comunicativas são mediadas por gêneros discursivos, contendo: estilo, estrutura composicional, aliado ao contexto de produção. (PC em 18/09/2013).*

Como se pode observar, todos os sujeitos analisados mudaram sua ZDR de maneira ampla, uma vez que os conteúdos discutidos, tiveram avanços no processo de internalização. Desse modo, exporemos, a seguir o gráfico com a mudança de Zona de Desenvolvimento Proximal, a respeito do assunto empreendido.

O gráfico, a seguir, também foi construído em forma de barras, por meio da análise dos conceitos gênero discursivo, contexto de produção e esferas da atividade humana, respectivamente nas cores azul, vermelho e verde. Novamente, trouxemos todos os sujeitos pesquisados de PA a PP e lado a lado, suas ZDRs (quanto tinham de conhecimento) e ZDP (quanto passaram a ter de conhecimentos após a pesquisa). As notas atribuídas também foram de um a cinco. Nos tópicos laterais as notas são apresentadas e as barras acompanham o desenrolar da análise.

A atribuição da nota também foi refletida em razão das participações e da complexidade dos enunciados proferidos pelos sujeitos, além do cruzamento dos discursos e das reflexões postas nos diários de pesquisa. Segue o gráfico:

**Gráfico 5 -** Alteração de ZDP - gêneros



**Fonte:** O próprio autor.

No gráfico, percebemos que todos os alunos professores transformaram suas ZDRs, inclusive o Professor pesquisador, que também é sujeito de transformações. Pelas discussões empreendidas e as manifestações responsivas ativas e críticas de PA e PC, observamos que as mesmas tiveram maior

mudança de ZDR, uma vez que os conceitos ficaram mais bem descritos e reelaborados por eles, além de terem uma maior participação no referido processo, conforme notas da página 158 - 159, quadro nº 21. Após essa análise, passemos ao processo de caracterização do gênero discursivo *filme de animação infantil*.

#### 6.6 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO *FILME DE ANIMAÇÃO INFANTIL: A MULTIMODALIDADE E O MULTILETRAMENTO*

Constatamos durante os estudos sobre a caracterização do gênero discursivo *filme de animação infantil* uma mudança da ZDP dos quatro sujeitos de pesquisa investigados na presente análise. Antes, porém, de aprofundarmos nossa análise a respeito do gênero discursivo estudado, destacamos novamente a relevância do trabalho com os gêneros, uma vez que a voz dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) retomaram o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos definindo-os como unidade do ensino de Língua Portuguesa e justificando que os gêneros são elementos organizadores do processo discursivo. Atualmente, a visão a ser considerada é que os gêneros estão ligados ao eixo de articulação e progressão curricular.

Os quatro alunos-professores assinalaram durante os encontros que não sabiam a complexidade que era estudar filmes, principalmente os de animação. PA registrou em seu diário “Estou aprendendo muito a respeito dos filmes de animação, não sabia da complexidade que era estudar um filme” “isso tem trazido muita contribuição para mim” (Diário de PA em 06/08/2014). Isso denota que a manifestação de responsividade de PA, embora fosse deslocada temporalmente das primeiras respostas, ou seja, não conhecia absolutamente nada do assunto, agora já se encontra em um nível mais satisfatório para as pesquisas empreendidas.

Durante a caracterização do gênero, PC registrou em seu diário:

*Está sendo muito interessante as discussões, é muito legal ver as minúcias que formam o gênero. Sem dúvidas esse gênero é algo bem chamativo para ser utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula. Os nomes das posições da câmera são difíceis de memorizar, mas no geral, entendê-los não é. (Diário de PC em 18/06/2014).*

Cabe destacar, na presente pesquisa, conforme exposto no capítulo metodológico que 23% das reuniões tinham o propósito de dialeticamente internalizar conceitos sobre o gênero discursivo filme de animação infantil, pautando-se na teoria bakhtiniana de dialogismo e gêneros discursivo, combinada às técnicas cinematográficas de planos de câmeras, movimentação de câmeras e mais o embricamento das linguagens para produção de sentidos em um gênero multimodal. O propósito era que os alunos professores conseguissem alcançar um multiletramento do referido gênero.

Nosso trabalho era o de propiciar aos discentes oficinas de animação, inicialmente. Entretanto, discutimos em conjunto aos alunos-professores e conjuntamente decidimos não fazer as oficinas em 2014, uma vez que as mesmas seriam superficiais. Era necessário ainda internalizar vários conceitos, além disso, começamos a trabalhar mais firmemente com a teoria de animação em meados do mês de junho, nesse caso, percebemos que não seria possível entender e fazer a elaboração didática via PTD e ainda ofertar oficinas de cinema animado para a formação de novos professores e até da comunidade acadêmica, por meio de projeto de extensão ou de ensino.

Todavia, em 2015, o grupo decidiu elaborar um novo projeto de extensão para ofertar à comunidade acadêmica oficinas de formação em animação em técnicas de *flipbook* e também um panorama a respeito da animação digital. Tal processo de extensão seria a preços baixos à comunidade, prevalecendo a certificação aos docentes em formação inicial.

Embora todos os “sobreviventes” (quatro alunos-professores e o docente pesquisador) tivessem interesse em pensar nos filmes de animação, nem todos conheciam o conceito de multiletramento, nem mesmo autores que trabalhavam com o assunto. O fato é evidenciado na prática social inicial na seção 6.1. Conforme já visto, somente PB afirmou conhecer, rasamente, o conceito de multiletramentos da trabalhado por Roxane Rojo, nas palavras de PB:

*PB: eu conheço a Rojo dos multiletramentos. (Gravação - PB em 18/09/2013).*

Destacamos aqui, que PA, PC e PD na prática social inicial (primeiros momentos) não conheciam o termo multiletramento, nem a citada. Isto

evidenciava que PP precisaria intervir e tentar mudar essa realidade, uma vez que estava trabalhando com um gênero que exigiria tal plasticidade, ou seja, o trabalho com as linguagens líquidas. Em junho de 2014, antes da Copa do Mundo de Futebol, PP enviou vários *links* aos seus colaboradores com o propósito de instigar a observação e propor a formação dos sujeitos. Os *links* eram de palestras da referida professora, além de um artigo em PDF em que a mesma trabalhou o conceito de multiletramento junto a uma música Hip Hop e Samba. Também, nas reuniões fizemos vários apontamentos a respeito do assunto, nas palavras de PP podemos observar:

*PP: é difícil separa o conteúdo temático do estilo, são muito misturados. Vejam, o exemplo do videoclipe, a única forma que dá a liga é a música, assim, se você separar em casinhas ele não fará o sentido, se temos um videoclipe, por exemplo do Marcelo D2 e o Samba – na visão da câmera contra-plongéé, quando você observa na visão (de baixo para cima) o sujeito acaba tendo poder, se ele tá para baixo está sendo visto em plongéé (de cima para baixo) ele aparece como se fosse uma pessoa derrotada, dependendo da posição ele estará por cima ou por baixo o sentido é um ou outro, inconscientemente sim – estudando mais você fica melhor, os movimentos podem deixar uma pessoa legal ou destruída, no cinema é a gramática audiovisual agora, posição das câmeras, movimentação dos personagens, dependendo da estrutura elas são importantes. Por fim, num videoclipe o que faz a ligação e a integração dos sentidos é a música, único elemento contínuo...*

[...]

*PA – quando assistimos a um jogo, tem as marcas e trabalham com o inconsciente, uma coisa relacionada a isso é muito caro esse produto, para o pessoal ver aquilo e inconscientemente*

[...]

*PC: os movimentos nunca paramos para pensar...*

[...]

*PP: é difícil você por em casinha e dividir, porque o que vai dar liga é o som, o que vai ajudar a contar a narrativa é a trilha sonora. Não gostei do D2, mas...*

[...]

*PA: oba oba samba house, misturam tudo...*

[...]

*PP: Cidade de SP - Rio – Samba*

[...]

*PP: ele faz a união para vender mais cds...*

[...]

*PA: isso já não é outro gênero???*

[...]

*PB – mas isso é uma jogada de marca*

[...]

*PP: no videoclipe tem o storyboard<sup>84</sup>, é muito terrível, somos manipulados e nem percebemos. (Gravações - reunião de 26/02/2014)*

Como vimos no excerto anterior, a introdução sobre os conceitos da mídia cinematográfica foram sendo inseridos aos poucos, tanto em razão do

<sup>84</sup> Storyboard - são organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em websites. O processo de storyboarding, no formato em que é conhecido atualmente, foi desenvolvido pelo Walt Disney Studios durante o começo da década de 1930, depois de anos de utilização de processos similares em outros estúdios de animação.

aumento da ZDP do professor pesquisador, quanto do processo de apropriação dos sujeitos de pesquisa. Para tanto, PP precisou começar seus trabalhos falando do videoclipe, que mescla muitos elementos da teoria cinematográfica e elementos midiáticos, considerados também da esfera midiática.

Em discussão anterior, PP explana que embora Bakhtin não tenha abordado em seus trabalhos gêneros multimodais, devido ao contexto de época privilegiar a palavra escrita, pesquisadores, ao trabalharem com a arquitetura bakhtiniana precisaram fazer adaptações teóricas, com o propósito de contemplar os preceitos do autor. Nas palavras de PP:

*PP: embora Bakhtin tenha privilegiado os gêneros escritos e o Romance, atualmente já temos estudiosos como Rojo que já falam dos verbais e não verbais ou dos verbo-visuais, dá uma ampliada na teoria que existe, o que acontece na teoria dos gêneros, como não existiam tantos estudos na área de cinema, do não verbal, ele privilegiou gêneros verbais e literários, os autores hoje fazem adaptação – sempre via adaptação, lógico que existiam estudos do oral, mas bem menor dos verbetes escritos. Além do verbal com o semiótico. (Gravação - fala de PP em 19/02/2014).*

Em outro momento, o multiletramento e a multimodalidade foram foco de discussões. A esse respeito, PA questionou se o choro poderia ser um gênero, já que o mesmo compõe-se de estilo, estrutura composicional e conteúdo temático. Vejamos a discussão:

*PP: nós aprendemos via multiletramentos, mas só se dá por meio do gênero, você não fica letrado ou multiletrado se não for por meio de gêneros.*

*[...]*

*PA: o choro é um gênero multimodal não é?*

*[...]*

*PA: tem um estilo próprio. Uma birra é um estilo, quando tá com fome, choro de fome, choro de manhã, choro porque teve necessidades fisiológicas.*

*[...]*

*PA: os mil gênero do choro da criança.*

*[...]*

*PB: o que deu na XXXX?*

*[...]*

*PP: também parece que a XXX quer ter bebê e aí o bicho vai pegar, aí o bicho vai pegar.*

*PA: ola profs. tem conteúdo temático tem também, pelo estilo, pelo som, estilo contemporâneo, choro de dor e assim por diante. (Gravação - reunião de 26/03/2014).*

Destacamos no excerto anterior, que PA já entende a plasticidade do gênero, em relação ao contexto de produção e enunciação. PA já demonstra uma mudança de ZDP em razão de seu discurso, mobilizado pelas discussões feitas. Verificamos que as manifestações de PA são, em sua maioria ativas e ativas

críticas, o que demonstra que a acadêmica apresenta expressiva volição para o aprendizado (VYGOTSKY, 1994). O professor pesquisador, ao se deparar com questões inesperadas que nem para ele estavam internalizadas como a categorização de um choro como gênero, certamente trouxe, posteriormente uma manifestação de responsividade reflexiva, ou seja, somente após uma reflexão maior PP conseguiu entender tanta plasticidade em um gênero diferente como esse.

