

**Cinema, semiótica e ensino:
uma experiência semântica com estudantes de língua inglesa**

***Film, semiotic, and teaching:
a semantic experience with English language students***

Edison Gomes Junior
Instituto Federal do Mato Grosso, Alta Floresta, Mato Grosso, Brasil

Barbara Cristina Gallardo
Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta uma sugestão de trabalho com a escrita em língua inglesa, embasada na teoria da semiótica discursiva. Para isso, destaca noções de empatia e manipulação discursiva, na compreensão de um texto fílmico. O objetivo é registrar a contribuição dessa semiótica para o trabalho com o texto verbal e o audiovisual, por meio da aplicação de uma sequência didática, da promoção de um exercício empático e de uma discussão sobre as relações entre enunciador e enunciatário. A partir da contextualização emocional do filme *Paranoid Park*, e de uma tabela de palavras relacionadas a emoções, os estudantes tiveram que produzir dois textos escritos: um narrativo, em primeira pessoa, e um dissertativo/argumentativo que explicasse o motivo de escolhas léxicas para descrever as emoções que o filme sugeria. A tabulação dessas escolhas revelou uma eficiente manipulação do enunciador. Esse resultado aponta para a contribuição da teoria utilizada para o desenvolvimento de práticas diversificadas de letramentos, conforme sugerem as orientações da BNCC (2017).

Palavras-chave: Ensino de línguas; Emoções; Discurso verbal e fílmico; *Paranoid Park*

Abstract: This article presents a suggestion of work with writing in English, based on the theory of discursive semiotics. For this, it highlights notions of empathy and discursive manipulation, in the understanding of a filmic text. The objective is to register the contribution of this semiotic to the work with verbal and audiovisual texts, through the application of a didactic sequence, the promotion of an empathic exercise and a discussion on the relations between enunciator and enunciatee. From the emotional contextualization of the film *Paranoid Park*, and from a table of words related to emotions, the students had to produce two written texts: a narrative, in the first person, and a dissertative / argumentative that explained the reason for lexical choices to describe the emotions that the film suggested. The tabulation of these choices revealed an efficient manipulation of the enunciator. This result points to the



contribution of the theory used to the development of diverse practices, as suggested by the guidelines of the BNCC (2017).

Keywords: Language teaching; Emotions; Verbal and filmic discourse; Paranoid Park

1 Introdução

Partindo da teoria semiótica francesa, que entende as línguas naturais como sistemas significantes complexos, capazes de fornecer sentido ao mundo natural (e aos vários outros discursos humanos, verbais e não verbais)¹, apresentamos neste artigo, uma abordagem com enfoque nas multisemioses, a fim de fomentar uma interessante discussão entre imagem e palavra, empatia e discurso, em uma aula de língua inglesa e, com isso, expandir as possibilidades de práticas diversificadas de letramentos². A partir da contextualização emocional do filme *Paranoid Park* (2007), dirigido por Gus Van Sant, propomos uma prática pedagógica e teórica do tratamento de uma segunda língua (doravante L2) e do texto-signo, dentre as propostas semióticas que lidam com a multimodalidade e a comunicação/informação. Ao mesmo tempo, elaboramos uma pesquisa quali-quantitativa a partir dos dados produzidos pelos alunos, em um exercício de pensamento crítico, através de seus conhecimentos e experiências de sentido³. Assim, partindo do ponto de vista semio-discursivo, aproximamos a semiótica das políticas educacionais brasileiras que privilegiam o trabalho com os multiletramentos e com as novas formas de interação multimodal, baseadas na percepção sobre a linguagem.

A experiência de sensibilização da manipulação discursiva foi proposta pelo professor-pesquisador da turma, que desenvolvia um estudo de doutoramento sobre a

¹ A semiótica de linha francesa reconhece nas linguagens verbais um estatuto privilegiado em relação às outras, pelo fato de “serem línguas de chegada, no processo de tradução, a todas as outras semióticas”, apresentando-se como macrossemióticas que traduzem outras macrossemióticas, ou “semióticas construídas a partir de mundos naturais” (GREIMAS; COURTÈS, 2011, p. 147). Assim, a linguagem verbal é essencial para a verificação de sentido, por exemplo, da linguagem fílmica. Nesse sentido, a semiótica discursiva segue a linha socioconstrucionista, entendendo que qualquer critério de atribuição de sentido à existência das coisas, eventos e experiências ocorre necessariamente no âmbito linguístico-semântico.

