



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS DE CASCAVEL*
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

MARTA RICHCIKI CAMARGO

O LUGAR DELAS É ONDE ELAS QUISEREM(!?):
A MATERIALIDADE FÍLMICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

CASCAVEL – PR

2023

MARTA RICHCIKI CAMARGO

O LUGAR DELAS É ONDE ELAS QUISEREM(!?):
A MATERIALIDADE FÍLMICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder

CASCADEL – PR

2023

[Inserir ficha catalográfica, elaborada por bibliotecário(a), no verso da folha de rosto]

MARTA RICHCIKI CAMARGO

O LUGAR DELAS É ONDE ELAS QUISEREM(!?):
A MATERIALIDADE FÍLMICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Luciane Thomé Schröder
Orientador (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Prof^a. Dra. Marilene Aparecida Lemos
1º Membro Efetivo (Universidade Federal da Fronteira Sul/Realeza)

Prof^a. Dra. Juliana de Sá França
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Cascavel, 05 de outubro de 2023.

Ao meu pacotinho de amor, Francisco Krewer.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por inúmeras vezes acalmar meu coração e me proporcionar coragem para não desistir.

Aos meus pais, Neli e Getulio, que insistem em afirmar que o melhor que eles poderiam me proporcionar é o estudo — exemplos de seres humanos.

Ao meu companheiro, Leandro, que há dezessete anos me incentiva diariamente a estudar.

À minha orientadora, professora Luciane Thomé Schröder, por ter aceitado caminhar ao meu lado, respeitando-me e incentivando-me em cada momento vivido no decorrer da pesquisa, principalmente no período de gestação.

Às professoras Marilene Aparecida Lemos e Juliana de Sá França, pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

A todos/as os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pelas contribuições à minha formação acadêmica e profissional.

Ao Grupo de Estudos em Teorias do Discurso, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pelas indicações de leitura, diálogos e inquietações, que me auxiliaram muitíssimo ao longo do mestrado.

Ao professor João Carlos Cattelan, pelas incontáveis contribuições no grupo de estudos.

Aos amigos e amigas que me apoiaram diretamente e/ou indiretamente, às vezes com um café ou um simples “oi, como você está?”.

A reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência.

(Orlandi, 2014)

CAMARGO, Marta Richciki. **O lugar delas é onde elas quiserem(!?): a materialidade fílmica como prática pedagógica.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo tecer considerações sobre temas afetos à mulher e discursividades referentes às posições-sujeito definidas para ela numa materialidade fílmica. Sabe-se que as obras cinematográficas são comumente utilizadas no ambiente escolar como instrumentos pedagógicos, por isso tornam-se um objeto pertinente a questionamentos. Neste trabalho, a análise volta-se ao filme infantil *Os Croods* (2013), especificamente a alguns personagens — a mãe (Ugga), a filha mais velha (Eep), a avó e o pai (Grug). O conjunto de reflexões provocadas pelo *corpus* fala sobre a presença de um discurso patriarcal que atravessa as/os cenas/enunciados e requer atenção, dado que se trata de um material voltado às crianças, no caso, sujeitos em fase de constituição de padrões de comportamento. Nesse sentido, a pesquisa intenciona a promoção de uma educação menos discriminatória e mais emancipadora no ambiente escolar. A Análise de Discurso, ao ser mobilizada, pode contribuir para a mediação do trabalho com leitura em sala de aula a partir da análise de filmes, promovendo, assim, diálogos emergentes por meio de práticas pedagógicas voltadas ao exercício da leitura sob um viés discursivo. Como resultado, propõe-se um encaminhamento de leitura voltado aos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Cinema; Mulher; Ensino; Leitura; Prática pedagógica.

CAMARGO, Marta Richciki. **O lugar delas é onde elas quiserem(!?): a materialidade fílmica como prática pedagógica.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo tejer consideraciones acerca de temas que afectan a la mujer y discursividades referentes a las posiciones-sujeto definidas para ella en una materialidad fílmica. Se sabe que las obras cinematográficas son comúnmente utilizadas en el ámbito escolar como instrumentos pedagógicos, por lo tanto se convierten en un objeto relevante para los cuestionamientos. En este trabajo, el análisis se centra en la película infantil *Os Croods* (2013), específicamente en algunos personajes — la madre (Ugga), la hija mayor (Eep), la abuela y el padre (Grug). El compendio de reflexiones obtenido por el *corpus* dialoga sobre la presencia de un discurso patriarcal que atraviesa las/los escenas/enunciados y que requiere atención, dado que se trata de un material dirigido a niños, en este caso, sujetos en proceso de constitución de patrones de comportamiento. En ese sentido, la investigación intenciona la promoción de una educación menos discriminatoria y más emancipadora en el ámbito escolar. El Análisis del Discurso, al ser movilizada, puede contribuir para la mediación del trabajo con la lectura en el aula a partir de los análisis de películas, promoviendo, así, diálogos emergentes por medio de prácticas pedagógicas dirigidas al ejercicio de la lectura bajo un estudio discursivo. Como resultado, se propone un encaminamiento de lectura dirigido a estudiantes del 7º año de la Enseñanza Fundamental II.

Palabras-clave: Cine; Mujer; Enseñanza; Lectura; Práctica pedagógica.

LISTA DE SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
RCO	Registro de Classe Online
LP	Língua Portuguesa
AD	Análise de Discurso
FD	Formação Discursiva
CPs	Condições de Produção
SDs	Sequências Discursivas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO... E UM POUCO MAIS	12
1 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NA ANÁLISE DE DISCURSO	21
1.1 DOS PASSOS A SEREM DADOS	24
2 A NATUREZA FÍLMICA SOB UM OLHAR DISCURSIVO	36
2.1 UMA HISTÓRIA SOBRE OS FILMES: BREVE PERCURSO	38
2.2 AS MULHERES NA TELA: ERA UMA VEZ... A FADA-PRINCESA DOS CABELOS LOIROS E OLHOS AZUIS: UM PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO	45
3 ANÁLISE: ENCONTROS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	53
3.1 MEMÓRIA, NARRATIVIDADE E EFEITOS DE SENTIDO	55
3.2 DE PRINCESA À AVENTUREIRA	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
<i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	76
4 PROPOSTA DIDÁTICA	77
4.1 GESTOS DE LEITURA: UMA CONVERSA SOBRE OS SUJEITOS NA TELA	77

INTRODUÇÃO... E UM POUCO MAIS

Sabemos que há inúmeros estudos acadêmicos relacionados a problematizações sobre a posição sujeito-mulher na sociedade. Esses trabalhos expõem o olhar do leitor às práticas de violência e discriminação que perpassam a história das mulheres, no tocante a temáticas sobre preconceitos, dominação e violências diversas¹. A exemplo disso, remetemo-nos a Bourdieu (2012), Priore (2004) e Chauí (2003), cujos estudos possibilitam diálogos reflexivos referentes à temática. Na base de suas reflexões, são abordados temas que exploram “[...] não só a violência estrutural que incide sobre as mulheres, mas também aquelas formas específicas decorrentes de sua condição de gênero” (Priore, 2004, p. 363).

O desrespeito gerado pelas posturas e práticas machistas, a estereotipização que desqualifica o gênero feminino em diferentes instâncias sociais e a violência doméstica minimizada por discursos² como “um tapinha não dói”, não raras vezes, chegam ao extremo do feminicídio — é preciso romper a barreira do silêncio. E a universidade pode ser um dos espaços privilegiados para a explicitação das vozes femininas e das violências sofridas.

Portanto, a temática tratada nesta dissertação, ainda que não seja nova, vem se somar ao coro de vozes que sustentam os estudos já desenvolvidos e que dizem respeito ao sujeito-feminino num contexto muito específico: o de formação de sujeitos-crianças leitores na escola, a partir de uma proposta de interpretação e compreensão de uma materialidade fílmica voltada à prática educacional. Entendemos que, por meio da prática da leitura reflexiva, podemos propiciar a desconstrução de mentalidades sustentadas na perspectiva da dominação masculina, conforme conceitua Bourdieu (2012), almejando-se, com a formação de melhores leitores dos discursos que circulam socialmente, que as violências contra as mulheres sejam refletidas e, quiçá, minimizadas num futuro próximo.

¹ Uma pesquisa no banco de dados da CAPES foi realizada. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

² “Chamaremos discurso uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso” (Pêcheux, 2015b, p. 214).

As pesquisas oriundas de diferentes contextos históricos, políticos e socioculturais³ permitem-nos compreender que as mulheres já lutaram, e ainda lutam, para que seus direitos não sejam violados em consequência de quaisquer opressões, pois, como sabemos, as violações não se restringem somente à “[...] violência física exclusivamente (surras, açoites), mas [à] violência do abandono, do desprezo, do malquerer” (Priore, 2004, p. 269). Frente a esse quadro, perguntamos: ainda há espaço na sociedade para naturalizar as situações de desigualdade?

Tem-se experienciado um novo exercício movido pelos discursos que buscam alertar para o problema e provocam inquietação frente às situações de opressão sexual, bem como às diferenças salariais entre os gêneros. Os discursos construídos em relação a quem cabe o trabalho doméstico, a responsabilidade pela criação das/dos filhas/filhos e/ou outros ‘atributos’ historicamente colados à imagem feminina e, assim, naturalizados devem ser questionados, pois, se entre o objeto e o nome há atravessamentos ideológicos (Pêcheux, 2015b), o mesmo efeito ideológico ocorre entre os ditames sociais e os sujeitos em suas distintas posições. Afinal, dizeres como os referidos acima (“um tapinha não dói”) circulam livremente, sendo, muitos deles, sob invólucros ingênuos, como aqueles presentes nas materialidades fílmicas, voltados às crianças que reproduzem padrões de comportamento que merecem avaliação.

Para que essa temática densa e complexa, que envolve historicamente as mulheres, possa adentrar na sala de aula, buscamos um *corpus* marcado pela polissemia⁴ e pela ludicidade⁵, tornando viável refletir, juntamente com os discentes — sujeitos que estão em contexto de formação escolar e em fase de constituição de padrões de comportamento —, o modo como os sujeitos femininos são apresentados ao espectador, para, assim, problematizarmos as narratividades em

³ Corroboram os estudos de Ana Maria de Fátima Leme Tarini, “Os efeitos de sentido da prática discursiva jurídica sobre a violência sexual contra as mulheres”. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3470>. Acesso em: 08 de ago. de 2022; Juliana Karina Voigt “#Femvertising à luz da análise de discurso: o processo discursivo das campanhas publicitárias direcionadas às mulheres”. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4691>. Acesso em: 09 de ago. de 2022; Talita Ribeiro Martins “Análise de discursos machistas reproduzidos por mulheres no *facebook*”. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4316>. Acesso em: 09 ago. 2022.

⁴ Segundo Leandro-Ferreira (2020), a polissemia responsabiliza-se pelo efeito de sentido produzido pelo deslocamento, pela possibilidade do ‘novo’.

⁵ Para Lopes (2013), a ludicidade não pode ser vista como apenas diversão, mas, sim, como auxílio no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, também, como fomentadora de relações interpessoais. Esse conceito será retomado no decorrer do desenvolvimento da dissertação.

cena. O cinema está presente na escola, mas nem sempre é explorada sua natureza crítica e reflexiva.

Nesse sentido, diante da materialidade fílmica que pode atrair o olhar dos sujeitos-crianças, que se trata, também, de entretenimento, escolhemos um longa-metragem — *Os Croods* (2013) — para constituir o *corpus* da pesquisa. A partir dele, tornar-se-á possível problematizar os matizes do discurso patriarcal⁶, que são, muitas vezes, tomados como ensinamentos reproduzidos na escola.

Isso ocorre por conta dos ecos moralizantes que emergem das produções fílmicas infantis, os quais dizem respeito, principalmente, ao comportamento das personagens em cena (comumente, um mocinho *versus* um bandido). Não é incomum que os livros e filmes sejam lidos como exemplos de condutas a serem reproduzidas pelos sujeitos a partir de fórmulas simples, no caso, de que existe um único modo de ser (o correto) *versus* o seu avesso (o errado). Daí a necessidade de que esses temas, encobertos pela naturalização dos papéis sociais definidos para um e outro gênero, sejam des-cobertos a partir de trabalhos de leitura e interpretação.

Sobre a escolha pela temática, é oportuno contextualizar o lugar *de* e *para* onde se fala: a escola selecionada para pensar o trabalho propositivo está localizada em uma cidade do interior do Paraná, Capanema, município que abriga uma população majoritariamente idosa. Tal característica imprime à cidade e aos seus moradores um perfil conservador, que favorece a manutenção de um imaginário sobre o papel da mulher na sociedade.

Em análise ao espaço institucional, especialmente o acervo ao qual os/as professores/professoras e alunos/alunas têm acesso, como o livro didático em uso na escola⁷, disponibilizado, no caso, à turma do 7º ano, e o módulo de planejamento disponível no RCO⁸ dessa série, constatamos a ausência de textos que fizessem referência a quaisquer questões relacionadas à desigualdade de gênero⁹.

⁶ Segundo Bourdieu (2012), o discurso patriarcal está fundamentado na supremacia do homem em relação à mulher de uma forma tanto simples quanto equivocada. Segundo o autor, “[...] o homem e a mulher são vistos como duas variantes, superiores e inferiores, da mesma fisiologia [...]” (Bourdieu, 2012, p. 23-24).

⁷ OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa – 7º ano. 5. ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.

⁸ O Registro de Classe Online (RCO) é um sistema informatizado que permite registrar a frequência do aluno e, também, o conteúdo e a avaliação. No RCO, há o módulo de planejamento, e nesse campo estão disponíveis os conteúdos para cada disciplina e série. Para cada trimestre estão disponíveis conteúdos essenciais que serão ministrados, assim como links de videoaulas, slides e

Conforme orientam os estudos de Grigoletto (1999)¹⁰, Leão (2007)¹¹ e Lima (2019)¹², o livro didático (e demais materiais pedagógicos que circulam na sala de aula, como o RCO) propicia a circulação de discursos considerados ‘verdades’, portanto, a ausência de temas que sensibilizem o olhar das crianças no *lócus* escolar torna-se uma problemática. Mas, embora os livros didáticos (e outros materiais) se mostrem limitantes, eles não impedem o docente de procurar outras fontes de suporte pedagógico, como as obras cinematográficas. Porém, não basta que se valham de outros materiais, é necessário que estes sejam explorados criticamente.

Reiteramos que a proposta de análise e o trabalho pedagógico com animação fílmica possibilitam expor às crianças e aos jovens as problemáticas que envolvem as diferenças de gênero e como isso afeta o funcionamento da sociedade. A polissemia presente nos enredos permite ao/à professor/professora trabalhar com os efeitos de sentido no *corpus* para além da univocidade comumente pretendida em situações em que, ao explorar uma face do que está sendo interpretado, silenciam-se outras, comumente aquelas mais polêmicas e controversas (Orlandi, 2007): por que tal papel coube ao mocinho, e o outro, à mocinha?

Compreendemos que, quando desenvolvemos práticas que buscam orientar o olhar do leitor para a opacidade do material, podemos alçar outra perspectiva de leitura, fomentando a compreensão e a interpretação para além da literalidade do dito, pois o “[...] mergulho/adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar” (Geraldi, 2011, p. 112). E é com o propósito de aprofundar o mergulho que pensamos na importância de mobilizar a leitura discursiva em sala de aula.

O mergulho na leitura, mediada pela ação docente, pode propiciar aos sujeitos-leitores a descoberta da discursividade em funcionamento, a partir da compreensão dos efeitos de sentido presentes na estrutura verbo-visual, que, em

exercícios que o docente pode utilizar como apoio didático. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 12 de ago. de 2022.

⁹ Os temas que aparecem no livro didático analisado são: refugiados, imigrantes, violência e futebol, trabalho infantil, racismo e preconceito nos esportes.

¹⁰ GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

¹¹ Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3948>. Acesso em: 17 set. 2021.

¹² Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4945>. Acesso em: 17 set. 2021.

consonância com a orientação da AD, conduzem a diferentes perspectivas sobre os discursos ‘naturalizados’, por exemplo.

Segundo a teoria, é preciso adentrar no processo sócio-histórico presente na materialidade textual enquanto/como discurso. Mas isso ainda é uma tarefa em construção no espaço da sala de aula, o que justifica este trabalho, que se apresenta na perspectiva teórica adotada.

Sob esse prisma, é possível à escola (re)construir efeitos de sentido frente aos discursos estabilizados por meio de um trabalho que emerge da prática de leitura e da análise fílmica. Assim, pode atualizar em sala de aula discussões emergentes utilizando atividades voltadas ao exercício de leitura, análise, reflexão, compreensão e interpretação.

Frente a uma prática de leitura que considera as relações de sentido que podem ser estabelecidas no tocante ao que o texto diz e ao que ele não diz, esta pesquisa tem por objetivo analisar a posição sujeito-mulher numa obra cinematográfica, por meio do ensino da leitura em uma perspectiva discursiva. Estamos entendendo que o acervo fílmico é um objeto sócio-histórico, incompleto e atravessado pelas ideologias.

Prezamos pelo exercício da leitura que problematiza o que está dito e o que não está, buscando um distanciamento de práticas de compreensão e interpretação linear e de ratificação de um sentido dado. Compreendemos, assim, que o trabalho com filmes pode se somar ao conjunto de atividades voltadas à prática pedagógica.

O interesse em trabalhar a posição sujeito-mulher numa materialidade fílmica com alunas/alunos do 7º ano do EF II parte da perspectiva de que a interação, por meio de um discurso lúdico¹³, pode provocá-los ao tema. A partir do interesse despertado, buscamos promover um engajamento em relação às discussões, de modo a mobilizar os olhares espectadores para que confrontem o discurso em análise com os demais discursos que circulam na sociedade. Um exemplo disso é refletir acerca das brincadeiras de meninos e meninas e *por quem, quando e como* elas foram assim definidas.