Após, mais de doze meses de discussão, verificamos que a ZDP de PA, PC e PD modificaram-se, bastante, o fato fica evidenciado já na prática social inicial, quando apenas PB sabia, de maneira superficial o que seria o multiletramento e se conhecia a autora ROJO. Para tanto, PP solicitou que os pesquisadores refletissem sem seus diários:

*É saber reconhecer e utilizar os diversos gêneros discursivos existentes nas diversas esferas de atividades da comunicação humana. Assim, é possível construir pessoas capazes de ler crítica e ativamente os inúmeros enunciados que circulam diariamente em seu meio social. (Diário de PA em 02/10/2014)*

*O multiletramento se apresenta como, o conhecer das diversas linguagens que um indivíduo tem contato na sociedade. Se uma pessoa consegue ler, interpretar e interagir com as diferentes práticas sociais verbais, visuais, digitais, pode-se dizer que ela é multiletrada. (Diário de PC em 02/10/2014)*

*Multiletramento é ser letrado para diversos meios, situações, possuir conhecimentos, um dos exemplos mais citados quando se fala em multiletramento é o letramento digital que hoje tem sido de grande importância, inclusive no contexto escolar. Quando uma pessoa é letrada digitalmente isso quer dizer que possui habilidades para realizar operações em programas, softwares que auxiliam no desenvolvimento de trabalhos escolares, de atividades no trabalho, ou seja, facilitam sua vida por meio desse conhecimento ou letramento digital. (Diário de PD em 02/10/2014).*

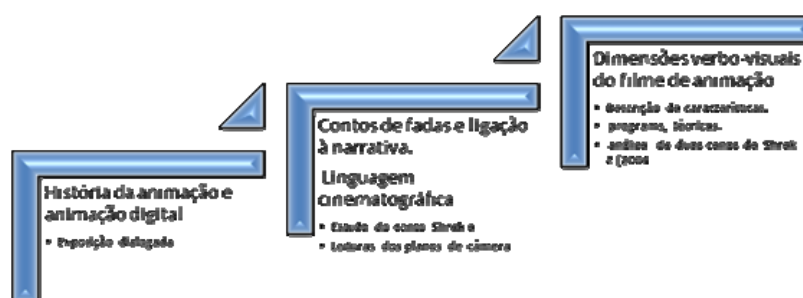
Constatamos que, de uma maneira geral, as ZDPs dos três alunos-professores se transformaram e demonstram seu engajamento em suas vidas acadêmicas, principalmente no discurso empreendido por PD ao explicitar a emergência do uso das tecnologias para o contexto escolar é letrada digitalmente, isso quer dizer que possui habilidades para realizar operações em programas, softwares que auxiliam no desenvolvimento de trabalhos escolares, de atividades no trabalho, isto é, facilitam sua vida por meio desse conhecimento ou letramento digital”. Infelizmente, ainda PD confunde o termo multiletramento com letramento digital, porém sua ZDP encontra-se em transformação. Todavia, encontramos uma grande mudança, de que,, não conhecia nada dos multiletramentos no momento da prática social inicial, e na última reunião já havia se apropriado do termo.

Destacamos também, no momento da caracterização do gênero e consequente formação dos alunos-professores, que houve bastante interesse dos quatro ao apresentarmos todas as possíveis características levantadas por PP em suas pesquisas empreendidas. Inicialmente, a intenção era de que os alunos fizessem a caracterização ao mesmo tempo do professor-pesquisador, entretanto, como o processo de mestrado é extremamente curto, e tal ação poderia ficar para um futuro doutorado, o professor pesquisador precisou mudar sua estratégia e ele mesmo condensou as características que conseguiu levantar, mediante as dimensões postuladas pelo mestre russo, com adaptações para o multimodal.

Consoante ao capítulo metodológico, e o gráfico nº 6, conseguimos fazer a exposição das características e seus consequentes debates em 23% das reuniões empreendidas, após uma manifestação de responsividade retardada, PP entende que os alunos professores precisariam de um maior tempo, além do próprio professor pesquisador, tendo em vista que muitas características não puderam ser levantadas, uma vez que eram muitas informações e, principalmente, o recorte ficou nos efeitos de câmera, angulação e na verbo-visualidade, todavia, PP sentiu que haveria a necessidade de explicar melhor o processo criativo do storybord, o que nesta pesquisa de mestrado não foi possível.

O processo de caracterização e exposição das características obedeceu o seguinte organograma:

#### Quadro 23 - Processo de caracterização do gênero



**Fonte:** O próprio autor.

O primeiro passo para a caracterização do gênero discursivo filme de animação infantil foi a exposição dialogada da história da animação e da animação digital, posteriormente retomamos o contexto dos contos de fadas e sua ligação com a narrativa. Em reuniões posteriores, comentamos os planos de

câmera, descritos no capítulo 2, bem como a leitura do conto original Shrek e da análise de duas cenas enunciativas, descritas no capítulo V. O último momento e consideramos o mais importante, foi a da caracterização do filme de animação dentro das dimensões propostas por Bakhtin e da análise de sua verbo-visualidade, com enfoque na multimodalidade e posterior multiletramento.

Entretanto, durante a didatização, houve a mudança de ZDP de PC, assim ela assinala “Finalmente, estou entendendo os nomes das câmeras, quando a gente fez O PTD”.

Nas palavras do diário de PD, há a mudança de ZDP, por meio de uma manifestação de responsividade ativa, para tanto, explana a importância do tempo, do espaço e do reforço a respeito da imaginação. Nas palavras de PD:

*Acredito que o cinema é uma arte que consegue cativar variados públicos, ao passo que trabalhando com a memória, a imaginação, o tempo, espaço, as cores, os sons e etc. reproduz as próprias vivências complexas do ser humano. (Diário de PD em 02/10/2014)*

No excerto posterior, PD, novamente, mostra que o caminho para empreender os estudos sobre os filmes de animação são longos, além de, após as muitas discussões empreendidas ela poder entender que os filmes de animação também são uma forma de “válvula de escape” das sociedades modernas, uma vez que muitas vezes nem o próprio professor faz as leituras. Vejamos o excerto de PD:

*Após tantas leituras e discussões no grupo, ainda observo a teoria do cinema e da animação como abordagens complexas e bastante desafiadoras para serem estudadas, mas ao mesmo tempo muito interessante também. Como já afirmei, passei a me interessar mais por filmes após nossas discussões no grupo de estudos. A animação é muito interessante: dar vida a um conjunto de imagens e causar uma espécie de ilusão aos nossos olhos é tudo o que precisamos, o ser humano precisa de válvulas de escape como essas – a literatura é uma delas, e agora vejo o cinema de animação como outra. (Diário de PD em 02/10/2014).*

O grau de internalização de PD é tão visível, que a mesma consegue, por meio da manifestação da responsividade ativa explicar o que foi discutido desde as primeiras discussões empreendidas a respeito do ato de a animação dar a vida a personagens, para tanto, a mesma reflete, inclusive na importância da paródia para a formação do filme:

*Os filmes que reproduzem ou parodiam contos de fadas também expressam essas necessidades básicas e existenciais, trazem inúmeros valores e temáticas que contribuem grandemente para o desenvolvimento humano. (Diário de PD em 02/10/2014).*

Outro aspecto que chama a atenção de PP ao observar o diário da professoranda é a questão de internalização da complexidade dos processos de formação da animação, para isso, a mesma postulou em seu diário que:

*A maneira como os filmes são produzidos é realmente complexa, confirma-se isso ao observar a quantidade de tempo que levam para ser finalizados. Penso que os fotogramas (sequência de imagens eu dão a ilusão de movimento) são bastante trabalhosos. O cinema de animação digital também é trabalhoso, mas tornou mais prático o processo de produzir filmes. (Diário de PD em 07/08/2014).*

PD é outra professoranda que aprecia demais o trabalho com o filme de animação infantil. Segundo ela, é um gênero que pode melhorar os saberes docentes (TARDIF, 2002).

Na transcrição do diário de PD, ao refletir a complexidade do que foi estudado, como se pode constatar, a responsividade de PD está adequada ao grau exigido pelo docente pesquisador, uma vez que retomou muitos temas pertinentes ao que foi discutido nas reuniões.

Com se pode perceber, nos escritos abaixo, PD retoma a noção da importância para o ensino a respeito do multiletramento do sujeito. Para ela, que já trabalha com contos de fadas em outro grupo os gêneros híbridos, tais contos e suas adaptações fílmicas são relevantes, uma vez que podem ser ferramentas para dinamizar a aula.

*Os gêneros multissêmicos são, em sua maioria, em minha opinião, ainda mais atuais e importantes porque fazem parte intrínseca a realidade dos alunos. Além disso, é muito mais motivador ensinar através de filmes, imagens e animações, porque os alunos precisam sempre estar dispostos a aprender. (Diário de PD em 07/08/2014).*

PB fez diversos relatos na reunião que aprecia muito os textos-enunciado do gênero em tela, todavia “acha chato essa parte de caracterizar as câmeras”. Nesse caso, embora tenha se apropriado de muitas características, da história da animação, não teve muito interesse em aprender os planos de câmera, pois acha os nomes tediosos. No caso, ressaltamos que a sua responsividade é retardada, uma vez que está sendo apropriada e foi manifestada por uma resposta inesperada, uma resposta ativa e crítica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992).

Durante a caracterização do gênero, PC anotou em seu diário:

*está sendo muito interessante as discussões, é muito legal ver as minúcias que forma tal gênero. [...] Sem dúvidas esse gênero é algo bem chamativo para ser utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula. Os nomes das posições de câmera são difíceis de memorizar, mas no geral entendê-los não é. (Diário de PC em 03/09/2014).*

A resposta de PC comprova que houve uma apropriação de certas características do gênero e uma conscientização para o caráter pedagógico do mesmo, um início de internalização (SMOLKA, 2000).

Após a etapa da caracterização do gênero, passemos ao momento da didatização. Período em que os discentes conseguiram ir e voltar para a teoria, isto é, refletiam-na, também acabaram se apropriando de características no referido momento.

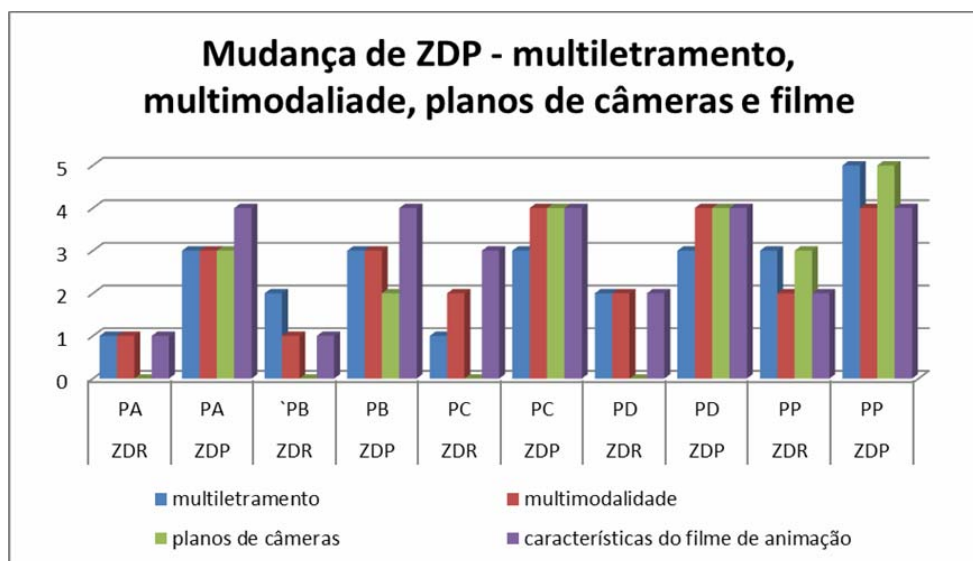
Os demais participantes como PA e PB fizeram reflexões verbais durante as reuniões, PB, infelizmente fez poucas reflexões escritas em seu diário, o que certamente deixou o professor pesquisador um pouco desanimado.

Por fim, expomos um quadro com os principais assuntos discutidos nesta seção e sintetizamos novamente um gráfico com as respectivas ZDR e ZDP.

O gráfico a seguir, também analisa o desenrolar da pesquisa e segue o padrão dos gráficos anteriores, sendo-lhes atribuída uma nota de zero a cinco em suas mobilizações de ZDR e ZDP. São evidenciados nesse gráfico os itens: multiletramento, multimodalidade, planos de câmeras e características do filme de animação, respectivamente em azul, vermelho, verde e roxo.

Conforme posto, segue o quadro:

**Gráfico 6 -** Mudança de ZDP – multimodalidade, multiletramento, planos de câmeras e filme.



**Fonte:** O próprio autor.

No gráfico, conseguimos observar que todos tiveram amadurecimento na pesquisa, inclusive PP. Todavia, destacamos que PP não está totalmente com sua ZDP desenvolvida, uma vez que ainda faltam elementos a serem analisados como o próprio storybord, já descrito. Verificamos que a maior mudança de ZDP neste momento ainda foi a respeito dos planos de câmera e do próprio filme de animação.

Após empreendidas as discussões sobre os passos da caracterização dos filmes de animação com os professorandos, passemos ao processo de elaboração didática, muito relevante para a internalização dos conceitos discutidos.

## 6.7 DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO

Destacamos que a proposta em análise foi modificada diversas vezes durante o Mestrado, em razão das condições de produção. *A priori*, nossa intenção era levar a efeito em uma sala de aula a didatização do gênero, mas como nosso trabalho ainda é apenas em nível de Mestrado, com muitas obrigações de créditos em disciplinas e outros, pautamos nossa pesquisa até a parte da elaboração didática.