² A proposta deste artigo contempla ‘práticas diversificadas de letramentos’ e ‘novas formas de interação multimodal’, assim como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

³ Embasado na pedagogia crítica, Urzêda Freitas (2013, p. 29) advoga que uma educação empoderadora sugere que professores utilizam a fala, os conhecimentos e as experiências de seus alunos como base para uma reflexão crítica sobre as mais diversas práticas sociais.

adaptação cinematográfica de um romance. Do ponto de vista do professor, os objetivos do trabalho foram, além de ampliar vocabulário na língua-alvo, praticar a escrita e discutir a enunciação, conhecer mais sobre a recepção e a percepção do texto audiovisual que estudava, e sobre as coerções do conjunto significante cinematográfico. Esses objetivos vão ao encontro das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual pontua que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (p. 63).

Os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, que ficaram em evidência com o advento tecnológico e com a popularização das práticas digitais, sempre estiveram presentes em todo texto, digital ou não, construídos com imagens, sons e palavras. De acordo com a BNCC (p. 238), esses tipos de texto entrelaçam “diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico”. Desse modo, todos os discursos que combinam mais de uma forma de conjunto significante, a saber, quadrinhos, teatro, cinema, textos verbais com imagens e gestos etc., são multimodais e podem ser equivalentes ao texto sincrético⁴. Quanto aos multiletramentos, dentro de um projeto de letramento visual, como explica Santos (2009, p. 43), as dinâmicas e experiências sugeridas trabalham com a habilidade de relacionar, interpretar e nomear “aquilo que se vê com aquilo que não se vê, fazendo interpretações de níveis metafóricos, contextuais, e filosóficos” e, acrescentamos, de níveis metalinguísticos.

Feitas essas considerações e embasados nos pressupostos da semiótica francesa, propomos na sequência didática apresentada neste artigo, uma experiência no ensino e produção de textos escritos em língua inglesa e, a partir daí, a discussão sobre a relação entre o produtor de um texto e o seu consumidor, o enunciador e o enunciatário respectivamente. Apresentamos, brevemente, a seguir, a teoria que embasou este estudo

⁴ Existe uma pequena diferença entre a semiótica social e a semiótica discursiva no que diz respeito ao significado de multimodalidade e sincretismo. Em nossa análise, porém, tal diferença será desprezada, pois é irrelevante à nossa discussão.

e a metodologia utilizada na aplicação e na análise dos dados. Na sequência, exibimos duas sugestões de exercício de redação, contextualizados no discurso filmico. Relatamos, então, uma experiência de sensibilização textual e análise discursiva, feita a partir dos exercícios de escrita e da escolha lexical dos alunos.

2 Contribuições da Semiótica Francesa para a formação escolar

Um dos aspectos mais importantes da semiótica francesa estabelecida por Greimas, a partir da segunda metade do século 20, é a ideia de manipulação, que pode ser entendida de maneira mais simples, por meio das discussões do texto argumentativo, ou dissertativo, ou ainda, opinativo. Esse tipo de texto é conhecido como aquele que tenta convencer, a partir de encadeamentos lógicos, o enunciatório de alguma coisa, ideia ou fato, de modo a transformá-lo, ou seja, fazê-lo pensar e agir de maneira diferente, ocasionando outras práticas sociais.

Do ponto de vista semio-discursivo, além do texto argumentativo, utilizado com mais propriedade no âmbito científico, pode-se imaginar que todo texto procura convencer o leitor/ enunciatório de algo, a saber, de sua verdade, ou da verdade daquilo que está sendo dito, não apenas argumentado, mas também narrado ou descrito⁵. Dessa maneira, a manipulação do enunciador é inerente a todo o texto e à produção de sentido, trabalhado a partir de efeitos de veridicção e relacionado a ideologias práticas, éticas e estéticas compartilhadas. O texto produz efeitos semânticos de *ser* e *parecer*, efeitos de sentido cognitivos que ultrapassam a simples comunicação, e estabelecem com mais propriedade verdades, falsidades, mentiras e segredos.