É nesse sentido que um trabalho de confronto constante com a estereotipização imposta ao sujeito-mulher, em decorrência de uma cultura

¹³ Segundo Orlandi (1987, p. 154), “[...] é aquele que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta”. O discurso lúdico é propício à ruptura.

patriarcal, que mede as oportunidades dos sujeitos-homens e mulheres de forma desigual, deve se fazer presente. Afinal, a escola não está apartada da sociedade, mas se constitui a partir dela, e o contrário também ocorre, assim “[...] uma apreensão verdadeiramente *relacional* da relação de dominação entre os homens e as mulheres, tal como ela se estabelece *em todos os espaços e subespaços sociais*, isto é, não só na família [...]” (Bourdieu, 2012, p. 122, grifo do autor), mas em outras instâncias, é um caminho para as discussões tomadas para estudo.

O acervo fílmico selecionado para análise, que se constitui como objeto para a produção do material didático propositivo, é *Os Croods* (2013). Sua escolha levou em consideração o interesse do público-alvo por esse gênero, conforme já mencionado. O trabalho com os discursos oriundos dessa materialidade comumente implica uma boa resposta das crianças às atividades, as quais podem se somar ao conjunto de atividades voltadas à prática pedagógica.

Nesse sentido, concordamos com o exposto por Geraldi, numa passagem em que ele afirma ser necessário “[...] recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’” (Geraldi, 2011, p. 98). Isso leva ao entendimento de que as materialidades textuais, imagéticas, fílmicas (entre outras) são objetos sócio-histórico-ideológicos, participantes de determinadas CPs. São, portanto, materialidades que se mostram no funcionamento social.

De acordo com os pressupostos da AD, “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (Orlandi, 2020a, p. 28). Essa condição do material em análise requer a compreensão de que no dito há um não dito que fala junto, tornando-se responsável pelos efeitos de sentido estabelecidos entre os interlocutores.

É válido destacar que os efeitos de sentido presentes no *corpus* escolhido, determinados pela ordem dos silenciamentos frente aos ditos, impõem-se a partir de enunciados¹⁴ verbais e não verbais, o que promove um exercício que envolve a análise dos múltiplos aspectos sensoriais.

Esse destaque vai ao encontro do exposto nos documentos oficiais de ensino, os quais orientam as/os professoras/professores a um trabalho em sala por meio do

¹⁴ Segundo Pêcheux, o enunciado é tido como (2014b, p. 100) “[...] frase elementar enquanto objeto único sobre o qual opera o mecanismo do discurso”.

qual “[...] os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc) [...]” (Brasil, 2018, p. 562). Mais que uma determinação oriunda da voz de autoridade dos documentos, esse é um trabalho cuja importância é atestada por estudos como os de Nunes (2010)¹⁵, Tourinho (2016)¹⁶, Sales (2017)¹⁷ e Pinto (2016)¹⁸, que fomentam a importância das diferentes linguagens se fazerem presentes na escola.

Segundo Tourinho (2016), ao trabalharmos com imagens e temáticas que ressaltam o cotidiano dos sujeitos, possibilitamos a associação de vínculos e contribuímos com o processo de compreensão. Isso, porque as identidades culturais também são constituídas por meio de imagens e temáticas que permeiam nosso cotidiano. Ademais, as diferentes abordagens de leitura — possíveis de serem definidoras dos encaminhamentos do/da professor/professora, em sala de aula — são determinantes para a manutenção da coerência quanto aos objetivos do trabalho a ser desenvolvido.

Assim, olhamos de forma muito atenta para o discurso em tela a fim de analisar as relações entre leitores-espectadores e o discurso do longa-metragem e refletir sobre elas. Segundo Orlandi (2012), as diferentes relações estabelecidas entre aquele que assiste e o objeto em análise possibilitam modos de leitura desprendidos de uma resposta ‘certa’ a ser alcançada, como se houvesse uma verdade a ser encontrada. O que se entende a partir da perspectiva que nos orienta é que os sujeitos e os efeitos de sentido possíveis de serem atribuídos a partir de uma atividade de reflexão constituem-se numa dependência do contexto social em que a leitura ocorre, afetados por diferentes provocações.

Nessa esteira de reflexões, reiteramos a importância deste estudo, pois entendemos que, à medida que relacionamos aquilo que vivemos ou pensamos com o que está presente na animação *Os Croods*, podemos observar a clivagem, ou

¹⁵ NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual**. São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

¹⁶ TOURINHO, Irene. Culturas e práticas do cotidiano: metaforizando com visualidades na busca de sentidos do aprender...pesquisar...ensinar. **Paralelo 31**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 74-102, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/10193/6722>. Acesso em: 19 ago. 2022.

¹⁷ SALES, Laisa. Imagens que nos devoram: a reconfiguração dos corpos consumidos por imagens. **COMFILOTEC**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 97-117, jun. 2017. Disponível em: <https://www.fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-comfilotec/article/view/229/189>. Acesso em: 19 ago. 2022.

¹⁸ PINTO, Denise Machado. **A engrenagem fílmica e seus efeitos à deriva em um movimento de sentidos e sujeitos na materialidade discursiva significante**. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9955>. Acesso em: 22 ago. 2022.

seja, a quebra dos sentidos estabelecidos a serem lidos, o que pode contribuir para a formação do pensamento crítico e emancipatório de crianças e jovens frente às verdades estabilizadas.

A partir da obra cinematográfica, buscamos mostrar a relação que existe entre a linguagem, o pensamento e o mundo, pois “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essas relações entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (Orlandi, 2020a, p. 15). Consideramos, sobremaneira, que há processos de significação e mecanismos de produção de sentidos nas relações discursivas.

Por meio do trabalho a ser realizado, buscamos observar essas relações no processo discursivo, pelo fato de o discurso ser uma prática social que só pode ser compreendida a partir de suas CPs e sua inextricável relação com a estrutura da língua. Atentamos, assim, que o sentido é polissêmico e requer a interpretação para além do exposto intradiscursivamente¹⁹, ou seja, é preciso trabalhar o sujeito e a linguagem numa relação indissociável com a historicidade e a ideologia.

Diante disso, consideramos relevante a proposição de práticas pedagógicas que possibilitem aos aprendizes uma compreensão discursiva da leitura e que provoquem rupturas em relação aos ditames sociais por meio das atividades realizadas. Dessa forma, esta dissertação objetiva delinear um conjunto de considerações acerca da materialidade fílmica. Para tanto, buscará: a) analisar os efeitos de sentido sobre a posição do sujeito-mulher; b) identificar como se constrói discursivamente a posição-sujeito das personagens; e c) problematizar como os efeitos de sentido dos enredos reverberam uma memória sócio-histórica-ideológica sobre a mulher.

Ao encontro da proposta, destacamos que:

[...] [o] momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. (Antunes, 2003, p. 15).

¹⁹ Pode-se dizer que é o “fio do discurso”, pois a ‘realidade’ do sujeito está em validação na formação de um discurso. O intradiscurso é o lugar em que o interdiscurso é sintagmatizado, sendo possível observar o sentido como evidência (Leandro-Ferreira, 2020).

Com base no que Antunes afirma, as aulas de LP podem contribuir, também, para o exercício da cidadania, dado que sujeitos emancipados são sujeitos ativos diante das circunstâncias sociais e políticas. Portanto, quando oportunizamos uma atividade de leitura que vai além da simples decodificação, abrimos espaço para a consolidação de novos saberes. Nessa perspectiva, reiteramos a necessidade de estudos que concedam oportunidade aos/às alunos/as para a realização de leituras em diferentes gêneros, de modo que aprendam a se posicionar e desestabilizar sentidos tomados como evidentes de sentido, colocando em suspenso os discursos pré-estabelecidos²⁰.

Sobre o percurso a ser trilhado, esta dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, tecemos algumas reflexões sobre a leitura em AD. No segundo capítulo, realizamos um breve percurso sobre a constituição da narrativa fílmica e a representação das mulheres na tela. No terceiro capítulo, apresentamos a análise do *corpus*, bem como discutimos as rupturas e deslocamentos possíveis de serem realizados pelo/pela professor/professora. Optamos por fazer emergir, no decorrer da escrita, a fundamentação teórica, à medida que ela se mostrava pertinente em relação às discussões empreendidas no trajeto de escrita, da mesma forma que empregamos nessa introdução. Para o fechamento, delineamos uma proposta de atividade.

²⁰ No levantamento realizado no banco da Capes, é oportuno citar os seguintes trabalhos que versam sobre o tema: *Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático: da leitura escolar à leitura de vida* (Lima, 2019); *A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo* (Leão, 2007); *Os influenciadores digitais e a escola: uma proposta de trabalho à luz da análise de discurso francesa* (Rozzini, 2020); *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático* (Grigoletto, 1999); *Histórias, memórias e sentidos da leitura para sujeitos-professores: formação inicial e suas reverberações nas práticas pedagógicas* (Assolini; Soares, 2013); *Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de português no ensino fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos* (Augusto, 2019). Os estudos relacionados trabalham a importância da leitura como prática social de interpretação e compreensão e os efeitos de sentido na materialidade discursiva voltadas ao ambiente escolar e estão à disposição no banco da Capes.

1 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NA ANÁLISE DE DISCURSO

O trabalho de análise é filiado à AD materialista e, nesta dissertação, toma como referenciais teóricos centrais: Pêcheux (2014a; 2014b; 2015a; 2015b; 2015c), Malidier (2017), Orlandi (1987; 1994; 2007; 2012; 2015; 2016; 2017a; 2017b; 2020a; 2020b), Leandro-Ferreira (2020) e Lagazzi (2009, 2015a; 2015b; 2017). Os autores subsidiarão a escrita para problematizar o *corpus* discursivo, no caso, uma materialidade fílmica, permitindo-nos analisar seus efeitos de sentido a partir da organização de SDs e das imagens que lhe dá suporte, a fim de orientar o olhar leitor-espectador sobre a posição sujeito-mulher em tela.

O *corpus* escolhido, que toca a questão do sujeito-feminino, como já mencionado, é o filme *Os Croods* (2013). A AD problematiza os discursos levando em consideração as relações que há entre língua, história e sujeito (Malidier, 2017), bem como as narratividades que se inscrevem na animação fílmica, que permitem observar o trabalho da memória, a qual coloca em cena as ideologias predominantes em nossa sociedade.

A memória, assim, é parte da estruturação da materialidade discursiva:

[a] memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, discursos transversos, elementos citados e relatados etc) de que sua leitura necessita. A condição do legível em relação ao próprio legível. A questão fundamental nesse caso é saber onde estão esses famosos implícitos, “ausentes por sua presença”. (Orlandi, 2017b, p. 63).

Levando em conta a memória discursiva é que planejamos algumas reflexões acerca da leitura em sala de aula, o que significa que reconhecemos sua importância no processo de construção dos processos de significação, pois ela é parte essencial para pôr em movimento o sentido. A memória é, pois, um saber discursivo que retoma os pré-construídos²¹, os já-ditos. Diante disso, é preciso observar a exterioridade, para, assim, refletir sobre como a memória funciona na narratividade e, ao refleti-la, ponderar sobre a FD que determina o sentido.

²¹ A expressão pré-construído designa “[...] o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe* sintático” (Pêcheux, 2014a, p. 89).

A AD, cujo marco temporal de origem é a década de 1960, na França, tem como seu fundador o filósofo Michel Pêcheux. Ele foi o estudioso responsável por dar corpo às reflexões que questionavam, em pleno apogeu do estruturalismo, a soberania da língua ao lado de uma perspectiva de sujeito soberano. Assim, seu nome é tomado como referência pela constituição da disciplina no campo das Ciências Humanas. Pêcheux

[...] ia estabelecendo um novo território de conhecimento da linguagem, da história (e do sentido), do sujeito. Sem esquecer que, para deslocar-se nesse novo território, e tendo o discurso como objeto, era preciso re-pensar a questão da ideologia, passando pela linguagem. (Maldidier, 2017, p. 12).

Pêcheux possibilitou pensar o discurso e olhar para ele, colocando-o como um lugar de observação entre a materialidade ideológica e a materialidade da língua, visto que esse novo objeto (discurso) é um nó que entrelaça a língua, a história e o sujeito. Assim, a perspectiva da ideologia adquiriu um novo sentido na construção teórica, pois passou a requerer a observação sobre o modo de produção de sentidos e a constituição do sujeito. Afinal, “[...] a análise não pode ser uma sequência de operações objetivas com resultado unívoco [...]” (Pêcheux, 2014b, p. 64).

Desse lugar é que desenvolvemos a nossa pesquisa, buscando ler a produção de sentidos presente nas SDs da obra cinematográfica *Os Croods* (2013), pois:

[...] o analista não só procura compreender como o texto produz sentidos, ele procura determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão. Em outras palavras, ele procura distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos, em suas posições). (Orlandi, 2020b, p. 90).

Em vista disso, o trabalho que ora se inscreve como dissertação sinaliza que o texto, enquanto materialidade discursiva, está revestido de falha, deslize, incompletude. Isso constitui os gestos de interpretação e a compreensão, os gestos que são necessários diante da leitura discursiva, porque a linguagem não é transparente, não é expressão do pensamento (Pêcheux, 2014a). Por esse motivo, “[...] o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela

incompletude, pela relação com o silêncio” (Orlandi, 2020b, p. 18). Num processo de leitura, ir além das evidências abre espaço para o deslocamento e a ruptura de sentidos, o que possibilita colocar em cena:

[...] o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (Orlandi, 2020a, p. 57).

Com o desenvolvimento das análises, não procuramos um sentido unívoco; pelo contrário, instigamos o olhar voltado às relações existentes nos processos discursivos, aos ditos e não ditos presentes nas SDs. Nesse caso, olhamos para como a FD é revestida de significados, para o modo como o sentido se inscreve na narratividade, como o lugar que o sujeito ocupa produz efeitos de ‘verdade’.

Cabe mencionar que, segundo Orlandi (2012, p. 07-08), a leitura pode ser tomada de várias formas, podendo ser: “atribuição de sentidos”; “concepção” – leitura de mundo; “construção de um aparato teórico e metodológico”; “leitura e alfabetização”; entre tantas outras definições. Na elaboração do presente trabalho, toma-se a leitura como forma de interpretação e de compreensão, a qual enseja uma caminhada que leva em consideração as CPs da leitura no processo de instauração de sentidos. Isto é, o gesto de leitura “[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos [...]” (Orlandi, 2012, p. 10).

Nessa lógica, o gesto de leitura possibilita que o sujeito-leitor interaja com outros sujeitos que constituem o objeto (texto), sempre tendo em conta as relações sócio-históricas-ideológicas durante o percurso de significação. Significação que sempre está revestida de incompletude, uma vez que o processo de leitura é complexo, e é nessa complexidade que o sentido pode ser outro, pois o efeito de transparência é efeito das evidências.

Conforme afirma Orlandi (2020a, p. 59), é preciso que atravessemos o efeito de transparência, da literalidade do sentido, para que possamos investir na opacidade, no efeito metafórico, na falha. E pensando em práticas de leitura que possibilitem o movimento dos sentidos na narratividade é que propusemos a seção ‘Dos passos a serem dados’, a qual propõe pensar o conceito de leitura visando o processo de ensino e de aprendizagem.

1.1 DOS PASSOS A SEREM DADOS

Sob a perspectiva de participar da formação de sujeitos-leitores mais ativos frente aos discursos, reflexivos e emancipados na condição de sujeitos cidadãos/cidadãos, pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa, de caráter propositivo. Dando continuidade ao que expusemos, esta seção tem como propósito refletir o conceito de leitura na perspectiva da AD, bem como os desdobramentos que ocorrem a partir dessa orientação, os quais atravessam o processo de ensino e aprendizagem.

A AD torna-se o eixo norteador para o/a professor/a mediar²² a atividade junto às/aos alunas/os na sala de aula, provocando discussões emergentes por meio da elaboração de atividades voltadas ao exercício de leitura, análise, reflexão, compreensão e interpretação de um conjunto de discursos.

Por essa via, é preciso explicitar que a teoria se torna para o/a professor/a uma estrutura fundante das suas ações, uma vez que não se trata de uma teoria aplicada, mas, sim, de uma base conceitual a alicerçar o trabalho de ensino da leitura, pois:

[...] a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. (Orlandi, 2020a, p. 24 - 25).

Conforme a afirmação da autora, essas diferentes posições dos sujeitos-escriptor/leitor possibilitam modos de leitura desprendidos de uma resposta a ser alcançada, como se houvesse uma verdade a ser encontrada e, assim, sujeitos e sentidos são formulados e reformulados a partir da exterioridade em que a leitura ocorre. Partindo do princípio de que os discursos constituem os sujeitos, é válido reiterar que os sentidos não são estáticos.

²² “[...] o professor deve funcionar não só como elemento mediador, mas também como elemento agregador das discussões, dúvidas e ideias [...]” (Napolitano, 2023, p. 98).

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (Orlandi, 2012, p. 13).

Perante o exposto,

[...] *um discurso não apresenta*, na sua materialidade textual, *uma unidade orgânica em um só nível* que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva remete necessariamente à série de formas possíveis [...] (Pêcheux, 2014b, p. 105, grifo do autor).

Desse modo, os dizeres produzem e suportam nós e rupturas que podem ser observados por meio do funcionamento das discursividades, se consideradas as práticas ideológicas que os circundam. Assim é que a língua, a história e o discurso não devem ser pensados isoladamente, visto que o imbricamento de um no outro é condição para a constitutividade dos sentidos e dos sujeitos. Os sentidos, ou melhor, os efeitos de sentido²³, não são produzidos fora das CPs, sendo por elas determinados.