Antes, porém, da didatização em si, houve a necessidade de explanarmos como foi o desenvolvimento do processo teórico da constituição do constructo teórico do Plano de Trabalho Docente Coletivo, que é a Pedagogia Histórico-crítica, diferença entre PTD e SD e a própria exposição de PTDs já aplicados por um grupo de estudos da Universidade Estadual de Londrina, o de LOPES (2013) e o de LUNARDELLI (2012).

Após a explicitação de alguns conceitos do PTD gaspariano, PB refletiu por meio de uma manifestação ativa e crítica, ao apontar que existem escolas de idioma, por exemplo que fazem os alunos sentirem-se como “toperinhas”, ou papagaios, vejamos a gravação:

*PA: o sujeito só reproduz as ideias – ele é assujeitado*

*[...]*

***PB: na XXXX enxergam os alunos como uma toperinha***

*[...]*

*PA: das escolas que temos por aí, sinto muito, todo ligado à repetição, mas funciona, o aluno sai de lá praticamente fluente, o irmão da PC é um exemplo. (Gravação - reunião em 22/08/2014)*

Na apresentação da teoria do PTD e PHC, nesse momento, PA manifestou-se ativa e criticamente, mostrando ter feito uma boa leitura teórica do texto base, consultemos a gravação:

*PP: a vantagem do PTD é a liberdade de mudança – não necessita exatamente na produção – mudança de realidade do aluno, por exemplo, a parte final pode ser a criação de comunidade para discutir realidade social.*

*[...]*

*PC: mas também que a avaliação pode ser feita depois num segundo momento. A SD na hora e o PTD mais reflexivo – a responsividade talvez não seja retardada – na avaliação, nem sempre é possível no mesmo momento escolar.*

*[...]*

*PA: isso é um pouco delimitado*

*[...]*

*PB: principalmente a prática – da sequência – tentar dar para o aluno algo que vá representar para a alma, o aluno mostrou o seu conhecimento – algo que não conseguimos ter o controle, Bronckart – talvez se o professor visa nota – é mais prático para ele, Talvez o PTD seja o que mais se enquadre. (Gravação - reunião de 20/08/2014)*

Como podemos observar, PB inclusive, já faz articulações com outros modos de transposição didática, até mesmo PA faz uma reflexão parecida. Vale destacar também, que PB já explana que o PTD é mais completo, uma vez que “tentar dar para o aluno algo que vá representar para a alma”. Destacamos que na

parte teórica, por meio de suas observações, PA e PB já estão com suas ZDRs em estágio de transformação, o que certamente deixou PP mais motivado para findar as explicações e começar o processo de elaboração didática, ao qual seguimos no próximo parágrafo.

De acordo com o mencionado no capítulo metodológico, 23% de nossa empreitada de estudos foi gasta com a didatização do gênero discursivo filme de animação infantil, compreendendo as fases preparatórias como o constructo teórico do que seria a PHC e o PTD.

Assim como Lunardelli (2012, p. 251), nosso diário de campo também apresentou o tempo do caos, conforme descrito no capítulo metodológico. Registramos esse período, de duração de quase dois meses, como “tempo do caos”. O caos a um só tempo de desconstrução e construção, o caos que leva ao progresso.

Corroboramos a ideia de Lunardelli (2012) de que o “caos” foi importante, por meio dele, observamos muitas desconstruções e consequentes construções mentais desses alunos e também do próprio professor pesquisador. PA, PB, PC E PD apresentavam-se nesses momentos bem criativos, entretanto, muitas ideias pulsavam de forma extremamente desordenada, o que acabava por demonstrar o caos total, que poderia refletir em outros momentos de transformação das ZPDs deles, apresentadas pela responsividade.

Percebemos que, no momento da didatização, muitos conceitos que aparentemente já estavam, para PP, cristalizados, foram apresentados por PA, PB, PC E PD como dúvidas muito fortes. No primeiro encontro da didatização, PA estava extremamente empolgada e com uma ZDP ainda estagnada na construção do filme. A responsividade de PA sempre era ativa e crítica e ela dizia: “professor, gostaria de entender melhor a parte das cores no filme”, mas no último dia da didatização, PA já afirmava estar aprendendo melhor e, finalmente, declarava entender essa noção de coloração do gênero.

Outro quesito importante nas discussões empreendidas foi que os professorandos não tiveram boas experiências com professores durante os anos iniciais no ensino fundamental e médio. Tanto PA, quanto PB relataram que os filmes eram apenas usados para “enrolar” aula e que muitos docentes, ao final da aplicação, apenas pediam um “resuminho” para o aluno com o propósito de verificar se já entenderam ou não. Nesse momento PP precisou desmistificar tal conceito e

explicar para eles que somente eles poderiam fazer diferente. Isto dependeria de suas práticas discursivas nas escolas. Vejamos o excerto:

*PP: A produtora entra no contexto de produção e na intenção do gênero.  
[...]  
PP: Fácil né?  
[...]  
PB: EU PENSEI QUE FILME ERA SÓ PARA ENROLAR AULA QUANDO  
VOCÊ NÃO PREPARASSE  
[...]  
PA: só para fazer resumo  
[...]  
PP: VOCÊS É QUE SERÃO OS REFERENCIAIS - (Gravação - reunião  
de 13/08/2014)*

Ao refletir sobre o conceito de didatização dos gêneros discursivos, verificamos que é preciso que o discente tenha já internalizado noções fundamentais acerca da Teoria da Enunciação, conhecendo aspectos basilares da interação verbal; por outro lado, é necessário que haja um tempo para que ocorra a internalização, com o propósito de que o nível potencial venha a se constituir como real, visto que esse processo, na acepção de Vygotsky (1998), é decorrência de uma série prolongada de eventos que ocorrem ao curso do desenvolvimento.

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto um verbalismo vazio uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1998, p.104).

Conforme Vygotsky, entendemos que esse processo de internalização dos gêneros e sua possível didatização, não pode ser apenas teórico, porque, segundo o próprio autor, torna-se vazio, ou seja, o pesquisador acaba por não internalizar conceitos importantes a sua transformação social.

Nessa direção, Baquero (1998) destaca que: “o pensamento vygotskiano vai na direção de considerar a origem social signos, tanto por sua formação histórica na vida sócio-cultural como pelo fato de que um signo é um instrumento sempre utilizado para fins sociais” (BAGUERO, 1998, p.51). Conforme posto, somente por meio do social é que a transformação dos signos e sua decorrente internalização acontece.

Em 20/08/2014, após o professor pesquisador começar a prática social do plano de trabalho docente conjunto, PA, PB e PC insistiram para que fizessem um teatrinho, com o propósito de internalizar melhor os conceitos de planos de câmera, que para PA e PB ainda não estavam nítidos. No referido momento, PB explica que seria interessante fazer um filminho no laboratório de EAD da Universidade, para tanto disse:

*PB: por que não pegamos a chave para ir no laboratório, sei que é maravilhoso, eu mesmo já passei online, eu iria explicar por meio da lousa digital, na verdade, aqui é um pano verde, olhava para a câmera 1, 2 e 3 – tem um painel digital enorme, parecia o jornal nacional. AQUELE DIA EU ME SENTI FODÃO!!!!*

*[...]*

*PA: eu queria fazer,*

*[...]*

*PP: talvez um filminho rápido, só isso...*

*[...]*

*PB eu quero ser filmado,*

*[...]*

*PA: tem dez mil pessoas no filme*

*[...]*

*PC: roteirista*

*[...]*

*PA: ela é boa*

*[...] (Gravação - reunião em 20/08/2014)*

Neste momento, PP refletiu, por meio dos princípios da pesquisa-ação (MOITA LOPES, 1996), que seria interessante mudar o foco apenas teórico, como inicialmente pressupôs. Para tanto, era necessário refletir a respeito do lúdico em sala de aula e suas implicações para o ensino, para tanto, refletiu que seria interessante discutir e incentivar a proposta dos pesquisadores, com o propósito de trabalhar uma atividade lúdica e mudar a ZDP dos seus colaboradores e de sua própria ZDP (VYGOTSKY, 1998).

Ainda, no referido momento do caos (Lunardelli, 2012), PP solicitou foco, mas as ideias dos professorandos estavam “em plena ebulição”, sendo assim, PP pediu foco e solicitou que um de cada vez falasse:

*PA: OLHA A ZONA QUE VIROU!*

*[...]*

*PP: Gente! FOCO FOCO FOCO!*

*[...]*

*PA: só para a gente gravar uma cena.*

*[...]*

*PP: que tal montar um roteiro coletivo*

*[...]*

PA: *Uma paródia iria ser demais! Paródia ia ser maravilhosa*  
 [...]
 PD: *uma princesa*  
 [...]
 PA: *arrebenta a garrafa na tua cabeça*  
 [...]
 PP: *príncipe shure ou Godofredo.*  
 [...]
 PB: *Xubacu – é o xú e o baco...*  
 [...]
 PP: *isso interessa?*  
 [...]
 PP: *até domingo monta um roteirinho, virtualmente.*  
 [...]
 PP: *pode ser via rede social mesmo, versão preliminar do roteiro e tal... videoconferência fazem?*  
 [...]
 PA: *mas só nois dois...*  
 PA: *voltando à prática social inicial... (Gravação - reunião em 20/08/2014).*

Infelizmente, devido a problemas na própria constituição da instituição e falta de incentivos, o grupo não pode usar o laboratório de EAD, uma vez que o Coordenador de tal espaço não achou pertinente, tendo em vista ele achar que os alunos poderiam estragá-lo. Ao ouvir esta notícia, houve um certo desânimo nos alunos-professores, uma vez que os mesmos já estavam planejando o roteiro, com um ogro maluco e uma princesa não tradicional.

A partir das constatações, PA, principalmente, manifestou-se de forma ativa e crítica, no corredor da Universidade, ao se revoltar com esse discurso protecionista e também ao reivindicar os direitos do uso do laboratório, uma vez que a mesma era “aluna da Universidade” e “exijo meus direitos”.

*é por essas e por outras que vimos laboratórios de informática nas escolas fechados e diretores negando o direito ao multiletramento dos alunos, mas se o Sr. PP não quiser, não iremos fazer um documento por escrito reclamando do Coordenador. (Fala de PA em 30/08/2014 – no corredor da Universidade)*

Como se pode evidenciar, o trabalho com pesquisa etnográfica e pesquisa-ação é muito complexo, demanda alterações no planejamento e também reflete no compromisso de recomeçar sempre, embora as adversidades se tornem grandes, assim como a falta de apoio da Instituição em alguns momentos.

Tendo em vista todas as transformações decorrentes do andamento da pesquisa, PP não poderia deixar algumas ideias como a internalização de conceitos por meio do lúdico se findar, por esse motivo, PP encontrou um aplicativo

de celular que poderia ser usado para a confecção de mini flipbooks virtuais. No site, do referido programa, há a sua definição:

FlipaClip faz você reviver sua infância e expressar sua criatividade ou habilidades profissionais de um jeito bacana! Faça seu desenho usando animação frame-by-frame. Funciona como um caderno antigo, mas com um toque moderno! Quer você esteja desenhando, fazendo storyboard, animando ou brincando, o FlipaClip oferece ferramentas intuitivas e é a plataforma perfeita para suas ideias criativas. (Aplicativo usado para animações simples).

Com este propósito lúdico, muitas foram as animações decorrentes desse processo, cada professorando fazia a sua e postava em uma rede social, no grupo secreto. A primeira delas abaixo, percebemos o movimento da criação de uma árvore e uma pessoa andando ao seu redor.

**Imagem 9 -** Animação criada no FlipaClip



**Fonte:** o próprio autor.

Após esse processo, não contentes com a transformação criativa mais simplificada, PP procurou novos recursos digitais e um deles foi o programa Muvizuplay. Várias foram as discussões, via e-mail e rede social, para as quais o professor pesquisador solicitava ideias para que fossem criadas rápidas animações. Devido a este programa funcionar apenas com computadores com mais memória e processadores mais evoluídos, PP pode fazer tais animações em sua casa e somente, no final daquele ano, adquiriu um *notebook* com maior capacidade para levar a qualquer lugar para os discentes terem maior contato.

Entretanto, PP enviou vários tutoriais aos discentes, a fim de que eles conseguissem também pensar em suas próprias animações. Conforme posto, como esse trabalho ainda não se findou, há a probabilidade de ele se transformar no

próximo ano em um processo de extensão da Universidade, pretendemos levar o computador mais evoluído para que os discentes façam suas animações nele e propiciem tal processo a outros professores em formação docente inicial.

Vejamos, agora, um filme de animação criado em Muvizu play:

**Imagem 10** - Animação parabenizando o Sipel



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=B9shg\\_jEkyA](https://www.youtube.com/watch?v=B9shg_jEkyA)

Após a criação das referidas animações, PP as disponibiliza no youtube, uma plataforma de vídeos gratuitos e comercial, pertencente à esfera midiática. A referida animação foi criada conjuntamente aos pesquisadores, com o propósito de dar parabéns aos alunos pela participação em um evento da área de Letras da referida Universidade.