Segundo Fiorin (2011, p. 75) “a finalidade última de todo o ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo informado”, através de um jogo manipulativo com vistas a fazer o leitor ou o espectador “crer naquilo que se transmite”. Tais procedimentos retóricos são de ordem discursiva e geral, verbal e não-verbal. Do ponto de vista semio-discursivo, o enunciador torna-se um destinatador-manipulador que procura coagir o sujeito leitor a aceitar sua argumentação, construída a partir de inúmeros artifícios retórico-formais. O enunciatório é manipulado cognitiva e pragmaticamente, contraindo um conjunto de obrigações, voluntárias e involuntárias,

⁵ Ao narrar ou descrever, o enunciador também quer que o enunciatório acredite no que está sendo dito.

conscientes ou inconscientes, em decorrência de sua participação nessa ou naquela prática semiótica, que “são processos semióticos reconhecíveis [...] e definíveis de modo comparável aos discursos” (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 380).

É preciso salientar ainda que a tentativa de manipulação não precisa necessariamente ser bem-sucedida, e é possível que o fazer pretendido pelo enunciador não se realize, uma vez que “a verdade ou falsidade do discurso dependem do tipo do discurso, da cultura e da sociedade” (BARROS, 2002, p. 94). Isso porque, apesar de o enunciador propor um contrato fiduciário com o enunciatário, o reconhecimento do dizer verdadeiro liga-se a uma série de contratos anteriores “de uma formação ideológica e da concepção, por exemplo, dentro de um sistema de valores, de discurso e de seus tipos” (BARROS, 2002, p. 94). Dessa maneira, a semiótica francesa mostra-se uma interessante ferramenta, no âmbito da formação escolar e da discussão sobre linguagem, cultura e as várias determinações que afetam estratégias de sentido, ao propor que não há discurso sem um ponto de vista manipulativo, ancorado em saberes e práticas sociais⁶, e que o enunciatário passa, necessariamente, por dinâmicas de tentativa de controle de um enunciador.

Supondo que todo discurso, verbal e não-verbal, busca a coerção de seu leitor ou espectador (sua emoção, crença e ato), possuindo uma intencionalidade, a semiótica não nega que o sentido esteja entre o texto e o leitor, mas lembra que há uma intenção de significação, um projeto enunciativo ético e estético, histórico e social, que deve ser discutido mesmo quando sua recepção produz significados diferentes, pois está presente no discurso. Assim, de um lado, não se nega que o texto-discurso seja uma obra aberta e passível de várias interpretações; de outro, porém, calcula-se que um enunciado, inerentemente manipulativo, é construído socialmente para ser eficientemente fruído, a partir de valores, saberes e crenças compartilhados entre produtor e leitor, e a partir de um ponto de vista que tenha consciência desses valores, de modo que o enunciador projeta um enunciatário no discurso, a partir de um *saber* sobre ele: dessa forma, o texto projeta um leitor.

O PCN+ (2002) explica que a intenção do produtor do texto é vista como fundamental para a formação escolar. Nessa perspectiva, ao se adotar textos de circulação

⁶ Um bom exemplo dos poderes de manipulação dos filmes é o gênero filme de terror / suspense, que tenta calcular, a partir de pressuposições sobre o enunciatário, o momento exato em que ele vai se assustar e pular na cadeira. Assim o próprio texto calcula e revela um enunciatário que supostamente seria manipulado.

social, é necessário reconhecer a importância de se trabalhar procedimentos que permitam identificar as características do autor /enunciador na construção de valores e sentidos, para que seja possível reconhecer em um texto “marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção” (PCN+, 2002, p. 79). Esse documento também chama a atenção para o envolvimento dos alunos em suas aprendizagens de modo que a eles cabe “empatia e respeito à identidade do outro” (p. 131). Entendemos que a proposta de produção textual dos participantes e sua leitura crítica de mundo, envolvendo o discurso verbal e o audiovisual caminha nessa direção, assim como está em consonância com a proposição da participação em “práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências na Educação Infantil” (BNCC, 2017, p. 63).

Com base nos pressupostos apresentados nesta seção, classificamos este estudo como um estudo de caso⁷, no qual, por meio de uma sequência didática com atividades de escrita registramos os resultados das respostas dos alunos⁸ a atividades que propuseram uma tomada de consciência sobre o ser humano social, cognitivo, passional e ideológico.

