

MARIA GORETH DE SOUSA VARÃO

**O TEXTO NA TELA: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA
LEITURA DO FILME *A ERA DO GELO***

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2012

MARIA GORETH DE SOUSA VARÃO

**O TEXTO NA TELA: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA
LEITURA DO FILME *A ERA DO GELO***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2012

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Varão, Maria Goreth de Sousa.

V288t

O texto na tela [manuscrito] : a construção de sentido na leitura do filme *A era do gelo* / Maria Goreth Sousa Varão. – 2012.

201 f., enc.: il., tabs (p & b)

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

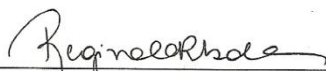
Bibliografia: f. 192-197.

Apêndice: f. 198-201.


1. *A era do gelo* (Filme) – Teses. 2. Linguagem cinematográfica – Teses. 3. Tradução fílmica – Teses. 4. Cinema – Semiótica – Teses. 5. Atividades criativas na sala de aula – Teses. 6. Prática de ensino – Teses. 7. Leitura – Teses. 8. Cinema na educação – Teses. 9. Gêneros textuais – Teses. 10. Estratégia discursiva – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418

Tese intitulada *O Texto na Tela: a construção de sentido na leitura do filme A ERA DO GELO* defendida por **MARIA GORETH DE SOUSA VARÃO** em 27/04/2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola - UFMG
Orientadora



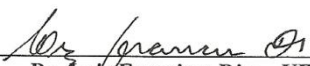
Dra. Sidnei Cursino Guimarães Romão - UFU



Dr. Francisco Alves Filho - UFPI



Dra. Maria Beatriz Nascimento Decat - UFMG



Dr. Luiz Francisco Dias - UFMG

*A Mário, Tiago e Carol,
pilares da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, provedor da vida e da saúde, condições básicas para se enfrentar qualquer jornada, que me deu saúde para trilhar esse longo caminho.

À minha mãe, que me orientou pelos caminhos da vida e que dedicou suas orações para o êxito desta tese.

Ao Mário, Tiago e Carol, família amada, pela presença constante, compreensão nos momentos de ausência, incentivo para não desistir, auxílio sempre e o carinho em todas as horas.

Aos meus irmãos, sobrinhos e demais familiares, pelo carinho e paciência dispensados, e por compreenderem os momentos de ausência durante a realização deste trabalho.

À família Carlos Lírio: Eliana, Maria Emília, Ordália e Carlos, que me acolheram com gentileza em sua casa, proporcionando-me moradia e suporte para os estudos em uma etapa do doutorado.

À UFPI e à UFMG pela oportunidade dessa formação, por meio do Programa DINTER.

À Prof^a Dr^a Regina Lúcia Peret Dell’Isola, pela orientação desta pesquisa, por sua generosidade, por sua disponibilidade e por seus ensinamentos sempre.

Ao Prof^o Dr. Luiz Francisco Dias e à Prof^a Dr^a Maria Beatriz Nascimento Decat pelas orientações e valiosa contribuição no processo de qualificação desta Tese.

Ao Prof^o Dr. Daniel Leal Wernek, da Faculdade de Belas Artes da UFMG, pela acolhida na disciplina Panorama do Desenho Animado, por sua disponibilidade, por sua valiosa orientação e contribuição bibliográfica sobre o universo do cinema de animação.

À Prof^a Dr^a Araceli Sobreira Benevides, da UFRN, pela atenção dispensada, à distância, e a colaboração bibliográfica.

Aos colegas do Programa DINTER, em especial, Ana Cláudia e João Benvindo, que sempre estiveram mais próximos, por todos os momentos que compartilhamos.

Às colegas de pós-graduação Ana Virgínia Lima da Silva, Maria Elena Ortiz e Leila Aparecida de Souza, pela acolhida na UFMG, auxílio nas dificuldades, presença em momentos de alegria e de desespero durante mais este desafio.

Ao colega Wellington Borges, pela ajuda prestimosa em algumas etapas do processo de produção desta Tese.

Aos alunos da graduação, informantes desta pesquisa, pela gentileza e a ajuda dispensada ao fornecer os dados para análise desta Tese.

Aos funcionários das bibliotecas da FALE, EBA, FAFICH, FAE, meu canto de pesquisa, estudo e reflexão, pela receptividade, dedicação, o sorriso amigo e toda a ajuda que me foi dispensada nesse caminho em busca do saber.

Educar para uma leitura fílmica significa sensibilizar-se, saber sensibilizar, formar o sujeito por meio da experimentação e envolvê-lo em todo processo de ensino-aprendizagem.

Claudemir Ferreira (2011)

RESUMO

Este estudo tem por finalidade investigar os vários níveis do conhecimento e as competências que alunos em formação de um Curso de Letras/Português, de duas universidades públicas, são capazes de mobilizar durante o processo de leitura do texto fílmico *A Era do Gelo*. Após identificar estratégias adotadas por eles durante a leitura, avaliamos as propostas de trabalho que esses alunos elaboraram para a exploração do filme em sala de aula. Ao levantar a hipótese de que o filme em desenho animado é um gênero textual a ser explorado nas aulas de português por ser adequado ao desenvolvimento de habilidades leitoras, observamos que, bem escolhido, o filme favorece uma leitura intertextual e interdisciplinar. Este estudo fundamentou-se nas teorias sobre os gêneros textuais, tais como propõem Meurer (2002), Marcuschi (2008), Dell'Isola (2009), Adam e Heidmann (2011); explorou a noção de gênero fílmico, como apresentam Bruzzo(1995), Rodrigues (2005), Carvalho(2007); tratou da linguagem cinematográfica de acordo com Rey (1997) e Napolitano (2004); explorou os entraves que dificultam o uso do filme na sala de aula, como expõem Ferretti (1993), Bruzzo (1995) e Almeida (2004); e, com base nesse referencial teórico e na análise do *corpus*, buscamos respostas para as perguntas que nortearam a investigação: que níveis de conhecimento alunos de licenciatura em Letras mobilizam na leitura do filme *A Era do Gelo*, que estratégias de leitura adotam e que propostas apresentam para explorar esse filme em sala de aula. Para a investigação, realizamos uma pesquisa experimental, na qual os informantes assistiram a um filme em desenho animado, responderam a um questionário com questões sobre a leitura do filme e apontaram possíveis propostas didáticas para lidar com esse desenho animado em sala de aula. As conclusões revelam que, em ambas as universidades, os alunos, apesar de terem hábito de assistir a filmes fora da universidade, demonstram que, quando essa prática ocorre na sala de aula, há uma reversibilidade de função do filme. Além disso, eles apresentam níveis diferenciados na leitura do filme. Essa diversidade de leituras se dá devido às inferências por eles geradas, pelos vários conhecimentos prévios usados na leitura. Embora praticamente todos façam conexões entre o enredo do filme e suas possibilidades de exploração nas diversas disciplinas, identificamos diferentes graus de complexidade nas atividades por eles propostas. Como esses alunos informantes são futuros docentes, auxiliares na

formação de opinião em sala de aula, acreditamos que os resultados desta tese apontem para a necessidade de se investir nas questões que envolvem prática de leitura com o filme. Este é mais um insumo para a mesa de discussões sobre a leitura de gêneros textuais que pode contribuir para a melhoria de algumas práticas, para a formação do leitor crítico.

Palavras-Chave: gênero textual, leitura, desenho animado, filme

ABSTRACT

This study aims at investigating the various levels of knowledge and the competencies that undergraduate students of Letters/Portuguese courses from two distinct public universities are able to mobilize during the reading process of a filmic text, *The Ice Age*. After identifying strategies adopted by them during the reading of the text, we evaluated the activities they elaborated in order to explore the movie in classroom. By raising the hypothesis that the animated movie is a text genre to be explored in Portuguese classes due to its qualities to the development of reading abilities, we observe that, when well chosen, movies can promote an interdisciplinary and intertextual reading. This study has foundations in the theories of text genre such as proposed by Meurer (2002); Marcuschi (2008); Dell'Isola (2009); Adam & Heidmann (2011); It explores the notion of filmic genre as corroborated by Bruzzo (1995); Rodrigues (2005); Carvalho (2007); deals with the cinematographic language as in Rey (1997) and Napolitano (2004); explores the obstacles that make difficult the use of movies in classroom as presented by Ferretti (1993); Bruzzo (1995) and Almeida (2004); and, based on this theoretical framework and analysis of the corpus, search for answers to the questions that lead this investigation: what levels of knowledge the students of undergraduation courses of lettes mobilize during the reading of the film *Ice Age*, which reading strategies they adopt and what proposals they present in order to explore that film in classroom. For this investigation, we conducted an experimental research in which respondents watched a cartoon movie, answered a questionnaire with questions about the reading of the film and pointed out possible didactic proposals to deal with this cartoon in the classroom. The conclusions reveal that, in both universities, the students, despite of having the habit of watching movies out of the universities, show that when this practice occurs in classroom there is a reversibility of the film function. Besides, they present different levels on the reading of the movie. This diversity of readings happens due to the inferences generated by the range of previous knowledge used during reading. Although almost all the respondents were able to make connections between the plot of the movie and its possibilities of use for various school subjects, we identified different levels of complexity in the activities they proposed.

Because these informants are going to become teachers and help in the formation of critical thinking, we believe that the results of this thesis point out to the necessity of investment on issues related to the practice of reading of movies. This is one more subject to be discussed in debates on text genres that can contribute to improve some practices related to the formation of a critical reader.

Keywords: text genres, reading, animation movie, film

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Demonstrativo do tempo dos informantes no curso.	71
Tabela 02 - Demonstrativo do hábito dos informantes em assistir a filmes.....	92
Tabela 03 - Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o uso de filmes em atividades acadêmicas.	96
Tabela 04 -Demonstrativo das respostas sobre a classificação do filme quanto ao metagênero.....	101
Tabela 05 -Demonstrativo das respostas dos informantes com a sinopse e a opinião sobre o filme.	111
Tabela 06 -Demonstrativo das respostas dos informantes sobre os aspectos percebidos no filme.....	127
Tabela 07 --Demonstrativo das respostas dos informantes sobre a temática do filme.	138
Tabela 08 -Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o uso dos conhecimentos prévios na leitura.....	144
Tabela 09 - Demonstrativo das respostas dos informantes sobre as cenas na caverna.	151
Tabela 10 - Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o contexto.	160
Tabela 11 -Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o papel do personagem Scrat no filme.	163
Tabela 12 - Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o trabalho com o filme <i>A Era do Gelo</i> em sala de aula.	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Exemplos de respostas dos informantes que responderam que assistem a filmes com frequência.	92
Quadro 02- Exemplos de respostas dos informantes que responderam “sim” ao uso de filmes em atividade acadêmica.	96
Quadro 03- Exemplos de respostas dos informantes que classificaram o filme como gênero “aventura”	101
Quadro 04- Exemplos de respostas dos informantes que classificaram o filme como gênero “comédia”	105
Quadro 05- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram a existência de uma mescla de todos os gêneros no filme.	107
Quadro 06- Exemplos de respostas dos informantes do grupo GP e GSA sobre a sinopse e sua opinião sobre o filme.	112
Quadro 07- Exemplos de respostas dos informantes do grupo GSU sobre a sinopse e sua opinião sobre o filme.....	118
Quadro 08- Exemplos de respostas dos informantes sobre o enredo do filme.	122
Quadro 09- Exemplos de respostas dos informantes que escolheram todos os aspectos indicados na questão.	128
Quadro 10- Exemplos de respostas dos informantes que escolheram três dos aspectos indicados na questão.	129
Quadro 11- Exemplos de respostas dos informantes que escolheram o aspecto “personagem”.....	131
Quadro 12- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram aspectos diferentes dos que foram indicados na questão.	131
Quadro 13- Exemplos de respostas dos informantes sobre o comportamento dos personagens.	134

Quadro 14- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram a temática “a união faz a força”.	139
Quadro 15- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram a temática “a superação das diferenças”.	139
Quadro 16- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram uma temática diferente das que foram indicadas na questão.	141
Quadro 17- Exemplos de respostas dos informantes que responderam “sim” na questão.	144
Quadro 18- Exemplos de respostas dos informantes que responderam “não” na questão.	148
Quadro 19- Exemplos de respostas dos informantes sobre as cenas na caverna.	151
Quadro 20- Exemplos de respostas imprecisas e/ou incompletas sobre as cenas na caverna.	158
Quadro 21- Exemplos de respostas dos informantes que reconheceram a importância do período glacial para a história narrada no filme.	160
Quadro 22- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram o personagem Scrat como uma figura humorística no filme.	164
Quadro 23- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram Scrat como personagem de uma história paralela à principal.	165
Quadro 24- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram Scrat como personagem da história principal.	167
Quadro 25 Exemplos de respostas dos informantes que responderam “sim” na questão sobre o trabalho com o filme <i>A Era do Gelo</i> na sala de aula.	170
Quadro 26- Exemplos de respostas dos informantes que responderam “não” na questão sobre o trabalho com o filme <i>A Era do Gelo</i> na sala de aula.	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.GÊNEROS TEXTUAIS.....	19
1.1.Na tela do gênero.....	19
1.2.Na trilha do cinema	24
1.2.1.Da produção à exibição	27
1.2.2.Das cenas e suas subdivisões	28
1.3. Os gêneros ficcionais no cinema	30
1.4.O cinema de animação.....	33
1.4.1.Na trilha do desenho animado	37
1.4.2.Uma moeda e dois lados.....	37
1.5.O filme na sala de aula.....	40
2.NO BOSQUE DA LEITURA.....	47
2.1.Categorias de leitura	55
2.2.A compreensão do texto.....	59
2.3.A leitura na prática	61
2.4.Nas malhas do ensino	63
3. METODOLOGIA	70
3.1.Procedimentos metodológicos.....	70
3.2. Os informantes	71
3.3.A escolha do filme.....	72
3.4.A coleta de dados.....	72
3.5.O questionário	73
3.6. A narrativa no filme.....	76
3.7. O contexto de produção do filme	84

4. ANÁLISE DOS DADOS	90
4.1.A classificação do filme <i>A Era do Gelo</i> quanto ao metagênero.....	100
4.2.A sinopse do filme e a opinião dos leitores	111
4.3.O enredo do filme	121
4.4.As saliências textuais do filme	126
4.5.O comportamento dos personagens no filme	133
4.6.O horizonte das inferências.....	137
4.7.Os conhecimentos prévios do leitor.....	144
4.8.As cenas na caverna no filme	150
4.9.O ponto de vista histórico	160
4.10.A participação do personagem Scrat no filme	163
4.11.Propostas de trabalho com o filme	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
APÊNDICE	198
APÊNDICE I - Modelo do questionário aplicado aos informantes para coleta de	
dados	199

INTRODUÇÃO

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive.

Lajolo (1994)

Em uma época dominada pela globalização, as tecnologias têm evoluído rapidamente e contribuído para uma maior democratização e descentralização do saber, da informação e da comunicação. É um novo tempo que requer uma nova postura com relação ao aprendizado e, nas últimas décadas, a influência da linguagem imagética e sonora, e dos textos do suporte digital tem estado mais presente na realidade do aluno, o que tem provocado o surgimento de várias discussões teóricas e metodológicas sobre gêneros, texto e leitura.

Como bem disse Lajolo na epígrafe, aprendemos a ler e a experiência faz com que nossa habilidade com leitura melhore. Foucambert (1994) diz que é um processo longo e sem data para terminar. Assim, a escola não pode ficar alheia à interação com as outras linguagens e continuar isolada da sociedade, porque é fora da escola que os leitores estão lendo textos funcionais e atrativos, e construindo saberes, ou seja, estão ampliando sua capacidade de leitor. Enquanto isso, na escola, continua a reprodução da didatização da norma, para qual os alunos não encontram uma referência fora da sala de aula.

O conhecimento da língua como norma é importante, mas a escola precisa encontrar um caminho viável para trilhar por esse universo da tecnologia; daí a necessidade de se trabalhar uma pedagogia voltada para esse fim. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e as Matrizes Curriculares Nacionais prescrevem o uso dos gêneros textuais como objeto de ensino em Língua Portuguesa – o ensino tem que começar no texto, e este deve ser usado no caráter discursivo e deixar de ser pretexto para o ensino da norma. Para isso, Kleiman e Moraes (2006) indicam o uso de projetos interdisciplinares com a leitura, pois esta cruza pelas disciplinas e faz conexões entre conhecimentos.

Partindo do princípio de que Kleiman e Moraes (2006) consideram que a leitura, como constitutiva da aprendizagem, é da responsabilidade de todos os professores e, por isso, deve ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento; e que os PCNs (1998) defendem um trabalho centrado na interdisciplinaridade, na transversalidade e no trabalho coletivo; aplicamos uma pesquisa experimental para investigar os vários níveis do conhecimento (competências) que o aluno em formação de um Curso de Letras/Português é capaz de mobilizar durante o processo de leitura do texto fílmico, *A Era do Gelo*, bem como as estratégias adotadas, por eles, durante a leitura, além de avaliar as propostas de trabalho elaboradas para a exibição do filme em sala de aula.