Em uma segunda animação, PP explica a importância da obra *Linguística Aplicada e Estudos do Texto e do Discurso*, da qual é organizador. A referida obra tem artigos de PB e PP tratando dos multiletramentos em contexto escolar. Por isso, fizemos a importação de tal roteiro, de tal ação. Vale destacar que os roteiros eram discutidos por meio da mídia virtual, e-mail, rede social e grupo no *whatsapp*, com o objetivo de tornar a animação mais envolvente e enfim, mobilizar a mudança de ZDP dos participantes da pesquisa.

### Imagem 11 - Lançamento da obra *Linguística Aplicada*



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=oRjEs0\\_CRA0](https://www.youtube.com/watch?v=oRjEs0_CRA0)

*0:00 Boa noite a todos!*

*0:03 meu nome Luz*

*0:05 e hoje eu vou apresentar a vocês a obra *Linguística Aplicada**

*0:10 e estudos do texto e do discurso, diálogos com a língua e com a literatura*

***0:17 nesse trabalho***

*0:19 organizado por mim,*

*0:22 pelo professor Fábio Antonio Gabriel,*

*0:24 e pela professora Luciana Brito,*

*0:31 O presente trabalho, está dividido em três linhas especificamente,*

*0:37 Na área da linguística aplicada,*

*0:39 que retorna trabalhos específicos, I*

*0:43 teórico especulativos*

*0:46 a área do texto do discurso*

*0:49 que abrange diversas perspectivas*

*0:52 teóricas*

*0:54 que relacionam a construção do texto*

*0:57 a reflexão sobre discursou*

*1:00 é a última*

*1:02 nós temos os trabalhos na área de linguística aplicada, estudos do texto*

*1:05 no texto literário um texto literário, muito importante*

*1:09 e muito cultural' também pratos*

*1:12 é com grande prazer*

*1:14 porque apresentam*

*1:16 os autores e apresenta-se breve discussão pra vocês, muito obrigado*

PB também apresentava, durante as reuniões, muita criticidade em suas falas, contudo, sua ZDP apresentava-se ainda em um estágio inicial, pois ele achava algumas partes da didatização “chata”. Todavia, na penúltima reunião PB manifestou-se ativamente e demonstrou que sua ZDP estava deslocada para um ponto maior, PB relata que “até que enfim as cores quentes eu entendi, são relacionadas à alegria dos personagens”.

No momento da problematização do gênero, destacamos o trabalho de PD. PD, como dito no capítulo metodológico, já tem experiência na didatização do gênero por meio do Programa PIBID.

A esse respeito, PD, na problematização para a dimensão conceitual do gênero: “Explicar a definição de filme e posteriormente solicitar para o aluno buscar no dicionário ou internet a definição do gênero” e então, PD conversa com PA e PB, para fazerem uma atividade muito lúdica para que o discente entenda melhor o conceito do gênero. A ação deixaria a aula mais divertida e o conceito do gênero mais claro para todos. A atividade consistia numa dinâmica, os discentes teriam que pegar uma caixinha de cerâmica, colocar suas definições e, em seguida dramatizar uma cena do filme. Vejamos o excerto:

*PB: Fazer uma dinâmica – ENTRA A DCE – para FAZER UMA DINÂMICA.*

*[...]*

*PP: ao fazer uma roda...*

*[...]*

*PB: colocar a definição de filme em uma urna. A PARTIR DO MOMENTO QUE VOCÊ TEM UMA DINÂMICA VAI SE TORNAR MAIS LEGAL, (...) cada um busca a sua definição, você não vai falar a sua, vai usar uma aleatória, fica um pouco mais dinâmico e TEMOS ENGAJAMENTO SOCIAL.*

*[...]*

*PB: Depois que as definições estiverem ali na caixa, haverá um dia da exposição dessas definições. Cada aluno tira, um de cada vez, uma definição, e então o professor coloca no quadro e vai construindo coletivamente a definição DA SALA.*

*[...]*

*PB: vamos buscar a NOSSA e depois criar as outras, da sala. Após isso vão buscar no dicionário. Fica bem legal, fica muito dinâmica. (Gravação de 20/08/2014).*

Detectamos aqui a criatividade de PB, certamente, o mesmo já fez leituras do documento orientador do ensino de língua portuguesa no Paraná, a DCE. Vale destacar que o mesmo também é professor de língua estrangeira moderna e sempre há a necessidade de se recriar, de se reinventar, por isso a ludicidade é uma característica de PB, que no momento de nossa elaboração didática acaba por se transformar.

Ainda na problematização, a dimensão política do gênero foi retomada. PP tentou explicar para os discentes o exato conceito, porém, como não foi muito didático, a responsividade dos alunos foi muito passiva, “não houve compreensão”, entretanto, PD, que já tinha experiência tomou a palavra e explicou para o restante do grupo que, nessa dimensão, trabalhamos o conteúdo temático,

precisamos pensar nos diversos temas para o aluno, para o professor, para o momento dialógico. PC disse: “agora eu entendi”, do jeito que o professor explicou eu não entendi não”.

Ressaltamos ainda, que ao trabalharmos a dimensão política, surgiu, em meio às discussões a volição em PA, PB e PC aplicar o PTD em uma escola da cidade de Jacarezinho, vejamos o excerto:

*PA: Vamo aplica?*  
 [...]
 *PP: Vocês iriam aplicar isso?*  
 [...]
 *PA: poderíamos aplicar na Íntegra, deu certo nessa realidade, não deu certo?*  
 [...]
 *PA: NOOOSSA QUERO ARREPIAR O BACAXI*  
 [...]
 *PB: Mas como arrepeia o Bacaxi?*  
 [...]
 *PA: Como vamos arrepiá o bacaxi...*  
 [...]
 *PP: A quem se destina? Como os autores uma*  
*PA: eu adorei flipbook, eu quero aplicar isso.*  
 [...]
 *PP: aplicar isso via forma de oficina*  
 [...]
 *PA: mas não dá para fazê numa aula?*  
 [...]
 *PA: Seria legal se a gente pudesse aplicar, veja só, não deu certo nessa realidade.*  
 [...]
 *PA: NOSSA, FAZE COM GRÁFICO!*  
 [...]
 *PC: quando a gente estiver acabando...*  
 [...]
 *PA: vamu arrepiá o abacaxi*  
 [...]
 *PB: o que é arrepiá o abacaxi? (Gravação de 20/08/2014)*

Como podemos constatar, a manifestação de responsividade de PA e PB foi, nesse contexto, realmente muito ativa, uma vez que os mesmos se manifestaram a favor de aplicar o PTD elaborado coletivamente, inclusive criaram uma expressão “arrepiá o abacaxi”, que, pela situação de comunicação, inferimos ser “fazer rápido, correr”. Verificamos que, pelas palavras dos dois, suas ZDRs estão em constante transformação, uma vez que a internalização já estava se modificando para além da situação inicial.

Nesse momento, refletimos que a didatização foi realmente importante, já que muitos conceitos foram reiterados em tal tempo, mesmo nosso

pesquisa sendo considerada extensa, os movimentos de caracterização e posterior didatização acabaram por se completar.

A respeito do uso do PTD, PA assinalou que:

*Quanto ao PTD gosto da filosofia dele, faz sentido cada passo, porém estou aplicando PTD's no PIBID e a fase inicial, antes de chegar à instrumentalização, que é realmente o momento que apresentamos o gênero escolhido para se trabalhar, os alunos já estão cansados de esperar, estão ansiosos pelo gênero e senti que um pouco irritados pela demora, acho que essa fase inicial deveria ser mais breve, tem algumas perguntas que fazemos nela que se o educando não leu o conto ou assistiu ao filme que iremos trabalhar (ou qualquer gênero que estaremos trabalhando) não é possível responder e eles se sentem meio desmotivados ao invés de motivados, disseram “não sabemos, professora, não ouvimos ainda a música”. Penso em resumir a fase inicial, principalmente à das dimensões quando estiver em sala, sintetizar para não demorar a chegar a apresentar o gênero na instrumentalização. (Diário de PA 20/08/2014).*

Em relação à metodologia usada, PC mostrou afinidade com a teoria. Portanto, expôs que:

*Eu gosto muito da proposta do PTD, prefiro ele do que a SD. Gosto muito da maneira como o PTD é estruturado, da forma como trata do gênero inicialmente vendo o que os alunos sabem, discutindo com eles sobre o gênero e tudo mais. Nesse processo gosto bastante da parte de elaboração dos exercícios na instrumentalização. (Diário de PC em 07/08/2014).*

PD também assinala que:

*Eu tenho mais conhecimentos sobre o Plano de Trabalho Docente e por isso prefiro tal metodologia para didatização. Durante a graduação estudei superficialmente a Sequência Didática e não procurei aprofundar conhecimentos sobre ela, pois me mantive focada no PTD devido às atividades dos grupos de estudos vinculados ao GP Leitura e Ensino”. (Diário de PD em 07/08/2014).*

O seguinte passo foi o trabalho com a instrumentalização. Assim, como dito anteriormente, PC apreciava bastante a parte de instrumentalização, pois é um momento de fazer exercícios. Evidenciamos que também é um espaço para que os professorandos construam seus saberes docentes (TARDIF, 2002). No referente à instrumentalização, todavia, PA ainda tinha muitas dúvidas sobre a elaboração didática, visto que, embora tivesse prática no PIBID e nos estágios, não sabia exatamente o que poderia ser usado para ressaltar a análise linguística, a leitura em âmbito mais dialógico. A esse respeito afirmou: “Prof. como eu sei que a análise linguística tá certa?” Tal momento de responsividade ativa, foi muito

pertinente, uma vez que, no caso, voltamos ao que Geraldini (1991) e, posteriormente, Perfeito (2005) retomavam sobre o assunto, ao explorarem as atividades meta e epilinguísticas. Além disso, reforçamos que tal aspecto também já era explorado diversas vezes nos PCN de Língua Portuguesa desde 1998.

No momento, PA sentiu-se um pouco mais segura, demonstrou um grau de responsividade passiva ao levantar a cabeça, simbolizando um sim, além dela, PC, PD e PB tiveram a mesma atitude.

No momento da instrumentalização, o professor pesquisador apresentou diversos modelos de PTDs, um a respeito do texto-enunciado do gênero discursivo *bula de remédio*, outro sobre os *manuals de etiquetas*, outro sobre *contos de fada* e ainda outro sobre *o filme de animação*. Os alunos-professores ficaram bem encantados com os exercícios, entretanto, reforçamos para eles que era necessário trabalhar a noção do não verbal e da multissensibilidade.

PB, nesse momento, foi o mais ativo, sua responsividade foi muito ativa e crítica, além de contribuir decisivamente na elaboração de exercícios, ao dar muitas ideias, refletir sobre alguns caminhos. PD também refletiu e se posicionou algumas vezes, ao falar sobre o que tem funcionado ou não ao trabalharem o PTD no PIBID. PD disse que exercícios muito longos, no momento da instrumentalização cansam o aluno e acabam desmotivando-o. Sendo assim, resolvemos propor atividades reflexivas, mas curtas.

Já a catarse, momento de reflexão sobre a mudança de ZDP, teve boa responsividade de PC e PD. PA e PB queriam voltar e elaborar mais atividades de instrumentalização, por isso PA e PB ficaram em uma responsividade mais passiva, apenas concordando com as participações de PC e PD. Um fato também muito importante que evidencia a internalização de PD e PC, a respeito do desenvolvimento da proposta de encaminhamento didático, foi porque PD já tinha muita habilidade com o PTD em outro projeto da mesma IES e PC aprecia tanto os filmes de animação por assinar várias revistas e passar muitas horas por semana lendo a respeito dos filmes, principalmente os de animação.

Para a prática social final, novamente PA e PB não estavam muito animados; justificaram que, por estarem em semana de provas e darem muitas aulas, estavam muito cansados, portanto, novamente apresentaram uma responsividade passiva, ou seja, somente concordando com os demais. PC e PD propuseram como atividade reflexiva final uma possibilidade de os discentes da

turma analisada fazerem um pequeno filme caseiro e projetar em sala, retomando os valores de si e da família, ou ainda criar um pequeno *flipbook*, ou melhor, um livro de bolso. PC que já tinha mais experiência com o ensino fundamental, asseverou que “esse momento não temos controle dos atos dos alunos”, mas precisamos motivá-los a fazer algo diferente para as suas vidas, dessa forma, concordamos que PC apresentou uma responsividade ativa e crítica a respeito do PTD e também do próprio gênero discursivo em foco.