3 Características do filme

O filme utilizado para o exercício foi *Paranoid Park* (2007)⁹, uma obra norte-americana dirigida por Gus Van Sant, que conta a história de um adolescente de dezesseis anos que, escrevendo uma série de cartas a uma amiga, relembra um evento trágico e traumático ocorrido pouco tempo atrás, no qual, acidentalmente, provoca a morte de um adulto. A partir desse evento, o protagonista torna-se um desgarrado social, ocultando o fato da família, dos amigos e da polícia, e sofrendo, solitariamente, as pressões psicológicas do

⁷ Segundo Severino (2007), esse tipo de pesquisa estuda, de maneira rigorosa, um caso particular, significativo e representativo de outros casos similares.

⁸ A sequência pedagógica foi aplicada aos alunos do curso preparatório para o IELTS, oferecido pela AUCANI (*Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional*).

⁹ Uma versão completa do filme está disponível no *YouTube*, com legenda em espanhol.

ato que comete¹⁰. Ao mesmo tempo, enquanto narra sua sorte, escrevendo, agora mais calmo e certo de que não será punido pela lei, pois a polícia não consegue desvendar o caso, o adolescente reflete sobre a vida e amadurece. Dessa maneira, a história contempla o drama das descobertas pessoais e da passagem turbulenta à maioridade.

Pelo fato de se tratar de um drama existencial e interior, um suspense psicológico que tenta mostrar o segredo, a culpa e o medo a partir de um conjunto significativo audiovisual, esse tipo de discurso adota uma série de estratégias enunciativas que constrói as paixões e emoções desse adolescente perturbado e em fase de mudança, que revive, enquanto narra o seu passado, um “acontecimento” que o transforma: o texto fílmico é narrado em primeira pessoa (*voz-over*), é construído fora da ordem cronológica, utiliza uma trilha sonora eclética e opera sonoridades que nem sempre se adequam às cenas narradas, abusando de efeitos óticos naturais: a câmera na mão, que produz imagens tremidas e enquadramentos fluidos; imagens aceleradas, lentas, sem foco, ou granuladas e com cores apagadas; efeitos de super e subexposição da luz, que escurecem, saturam ou apagam as cores e contornos dos elementos visuais; e poucos diálogos. A partir dessas escolhas expressivas, percebe-se que o filme resvala em estéticas compostas pelos filmes de arte¹¹. Sendo um discurso audiovisual densamente construído, e que procura construir a angústia, o filme é propositadamente confuso e estranho, adotando uma estética que se aproxima do filme de arte. Assim, é um objeto pertinente tanto para a discussão das emoções, assim como para as estratégias retóricas dos textos que constroem essas emoções e tentam “convencer” o enunciatário de uma verdade.

¹⁰ A epígrafe do livro é um trecho de *Crime e Castigo*, que pode ser trazido livremente como: “Jovem, percebo confusão em seu semblante”.

¹¹ Bordwell (1985) entende que o *filme de arte*, menos preocupado com a ação do que com a emoção, mostra personagens que expressam, explicam, ou estão alheios de seus próprios estados mentais, em histórias que orbitam em eixos temáticos, tais como, autobiografias ou biografias, fantasias, alucinações ou sonhos, de maneira que tal tipo de filme desenvolveu uma gama de sinais para expressar o estado de espírito do personagem. As convenções desse tipo de realismo artístico expressivo moldam o espaço e consequentemente o tempo da narrativa: no *filme de arte* o ponto de vista ótico (a câmera subjetiva), as imagens rápidas de uma lembrança ou de uma percepção visual, os padrões de edição, as modulações de luz, a cor ou o som figuram o estado psicológico do personagem. Como comentário narrativo observam-se dispositivos estilísticos que se contrapõem a normas clássicas: ângulos, movimentos de câmera e cortes pouco usuais, mudanças irrealistas de luz ou espaço, disjunção da trilha sonora, ou qualquer quebra de realismo objetivo não motivado e não relacionado à subjetividade construída na diegese (p. 208-209).

3.1 Metodologia da aula

Partindo do texto audiovisual, propusemos uma sequência didática em quatro momentos: primeiramente, o estudo e discussão de uma tabela de emoções, depois duas produções escritas, uma de estilo narrativa e a outra de estilo argumentativo, e finalmente uma discussão sobre as palavras escolhidas pelos alunos. O exercício de escolha de palavras foi pensado para verificar se, mesmo não conhecendo a história, os personagens e a narrativa (e mesmo os conhecendo, pois isso não altera o exercício interpretativo), os alunos/enunciatórios utilizariam palavras relacionadas ao mesmo campo semântico. Calculou-se que se os alunos fossem manipulados pelo enunciador, escolheriam, em ambas as produções escritas, adjetivos relacionados às emoções *sad* (triste) e *fear* (medo), emoções básicas que o jovem sente durante a narrativa, e são pressupostas por causa de estratégias retóricas filmicas.