Sem ter qualquer pretensão de destacar as deficiências na formação dos professores e nem criticar a prática desses informantes no trabalho com a leitura, desenvolvido nas instituições de ensino pesquisadas, nosso objetivo é pesquisar a leitura de um texto fílmico por alunos de graduação em Letras. Nossa investigação está fundamentada nas seguintes perguntas: que níveis de conhecimento demonstram mobilizar os alunos em formação em Letras, futuros professores de Português, durante o processo de leitura de *A Era do Gelo*? Que estratégias adotam ao ler esse filme? Que atividades esses graduandos propõem para a exploração desse gênero em sala de aula?

Nossa pretensão é abordar a leitura funcional (LIBERATO e FULGÊNCIO, 2007) em que o leitor constrói um sentido para o texto, envolvendo seus conhecimentos prévios. Para isso, selecionamos o primeiro filme da trilogia *A Era do Gelo* para a leitura dos informantes e, posteriormente, a coleta de dados da pesquisa. Selecionamos este filme por ser de ficção (comercial), abordar uma temática universal e foi produzido no formato desenho animado, o que, para um grande número de pessoas, significa que ele é um filme só para crianças. Para direcionar a pesquisa, elaboramos um questionário e aplicamos aos informantes; as respostas constituíram o *corpus* de análise que usamos para confrontar com as teorias indicadas, na contextualização deste trabalho.

No corpo desta tese, fizemos uma tessitura de informações que segue uma progressão ascendente a partir das teorias sobre gênero textual até a análise dos dados. No capítulo I, identificamos algumas concepções sobre gênero textual com base em Meurer (2002), Marcuschi (2008), Dell'isola (2009); Adam e Heidmann, (2011), entre

outros. Refletimos sobre a concepção de gênero no cinema, seguindo o percurso teórico de Bruzzo (1995), Rodrigues (2005) e Carvalho (2007), que nos orientaram sobre a história do cinema; também fizemos uma abordagem superficial sobre a linguagem cinematográfica, direcionada para o desenho animado, seguindo as diretrizes de Rey (1997) e Napolitano (2004). No item sobre o cinema de animação, conceituamos cinema, distinguimos animação/cinema de animação/ desenho animado, baseado em Bruzzo (1996), Tassara (1996), Gomes e Santos (2007), entre outros. Na última abordagem, Ferretti (1993), Bruzzo (1995) e Almeida (2004) falaram, entre outras coisas, sobre os entraves que dificultam o uso do filme na sala de aula.

No capítulo II, passeamos pelo bosque da leitura e elencamos, com Silva (2005a), as categorias de leitura usadas no momento de aprendizagem da leitura; reconhecemos o leitor passivo e ativo, e a formação do coletivo inteligente (LÉVY, 2010); apresentamos algumas concepções sobre a compreensão na visão de Bakhtin (1979), Chartier (2005), Costa e Biondo (2007), entre outros; caracterizamos a leitura na prática, apresentando uma ideia defendida por Solé (1998), Colomer e Camps (2002) sobre a atribuição da leitura; abordamos, superficialmente, o ensino de leitura na escola, para mostrar que a prática ainda não atende à demanda dos leitores contemporâneos (SILVA, 1983), e identificamos, segundo Kleiman e Morais (2006), as causas do ensino fragmentado e a sugestão de um trabalho centrado na interdisciplinaridade e no trabalho coletivo.

No capítulo III, estão os procedimentos metodológicos que direcionaram esta pesquisa, principalmente, como foi feita a escolha do filme e uma explicação sobre as questões usadas no questionário; apresentamos, também, a narrativa desenvolvida e o contexto de produção do filme.

No capítulo IV, desenvolvemos as análises dos dados coletados com base nos aspectos identificados para este fim. Analisamos as informações fornecidas pelos informantes sobre a sinopse e opinião do filme, o enredo, as saliências textuais, o comportamento dos personagens, o horizonte de inferências, os conhecimentos prévios, as cenas na caverna, o ponto de vista histórico, a participação do personagem Scrat no filme e a proposta de trabalho desenvolvida pelos informantes. Depois confrontamos com as teorias referenciadas nesta tese.

Partindo da hipótese levantada para esta pesquisa de que *o filme em desenho animado é um gênero textual que favorece uma leitura intertextual e interdisciplinar e, por isso, é adequado para trabalhar o desenvolvimento de habilidades leitoras nas aulas de português*, criamos um caminho a partir das discussões sobre a leitura para trazer à tona e provocar reflexões sobre a leitura do texto audiovisual na universidade.

Queremos, com este trabalho, fornecer mais um insumo para a mesa de discussões sobre a leitura de gêneros textuais, a partir da realidade de duas instituições públicas de ensino superior, e contribuir para que, de um modo geral, os professores e os alunos das universidades reflitam sobre suas práticas, para perceber como eles estão contribuindo para a formação do leitor crítico, um leitor múltiplo e condizente com a realidade do século XXI.

CAPÍTULO I

1. GÊNEROS TEXTUAIS

Todo enunciado particular é seguramente individual, mas cada esfera de uso da linguagem elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que chamamos de gêneros.

Bakhtin (1979)

As sociedades atuais exigem leitores que visem múltiplas interpretações e um conhecimento mais amplo de diversos contextos, de suportes e de mídias contemporâneas; leitores que sejam ativos nessa sociedade de informação e de comunicação digital. Como bem disse Bakhtin, em epígrafe, que reconheçam que um gênero tem uma estrutura relativamente estável, porque segue uma estrutura padronizada socialmente, mas difere na forma de dizer. As práticas sociais em voga exigem que a criança, o jovem ou o adulto sejam capazes de ler e compreender códigos e linguagens variados – principalmente a linguagem imagética, visual, gestual, expressão corporal – que envolvem tanto a leitura do livro quanto a leitura da pintura, do filme e do texto digital, entre outros.

Para isso, é necessário que os alunos desenvolvam habilidades constituintes de múltiplos letramentos, que os tornem leitores críticos e competentes para interagir com o texto, independentemente do gênero textual e da mídia que o veicula, tal como propõem Chartier (2005) e Kleiman e Moraes (2006).

1.1. Na tela do gênero

No campo dos estudos linguísticos, há uma variedade de teorias sobre o estudo do gênero textual pautadas em vários enfoques. De acordo com as diferentes concepções e natureza dos gêneros, alguns estudos são convergentes e outros nem tanto; e os trabalhos sobre esse tema ampliam-se e ajustam-se a cada nova abordagem teórica. Dell'Isola (2009) afirma que, nessa diversidade de perspectivas teóricas sobre a noção

de gêneros, cada teórico apoia-se em uma abordagem do tipo social, histórica, sociosemiótica, sociorretórica, sociodiscursiva, cultural, dentre outras, caracterizando um campo amplo de estudo, com tendências a crescer ainda mais em função da identificação de outros recursos presentes na constituição dos textos, como a multimodalidade. Uma possibilidade de agrupamento das correntes teóricas seria reuni-las de acordo com a abordagem predominante, o que não é uma classificação rígida, mas uma forma de sistematização, considerando que os gêneros têm uma certa regularidade estrutural que pode ser considerada para reuni-los em um determinado grupos. Conforme a autora, a estrutura dos gêneros constitui-se pelo campo do discurso, pela relação existente entre os participantes do discurso e pelo modo de produção que podem fornecer pistas para a compreensão do significado.

Essa diversidade de concepções acerca dos gêneros está disseminada no campo teórico e vários estudos têm sido desenvolvidos nesta área, sem uma explicitação do gênero estudado. Então, o que devemos considerar ao conceituar um gênero? Ou como identificar um gênero?

Meurer (2002) afirma que há uma regularidade na estrutura, mas é a funcionalidade que vai determinar o gênero. Assim, ele afirma que

o gênero é um tipo específico de texto de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo (s) contexto(s) onde é utilizado (MEURER, 2002, p.18).

Concordamos com Meurer (2002) sobre a identificação do fator funcionalidade como determinante de um gênero, pois é resultado de uma determinação social com base nas atividades humanas e cada esfera dessas atividades comporta um repertório de gêneros diferenciados que estão em constante transformação. Adam e Heidmann (2011) seguem esse mesmo percurso teórico e acrescentam que é na prática social, em um contexto histórico e cultural, que conhecemos os gêneros existentes e aprendemos a reconhecê-los por suas características distintivas.

Entretanto, Adam e Heidmann (2011) alertam para o fato de que nomear (rotular) um gênero vai reduzi-lo a uma só família de texto – um caminho que direciona para

uma sistematização no estudo do gênero –, mas os autores acrescentam que, assim como existem os gêneros socialmente construídos, há também os textos que não se enquadram em um só gênero, isto é, a partir de um gênero, eles se modificam de alguma forma para se adequar a outro universo textual, o que confunde alguns leitores, que ainda não dominam o fenômeno de heterogeneidade genérica constitutiva, e direciona os estudos para uma concepção subjetiva na definição de gênero, a qual depende da ótica do leitor.

Bakhtin (1979) afirma que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é ampla, não há um plano único para o seu estudo, e é a heterogeneidade funcional que torna os traços gerais dos gêneros abstratos e vazios, o que abre espaço para a mescla de gêneros e dificulta um parâmetro de classificação. Essa explanação mostra como é complexo e movido esse campo de estudo emergente sobre o gênero textual/discursivo, na área da linguística do texto; além disso, a cada momento, novos estudos e novas abordagens são apresentados, principalmente com o surgimento dos gêneros do suporte digital e com o reconhecimento das múltiplas linguagens na constituição desses gêneros, exigindo outras formas de letramento dos produtores e dos leitores.

O estudo do *gênero* não é recente, é um movimento que veio desde Platão – a tradição poética –, e se firmou com Aristóteles – a tradição retórica – que o classificou em três categorias: epopéia, tragédia e comédia. Estas passaram para o campo literário e foram se dividindo até entrarem em crise com a crítica literária (MARCUSCHI, 2008, e BUENO, 2011). Hoje, a noção de gênero perpassa toda a produção de texto em áreas diversas, como a linguística, sob várias perspectivas, mas as teorias que se destacam são as que observam o gênero pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo e cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural, pois ele não é estático e nem puro. Na Linguística de Texto, a problemática do gênero ainda é constante, porque não há consenso sobre a identificação de uma única perspectiva de estudo, devido à diversidade de critérios identificados ao estudar o gênero e a essa condição de mobilidade que o faz mudar/ transformar e assumir outra forma (BUENO, 2011).

Adam e Heidmann (2011) afirmam que historicamente os gêneros mudam, renovam-se em função dos interesses e objetivos das formações sociais que determinam os tipos relativamente estáveis e representativos. Para eles,

um gênero não é compreendido, pois, senão no interior de um conjunto de semelhanças e de diferenças entre gêneros e subgêneros definidos por um grupo social num momento dado de sua história cultural e discursiva (ADAM E HEIDMANN, 2011, p.22).

Esses autores apresentam um bom direcionamento para a questão de identificação e de reconhecimento de um gênero, condizente com o pensamento de Bakhtin (1979) de que os gêneros não são dissociados um do outro, eles chegam para nós em conjunto e é nessa comparação entre eles que se estabelece a diferença; é o que já se vê nas práticas sociodiscursivas, em que os leitores normalmente não definem um gênero, eles o reconhecem ao compará-lo com outros de seu conjunto de representação. Por exemplo, nos textos audiovisuais, o leitor consegue distinguir um filme de ficção de um documentário e de uma novela, pelos elementos distintivos que existem entre eles.

A teoria dos gêneros, na verdade, volta-se mais para o reconhecimento do dinamismo da língua, mesmo manifesto em texto, do que para a real identificação de um gênero. Por isso, essa teoria precisa acompanhar essa mobilidade, já que, no contexto atual, outras escritas estão surgindo e novas práticas de leitura e de produção de texto estão sendo adotadas e exigindo da sociedade um nível diferenciado de letramento; é um reflexo do avanço das novas tecnologias de comunicação e de informação (MARCUSCHI, 2006). Na realidade, mesmo que os gêneros sejam caracterizados pelos aspectos sócio-comunicativos e funcionais, não se pode desprezar a forma estrutural que, em alguns casos, chega a ser praticamente determinante em alguns gêneros.

Bakhtin (1979) diz que os gêneros são mutáveis, flexíveis e plásticos, e são dados ao leitor, daí a necessidade de conhecê-los, e quanto mais, melhor; essa ideia contribuiu para determinar a necessidade de se conhecer gêneros diferenciados e constituídos de múltiplas linguagens, como o filme, antes de começar a identificá-los. Este conhecimento faz parte do que Koch e Elias (2006) denominam de competência metagenérica, a qual nos orienta na compreensão dos gêneros textuais. Para as autoras, “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição” (KOCH e ELIAS, 2006, p.107). Marcuschi (2006, 2008) também segue essa linha de pensamento e acrescenta que um gênero é formado de dois ou mais tipos textuais (heterogeneidade tipológica) e pode assumir a forma de outro gênero, visando

ao propósito comunicacional (intergenericidade)¹ Nesse percurso teórico, notamos que todos os pontos apontados são relevantes para o estudo dos gêneros, contudo, eles também reforçam a complexidade, a abrangência dessa área de estudo que surgiu a partir dos trabalhos de Bakhtin e ainda continua, pois, a cada análise, outros aspectos são identificados, estudados e acrescidos às teorias anteriores.

Com relação ao tipo e ao gênero textual, Marcuschi (2002) afirma que os tipos textuais são definidos por seus traços linguísticos e estruturais predominantes, os quais formam uma sequência e não um texto (são designações *teóricas*); já os gêneros textuais constituem uma estrutura comunicativa composta por sequências tipológicas que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si, que constituem um texto (são designações *sociorretóricas*). O autor acrescenta que os tipos textuais, no texto escrito ou oral, abarcam as categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*; os gêneros textuais funcionam como formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos (MARCUSCHI, 2008).

No que se refere ao filme, ele é um gênero que pode ser composto pelos ingredientes: *aventura, comédia, suspense e/ou drama* (REY, 1997). Para este autor, estes termos ora são usados para classificar o filme em um gênero ora são usados para identificar as sequências tipológicas que se misturam em um filme, fazendo deste um texto híbrido. Essa mistura é um recurso do cinema para envolver o espectador, por exemplo, em um filme classificado como aventura, pode ter, em sua estrutura, um pouco de comédia, de drama e/ou de suspense e, dependendo da articulação da trama, o espectador pode não identificar qual deles prevalece no filme, resultando em não conseguir reconhecer a que metagênero um determinado filme pertence.

Apesar das indefinições, notamos que os estudiosos se aproximam em certas ideias, tais como: os gêneros são a manifestação mais visível do funcionamento da sociedade que eles ajudam a constituir, envolvendo linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros; eles são móveis; podem ser reformulados e/ou mesclados; e o estudo dos gêneros exige níveis diferenciados de letramento.

¹ A **intertextualidade intergênero** (Koch e Elias, 2006) ou a **intergenericidade** (Marcuschi, 2008) referem-se à mescla de gêneros, um processo corriqueiro que em alguns casos é usado para chamar a atenção e motivar a leitura.

Embora não definindo com precisão a forma de categorizar o cinema, Marcuschi (2003, 2008) considera o filme em si como um gênero textual, porque tem características específicas, conteúdo temático e estilo convencionados socialmente. Dias (2009) também assume essa convenção. Na questão dos suportes, Marcuschi (2003, 2008) acrescenta a *reversibilidade* de funções dos gêneros, que consiste na mudança de função, ou seja, quando um gênero muda de suporte, ele mantém suas características formais de gênero preservadas, mas a função é alterada. Para esta pesquisa, consideramos pertinente esse apontamento feito por Marcuschi (2008) por reconhecermos que os filmes, dependendo da finalidade, podem mudar de função quando usados no suporte TV, para assistência e leitura em sala de aula. Esse assunto será discutido com mais clareza na continuidade desse texto, quando abordarmos o uso do filme na sala de aula.

Marcuschi (2008) reconhece que ainda é preciso avançar nos estudos sobre suporte e gênero textual e, apesar de distinguir alguns suportes como convencionais ou incidentais², afirma que não tem certeza como enquadrar o cinema e o teatro, instâncias que dependem da forma como são considerados (MARCUSCHI, 2003, 2008). Para este estudo, escolhemos categorizar o cinema como um ambiente de assistência fílmica, seguindo o pensamento de Almeida (2004); a tela do cinema, como um suporte do filme – um suporte convencional, de acordo com Marcuschi (2008); e o filme, um gênero textual, adotando a mesma classificação de Marcuschi (2003, 2008) e Dias (2009).