Na última reunião empreendida, discutimos a fase da prática social final, uma vez que nosso tempo para a conclusão do presente texto estava muito próximo e necessitávamos refletir sobre os dados coletados na pesquisa. Por fim, a tarefa de formatar o Plano de Trabalho Docente, além de corrigir seus problemas de digitação, refazer partes incoerentes acabou ficando para PP, uma vez que terminamos o prática social final na primeira semana de outubro e o docente pesquisador, autor da dissertação, necessitaria analisar os dados e propor a qualificação.

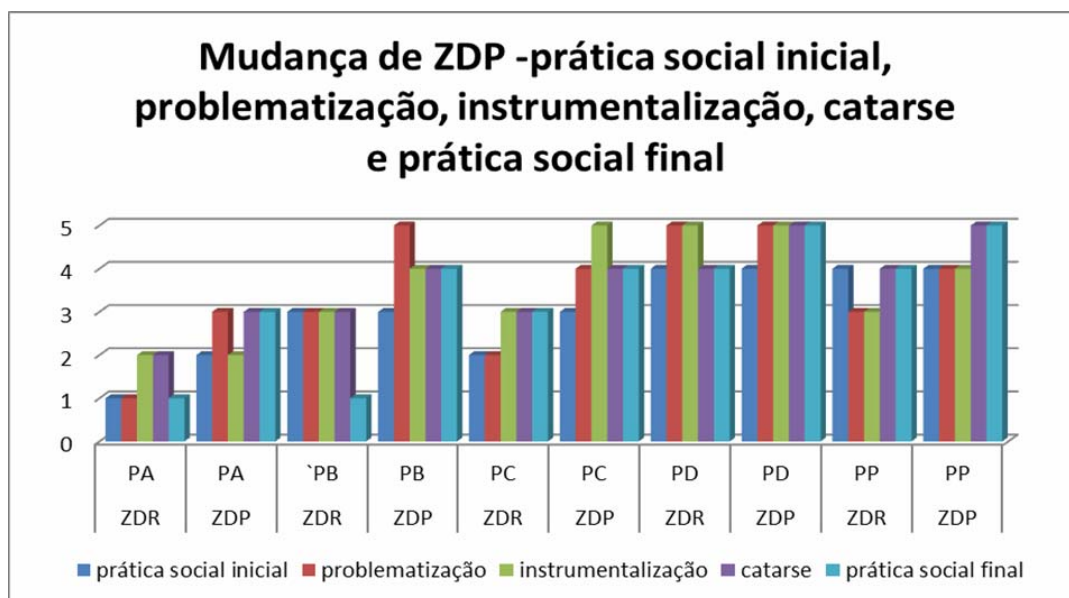
Destacamos que embora já tivéssemos findado a prática social final, muitas lacunas ficaram. Uma delas é a vontade dos alunos-professores em aplicar a suas realidades sociais, uma vez que como o processo de mestrado é muito curto e tínhamos que nos apropriar de muitas teorias seria inviável ainda fazer a aplicação e colher os dados de maneira razoável.

A *priori*, a intenção era fazer com que todos os discentes reescrevessem o trabalho final juntos, em um período de pelo menos quatro meses, mas, como esse processo estava demorando demais, PP precisou finalizar a digitação, mobilizando os recursos empreendidos nas discussões teóricas e práticas. Há trabalhos semelhantes na Universidade Estadual de Londrina, um deles, ainda em andamento com o trabalho com formação docente inicial e sua transposição didática via teoria bakhtiniana de gêneros discursivos e caracterização e didatização dos contos de fadas tradicionais e modernos. Outro trabalho de Lunardelli (2012) fez algo semelhante com o gênero discursivo haicai.

O gráfico a seguir, trata da mudança de ZDP no momento da didatização, para tanto, o mesmo segue o padrão dos anteriores, elaborado em barras verticais, com os respectivos sujeitos PA a PP e suas mudanças em ZDR (início) e ZDP (fim) da pesquisa. Respectivamente, temos os conceitos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final,

respectivamente temos as cores que seguem seus conceitos: azul escuro, vermelho, verde, roxo e azul claro. Do lado esquerdo, há os graus de notas, e, no desenrolar do gráfico o alcance da cada barra.

**Gráfico 7 -** Mudança de ZDP - didatização



**Fonte:** o próprio autor.

Como podemos notar, todos os interactantes tiveram alteração de suas ZDRs, alguns para mais, outros para menos. PC e PA foram os sujeitos com maior desenvolvimento de suas ZDRs, principalmente na instrumentalização. PP, por sua vez mobilizou mais recursos na prática social final dos conteúdos. Terminada a seção que investigou o processo de elaboração didática do gênero discursivo filme de animação infantil, verificamos, a partir de agora, a zona de desenvolvimento potencial e a prática social final dos sujeitos pesquisados.

## 6.8 ZONA DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL: PRÁTICA SOCIAL FINAL

Nesta seção, fazemos uma reflexão a respeito das práticas sociais empreendidas na pesquisa junto aos professorandos e como se trata de uma pesquisa-ação (Moita Lopes, 1996), (Franco, 2005), refletimos também os percalços e avanços de nossas ZDPs.

Após o tempo de pesquisa de mais de um ano, constatamos que dos

14 participantes, dos quais sobraram até o fim somente 4, ou seja, 35% dos alunos-professores restantes, com 65% de desistência no decorrer do percurso, que muitos deles estão se direcionando para outras instâncias do ensino após os estudos do grupo. Dois já foram aprovados em concursos públicos bem concorridos no país, concurso da SEED – Secretaria do Estado da Educação, um está encaminhado para o mestrado e outro para a especialização. Além disso, verificar o olhar dos alunos se encantando com uma cena enunciativa de um texto-enunciado de filme de animação é muito gratificante, é saber que nossa pesquisa tem sua validade.

Para comprovar o dito, trouxemos alguns aspectos que nos deixaram surpreendidos positivamente. O primeiro é PG, uma das alunas-professoras que precisou desistir do grupo já que havia assumido outros compromissos, mas que durante as interações foi sempre muito ativa em sua responsividade.

*Fazendo um “balanço geral” dos encontros que participei, tenho comigo um saldo bastante positivo. O prof. PP conduziu as reuniões com muita coerência e seriedade, os textos discutivos, como de Fiorin e Brait por exemplo, são de altíssimo nível, além de tais autores serem considerados referência nos estudos da visão bakhtiniana. Essas leituras, dentre outras, proporcionaram ótimas discussões além de contribuírem significativamente para com meu amadurecimento no que concerne às questões abordadas.*

***Acredito também nas contribuições individuais de cada membro no decorrer das reuniões, pois, cada um pode refletir a noção de dialogismo e outros conceitos e posteriormente, expor seu ponto de vista e ainda agregar novas ideias, enriquecendo, dessa forma, todos os envolvidos.***

*Infelizmente, não pude continuar na segunda etapa do projeto, em razão de compromissos assumidos anteriormente, mas ressalto que acredito no sucesso desse grupo, nas suas realizações e mais especificamente no sucesso do prof. PP que se empenhou para que esse GP se tornasse realidade, trilhando um caminho onde, sem dúvidas, resultados positivos o esperam.*

*Me despeço com a certeza de ter adquirido mais conhecimentos e com a felicidade de ter participado e contribuído, ainda que de forma singela, com mais esta realização de um profissional empenhado e inspirador como o prof. PP.*

*Muito obrigada! (Diário de P G em 20/11/2013, grifos nossos).*

Embora o excerto anterior seja muito bonito e comovente, destacamos que não foi possível observar a ZDR e ZDP de PG a contento, uma vez que a mesma participou em poucos encontros, dentre eles, verificamos que os assuntos dialogismo e responsividade, a mesma estava presente, nos outros, como

se pode observar na data de saída, não conseguimos diagnosticar suas internalizações.

Já outro participante PB, registrou em seu diário que acabou se encontrando no meio acadêmico após as reuniões do grupo. Tal fato é interessante, pois reflete o nosso compromisso com os saberes docentes (TARDIF, 2002).

*Pode-se dizer que, de maneira geral, participar do projeto de pesquisa “Estudos Bakhtinianos e o Multiletramento” tem sido uma experiência de grande valia no âmbito acadêmico-profissional. A cada reunião um novo debate, uma nova reflexão, um novo ponto de vista que, ao final, leva-nos a uma responsividade ativa. É claro que temos muito a aprender, mas não imaginava chegar a um nível consideravelmente bom de compreensão, além de ter me encontrado no mundo acadêmico, tendo a certeza de que o caminho adiante inclui Bakhtin e o Multiletramento. No momento, o único desejo é o de que o projeto não se acabe e continue dando-nos oportunidade do contato com teorias de extrema importância para a compreensão da linguagem e propostas metodológicas que são e serão úteis para o avanço do ensino de Língua Portuguesa. Não podemos deixar de mencionar o papel do professor orientador, nosso mediador, que desde o início do projeto, dedica-se ao máximo, trazendo toda a discussão para o contexto em que estamos inseridos, auxiliando-nos na busca de uma compreensão com mais clareza. (Diário de PB em 03/09/2014).*

Durante as reuniões, como se pode notar, PB demonstrou muitas manifestações de responsividade ativa e crítica, além de ter muita criatividade na elaboração didática, por outro lado, seu diário continha poucas anotações, a maior parte das análises acabou sendo pautada nas gravações, as quais PP precisou transcrever para conseguir mais dados e observar como foi o andamento coletivo da pesquisa-ação.

PC, que sempre foi muito compenetrada em sua aprendizagem e participação, registrou palavras reflexivas em seu diário, a respeito das contribuições do grupo. Embora PC, em sua maioria demonstrasse manifestações de responsividade passiva, concordando e não se manifestando oralmente, muito, suas manifestações reflexivas no diário foram sempre ativas e críticas. Portanto, foi preciso observar todos os dados para que conseguíssemos ter um panorama das transformações e internalizações dos sujeitos avaliados no grupo.

*O grupo de pesquisa me trouxe grande contribuição, pois nele estudamos e nos aprofundamos em assuntos que são tratados apenas superficialmente em sala de aula, devido ao pouco tempo disponível em classe. Aprendi muita coisa que me ajudou a entender melhor as aulas, de verdade, sem ser puxa-sacos, os conhecimentos que recebi no grupo de pesquisa contribuíram e contribuem muito na minha formação. (Diário de PC em 03/09/2014).*

Outra professoranda que registrou em seu diário algumas palavras foi PD. Destacamos que PD já tinha uma ótima bagagem de pesquisa, como já mencionado, na época estava fazendo parte do grupo de estudos a respeito dos contos de fadas tradicionais e modernos na perspectiva bakhtiniana.

*No curso de Letras Português e Espanhol iniciei a participação no GP Leitura e Ensino ainda no primeiro ano, pois tinha muita vontade de participar de pesquisas, leituras e demais trabalhos que ampliassem meus conhecimentos na universidade. Eu queria muito participar de um dos grupos de pesquisas da universidade e o Leitura e Ensino foi um dos primeiros que eu tive a oportunidade de participar. A participação no GP me ajudou muito, ampliando bastante meus conhecimentos e possibilitando um contato mais efetivo com as pesquisas, embora eu nunca tenha sido bolsista PIBIC devido ao vínculo empregatício. (Diário de PD em 03/09/2014).*

Outro ponto interessante na pesquisa, foi o número de publicações feitas por nós, mais de doze em mais de 04 (quatro eventos). Entendemos isto ser necessário para que tanto o grupo de estudos continue sendo divulgado, quanto para o amadurecimento pessoal dos sujeitos envolvidos e do professor pesquisador. Como se pode evidenciar, todos expuseram pontos positivos de aproveitamento, todavia, vamos agora refletir sobre os percalços da pesquisa.

Ressaltamos que, embora os problemas tenham existido, foi muito importante verificar o crescimento que tanto o professor pesquisador quanto os professorandos conseguiram. Primeiramente, o grau de responsividade que o professor pesquisador tinha sobre a teoria de animação e sua ZDP era relativamente baixa, mas, quando se dispôs a discutir o assunto com seus alunos, foi obrigado a se apropriar da teoria para, aos poucos e no momento da discussão, haver a internalização.

Como essa pesquisa-ação de cunho etnográfico e processual, apresentou muitas situações de conflito, interna e externa, destacamos que o primeiro ano do curso do Mestrado foi muito válido para a apropriação de teorias linguísticas, mas o caminho oferecido pelas disciplinas precisava ser complementado, visto que necessitamos mergulhar na teoria de animação e de cinema, principalmente a respeito das metáforas, planos de câmeras.