Os exercícios propostos foram baseados na tabela denominada “círculo das emoções”, encontrada na Internet. Com a tabela, os alunos puderam aprimorar o vocabulário sobre emoções e paixões, que entendemos serem bases semânticas essenciais para a construção da narrativa filmica. O círculo é formado de três conjuntos, que são graduados de básicos, depois suas tipificações e sinônimos¹². As palavras e suas classes gramaticais foram discutidas, assim como estratégias de leitura de vocabulário: o reconhecimento de cognatos. Os alunos tiveram tempo para se comunicar na língua alvo, discutir o significado das palavras, utilizar o dicionário e observar exemplos¹³:

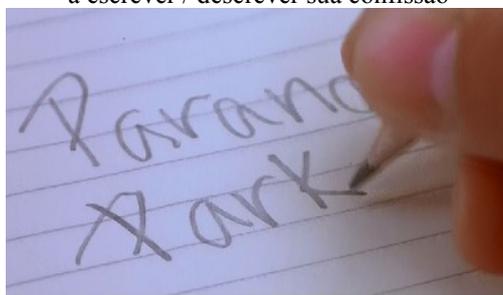
¹² De acordo com o blog <http://britishenglishcoach.com/talking-about-emotions-and-feelings>, o círculo central é composto de seis estados emocionais básicos; o círculo seguinte mostra diferentes tipos de felicidade, aversão ou desgosto, tristeza, raiva, medo e surpresa; e o último fornece dois sinônimos para cada tipo de emoção, que não necessariamente são sinônimos exatos.

¹³ Várias listas desse tipo podem ser encontradas na rede, maiores ou menores, podendo ser adaptadas. Como o curso era composto de alunos mais proficientes na língua inglesa, decidimos utilizar a lista maior.

também relacionadas às emoções do personagem: o protagonista escrevendo na casa do tio, que mora na praia; imagens da pista de *skate* que o adolescente visita pela primeira vez (cujo nome dá título ao filme), e perto da qual o acidente que muda a sua vida ocorre; o jovem andando na praia e brincando com o cachorro, etc. A última imagem exibida corresponde ao momento em que o protagonista se senta em um banco, na praia, abre o seu caderno, escreve *Paranoid Park* e começa a narrar suas desventuras.

Antes do exercício, o professor não explicou ou comentou o filme, deixando os alunos alheios à trama e tão perdidos como o protagonista do filme.

Figura 2 - O filme é assistido até o momento em que o protagonista começa a escrever / descrever sua confissão



Fonte: Paranoid Park (Gus Van Sant, 2007)

A partir das palavras escolhidas nos dois exercícios de produção escrita, destacamos o discurso e o ponto de vista manipulativo presente no discurso fílmico, e constatamos que os alunos foram capazes de descrever as mesmas emoções veiculadas na narrativa audiovisual, sendo manipulados eficientemente pelo enunciador. Essa abordagem proporcionou ao professor condições de investigar sua própria prática e ampliar o escopo de percepção do processo de manipulação do discurso, em situações multimodais / sincréticas. De um modo geral, os alunos aprenderam e utilizaram novo vocabulário, realizaram um exercício de imaginação de estados emocionais e passionais do outro, e atentaram-se para diferentes possibilidades de construção de sentido, por meio da proposição de outros processos presentes na construção do conhecimento.