As CPs são um dos conceitos centrais do nosso trabalho, sendo explicadas como um “[...] conjunto de descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente, sob condições de dar imediatamente certo número de precisões” (Pêcheux, 2015b, p. 214). O autor nos leva a estabelecer uma relação com a/o linguagem/discurso e o contexto sócio-histórico-ideológico, entendendo-os como constitutivos do sentido. Isso, porque “[...] o sentido passa a ser compreendido como um efeito, produzido pela relação entre aquilo que é interno ao sistema linguístico e o que age de fora, oriundo do espaço sócio-histórico” (Leandro-Ferreira, 2020, p. 47). Ou seja, não é possível compreender o funcionamento do efeito de sentido como uma sequência linguística fechada.

Aprofundando o entendimento em torno das CPs, Pêcheux (2015b) elenca três exemplos para fazer menção ao termo: o primeiro está relacionado a efeitos que são produzidos quando linguistas/psicolinguistas usam o termo; o segundo sentido

²³ Esse conceito será mais bem explorado no decorrer das análises.

está relacionado ao termo econômico; e o terceiro está voltado à produção de um efeito, isto é,

[...] um elemento que intervém na reprodução das relações de produção no nível político ou ideológico, e suscetível de ser em seguida ele mesmo a causa de outro fenômeno, de outra transformação na configuração [...]. (Pêcheux, 2015b, p. 215).

Diante dos três exemplos de uso, o terceiro corrobora o desenvolvimento da presente pesquisa, pois remete às condições em que tal efeito é ou não produzido, constituindo, assim, os sentidos.

Portanto, as CPs

[...] representam uma exterioridade que sustenta o dizer, de forma que as relações de sentido vão sendo construídas a cada tomada de palavra, quando a antecipação imaginária do sentido ao sujeito permite que o discurso se produza, pondo a ver as relações de forças em jogo no funcionamento da linguagem, responsáveis pela reprodução e transformação do sentido. Ademais, as condições de produção fortalecem o liame entre a língua e a história, fundamentos do processo discursivo, trazendo às circunstâncias da enunciação (contexto imediato), a historicidade dos sentidos. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 50).

Em suma, ao serem desenvolvidas práticas de leitura, é necessário levar em consideração a exterioridade que sustenta os enunciados, que coloca em circulação os efeitos de sentido. Ademais, os lugares que cada mulher ocupa em determinada formação social também movimentam os sentidos; por exemplo, como a mãe, a filha adolescente, a avó e a filha criança se movimentam em cena. Ao lugar que cada personagem feminina ocupa atribuem-se as CPs de um discurso dado e “[...] atribuir as condições de produção de um discurso é atribuir a natureza dos lugares que são sustentados por A e B em relação a R” (Pêcheux, 2015b, p. 215-216). Tais lugares, dentro de uma formação social, determinam a produção de sentidos dos discursos ditos e não ditos; à espera de sua significação.

A prática de leitura discursiva encontra no longa-metragem um espaço para expor às crianças e aos jovens as problemáticas que envolvem o sujeito-mulher. E, ao formar sujeitos-leitores capazes de ouvir certas escutas, fomentamos o exercício de refletir, de fazer (res)significar o jogo da paráfrase e da polissemia, uma vez que a reflexão precisa ir além da descrição das informações, pois “[...] um termo só tem

sentido em uma *língua* porque ele tem vários sentidos, o que significa negar que a relação entre significante e significado seja biunívoca” (Pêcheux, 2014b, p. 62, grifo do autor). É preciso que ocorra a imbricação da interpretação e da descrição para que o movimento de leitura se configure de forma mais crítica.

Nesse trabalho, as análises realizadas em torno do *corpus* falam da análise do processo discursivo visto como uma mediação entre linguagem, sujeito e estado das CPs, que, assim, constituem-se por meio da prática que leva em consideração os processos de sua produção discursiva. Portanto, é por meio de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de um ensino que dê às atividades de leitura a importância que ocupam na formação do/da aluno/a — a partir de encaminhamentos de compreensão e interpretação que relevem a complexidade da materialidade discursiva — que os sentidos vão se construindo e sendo reconstruídos no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem.

Lembremos que a pesquisa se inscreve na perspectiva da análise qualitativa, pois, para a AD,

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes. (Orlandi, 2020a, p. 60).

Tendo em vista o trabalho propositivo, ressaltamos que a materialidade fílmica tem como público-alvo alunas/os do EF II (7º ano) de um colégio estadual localizado no município de Capanema/PR (região Sudoeste do Paraná). O Sudoeste trata-se de “[...] uma região com características entre as mais rurais do estado” (Paraná, 2009, n.p), apresentando um número elevado de habitantes que estão na faixa etária acima de 60 anos. É uma região na qual predominam as pequenas cidades e propriedades rurais, onde a prática da agricultura familiar se destaca, ou seja, Capanema é uma cidade pequena, interiorana, com um elevado número de pessoas idosas.

Brevemente pontuadas as características do município, ao relacionarmos essas informações, justificamos a escolha pela temática da pesquisa. Explicitamos que em contextos sociais, familiares e escolares ecoam de forma comum e

naturalizada comentários e atitudes desrespeitosas e estereotipadas referentes à posição da mulher na sociedade. Nas falas que circulam naquela comunidade, há discursos marcados pelas perspectivas patriarcal e machista, o que reflete uma prática discursiva comum entre a população em geral, sendo reverberados em sala de aula em meio a comentários ou brincadeiras das crianças. O fato é que os/as alunos/as colocam em cena dizeres que convocam reflexões.

Considerando o contexto, buscamos propiciar um diálogo crítico-reflexivo a partir de algumas cenas do filme como forma de trabalhar a leitura para além da (re)produção das evidências, isto é, propiciando a compreensão dos sentidos de forma polissêmica, não fechada. O simples entretenimento no espaço escolar deve ser superado, possibilitando momentos de diálogo que estimulem a criticidade e a autonomia. Inclusive, é preciso superar o filme como ‘tapa buraco’²⁴, sendo exibido apenas quando um/a professor/a falta ou para a escritura de um resumo após sua exposição.

E é nesse espaço de compreensão dos sentidos que a AD contribui significativamente para o desenvolvimento do trabalho de leitura na sala de aula, pois, ao analisarmos os efeitos de sentido sobre a posição sujeito-mulher numa animação fílmica e problematizá-la por meio do ensino da leitura, tornamos possível (res)significar tanto a atividade na escola quanto o tema posto em suspenso. Afinal, o ambiente escolar “[...] pode produzir as condições de um trabalho da interpretação [...]” (Orlandi, 2016, p. 211), que historiciza os efeitos de sentido, que oportuniza a interação entre objeto (texto) e sujeito.

Se a atividade de leitura é “[...] uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos” (Antunes, 2003, p. 67, grifo da autora), devemos entender que entre o objeto e o sujeito há uma complexa relação sócio-ideológica que também requer superação. Sabemos que promover uma prática discursiva que (re)constrói sentidos e provoca rupturas é uma árdua tarefa, a qual se põe à frente do/da educador/a, mas é diante desses desafios que se constrói a identidade docente.

Sobre a organização dos dados para a análise do *corpus*, ela se dará a partir de recortes de SDs e de algumas imagens da animação infantil *Os Croods* (2013).

²⁴ Napolitano (2023, p. 34) afirma que tapa-buraco é “[...] colocar um vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil, mas se for feito com frequência desvaloriza o uso do vídeo e o associa – na cabeça do aluno – a não ter aula”.

Constituído o *corpus*, procedemos para a análise de efeitos de sentido que se desprendem e constituem discursos que revelam o funcionamento social: primeiro, na ordem estabelecida e, segundo, nas possíveis rupturas que o exercício de análise provoca. Entendemos que os efeitos de sentido articulam ‘peças’ para sua construção e reconstrução — um bólide de sentidos —, e, segundo Orlandi (2020b, p. 14), qualquer modificação na

[...] materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade.

Dessa forma, ao tecer análise sobre os efeitos de sentido, os/as alunos/alunas podem compreender que no texto há espaço para reflexões significativas, visto que a narratividade está revestida de uma memória discursiva que coloca em circulação os pré-construídos de dada FD.

Assim, a partir de problematizações mediadas pelo/a professor/a, o sujeito-leitor vai se constituindo na discursividade e compreendendo que o texto não é um objeto acabado e unívoco. Para que, de fato, a leitura contemple a relação entre a linguagem (o discurso), o sujeito (a sociedade) e o sentido (portadores das ideologias), é necessário que as práticas pedagógicas avancem para além de uma perspectiva que olha para o texto como portador do sentido em si e de um leitor decifrador da mensagem evidenciada em sua estrutura.

E, pensando em intervenções pedagógicas significativas, propomos que:

[...] um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. (Napolitano, 2023, p. 28).

Assim, os gestos de leitura — interpretação e compreensão —, a partir da materialidade fílmica, podem colaborar na (re)construção de efeitos de sentido, propiciando uma abordagem diferenciada de leitura, que ecoará sob outras materialidades. É preciso não se ater apenas às ilustrações, mas utilizar a narrativa como elemento propulsor de diálogo, de debate, com vistas a provocar incômodos, estranhamentos e questionamentos.

Entendemos que o professor/a precisa relacionar as práticas pedagógicas à pesquisa como um exercício para a promoção de mudanças. A partir das ações a serem realizadas na disciplina de LP, é possível trazer reflexões positivas para a formação do/a educador/a, que, em posse delas, não reduz a prática de ensino a um mero exercício mnemônico, mas amplia oportunidades de reflexão, pesquisa, ação, sistematização e análise do ensino de LP na revisitação da tarefa de leitura. Trabalhando o “fazer” vinculado ao “pensar” (Vieira, 1998), possibilita um ‘novo olhar’ para a prática pedagógica, além do mero reducionismo linguístico.

Na tentativa de traçar um caminho com mais oportunidades de diálogo reflexivo é que salientamos a importância dos gestos de compreensão e de interpretação no processo de leitura, visto que a linguagem não é transparente, pois é na opacidade em que estão relacionados os efeitos históricos e ideológicos, os quais produzem múltiplos sentidos. Também é válido ressaltar que é na produção de sentidos que o discurso manifesta seu funcionamento.

Em vista disso, a leitura se constitui a partir dos gestos de interpretação e de compreensão. Inclusive, “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (Orlandi, 2012, p. 49).

Em face do exposto, apresentamos uma breve explicação sobre os gestos de interpretação e compreensão, tomando Orlandi como suporte. Ela afirma que a interpretação “[...] nos oferece um lugar extremamente expressivo de observação dos processos de produção dos sentidos e de constituição dos sujeitos” (Orlandi, 2020b, p. 102). Já a compreensão “[...] procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem’” (Orlandi, 2020a, p. 24).

Podemos pensar, por exemplo, no modo como as roupas das personagens femininas (seus figurinos)²⁵ promovem sentidos a partir das diferenças que existem em sua tonalidade, do comprimento e do animal que compõe cada modelo, o que imprime identidades comportamentais às personagens, algo que vamos explorar mais à frente, nas análises.

²⁵ O figurino é um “[...] elemento expressivo que é visto normalmente como puramente instrumental ou ornamental, o figurino também pode expressar mensagens e reforçar identidades dos personagens ou de determinadas épocas” (Napolitano, 2023, p. 96).

Na perspectiva da AD, ao refletirmos sobre o conceito de leitura, é apropriado nos questionarmos sobre o que é o texto (materialidade verbal ou imagética) e o que é o discurso. Conforme Orlandi, o discurso está revestido ideologicamente e historicamente, ele “[...] é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (Orlandi, 2012, p. 21). Isso significa que o discurso se materializa na linguagem e, ao analisá-lo, é necessário levar em consideração quem fala, por que fala, para quem fala, ou seja, trata-se da relação de sentido entre interlocutores.

O texto, segundo Orlandi (2012, p. 28), é uma unidade pragmática, o objeto empírico/analítico que “[...] requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental”, para sua compreensão. Perante o exposto, o texto precisa ser visto como unidade de discurso, pois, se for visto apenas como unidade empírica da linguagem, seu funcionamento pode cair numa análise restrita à sua forma.

A relação entre texto e discurso não é biunívoca (um discurso não é igual a um texto e vice-versa). Por outro lado, o texto é unidade de análise, mas não é unidade de construção do discurso. Nem por isso deixa de ser um conceito mediador imprescindível: a unidade de construção do discurso é o enunciado, mas ele tem de ser referido ao texto para poder ser apreendido no processo de construção do discurso. (Orlandi, 2012, p. 78).

Observamos que texto e discurso possuem dissimetrias, não são sinônimos, pois cada um tem especificidades tangíveis. E, levando em consideração que o texto não é uma unidade de construção do discurso, cabe mencionar que os enunciados (SDs) selecionados no presente trabalho serão analisados como processo de construção do discurso, em razão de que este “[...] tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (Orlandi, 2020a, p. 13). O movimento do discurso é o que propicia o percurso das análises.

A partir da noção de discurso, buscamos traçar gestos de leitura em uma proposta didática que utiliza o filme *Os Croods* como materialidade significativa. O discurso, como não é mero transmissor de informação, permite o processo de significação no vai e vem dos efeitos de sentido dados a ouvir. Diante disso, durante o processo de leitura, é preciso olhar as condições exteriores que influenciam a narratividade, por isso a memória, o imaginário social e a posição dos sujeitos são conceitos importantes para um gesto de leitura discursiva. Afinal, é no

funcionamento da linguagem que as relações entre sujeito e sentido são constituídas.

Pensar essa relação exige pensar o conceito de assujeitamento. Considerando que sentido e sujeito se constituem, a ideologia exerce papel importante na construção de sentidos, dado que é por meio do sujeito que a ideologia se coloca em prática — produzindo efeitos de sentido. Conseqüentemente, o sujeito é inconscientemente constituído pela ideologia, constitui-se por meio do processo de assujeitamento ideológico.

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (Pêcheux, 2014a, p. 149).

Se o assujeitamento é um processo pelo qual o sujeito é interpelado ideologicamente, podemos considerar que o/a aluno/a/ e leitor/a é constituído de uma ideologia que se manifesta em seus discursos. Isso significa que a ideologia se materializa por meio do discurso nas posições-sujeito; ela é o fio condutor, é o aparato que transporta as evidências de cada formação ideológica. Então, é na produção de sentidos — gesto de interpretação e compreensão — que a ideologia se faz presente também; assim, ocorre a subordinação do sujeito, a interpelação do indivíduo enquanto sujeito do discurso.

Conforme afirma Pêcheux (2014a, p. 149, grifo do autor), “[...] essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma de autonomia* [...]”. Assim dizendo, há a ideia de que o sujeito é livre e autônomo, ‘dono’ de seus pensamentos e atitudes, porém, levando em consideração que o sujeito está sempre sendo regrado, sua constituição ideológica está relacionada a um pré-construído. Vale ressaltar que o pré-construído não é concebido conscientemente; é algo que faz parte da constituição do sujeito social, pois implica um conjunto de saberes estabelecidos sócio culturalmente.

Ademais, o pré-construído é fator indispensável no estabelecimento de sentidos — ele “[...] se caracteriza por colocar em jogo, no processo discursivo, aquilo que foi dito antes, em outro lugar, e que, à revelia do sujeito, marca sua presença naquilo que ele diz” (Vinhas, 2021, p. 04). Diante disso, pensando no

ambiente escolar, tanto o sujeito aluno/a quanto o sujeito professor/a estão subordinados/assujeitados a um pré-construído, que, por meio da discursividade, coloca em cena a formação sócio-histórica-ideológica que os constituem. A atuação do sujeito professor/a é determinada, pois

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são reinscritos no discurso do próprio sujeito. (Pêcheux, 2014a, p. 150, grifo do autor).

Compreendemos que o sujeito professor/a não é livre das amarras ideológicas no trabalho de leitura; traços dos discursos que o determinam podem se colocar positivamente ou negativamente ao/à aluno/a. Assim, no processo de ensino e de aprendizagem, pensando a metodologia da AD, algumas questões podem ser colocadas: quais são os pré-construídos em relação à mãe, à avó e à filha observados no filme? Se a FD associada a cada personagem feminina é um elemento que faz parte de um certo discurso, como isso se mostra? Nessa esteira de questionamentos, podemos observar condições de estereotipização e de uma FD machista a ser problematizada no *corpus*?

Em consideração à condução do trabalho de leitura, é necessário mencionar que a “[...] leitura é produzida em condições determinantes, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta” (Orlandi, 2012, p. 114). Conforme a autora afirma, a leitura trabalhada na instituição escolar é regrada, controlada, guiada com base nos interesses e pautas, que são, às vezes, pré-definidos. Não podemos nos esquecer de que um discurso abre oportunidade às múltiplas leituras, levando sempre em consideração as condições e as relações em que é produzido; assim, os sentidos são regulados, também, pelo leitor (Orlandi, 2012).

Nessa linha de pensamento, a instituição escolar pode guiar/definir algumas leituras com o pretexto de que são mais legítimas: “[...] essa função de legitimar leituras está distribuída pelas diferentes áreas de conhecimentos [...]” (Orlandi, 2012, p. 115). A legitimação dos processos de leitura também está relacionada à importância que se dá a cada texto escolhido e ao seu tratamento frente aos

interesses do sujeito professor/a, sendo que tais escolhas podem estar relacionadas à leitura ideal, no caso, à leitura prevista. Portanto,

[...] mesmo ao se reconhecer que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível. (Orlandi, 2012, p. 116).

Cabe ao/à professor/a não engessar as leituras, de modo a oportunizar ao sujeito aluno/a a construção de sua história de leituras, estabelecendo-se, assim, “[...] as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos” (Orlandi, 2012, p. 117). De acordo com a autora, é necessário propiciar gestos de leituras sem que se esqueça de que o sujeito aluno/a também tem uma bagagem de leituras, também resgata a história dos sentidos do texto, e essa história não é semelhante à do/a professor/a. Abrir-se à compreensão de que os sentidos sempre podem ser outros é um ensinamento proposto pela teoria.