1.2. Na trilha do cinema

O cinema, teoricamente, sempre esteve associado à arte, à magia e à contemplação, mas, na prática, encontramos o uso do termo *cinema* de três formas: a primeira, no senso comum, usada para significar lugar, espaço onde se projetam as películas para a assistência do público, o que Almeida (2004) corrobora; o segundo uso, mais encontrado na literatura especializada, é para significar filme, como bem faz

² Marcuschi (2008) classifica o suporte em **convencional** (criado com a função de fixar /portar textos) e **incidental** (torna-se um suporte em algum momento). Adotaremos esta classificação neste texto por considerá-la coerente com a função do suporte no estudo sobre gêneros.

Napolitano (2004) em seu trabalho sobre o uso do cinema na escola; e Machado (2008), ao falar sobre a sétima arte na sala de aula. O terceiro uso associa o termo *cinema* à arte, assim como o teatro, a pintura, a escultura, a música e a dança. Nessa classificação, o cinema é denominado a sétima arte.

Não é pretensão, nesta pesquisa, apresentarmos uma panorâmica do cinema como arte – aspecto que constitui um campo vastíssimo e interessante de conhecimentos sobre um universo que envolve criatividade, técnica e magia –, pois é uma abordagem ampla, que exige uma explanação, entre outras coisas, pelas teorias, técnicas, escolas, produtores e diretores, ou seja, pela fonte de conhecimento sobre essa “máquina” de produzir sonhos, o que nos deixa motivadas para beber dessa fonte, mas é uma proposta que foge do fio condutor dessa pesquisa que está direcionada para o produto – o filme –, e não para o processo de produção.

Entretanto, como todo trabalho de leitura requer um conhecimento inicial do texto a ser lido, antes de adentrarmos nas malhas do filme *A Era do Gelo* para conhecermos suas ideias – o que está na superfície do texto; e seus segredos – o que garimpamos das entrelinhas–, para efetivarmos a leitura e construirmos um sentido; usamos o recurso do *flashback* para trazer aqui, em linhas gerais, uma panorâmica da história do cinema no mundo.

O cinema surgiu para a sociedade de duas formas: o cinema *live-action* e o cinema *de animação*, do qual o desenho animado faz parte. Entretanto é preciso que se faça uma distinção sobre essas formas, desfazendo alguns mitos. Pensando no primeiro, a literatura especializada aponta o ano de 1895 como o marco inicial do cinema no mundo (BRUZZO, 1995; RODRIGUES, 2005; CARVALHO, 2007), com uma reprodução fílmica – um documentário – da saída dos operários de uma fábrica, feita pelos irmãos Lumière, na França. Naquele momento, para eles, esse trabalho não era diversão, era ciência, uma descoberta científica feita com o uso de um objeto óptico (cinematógrafo), que já era do conhecimento de alguns cientistas e usado em alguns experimentos. Enfim, os irmãos não buscavam a arte, mas a ciência, em busca de uma forma de mudar a reprodução da imagem em movimento – que era feita dentro de uma caixa pequena e que só uma pessoa por vez tinha acesso – para uma imagem ampliada em uma tela maior, por meio do cinematógrafo, permitindo a assistência fílmica coletiva.

Bruzzo (1995) afirma que o cinema surgiu e evoluiu junto com a ferrovia, porque os primeiros filmes, no estilo documentário, reproduziam a realidade dos acontecimentos e da vida das pessoas. Em alguns, a câmera ficava parada e filmava os acontecimentos: movimento na estação, a chegada e saída do trem, o deslocamento das pessoas, etc. Tempos depois, essa forma perdeu o interesse para o público e os produtores passaram a filmar, a partir do trem em movimento, o que se passava lá fora; depois vieram os filmes em que o trem aparecia como meio de transporte – recurso muito usado nos filmes americanos de faroeste. Assim, a malha ferroviária foi evoluindo e o cinema também. Nessa perspectiva, a autora usa a metáfora da janela do trem para conceituar cinema: em uma viagem de trem, a pessoa fica diante da janela vendo o espaço, pessoas, acontecimentos que passam diante dos seus olhos de viajante (espectador). O mesmo ocorre na telinha: o espectador fica lá, passivo, diante da tela do cinema, em um isolamento individual, observando uma trama que se desenvolve em um espaço e em um tempo distante do real, que o faz se emocionar, viajar por terras distantes e participar de outras aventuras.

O cineasta Gutiérrez Alea (1984) diz que o cinema é um momento de isolamento, pois mesmo o espectador estando no meio de uma multidão, não a vê e nem a escuta, é como se ele entrasse num estado de transe no qual a consciência pode ficar adormecida; em outras palavras, seria como entrar em um sonho, em um mundo imaginário, e se distanciar da realidade, um estado que só volta ao normal quando as luzes da sala de projeção se acendem. Neste texto, assumimos as postulações de Gutiérrez Alea (1984), Bruzzo (1995) e Almeida (2004) no sentido de considerar o cinema como um ambiente de assistência fílmica.

As apresentações iniciais de filmes tinham pouca duração e eram consideradas produções do “*cinema mudo*”, por conta da ausência de som. Mas, segundo a literatura especializada, o cinema sempre teve som, por exemplo, existiam os filmes, que eram reproduções de novelas de rádio, em que as cenas iam passando na tela e algumas pessoas ficavam em microfones e narravam histórias, tocavam, cantavam e/ou produziam barulhos para as cenas que passavam na tela, dependendo do caso. O que ocorria, na realidade, era que o som – a trilha sonora, a voz dos personagens e os ruídos – não eram gravados juntos com as imagens. Somente quando esse processo começou a

ser usado foi que as produções fílmicas passaram a compor o universo do “*cinema sonoro*”³.

Quanto ao cinema *de animação*, não há uma concordância na literatura sobre o início dessa produção. Essa especificação depende do enfoque de cada pesquisador, já que esse processo se desenvolveu em vários lugares do mundo em perspectivas diferentes, pois a finalidade primeira não era o entretenimento, mas a descoberta científica, como já mencionado neste texto, ou seja, os trabalhos iniciais eram feitos por cientistas, físicos, matemáticos, entre outros, e eram voltados para uso de aparelhos ópticos, por exemplo: a lanterna mágica, o animatógrafo e o cinematógrafo. Tempos depois, esses aparelhos foram adentrando o universo cinematográfico e foram usados em trabalhos de animação e, mais tarde, filmes de curta e longa metragem no cinema *live-action* e cinema *de animação*.

Segundo Rodrigues (2005), o filme, como qualquer outro texto, tem uma linguagem própria que diz respeito aos termos técnicos usados pelos que trabalham em cinema e TV, para que haja uma uniformidade de comunicação e, embora se busque essa uniformidade, nem todos os termos recebem a mesma denominação em todos os lugares. Também há casos em que os pesquisadores apresentam classificações mais restritas ou mais amplas para determinados aspectos, dependendo do enfoque de cada um. Nos tópicos a seguir, ainda que superficialmente, trataremos de alguns aspectos da linguagem desse universo de técnica, estilo e magia, pertinentes a esta pesquisa.

1.2.1. Da produção à exibição

Um filme enquadra-se na categoria de texto híbrido pelo uso de múltiplas linguagens no seu processo de elaboração e no resultado final: a linguagem verbal, a imagem, a trilha sonora, os efeitos especiais, a cor, os planos, as cenas, entre outros, são elementos textuais necessários para a compreensão da trama. De acordo com Rey (1997), um filme é escrito antes de ser filmado e, assim como um texto literário, nasce

³ A ênfase sugerida pelos termos em itálico – “*cinema mudo*” e “*cinema sonoro*” – é da própria pesquisadora.

de uma *Story-line* – uma boa ideia – que será ampliada e formará uma **sinopse** – com a descrição das ações da história simplificada e de seus personagens. Geralmente o roteirista começa com uma **sinopse**; depois desenvolve o **argumento** – contém as sequências do roteiro, as locações, os personagens e as situações dramáticas, com pouca narração e sem diálogos.

Com a aprovação do argumento, o roteirista faz o **roteiro final** – com cenas, ações e diálogos detalhados que pode ser ficcional, adaptado ou inspirado em fatos e personagens reais. De posse desse **roteiro**, o diretor entra em cena e inicia as filmagens. Em alguns casos, durante este processo, o diretor vai escolhendo planos e sequências que melhor representem a ideia proposta no roteiro, ou também pode fazer modificações no roteiro original para atingir o efeito desejado.

Napolitano (2004) acrescenta que, nesse processo de produção, cada sequência é filmada em rolos de película e a ordem das filmagens segue critérios técnicos, espaciais e financeiros; em seguida, é feita uma edição final, para copilar todo o material e tirar o produto – o filme –, ordenado numa lógica narrativa ou expressiva desejada pelo diretor.

Depois de finalizado, o filme será lançado no mercado cinematográfico de exibição. Geralmente é comercializado por uma distribuidora, ao mesmo tempo em que uma agência de publicidade fica encarregada do marketing e da publicidade que precedem e acompanham o lançamento. O tamanho dessa produção é diretamente proporcional ao valor do filme: quanto mais caro, maior é o marketing e a publicidade, pois o filme precisa ser pago e gerar lucro para os produtores. Embora o filme de ficção seja pensado para o entretenimento de um público alvo, é produzido visando ao lucro – o que na acepção de Napolitano (2004) é também chamado de filme comercial.

1.2.2. Das cenas e suas subdivisões

A sequência da história reproduzida em um filme é formada por um conjunto de **cenas**, em que cada uma é constituída de um conjunto de **planos**. Dentro dessa estrutura, o plano – *shot* – é a menor unidade narrativa de um roteiro e sua duração

depende da intensidade dramática da cena e da preferência do diretor. Em cada cena, há um **foco dramático**, ou seja, o ponto para o qual se quer chamar a atenção do espectador. Segundo Rey (1997), o diretor pode usar vários recursos para marcar esse ponto, como: a iluminação, o personagem em primeiro plano, o personagem que está falando, aquele que se movimenta, o que tem a roupa mais clara, etc.

Na literatura especializada, há autores que apresentam classificações diferentes para os planos. Nesta tese, adotaremos os termos da classificação sugerida por Rey (1997) e a de Rodrigues (2005) ao nos referirmos aos planos de uma cena do filme *A Era do Gelo*.

Rey (1997) apresenta uma classificação mais geral, que cobre planos tanto do filme *live-action* quanto do *desenho animado*. Diferentemente, Rodrigues (2005) apresenta uma classificação mais detalhada – com uma quantidade maior de planos –, por destacar pontos mais específicos dos personagens de filme *live-action*. Identificaremos alguns desses planos que consideramos de relevância para a compreensão de acontecimentos, comportamentos e ações dos personagens na trama do filme *A Era do Gelo*.

Do primeiro autor, usamos: **plano geral** – a câmera inclui o cenário e os personagens envolvidos na ação; **close** – a câmera destaca um ponto, o detalhe domina a imagem; **plano médio** – o personagem é enquadrado da cintura para cima –, muito usado para mostrar o movimento das mãos do personagem; **travelling** – a câmera acompanha o personagem na mesma velocidade em que ele se movimenta, é o chamado plano de ação; **panorâmica** – a câmera investiga, descreve o local da ação, movimentando-se de um lado ao outro –, é indispensável nas cenas que envolvem paisagens e acidentes geográficos. Do segundo autor, adotamos: **plongée** – plano em que a câmera faz enquadramento de cima para baixo; e o **contraplongée** – plano que faz o enquadramento de baixo para cima.

Na verdade, seja a arte centenária ou as imagens em movimento, qualquer uma dessas definições nos leva ao universo do cinema e ao contato com filmes envolventes que passam por um amplo processo de elaboração, produção e exibição até chegar aos olhos dos espectadores ávidos pelo sonho, pelo mistério e pelo mágico. Mas, é bom

ênfatizar que um filme não é só imagem em movimento, é antes um gênero textual que tem um enredo, envolvente ou não, desenvolvido em um contexto por meio de múltiplas linguagens que se mesclam e que são complementares com vistas à compreensão dos espectadores.

1.3. Os gêneros ficcionais no cinema

Embora reconheçamos o avanço teórico nos estudos sobre os gêneros, esse ainda é um terreno instável para alguns conceitos, sobretudo quando é preciso delinear a noção de um gênero específico, já que não existe um gênero puro. A categoria “híbrido” tem sido uma constante na definição da constituição de determinados gêneros. Os gêneros são híbridos por apresentarem em sua estrutura elementos característicos de outros gêneros, bem como duas ou mais tipologias textuais (MARCUSCHI, 2003, 2008).

Não é diferente na teoria do cinema; e autores como Rey (1997) e Napolitano (2004) também acreditam que não há uma estrutura pura nos filmes e que o caminho mais viável é classificá-los pelo elemento predominante. Para Rey, é um caminho instável, porque os termos – suspense, aventura, comédia, drama – ora são usados como referência para nomear um gênero filmico ora são usados como “ingredientes” – autor usa esse termo para nomear as sequência ou tipologias textuais que compõem o gênero filme, como já foi citado neste texto. Dias (2009) vislumbra essa possibilidade ao dizer que o filme pode ser do gênero: romance, policial, ação, aventura, terror, etc. Essa classificação nos mostra que o autor identifica o filme pela categoria dos subgêneros, como a apresentada por Napolitano (2004).

Em seu trabalho, Napolitano declara que a classificação dos filmes, em gênero, é comum no cinema comercial, porque serve para organizar estruturalmente as ações dos personagens e o desenvolvimento do roteiro. O gênero também influencia na receptividade da obra, já que sugere ao espectador como o filme deve ser visto, qual a dinâmica principal da fábula, o que deve ou não acontecer com os personagens e as situações dramáticas.

O autor classifica os gêneros em quatro tipos, que chama de gêneros-matrizes ou metagêneros, os quais se subdividem em subgêneros, dependendo dos ingredientes que compõem a trama. Conforme Napolitano (2004), são metagêneros: o drama, a comédia, a aventura e o suspense.

No **drama**, as histórias são centradas em conflitos individuais, provocados por profundos problemas existenciais, sociais ou psicológicos, além do dissenso amoroso ou efetivo. Geralmente elas começam com um conflito que pode ou não ser resolvido no desfecho e são classificadas em um dos subgêneros: romântico, existencial, psicológico ou de guerra.

Na **comédia**, as narrativas têm por finalidade provocar risos na platéia. Elas retratam situações patéticas, jogos de linguagem verbal ou peripécias que levam a mal-entendidos e podem ser classificadas como comédia: de costumes, paródica ou romântica.

Na **aventura**, as histórias são narradas em ritmo veloz e encenando situações limites de risco ou morte, com intenção de provocar efeito físico e sensorial no espectador. Os heróis tendem a encarnar valores ideológicos da cultura que produziu o filme. O que predomina é a ação, envolvendo conflitos físicos e/ou opondo o bem contra o mal, e podem ser do tipo: western, ficção científica, policial ou de guerra.

No **suspense**, a trama é mais importante do que a ação, tem um mistério a ser desvendado. O ponto máximo é a tensão que o espectador experimenta ou o susto repentino do desenlace de determinada sequência⁴.

Napolitano (2004) observa que esses gêneros podem aparecer mesclados ou divididos em gêneros mais específicos. Essa é a tendência do cinema comercial moderno, que visa ao sucesso e ao lucro; assim, direciona os filmes para um público específico, predisposto a gostar do enredo e de personagens típicos. Como bem diz Rey (1997), uma boa história para o **produtor** é a que agrada ao maior número de espectadores, a que dá lucro; para o **diretor**, a que, mesmo não alcançando sucesso popular, aumenta seu prestígio no meio; e para o **roteirista** é a que escreveu com prazer, apesar do sucesso ou do fracasso. Como no cinema comercial, quem gerencia a

⁴ Napolitano (2004) não apresenta uma subdivisão para o metagênero *suspense*.

produção e comercializa o produto é o **produtor**, é o olhar dele que conta no final, o que, em alguns casos, anula a criatividade do texto.

Na concepção de Dias (2009), o filme pode ser tratado como gênero textual, porque apresenta características constitutivas de que todo gênero precisa: **composição** – é sempre uma narrativa curta ou longa, com personagens, enredo e narrador; **conteúdo temático** – variável de acordo com a intenção do diretor, do roteirista ou do produtor; **estilo** - variável, hoje se usam técnicas modernas para captar o espectador; a **função comunicacional** – antes era o entretenimento, depois de algum tempo, o filme passou a fazer o espectador refletir sobre a realidade que o circunda; **veiculação** – dá-se por meio da Internet, cinema, vídeo locadora, TV. Segundo o autor, o acesso ao gênero fílmico é fácil devido à veiculação.