Outro entrave na pesquisa foram algumas condições de enunciação. No princípio, estávamos com muitos alunos para estudar, aos poucos, com os níveis de exigências, com reuniões todas as semanas, *links* enviados de filmes, *links* de textos-enunciado de comentadores brasileiros da teoria, muitos discentes foram

desanimando, fato esse evidenciado pelo número pequeno de frequentadores até o final, 35%. Certamente, a evasão do grupo era algo que preocupava PP, vejamos o excerto:

*PP ((meio que um desabafo)), parece que eu tenho que ficar voltando, hoje eu consegui passar para frente, a evolução teórica de vocês, é nesse sentido que eu queria, qualquer coisa eu providencio outro para vocês – pelos meus cálculos dará 30 a 40 encontros – (reuniões), mas assim a gente vai levando, um tempo para cada coisa, para o gênero, para os filmes, um tempo para o PTD e um tempo para a formulação conjunta.*

[...]

*PA: VAI DAR TEMPO?*

[...]

*PP: teve um grupo na UEL, a profa tinha 15 pessoas, sobraram 3. Vamos levar a sério, joguem limpo, deu tempo, não deu tempo, li apenas 5 páginas, li 6 páginas, na hora da análise vou ter que olhar um por um e observar evolução, e outra coisa, não terá nome, será bem fictício, podem escrever bobagem lá, escreveu, está errado, passe um traço, sem problemas.*

[...]

*PP: nós tivemos algumas baixas, a xxxx não vem mais, ela não lia os textos mesmos, achava uma teoria difícil, não fez uma linha do diário, não tem feito o diário, para ela acho que não compensa, eu também acho que não vai dar mesmo, A xxxx também disse que na próxima semana que vem volta, o xxxx não vem por causa da festinha, ele anda falando por aí que não lê o textos e se gava,*

[...]

*PB: isso é o complicado, o gp do xxxx eram 10, só ficou eu.*

[...]

*PP: não interessa ficar muitos e o povo nem perceber. No primeiro dia tínhamos dez pessoas, hoje são bem menos, uns vem outros não vem. (Reunião de 12/03/2014).*

Além do fato exposto, muitos discentes acabavam não lendo o texto base, o que prejudicava muitas vezes as discussões. Sobre isto, PA assinalou em seu diário pelo menos três vezes, que não havia lido o texto de base, uma vez que não teve tempo.

*PP: Alguém leu tudo?*

[...]

*PG: o que a gente leu do outro não saiu muito fora,*

[...]

*PA: li só a primeira partezinha, li normal os demais não.*

[...]

*PB: também não li, essa semana fiz prova...*

[...]

*PC: também não... (Gravação - reunião de 12/03/2014).*

PD também relatou em seu diário que andava faltando muito, em virtude de ter assumido responsabilidades na transposição didática no grupo de pesquisas da Uenp, que trabalha com os textos-enunciado do gênero discursivo conto de fada tradicional e contemporâneo.

Além dessas situações, tínhamos também a relação aula e calendário. No percurso, tivemos muitos feriados e recessos como a época da Copa do Mundo do Brasil, isso certamente, contribuiu negativamente para retardar a internalização de muitos conceitos discentes.

Outra reivindicação que PP, ao transcrever as gravações cobrou, dezesseis vezes, foi a elaboração dos diários, porém, um deles, como PB tinha poucas anotações, o que mais se pode perceber no diário dele foram tópicos discutidos e poucas reflexões, por isso as maiores análises dele estavam nas transcrições

*PP: e os diários? Estão fazendo marcações?*

*[...]*

*PP: o diário você faz assim, hoje estudamos tal coisa, para mim houve novidades, para mim não houve novidades, especificamente o verbal e não verbal... então é um apanhado como se fosse um “diário de menina”, querido diário, hoje fizemos isso, tive dificuldade naquilo.*

*[...]*

*PB: eu fiz em forma de anotações,*

*[...]*

*PA: calma profs, estou fazendo...*

*[...]*

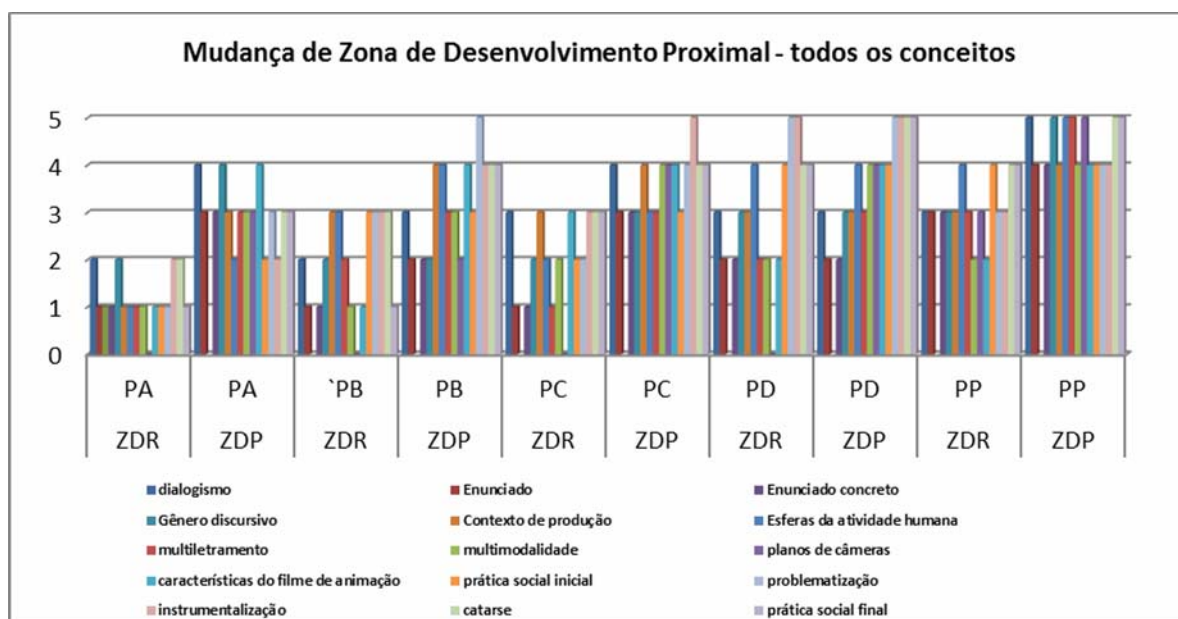
*PC: vou passar a limpo o caderninho.*

*[...]*

*PP: MEU DEUS!!! (Gravação - reunião de 20/08/2014).*

Outro ponto interessante, nas discussões empreendidas, foi o conceito de multiletramento, ainda que muitos não tivessem a mínima noção do que foi exposto. Com várias adequações, PP conseguiu apresentar o conceito e transpô-lo para o *gênero discursivo filme de animação infantil*.

De acordo com as discussões empreendidas, apresentamos um quadro analítico com todas as mudanças de ZPR e ZPD, incluindo as alterações do professor pesquisador. Da esquerda para a direita temos os dezoito conceitos empreendidos. São eles, dialogismo, enunciado, enunciado concreto, gênero discursivo, contexto de produção, esferas de atividade humana, multiletramento, multimodalidade, planos de câmeras, características do filme de animação, prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final.

**Gráfico 8 -** Mudança de ZDP: todos os conceitos

**Fonte:** o próprio autor.

Ao fazermos uma observação panorâmica, por meio das manifestações de responsividade e alterações nas ZDRs – Zona de desenvolvimento real - dos sujeitos analisados, conseguimos verificar que todos tiveram alteração positiva em suas zdrs, todavia, alguns conseguiram mais do que outros. como se pode observar, quem mais se desenvolveu nesses quesistos foi PC E PB. PD, por sua vez, manteve-se estável em alguns pontos, como em texto, uma vez que a mesma já possuía conhecimento de mundo mais apurado da teoria.

Por outro lado, verificamos que o professor pesquisador teve alteração em sua ZDP em todos os momentos, o que certamente foi importante para seu conhecimento cognitivo e transformação da pesquisa. Por todas as discussões empreendidas, analisamos que a manifestação responsiva ativa foi a mais observada em pa em todas as fases da pesquisa. PB apresentou maior manifestação ativa no momento da elaboração didática. PC, por sua vez apresentou em quase todas as fases a manifestação passiva que se convertia para a retardada, que se transformava depois em ativa. pd apresentou maior manifestação ativa e crítica no momento de discutir conceitos como gênero discursivo, dialogismo, uma vez que participou pouco da elaboração didática, tendo em vista que estava em momento de transposição didática do PTD em outro grupo de estudos.

Reafirmamos que a todo o andamento da pesquisa foi muito importante para o crescimento profissional dos pesquisadores e que pretendemos continuar com atividades reflexivas a respeito da animação em novos eventos de extensão, que estão sendo empreendidos pela Universidade.

Considerando todos os elementos da pesquisa-ação, expomos um quadro sintético com as mudanças empreendidas durante a pesquisa. Nele, inserimos a atividade planejada; reflexão sobre a ação; nova ação após reflexão, enfim, temos o seguinte eixo: ação – reflexão - ação. Para FRANCO (2005, p. 487) a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: 1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. Tomada de decisão; e 3. encontro de fatos (*factfinding*) sobre os resultados da ação. Esse *factfinding* deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente

**Quadro 24 -** Atividades reflexivas pela pesquisa-ação

<b>Atividade planejada</b>	<b>Reflexão sobre a ação</b>	<b>Nova ação após reflexão</b>
<b>Discutir a teoria bakhtiniana apenas via Bakhtin e seu Círculo</b>	Dificuldade na internalização dos alunos-professores	Utilização de teóricos introdutórios junto a teoria bakhtiniana inicialmente planejada.
<b>Aplicar o PTD junto aos discentes em uma Escola Pública</b>	Tempo reduzido para a apropriação da teoria pelos membros do grupo.	Cancelamento da aplicação do PTD criado conjuntamente.
<b>Visitar um estúdio profissional de animação</b>	Os estúdios de animação estão em grandes centros, o que dificulta o deslocamento.	Não foi possível o deslocamento, então PP trouxe vários vídeos e depoimentos de animadores profissionais.
<b>Fazer um teatro sobre animação.</b>	O estúdio EAD da UENP não poderia ser usado.	Criação de animações em <i>Flipbook</i> digital.
<b>Apresentar as atividades acadêmicas e comunicações apenas na UENP.</b>	Ansiedade dos discentes em conhecer outros públicos e diversas realidades.	O grupo se apresentou em dois eventos fora da Universidade e também fizeram vários artigos para livro.
<b>Usar linguagem científica com os sujeitos pesquisadores.</b>	Dificuldade dos discentes e internalizar conceitos.	Professor pesquisador usa a linguagem em muitos momentos de maneira informal, com o propósito de estabelecer uma Zona de Desenvolvimento Proximal.

Fonte: O próprio autor.

Conforme podemos observar, a pesquisa sofreu muitas alterações durante todo o seu percurso, dentre os maiores, que brotaram das manifestações responsivas, em geral ativas, nasceram outras ações mais reflexivas, com o objetivo de balizar o desenvolvimentos dos sujeitos. O fato mais marcante durante o desenrolar das atividades foi a mudança de estratégia linguística do professor pesquisador junto aos alunos pesquisados, como a utilização de gírias em um ambiente formal.

Após todas as discussões empreendidas, passemos à guisa da conclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar a visão sociológica da linguagem como carro chefe de um trabalho é ponderar sobre as relações como o “eu” e “muitos outros” por meio das enunciações irrepetíveis na esfera de atividade humana. Nesse sentido, refletir sobre a linguagem como forma de interação, sobre textos-enunciado dos gêneros discursivos multimodais e, ainda, em contexto de formação docente inicial, foi uma operosa tarefa que apresentou resultados satisfatórios, mas não conclusivos.

O primeiro intuito com a pesquisa era o de buscar mais respostas para nosso maior anseio: como abordar a análise linguística na coprodução de sentidos junto à leitura em textos multimodais? A esse questionamento, sentimos que observar as muitas marcas verbo-visuais possíveis de um gênero multimodal como o *filme de animação* trouxe, no decorrer do percurso, tanto para o professor pesquisador quanto para os alunos pesquisados, a transformação de seus conceitos e a internalização dos mesmos.

Partindo dessa premissa, investigamos, em um trabalho coletivo por meio da formação docente inicial, a complexidade e a magia da linguagem cinematográfica que guarda consigo muitos outros elementos além dos puramente técnicos. O próprio desenrolar dos encontros de formação refletiram a grande volição dos discentes em trabalhar com um gênero pouco estudado na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos, o que comprova o ineditismo da ação.