Na explicitação de um conjunto de reflexões acerca da(s) formação(ões) discursiva(s) em tela, é possível organizar um material propositivo para trabalhar com um grupo, pois são sujeitos que, em fase de constituição de suas convicções, podem exercitar, por meio do trabalho promovido na escola, um olhar mais atento e observador às questões-problema que o *corpus* suscita. Cabe salientar que, segundo Napolitano (2023, p. 21), “[...] não há fórmula mágica nem receita teórica que substituam a reflexão e a perspicácia da/do professora/professor em relação aos seus alunos”. Cabe ao docente elaborar intervenções pedagógicas significativas que oportunizem momentos de reflexão.

Reiteramos que os sentidos são constituídos por meio de diferentes tipos de linguagem — verbal e não verbal —, e o ambiente escolar precisa oportunizar a convivência com a pintura, a música, a fotografia, o cinema, entre outras inserções simbólicas que se articulam e podem ser alternativas para trabalhar a leitura discursiva e, assim, provocar a capacidade de interpretação e de compreensão do sujeito-leitor.

[...] cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão do trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria

transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso. (Orlandi, 2012, p. 110).

Nesse sentido, as atividades pedagógicas podem propiciar uma (res)significação de sentidos tanto para o docente quanto para o discente. Tal (res)significação pode ocorrer por meio de diferentes tipos de linguagem, por isso, no presente trabalho, escolhemos o cinema, pois sua linguagem é marcada por simbologias. De acordo com a AD, a (res)significação de sentidos pode ser diferente do já dito, ao já postulado, pois há efeitos de sentido que escapam/deslizam, e isso afeta o processo e a prática leitora.

Em seguida, apresentamos o Capítulo 2, composto por duas seções, as quais apresentam breves informações relacionadas ao percurso fílmico, tecendo discussões referentes ao sujeito-mulher em tela.

2 A NATUREZA FÍLMICA SOB UM OLHAR DISCURSIVO

O cinema constitui-se como uma materialidade pertinente no trabalho com a linguagem, tornando possível desenvolver a leitura no espaço escolar, de modo que o/a leitor/a seja um/a espectador/a atuante, capaz de (res)significar, por meio do universo simbólico dos sentidos, o que a arte fílmica promove, outros discursos. Pensando em trabalhar uma obra cinematográfica com os estudantes, os quais iniciam um ‘novo olhar’ referente à sociedade e às suas respectivas regras de funcionamento (convívio), escolhemos um longa-metragem com aventura²⁶ e comédia²⁷ (essa mescla de gêneros é uma tendência no cinema moderno).

Nesse movimento de leitura, estão envolvidos os processos de interpretação e compreensão, nos cruzamentos de diferentes modos de formulações, que interpelam os filmes com os olhares, as falas, os silêncios, os gestos, as musicalidades postas em cena (Lagazzi, 2017). Diante dos cruzamentos dessas teias de sentido, constituem-se as narratividades²⁸, as quais formam uma cadeia de significantes que estabelecem relações de sentido mais e menos explícitas para o espectador.

Os trabalhos de Lagazzi, como *Trajetos do sujeito na composição fílmica* (2017)²⁹, *Quando os espaços se fecham para o equívoco* (2015a)³⁰ e *Linha de passe: a materialidade significativa em análise* (2015b)³¹, trazem contribuições significativas para a análise das materialidades fílmicas. No caso deste estudo, as narratividades presentes na animação infantil escolhida abrem espaços para trabalhar a leitura discursiva com os sujeitos-crianças, possibilitando, assim, a (res)significação dos papéis: de espectador a leitor.

²⁶ “Na aventura, o elemento que predomina é a ação, envolvendo conflitos físicos, opondo o Bem contra o Mal, narrada em ritmo veloz e encenando situações-limite de risco ou morte” (Napolitano, 2023, p. 62).

²⁷ “Na comédia, situações patéticas, jogos de linguagem verbal ou peripécias que levem a mal-entendidos, envolvendo um ou mais personagens, são narradas com intenção de provocar risos na plateia” (Napolitano, 2023, p. 62).

²⁸ O conceito de narratividade segue a vertente exposta por Orlandi (2017a, p. 313): “[...] a narratividade é *funcionamento*, inscrição no que, na Análise de Discurso, denominamos historicidade: relação do discurso com sua exterioridade, relação entre sujeito, memória discursiva, ou interdiscurso e condições de produção”.

²⁹ Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/comunicacaoetrabalho/wp-content/uploads/Moonlight-publica%C3%A7%C3%A3o-vers%C3%A3o-final-1-1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

³⁰ Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638264>. Acesso em: 28 ago. 2022.

³¹ Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638825>. Acesso em: 28 ago. 2022.

As cenas fílmicas — materialidade significativa³² — deixam de ser apenas um entretenimento e passam a ser compreendidas como um recurso audiovisual pertinente, que possibilita a abordagem de temas complexos que podem ser tratados com os estudantes, mantendo-se o respeito aos limites impostos pela faixa etária.

O longa-metragem escolhido pode ser um recurso facilitador da relação de ensino e aprendizagem, oportunizando a explicitação das vivências dos educandos. Isso, porque a escola precisa possibilitar ao sujeito-aprendiz o deslocamento da identidade e das condições de movimentação dos mecanismos da subjetividade para que haja, no jogo entre língua e história, a construção de sentidos que vão constituindo o sujeito (Orlandi, 2016).

Segundo Lagazzi (2015b, p. 173), é na materialidade significativa que o sentido se formula, daí “[...] a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa [...]”. Em consideração a isso, é por meio da materialidade significativa que são abertos espaços para movimentar os sentidos — deslocamentos —, os quais constituem os sujeitos. Portanto,

[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. (Napolitano, 2023, p. 11-12).

Diante do que Napolitano afirma, pensando em um trabalho significativo para o processo de ensino e de aprendizagem, o filme pode ser um recurso pedagógico capaz de possibilitar o caminhar reflexivo sobre diversas temáticas pertinentes à constituição de padrões de comportamento do sujeito-aprendiz, isto é, sujeito ativo diante da tela. Ele é um produto cultural e pode ser utilizado como elemento educativo, como materialidade significativa e suporte do discurso.

Ao fazer a escolha de um determinado filme, o/a educador/a precisa pensar nos objetivos de tal prática e não se limitar a contemplar o longa-metragem, mas exercitar o ‘olhar’ cinematográfico. É importante levar “[...] em conta a cultura geral e

³² Conceito de Suzy Lagazzi. Disponível em: https://www.academia.edu/25271004/O_recorte_significante_na_mem%C3%B3ria. Acesso em: 02 set. 2023.

audiovisual da classe e o lugar que o filme ocupa na história e linguagem cinematográficas” (Napolitano, 2023, p. 80). Nesse caso, trata-se de oportunizar gestos de interpretação e compreensão que fomentem os efeitos de sentido, podendo, a partir de discussões pertinentes, que se desdobram pela reflexão emancipadora.

Ao longo das reflexões emancipadoras, é necessário problematizar discursos que sejam capazes de (res)significar os sentidos, bem como investir em atividades didáticas que agucem o olhar crítico frente às questões que assolam a sociedade. Baliscai (2020, p. 58) reitera que o olhar crítico “[...] tem relação com correr riscos, com o fomento de devaneios e com movimentos de fuga da zona de conforto e de contestação àquilo que é aceito facilmente”. Nessa visão, o *corpus* escolhido para trabalhar a leitura pode possibilitar ao sujeito-aprendiz olhar para o deslizamento de sentidos, para as falhas nos processos discursivos frente a temas que afetam o sujeito-mulher.

Esse processo se torna possível porque o discurso nos ensina que ele é “[...] lugar da falha, da incompletude é também o lugar do possível, da transformação” (Orlandi, 2020b, p. 147). Pensando no longa-metragem escolhido para explorar os gestos de leitura, precisamos levar em consideração a (res)significação dos sentidos, já que o discurso é lugar de falha, de incompletude e de transformação. E isso pode contribuir positivamente para a ampliação de saberes diante da relevância que o discurso tem.

Conforme aponta Napolitano (2023, p. 25), “[...] o aluno pré-adolescente começa a desenvolver um olhar sobre o mundo e suas regras de funcionamento, percebe as diferenças entre os vários sistemas culturais, épocas históricas e civilizações extintas”. Ante o exposto, a leitura promovida a partir da obra cinematográfica leva em consideração a faixa etária dos alunos/as alunos envolvidos/as e tem como propósito colocar em circulação os sentidos que podem ser construídos em relação às personagens femininas presentes no enredo.

2.1 UMA HISTÓRIA SOBRE OS FILMES: BREVE PERCURSO

Neste momento, traçamos um breve percurso de como foram originados os filmes³³, os desenhos animados (ênfase no estúdio Disney e DreamWorks)³⁴ e como ocorrem seu marketing e sua publicidade³⁵. Apresentamos algumas informações em relação à produção da obra cinematográfica³⁶ e finalizamos com uma breve resenha do longa-metragem *Os Croods* (2013).

No século XX, o cinema foi considerado a sétima arte, e foi o teórico Ricciotto Canudo que o reconheceu assim e o integrou às Belas Artes. Os filmes que marcaram o início do cinema foram: *La Sortie des ouvriers de l'usine Lumière* — A saída dos operários da fábrica Lumière — e *L'Arrivée d'un train em gare* — Chegada de um trem à estação. Ambos foram lançados em 1895. Os irmãos, Louis e Auguste Lumière, pela primeira vez, encantaram a plateia que estava presente em um café parisiense apresentando uma série de imagens em movimento, projetadas em uma grande tela.

Posteriormente, foi a vez de Georges Méliés ingressar no cinema. Seu filme mais famoso foi lançado em 1902: *Viagem à lua*. O francês Méliés trouxe inovações, pois seus filmes tiveram cenários, efeitos especiais e elenco. O francês Charles Pathé criou a primeira indústria cinematográfica e, junto com Louis Galmont, o cinema se tornou uma arte de entretenimento. Em seguida, outros europeus também ingressaram nesse ramo. Vale salientar que os franceses foram os pioneiros no percurso do cinema enquanto obra artística e industrial.

As comédias e os teatros filmados se sobressaíram até a Primeira Guerra Mundial. No final de 1910, os Estados Unidos da América (EUA), mundialmente, tomaram frente no desenvolvimento das produções cinematográficas. O americano David Wark Griffith se destacou com seus dois filmes: *O nascimento de uma nação* e *Intolerância*. Ele estabilizou a linguagem específica do cinema americano. Assim, surgiram os inúmeros estúdios de cinema, entre eles, Hollywood. Também surgiram atores e atrizes que se consagraram ídolos mundiais, como Charles Chaplin, que

³³ O livro *Como usar o cinema na sala de aula*, de Marcos Napolitano, nos deu suporte para descrever as informações.

³⁴ O livro *Provoque: cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais*, de João Paulo Baliscei, nos deu suporte para descrever as informações.

³⁵ **Veja**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/especiais/dreamworks-25-anos-de-fantasia>. Acesso em: 17 jul. 2023.

³⁶ **Adoro cinema**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-68090/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

UOL. Disponível em: <https://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2013/03/24/os-croods-fatura-us-44-mi-em-estreia-nas-bilheterias-americanas.htm>. Acesso em: 17 jul. 2023.

[...] levou ao extremo as possibilidades narrativas do cinema mudo, graças ao enorme talento da sua expressão facial e corporal, além da habilidade única em narrar situações que mesclam humor e crítica social. (Napolitano, 2023, p. 70).

Três filmes do diretor Frank Capra marcaram a Segunda Guerra Mundial: *O galante Mr. Deeds* (1936), *Do mundo nada se leva* (1938) e *Felicidade não se compra* (1946). No início de 1960, o cinema americano sofreu uma queda devido às questões econômicas, mas conseguiu se reestabelecer ao final dos anos de 1960. Outro país que ganhou destaque na história do cinema foi a Alemanha; lá, surgiu uma das mais consideráveis escolas cinematográficas. Depois, foram surgindo outras escolas, bem como o cinema épico soviético. Nos anos de 1960, a Inglaterra também se destacou com algumas obras cinematográficas que englobavam temas ousados relacionados à era Beatles. Já em 1970, quem ganhou destaque foi o cinema italiano.

No século XX, a América Latina também ganhou passagem, e dois países foram destaque: México e Argentina. Ambos se destacaram por meio do cinema cantado e melodramático. O Brasil teve seu apogeu nos anos de 1960, com a primeira escola cinematográfica do Terceiro Mundo. Porém, depois, não conseguiu se consolidar no mercado, devido às dificuldades de produção.

Pensando no cinema industrial, quem ganhou destaque foi o americano, pois dispunha de recursos financeiros para subsidiá-lo, havendo, também, controles em relação ao marketing, à publicidade e à distribuição, dado que

[...] uma megaprodução americana, independente da sua qualidade estética, como *Homens de preto II*, estreia simultaneamente em 341 salas só no Brasil. É muito comum a chamada “venda casada”, imposta pelas grandes distribuidoras americanas: para cada superprodução de grande sucesso potencial, o exibidor é obrigado a comprar vários filmes de custo e qualidade menores e exibi-las ao menos durante uma semana (Napolitano, 2023, p. 60-61, grifo do autor).

Diante dessa informação, percebemos um ‘jogo’ da distribuidora em relação à inserção de alguns filmes no mercado cinematográfico. Vemos que há um grande investimento no marketing de vendas, pois quanto mais se vende, mais lucro é gerado. Outro aspecto relevante a ser observado na industrialização cinematográfica

é a ‘mensagem’ que o diretor deseja passar para o telespectador; geralmente, as “[...] mensagens são de natureza político-ideológica ou ético-moral e, nesse sentido, o cinema (sobretudo o americano) tem uma função ideológica e cognitiva fundamental no mundo moderno” (Napolitano, 2023, p. 94). Nessa lógica, são propagados, assim, valores ideológicos, culturais e morais.

Outro aspecto fílmico que merece atenção é o foco da câmera (enquadramento), pois conduz nosso olhar. Quem sugere o ângulo a ser focado é o diretor, para que, assim, sejam captados os movimentos e ângulos que ele julga serem necessários. O enquadramento é uma importante linguagem cinematográfica, visto que se trata de uma forma de determinar como o cenário fílmico e personagens serão apresentados para o espectador — em cada forma de enquadramento há uma produção de sentido.

A câmera é um elemento significativo, pois arquiteta todo o quadro cênico, ressaltando alguns personagens e/ou objetos. Isso nos permite ver, ou não, elementos que são essenciais, ao apresentar determinada história. Essas breves colocações de cunho histórico e estético têm o objetivo de referenciar alguns dados, os quais, quando contextualizados, contribuem para a leitura do *corpus* da dissertação.

O filme *Os Croods* (2013) se encaixa no gênero desenho animado, o qual é indicado, preferencialmente, para o público infanto-juvenil. Os desenhos animados ganharam destaque nas bilheterias, o que rendeu ótimos lucros para os estúdios, bem como para a Walt Disney e a DreamWorks. A Disney tem se destacado no comércio porque é:

[...] sinônimo de desenho animado, mantém a tradição dos filmes que marcaram o cinema desde os anos 1930 (*A bela adormecida*, *Fantasia* e *Branca de Neve*), veiculando fábulas infantis clássicas com enfoque lírico, ou então entrando no campo da aventura (*O rei leão*, *A pequena sereia*, *Tarzan* e *Mulan*), que aborda temas mais adultos, tais como as relações sociais de trabalho (*A fuga das galinhas* e *FormiguinhaZ*), sátiras (*Shrek*) ou históricos (*O príncipe do Egito*). (Napolitano, 2023, p. 203, grifo do autor).

Além do estúdio da Disney, outro que se destaca é o DreamWorks. Os filmes desse estúdio “[...] apresentam trama mais complexa e aborda temas de recorte sociológico ou histórico” (Napolitano, 2023, p. 204). Com base nas informações, é possível pensar/planejar atividades pedagógicas que oportunizam diálogos

reflexivos em relação às situações vividas pelas personagens. Conforme Napolitano (2023, p. 205), “[...] os desenhos animados, só porque se destinam preferencialmente às crianças, não tem obrigatoriamente conteúdo ideológico neutro”. Ao selecionar uma obra cinematográfica, é preciso estar atento para não cair na ludibriação de que é só um desenho animado e que, por isso, não há a necessidade de observar as relações históricas, sociológicas e ideológicas que nele se efetivam.

Em relação às empresas de entretenimento, a Disney se destaca, sendo pioneira em produzir e colocar em circulação os desenhos animados. O estúdio estadunidense Disney foi fundado em 1923, pelos irmãos Walt Disney e Roy Oliver Disney. Os roteiros autênticos e a originalidade das cores e movimentos chamaram a atenção do público. Antes da fundação da Disney, os desenhos animados não eram tão divulgados, devido às temáticas erotizadas e às condições tecnológicas precárias, pois

para produzir um único segundo de animação são necessários, pelo menos, 16 desenhos – cada um, um pouco diferente do anterior – o que exige um trabalho coletivo marcado pela disciplina, pelo ritmo de produção e, sobretudo, pelo conhecimento artístico. Quando fotografados e exibidos em velocidade rápida, os desenhos estáticos dão a sensação de movimento. Em 1914, a elaboração de desenhos sobre folhas de celuloide permitiu separar graficamente personagens e cenários e o uso de tal tecnologia evidentemente acelerou a diversificação da produção de filmes de animação. (Baliscei, 2020, p. 112-113).

Além de trazer inovações nas condições tecnológicas, a Disney também fez inúmeras adaptações para que as animações pudessem ser apropriadas às crianças. Isso tudo caracterizou um estilo próprio da Disney e, em 1937, ela apresentou o primeiro longa-metragem inteiramente colorido: *Branca de Neve e os Sete Anões*. Tal obra cinematográfica ganhou destaque na indústria. Em 1995, o estúdio Disney inaugurou, na Califórnia, o primeiro parque temático: Disneylândia. Devido à diversidade de objetos que estão relacionados à Disney, ela lidera o *ranking* de vendas — comercialização na esteira de exploração comercial na área.