4 Dois exemplos de produção escrita

A partir do círculo, que pode ser reescrito em formato de lista (e torna-se mais legível), os alunos assistiram ao começo do filme e escreveram uma redação em forma de diário,

cujo início deveria ser da seguinte maneira: “*I am at my uncle’s house at the beach. I’ve been felling xxxxxxxx lately*”¹⁵. Os alunos foram instruídos a: *i*) observar as imagens e, apenas a partir do que observaram (em termos de conteúdo e expressão do texto), *ii*) colocarem-se “na pele” do jovem escrevendo na praia, escrevendo um texto com aproximadamente cem palavras e, *iii*) a utilizar alguns adjetivos da lista. A seguir, apresentamos uma das produções:

Exemplo 1 (Anexo 1):

Dear diary,

I’m at my uncle’s house at the beach, I’ve been felling **lonely** lately, I miss my friends and my skate. Here there’s not cool places that I can go and no friends, the other boys things that I’m a strange guy and do not talk with me. The beach is a good place to go and think about a lot of things. I have a lot of things in my mind, things that let me **sad**, is hard to talk about that so I decide to whrite. Every day in the afternoon I come to the beach and start to whrite, maybe if a put my tooks in a peace of paper my head stop to be so heavy and the things that let me **sad** go away.

A outra versão do exercício, a redação acadêmica, que preparou a atividade experimental de discussão da construção de sentido e da manipulação do enunciador, exigiu que os alunos conhecessem e trabalhassem com conectores (*also, however, so, on one hand, on the other hand, in my opinion, in my view, first, second, third, etc*), e escolhessem, a partir das emoções que o filme gerava: (a) duas palavras do centro do círculo, (b) quatro palavras do meio do círculo, (c) e seis palavras da borda do círculo, não utilizadas na redação. Depois dessas escolhas, que deveriam ser escritas separadamente no início do exercício (para serem tabuladas), os alunos explicaram, de forma argumentativa, o motivo das escolhas. Um número mínimo de palavras foi determinado para o texto, e nenhum vocabulário sobre linguagem cinematográfica foi ensinado ou discutido, de modo que a intuição, ou o conhecimento textual audiovisual, não acadêmico ou técnico, e adquirido naturalmente pelo aluno, fosse preservado. Após o exercício, as redações foram corrigidas e entregues. Os alunos utilizaram o formato acadêmico (dissertativo/argumentativo) de redação da seguinte maneira:

Exemplo 2- (Anexo2):

2 words (c) - **anger, sad**

¹⁵ “Estou na casa de praia do meu tio. Tenho me sentido XXXXXX ultimamente”.

4 words (m) - **distant, frustrated, depressed, lonely**

6 words (o) - **suspicious, irritated, insecure, ignored, inferior and isolated**

I saw an specific part of a movie, the “introduction” of a movie, and is difficult for whrite about this, but I can feel emotions and feelings about these five minutes and I can describe these feeling in words.

The two first words (anger and sad), I put because the colors and the “photo” of the movie gave me a negative impression and made me sad. The oder ten words I choice basiated in a boy of a movie because he like lonely and distant of other persons.

I can conclued that the way that the movie were made gave me the main impressions about the history and the characters gave me secondary impressions about the history.

A partir dos exercícios de redação, propusemos uma quarta dinâmica, na qual a classe discutiu as escolhas lexicais, após a apresentação de uma tabulação quantitativa e qualitativa feita pelo professor e exibida para a turma.

4.1 Discussão dos dados: análise das escolhas lexicais dos alunos a partir do filme

Depois que a redações foram coletadas (vinte trabalhos), e levando em conta o gênero do filme, que denominamos *suspense psicológico* com características expressivas de filme de arte, o professor tabulou as escolhas lexicais dos participantes da pesquisa léxico-visual. Chegou-se ao seguinte resultado, que posteriormente foi mostrado e discutido:

Tabela 1: Adjetivos escolhidos pelos alunos em ambos os exercícios

Palavras de cada segmento do círculo que foram utilizadas, e o número geral de repetições (o número do uso individual de cada palavra não foi computado)					
21 vezes	16 vezes	20 vezes	19 vezes	10 vezes	69 vezes
happy interested powerful peaceful liberated inquisitive confident fulfilled loving sensitive playful inspired intimate	surprise confused amazed shocked perplexed eager energetic	<i>Fear humiliated rejected anxious disrespected alienated inadequate worthless worried overwhelmed</i>	anger critical distant frustrated suspicious withdrawn irritated insecure devastated	disgust disapproval disappointed avoidance hesitant aversion repugnant loathing judgmental	<i>sad abandoned depressed lonely bored ignored powerless vulnerable inferior empty isolated apathetic indifferent</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim como esperávamos, observamos que de um total de cento e cinquenta e cinco palavras escolhidas, as palavras da coluna *sad* foram utilizadas um maior número de vezes, seguida das palavras da coluna *fear* (juntas totalizam mais de 50% das palavras escolhidas). Se, no entanto, contabilizarmos todas as palavras que conotam emoções negativas (além da tristeza e medo), as palavras relacionadas à raiva ou ao descontentamento totalizaram 75% das escolhas.