Concordamos com Dias (2009) quanto à caracterização do filme como gênero e, também, no aspecto funcional, por percebermos que a acessibilidade é um dos pontos favoráveis ao uso do filme nas escolas já que, nesses espaços, com uma TV e um DVD, professores podem promover uma assistência fílmica e envolver a turma de alunos, ou seja, com um texto, eles podem desenvolver uma prática de leitura coletiva que não seria distante da realidade de alunos e de professores, pois eles têm um contato mais frequente com esses equipamentos em casa e/ou na escola. Em algumas escolas públicas, essa prática de leitura seria motivadora, assim como representaria um diferencial em uma realidade precária de equipamentos, de profissionais qualificados para esse tipo de atividade e de propostas metodológicas atualizadas e voltadas para o uso dessas tecnologias.

Compartilhamos da ideia de Napolitano (2004) ao afirmar que um espectador mais crítico precisa de conhecimentos prévios para:

- identificar os aspectos presentes em um filme;
- classificá-lo em um gênero;
- reconhecer a(s) linguagem (ns) e a estrutura narrativa;
- além de identificar a temática, os valores reproduzidos e as características típicas de personagens.

O uso desses conhecimentos, para construir um sentido, reforça a ideia de que ler um filme segue um processo semelhante àquele usado pelo leitor na leitura de um texto escrito: envolve níveis de leitura, conhecimentos prévios e estratégias cognitivas, entre outros; a diferença recai sobre as especificidades de cada modalidade de texto.

Vale destacar que, ao ser usado em sala, o filme pode perder sua funcionalidade primeira (o entretenimento), ou seja, pode haver uma reversibilidade de funções (MARCUSCHI, 2008); o espectador assume o papel de leitor e o filme passa a exercer alguma função pedagógica, como, por exemplo, a de informar, pois a prática de leitura pode ser feita buscando informações no corpo do texto e a partir dele, para acessar os esquemas cognitivos e processar uma leitura – esperamos que seja interativa. Para a eficácia dessa prática, o leitor precisa se distanciar do texto e olhar de fora, com um olhar crítico, como bem disseram Costa e Biondo (2007), para buscar o dito e o que está nas entrelinhas.

Embora o filme seja identificado como um gênero textual específico, na abordagem cinematográfica ele é um gênero que se enquadra em um dos metagêneros, obedecendo à classificação proposta por Napolitano (2004).

Nesta pesquisa, para efeito de identificação, escolhemos classificar um filme em: aventura, comédia, drama ou suspense, como já foi convencionalmente socialmente. Vislumbramos esse caminho o mais pertinente, porque, em primeiro lugar, compartilhamos da opinião de Rey (1997) ao dizer que a identificação do gênero deve ser feita pelo ingrediente predominante – aventura, suspense, comédia, drama; em segundo lugar, por considerarmos que esta classificação segue a mesma lógica usada na linguística textual ao identificar, em um texto, o tipo textual predominante: narrativo, dissertativo, injuntivo, etc. Esse caminho nos pareceu mais viável para o leitor em formação, pois trabalha com uma classificação geral do texto.

1.4.O cinema de animação

No apagar das luzes do século XIX, surgiu uma técnica chamada *Cinema de Animação*. Esse termo origina-se do grego *cinemato* (movimento) e *grafo* (escrita),

resultando na ideia de escrita ou registro do movimento (BRUZZO, 1996), associado a *Animação* que tem origem no verbo latino *animare* que significa *dar vida a* (GOMES e SANTOS, 2007). O resultado é a concepção de técnica que objetiva reproduzir a ilusão de movimento.

A fim de situar o leitor sobre o contexto de produção de um filme em desenho animado e apresentar alguns conceitos para desfazer algumas denominações indevidas, antes de tudo, cumpre alertar para uma distinção entre *desenho animado* e *cinema de animação*, termos que não são sinônimos. O primeiro, assim como a computação gráfica e a animação de massa de modelar, é uma das modalidades do *cinema de animação*. Segundo D'Elia (1996), a confusão deve-se provavelmente porque o *desenho animado* foi o que mais se desenvolveu em técnica de animação e estilo, e proliferou comercialmente pelo mundo. Já Tassara (1996) afirma que a *animação* e o *cinema de animação* são instigantes e sedutores, e apresentam alguma afinidade no aspecto conceitual.

Enquanto o primeiro conceito cobre qualquer técnica que vise reproduzir a ilusão do movimento (os *flip-books* e os anúncios luminosos animados são bons exemplos disto), o segundo refere-se especificamente ao emprego das técnicas cinematográficas com esse mesmo objetivo: um caso especial de animação (TASSARA, 1996, p.14).

O autor nos mostra, assim, que é uma questão de hierarquia e os primeiros passos da *animação* ocorreram na metade do século XIX, com a criação de artefatos experimentais usados para criar a ilusão de movimento de imagens, depois surgiram a fotografia e a produção cinematográfica dos irmãos Lumière. Tudo isso contribuiu para a produção de filmes em formato conhecidos atualmente como *live-action* e *desenho animado*.

D'Elia (1996) diz que outro aspecto relevante no estudo da animação é a divisão feita com base na expressão natural do movimento.

Quando o movimento busca uma expressão *natural*, querendo tornar crível a relação personagem-tempo-espaco, falamos de *animação clássica*; ela possibilita a identificação do espectador com o filme nos níveis emocional e narrativo. Quando as leis naturais são ignoradas e prevalecem o exagero e o delírio, estamos falando de *animação cartum* (D'Elia, 1996, p.167-168).

Seguindo esse pensamento, consideramos que o desenho animado, especificamente o filme *A Era do Gelo*, enquadra-se na modalidade *animação clássica*, pois há essa identificação com os personagens, o envolvimento emocional que faz o espectador sorrir das gags – efeito cômico que resulta do que o personagem faz ou diz em cena – e das peripécias de Sid, Diego e Manny, e de torcer por eles ao longo da trama.

Em sua pesquisa, Quintão (2008) diz que a *arte de animação* nasceu, a rigor, antes do cinema *live-action* e do *cinema de animação*, nutrindo-se das experiências dos brinquedos ópticos e de todos os atributos herdados de outras manifestações artísticas e gráficas, como a caricatura e as histórias em quadrinhos, no caso específico do desenho animado.

A história do cinema de animação reflete o desenvolvimento de uma arte que dá ao homem a capacidade de trabalhar expressivamente com imagens, tempo e tecnologia, produzindo uma das mais fascinantes formas de representação da cultura contemporânea, em todos os níveis (QUINTÃO, 2008, p.01).

O *cinema de animação* pode ser amplamente definido como o uso da técnica cinematográfica para criar ilusão de movimento, mas principalmente de vida, em um processo que pressupõe a existência de um animador e de um elemento a ser animado (desenho, objeto de natureza material ou digital). Nesse processo, há o controle de cada quadro que irá compor o filme, diferente do cinema *live-action*.

Foi na década de 20, nos Estados Unidos, que novas técnicas surgiram, principalmente com a contribuição de Walt Disney e seus especialistas que usavam personagens esquemáticos no intuito de agilizar a produção e cumprir uma programação. Assim, primeiramente, a produção para o cinema abriu espaço para o comércio de filmes de curta-metragem (*animação cartum*), que tinha poucos gastos e tempo curto para produção e exibição. Já o longa-metragem (*animação clássica*) demandava mais tempo de produção, porque exigia personagens com profundidade psicológica, com expressões mais delicadas e movimentos mais complexos, além de novos instrumentos narrativos.

Nas palavras de Sousa (2005), o filme em desenho animado é o resultado de uma produção feita em etapas: primeiro é realizada uma sequência de desenhos para criar o movimento; segundo, uma câmera de cinema filma esses desenhos individualmente, transformando em imagens fílmicas, e é feita a edição desse filme para construir a narrativa. Por último, é feita a projeção das imagens com uma velocidade constante para se criar a ilusão de movimento.

A literatura técnica sobre o cinema de animação surgiu logo nos primórdios do filme animado, mas somente depois da 2ª Guerra Mundial, quando a comunicação de massa se tornou objeto de pesquisa de vários estudiosos, o *cinema de animação* passou a ser observado como meio de expressão, com características e valores próprios.

Não há um consenso entre os estudiosos do cinema *de animação*, mas a maioria atribui a Émile Cohl, nascido em Paris, 1857, a verdadeira paternidade do *desenho animado* e do cinema *de animação* em sua complexidade. Ele realizou vários filmes de curta-metragem e foi o primeiro a acreditar no filme animado como meio autêntico e vigoroso de expressão artística. (TASSARA, 1996; QUINTÃO, 2008).

Enfim, a literatura sobre o cinema de animação usada nesta tese nos mostrou que as técnicas de animação surgiram como mágica e ilusão, antes da ideia de cinema, e eram destinadas ao público em geral; depois voltaram-se, também, para a reprodução de histórias, momento em que foi direcionado para as crianças, uma ideia errônea que continuou até hoje. Isso se deve ao fato do desconhecimento do público em geral de que, no período da guerra, o cinema de animação foi usado na produção de propagandas e curta-metragens com interesses políticos, para repassar os ideais de guerra, momento em que as produções já usavam o *Double Coding* que é visível na atração do espectador infantil e do adulto⁵, em que o primeiro decodifica as mensagens mais simples do filme – aquilo que é mais próximo da sua realidade –, e o segundo busca as mais elaboradas, as intertextualidades, pois supõe que o adulto tenha um nível de conhecimentos prévios mais amplos do que a criança. (GOMES e SANTOS, 2007).

⁵ Esta classificação de “**espectador adulto**” usado por Gomes e Santos (2007), quando classificam o espectador do desenho animado, tem aqui a mesma significação do termo “**espectador mais crítico**”, usado por Napolitano (2004).

A guerra acabou, as técnicas de animação evoluíram e os desenhos animados surgiram e continuaram usando o *Double Coding* voltado para o espectador infantil e o adulto, o que reforça a ideia que defendemos nessa pesquisa, de que o *desenho animado* é adequado a todos os leitores.

1.4.1. Na trilha do desenho animado

A partir do século XX, a expansão do uso da informática também atingiu a produção do cinema de animação, revolucionando as formas de produção e mudando as características dos desenhos tradicionais. Conforme D'Elia (1996), alguns processos básicos em animação foram simplificados, como: o acabamento das imagens passou a ser feito pelo computador; as imagens eram captadas estáticas em duas dimensões ou desenhadas no próprio computador de forma plana e, a partir da digitalização, eram programadas para gerar movimento; além da criação de modelos tridimensionais que podem ser vistos de todos os ângulos, podem receber cor, textura e iluminação existentes apenas na memória do computador.

Na animação com desenhos, os movimentos, gestos e expressões dos personagens vão sendo construídos na hora. Com a tecnologia 3D, surgiu o desenho animado digital se sobrepondo ao desenho tradicional com um cenário favorável à hibridação, acrescentando novas linguagens às formas de animação já existentes. Isso abriu espaço para múltiplos códigos na linguagem do desenho animado.

O declínio dos desenhos tradicionais foi atribuído, em princípio, à evolução da estética de criação, mas também ao declínio das fórmulas narrativas tradicionais da Disney. Segundo Gomes e Santos (2007), com a possibilidade de abarcar novos espectadores, os desenhos animados contemporâneos apresentam uma estrutura narrativa mais densa e multifacetada, marcada por deixas intertextuais, paródias, sátiras e por um novo panorama social e cultural que junta crianças e adultos dentro de uma mesma obra.

1.4.2. Uma moeda e dois lados

Gomes e Santos (2007) afirmam que a existência da multiplicidade de códigos em uma narrativa fílmica não é pré-requisito para o entendimento global da obra. Ela pode

conter códigos direcionados às crianças e aos adultos, assim como pode selecionar o espectador de um filme com o uso de códigos específicos. Uma das estratégias narrativas, usada também nos filmes é aquela em que o produtor do texto vislumbra um padrão de espectador e, para isso, deixa lacunas no texto a serem preenchidas a partir de pistas orientadas, que permitam ao leitor desse texto fazer inferências para decodificá-lo e compreendê-lo.

Conforme Gomes e Santos (2007), o *Double Coding* é um recurso bem marcante nos desenhos atuais em que as narrativas seguem uma linha de desenvolvimento diferente da linha tradicional da Disney, os seja, elas acompanham o ritmo e o interesse das crianças e dos adultos, além de temáticas relacionadas aos acontecimentos da sociedade e do mundo. Essa estratégia parece visar à formação de um espectador ativo, que, em um primeiro momento, submete-se ao filme no campo do lazer, depois se distancia e reflete sobre o conteúdo do filme, para construir um sentido.

Cada público volta sua atenção para os códigos que lhe são fornecidos. A narrativa apresenta sinais, “pegadas”, para que cada público trace seu próprio caminho. No entanto, os sinais se convergem para um mesmo local, não prejudicando a compreensão final da obra (GOMES e SANTOS, 2007, p.07).

Assim, essas autoras reforçam a ideia de que um filme apresenta mais de um caminho para um mesmo fim, a escolha é feita de acordo com o nível de conhecimento prévio geral do espectador/leitor – classificação adotada por nós neste texto, significando aquele que assiste ao filme e faz uma leitura. Essa teoria do *Double Coding* quebra um estereótipo do senso comum de que o filme em *desenho animado* é fácil, não tem conteúdo, não tem desafios e só é direcionado para crianças; diferente do filme em *live-action*, mais elaborado, e direcionado para adolescentes e adultos.

Seguindo o pensamento de Gomes e Santos (2007), consideramos que, nas concepções fílmicas atuais, o *desenho animado* é um dos primeiros meios de interação da criança com o mundo das imagens e, por isso, deve cumprir a máxima primeira do cinema: o entretenimento e a diversão do espectador infantil, com narrativas lineares e personagens divertidos (primeiro código). É um momento de empatia entre o espectador e o(s) personagem (ns), em que o primeiro se identifica com o segundo e, no imaginário, participa da trama (nível menor de conhecimento). Isso ocorre porque,

dependendo do nível de percepção da criança, o olhar de espectador se volta mais para os personagens e seus feitos do que para a narrativa.

No contexto situacional real, essa identificação pode ser percebida quando o espectador quer ter o brinquedo que representa o personagem de quem ele mais gosta, ou seja, aquele com quem ele mais se identifica; em algumas festas, usa uma fantasia do personagem e/ou assume o papel deste em brincadeiras com os colegas. Nessa mesma projeção, percebemos que esse filme também atende ao leitor iniciante, que pode não adotar determinados comportamentos do espectador infantil, mas se encontra em um nível semelhante quanto à percepção, isto é, o que lhe desperta o interesse no filme é o enredo. Já com o leitor mais crítico encontramos uma situação diferente, pois, além do enredo, ele olha para a temática, a mensagem e os aspectos históricos, sociais e/ou culturais, na tentativa de construir um sentido (segundo código).

Azevedo (2006), em seu trabalho sobre estruturação da narrativa oral, afirma que em uma história há dois lados (domínios): o da narrativa (evento supostamente ocorrido ou imaginado) e o da narração (diz respeito à composição da narrativa: presença de narrador, ouvinte/leitor e os eventos narrados). Segundo a autora, subjacente à representatividade desse duplo universo, encontramos o princípio cognitivo da percepção – **figura e fundo** – proposto para o campo visual pela Psicologia Gestalt, considerado presente no texto narrativo. A **figura** corresponde aos fatos narrados na sequência cronológica em que supostamente ocorreram; enquanto o **fundo** contém os elementos que dão suporte à linha central: descrições, explicações, comentários, julgamentos.

No processo de leitura do filme, o que o leitor iniciante capta como **figura** é o mote principal (o enredo). Situação diferente ocorre com o leitor mais crítico que tem um nível maior de conhecimento, pois entra na malha do texto e vai além do mote principal⁶; ele percebe o que chamamos mote secundário ou **fundo**, pois identifica pistas deixadas pelo autor do texto nesse bosque da ficção e usa as ferramentas

⁶ Para efeito de análise, dividiremos o filme em **mote principal** (o enredo da trama) e **mote secundário** (o contexto da trama).

cognitivas adequadas para inferir sobre essas pistas, construindo um sentido para o filme.

Como se pode perceber, cada um desses enfoques referentes a um texto mostra uma moeda e dois lados, mas cada lado tem um referente diferente, que não se excluem, eles completam o todo do universo que constrói o texto e contribuem para a construção do sentido deste: o *Double Coding* versa sobre o tipo de espectador; o princípio cognitivo da percepção, sobre a direção da percepção do espectador (**figura** e/ou **fundo**); e o domínio da narração e da narrativa, sobre o evento e o contexto situacional do texto. Eles representam pontos a serem considerados na análise de uma leitura do gênero filme e os adotaremos nesta pesquisa, pois a partir de e com base neles podemos identificar a direção do olhar do leitor na prática de leitura. Nesse caso, averiguar se o leitor do filme *A Era do Gelo* desenvolve sua leitura pelo primeiro e/ou segundo código; por qual domínio (narração ou narrativa) está trilhando; e o que evidencia primeiro (**figura** ou **fundo**).