O estúdio DreamWorks³⁷ é um grande concorrente do estúdio Disney. Foi criado em 1994, por Steven Spielberg, Jeffrey Katzenberg e David Geffen. O primeiro filme lançado foi *O Pacificador* (1997). Atualmente, DreamWorks possui mais de 43 produções, entre elas: *Shrek*, *Madagascar*, *Como treinar seu Dragão*, *Kung Fu Panda*, entre outros. E fatura mais de US\$ 15 bilhões nas bilheterias, além de ter conquistado vários prêmios, sendo o primeiro a ganhar o Oscar de Melhor Animação (2002), com a obra *Shrek*. O estúdio de animação norte-americano DreamWorks já lançou inúmeros filmes de animação, entre eles *Os Croods* (2013). O primeiro desenho animado lançado pela DreamWorks foi *FormiguinhaZ* (1998), e um dos últimos foi *Gato de Botas 2: O Último Pedido* (2022).

O longa-metragem *Os Croods* (2013) foi criado, escrito e dirigido³⁸ por Chris Sanders e Kirk De Micco, tendo a produção ficado por conta de Kristine Belson e Jane Hartwell. A animação americana dura um pouco mais de uma hora e meia. Em 2014, foi indicada como o melhor longa de animação; além disso, faturou mais de US\$ 44 milhões na estreia. O filme *Os Croods* tem uma narrativa em ritmo de aventura que teve um custo de US\$ 135 milhões.

Em entrevista³⁹, Chris Sanders e Kirk De Micco explicitam algumas informações sobre as personagens do desenho animado *Os Croods*, bem como a respeito do elenco selecionado para dublá-lo, como Emma Stone, Nicolas Cage, Ryan Reynolds, Catherine Keener, entre outros. Os diretores relataram a importância do elenco na construção do enredo, para dar vida às personagens. Segundo eles, Grug é um homem das cavernas que tem um medo mortal do mundo, é um pai superprotetor que só quer manter a família viva. Quando a família Croods está passando por uma situação de destruição — desespero —, aparece Guy para ajudá-los. Porém, para o desespero desse pai protetor, o menino se interessa por sua filha Eep.

Para os diretores, o medo que a personagem Grug sentia ao sair da caverna pode fazer referência às situações reais do mundo moderno, como mudar de

³⁷Showmetech. Disponível em: <https://www.showmetech.com.br/conheca-a-historia-e-os-filmes-da-dreamworks/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

³⁸ É pertinente para o desenvolvimento do trabalho esclarecer que o diretor cinematográfico “[...] imprime sua marca, dando ao filme ritmo narrativo específico, escolhendo os movimentos de câmera e as sequências, assim como direcionando a forma de interpretação dos autores” (Napolitano, 2023, p. 88).

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TpUUTPnCGW8&t=81s>. Acesso em: 11 jul. 2023.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pnccddVRy2iA&t=24s>. Acesso em: 11 jul. 2023.

emprego, de escola etc.; e a mensagem é de que o novo traz medo. Pensando no que seria o pior medo para um homem das cavernas, eles elaboraram o roteiro colocando a personagem Eep — filha adolescente — como a aventureira que deseja descobrir o mundo ao lado de um garoto com quem o pai não se identifica.

Os cenários e os animais, segundo seus criadores, foram pensados e planejados não com características idênticas às do mundo real, mas a partir de arranjos que geram identificações. O desfecho do filme, por exemplo, passou-se em um lugar ao pôr do sol, simbolizando mudanças de estado.

Sobre o enredo do filme em análise, ele apresenta a história de uma família pré-histórica que viveu no período em que ocorreu a separação dos continentes. Os personagens Uggla (mãe), Grug (pai), Eep (filha adolescente), Thunk (filho), Sandy (filha criança) e a avó compõem os membros da família. Eles vivem em uma caverna e utilizam a caça como meio para sobreviver. Os membros da família Croods são os únicos seres humanos que resistiram naquele espaço. O personagem do pai (Grug) sempre destaca a importância de manter a família em grupo, para mantê-la a salvo. Assim, organiza-os para o momento da caçada e, quando o sol se põe, cuida para que todos voltem para a caverna. Porém, num certo dia, a caverna é totalmente destruída, e isso faz com que eles tenham que buscar uma nova caverna para se abrigar. Nessa busca pelo novo abrigo, os membros da família vivem inúmeras aventuras. Abaixo, uma imagem dos personagens mencionados.

Figura 1 – Família Croods



Fonte: Divulgação/Universal/Pipoca Moderna (2021)⁴⁰

⁴⁰Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/cinema/os-croods-2-cinderela-e-mais-10-dicas-para-ver-em-casa,1b33de646c9d3c4a0759c8a17f2e9ebblg8h12wx.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Vale salientar que a obra cinematográfica *Os Croods* (2013) é comercial — ela não foi produzida diretamente com intenção educativa, isto é, como ferramenta didática para a sala de aula, mas com o objetivo de fruição estética. Porém, tal arte centenária pode ser incluída no ambiente escolar desde que seja pensada não como mera ilustração, mas como dimensão pedagógica, sempre refletindo sobre os objetivos gerais e específicos do processo de ensino e de aprendizagem.

Como afirma Napolitano (2023, p. 28), é “[...] importante não ficar apenas no filme como ‘ilustração’, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisa e debates temáticos”. Diante disso, o longa-metragem escolhido foi pensado para trabalhar a leitura discursiva, possibilitando diálogos reflexivos em relação às temáticas que afetam o sujeito mulher.

Ao observar os desenhos animados, é interessante que o sujeito-telespectador olhe para além dos efeitos sonoros e visuais. Assim, retomando o objetivo da presente pesquisa, tocamos nessa questão: o filme escolhido não é para ser utilizado em sala de aula como mero entretenimento, mas com o intuito de observar alguns marcadores identitários que podem ser postos em avaliação, já que os desenhos animados não são neutros, pelo contrário, colam-se a eles inúmeros efeitos de sentido.

2.2 MULHERES NA TELA: ERA UMA VEZ... A FADA-PRINCESA DOS CABELOS LOIROS E OLHOS AZUIS: UM PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO

Nesta seção, propomo-nos a apresentar o pano de fundo e alguns questionamentos, incômodos e estranhamentos em relação às personagens mulheres⁴¹, como sustentação às análises a serem desenvolvidas no Capítulo 3. Vale lembrar que as personagens femininas presentes na animação *Os Croods* são: a avó, a mãe Ugga, a filha adolescente Eep e a filha criança Sandy.

⁴¹ Segundo Napolitano (2023), é de grande valia possibilitar aos alunos diálogos e análises relacionadas aos aspectos históricos, sociológicos, éticos, morais e ideológicos referentes às personagens.

Os filmes infantis, segundo Lopes (2013), apresentam elementos instigantes aos sujeitos-leitores-telespectadores, como a imagem, a palavra, o som e a música. Assim, a animação fílmica constitui-se como uma arte colaborativa para o processo de aprendizagem, importante de ser abordada nos contextos escolares como um recurso midiático que vem para contribuir positivamente com as metodologias de ensino (já preconizado em documentos oficiais de ensino).

Para Napolitano (2023, p. 15),

[...] a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico [...].

As animações fílmicas são indústrias de lazer, contudo também podem ganhar espaço no ambiente escolar, para incentivar os educandos a terem um olhar mais atento aos movimentos de sentido. Ao pensarmos nos enredos fílmicos infantis, em sua maioria, lembramo-nos de personagens-femininas que se remetem à fada-princesa, ou seja, tem cabelos loiros e olhos azuis. Rumo a um processo de (des)construção dessa fada-princesa, escolhemos a obra cinematográfica em tela para analisar as personagens-mulheres a partir da (des)construção de seu enredo.

Como uma primeira apresentação, temos a personagem Eep, que representa a adolescente: ela usa o cabelo na altura do ombro (não é um cabelo longo e liso que se mantém em constante harmonia); não é esguia e alta; não usa vestido longo com babados e laçarotes; e não gosta de ficar dentro da caverna (a sua casa), preferindo estar ao ar livre e viver aventuras. Tais características, que a diferem da menina-princesa, vão ao encontro do discurso estabelecido para o/a adolescente no imaginário social, sendo, portanto, um primeiro ponto de identificação do espectador com a obra. O que cabe colocar em cena é o fato de essa (des)construção ir ao/de encontro do que o público deseja ver e ouvir: Como o percurso de Eep é construído? Como a imagem delineada responde aos anseios daquele que a lê? E onde esse discurso falha?

A personagem adolescente rompe com o processo de (des)construção da fada-princesa não só esteticamente — cor e aspecto do cabelo, cor dos olhos, estrutura física, vestimenta —, mas, sobretudo, em sua personalidade e ações, pois não gosta de ficar em casa (caverna) e em nenhum momento demonstra interesse

ao realizar tarefas monótonas, pelo contrário, gosta de viver situações que propiciam aventuras; não recebe passivamente as ordens/regras impostas pelo pai (Grug) e o questiona constantemente, sendo visível sua irritabilidade.

Assim, a personagem Eep nos possibilita observar um equívoco naquilo que é reconhecidamente o estereótipo⁴² de uma princesa, dado que “[...] o equívoco abala e corrompe o princípio de univocidade” (Leandro-Ferreira, 2020, p. 87). Portanto, o percurso que a adolescente constrói pode romper com o que estamos acostumados a observar nas telas, por meio da posição-sujeito construída no imaginário social, podendo, assim, colocar em cena uma fada-princesa que descola o sentido que está em circulação — a personagem adolescente pode romper com o efeito linear.

Diante disso, Eep vai apresentando uma (des)construção da fada-princesa tanto na estética quanto na personalidade e, em vista disso, outros efeitos de sentido passam a circular em relação à personagem. Assim, ocorre uma ruptura na formação imaginária colada à princesa loira de olhos azuis. Além das características corporais, há outras (des)construções, como seu comportamento, uma vez que, nas ações de Eep, produz-se o efeito de uma fada-princesa que não é submissa e ‘doce’, pois não acata, sem questionar, as regras impostas pelo pai (Grug). Desse modo, uma nova imagem da fada-princesa vai se delineando e colocando em circulação diferentes efeitos de sentido.

Em face do exposto, onde o discurso falha? Apesar de a animação fílmica ensejar novos sentidos em relação às mulheres, propiciando um processo de (des)construção, é plausível levar em consideração o comportamento da personagem Eep diante da questão do ‘par romântico’. Quando o adolescente Guy surge no enredo fílmico, é perceptível uma nova postura da adolescente Eep, que aparenta ficar mais ‘doce’ em determinadas cenas. Uma das cenas ocorre a partir dos cinquenta e quatro minutos, momento em que todos (Vovó, Grug, Uggá, Eep, Thunk, Sandy, Guy) estão em cima de uma pedra/rocha prestes a pular na água. O pai da adolescente se aproxima e diz que é perigoso, mas ela rechaça o aviso. Em seguida, o garoto (Guy) pede para ela ter cuidado e, diante do pedido dele, ela não rechaça o aviso, pelo contrário, muda o tom de voz para agradecer e aceita o que é dito; além disso, passa a mão no cabelo, num gesto de vaidade e arrumação de si para o outro.

⁴² Segundo Baliscei (2020, p. 67), estereótipos seriam os “[...] predicativos de alguém ou de alguma coisa que é sempre repetida, sem alterações”.

Diante do apresentado, a (des)construção da fada-princesa falha, dado que a personagem adolescente, diante do 'par romântico', muda sua postura, seu comportamento. Eep, que, até então, não deixava transparecer seu lado 'doce/meiga', coloca em circulação um comportamento menos 'áspero', ou seja, quando está ao lado do adolescente Guy, deixa transparecer sua 'suavidade/amorosidade'. Tais demonstrações ocorrem quando o garoto pede para ela ter cuidado no momento em que vai pular na água. O pedido pode ser interpretado como uma forma de Guy demonstrar carinho à Eep, e, como forma de agradecer ao garoto, a adolescente muda seu tom de voz.

O ato de passar a mão no cabelo pode abarcar diferentes sentidos, e um deles pode estar relacionado aos indícios de que a personagem Eep está interessada amorosamente pelo personagem Guy, por isso praticou o ato, como uma possível forma de seduzir a pessoa desejada. Em vista disso, é possível pensar que a narratividade fílmica falha em relação ao processo de (des)construção da mulher, pois cola a ela a formação imaginária de uma fada-princesa, aquela que está à procura de um 'par romântico'. Ademais, várias mudanças no comportamento de Eep deram-se por meio de sua proximidade com Guy; quando ela encontrou o 'par romântico', passou a ter outras atitudes.

Em face do exposto, a narratividade que se inscreve na materialidade fílmica nos possibilita recordar de algumas fadas-princesas que são comumente apresentadas, como "Branca de Neve", "Bela Adormecida", "Rapunzel", "Cinderela", entre outras. Estas colocam em circulação o sentido de 'mudança de vida', a qual só se efetiva por meio da vinda de um príncipe, fator que possivelmente mudará a condição de vida da princesa, dará outro significado à vida dela. Tal 'mudança de vida' pode estar relacionada à personagem Eep.

Os exemplos de fadas-princesas supracitados colocam em circulação o sentido de que elas precisam de um príncipe (uma figura masculina) para mudar a condição de vida, o que também está em circulação na narratividade fílmica. Antes de o adolescente Guy 'aparecer' na vida de Eep, ela vivia 'presa' em uma caverna, não tinha ousado se 'libertar', ir em busca de algo novo/diferente.

Dessa forma, há, na narratividade discursiva, "[...] a ocorrência de uma neurose [...]" (Pêcheux, 2015b, p. 51, grifo do autor). A neurose (ideologia) não é do sujeito, ela é imposta pelo discurso, e é por meio dos processos discursivos que se estabelece a ideologia dominante. Assim, a chegada de uma figura masculina (Guy)

à família Croods possibilita inúmeras mudanças na vida da personagem Eep, que dão significado à vida dela. Dando a ver, assim, a materialização da ideologia.

Levando em consideração a seção *As mulheres na tela...*, outra faceta que pode ser atribuída à figura feminina é o imaginário social da sogra chata. Isso é possível observar quando Grug fala para Ugga: “também achei que isso mataria sua mãe”. Tal enunciado ocorre a uma hora e seis minutos do desenvolvimento do enredo. Vale lembrar que “[...] o sentido vem não da língua, mas, sim, da formação discursiva, representando uma posição ideológica a partir da relação da língua com a história [...]” (Leandro-Ferreira, 2020, p. 260-261). Ou seja, o sentido não é unicamente determinado pela língua, pois abrange as condições sócio-histórico-ideológicas.

Assim, pensando nas condições sócio-histórico-ideológicas, algumas características podem funcionar como indícios do imaginário da posição ideológica; por exemplo, a personagem sogra pode ser indesejável, um estorvo nas relações familiares. A roupa da avó também pode funcionar como um indício ao idoso, pois lembra um dinossauro ou um lagarto. Há também indícios do imaginário da posição avó: ao se passarem sessenta minutos do filme, há uma cena em que a avó relata uma situação vivida na adolescência, e os netos e o adolescente Guy escutam o relato com atenção, o que denota o vínculo que pode ser estabelecido entre avós/avôs e netos/as, a partir da contação de histórias, ou seja, a avó conta algo que aconteceu para exemplificar costumes de outra geração.

Ainda, no que se refere à personagem avó, é interessante observar o formato do cajado/bengala que usa (Figura 2), que pode remeter ao animal cobra, dado que as voltas no objeto predispõem certa semelhança com o animal no que se refere à sinuosidade. Desse modo, efeitos colocados em circulação são fixados e se manifestam na formação imaginária relacionada à avó, nesse caso, em específico, à sogra: mulher má, que se mete na vida familiar dos/das filhos/filhas.

Diante disso, podemos tecer possíveis relações com uma bruxa, que atrapalha a vida feliz do casal romântico, trazendo à tona situações que já foram apresentadas em outras obras de fadas e princesas. Algumas manifestações do processo imaginário são passíveis de observação nos processos discursivos, e, no que tange ao presente trabalho, na obra cinematográfica escolhida.

Figura 2 – Cajado/bengala da avó



Fonte: Randy Thom (2021)⁴³

Outra mulher na tela, a ser observada, é a personagem Ugga (mãe). No decorrer do enredo fílmico, algumas mudanças no comportamento de Ugga são visíveis. Porém, embora demonstre estar ‘aberta’ às ideias de Guy, ela recua quando é questionada se deseja ir junto com o garoto descobrir o ‘amanhã’ — outro lugar para morar, que, segundo Guy, é melhor — produzindo um efeito de fidelidade da mulher ao homem.

O imaginário social relacionado à fidelidade de Ugga ao esposo/companheiro (Grug) ocorre a uma hora e três minutos de filme. Eep questiona sua mãe (Ugga) se irá em busca de outro lugar (o amanhã), e ela responde: “eu não posso ir sem o Grug”. O enunciado de Ugga pode remeter ao imaginário de esposa leal, aquela que jurou fidelidade na tristeza e na alegria, na saúde e na doença... até que a morte os separe.

Então, em vista disso, compreendemos que

[...] o sujeito do discurso, ao tomar a palavra, o faz a partir de um determinado lugar no interior de uma formação social, sendo que essa tomada de posição se dá por meio de determinadas condições de produção do discurso. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 126).

Ugga se posiciona no discurso a partir de uma formação social em que a mulher não abandona seu companheiro, pois a união com ele requer fidelidade, ou seja, ela deve segui-lo em todas as circunstâncias, pois o papel da mulher/mãe é ao lado do esposo/pai. A postura de Ugga em relação ao companheiro, assim, traz à tona o dizer: ‘casaram e foram felizes para sempre’. Esse dizer é frequente em obras

⁴³ Disponível em: <https://www.pngwing.com/pt/free-png-mcegu>. Acesso em: 25 jun. 2023.

que elencam fadas e princesas como personagens principais, as quais se casam com o companheiro tão sonhado e permanecem casadas — ficam ao lado do esposo pelo resto de suas vidas. O ato de estar com alguém e querer ser feliz para sempre requer o não abandono ao companheiro, sendo fiel ao lugar que ocupa dentro de determinada formação social.