Além disso, dezesseis palavras conotaram surpresa ou ansiedade (a coluna *surprise*); as palavras relacionadas à felicidade, *happy*, foram utilizadas apenas vinte e uma vezes pelos participantes (menos de 15%), mas não fugiram à teoria, pois dentre as cenas exibidas, tanto a pista de *skate* e o menino brincando na praia com um cachorro, assim como o fato de o personagem estar escrevendo em um ambiente tranquilo, conotam felicidade ou tranquilidade, e estão de acordo com o que a narrativa transmite. Ademais, como a pista de *skate* e a praia possuem valores positivos na trama do filme¹⁶ (são eufóricas), apesar da tragédia, o texto encaminha o leitor para esse tipo de leitura.

A partir desses dados, que surpreenderam os alunos, e antes que o nível morfossintático e semântico do texto escrito fosse corrigido, foram discutidos o motivo de suas escolhas lexicais para descreverem tanto as emoções do garoto como a do filme, a intencionalidade e a manipulação do produtor textual. A teoria semiótica, então, foi discutida a partir do Dicionário de Semiótica.

Na redação do exercício 1, que procurou fazer o aluno não apenas utilizar o vocabulário discutido de maneira contextualizada, ou seja, tendo a narrativa como ponto de partida, mas participar de um exercício empático que promovesse a solidariedade levando em conta o drama fictício do outro, percebemos como o texto verbal adequa-se ao texto audiovisual, e é bem similar ao romance do qual o filme foi baseado. Ao mesmo tempo, ao ser instado a criar um discurso em primeira pessoa, o aluno traduziu “naturalmente” as imagens e sons do texto, e aspectos expressivos plástico/sonoros para entender efeitos de sentido de construção de uma “interioridade”. No exemplo 1, percebemos que, mesmo desconhecendo a narrativa, e apenas a partir do texto fílmico proposto, os alunos utilizaram adjetivos relacionados à tristeza e à solidão, revelando que o texto audiovisual foi eficiente em criar uma atmosfera passional que foi partilhada e compreendida pelo enunciário.

¹⁶ “is difficult for whrite about this”.

A partir do exemplo 2, no qual os alunos discutem o discurso filmico e as emoções que evoca, primeiramente fazendo uma lista, e depois uma dissertação, as escolhas de adjetivos demonstram, como no exemplo 1, como o enunciador do texto filmico é igualmente hábil em manipular o seu enunciatário, que “entende” o que foi proposto discursivamente, e descreve com exatidão as emoções propostas pela narrativa. Na argumentação do exercício 2, pode-se notar a discussão do aluno sobre o plano de expressão do texto, que cita a fotografia do filme e suas cores, a distância (o espaço) que o protagonista ocupa, assim como certa dificuldade em realizar o exercício, confessando que é “difícil falar sobre isso”.

Assim, apesar de serem expostos a apenas quatro minutos de filme, devido às estratégias formais e semânticas filmicas utilizadas para contar a história (os sons, as imagens, os movimentos de câmera discutidos brevemente na introdução do artigo, e que podem ser vistos como elementos retóricos do texto audiovisual), e apesar de escreverem sobre o filme a partir de instruções e tipos de textos diferentes, percebemos que os enunciatários do texto (os alunos espectadores) foram manipulados a ter as mesmas impressões e, portanto, identificarem as emoções que queriam ser transmitidas pelo enunciador¹⁷. Dessa maneira, atentou-se para como o enunciador e o enunciatário partilharam os mesmos valores semióticos, e como o primeiro, utilizando o conhecimento audiovisual prévio do segundo (a estética do filme de arte e suas significações, assimilada pela linguagem cinematográfica e outros filmes), produziu um discurso eficiente e igualmente compreendido por todos.