1.5. O filme na sala de aula

Em seu texto sobre as contribuições do filme para os processos de socialização na escola, Ferretti (1993) afirma que esse assunto não tem recebido a devida atenção, levando a escola a subestimar ou desconhecer essas contribuições. De acordo com o autor, devemos considerar os aspectos que dificultam a utilização do filme de ficção (comercial) na sala de aula: 1) o filme didático tem *status* de material didático, ou seja, é um recurso legítimo para desenvolver as aulas, o que não ocorre com o filme comercial; 2) o filme comercial dirige-se às emoções, à fantasia, à afetividade, portanto, há uma tendência em associar seu uso ao desinteresse por parte do professor preocupado em “matar” aulas; 3) as decisões relativas ao uso do filme na sala de aula tendem a não considerar as possíveis contribuições dos alunos. Estes aspectos são relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa, que aborda exatamente o uso dos filmes ficcionais na aula de leitura na universidade.

Bruzzo (1995) afirma que o filme é usado na escola de forma secundária, pois o trabalho não visa ao filme em si, mas ao conteúdo da disciplina, o filme funciona apenas como pretexto. Para ela, o uso pedagógico do filme em sala e a falta de formação dos professores para trabalhar com esse material é complexo, porque, geralmente, o professor usa o filme comercial para atrair o aluno que assume o papel de espectador diante do filme e se relaciona emocionalmente com o enredo e/ou os personagens; depois ele quer discutir os acontecimentos, as ações dos personagens, a trilha sonora, enfim, a movimentação do filme. Entretanto, esse momento de discussão não existe no desenrolar da atividade da disciplina, já que o professor desconsidera o filme e se volta para o tema da aula, em outras palavras, o professor usa o filme somente para o aluno identificar a temática e saber o assunto da aula, a qual é desenvolvida, na sequência, sem o uso do filme. Então, para que usar o filme? Qual a necessidade de fazer o aluno passar um longo tempo assistindo a um filme, se não pretende trabalhá-lo? Essas questões levam a uma reflexão sobre a prática de leitura do filme em sala e a uma mudança de estratégias, o que normalmente não ocorre, e pensamos que seja decorrente de os professores não terem a prática de refletir sobre as propostas elaboradas e, por isso, continuam reproduzindo a mesma metodologia ultrapassada.

Almeida (2004) segue a mesma linha de pensamento de Bruzzo ao afirmar que, na escola, geralmente o filme é usado pelo professor só para ilustrar o que foi falado, assumindo, assim, um papel secundário, inferior ao texto e à explicação oral sobre o assunto. O autor enfatiza que o cinema tem sua própria linguagem e o significado se constrói em um processo de filmagem, de concepção, da tecnologia da máquina, da possibilidade-limite da inteligência e da técnica em um dado momento da história. Para ele,

no filme os significados fazem-se não só das vozes, mas de todos os sons e imagens que se sucedem. O significado do filme não está no resumo que eu faça dele depois, mas no conjunto de sons e imagens que, ao seu término, compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele (ALMEIDA, 2004, p.10-11).

De acordo com esse autor, a nossa inteligência de mundo tem como referencial o texto escrito, que nos leva a pensar e refletir. Mas, hoje, para muitos, essa inteligência se forma/informa a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão além,

é claro, do computador. É uma nova forma de entender e agir no mundo e, para isso, o leitor precisa aprender a olhar o texto audiovisual, ou seja, precisa desenvolver um olhar crítico para ler e compreender essa modalidade de texto.

Apesar das práticas existentes serem desfavoráveis, Almeida (2004) defende o uso do filme⁷ na educação, por considerar que ele tem o repertório necessário para fazer com que a escola saia da condição de repetidora e divulgadora de conhecimentos defasados e inadequados para a formação do cidadão e seja participante ativa da cultura e da inserção de um aluno participativo e crítico na sociedade moderna. Para o autor, atualmente “a inteligência da maior parte das pessoas está sendo formada (informada) pelos meios que produzem imagens-sons” (ALMEIDA, 2004, p.46). Surge, então, a necessidade de encontrar algumas maneiras de análise/interpretação dessas imagens sonorizadas.

Nesse aspecto, Almeida (2004) e Napolitano (2004) dizem que a atividade de leitura do filme não pode se reduzir a um olhar sobre o texto com a intenção de treinar o método de leitura, relacionar o tema do filme ao que foi trabalhado em sala ou para identificar o mote principal. A leitura precisa, sim, refletir os olhares de professores e alunos que revelarão pontos de vista, horizontes possíveis a partir dos quais este texto poderá ser olhado e com os quais deverá ser comparado, relacionado, confrontado, até onde os limites dos leitores e do próprio texto permitem ir. Com base no pensamento desses autores, consideramos – para que essa prática de leitura aconteça com qualidade e eficiência – que é preciso que os alunos sejam leitores competentes, que trabalhem com o modelo interativo de leitura, mobilizem os aspectos cognitivos, façam inferências e percebam os aspectos estruturais do texto fílmico, entre outros.

O cinema é considerado uma arte centenária, que encanta e comove pessoas do mundo todo, e mesmo tendo sido pensado como linguagem educativa ao longo da história, ainda não entrou na escola com o enfoque desejado tanto na escola tradicional, devido à rigidez metodológica que dificultava o uso de filmes na sala, quanto na escola renovada, que vigorou a partir de 1970 (NAPOLITANO, 2004). Quando é usado, o

⁷ O termo **cinema** é usado por Napolitano (2004) em substituição ao termo **filme ou texto fílmico**. Nesta pesquisa, vamos empregar os termos **filme** e **texto fílmico** indistintamente.

enfoque ainda é só no conteúdo das histórias (no enredo) e não se discute os outros aspectos que compõem a experiência do cinema.

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 (NAPOLITANO, 2004, p. 11-12).

Para o autor⁸, o filme pode ser trabalhado sob várias abordagens, a mais comum tem como base os conteúdos disciplinares tradicionais, conforme os currículos em voga. A interdisciplinaridade também é uma possibilidade interessante, na medida em que mais professores de diferentes disciplinas estejam integrados às atividades. Neste caso, os professores precisam ter conhecimento de alguns elementos da linguagem cinematográfica: do argumento ao roteiro, do roteiro à produção e da edição à exibição.

Uma proposta apresentada por Napolitano para o trabalho com o filme na escola envolve várias etapas diferentes e cada uma com objetivos específicos em um processo crescente e visando à compreensão do filme. As orientações desse autor são norteadoras para os propósitos de nossa investigação, que coloca em destaque um filme em *desenho animado*, como fonte central de análise, e segue um planejamento ordenado para a leitura deste, a coleta de dados e a análise dos resultados.

De acordo com Napolitano, o trabalho de leitura de um filme pode ser conduzido da seguinte maneira: na primeira etapa, o professor faz um trabalho anterior à assistência fílmica, voltado para a pesquisa e coleta de informações sobre o filme – enredo, produção, forma do filme, contexto, e outros –, e registra qualquer informação pertinente sobre o filme. Na segunda etapa, o professor passa para os alunos assistirem ao filme completo (em casa ou na escola) e, na sequência, aplica um questionário com perguntas informativas – sobre ficha técnica, gênero, tema central, personagens, etc. –, e interpretativas – baseadas nos princípios, no conteúdo disciplinar e nos objetivos da atividade. Na terceira etapa, faz a reconstituição da história (o enredo), seguido de um trabalho sobre alguns aspectos da linguagem cinematográfica – adequado a cada nível dos alunos. A quarta e última etapa é opcional, momento em que a atividade é ampliada

⁸ Napolitano (2004) relaciona outros usos inadequados do cinema na sala de aula, que considero um retrato da realidade de algumas práticas docentes que encontramos tanto nas escolas públicas quanto nas particulares da Educação Básica, como também em Instituições de Ensino Superior.

para um trabalho complementar sobre um ponto do filme (temática, valores, mensagem, etc.), procurando articular com o conteúdo da disciplina (em um nível mais simples) ou de outras disciplinas curriculares (nível mais amplo).

Machado (2008) afirma que não há uma fórmula única de trabalhar o filme na sala de aula, vai depender dos objetivos do professor, já que o filme pode ser trabalhado como arte, como uma linguagem, como uma possibilidade pedagógica; o importante é perceber que o filme pode ser abordado de várias formas e, como estamos vivendo em uma época de constante renovação tecnológica, ele pode ser uma saída para propostas pedagógicas, pois traz a informação por meio de múltiplas linguagens, o que o diferencia do texto didático escrito e pode provocar a interação entre disciplinas, desde que os professores desenvolvam projetos para o trabalho em conjunto.

Ao falar sobre o cinema na sala de aula, Machado (2008), diferentemente de Napolitano, apresenta algumas estratégias de trabalho com filme, o que não significa que elas formem uma sequência, mas o professor pode reunir duas ou mais delas para desenvolver uma atividade com o filme. A primeira é o planejamento, para definir os objetivos da atividade, saber se o filme será usado na íntegra ou apenas uma parte, reconhecer a relação do filme com o conteúdo da disciplina, identificar os elementos que serão abordados antes, durante e após a apresentação da película, etc. A segunda, é a escolha da metodologia adequada para o desenvolvimento de uma aula atrativa e dinâmica. A terceira usa uma atividade que motive os alunos para trabalhar em grupo. A quarta define uma aula expositiva antes da assistência fílmica, com a finalidade de traçar um panorama do tema que está sendo estudado na disciplina e que será estendido para o filme. Na quinta, o professor provoca a discussão entre os grupos, para os alunos trocarem ideias, discutirem pontos de vistas, os enfoques dado por cada um e as questões propostas pelo professor, para, depois, relatarem suas conclusões em um texto escrito.

A abordagem de Machado (2008) é interessante e estratégica, pois justifica o que ele defende em seu texto: não tem uma receita para trabalhar o filme em sala, mas relaciona algumas estratégias. Segundo ele, a proposta a ser usada fica a cargo de cada professor; uma ideia que corrobora um pensamento citado neste texto de que o professor precisa ser leitor de filmes e ter formação e habilidade para trabalhar com esse gênero

textual. Outro ponto de destaque em Machado (2008) é a indicação de uma atividade coletiva sobre o filme e, depois, sobre os conhecimentos adquiridos, uma ideia que atende nossa expectativa para essa pesquisa sobre o uso do filme em sala de aula, quando pensamos que a leitura do filme *A Era do Gelo* pode provocar a integração de disciplinas e a formação do coletivo inteligente. O problema que detectamos está no que Machado e Napolitano consideram como “integração entre as disciplinas”. Para eles, significa que um professor elaboraria uma proposta sobre uma temática e os professores das demais disciplinas envolvidas escolheriam filmes e fariam trabalhos distintos, cada um na sua área, ou cada professor abordaria uma temática diferente em um mesmo filme e trabalharia em sua disciplina.

Discordamos dos dois estudiosos, porque concebemos a integração na perspectiva de que o filme seja usado como um texto a ser lido na disciplina de Língua Portuguesa⁹, em uma prática de leitura e que, dependendo do filme, sejam envolvidas as disciplinas curriculares das quais o conhecimento é necessário para a construção de um sentido desse filme. Para nós, esses conhecimentos se articulam a partir do conhecimento prévio do aluno/leitor sobre o conteúdo do filme e/ou da exposição feita pelos professores, ou por meio da leitura de vários textos de cada área de formação. O desenvolvimento de habilidades leitoras ocorre ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos em áreas diferentes e/ou envolver os demais professores para participarem da disciplina português e contribuírem para a formação leitora dos alunos.

As duas abordagens de Machado (2008) e de Napolitano (2004) representam olhares diferentes para um mesmo objeto – o uso do filme na sala de aula; cada um deles olhando de um lugar diferente, o que não significa que sejam excludentes, pelo contrário, consideramos que elas se completam e dão um direcionamento mais amplo para os estudos sobre a prática de leitura do filme em sala de aula. Um deles indica o caminho das estratégias; o outro, o desenvolvimento de uma estratégia.

Reconhecemos que a universidade precisa participar ativamente da formação leitora dos graduandos, já que cabe a ela o papel de formar/informar o futuro

⁹ A escolha da disciplina Língua Portuguesa como referência para o início dos trabalhos foi aleatória, poderia ser outra disciplina curricular. O importante é ter uma disciplina mentora da atividade de leitura.

profissional que atuará na educação básica¹⁰ frente às concepções inovadoras que exigem um trabalho com outras linguagens, além da escrita, ou seja, um profissional versado em múltiplos letramentos. No caso desta Tese, supomos que, na universidade, os cursos de Letras estão trabalhando para formar um leitor competente também na leitura de texto fílmico, para que tenha competência para trabalhar a leitura desse gênero na sala de aula da educação básica, com uma abordagem diferente, como nos mostraram Ferretti (1993), Napolitano (2004), Almeida (2004) e Machado (2008) neste texto.

A partir do exposto, buscamos respostas às perguntas que nortearam a investigação relativamente aos níveis de conhecimento que os alunos de graduação em Letras mobilizam na leitura do filme *A Era do Gelo*, às estratégias de leitura adotadas e às propostas que eles apresentam para explorar esse filme em sala de aula.

¹⁰ Usamos o termo **Educação Básica**, neste texto, como referente para **Ensino Fundamental** e **Ensino Médio**.

CAPÍTULO II

2.NO BOSQUE DA LEITURA

O ato de ler, se criticamente feito por grandes parcelas da população, significa mais poder aos cidadãos: maior capacidade para enxergar as contradições sociais, melhores fundamentos na hora da tomada de decisões [...], competência mais apurada para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade.

Silva (2005b)

Em um contexto de globalização em que os olhos da sociedade estão voltados para as tecnologias da informação e da comunicação, o cenário educacional está sendo bombardeado por textos de múltiplas linguagens, que diferem dos textos didáticos tradicionais, o que tem provocado conflitos nas práticas de leituras para a formação leitora. Como bem disse Silva na epígrafe, trabalhar a leitura crítica é formar um cidadão consciente de seu papel social e ativo no processo de socialização, ou seja, é formar um leitor de múltiplos letramentos que busca ampliar seu horizonte de leitura em um processo contínuo, centrado nas diversas modalidades de texto.

Segundo Foucault (1994), não há um período determinado para se começar a desenvolver a leitura; isso pode acontecer em qualquer idade e continuamos lendo e aprendendo ao longo da vida. A escola seria o lugar de sistematização da formação desse leitor, ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas. Concordamos com o autor sobre esse papel da escola e, por conta disso, percebemos que a escola precisa evoluir nas práticas de leitura, pois o aluno está lendo fora da escola textos com outras linguagens, diferentes dos textos que circulam no âmbito da escola e que despertam seu interesse, que o motivam a querer mais e de formas diversificadas. A escola, como lugar de sistematização do aprendizado, precisa acompanhar esse processo de inovação.

Chartier (2005) considera a leitura como um processo contínuo, pois saber ler é compreender o texto, ou melhor, questionar não as palavras, mas o conteúdo do texto; um processo que não tem fim. Segundo a autora, o trabalho com a leitura continua na universidade, onde os alunos ainda apreendem a ler em domínios de especialidade e sempre haverá textos que os adultos cultos não conseguem ler, situação em que precisarão da mediação de um professor/ leitor competente. Uma ideia que compartilhamos, pois pensamos que na universidade o trabalho com a leitura de múltiplos textos ainda caminha em passos lentos e nos deparamos com uma realidade em que de um lado os professores pensam que os alunos já são leitores competentes e autônomos, pois adquiriram essa formação antes da universidade; de outro lado encontramos os alunos que pensam serem leitores, porque conseguem decodificar um texto.

Exorcizamos de vez essa ideia de que o leitor é um receptor passivo, isso não se sustenta mais nas abordagens contemporâneas sobre leitura, ensino, tecnologias da informação e práticas sociais. O leitor é um sujeito ativo num processo que envolve autor-texto-leitor (KOCH e ELIAS, 2006). Entretanto, para o aluno assumir esta condição de leitor, ele precisa praticar a leitura de gêneros textuais diversos, inclusive os visuais e audiovisuais – de preferência que seja realizada via escola e com a mediação do professor que tenha uma formação adequada para este fim. Mas, que processo é esse chamado leitura? Em que consiste o papel do leitor nesse processo?

Antes de adentrarmos no estudo sobre leitura, primeiro temos que ter ciência de algumas concepções existentes e no que consiste cada uma, para, então, a partir desses princípios tentarmos responder a esses questionamentos e avançarmos nas reflexões sobre as práticas de leitura de um filme.