A quarta personagem listada é a filha Sandy, ainda criança, que passa o filme balbuciando, emitindo sons e, ao final — 1h17min —, ela fala “papai”. Tendo em mente que o sujeito-criança é observador, a personagem age com base nas normas que estão em circulação no seio familiar, isto é, o pai é quem protege a família — o exemplo a ser seguido —, é quem merece o destaque, pois mantém a família viva. Com base nisso, podemos observar que o sujeito-filha delega ao pai a função de provedor do lar, de defensor da família, pois sem ele não conseguiriam sobreviver. As atitudes do pai em relação às proibições são apenas uma forma de proteção, de demonstrar carinho e, como agradecimento, ela profere sua primeira palavra chamando-o.

Diante de tal cena, podemos nos questionar sobre as condições sócio-histórico-ideológicas da filha criança. Tais condições estão contribuindo direta ou indiretamente no processo de constituição da forma-sujeito, pois

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação com a formação discursiva, apoiada no funcionamento do interdiscurso que inscreve, no discurso do próprio sujeito, os traços daquilo que o determina. (Orlandi, 2017a, p. 25).

E é no processo de interpelação que a filha criança vai se constituindo enquanto sujeito. Podemos pensar, assim, em como esse sujeito está sendo constituído, a quais formações ideológicas está assujeitado.

As quatro personagens elencadas permitem discorrer algumas observações sobre as mulheres, que são passíveis de circulação no que tange à representação da mulher-adolescente, da mulher-criança, da mulher-mãe e da mulher-vó e, junto delas, estão as formações sociais sobre o que é uma mulher/mãe/avó/filha. Assim, a materialidade fílmica coloca em cena a ideologia presente no processo de (des)construção da fada-princesa e que, muitas vezes, é apresentada com uma nova roupagem: sem cabelos loiros e olhos azuis, mas ainda produzindo os mesmos

efeitos, a partir das cobranças, o que determina o lugar a ser ocupado pela mulher, seu lugar social.

No próximo capítulo, as SDs são exploradas a partir do conceito de memória, de narratividade, e os efeitos de sentido são importantes para o desenvolvimento das configurações no que tange às personagens do enredo fílmico.

3 ANÁLISE: ENCONTROS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Como analistas do discurso, nosso objetivo é possibilitar um ‘novo olhar’ para o que é dito e não dito e, a partir disso, compreender os efeitos de sentido das diferentes formações discursivas. Isso, porque a AD recusa a universalidade de sentido, a literalidade e a univocidade, dado que “[...] não é certo que o objeto teórico que permite pensar a *linguagem* seja uno e homogêneo [...]” (Pêcheux, 2014b, p. 71, grifo do autor), mas, sim, que permita

[...] movimentar a teoria e, em retorno, compreender as distintas determinações do objeto analítico. Nesse movimento, entre teoria e objeto analítico, há deslizamentos na teoria que fazem parte do próprio campo epistemológico da análise de discurso e que lhe dão forma: o vai-e-vem da teoria ao objeto e vice-versa. Quando, neste movimento, há desenvolvimentos, segundo nosso ponto de vista, estes não produzem mera *adaptação* da teoria ao objeto, mas *deslocamentos* teóricos com suas consequências, tanto metodológicas como analíticas. (Orlandi, 2017a, p. 282).

Com base em Orlandi, vemos que os encontros entre a teoria e a prática, na presente pesquisa, possibilitam caminhar na análise para questionar e compreender a leitura, já que “[...] *as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” (Pêcheux, 2014a, p. 146-147, grifo do autor). E, por meio das mudanças, é possível observar o deslocamento de sentido na cadeia de significantes, as falhas, as rupturas, a forma ideológica de cada momento histórico.

De acordo com Orlandi (2020b, p. 101), “[...] os sentidos não ‘brotam’ das palavras”, pois a língua, como já mencionamos, não é um mero código, instrumento de comunicação ou expressão do pensamento. Para a AD, a língua tem relação com a formação ideológica, o que significa, no tocante ao discurso, que materializa os sentidos, isto é, a ideologia e a história são materializadas na/pela língua.

Sabendo que, para a AD, o sentido não é literal e único é que traçamos a organização das análises do *corpus*. As SDs selecionadas serão analisadas e embasadas teoricamente na teoria discursiva, a qual leva em consideração as CPs, ou seja, “[...] o estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso [...] e seu processo de produção” (Pêcheux, 2014b, p. 74), para, assim, observarmos os

deslocamentos de sentido, uma vez que uma palavra pode produzir efeitos de sentido em diferentes direções, pois é atravessada por relações de sentido e força.

Pensando no *corpus* da pesquisa, nosso interesse é observar como as relações de sentido e força atravessam as posições de cada sujeito feminino no filme *Os Croods*, observando o modo como a memória está inscrita na narratividade e quais são os efeitos de sentido em circulação quando analisamos o sujeito-mãe, o sujeito-filha e o sujeito-avó. Afinal, cada posição-sujeito é colada a efeitos de sentido que foram construídos com base no lugar que ocupam na sociedade; em outros termos, o que representa a mãe, a vó e a filha diante de uma sociedade patriarcal.

Levando isso em consideração, a

[...] AD nos permite trabalhar na busca dos processos de produção de sentido e de suas determinações histórico-sociais. Isso implica o não reconhecimento da existência de um sentido literal já posto, e também a negação de que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 26).

A AD possibilita problematizar os processos de significação, o vai e vem das produções de sentido e, assim, observar que no jogo os mecanismos de produção colocam em suspense o sentido literal. Afinal, “[...] as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam, ou pela posição que ocupam os que as falam” (Orlandi, 2012, p. 125-126). Diante das produções de sentido, é preciso observar em qual contexto social tal discurso foi produzido, pois, dependendo de *quem fala* e *como fala*, os efeitos de sentido produzem um movimento ou outro.

As seções a seguir irão abarcar alguns conceitos da AD, para, assim, buscarmos possíveis movimentos entre a teoria e a prática (objeto analítico), ao direcionarmos nosso olhar para as personagens do longa-metragem, por meio do movimento do leitor, que nos conduzirá à reflexão. Desse modo, “[...] o analista de discurso não interpreta o texto, ele interroga a interpretação” (Orlandi, 2017a, p. 282). No ato de interrogar é que podemos observar a não linearidade, uma vez que a unidade em observação não é fechada; nela, há possibilidade de falhas, incompletude, equívoco.

3.1 MEMÓRIA, NARRATIVIDADE E EFEITOS DE SENTIDO

Pensando na relevância que há na relação entre o discurso fílmico, o autor e o leitor-espectador, buscamos estudar a materialidade fílmica para trabalhar a leitura. Tendo o entendimento de que a materialidade discursiva em estudo é um objeto sócio-histórico-ideológico, polissêmico por natureza, e sua elaboração materializa as ideologias da sociedade de onde emerge, é importante pensar que no dito há um não dito que fala junto, e é nessa fissura que os efeitos de sentido do discurso se estabelecem, dado que

[...] as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de 'entender' a presença de não-ditos no interior do que é dito (Pêcheux, 2015a, p. 44).

Desse modo, o não dito faz parte da constituição dos sentidos e, pensando em trabalhar a leitura, as relações entre dito e não dito são importantes para conduzir à interpretação e à compreensão.

Na reflexão entre dito e não dito, a noção de silêncio deve acompanhar as análises, pois no desenvolvimento das reflexões compreendemos que ele provoca as relações de resistência que atravessam os discursos. E, conforme afirma Leandro-Ferreira (2020, p. 253-254), “[...] é pela resistência que se abre espaço para as múltiplas possibilidades interpretativas, para os distintos gestos de leitura, para as formas difusas de promover significações”. E isso está no trabalho do não dito e do silêncio. A leitura que atravessa as noções mencionadas propicia o deslocamento de sentidos, desestabilizando sua evidência, o que vai ao encontro da proposta deste estudo.

Como assevera Orlandi (2020b, p. 11), “[...] o silêncio é fundante (não há sentido sem silêncio) e esta incompletude é função do fato de que a linguagem é categorização dos sentidos do silêncio [...]”. Dessa forma, linguagem, silêncio e sentido estão em consonância, pois é nessa relação que o sentido produz efeito e sustenta o conjunto de saberes que constitui a AD. Por isso é que, na AD, o sentido está também relacionado à exterioridade, e é nessa fusão que ele significa.

Nessa instância, a obra cinematográfica escolhida pode contribuir didaticamente, proporcionando a ampliação/transformação de posturas diante das

relações que há entre linguagem, silêncio e sentido, visto que não há transparência, e é na opacidade que se constitui o conjunto de saberes que, no incessante movimento, possibilita um ‘novo olhar’, uma (res)significação. Em termos gerais, é na narratividade discursiva que se pode observar o jogo/movimento da memória, do equívoco, do deslizamento, da ideologia produzindo efeitos de sentido.

No *corpus* em análise, o sentido se configura no silêncio que a personagem Ugga demonstra ao início do enredo fílmico, ao seguir as regras impostas pela personagem Grug, sem questionar. O sentido do silêncio relaciona-se com a sociedade patriarcal, visto que Grug ocupa o lugar social de um pai, que determina o que cada membro da família deve fazer, e Ugga ocupa o lugar social de uma mãe, que não questiona; o silêncio assola sua voz — suas vontades, desejos, opiniões; desse modo, a dominação masculina prevalece sobre a feminina.

Diante disso, é significativo

[...] compreender o modo como a materialidade significante produz sentido na relação com a história e as condições sócio-históricas em que é produzida por um sujeito inscrito em certa formação discursiva. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 213).

No presente trabalho, é possível observar, a partir das análises, como a materialidade fílmica produz efeitos de sentido nos processos discursivos, sem deixar de lado as condições sócio-históricas em que tais discursos se dão. A escuta aos efeitos de sentido contribui para a ampliação de saberes sobre a realidade social, política e cultural, possibilitando, assim, a constituição simultânea do sujeito e do sentido diante das circunstâncias que permeiam nossa sociedade, no caso, voltada à reflexão da posição sujeito-mulher no escopo social. Segundo Pêcheux (2014b, p. 85), “[...] a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas [...]”. Atravessadas por um ‘já dito’, as vestimentas das personagens Ugga (mãe), Eep (filha adolescente), Sandy (filha criança) e da vovó ressoam sentidos.

Ao nos atentarmos às roupas das personagens femininas, na relação com outros elementos presentes na narratividade, colocamos em movimento efeitos de sentido, pois a avó usa vestido comprido de couro de lagarto, ‘escondendo’ grande parte do corpo; Ugga usa vestido mediano, de couro de zebra; e Eep usa vestido curto, de couro de tigre. Diante dessas caracterizações, tudo o que é circulado em

relação às personagens está relacionado a um imaginário que mostra como as vestimentas determinam os lugares que cada sujeito ocupa na sociedade, pois o vestido do sujeito-vó é diferente do vestido do sujeito-mãe e do sujeito-filha: “[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (Pêcheux, 2014b, p. 81, grifo do autor), por meio da imagem simbólica que as roupas representam. Manifestam, no processo discursivo, uma relação de força e sentido, e as formas ideológicas que são fixadas produzem o efeito de lugares fixos para cada mulher em determinada idade da vida, colocando em cena a ideologia que a interpela.

Numa breve descrição, pessoas idosas, por terem características físicas que fogem ao padrão de beleza, usam roupas compridas para disfarçar as ‘imperfeições’; assim, a personagem avó usa vestido comprido; Uggá, representando a mulher-mãe, usa vestido mediano, possibilitando a compreensão do dito: ‘não tão comprido, mas não tão curto’, para, assim, ‘valorizar-se’, cumprir seu papel de ‘esposa recatada e do lar’; Eep, por ser adolescente, pode usar vestido curto, ‘mostrar as curvas’, ‘valorizar o corpo bonito que tem’.

Diante de tais observações referentes às roupas, é possível observar o funcionamento da memória discursiva significando os dizeres e indicando “[...] como as palavras produzem sentido pelo processo histórico e social de produção da linguagem” (Leandro-Ferreira, 2020, p. 207). A memória discursiva é resultado de interpretações que ocorreram e/ou que estão ocorrendo em dada exterioridade, e é possível flagrá-la em funcionamento por meio da narratividade. Portanto, a

[...] memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. (Pêcheux, 2015c, p. 44).

Para Pêcheux, a memória discursiva (interdiscurso⁴⁴) não pode ser entendida como homogênea e individual, pois seu sentido se desloca nas relações entrecruzadas com outras formas de memória. A memória, também, estabelece relações com os implícitos, pois não se funde sem a presença do exterior e,

⁴⁴ Segundo Orlandi (2020a, p. 31), “[...] é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”.

dependendo das CP, há um conjunto de implícitos sustentando/justificando o discurso. Em vista disso, a memória é:

[...] o que dá acesso aos sentidos. A memória do discurso é mobilizada toda vez que praticamos a linguagem. É um processo que faz um movimento entre os eixos vertical e horizontal, possibilitando que o sujeito-enunciador recupere a palavra outra no interdiscurso, “esquecendo” que não é sua, para produzir o enunciado como sendo seu. Sobre esse conceito, interessa à AD, portanto, compreender o modo como a materialidade significativa produz sentido na relação com a história e as condições sócio-históricas em que é produzida por um sujeito inscrito em certa formação discursiva. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 213).

Diante disso, podemos pensar que a memória está no discurso, ela se manifesta nos processos discursivos por meio da linguagem. E é válido ressaltar que a memória discursiva não se trata de memorização, não é algo psicológico, isto é, algo em que o sujeito pensa antes de falar. A memória aparece no discurso sem o sujeito compreender como ela funciona, produzindo efeitos de sentido.

Segundo Achard (2015), a memória é reconstruída na enunciação sem memorização, mas por meio da regularização — apoia-se no reconhecimento do que é repetido e, com isso, pode estabelecer deslocamentos, comparações, relações contextuais (regulariza o sentido). Ademais, é importante observar os implícitos nos processos discursivos, já que,

[...] do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo. (Achard, 2015, p. 13).

Com base em Achard, o implícito é (re)construído socialmente e pelas paráfrases — a memória é (re)construída na enunciação. Com isso, as roupas de cada personagem podem ser analisadas levando-se em consideração o implícito e o pré-construído aos quais o sujeito está inscrito. Pêcheux sustenta que

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de

deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização ... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (Pêcheux, 2015c, p. 50).

Posto isso, a memória discursiva é condição do dizível. Vale lembrar que a memória não é homogênea (sentido unívoco), ela sofre deslocamentos (móvel), é gestada e controlada. Para Orlandi (2015, p. 53), “[...] a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer [...]”. Portanto, diante de um discurso, é preciso recuperar os implícitos, os quais se constituem pelo ‘já dito’ e/ou ‘já ouvido’. Conseqüentemente, a memória funciona nas práticas discursivas e é interpelada pela ideologia.

Retomando a simbologia das roupas, elas podem ser analisadas por meio do efeito de sentido relacionado à idade, porque

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (Pêcheux, 2014b, p. 82, grifo do autor).

Por meio das vestimentas, é possível observar o funcionamento do discurso — ideologia, social e história —, o qual carrega uma relação de força — sentidos —, pois o sujeito está situado historicamente e interpelado ideologicamente. Desse modo, a imagem do sujeito-avó (representada com a roupa de couro de lagarto) representa um sujeito que, devido à idade, não tem tanta agilidade corporal, movimentando-se com mais lentidão e/ou dificuldade (rastejando).

Em certas cenas da animação fílmica, é perceptível a infelicidade/irritabilidade da personagem Grug quando confere se todos os integrantes da família estão salvos e percebe que a avó também está salva. O lugar que a avó ocupa na família, segundo a imagem produzida por Grug, é de um sujeito que não contribui significativamente com o grupo familiar e, em algumas situações em que a família está em perigo, sendo preciso fugir, ela ‘atrapalha’, pois não se locomove tão rapidamente quanto os demais.

Além disso, a personagem da avó também ocupa o lugar de sogra, possibilitando associar a característica da boca do animal lagarto com algumas atitudes do sujeito-sogra — boca grande, fala demais, em razão de que no desenvolvimento do enredo fílmico ela expõe sua opinião e irritabilidade com relação

às atitudes do genro (personagem Grug). Quando Grug está demonstrando que também tem 'ideias', para, assim, convencer o grupo a não ir em busca de outro lugar (o amanhã), o sujeito-sogra fala: “da até vontade de sentir pena dele”.

Dessa maneira, a imagem do sujeito-avó/sujeito-sogra traz à tona formações imaginárias projetadas e que são estabelecidas no discurso, as quais “[...] são projeções feitas pelo sujeito discursivo para si e para seu interlocutor a partir de tomadas de posição ideológicas [...]” (Leandro-Ferreira, 2020, p. 147). Em suma, o sujeito do discurso projeta tais formações imaginárias, colocando em evidência sua posição ideológica, ou seja, o lugar que o sujeito ocupa determina as relações de sentido no processo discursivo.

A imagem do sujeito-mãe (representada com a roupa de couro de zebra) possibilita que relacionemos algumas características do animal zebra com a posição-sujeito que a personagem mãe ocupa, como a localização dos olhos, que possibilita uma ampla visão do ambiente, boa velocidade e força nas patas. Tais características podem fazer parte das formações imaginárias do sujeito-mãe, designando, assim, que as mães ocupam o lugar de exercer proteção e cuidado para com os/as filhos/as, principalmente quando eles estão em perigo. E o longametragem nos permite observar a personagem Ugga demonstrando tais cuidados com os/as filhos/as no decorrer das cenas, em especial com a filha Sandy (filha criança).