5 Considerações Finais

A partir desse exercício, nossa intenção foi propor um sequencia didática que englobasse tanto a produção do aluno, suas emoções e capacidades empáticas, assim como a discussão das estratégias de sentido inculcadas no texto, relacionadas a relações de manipulação entre enunciador e enunciatário. Do ponto de vista da produção em língua inglesa, os alunos tiveram a oportunidade de discutir as emoções e um vocabulário sobre emoções na L2, realizar dois tipos de textos escritos, um narrativo, em primeira pessoa, e

¹⁷ Assim como acontece em um filme de terror ou de suspense, quando a plateia se assusta ao mesmo tempo, ou prevê que algo vai acontecer, sem conhecer a história.

outro argumentativo/ dissertativo, trabalhando a coordenação de ideias. Do ponto de vista da discussão sobre a intencionalidade do enunciado, a semiótica discursiva foi utilizada para revelar e discutir um enunciador-manipulador (destinador) que conhece o seu enunciatário (destinatário), e tenta manipulá-lo efetivamente a partir de uma retórica (no caso, audiovisual), propondo um contrato fiduciário, isto é, uma coordenação de mecanismos epistêmicos instalados tanto no enunciador quanto no enunciatário, que lida com o *ser* e o *parecer*. A segunda parte da dinâmica teve como objetivo conscientizar os alunos dos efeitos de sentido provocados, a partir de vivências humanas compartilhadas pela linguagem verbal e a audiovisual. Assim, mostrando que a maioria da turma optou pelo mesmo campo semântico para explicar as emoções do jovem e as emoções do filme, atentamos para o caráter coercitivo dos sentidos do discurso e dos textos.

Em segundo lugar, a partir de um exercício multimodal lúdico, que envolveu aprendizagem de vocabulário, escrita, produção oral, compreensão de texto, e a discussão das próprias produções e emoções socialmente compartilhadas, procuramos contribuir com bases teóricas para a introdução de estratégias de análise textual e letramento visual de textos verbais e audiovisuais, a partir de uma pesquisa quali-quantitativa que envolveu os dados dos próprios alunos. A dinâmica proposta coaduna-se com a BNCC, pois compara tipos diferentes de linguagem, discute relações entre palavras, imagens, crenças, saberes e valores, e fornece meios para a autonomia, a criticidade e o autoconhecimento. Ao propor “ser o outro”, tentamos criar uma reflexão de ordem ética e estética, contextualizada em experiência de sentido com conteúdo e um modo de expressão desse conteúdo.

Para o desenvolvimento dos letramentos na escola, esta proposta é relevante porque, tendo a teoria semiótica como suporte, argumenta que o processo manipulativo está presente multisemioticamente em todo o texto e, conseqüentemente, a interpretação e reinvenção de sentidos feita pelo sujeito leitor desatento a tais características, é, por vezes, previsível.

Agradecimentos

EGJ agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado que recebeu durante a realização desta pesquisa e à ALCANI pela bolsa para a atuação no curso que deu origem a este artigo.

Contribuição

Edison Gomes Junior: conceitualização, escrita, curadoria de dados, investigação, rascunho original e escrita; **Bárbara Cristina Gallardo:** escrita, curadoria de dados; revisão e edição.

Referências

BARROS, Diana Luz de. **Teoria do discurso:** fundamentos semióticos. 3^a. ed. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2002. 174p.

BORDWELL, David. **Narration in the fiction film.** Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1985. 384p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 20/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.

BRITISH COUNCIL BLOG AWARD. Disponível em: <http://britishenglishcoach.com/talking-about-emotions-and-feelings>. Acesso em 24/02/2020.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Editora Contexto, 2011. 126p.

GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica.** São Paulo: Editora Contexto, 2011. 543p.

SANTOS, Gildete Cecília N. Textos imagéticos em discussão: multimodalidade e letramento crítico em sala de aula de língua inglesa. In: NASCIMENTO, A. K. de O.; ZACCHI, V. J. (Org.). **Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 39- 53.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23^o. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

URZÊDA FREITAS, Marco Túlio de. **Ensino de línguas como transgressão:** corpos, discursos de identidades e mudança social. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. 188p.

VAN SANT, Gus. (Diretor). **Paranoid Park** [Filme]. IFC First Take, 2007.

PARANOID PARK. Gus Van Sant (Diretor). 84 min. col. son. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mP8LDUNz4uE>. Acesso em 20/11/2020.

Recebido em: 04 de julho de 2021

Aceito em: 15 de outubro de 2021

Publicado em novembro de 2021

Edison Gomes Junior
E-mail: edison.gomes@ifmt.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7697-0797>

Barbara Cristina Gallardo
E-mail: barbarag@unemat.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8055-0990>