Nesse direcionamento, consideramos que Koch e Elias (2006) sintetizam bem as concepções de leitura, a saber: na primeira concepção, a língua representa o pensamento, o sujeito é o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é o produto desse pensamento e a leitura é uma atividade que tira as ideias do autor no texto, o sentido está centrado no autor. Na segunda concepção, a língua percebida como código, mero instrumento de comunicação, o sujeito é assujeitado pelo sistema, o texto é um produto de codificação e a atividade de leitura se volta para o reconhecimento do

sentido das palavras na estrutura do texto, e o sentido é centrado no texto. E, na terceira concepção, a língua é interação, os sujeitos são construtores sociais ativos que se constroem e são construídos no texto, espaço de interação entre os interlocutores, onde o sentido se constrói, ou seja, o sentido se constrói a partir do texto, o que dá abertura para a existência dos implícitos só detectáveis quando se tem o contexto sociocognitivo como pano de fundo.

É evidente que essas concepções não são excludentes, mas constituem um quadro evolutivo e, em algum momento na formação leitora, cada uma é empregada pelo leitor em formação. Vale destacar que, nesta pesquisa, adotamos a concepção interativa por acreditar, assim como alguns estudiosos, que o seu uso caracteriza o leitor competente. Nessa perspectiva, a *compreensão* passa a ser uma atividade realizada com base nos elementos linguísticos explícitos no texto, nos implícitos e na forma de organização, mas que requer a mobilização dos vários tipos de conhecimentos, que temos armazenado na memória, e a sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Compartilhamos a ideia de Koch e Elias (2006) ao considerarem a leitura como uma atividade complexa de produção de sentido que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. Sob essa concepção, as autoras usam a metáfora do *iceberg* para identificar o texto: tem uma pequena parte sobre a superfície da água (o explícito) e a maior parte, que fundamenta a interpretação (o implícito), submersa; o contexto seria o *iceberg* completo, ou seja, o todo que deve ser considerado na construção de sentido no texto.

Colomer e Camps (2002) afirmam que há dois modelos de leitura que se completam: o modelo **ascendente** – a leitura começa pelo nível inferior ou pelo o que o leitor vê no texto, com pouca leitura das entrelinhas, para chegar ao nível superior – e o modelo **descendente** – é o percurso inverso do anterior, ou seja, o processo de leitura começa com os conhecimentos prévios que leitor traz para o texto, envolve as inferências e chega ao nível superficial do texto. Ambos os modelos formam o modelo interativo de leitura, no qual o leitor é um sujeito ativo e a leitura é um ato de raciocínio em que o leitor usa os dois modelos de forma adequada na construção de um sentido para o texto, a partir de seus esquemas mentais, conceituais e conhecimentos prévios.

Conforme Kleiman (2000), a leitura é um processo interativo sempre inédito, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem, a todo momento, com o que vem do texto (o que está implícito e explícito) para se chegar a um sentido.

Portanto, em um estudo do texto devemos considerar o contexto, já que ele propicia uma interpretação unívoca, preenche lacunas do texto, altera o significado de uma expressão linguística em função de fatores contextuais e considera fatores externos à língua para entender o que nela é dito. (KOCH E ELIAS, 2006)

As autoras também enfatizam que a concepção de contexto, vigente na linguística textual, engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos falantes, os quais necessitam ser ativados no processo de leitura: conhecimentos linguístico (centrado no léxico-gramatical), enciclopédico (declarativo e episódico-*frames, scripts*) e sociointeracional (cobre a intenção do autor, quantidade de informação, variação, gênero e tipo textual).

Segundo Dell’Isola (1988), o contexto é importante para a compreensão do texto, mas não há uma concepção precisa para o termo – ela varia conforme o tempo e de autor para autor. A autora acrescenta que, nas primeiras pesquisas sobre o texto, o contexto se referia ao *co-texto* (entorno verbal), mas com o avanço nos estudos, passou-se a considerar que as manifestações da linguagem ocorriam em uma determinada cultura, então surgiu a concepção de *contexto sociocognitivo*, no qual a compreensão ocorre quando os interlocutores têm contextos cognitivos semelhantes, sendo que a compreensão se faz em um processo de interação, em que os contextos vão se modificando.

Dell’Isola (1988) relaciona teóricos que procuraram estabelecer classificações de contexto em seus estudos. Remetemos à autora para maior aprofundamento do tema e não o faremos nesta tese devido à extensão do conteúdo. Limitamo-nos a apresentar, baseando-nos nessas várias classificações, uma classificação de contexto que julgamos ser pertinente para o gênero textual enfocado nesta pesquisa:

a) *Contexto geral*: envolve informações sobre o contexto externo ao texto ou sociocultural, referente ao espaço, tempo, título do texto, cultura de um povo, entre outros. São os conhecimentos enciclopédicos do leitor;

b) *Contexto central*: diz respeito ao contexto da história e envolve: o enredo, a temática, os personagens, o tempo e o espaço, as ações, conflito, as sequências/ingredientes e o gênero textual;

c) *Contexto de interação*: corresponde ao uso das linguagens: verbal (as falas, variações linguísticas, entonação), visual (imagens, planos, cores), corporal (mais marcada pela expressividade dos personagens), sonora (som/barulhos e a música).

Essa estrutura foi delineada na tentativa de se apresentar um modelo coeso que classificasse os tipos de contexto que abarcasse o universo do texto fílmico proposto nesta tese. Vale destacar que adotaremos esse esquema à análise dos dados coletados.

No processamento da leitura, usamos, de forma organizada, os conhecimentos armazenados na memória que são acessados por estratégias cognitivas e metacognitivas. Ambas são necessárias e se completam, mas o nosso interesse direto é sobre as estratégias cognitivas, que consistem em *estratégias de uso* do conhecimento, ou seja, elas regem o comportamento inconsciente do leitor e o conjunto delas estabelece as relações coesivas entre os elementos sequenciais do texto (microestrutura) e as relações no nível da macroestrutura, facilitando o processamento da compreensão do texto. (KLEIMAN, 2000).

Kato (1999) diz que as estratégias cognitivas (de natureza inconsciente) desenvolvem-se por meio de estímulo e, no nível do texto, revelam a capacidade do leitor de fazer correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos, ou interpretar vários sintagmas do texto como sendo correferentes; já as metacognitivas (de natureza consciente) se desenvolvem a partir de uma situação problema para regular a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Conforme a autora, as estratégias cognitivas são responsáveis pela pressuposição da ordem canônica (desenvolvimento estrutural e sequencial do texto) e da coerência nos três níveis (global, local e temático); já a metacognitiva requer que o leitor determine o(s) objetivo(s) da leitura e monitore a compreensão considerando os objetivos propostos.

Na leitura de um texto, o leitor usa estratégias cognitivas de antecipação, seleção, inferência e verificação que possibilitam controlar o que vai sendo lido e construir um

sentido para o texto. O uso dessas estratégias depende dos elementos envolvidos na leitura do texto: os objetivos do leitor, a quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, os conhecimentos prévios do leitor, recuperados pelo texto, e as suas crenças, opiniões e valores socioculturais envolvidos no texto.

Para Dell'Isola (1988), inferência é “uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas” (p.46). Na literatura não há um consenso sobre o momento exato em que usamos a inferência; o certo é que o texto não é completo e, para compreendê-lo, o leitor usa informações do texto, do contexto e dos seus conhecimentos prévios por meio de inferência. Na leitura, o leitor seleciona algumas informações adequadas aos seus objetivos, as quais serão guardadas na memória; a seleção dessas informações é feita pelo grau de importância para os objetivos do leitor e/ou pela novidade. (COSCARELLI, 2003)

As autoras apresentam vários pontos de discussão sobre o estudo da inferência, o que não faremos neste texto devido à complexidade e extensão do conteúdo. Limitamo-nos, com base nas classificações citadas por elas, a apresentar uma classificação geral de inferência que julgamos pertinente para analisar as inferências, feitas pelos informantes desta pesquisa, e registradas nos dados que constituem o *corpus* de análise. Seguimos essa postura por falta de uma referência na literatura especializada que abordasse esse tipo de classificação direcionada para o gênero filme. Assim, estruturamos a classificação nas seguintes categorias.

a) *Inferências informativas*: envolvem os personagens, lugares, eventos, tempo, espaço e o contexto geral; determinam o quem? Onde? Quando? o quê?;

b) *Inferências Conectivas*: envolvem a ligação dos acontecimentos, estabelecendo relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais; determinam o por quê?;

c) *Inferências Avaliativas*: envolvem o julgamento do leitor com base em crenças, valores e conhecimento de mundo, relacionadas às situações relatadas no texto; determinam a compreensão do leitor.

Vale destacar que o questionário aplicado aos informantes, direcionava o olhar deles para o aspecto comunicacional do filme, daí a classificação das inferências ter sido

pensada no aspecto textual, para mostrar que existem múltiplos textos e conhecimentos envolvidos na recepção leitura do filme.

Xavier (2009), ao falar sobre interação, texto e hipertexto, diz que existem alguns estudiosos que consideram a ideia de que “todo texto é um hipertexto”. Ele não concorda com essa posição, pois se baseia no aspecto da produção textual e diz que o texto é impresso e o hipertexto é digital.

Um texto, enquanto modo de enunciação verbal, pode estar contido em um hipertexto, porque se constitui pela soma dos três modos enunciativos. Além do verbal, o hipertexto hospeda os modos visual e sonoro de enunciar, que dividem a responsabilidade pela oferta de significados. (XAVIER, 2009, p.113)

Percebemos que o autor se detém na forma de produzir o hipertexto, mas se direcionarmos nosso olhar para a recepção, consideramos pertinente o discurso dos estudiosos, porque a compreensão do texto escrito não ocorre de forma linear; o olhar do leitor percorre várias direções, fazendo inferências a partir das pistas textuais e do contexto, além de recorrer aos conhecimentos prévios de outros textos para construir um sentido, uma ocorrência característica também do hipertexto, em que acessamos *links*, ao longo de sua estrutura, que nos trazem outras informações de outros textos. Portanto, pelo menos no processo de leitura, todo texto é um hipertexto.

No caso do filme, por exemplo, consideramos que ele seja um hipertexto na recepção. Embora ele requeira uma leitura linear, sequencial – da esquerda para a direita no mundo ocidental–, em um tempo determinado pelo produtor e em condições específicas de recepção, ele também apresenta pistas na superfície do texto que, no processo de leitura, requerem informações de outros textos, exigindo, assim, que o leitor use estratégias cognitivas para inferir sobre essas pistas e recuperar, do conhecimento prévio, as informações necessárias para compreensão do texto.

Em uma situação de comunicação, os interlocutores situam o dizer em determinado contexto – o que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão do texto. Com isso, Koch e Elias enfatizam que o contexto é indispensável para a compreensão, porque “engloba não só o co-texto, como também a situação de

interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 63).

Portanto, o sentido não depende só da estrutura textual, já que não existem textos totalmente explícitos. No momento de produção, o autor do texto faz um balanceamento para saber o que deve explicitar textualmente e o que continuará implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por inferências no momento da leitura.

O leitor recupera a informação que ele tem armazenado na memória, como já foi citado neste texto, de outros textos e essa relação que se estabelece entre os textos é chamada de intertextualidade. Koch *et al* (2007) divide a intertextualidade em *stricto sensu* – atestada pela presença de um intertexto, anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade – e *lato sensu* – constituída de todo e qualquer texto, como componente determinante de suas condições de produção.

Bazerman (2011) concebe a intertextualidade como um fenômeno geral em que

as relações explícitas e implícitas que um texto ou enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial). Através de tais relações, um texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com essa situação e ainda o modo como o texto em questão se posiciona diante de outros textos e os usa. (BAZERMAN, 2011, p.92)

O autor acrescenta que a intertextualidade já é um fenômeno amplamente reconhecido, mas ainda não há uma padronização para os tipos de intertextualidade. Por isso, ele categoriza os níveis de intertextualidade através de técnicas de representação. Vale lembrar que essas técnicas são direcionadas ao texto escrito e, por isso, não são adequadas ao texto fílmico, por conta da forma deste texto. As técnicas usadas por Bazerman (2011) correspondem à intertextualidade explícita e implícita.

No filme em análise, não encontramos a intertextualidade explícita como é reconhecida pelo autor – especificação da fonte, adentramento do parágrafo, etc., por conta da forma do texto. Basicamente o filme retrata uma intertextualidade implícita – tipos reconhecíveis de linguagens, de estilo e de gêneros; frases feitas; paródias, discursos alheios, e outros. É o tipo de intertextualidade em que o autor usa o intertexto

como pano de fundo, para confirmar um evento ou para fazer contraposição de ideias, baseado em questões, valores socioculturais, informações amplamente difundidas, entre outros. E na leitura do filme, o leitor tem a função de reconhecer a presença do intertexto, acessando os conhecimentos armazenados em sua memória.

Para se adentrar no campo de estudo da intertextualidade, é preciso, primeiramente, apresentar um conceito de texto sobre o qual iremos nos debruçar, já que não há consenso entre os teóricos da Linguística Textual sobre um conceito único. Sobre esse assunto a literatura nos mostra que, nas várias etapas de desenvolvimento da Linguística Textual, o conceito de texto foi se modificando.

Para Bakhtin (1979), texto era a materialização do discurso; na década de 1980, o texto era considerado um tecido linguístico dotado de coesão, coerência e os demais fatores de textualidade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e informatividade; a partir dos anos 90, passou a ser considerado como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado. Enfim, todo texto é, em princípio, “um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior” (KOCH *et al*, 2007). Uma versão mais atual diz que texto é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções – uma concepção que adotaremos nesta pesquisa, por considerá-la adequada ao filme devido as linguagens, convenções, ideias, valores, entre outros.

2.1. Categorias de leitura

Silva (2005a) apresenta categorias básicas de leitura: informação, conhecimento e prazer. Em sua análise, a última é a mais prejudicada na escola, pois nas propostas pedagógicas o prazer não faz parte da formação escolar do indivíduo, ele está associado ao lazer. Contudo, esta categoria está intimamente ligada à motivação e ao interesse pela leitura, sendo que a ausência dela pesa no desenvolvimento e êxito das outras duas categorias de leitura. O que observamos no contexto universitário é uma reprodução dessa prática, pois mesmo os alunos lendo textos e produzindo sentido nas aulas de língua portuguesa e de literatura, ainda é algo formal e voltado para a informação e a

busca de conhecimento, quando é consenso na literatura sobre o assunto que, para gostar de ler, devemos inicialmente ler por prazer.

A motivação e o interesse são os responsáveis para levar o leitor iniciante a desenvolver a prática de leitura. A motivação envolve os impulsos e intenções que orientam o comportamento. Já o interesse é dinâmico e ativo, envolve as atitudes e as experiências emocionais. Ambos refletem no modo de vida do indivíduo, o que nos mostra que, às vezes, o aprendizado depende mais do seu interesse do que da inteligência (BAMBERGER, 2010). A equação é bastante simples: em princípio, o leitor precisa ser motivado pelo professor – que seria o mediador na prática de leitura –, para que tenha interesse em ler determinado gênero textual; o que o levaria, depois, a ampliar seu horizonte de leitura.

Também concordamos que as leituras iniciais devem ser por prazer e, em outros estágios, devem ser feitas para a compreensão do texto, mas tem que ter prazer, motivação para que melhor se perceba as nuances da estrutura, da(s) linguagem(ns) e do conteúdo no texto. Entretanto, parece que ainda perpassa pelos alunos e professores universitários a ideia de que a leitura na sala de aula é só para informação e formação, destituída de prazer – considerada parte do repertório de um tempo pré-universidade. Mais um fator que favorece a prática de leitura do texto fílmico, por considerarmos que o conjunto de elementos que o constituem motiva o aluno; isso porque, em seu primeiro contato com o filme, ele assume o papel de espectador e como tal olha para o filme com curiosidade, prazer e emoção, e, durante a projeção, vibra com a ação da narrativa, os personagens, a música, os acontecimentos, entre outros. Esse comportamento pode provocar o interesse em querer saber mais sobre o filme: a trama, temática, os personagens, valores, entre outros.

Silva (2005a) também afirma que o texto, quando usado com objetivos educacionais, tanto pode formar como informar, já que é um registro da cultura, produzido pelo homem nas suas diferentes etapas evolutivas e, como registro, não há como não usá-lo na transmissão de conhecimentos às novas gerações, ou seja, no seu aprendizado. Como formação, propicia ao aluno-leitor: atitudes, valores, crenças, etc., que são instituídos socialmente.

Essas atitudes e comportamentos não se restringem a um momento específico, nem podem ser consideradas capacidades relativas a uma idade ou série, elas devem se

constituir como componentes de todo o processo de escolarização e são frutos de um trabalho contínuo (FOUCAMBER, 1994; SILVA, 2005a).