Assim, para os critérios de formação teórica, no que tange à formação docente versando sobre conceitos bakhtinianos, o capítulo 1 aponta para os princípios que nortearam os documentos oficiais orientadores do ensino de Língua Portuguesa e a visão interacional da linguagem. Além disso, refletimos, na seção 1.5, sobre o multiletramento, conceito relevante para a nossa atualidade, uma vez que os sujeitos parecem estar mais letrados na tela, do que em textos, Daley (2010). Em relação ao dialogismo e à responsividade, a seção 1.6 define como o mestre russo organizou o pensamento dialógico e, a partir dele e de seus comentaristas e ampliadores, tecemos reflexões sobre a responsividade e suas categorias.

A resposta técnica à premissa anterior é visualizada no capítulo 2 desta dissertação, especificamente na seção 2.2. Nela, discutimos teoricamente a relevância da linguagem cinematográfica, como a importância dos planos de

câmeras, de seus enquadramentos e movimentos, sem falar das metáforas audiovisuais, indispensáveis para a efetividade e interpretabilidade do signo ideológico. No capítulo 2, trouxemos a dimensão conceitual e histórica do gênero *filme de animação infantil*, caracterizado como um gênero e não subgênero. Nele, o leitor pode observar como as características sócio-históricas foram sendo construídas ao longo do tempo e o quanto são relevantes para os dias atuais. No final do capítulo, elaboramos, por meio de adaptação teórica, nossa própria caracterização do gênero, a partir das regularidades e instabilidades do mesmo e, trazendo para a discussão o aspecto verbo-visual e o multiletramento.

A partir dos capítulos 1 e 2 e da metodologia, introduzimos a Pedagogia Histórico-crítica, base para a construção dos Planos de Trabalho Docente dos alunos-professores. Traçamos, então, no capítulo 4, o desenrolar metodológico de toda a pesquisa. Ressaltamos que, inicialmente, nossos propósitos eram mais ambiciosos, mas o desenvolver do processo, dialógica e dialeticamente, apresentou várias convergências teóricas que impossibilitaram os avanços ambicionados.

No capítulo 5, exploramos a análise dialógica do texto-enunciado *Shrek 2* (2004), bem como a produção coletiva do Plano de Trabalho Docente sobre o filme estudado. A produção do PTD mostrou-se complexa em todo o seu decorrer, uma vez que muitos conceitos discutidos teoricamente não haviam sido internalizados pelos sujeitos de pesquisa, porém, com uma reanálise e uma síntese, puderam ser mobilizados e transformados de forma um pouco mais profícua.

No capítulo 6, abordamos cruzamento dos aportes teóricos discutidos nas reuniões, bem como a mudança de zona de desenvolvimento proximal de cada sujeito, inclusive a do professor pesquisador. Destacamos, novamente, que a pesquisa-ação foi se transformando no decorrer do percurso e muitos objetivos que inicialmente propúnhamos precisaram ser transformados em outros; até nossas metodologias precisaram se alterar para abarcar atitudes/dúvidas dos sujeitos pesquisados.

Acreditamos que nosso objetivo geral, ou seja, o de compreender a responsividade dos professorandos PA, PB, PC e PD, advindo de estudo teórico-metodológico, em contexto de formação inicial, para a elaboração didática de um PTD com textos-enunciados do gênero discursivo *filme de animação infantil*, foi

atendido no capítulo 6, tendo em vista que conseguimos analisar todos os movimentos dialógicos possíveis mobilizados nos discursos dos professorandos com o intuito de observar suas mudanças de ZDR à ZDP

A partir daí, os objetivos específicos puderam ser melhor delineados. Em relação à prática social inicial e à observação da ZDR dos sujeitos, - se os pesquisandos conheciam os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular -, verificamos que todos introjetaram fragmentadamente o discurso dos documentos oficiais, o que, depois, lhes causaria grande dificuldade, em termos de articular uma proposta teórico-metodológica à prática docente de forma proficiente, certamente por “conhecerem” apenas a veiculação de modelos sem a devida fundamentação.

Para os outros objetivos específicos, que se compunham de identificar a responsividade docente dos professorandos nas reuniões do grupo de estudos e na elaboração do plano de trabalho docente, tal movimento dialógico e dialético foi investigado no capítulo 6. De maneira geral, PA demonstrou-se a mais interessada e suas manifestações de responsividade mostraram-se, em todas as reuniões, de forma ativa e crítica. PB de forma geral, mostrou-se muito criativa na elaboração das atividades sequenciadas, uma vez que sua prática docente já fazia refletir melhor o processo. PC, por sua vez, embora tímida, trazia muitas manifestações de responsividade retardadas; sua maior facilidade foi na construção das atividades sequenciadas. PD, que já apresentava um arcabouço teórico-metodológico de outro grupo de estudos de que participava, apresentou-se muito participativa nas discussões empreendidas, entretanto precisou faltar várias vezes em virtude de outros compromissos.

A partir das gravações, dos diários e da responsividade dos pesquisadores, analisamos suas ZDPs e ZDRs. Destacamos, que todas as ZDRs e ZDPs de todos os sujeitos, inclusive do Professor Pesquisador, tiveram mudança muito significativa, principalmente no conceito de cinema de animação e multiletramento.

Refletimos que as várias possibilidades abertas pela pesquisa-ação se configuram em rever conceitos constantemente, mudá-los e transformá-los, não só decorrer da pesquisa, mas para realização de trabalhos diversificados. A primeira é a de darmos continuidade nesse trabalho em oficinas de criação de filmes de animação para futuros profissionais que possam atuar nas diversas esferas

educacionais, do fundamental II ao superior. Infelizmente, sabemos que, mesmo tendo planejado que todos os conceitos estivessem suficientemente internalizados pelos pesquisadores, devido a própria característica da pesquisa-ação, não foi suficiente. Dessa forma, os mesmos sujeitos de pesquisa serão convidados a participar das oficinas antes sugeridas.

Vale ressaltar, também, que, assim como Napolitano (2005) já anunciava, que um dos objetivos de se trabalhar com o cinema em sala de aula é quebrar o estigma de que o uso de filmes em contexto escolar não pode ser tratado como desculpa para aula vaga ou mera ilustração, conseguimos perceber que essa pesquisa trouxe, em todo o seu percurso, a quebra desse estigma, pelo fato de termos levado a efeito a coprodução de sentidos na prática de leitura, junto às atividades epilinguísticas como fim e as metalinguísticas como um meio. Avaliamos, hoje, no entanto, que, especificamente, a abordagem da análise linguística, no processo de transposição didática, poderia ter sido um mais aprofundada.

Por fim, abordar o gênero discursivo *filme de animação infantil* pouco analisado sob esse viés, e, ainda, trabalhar com a formação docente inicial em um curso de Letras, foi uma tarefa complexa e laboriosa tanto para o professor pesquisador, quanto para os alunos pesquisados. Sabemos que algumas lacunas ficaram expostas, como a transposição didática para uma sala de aula, o que não foi possível fazer no curto espaço de tempo do Mestrado. Ainda, refletimos que, vigotskianamente, muitos conceitos foram internalizados suficientemente e há a necessidade de melhor acomodação de outros.

Finalizamos expressando toda nossa satisfação por termos percorrido esta árdua, porém gratificante caminhada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas em comunicação**. Campinas- SP : Pontes Editora e Arte Língua. 3.ed. 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia** (Ribeirão Preto)[online]. 1999, vol.9, n.17, pp. 25-34.
- BAKHTIN, Mikail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. 47. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARONAS, Roberto Leiser; ARAÚJO, Lígia Mara Boin Menossi; PONSONI, Samuel. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 24-42, Jul./Dez. 2013.
- BASSOLS, Pedro Inácio. **Clássicos da literatura infantil revisitados em Shrek 2**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BENITES, S. A. L.; SILVA, A. G.; MORAIS, M de L. Pedagogia Cidadã: **Caderno de Formação: Língua Portuguesa / Ceccantini J. L. Pereira, RJ e Lancheta Jr, Juvenal** (organizadores) São Paulo: Unesp. Pró Reitoria de Graduação. 2004, vol.2.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BETTON, Gerard. **Estética do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em bakhtin e o círculo. **Alfa**, revista Linguíst. (São José rio preto), São Paulo , v. 56, n. 2, 2012.

\_\_\_\_\_, **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 281 – 288.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais/Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CHONG, Andrew. **Animação digital**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CORSO, D. L; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA LUZ, Filipi. **Animação digital: reflexos dos novos mídias nos conceitos tradicionais de animação**. Disponível em: <[http://movlab.ulusofona.pt/infomedia/papers/64\\_Sopcom\\_FilipeLuzAnimacaoDigital.pdf](http://movlab.ulusofona.pt/infomedia/papers/64_Sopcom_FilipeLuzAnimacaoDigital.pdf)> Acesso em: 17/07/2012.

COURSEUIL, Anelise Reich. Literatura e Cinema. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 369-378.

COELHO, César; MAGALHÃES, Marcus; QUEIROZ, Aída; ZAGURY, Léa. **Animation now!** Madrid: Taschen, 2004.

CRUZ, Dulce Márcia. **Linguagem audiovisual : livro didático**. 2. ed. rev. e atual. - Palhoça : UnisulVirtual, 2007.

DALEY, Elizabeth. **Expandindo o conceito de letramento**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez. 2010.

DELL'ISTOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília.: Editora da UNB, 1996. P. 65-69.

DENNIS, Sebastian. **O cinema de animação**. Trad. Marcelo Félix. Lisboa: Texto & Gráfica, 2007.

DI CAMARGO JR, Ivo . **O futuro analisado pela linguagem cinematográfica:** diálogos entre a teoria do cinema e Mikhail Bakhtin.. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2009.

DIAS, Luiz Antonio Xavier; PERFEITO, Alba Maria. Gênero discursivo filme de animação infantil: uma proposta interventiva para o ensino fundamental. DIAS, Luiz Antonio Xavier et al. (ORG). In: **Linguística aplicada e estudos do texto/discurso:** diálogos com a língua e a literatura. Multifoco: Rio de Janeiro, 2014. P. 58- 85.

DELEUZE, G. **Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira; PERFEITO, Alba Maria. Uma proposta de análise linguística via texto enunciado do gênero discursivo conto de fadas. In: SCOPARO, Tania Regina Montanha Toledo et. al. (Org.). **Estudos em linguagens:** diálogos linguísticos, semióticos e literários. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

DUCA, Lo. **Le dessinanimé:** Histoire, esthétique, technique. Paris: Prisma, 1948.

ECO, Umberto. **Interpretação e sobreinterpretação.** Trad. M. S. Pereira. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, M. C. **La investigación de la enseñanza,** II: métodos cualitativos y de observación. Barcelona : Paidós, 1996.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira ; PERFEITO, Alba Maria . **Manuais das etiquetas:** servem para instruir... servem para ensinar. In: CELSUL - Centro de Eventos linguísticos do Sul, 2010, Palhoça. Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça: Ed. da Unisul, 2010. v. 9. p. 1-20.

FILMES DE ANIMAÇÃO INFANTIS. Disponível em:  
<<http://www.ocafe.com.br/2011/08/28/historia-da-animacao-no-cinema/>>. Acesso em: 29/07/2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FOSSATTI, Carolina Lanner **Categorias de narratividade no cinema de animação:** atualização dos valores éticos de Aristóteles segundo Edgar Morin. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUC/RS, 2010. 409 p.

\_\_\_\_\_. **Cinema de animação:** um diálogo ético no mundo encantado das histórias infantis. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educ. Pesqui., Dez

2005, vol.31, no.3, p.483-502. ISSN 1517-9702

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no Contexto Escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em 26/05/2014

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa**. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Londrina: [s.n.], 2011.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX**. Lisboa: Edições 70, 1985.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAPA, Manoel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. *In*: REINKING, D. *et al.* (Eds.). **Literacy for the 21st Century: Technological transformation in a post-typographic world**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998a. pp. 283-301. Disponível em <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>, acesso em 30/12/2010.

LEMKE, J. L. Multiplying meaning. *In*: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Eds.). **Reading Sciences**. London: Routledge, 1998

LOPES, Andressa Aparecida. **Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o Ensino Fundamental**. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1999.

LIMOLI, Loredana.; GIACHINI, N. Semiologia e leitura do texto literário. **Boletim do CCH**, Londrina, n. 41, 2001 p.151-166.

LOPES, Andressa Aparecida. **Gênero discursivo canção: uma proposta de didatização para o Ensino Fundamental.** 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOPES-ROSSI, M.A.G. (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** São Paulo: Cabral Editora, 2002.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação: técnica e estética através da história.** São Paulo: Senac, 2005.

LUNARDELLI, Mariângela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial.** 2012. 346 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo.** 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2004.

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

MENEGASSI, Renilson José. ; SILVA, Ana Maria da . Procedimentos para avaliação da leitura no ensino fundamental: influências da Prova Brasil. **Entretextos (UEL)**, v. 10, p. 264-284, 201.