Logo, cabe à Ugga a função de proteção, cola-se a ela o efeito de que a mãe protege os/as filhos/as, portanto a memória que funciona na narratividade é interpelada por uma ideologia que associa ao sujeito-mãe a responsabilidade pelos/as filhos/as, principalmente quando são crianças. Sendo assim, “[...] o modo como a memória se diz no sujeito, pela narratividade, atesta os processos identitários e os efeitos ideológicos, na constituição do sentido” (Orlandi, 2017a, p. 310). Diante disso, ao nos atermos às cenas da obra cinematográfica, podemos refletir sobre a constituição de sentido do sujeito-mãe representado pela personagem Ugga. Ela, constantemente, está com Sandy (filha criança) no colo, o que denota que o sujeito-mãe deve ter dedicação integral à filha. Nessa conjuntura,

[...] o sujeito (se) significa, afetado pelo funcionamento da memória discursiva, do interdiscurso, nas condições de produção em que se encontra. De um lado, pois, funcionam as condições de produção e o

interdiscurso, de outro, e ao mesmo tempo, a relação ideologia e inconsciente, materialmente ligados (Orlandi, 2017a, p. 310).

Com base em Orlandi, a personagem Ugga, afetada pela memória discursiva, assume sua posição no discurso, nesse caso, exercendo o papel de mãe em uma sociedade patriarcal. Apesar disso, agrega-se à imagem do sujeito-mãe a responsabilidade de proteção e cuidado com os/as filhos/as.

Outra personagem a ser analisada é o sujeito-filha adolescente (representada com a roupa de couro de tigre). A imagem está relacionada às formações imaginárias referentes ao lugar que a personagem Eep ocupa, uma vez que “[...] as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores [...]” (Pêcheux, 2014b, p. 85). Algumas características da adolescente podem relacionar-se com aquelas que estão presentes no imaginário social para o animal tigre — coragem, beleza, força, independência. O sujeito-filha adolescente ocupa uma posição social na obra cinematográfica, a qual se relaciona com as características do felino (tigre), pois, no decorrer das cenas, é possível observar a coragem e a força que a personagem tem para revidar às imposições impostas pelo pai (Grug).

O último figurino elencado é o da personagem filha criança (representada com a roupa de couro de urso). Em algumas culturas, o animal urso representa a coragem de evoluir, a fácil adaptação. Pensando na personagem Sandy, que representa a filha criança, colam-se a ela formações imaginárias de um sujeito que está em evolução, iniciando seu percurso de vida — está se desenvolvendo intelectualmente, emocionalmente e socialmente, adaptando-se ao meio familiar, ao processo de interação com os demais membros da família.

Além disso, o urso também representa ameaça quando está com fome, age instintivamente para sobreviver e, considerando que o sentido não é estático, no momento em que a família está procurando um novo lugar para morar e está com fome, o sujeito-filha criança age instintivamente para sobreviver: morde o irmão Thunk. Assim, relaciona-se ao sujeito-filha criança a ideia de que precisa aprender a controlar seus instintos, aprender a viver/conviver com os demais. Outro aspecto a ser observado na personagem Sandy é o objeto que prende seu cabelo — uma centopeia. A imagem da centopeia coloca em circulação o sentido de que a criança tem muita energia, não cansa facilmente, sempre está pronta para brincar.

Diante da análise do figurino das personagens mulheres (avó, Uggá, Sandy e Eep), podemos depreender que há um pré-construído ideológico que questiona a o tipo de vestimenta que cada mulher precisa usar e a posição social que cada uma ocupa. Há uma ‘ditadura’ que se impõe sobre o corpo de cada personagem, sobre como devem se comportar, para, assim, preencher uma função social. Dessa forma, as SDs selecionadas são “peças” relevantes para a construção de sentidos em diferentes gestos de interpretação e em distintas relações de exterioridade com a memória (Orlandi, 2020b).

E, tomando as SDs para a construção de sentidos, é que pensamos na importância da narratividade, a qual é “[...] parte do funcionamento do interdiscurso (memória, saber discursivo), materializando a relação linguagem/pensamento/mundo, no sujeito [...]” (Orlandi, 2017a, p. 286). A partir da afirmação de Orlandi, podemos elencar a narratividade discursiva no presente trabalho como parte do funcionamento da memória (interdiscurso) e, também, como processo identitário do sujeito em suas práticas discursivas.

Em face do exposto,

[...] pela observação da narratividade flagramos a inscrição do(s) outro(s) no discurso do sujeito, assim, como a determinação mais ampla da voz do Outro (interdiscurso, ideologia) presente no espaço de interpretação do sujeito individuado. O funcionamento da memória no sujeito se faz pela narratividade. (Orlandi, 2017a, p. 309).

Conforme nos disse Orlandi, na narratividade há inscrição da memória e, por meio da narratividade, observamos a ideologia que predomina no processo discursivo, processo que está incrustado de ‘outros’ sujeitos que também são interpelados em seu discurso individual. Afinal, “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas [...]” (Pêcheux, 2014b, p. 76, grifo do autor). Assim, na narratividade há efeitos que assinalam a historicidade, a ideologia e o interdiscurso que afetam o sujeito do discurso.

A partir das reflexões elucidadas, consideramos que a narratividade, a memória e os efeitos de sentido ocupam lugar importante no desenvolvimento do presente trabalho, pois constituem, dinamicamente, os gestos de significação, interpretação e compreensão. Por essa via, “[...] o analista do discurso vai então trabalhar com os movimentos (gestos) de interpretação do sujeito (sua posição), na determinação da história, tomando o discurso como efeito de sentidos entre

locutores” (Orlandi, 2020b, p. 49). Assim, cabe a nós refletir sobre os efeitos de sentido que são colocados em circulação por meio da narratividade à qual se inscreve o sujeito.

3.2 DE PRINCESA À AVENTUREIRA: PRIMEIRAS CONFIGURAÇÕES

Na seção anterior, por meio dos conceitos de memória e de narratividade, o longa-metragem nos possibilitou observar efeitos de sentido que são colocados em circulação conforme a posição-sujeito que cada personagem ocupa. Dando sequência às análises, neste momento, propomo-nos a analisar de que modo os discursos produzidos pela obra cinematográfica materializa os sentidos.

A primeira cena fílmica a ser refletida ocorre aos nove minutos. A questão colocada em análise diz respeito à personagem Ugga (a mãe) e à atividade a ela atribuída, no caso, banhar os membros da família após as caçadas. Nessa cena, o pai (Grug) organiza os demais familiares para saírem à caça (busca de alimento para sobreviver), e trabalham em equipe para conseguirem alimento. Quando anoitece, retornam à caverna, então Ugga (mãe) diz ser noite de banho, pois a lua está cheia. Para representar a cena do banho, ela pega um galho e sacode contra Sandy, a avó, Thunk e Grug para retirar o pó das roupas.

Podemos afirmar que as ações da mãe respondem ao seu pertencimento à FD da maternidade, que dita à mulher a responsabilidade sobre determinadas tarefas, as quais são naturalizadas por conta da cultura e da ideologia. Comumente, essas tarefas correspondem aos afazeres domésticos, os quais, ao passo que se colam à imagem feminina, isentam o homem da responsabilidade de executá-las. Temos, assim, que os discursos obedecem a uma FD constitutiva do discurso familiar tradicional, dado que

[...] a noção de FD é entendida como o lugar no qual acontece a constituição dos sentidos. Esses, por sua vez, se encontram dispersos no interdiscurso e se manifestam no fio do discurso (intradiscurso) por meio da associação dos sujeitos a determinada formação discursiva. Parte indissociável desse processo é o sujeito que, por meio de sua identificação inconsciente a determinadas FDs, acaba por manifestar seus posicionamentos, suas filiações de âmbito ideológico, movimento este que se dá sempre à revelia de sua vontade. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 119).

Podemos afirmar que o papel da mãe que asseia a família revela um funcionamento social, por conta dos atravessamentos ideológicos que definem e limitam posicionamentos e configuram para mulheres e homens o que lhes é de direito, revelando, também, os deveres que limitam as ações de um e outro (Pêcheux, 2015b).

A cena que envolve a mãe aponta matizes de um discurso familiar tradicional que atravessa a animação fílmica e convida para a reflexão. Podemos dizer, ainda, que há a atuação silenciosa de uma carga sócio-histórica e ideológica dominante sobre o sujeito-mulher, que, mesmo na animação (um discurso cuja pretensão é o entretenimento) se impõe. Ao problematizarmos a cena em que a mãe Ugga banha os membros da família, abrimos oportunidade de trazer para o espaço da escola discussões sobre a configuração das tarefas domésticas, visto que

[...] a Escola deve levar ao “deslocamento” da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação. Isto é, a Escola deve criar condições para que ele possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam. (Orlandi, 2016, p. 211).

Levando em consideração o que aponta Orlandi, a instituição escolar precisa possibilitar ao sujeito-aluno/a a identificação de transferências de sentido, a relação que há no jogo entre língua e história, para que haja inquietação frente aos processos discursivos, os quais estão revestidos ideologicamente, colocando em cena questões machistas e ofensivas. Considerando a cena de que Ugga banha todos os membros da família, cola-se ao sujeito-mulher a responsabilidade em relação aos afazeres domésticos e, estando ocupada com tais tarefas, não sobra tempo para pensar em aventuras, ou pensar o que poderia ser diferente, fazendo-se perceber que não cabe apenas à figura feminina os trabalhos relacionados ao lar.

Ademais, a interpretação e a compreensão leitora diante do *corpus* permitem torná-lo um meio para acessar outros discursos não postos em evidência, pois, “[...] dado o texto de um discurso, ele não deve ser analisado em si mesmo, mas que ele deve ser referido a textos análogos a ele do ponto de vista das condições de produção que o dominaram” (Pêcheux, 2015b, p. 220, grifo do autor). As imagens, o discurso e a ideologia em funcionamento provocam, enfim, efeitos de sentido a serem (des)cobertos.

Assim, se a narratividade em questão evidencia o que cabe à mãe, também diz o que cabe a Grug (pai) e a Thunk (filho). A presença dos sentidos não ditos possibilita a compreensão de que o sujeito-homem não tem a obrigação de contribuir com os afazeres domésticos, ou seja, essa tarefa é atrelada ao sujeito-mulher, principalmente ao sujeito-mãe, cujo imaginário social estabelece um vínculo entre amor e cuidado, o que fica explicitado no momento do banho, no momento em que a família se organiza para dormir, nas demonstrações de preocupação de Uggá com o bem-estar dos filhos. Olhar para essas questões implica colocar em prática a afirmação de Pêcheux, que nos cobra “[...] a arte de refletir nos entremeios” (Pêcheux, 2015a, p. 07) dos discursos, tendo em vista que o silêncio e os implícitos se manifestam no deslizamento de sentidos.

Os entremeios dos discursos possibilitam compreender, conforme afirma Pêcheux (2014a, p. 24), que, “[...] às vezes, com as mesmas palavras, a direções diferentes, segundo a natureza dos interesses ideológicos colocados em jogo”, movimentando os sentidos e provocando um olhar atento às questões relacionadas à interpretação e à compreensão da materialidade significativa. Além disso, é também nos não ditos que o sentido circula, visto que “[...] os frios espaços da semântica exalam um sujeito ardente” (Pêcheux, 2014a, p. 29). Outro fator que o sujeito ‘ardente’ precisa levar em consideração são as CPs:

[...] é exatamente porque, em cada momento histórico dado, as formas ideológicas *não se equivalem*, e efeito simulação-recalque que elas engendram *não é homogêneo*: as formas que a “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” toma não são homogêneas precisamente porque tais “condições reais de existência” são “distribuídas” pelas relações de produção econômicas, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações. (Pêcheux, 2014a, p. 74, grifo do autor).

É, pois, nas relações que as formações discursivas vão estabelecendo os sentidos, por isso é inadmissível afirmar que o sentido é unívoco, é igual em todas as circunstâncias. Pelo contrário, todo enunciado é revestido de implícitos, distanciando-se da ideia de homogeneidade. E, conforme afirma Chauí (2023, p. 103), a

[...] ambiguidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambiguidade é a forma de existência

dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas [...]

Nessa perspectiva, as SDs selecionadas não devem ser interpretadas levando em consideração que o sentido é único, que não há possibilidades de ambiguidade. Vale ressaltar que, na presente análise, nenhum sentido é uniforme, pois, em toda oportunidade de interpretação, há um conjunto de possibilidades que podem ser colocadas em circulação.

Dando sequência, devemos reiterar, mais uma vez, a importância das CPs para as SDs analisadas. As SDs que seguem foram proferidas pelo pai:

SD1: “*Eep, era para esperar meu sinal*”.

SD2: “*Você está sendo tão dramática*”.

SD3: “*Meninas bonitas esperam o sinal*”.

Esses enunciados ocorrem a partir dos dois minutos da narrativa. É oportuno destacar que será necessário colocar em cena alguns quadros narrativos que os antecedem, para, assim, contextualizá-los, pois o conceito de CPs é imprescindível para que as relações de sentido sejam estabelecidas:

[...] isto supõe que é *impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção [...]. (Pêcheux, 2014b, p. 78, grifo do autor).

Nessa linha, para compreendermos os efeitos de sentido, é preciso entender como ocorrem os gestos de interpretação, gestos que são interpelados pelo processo sócio-histórico-ideológico.

No início do filme, a personagem Grug (pai) sai da caverna e espanta, com gritos e movimentos, os animais que estão próximos. Nesse momento, a personagem Eep (filha adolescente) deixa a caverna e, então, Grug diz: *Eep, era para esperar meu sinal*. Eep reclama que está cansada de ficar na caverna e, diante da reclamação da filha, o pai responde: *Você está sendo tão dramática*. Enquanto Grug e Eep estão conversando, a personagem Sandy (filha criança) sai da caverna.

Grug vai até Sandy e diz: *Meninas bonitas esperam o sinal*. A personagem Ugga (mãe) também sai da caverna para cuidar da filha Sandy, e Grug cobra dela o sinal.

Quando Grug (pai) afirma que é para esperar o sinal, que efeitos de sentido podem ser considerados? Para a compreensão dessa linguagem enquanto prática simbólica de um certo funcionamento social, devemos observar os efeitos de sentido no discurso em seu contexto de produção, pois, “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]” (Pêcheux, 2015a, p. 53). Diante da cena apresentada na animação fílmica, o sinal que o pai pede para a filha esperar se refere à organização que ele utiliza para o momento da caça, o comando que cada membro da família recebe do pai. O efeito de sentido pode derivar para outro, a depender do contexto de produção em que é enunciado, visando à compreensão da produção de sentido de determinado objeto simbólico, o qual está revestido de significância.

A SD2 diz respeito ao momento em que o personagem Grug (pai) diz à Eep (filha adolescente): *Você está sendo tão dramática*. O enunciado é dito no momento em que Eep expõe ao pai sua infelicidade por estar ‘presa’ à caverna e, devido à exposição de seu sentimento, é vista como uma pessoa dramática, que está exagerando na demonstração dos sentimentos. Esse é um processo de estereotipização da feminilidade, que mostra, por parte da menina, um sentimentalismo exacerbado, descrédito da mulher, das sensações que sente e passam a acompanhar sua imagem na vida adulta.

Para a AD, “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (Orlandi, 2020a, p. 28). Portanto, a SD2 está revestida de significações — até então, a filha é a única integrante da família que demonstra sua infelicidade diante das circunstâncias em que vivem, por isso o sentido faz relação também com a exterioridade.

Entendemos que os efeitos de sentido articulam ‘peças’ para sua construção e reconstrução — um bólido de sentidos —, e, segundo Orlandi (2020b, p. 14),

[...] qualquer modificação na materialidade corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade.

Diante do que Orlandi afirma, e pensando na posição que o sujeito Grug (pai) ocupa em relação à exterioridade, ele está protegendo a filha, pois cola-se à figura paterna a responsabilidade de manter a família viva; além disso, cola-se à figura feminina o efeito de sentido de fragilidade — o sujeito-filha tem segurança se estiver sob a proteção do pai. E, quando a filha Eep exterioriza sua insatisfação por ter que seguir rigidamente as ‘leis’ que o pai estabelece, a narratividade reveste-se de uma memória discursiva que provoca o efeito de verdade de que a filha está reclamando sem necessidade, pois o pai faz o que faz apenas para protegê-la, trazendo à tona a ideia de que o sujeito-mulher não consegue se desvencilhar dos ‘problemas’ e das armadilhas sozinho.

Eis aí um efeito de hegemonia (supremacia) e, segundo Chauí (2023, p. 25),

[...] hegemonia não é um “sistema”: é um complexo de experiências, relações e atividades cujos limites estão fixados e interiorizados, mas que, por ser mais do que ideologia, tem capacidade para controlar e produzir mudanças sociais. Em uma palavra, é uma práxis e um processo, pois se altera todas as vezes que as condições históricas se transformam, alteração indispensável para que a dominação seja mantida.

Considerando a afirmação de Chauí, a hegemonia também exerce o poder do controle, controle que fixa limites e, retomando a SD2, para que o pai Grug mantenha os limites (dominação) em relação à família, é preciso controlar a situação e, diante dos questionamentos da filha Eep, ele expõe que o que ela diz não passa de um drama. O sentido colocado em circulação gera o discurso de que a filha precisa de proteção — ela é um ser frágil, sensível —, e, por não aceitar ficar na caverna conforme seu pai quer, está sendo intolerante perante a situação, pois ele apenas quer protegê-la, já que é uma de suas funções.

Dando continuidade, na SD3, proferida pelo personagem Grug (pai) — *Meninas bonitas esperam o sinal* —, questionamo-nos: o sinal se refere às regras/ordens do pai, que devem ser seguidas por todos os membros da família? Quais os efeitos de sentido de meninas bonitas? A palavra ‘bonita’ refere-se às características físicas das personagens mulheres ou ao seu comportamento?