Kleiman (2000) reconhece que, na interpretação, o leitor não recebe pronto o significado do texto: ele o constrói, gradualmente. Logo, cabe ao professor mediar essa construção, seja apontando pistas contidas no texto, seja fazendo perguntas que façam o aluno-leitor refletir mais sobre o assunto focado, ou orientando nas relações que podem estabelecer entre o texto e o contexto sócio-histórico de produção e de leitura. Somente o leitor que se entrega à leitura-prazer-emoção pode fazer frente às propostas de massificação da leitura apresentada/imposta pelo professor.

O filme, por exemplo, se desdobra em múltiplas leituras decorrentes das múltiplas linguagens, formas e vozes que o constituem, e cabe ao leitor, na recepção/leitura do filme, a função de perceber o mote principal e o secundário, e identificar pistas linguísticas com as quais ou a partir das quais traçará um percurso ao longo do texto e fará inferências para a construção de sentido, um trabalho subjetivo em que o leitor usa as estratégias cognitivas no processo de ligação e articulação dos elementos textuais.

É imprescindível que na universidade se criem condições para que o aluno se conscientize de sua importância no processo de leitura e simplesmente não assuma o papel de sujeito-leitor ideal, mas se constitua como sujeito-leitor real, crítico, consciente de seu papel ativo na leitura de um texto. Para isso, ele precisa, entre outras coisas, desenvolver competências – textual, linguística e enciclopédica – o que pensamos que o aluno, de graduação, em formação universitária para a docência, informante desta pesquisa, já o faça.

Sobre as condições de produção da leitura, primeiro é preciso não se perder de vista que a atividade de leitura/compreensão do texto na sala de aula deve ser coletiva, como bem diz Ferretti (1993), ao afirmar que ler é uma atividade de socialização do conhecimento. Mesmo que o professor viabilize uma aproximação individual do texto, a compreensão passa por uma etapa coletiva. É esse momento que transforma a atividade de leitura em uma prática enunciativa coletiva na sala de aula, em que se explora a inteligência coletiva (LÉVY, 2010).

O autor acrescenta que a inteligência coletiva é distribuída para todos e começa e cresce com a cultura, já que pensamos com a linguagem e falamos com as ideias e as tecnologias adquiridas com/de nossos pares, em um ato democrático de socialização do

conhecimento – cada um colabora com o que sabe, pois ninguém sabe tudo. Esse ato deve ser valorizado por todas as instâncias da sociedade para que haja uma mobilização das competências de cada um dos envolvidos na atividade. Assim, aprenderíamos a “negociar em tempo real e em todas as escalas as soluções práticas aos complexos problemas que estão diante de nós”. (LÉVY, 2010, p. 17)

Enfim, as ideias de Ferretti (1993) e Lévy (2010) nos mostram que uma prática de leitura precisa ser coletiva, já que a leitura de um texto não remete a um único sentido e não deve ser meramente reprodutiva ou impositiva, e também envolve uma multiplicidade de possibilidades de interpretação; é um processo em que o leitor precisa ser instigado a desenvolver um trabalho ativo de construção de sentido do texto base, elaborado a partir de conhecimentos prévios já incorporados, que fornecem informações sobre: o assunto, o gênero textual, as linguagens usadas, o tipo de suporte do texto, as condições de produção, o tempo e o espaço da trama para que ele possa ter uma compreensão global do texto. Como está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.” (PCNs, 1998, p.69).

Para Kleiman (2000), a leitura é um processo interativo por envolver níveis diferenciados de conhecimento que interagem entre si;

o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2000, p.13).

Afirma ainda a autora que é importante para a compreensão do texto que esses conhecimentos sejam ativados, pois é com eles que o leitor faz as inferências, relacionando as partes discretas num todo coerente, isto é, constrói um sentido para o texto. Vale enfatizar que esse trabalho não deve ser solitário; é um momento em que devemos instituir um coletivo inteligente.

2.2.A compreensão do texto

A literatura nos mostra que não existe um princípio que regule o ato de compreender um texto e cada estudo traz um olhar sobre o assunto. É um momento em que o leitor busca um sentido para o texto a partir do conteúdo explícito nele (DELL'ISOLA,1988). Não é uma questão de tudo ou nada, existem condições que influenciam nos níveis de compreensão, pois o leitor sempre compreende alguma coisa (COLOMER E CAMPS, 2002).

Conforme Bakhtin (1979), a compreensão de um enunciado é responsiva, pois pede uma resposta do ouvinte (leitor) que passa a ser ativo no processo discursivo, ou seja, ela é passiva, no primeiro momento, em que o significado é ouvido; depois é ativa e real, e ocorre na sequência do enunciado pronunciado ou pode ser de efeito retardado, o importante é considerar que a compreensão é um caminho de mão dupla, os envolvidos são participantes ativos e passivos em algum momento, fazem parte do processo de produção e recepção de um enunciado.

No que se refere à leitura, especificamente, Chartier (2005) afirma que o leitor sempre consegue compreender um texto, embora em níveis diferentes. Quando o leitor não consegue fazer um esboço ou resumo ao longo da leitura, para reter as diferentes informações e apresentar uma resposta, ele diz que não houve compreensão, mas a autora discorda, pois o leitor não é passivo e sempre tira alguma informação, do texto, por menor que seja.

Conforme Kleiman e Moraes (2006), a leitura como constitutiva da aprendizagem é considerada uma atividade cognitiva por excelência, porque a compreensão de um texto envolve a atenção, percepção, memória e o pensamento.

Esses processos mentais realizam durante a leitura, operações necessárias para a compreensão da linguagem, tais como o raciocínio dedutivo (próprio da inferência, da leitura das entrelinhas) e o raciocínio indutivo (necessário para a predição baseada no conhecimento de mundo, de outros textos, do autor, das condições sociais em que se vive) (KLEIMAN e MORAES, 2006, p.126).

Com base nessa concepção, as autoras reconhecem a leitura como responsabilidade de todos os professores, a diferença ficando no uso das estratégias adequadas à

modalidade de texto e ao objetivo da leitura, os quais dependem da mediação de cada professor.

Na concepção de Costa e Biondo (2007), a compreensão é a ação do leitor em identificar o código e percorrer a narrativa e seus desdobramentos para tirar uma ideia; já a interpretação está ligada à estrutura do texto, como ele foi construído, para auxiliar a compreensão. As autoras acrescentam que desenvolver a leitura pelos caminhos tortuosos de um texto multissêmico, como o texto visual, envolve o desenvolvimento da habilidade do olhar. Para elas,

olhar atento é o olhar ativo e não simplesmente receptivo, aquele que busca o todo e capta os detalhes. Olhar sensível é aquele instalado na corporidade que abarca todos os sentidos, considera até o oco dos intervalos, toda presença que possa suscitar uma ausência. [...] Olhar crítico é aquele que carrega o desejo de ver mais do que lhe é dado a ver, é ao mesmo tempo movimento interno em busca de sentido e reflexão, incluindo a atenção e a sensibilidade. (COSTA e BIONDO, 2007, p.976-977)

As autoras atribuem ao olhar uma grande importância no processo de compreensão global de um texto. Podemos dizer, segundo essa concepção, que, na leitura, o olhar leva o leitor de um nível superficial para o nível profundo já que é, pelo olhar, que o leitor capta os aspectos visuais que o fazem perceber os caminhos que cruzam a trama e as pistas que o levam a construir um sentido para o texto.

Marcuschi (2008), ao tratar da compreensão como processo, afirma que compreender é uma atividade imprecisa, por ser basicamente “uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida” (p.256), ou seja, é um processo dialógico em que se constrói um sentido possível para o texto; dentro de um certo limite, a liberdade de criação é permitida, mas nem tanto. Com isso, o autor afirma a possibilidade de existirem leituras permitidas – aquelas justificadas pelo texto –, e leituras erradas – as que não são autorizadas, seguindo, assim, a mesma linha de pensamento de Possenti (1999) e Coscarelli (2003), para quem uma das causas prováveis para essa ocorrência é que os leitores têm conhecimentos prévios diferentes, logo fazem leituras diferentes, inclusive aquelas que o texto não autoriza.

Na leitura de um texto, a compreensão ocorre em horizontes (ou níveis) diferenciados que se organizam de dentro para fora do texto, seguindo uma hierarquia: **falta de horizonte** – o leitor repete o texto, enfatiza as informações objetivas,

explícitas; **horizonte mínimo** – leitura parafrástica, o leitor elabora um resultado, mas a base ainda é a identificação das ideias objetivas no texto; **horizonte máximo** – é o nível das inferências, da leitura das entrelinhas, no qual o sentido é construído com dados explícitos e implícitos; **horizonte problemático** – é o nível da extrapolação, das leituras de caráter pessoal e de difícil comprovação; e o **horizonte indevido** – é considerado o nível da leitura errada (MARCUSCHI, 2008, p.258-259).

Esta organização é coerente, pois nos ajuda a enveredar pelo complexo caminho da compreensão global do texto e reconhecer como ela funciona na prática, já que encontramos teorias e concepções variadas, por vezes divergentes, que explicam, mas não justificam o processo de compreensão. Essa ordenação dos níveis parece-nos a mais esclarecedora, por isso a adotamos como critério para avaliarmos o nível de leitura dos informantes (a compreensão) nos dados coletados, um dos pontos de interesse desta pesquisa.

2.3. A leitura na prática

Um aspecto relevante para esse contexto de leitura é conhecer o espaço onde acontece a formação do profissional que será responsável por aprendizs a se tornarem leitores. Consideramos que esse processo tem início na universidade, com a formação do futuro professor, e se expande para as escolas de Educação Básica, onde esse profissional vai atuar. Com isso, devemos reconhecer que, mesmo sendo um lugar onde as mudanças não acontecem proporcionalmente aos avanços tecnológicos, a universidade é o espaço da reflexão, do encontro de teorias tradicionais e inovadoras, da reconstrução constante de práticas, da busca de sintonia com a vida e da formação do cidadão do seu tempo, aquele que atuará na Educação Básica e, conseqüentemente, levará um novo olhar para a escola, no caso desta tese, para o trabalho com a leitura e a compreensão de filmes.

Nesse aspecto, reconhecemos que há a necessidade de conexões naturais e lógicas, na universidade, entre os conhecimentos das disciplinas curriculares que, segundo Kleiman e Moraes (2006), devem organizar-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, no lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais, o que pode resultar em uma prática interdisciplinar.

Consideramos que o trabalho de leitura do filme é propício para essas conexões. Primeiro, porque a leitura em si perpassa por todas as disciplinas e todos os professores têm sua parcela de contribuição na compreensão do texto que seus alunos estão lendo – o professor deve ser, em princípio, um leitor de gêneros diversos e, quanto mais competente, melhor. Além disso, os filmes de aventura, modalidade escolhida para esta pesquisa, trazem uma narrativa com ideologias, discursos e valores culturais, entre outros, e para compreendê-los não devemos considerar só o enredo, mas também o(s) contexto(s), a intertextualidade e a interdiscursividade, o que mexe com os conhecimentos do aluno em várias áreas do saber, bem como proporciona o desenvolvimento da competência textual e discursiva deste aluno, dado o entrelaçamento de textos e de diversas vozes presentes nos filmes.

Para Kleiman e Moraes (2006), a fragmentação do ensino ocorre devido à divisão de trabalho feita por meio de mecanismos, tais como a separação das disciplinas, sem conexão entre si; e a formação do professor especialista que não trabalha interdisciplinarmente. Mas as novas teorias educacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a substituição desse ensino fragmentado e alienante, por um centrado na interdisciplinaridade, na transversalidade e no trabalho coletivo.

Segundo as autoras, a leitura é a atividade adequada para esse papel, desde que sejam derrubadas algumas premissas sobre o ensino de leitura, por exemplo: que a leitura é o território só do professor de língua e que enfoca questões sobre a linguagem que nem sempre são consideradas importantes pelos demais professores, que precisam intervir e tomar decisões didáticas quando seus alunos não compreendem o que lêem; que os professores de outras disciplinas são meros informadores do conhecimento; e, por último, que para desenvolver a leitura, só é preciso ter acesso a livros consagrados pelos cânones acadêmicos.

Compartilhamos da ideia das autoras, mas notamos que, apesar da sociedade ter ingressado no século XXI, sentindo e acompanhando as mudanças provocadas pelas novas tecnologias em alguns setores, principalmente na comunicação, essas premissas ainda estão disseminadas no âmbito da educação básica e na graduação. Portanto, para que a prática de leitura, proposta Kleiman e Moraes (2006), possa acontecer tem que começar na universidade com a formação de leitores competentes, já que serão os reprodutores desse conhecimento na educação básica.

O ensino de leitura deve ser território dos professores de todas as áreas, que deveriam articular as atividades das disciplinas formando um todo, pois “a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares: parte-se da ótica do especialista- historiador, geógrafo, biólogo – para instaurar um espaço comum a todos, o da leitura” (KLEIMAN e MORAES, 2006, p.23). Elas também afirmam que, mesmo com a flexibilidade curricular, o ensino da leitura, por exemplo, ainda é fragmentado nas instituições de ensino. Concordamos com as autoras e percebemos que essa prática de leitura fragmentada é presente na universidade pública, pois ainda se pratica a leitura de capítulos de livros, sem conhecer o antes e o depois do trecho lido, sem ter contato com o texto completo.

Fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo. (...)Ele ‘lê’ sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural. Quanto ao professor, fracassa em desenvolver projetos críticos e criativos em todos os níveis e áreas porque seus alunos não são leitores e nada faz a respeito, pois formou-se dentro da visão de que a leitura e a escrita são atribuições exclusivas dos professores de língua portuguesa, que, por sua vez, não conseguem dar conta sozinhos da empreitada (KLEIMAN e MORAES, 2006, p.14).

Precisamos mudar essa prática e, já que a leitura não é uma atribuição específica do professor de Português, mas é uma das tarefas da escola, de projetos curriculares e de todas as disciplinas (SOLÉ, 1998; COLOMER e CAMPS, 2002, KLEIMAN e MORAES, 2006), ou seja, todos os professores têm o compromisso de trabalhar a leitura com os alunos. Para isso, os professores precisam, principalmente, ser leitores competentes de gêneros textuais diversos, inclusive textos audiovisuais como os filmes.

2.3.Nas malhas do ensino

No Brasil, os estudos sobre a leitura na escola remontam a longa data e alguns teóricos apontam seu início ao momento que a escola assumiu o papel da alfabetização e, conseqüentemente, o ensino da leitura, já que esta era considerada um processo de decodificação, no início do ensino formal. O período era considerado por alguns estudiosos como divisor de águas entre os leitores e não leitores, ou alfabetizados e

analfabetos. O tempo passou e outros estudos surgiram, mas será que trouxeram mudanças nesse campo?

A leitura é um ato complexo e, segundo Silva (1983), as escolas, ontem e hoje, geralmente não apresentam uma proposta curricular organizada e coerente com a demanda dos leitores contemporâneos. Notamos que, fora da escola, há um crescente avanço com relação às novas tecnologias da comunicação e da informação, levando o leitor a perceber que, depois da escrita, surgiram novas formas de registro e de leitura: formas de texto mais atrativas ao leitor, que exigem múltiplos letramentos para ler e compreender as ideias divulgadas e que levam o leitor a ler e pensar, sem as amarras do verdadeiro, do certo e do errado, mas, dialogando com o texto e fazendo as articulações com o real diversificado, porque este parte da vida dos grupos sociais.

Concordamos com Silva (1983) ao dizer que “a alfabetização, apesar de essencial para a formação de leitores, não é suficiente, em si mesma, para garantir a evolução da leitura numa sociedade” (p.23), porque ela é direcionada para o texto escrito e os gêneros textuais que têm surgido exigem outras competências, ou melhor, exigem múltiplos letramentos. É o resultado do surgimento de novas formas de dizer em um contexto midiático e audiovisual, em que os leitores se deparam com textos de múltiplas linguagens, com conteúdo de todas as disciplinas curriculares, que exigem determinadas habilidades para ler e compreender, o que a maioria deles ainda não tem. Entretanto, a literatura tem mostrado que as escolas estão apresentando cada vez mais um ensino de melhor qualidade.

Nesse contexto de atualização e melhoria do ensino, os PCNs (1998) foram elaborados com uma perspectiva de funcionar como um divisor de águas já que apresentam diretrizes para um trabalho pedagógico coletivo que envolve a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social; um trabalho que as propostas curriculares tradicionais das disciplinas não cobrem; por isso, há a necessidade de criar novas propostas de ensino que viabilizem a diversificação de leitura e de interpretação, dando oportunidade ao aluno para entrar em contato com outras formas de dizer, múltiplas linguagens e com os aspectos culturais, segundo os objetivos propostos para a atividade (SILVA, 2007).