\_\_\_\_\_. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**, vol.10, nº18, 2009.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. **A Pedagogia Histórico-crítica no contexto das teorias da Educação.** Disponível em: <http://1321-2376-1-SM.pdf> Acesso em: 08/07

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009.

MICHELSON, A. (org). **Kino-eye: The Writings of Dziga Vertov.** Tradução de Kevin O'Brien. Berkeley: University of California Press, 1984.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2014.

MORENO, Anônio. **A experiência brasileira no cinema de animação**. Rio de Janeiro: Artenova, 1979.

MOTTA-ROTH, Desirée. HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, Jónata Ferreira de. **A Abordagem Histórico-Crítica na Formação Docente**. Disponível em:  
<[www.pedagogia.com.br/artigos/abordagemhistoricocritica/index.php?pagina=3](http://www.pedagogia.com.br/artigos/abordagemhistoricocritica/index.php?pagina=3)>  
Acesso em 26/05/2014.

MUSSALIN, Fernanda. **Linguística I**. Curitiba: IESDE, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NATALI, Adriana. O apagão da leitura. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 8, n. 83, set. 2012. p. 40-45.

NEVES, Fátima Maria. *Filmes históricos e o ensino de história da educação*. Disponível em: <  
<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/97FatimaMariaNevesATUAL.pdf>>  
Acesso em: 17/07/2012.

NOGUEIRA, Luís. **Gêneros cinematográficos**. Covilhã: LabCom, 2010.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 293 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

\_\_\_\_\_ et al. **Abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso**. 1º CIELLI, UEM: Anais, 2010.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba: **Paraná/Jam3 Comunicação**, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90. Trad. D. E. Braga e M.C. dos Santos Fraga. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Signorini, I. e Cavalcanti, C.C. (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. IN: **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v.1. ed 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.

\_\_\_\_\_; OHUSCHI, Márcia Cristina Grego; BORGES, Cleide Aparecida.Gomes. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. E. M. R. Osório (org.). In: **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-75.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos, enunciados concretos, estilo e Plano de Trabalho Docente: uma possibilidade de abordagem da análise linguística no ensino médio. **Artigo apresentado para ascensão de classe de professor adjunto a associado**. Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Universidade Estadual de Londrina, 18 dez. 2012.

\_\_\_\_\_.; CECILIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T. C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Pesquisa Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar**. Universidade Estadual de Londrina: 2012a.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado das Letras – ABL, 1996.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Programa de pós-graduação em Educação). Universidade de Brasília, 2010.

PROPP, Vladimir I. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.

PROGRAMAS para criação de animações digitais. Disponível em <<http://www.tecmundo.com.br/imagem/2353-quer-criar-animacoes-confira-aqui-as-melhores-opcoes-de-programas.htm>> Acesso em 15/01/2015.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA -ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

\_\_\_\_\_, Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada : ensino de língua materna**. Florianópolis : LLV/ CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos**. Escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_, R.; MOURA, E.(orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

SABADIN, Carlos. Shrek mantém encanto do primeiro filme. **Revista cinema**. São Paulo: Ed. Única. Ano VIII, edição 77, jun./2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Glossário. Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_historico.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm). 1986 - 2006. Acesso em : 20 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2011.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Editores Associados, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00, p. 26 – 40.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo, n 8, p.79-90, 2005.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Papyrus, 2003.

STEIG, Wilian. **Shrek!** Trad. Eduardo Brandao. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001. Não paginado.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luis .Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VANOYE, Francis.; GOLIOT-LETE, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

### *Filmografia*

A BELA e a Fera. Direção de Gary Trousdale, Kirk Wise. Eua: Disney / Buena Vista, 1991. (84 min.), DVD, son., color.

A FANTÁSTICA FÁBRICA DE CHOCOLATES. Direção: Tim Burton. Produção: Brad Grey e Richard D. Zanuck. (EUA): Warner Bros, 2005. 1 DVD (106 min.). son., color.

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES. Direção: Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1937, (83 min.).

CARROS. Direção: John Lasseter. Estados Unidos: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2006, (113 min.).

CINDERELLA. Direção: Clyde Geronimi e W Jackson. EUA- Walt Disney Classic Series, 1950, 1 DVD.son, color (96 min.)

DEU A LOUCA NA CINDERELA. Dir. Paul J. Bolger. Playarte.Europa Filmes, 2007, 1 DVD.son, color. (87 min.)

FORMIGUINHAZ. Direção:Eric Darnell, Tim Johnson. Estados Unidos: DreamworksAnimation SKG, 1998, (83 min.).

FROZEN: uma aventura congelante. Direção de Chris Buck, Jennifer Lee. Produção de Peter del Vecho. Roteiro: Jennifer Lee. Música: Christophe Beck Kristen Anderson-lopez (letras) Robert Lopez (canções). Eua: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2013. (102 min.), DVD, son., color.

FUGA DAS GALINHAS. **Direção**: Nick Park, Peter Lord. Estados Unidos: DreamWorks Animation, SKG, 2000. (85 min.).

HAPPY FEET. George Miller. Eua Austrália. 2006, 1 DVD,—animação.son, color (98 min)

MADAGASCAR. Direção de Eric Darnell, Tom Mcgrath. Eua: Dreamworks, 2005. 1 (86 min.), DVD, son., color. Legendado.

O CRIME DO PADRE AMARO. Direção de Carlos Carrera. México: Alameda Films, 2002. 1, DVD, son., P&B. Série 1.

O GATO DE BOTAS. Direção: Chris Miller. Estados Unidos: Dreamworks SKG, 2011, (1h30min.).

OS INCRÍVEIS. **Direção:** Brad Bird. Estados Unidos: Disney/Pixar, 2004 (115 min), DVD, Bônus especial.

OS TRÊS PORQUINHOS. **Direção:** Burt Gillett.EstadosUnidos: Walt Disney Pictures, 1933, (8 min.).

PINÓQUIO. **Direção:** Ben Sharpsteen, Hamilton Luske. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1940, (88 min.).

PROCURANDO NEMO. Direção: Andrew Stanton. Estados Unidos: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures,2003, (100 min.)

RATATOUILLE. **Direção:** Brad Bird. Estados Unidos: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2007, (1h51min.).

RIO. Direção de Carlos Saldanha. Eua: Blue Sky Studios, 2011. (90 min.), son., color.

SELVAGEM. **Direção** de Steve Williams. Eua: Dreamworks, 2004. 1 (82 min.), DVD, son., color.

SHREK .Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson. Produção: PDI/DreamWorks, 2001. 1 DVD (93 min.), widescreen, color

SHREK 2.Direção : Andrew Adamson. Produção : Jeffrey Katzenberg; Aron Warner. Califórnia: DreamsWorks Animation, 2004, 1 DVD (105 min.) son., color.

TOY STORY. **Direção:** John Lasseter. EstadosUnidos: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 1995, (81 min.).

TOY STORY 2. **Direção** John Lasseter. EUA: Produtora Pixar e Disney, distribuidora Walt Disney, 1999. DVD (92 min), som, cor.

TRON. Direção: Steven Lisbeger. EstadosUnidos: Walt Disney Pictures, 1982, (96 min.).

VIDA DE INSETO. **Direção:** Andrew Stanton, John Lassete. Estados Unidos: PixarAnimationStudios; Walt Disney Pictures, 1998, 96 min.).

## **ANEXOS**

## ANEXO A

Letra da música em inglês Accidentaly in Love, Banda Lyps

So she said what's the problem baby  
What's the problem I don't know  
Well maybe I'm in love (love)  
Think about it every time  
I think about it  
Can't stop thinking 'bout it

How much longer will it take to cure this  
Just to cure it cause I can't ignore it's love (love)  
Makes me wanna turn around and face me  
but I don't know nothing 'bout love

Come on, come on  
Turn a little faster  
Come on, come on  
The world will follow after  
Come on, come on  
Cause everybody's after love

So I said I'm a snowball running  
Running down into the spring that's coming all this love  
Melting under blue skies  
Belting out sunlight  
Shimmering love

Well baby I surrender  
To the strawberry ice cream  
Never ever end of all this love  
Well I didn't mean to do it  
But there's no escaping your love

These lines of lightning  
Mean we're never alone,  
Never alone, no, no

Come on, Come on  
Move a little closer  
Come on, Come on  
I want to hear you whisper  
Come on, Come on  
Settle down inside my love

Come on, come on  
Jump a little higher  
Come on, come on  
If you feel a little lighter

Come on, come on  
We were once  
Upon a time in love

We're accidentally in love  
Accidentally in love (x7)

Accidentally

I'm In Love, I'm in Love,  
I'm in Love, I'm in Love,  
I'm in Love, I'm in Love,  
Accidentally

I'm love, I'm love

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/shrek/counting-crows-accidentally-in-love.html#ixzz3OE3jLnIm>

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) (s) para participar de um projeto de pesquisa intitulado **Estudos bakhtinianos e o multiletramento**, vinculado à pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina - UEL e também ao Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino* – CNPq – UENP, que tem vínculo com o Projeto de Pesquisa **Leituras e Multiletramento: Novas Propostas, Novas Possibilidades**. O projeto será realizado nas dependências da Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus Jacarezinho – PR, no Núcleo Institucional de Pesquisas ou sala 14 do Centro de Letras, Comunicação e Artes.

O objetivo do trabalho é promover a apropriação e posterior didatização do *gênero discursivo filme de animação infantil* pelos sujeitos de pesquisa envolvidos – sendo suas vozes gravadas no decorrer das reuniões que acontecerão semanalmente, e também serão utilizados diários reflexivos para registro dos referidos encontros, e se necessário, com seu consentimento, poderão ser tiradas fotos para registro da pesquisa.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: cessão de sua imagem, quando necessário, registro de sua voz via gravações de áudio e também o registro escrito dos diários reflexivos, no período de 16/09/2013 a 20/02/2015, a fim de verificar se o integrante se apropriou do gênero em apreço e se houve a didatização do gênero em pauta.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) (s) senhor(a) (s): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Explicamos, além disso, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Deixamos claro, ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.

Os benefícios esperados são um olhar crítico para a minha própria prática docente do professor em formação inicial.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode nos contatar (**Luiz Antonio Xavier Dias – R. no termo original assinado– e-mail: laxdias@uenp.edu.br**).

Este termo segue preenchido em duas vias de igual teor e devidamente assinado pelos membros participantes do referido projeto.

Jacarezinho - PR, 16 de setembro de 2013.

**Pesquisador Responsável**

*Original Assinado*

Luiz Antonio Xavier Dias

RG: (*no termo original - assinado*).

Sujeitos de pesquisa abaixo assinados:
--

PA  
*Original Assinado*

PB  
*Original Assinado*

PC  
*Original Assinado*

PD  
*Original Assinado*

PE  
*Original Assinado*

PF  
*Original Assinado*

PG  
*Original Assinado*

PH  
*Original Assinado*

PI  
*Original Assinado*

PJ  
*Original Assinado*

PK  
*Original Assinado*

PL  
*Original Assinado*

PM  
*Original Assinado*

Os sujeitos de pesquisa acima assinados, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordam em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

APÊNDICE B  
Carta de anuência

Prezadas Diretora e Coordenadora do Curso de Letras:

Eu, Luiz Antonio Xavier Dias, docente do Centro de Letras, Comunicação e Artes do Campus de Jacarezinho – PR e aluno do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – PR, juntamente com minha orientadora, a professora doutora Alba Maria Perfeito, vimos solicitar autorização para a realização de coleta de dados de pesquisa de natureza etnográfica de mestrado intitulada “O gênero discursivo filme de animação infantil: práticas discursivas e ação docente para o multiletramento” que consiste na criação de um grupo de estudos vinculado a projeto de pesquisa “Estudos bakhtinianos e o multiletramento” com vínculo no Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino* CNPq da mesma IES, posterior apropriação das características do gênero em pauta e didatização via Plano de Trabalho Docente do gênero em apreço pelo docente em formação inicial do Curso de Letras.

Como instrumento de análise, escolheremos diário de campo e gravações de áudio. Vale lembrar que serão mantidos em sigilo os nomes dos sujeitos de pesquisa envolvidos. Pedimos autorização para que sejam utilizadas salas de aulas do referido centro, bem como as do Núcleo Institucional de Pesquisas – NIP.

Aproveitamos a ocasião para os devidos agradecimentos, acolhimento e consideração e colocamo-nos desde já à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Profa. Doutora Alba Maria Perfeito  
Orientadora  
(43) 3324 – 5512

Luiz Antonio Xavier Dias  
Pesquisador  
(43) 9914- 5541

APÊNDICE C -  
Diário dos sujeitos de pesquisa em DVD.

APÊNDICE D  
Gravações de áudio em DVD