O sinal pode elucidar o efeito de sentido das regras impostas pelo pai, que pode funcionar como um indício daquilo que todos os membros da família devem

seguir. A expressão ‘bonita’ pode fazer relação com o imaginário social acerca do comportamento da filha, e não com suas características físicas, assim o sentido se desloca discursivamente. Contudo, “[...] se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos” (Orlandi, 2020a, p. 35). Desse modo, a expressão ‘bonita’ é um real sócio-histórico, pois não constitui um sistema estrutural homogêneo e estabilizado, há movimento nele, e esse movimento é incrustado de uma prática ideológica.

Por isso, ‘meninas bonitas’ pode ser um indício de seu comportamento: seguir o que é imposto sem questionar, sem inquietar-se, sem reclamar, sem demonstrar insatisfação com as regras impostas, sujeitando-se à dominação, pois o que cabe ao sujeito-mulher é aceitar a hegemonia imposta; e caso reclame, deixa de ser uma ‘princesa’, uma ‘menina bonita’, ‘uma dama’, que sabe se ‘comportar’ diante da sociedade.

Frente às reflexões, o sujeito-mulher, a partir do lugar que ocupa, é afetado pelas CPs, ou seja, é afetado pela exterioridade sócio-histórica-ideológica, constituída pelo sujeito e pela situação discursiva. E, ainda pensando na SD3, trazemos as palavras de Orlandi, quando afirma que

[...] podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. (Orlandi, 2020a, p. 41).

Consequentemente, a SD3 não pode ser analisada sem observarmos como a discursividade é revestida de traços ideológicos que vão se materializando. Assim, não é possível pensá-la sem observar a exterioridade, visto que o sentido não está restrito apenas à palavra (semântica) e não é uniforme.

Após tentarmos elucidar algumas informações em relação ao filme *Os Croods* — para que, assim, pudéssemos provocar o leitor a assisti-lo e, também, elaborar suas reflexões (inquietar-se) —, retomamos o título *De Princesa à Aventureira...* e, diante das reflexões elencadas em relação às personagens femininas presentes na

narratividade fílmica, propomos as seguintes indagações: os sentidos em circulação estão provocando a constituição de um imaginário para um sujeito 'princesa' ou um sujeito 'aventureira'? Como os sujeitos-filhas estão sendo apresentados? É possível dizer que a materialidade fílmica possibilita um 'novo olhar' em relação à mulher ou apenas apresenta nova roupagem? O personagem Grug (pai) corrobora o estereótipo de fragilidade feminina?

As indagações somam-se às reflexões. É importante colocar em suspenso a ação de interpretar, de pensar os sentidos, e não apenas refletir o sentido dado (Orlandi, 2020a). Portanto, levando em consideração que é preciso fazer recortes do *corpus* de análise e que cada recorte possibilita uma nova interpretação, a materialidade fílmica escolhida permanece aberta para novas discussões, provocações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou a promoção de uma educação menos discriminatória e mais emancipatória no ambiente escolar. Procuramos acenar para um conjunto de matizes que colocam em circulação efeitos de sentido de uma FD patriarcal que atravessa o filme infantil *Os Croods* (2013). Nessa perspectiva, reiteramos a necessidade de estudos que deem oportunidades aos sujeitos-leitores, nesse caso, em fase escolar, de realizarem gestos de leitura a partir de diferentes materialidades discursivas, aprendendo, assim, a se posicionar, indagar e (re)construir efeitos de sentido, colocando em suspenso os discursos pré-estabelecidos.

Sustentamo-nos num gesto de leitura que vai além de exercícios de codificação, dado que, conforme alude Geraldi (2011), é preciso ir além dos exercícios de metalinguagem para ultrapassar a ideia de que a leitura é apenas extração de informação presente na linearidade textual ou que a interpretação encontra na voz do material didático a única resposta (comumente a única dada como certa), por isso cabe ao docente observar as inscrições do discurso em cena como uma materialidade ideológica.

O trabalho que fomenta a prática de leitura discursiva objetivou ponderar os efeitos de sentido presentes na discursividade fílmica e oferecer um material que permita gestos de leitura mais reflexivos. Segundo Pêcheux (2015b), a prática científica precisa romper com a ideologia da prática técnica e da prática política, que, a nosso ver, silencia, muitas vezes, o fazer pedagógico, mediante a proposição de transformações ao objeto de estudo. Em vista disso, é necessário compreender que há furos e deslocamentos na materialidade em análise, isto é, há outras possibilidades de interpretação e compreensão.

Posto isso, depreendemos que

[...] o analista de discurso vai então trabalhar com os movimentos (gestos) de interpretação do sujeito (sua posição), na determinação da história, tomando o discurso como efeito de sentidos entre locutores (Orlandi, 2020b, p. 49).

E é no vai e vem dos efeitos de sentido que se materializam as formações discursivas.

Pensando em gestos de leitura que oportunizem espaço para um 'novo olhar' para o sujeito-mulher, bem como para situações de desrespeito, omissão e repressão, é que promovemos, por meio deste estudo, discussões que buscam uma forma de preencher a lacuna deixada pelo livro didático em relação ao tema escolhido. O resultado das reflexões nos deu suporte para elaborar o material de orientação didático-pedagógica, que tem por objetivo levar, por meio da materialidade fílmica, a temática para a sala de aula e provocar inquietações.

Mesmo sabendo que tal temática não é nova, a pesquisa pode se somar aos demais trabalhos já realizados. Esperamos que ela possa contribuir para o processo formativo de sujeitos-crianças leitores, provocando indagações e diálogos reflexivos frente aos discursos que circulam socialmente e que conotam opressão, desigualdade e inúmeras formas de violência, as quais, muitas vezes, são naturalizadas, silenciadas.

A obra cinematográfica *Os Croods* (2013) permitiu movimentos de interpretação e compreensão a partir do desenho animado, que está repleto de aventura e que não serve como mero entretenimento, mas como materialidade significativa. Tal materialidade colocou em movimento os efeitos de sentido em relação a um imaginário frente às personagens femininas, a partir de pré-construídos referentes ao sujeito-mãe, ao sujeito-avó e ao sujeito-filha.

Desse modo, a AD foi de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa, pois deu suporte teórico para pensarmos a leitura enquanto processo constitutivo do sujeito, uma vez que é, também, por meio dos gestos de leitura que podemos observar a materialização da ideologia e da história e, assim, compreender os nós, as falhas que estão presentes nos processos discursivos, bem como o dito e o não dito.

Nesse sentido, as análises do *corpus* estão sustentadas na AD, e a cada SD analisada, perfizemos observações, levando em consideração a FD, que possibilitou compreender que os enunciados mudam de sentido diante da posição social do sujeito que os emprega; e, dessa maneira, por meio da cadeia de significantes, buscamos olhar para a memória social se materializando por meio do discurso.

Feitas as análises, foi possível constatar a presença de ditames construídos historicamente, que são colados à imagem feminina, determinando, assim, o que cabe a cada sujeito conforme o lugar social que ocupa. Tais ditames estavam

presentes também no figurino de cada personagem, isto é, na roupa adequada para o sujeito-mãe, o sujeito-filha e o sujeito-avó.

Voltando ao título do trabalho — *O lugar delas é onde elas quiserem(!?)... —*, questionamo-nos: será que a mulher escolhe seu lugar ou ele já é pré-estabelecido socialmente? Desse modo, conforme aponta Orlandi (2014, p. 07) na epígrafe do livro *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, “[...] a reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência”. Assim, concluímos que a leitura discursiva possibilita um lugar de debate que provoca rupturas, reflexões e, principalmente, resistência em relação aos ditames sociais que são impostos, no caso, às mulheres.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. *In*: ACHARD, Pierre [et. al.]. Trad. José Horta Nunes. **Papel da Memória**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 11-19.

Adoro cinema. Disponível em:

<https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-68090/>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 4. ed. São Paulo: Partábola Editorial, 2003.

BALISCEI, João Paulo. **Provoque: cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**. Homero Santiago (Org.). 1. ed.; 2. reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, v. 4, 2023.

GERALDI, João Wanderley [et. al.]. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HERBERT, Thomas. Observações para uma teoria geral das ideologias. Trad. Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. **Rua**, v. 1, p. 63-89, 1995.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significativo na memória. Apresentação no III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. *In*: **O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras**. F. Indursky, M. C. L. Ferreira & S. Mittmann (Org.). São Carlos: Claraluz, 2009. p. 67-78.

LAGAZZI, Suzy. Quando os espaços se fecham para o equívoco. **Rua**, Campinas, SP, v. 20, p. 155-166, 2015a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638264>. Acesso em: 28 de ago. de 2022.

LAGAZZI, Suzy. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. **Rua**, Campinas, SP, v. 16, n. 02, p. 173-182, 2015b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638825>. Acesso em: 28 de ago. de 2022.

LAGAZZI, Suzy. Trajetos do sujeito na composição fílmica. **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**, Campinas, SP, v. 03, 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/comunicacaoetrabalho/wp-content/uploads/Moonlight->

publica%C3%A7%C3%A3o-vers%C3%A3o-final-1-1.pdf. Acesso em: 26 de ago. de 2022.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Glossário de termos do discurso** – edição ampliada. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

LOPES, José Miguel. Cinema e educação: o diálogo de duas artes. **Revista SCIAS Arte/Educação**, v. 1, n. 1, p. 02-14, 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/405>. Acesso em: 24 de set. de 2022.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso** – *(Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed.; 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2023.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. 61. ed. Brasília, 1994.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 1968: os silêncios da memória. *In*: ACHARD, Pierre [et. al.]. Trad. José Horta Nunes. **Papel da Memória**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 53-63.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade Linguística Escolar. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 203-212.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele**: Discurso e real da história. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020b.

PARANÁ. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. 2009. Disponível em:

http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/Sudoeste%20Paranaense_especificidades%20e%20diversidades.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2021.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi [et. al.]. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015a.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Eni Puccinelli Orlandi (Org.). 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015b.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre [et. al.]. Trad. José Horta Nunes. **Papel da Memória**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015c. p. 43-51.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

UOL. Disponível em: <https://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2013/03/24/os-croods-fatura-us-44-mi-em-estreia-nas-bilheterias-americanas.htm>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

VIEIRA, Alice. Prática de ensino de português: nos domínios da teoria. *In*: MURRIE, Zuleika de Felice. **O ensino de português**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 89-98.

VINHAS, Luciana Iost. Considerações sobre o pré-construído na Análise de Discurso: gesto de interpretação de dizeres de uma mulher presa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 62, n. 00, p. 01-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8658800>. Acesso em: 03 de ago. de 2023.

CORPUS DE ANÁLISE

OS CROODS. Direção: Chris Sanders, Kirk DeMicco. Produção: DreamWorks Animation. 2013. 1h 38min. Dublado. Port.

4 PROPOSTA DIDÁTICA

Este capítulo é destinado à apresentação da proposta didática. A ideia central que norteia os encaminhamentos que compõem o material didático de caráter propositivo (não interventivo) diz respeito ao ensino da leitura e as práticas de compreensão e interpretação sobre uma materialidade fílmica. O objetivo é constituir num modo de promover o exercício da reflexão a partir da mediação da/do professora/professor a fim de desenvolver gestos de leitura de modo a exercitar o posicionamento crítico-interpretativo das alunas/dos alunos, exercitando a possibilidade dela/dele (re)construir efeito de sentidos frente aos discursos estabilizados nesse *corpus* e, assim, atualizar discussões emergentes e oriundas do seio social.

Pensando em gestos de leitura, na perspectiva discursiva, a AD contribui significativamente, dado que, ela “[...] visa a compreensão na mesma medida em que visa explicitar a história dos processos de significação, para atingir os mecanismos de sua produção” (Orlandi, 2012, p. 159). À vista disso, ao pensarmos em gesto de leitura discursiva é preciso levar em conta que o sentido pode ser outro e é válido problematizá-lo para colocar em movimento o processo de significação. Enfim, a AD pode favorecer contribuições para o desenvolvimento do exercício de interpretação e compreensão.

A proposta didática foi pensada para uma turma de 7º ano (EF II) de um colégio estadual situado no município de Capanema (PR), os gestos de leitura a partir de uma obra cinematográfica estão orientados pela AD. É válido reiterar que, as análises realizadas no capítulo anterior deram suporte para planejar o material propositivo para a prática pedagógica. Desta forma, segue o encaminhamento.

4.1 GESTOS DE LEITURA: UMA CONVERSA SOBRE OS SUJEITOS NA TELA

Turma: 7º ano – EF II

Tema: O sujeito-feminino em cena

Aulas previstas: 16h/aulas

Objetivos:

- A partir do filme *Os Croods*, propiciar gesto de leitura que problematizem as evidências do discurso em funcionamento, possibilitando assim, observar a constituição dos sentidos;
- Ler, interpretar e compreender discursos que afetam a imagem do sujeito-feminino;
- Refletir sobre os ditames presentes na materialidade fílmica que determinam e implicam sobre a identidade feminina.

Materiais: Filme – *Os Croods* (2013).

Encaminhamento metodológico:

1º Momento: Diálogo sobre obras cinematográficas e um pouco mais (2h/aulas)

- Inicialmente, faz-se uma sondagem a partir dos seguintes questionamentos orais aos discentes: a) Quem já foi ao cinema?; b) Gostam de assistir filmes?; c) Quais filmes costumam assistir?; d) Gostam de desenho de animação? Quais?; e) Já ouviram falar no estúdio DreamWorks?; f) Sabem citar o nome de algum filme que o estúdio DreamWorks produziu?; g) Já assistiram ao filme *Os Croods*?
- Após o diálogo introdutório, organiza-se a turma para assistirem o longa-metragem *Os Croods*.

2º Momento: O cinema na escola (3h/aulas)

- Após assistir ao filme, a professora fará as seguintes perguntas (oralmente): a) Gostaram do filme?; b) Teve alguma cena que você achou interessante? Qual? Por quê?; c) Há alguma cena que pode ser relacionada com seu contexto familiar (sua realidade).

3º Momento: As personagens em cena (3h/aulas)

- Divide-se a turma em pequenos grupos, cada grupo irá olhar para uma personagem (vovó, Grug, Ugg, Eep, Thunk, Sandy e Guy). No primeiro

momento, abre-se espaço ao diálogo livre nos grupos (5 a 10 minutos). Em seguida, entrega-se para cada grupo as seguintes perguntas: a) Descreva as características de sua personagem (características físicas, emocionais e comportamentais); b) Observe a roupa que sua personagem usa, a qual animal está sendo relacionada?; c) A personagem e o animal relacionado à roupa tem alguma semelhança em relação às atitudes/comportamentos? Quais?; d) Por que será que há tal relação entre a personagem e o animal?

- As perguntas devem ser respondidas em uma folha de caderno e ser entregue à professora no final do debate.
- Após os grupos terminarem de responder as perguntas, organiza-se os alunos/as alunas em um grande círculo para dialogarmos a respeito das perguntas que cada grupo recebeu. A professora sorteia o nome das personagens. A cada personagem sorteada o grupo irá ler/apresentar à turma as respostas elaboradas.
- Depois que todos os grupos apresentaram suas respostas, oportuniza-se espaço para contribuições de outros grupos sobre cada personagem, isto é, se algum aluno/aluna gostaria de fazer observações em relação a alguma personagem apresentada por outro grupo.

4º Momento: Mulheres na tela (3h/aulas)

- Neste momento, foca-se a discussão nas personagens femininas.
- Para iniciar o diálogo reflexivo, a professora projeta no data show a imagem de cada personagem feminina.
- A cada personagem apresentada, a professora questionará as alunas/os alunos sobre as vestimentas, bem como: os acessórios (bengala da vovó), o animal associado a cada roupa, a faixa etária que cada mulher representa a partir de sua vestimenta e a relação de convivência entre as personagens.
- Ao terminar de observar cada personagem, questionar os alunos/as alunas sobre as características que são associadas a cada figura feminina, perguntar sobre os possíveis estereótipos que estão atrelados a cada uma, explorando como simbolicamente eles representam normas sociais.

5º Momento: Vai e vem ou vem e vai dos sentidos (2h/aulas)

- Organiza-se as alunas/os alunos em duplas para responderem, em folhas de caderno, as seguintes perguntas: a) Como é a relação das personagens Grug e vovó? Descreva uma cena para exemplificar o relacionamento deles; b) Como é a relação das personagens Grug e Eep? Escolha uma cena para exemplificar a relação entre pai e filha; c) No início do filme vemos Uggah banhando os membros da família, por que será que cabe a ela tal tarefa? E lá na sua casa, como é a divisão de tarefas?; d) Por que Grug conta só histórias de terror? Explique; e) Observe os seguintes enunciados: “Eep, era para esperar meu sinal”, “Você está sendo tão dramática”, “Meninas bonitas esperam meu sinal”. Tais enunciados foram proferidos pelo pai Grug. Pensando na cena, o que seria o “sinal”? Por que o pai diz que Eep está sendo dramática? Por que Grug diz à filha Sandy que “meninas bonitas esperam o sinal”? O que significar ser uma “menina bonita”?
- Ao término, as alunas/os alunos devem entregar a folha com as respostas à professora.

6º Momento: Provocar a inquietação por meio do diálogo reflexivo (3h/aulas)

- Organizar os alunos/as alunas em duplas (mesmas duplas do momento 5). Devolve-se a cada dupla as folhas com as respostas realizadas na aula anterior, as duplas devem apresentar oralmente suas respostas à turma. Ao final, depois que todas as perguntas foram contempladas, a professora sinalizará algumas cenas fílmicas para provocar o ‘olhar’ leitor dos alunos/das alunas, a exemplo: a cena que Eep fica feliz ao ganhar os sapatos de Guy, quando passa a mão no cabelo após Guy pedir para ela ter cuidado, entre outras cenas que possam provocar diálogos reflexivos.