Segundo o Inep/MEC, o resultado do Ideb – índice de Desenvolvimento da Educação Básica –, de 2005, 2007 e 2009 tem mostrado que as condições da educação no Brasil têm melhorado, superando as metas estabelecidas para cada período. O resultado do Idep 2009, por exemplo, mostrou uma evolução na qualidade da educação na primeira e na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, superando as metas de progressão estabelecidas para o período 2007-2009. Os resultados indicam que, na primeira fase do ensino fundamental, o índice do Ideb passou de 4,2 para 4,6; nos anos finais, passou de 3,8 para 4,0 e, no ensino médio, avançou de 3,5 para 3,6. Um resultado decorrente de um melhor desempenho dos estudantes, nas provas do Inep – o Saeb e a Prova Brasil¹¹. Os dados também indicam que o desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa, com foco na leitura, vem melhorando a cada período, o que nos mostra que os governos e o MEC têm implementado, nas escolas, ações voltadas para o aprimoramento da qualidade da educação.

Conforme Kleiman e Moraes (2006), a sociedade usa a escola para repassar, aos alunos, valores sociais, éticos e culturais, mas se caracteriza pela contradição: afirma educar para a cidadania, mas, na prática, conduz para a passividade. Uma alternativa de mudar esse contexto situacional é desenvolver um projeto de leitura integrado a mais de uma disciplina curricular e que envolva o ler para compreender informações, conceitos, valores, comportamentos, entre outros, constituindo uma prática interdisciplinar que favoreça a interação entre disciplinas, textos e conhecimentos. Mas, o que é a interdisciplinaridade?

Fazenda (2003) define interdisciplinaridade embasada na Filosofia, por esta se manter distante das outras disciplinas e favorecer a crítica e a reflexão sobre a construção do conhecimento de uma forma geral. Nessa perspectiva, lança mão de alguns pressupostos que foram evoluindo e se modificando na realização de outros trabalhos.

Ao dizer *pluri* ou *multi*, imaginamos uma justaposição de conteúdos pertencentes a disciplinas heterogêneas, podendo também pensar na integração de conteúdos dentro de uma mesma disciplina.. Ao tratarmos da *inter*, teríamos algo mais, uma relação de reciprocidade, de interação que

¹¹ O Saeb (sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil são avaliações para diagnosticar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Educacional Brasileiro e são usadas no cálculo do Ideb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/potal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 20/03/2012.

pode propiciar o diálogo entre os diferentes conteúdos desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos (FAZENDA, 2003, p. 48).

Para a autora, hoje, a interdisciplinaridade passa de integração de conteúdo à condição de integração de conhecimentos, os quais são apreendidos, disseminados e transformados pelos sujeitos engajados no processo. É a forma de superar a dicotomia ensino-pesquisa e viver a aprendizagem. Para isso, Fazenda reafirma a necessidade do diálogo entre as disciplinas, que só é possível se os professores assim o permitirem.

O conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando-se a especificidade das disciplinas; e faz com que cada especialista reconheça os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas. Isso ocorre, primeiramente, por meio do diálogo entre os profissionais dessas disciplinas para se conhecer os conteúdos propostos.

Conforme a autora, na sala de aula interdisciplinar, há sempre um encontro no início, meio e no fim de cada atividade, e “ a obrigação é alterada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pela produção do conhecimento” (FAZENDA, 2003, p. 70-71).

Kleiman e Moraes (2006) propõem o uso de um projeto interdisciplinar na escola para integrar os conhecimentos.

O equilíbrio entre o *disciplinar* e o *interdisciplinar* é necessário, pois as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimentos acumulados ao qual o aluno deverá também ter acesso. A tendência atual é a de minimizar os conteúdos, justificada pelo peso excessivo que eles tiveram e continuam a ter no currículo; constitui-se, portanto, numa reação à concepção “ tradicional” da educação escolar, que via o ensino e a aprendizagem como pura transmissão de informação e recepção cumulativa (KLEIMAN e MORAES, 2006, p.43-44).

As autoras defendem que o projeto interdisciplinar colaborativo faz da sala de aula o lugar de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento. “Permite a construção conjunta de novas significações nos vários domínios do saber, tornando os papéis de professor e aluno mais flexíveis e encurtando a distância que os separa em função de um objetivo comum já negociado” (KLEIMAN e MORAES, 2006, p. 49-50).

Uma aula de leitura, na perspectiva interdisciplinar, precisa ser motivada para levar o aluno ao prazer da descoberta, em uma atividade de engajamento cognitivo que atinja a percepção das linguagens que compõem o texto, a ativação dos conhecimentos prévios do leitor e a elaboração e verificação de hipóteses que levem o leitor a perceber outros elementos mais complexos na constituição da trama.

Embora as autoras apresentem essa proposta para a leitura de um texto informativo, nós a consideramos viável, para trabalhar com outros textos: primeiro, porque as autoras defendem uma proposta interdisciplinar, condizente com a condução da coleta de dados desta pesquisa, e a proposta pode ser feita em qualquer disciplina; segundo, porque os aspectos destacados pelas autoras são percebidos não só no texto informativo (notícia, reportagem), mas também no texto de ficção, como o filme *A Era do Gelo*, foco da análise nesta tese.

A proposta apresentada pelas autoras não se refere a uma atividade escolar fragmentada, mas a uma prática social de leitura envolvendo algumas etapas que devem ser adequadas a cada gênero, tais como: os professores elaboram um mapa textual para orientar o aluno no percurso da leitura do texto escolhido; os alunos são orientados a prestarem atenção e depreender o tema e a forma como o texto é tratado – visualizar a estrutura complexa do texto com suas linguagens e os elementos contextualizadores; depois os alunos usam os conhecimentos prévios para levantar hipóteses do tema e do enredo que serão testadas ao longo da leitura, para identificar o gênero, criar expectativas sobre personagens e o desenrolar da trama. Na sequência, como um texto de ficção é aberto e pode puxar fios inesperados e direcionar para várias leituras e interpretações, são determinados os objetivos da leitura a critério do professor e da disciplina que orientam a atividade.

Observamos que, nesse contexto das tecnologias da informação, há leitores que já notam a importância dos textos que circulam na sociedade e sentem-se motivados pelas linguagens e suportes, onde são divulgados esses textos. Essa motivação aumenta com as novas descobertas tecnológicas (computador, celular, *Iphone*, *tablet*, etc) e as novas formas de registro da informação, fazendo da leitura desses textos uma prática interativa. É algo que o leitor ainda não encontra na maioria das escolas, embora já se encontrem livros didáticos que tragam textos diferentes dos literários; textos formais e/ou informativos com outras linguagens além da escrita, mas a funcionalidade, ou

melhor, a prática de leitura desses textos nas instituições de ensino ainda é distante da realidade da sociedade. O trabalho ainda se restringe ao tradicionalismo da sala de aula e à leitura de textos vazios, intensificando uma pergunta que tem acompanhado as práticas de leitura na sala de aula: ler para quê? O aluno não encontra a resposta e se sente desmotivado; o contrário acontece com a leitura fora da escola com textos de outras mídias que o desafiam e o fazem ir em busca de conhecimento.

A divisão didática de áreas do conhecimento na escola difere da realidade complexa dos alunos fora da escola, onde eles têm acesso a várias tecnologias da informação, desenvolvem uma recepção crítica e consciente dos textos, das imagens e dos sons (CARVALHO, 2007), discutem e defendem as ideias e trazem para sua prática os conhecimentos dos textos audiovisuais.

Perini (2005) afirma que esse aspecto nos leva à constatação de que, cada vez mais, os alunos são leitores funcionais dos textos visuais e audiovisuais, diferentemente de alguns professores formados nos moldes de currículos e de metodologias tradicionais, ou seja, leitores de um saber fragmentado, em que cada disciplina tinha seu conteúdo isolado das demais, os textos eram lidos para a disciplina e os alunos não agiam criticamente sobre o que liam.

Por outro lado, Kleiman e Moraes (2006) dizem a escola já evoluiu em alguns aspectos, mas ainda precisa superar a fragmentação do trabalho pedagógico: um aspecto negativo resultante da divisão de conteúdo das disciplinas, dos tipos de trabalhos realizados sob formas diferentes e da organização do tempo na escola. Trabalhar com uma concepção de leitura em que todos tenham os mesmos direitos pode evitar o aumento dessas divisões e promover a aproximação, a interação e a formação do coletivo inteligente.

Identificamos o filme *A Era do Gelo* como adequado para essa prática, pois o processo de leitura do filme é semelhante ao do texto escrito, mas, como diz Rey (1997) neste texto, a riqueza de um filme está nos ingredientes que o compõem, que o diferenciam do texto escrito e que, também, o aproximam do texto oral. O *desenho animado* é uma forma de filme voltada para todos os públicos e, em alguns casos, é difícil classificá-lo em um gênero específico, principalmente por conta dessa mistura de

ingredientes. Mas, assim como no texto escrito, o leitor competente tem condições de perceber o ingrediente que predomina e, com isso, classificar o filme em um dos metagêneros, identificados por Napolitano (2004), de acordo com as características específicas de cada um.

No filme *A Era do Gelo*, os personagens, a animação, as cenas, a ação e a comédia são importantes para se atingir o propósito maior de um filme comercial: o entretenimento, na perspectiva do espectador; assim como a contribuição na construção de um sentido para o texto, na perspectiva do leitor.

Nesse universo de tecnologias, há dois polos geradores de conhecimentos que convergem para o aprendizado humano: no âmbito social, as crianças nascem e crescem em contato com os meios de comunicação audiovisuais em momentos de lazer e entretenimento, e no âmbito escolar, o aluno é alfabetizado na leitura e produção de textos escritos, o mesmo não ocorre com o texto audiovisual.

A autora acrescenta que esses universos não podem ser vistos separadamente, porque a vivência sociocultural de professores e de alunos interfere no trabalho pedagógico e, portanto, deveriam ser incluída na sala de aula, principalmente na universidade, na formação dos futuros professores, porque “não basta repassar informações teóricas sem aplicabilidade, sob pena de prepará-los para um ideal e, não, para a realidade” (CARVALHO, 2007, p.13). Enfim, nesse mundo globalizado, o aluno precisa participar criticamente da sociedade, para conhecer seus direitos de cidadão e refletir sobre eles.

Consideramos essa ideia condizente com a proposta desta tese em identificar os níveis de leitura dos alunos de graduação em Letras e avaliar a qualidade das atividades de exploração do texto fílmico. A proposta enfatiza a necessidade de minimizar o distanciamento dos textos audiovisuais da sala de aula, na universidade, e a necessidade do desenvolvimento de práticas inovadoras e de qualidade para a formação dos cidadãos que atuarão nesse mundo globalizado, pois a universidade recebe o aluno da sociedade e devolve o profissional; e esperamos que seja um profissional preparado para desenvolver propostas interativas, tais como a que é sugerida por esta tese, condizente com a formação de um leitor crítico de textos tanto escritos como audiovisuais.

CAPÍTULO III

3.METODOLOGIA

3.1.Procedimentos metodológicos

Para comprovar a hipótese de que *o filme em desenho animado é um gênero textual que favorece uma leitura intertextual e interdisciplinar e, por isso, é adequado para trabalhar o desenvolvimento de habilidades leitoras nas aulas de português*, como apresentada anteriormente, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de investigar os vários níveis do conhecimento (competências) que os alunos em formação do Curso de Letras/Português, de duas instituições públicas federais de ensino superior, são capazes de mobilizar durante o processo de leitura do texto fílmico *A Era do Gelo*, bem como as estratégias adotadas por eles, durante suas leituras, e avaliar as propostas de trabalho elaboradas, pelos informantes, para a exibição do filme em sala de aula. A fim de alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa experimental, conforme Santos (2006), para coletar os dados e realizar a análise dos mesmos. O estudo consistiu em reproduzir um processo de leitura de um texto fílmico, de forma controlada, com o objetivo de levantar informações sobre a prática de leitura dos informantes desta pesquisa, visando analisar a construção de sentido do texto fílmico, feita por estes leitores que serão futuros profissionais do campo da educação, orientadores e ensinantes, possíveis formadores de opinião que atuarão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A pesquisa voltou-se para coleta e análise de dados no universo acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Letras, de duas instituições públicas nacionais que identificamos como instituição **M** e instituição **P**, além disso, nenhuma menção foi feita ao nome dos informantes que participaram deste estudo. Esta investigação é de caráter estritamente acadêmico e foi registrada no Conselho de Ética dessas instituições.

3.2.Os informantes

Para a realização da pesquisa, contamos com um total de 66 informantes, sendo 32 da Instituição **M** e 34 da Instituição **P**. A escolha dos informantes se justifica por eles serem alunos em formação do Curso de Licenciatura em Letras e não serem calouros (serem estudantes do 2º, 3º, e 4º. períodos). Certificamo-nos, também, de que eles tiveram contato com as teorias sobre gêneros textuais, análise de discurso, diferentes linguagens, estratégias cognitivas de leitura, níveis de leitura, entre outros, pelas grades curriculares de oferta de disciplina.

As informações coletadas do questionário sobre o tempo dos informantes no curso foram tabuladas para efeito de organização. Conforme a Tabela 01, observamos que os informantes encontram-se entre o 2º e 4º períodos do Curso de Letras, ou seja, todos já passaram pelas disciplinas básicas de introdução aos estudos linguísticos.

Tabela 01- Demonstrativo do tempo dos informantes no curso

Ano de frequência no curso	Quantidade de informantes	Quantos têm outra graduação	Quantos só têm a graduação em curso
2º ano	17	02	15
3º ano	21	00	21
4º ano	28	04	24
TOTAL	66	06	60

Na tabela 01, representamos o ano de frequência dos 66 informantes no curso de Letras. Percebemos que a maioria, 49, encontrava-se do 3º ano em diante. Constatamos, por meio de investigação das disciplinas cursadas pelos informantes, que todos já haviam tido contato com teorias de gêneros textuais e de práticas de leitura e de escritas. Entre esses 49 informantes, 45 não tinham outra graduação, o que reforçou a nossa ideia de que, no contexto situacional da academia, eles se encontravam no mesmo tempo de acesso às teorias curriculares da formação acadêmica.

Consideramos que esse repertório os colocava em condições de leitores aptos para a leitura de vários gêneros textuais, inclusive do gênero proposto para esta pesquisa.

3.3.A escolha do filme

O foco nesta pesquisa era identificar as competências de leitura na produção de sentido, de alunos em formação do Curso de Licenciatura Plena em Letras em um filme, previamente selecionado. Assim, selecionamos o primeiro filme da trilogia *A Era do Gelo*, que já passou pela tela do cinema, para a leitura dos informantes e, posteriormente, passamos à coleta de dados da pesquisa. A escolha do filme seguiu dois critérios importantes: o primeiro diz respeito à abordagem do filme, pois pretendíamos trabalhar com um texto que abordasse uma temática universal – neste caso foi a era glacial – e, como bem disseram Gomes e Santos (2007) neste texto, um filme que tivesse o *Double Coding*, pois era nossa ideia averiguar a leitura em um texto versado para todas as idades. O segundo critério tinha como base derrubar um estereótipo do senso comum de que o *desenho animado* é um filme para criança, não tem nada de interessante para os adultos. Não concordamos com esta ideia já que, na nossa concepção, um filme comercial, no formato *desenho animado*, e do gênero aventura, como o escolhido para esta pesquisa, não deveria ser definido para uma idade específica – ele tem muito a oferecer a todas as idades, devido aos recursos presentes na história narrada.

Considerando esses critérios, desenvolvemos esta pesquisa, buscando dados que sustentassem nossa forma de pensar sobre a contribuição da leitura de um filme para a formação do leitor contemporâneo na escola.

3.4. A coleta de dados

Inicialmente, foi feito um levantamento do perfil dos alunos que formaram o universo de informantes desta pesquisa; na sequência, entramos em contato com professores das duas instituições para apresentar o projeto e solicitar o consentimento para a realização da atividade. O local pré-estabelecido para realizar a pesquisa foi a sala de aula, no horário de uma disciplina, que tinha duas aulas por semana, com duas horas cada, já que não havia compatibilidade de horários entre os informantes fora de sala. No momento de execução, fizemos a aplicação da pesquisa e cada encontro com os informantes correspondeu a uma aula.

No primeiro encontro, com a permissão e o acompanhamento do professor da disciplina, foi realizado o primeiro contato com os alunos para apresentação da pesquisadora, da proposta do trabalho e da metodologia, além de solicitar o aceite dos alunos – assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – no qual nos autorizavam a incluí-los como informantes desta pesquisa.

No segundo encontro, começamos questionando, informalmente, se eles assistiam a filmes com frequência e se conheciam o filme *A Era do Gelo*, se sabiam do que o filme tratava. Em todos os casos, a maioria respondeu sim e alguns fizeram comentários, mostrando que, pelo menos, conheciam o enredo da história; na sequência, os informantes assistiram ao filme, sabendo que depois tinham que responder a um questionário sobre a leitura que fariam.

No terceiro encontro, foi aplicado um questionário individual aos informantes sobre a compreensão do filme (Anexo 1). Depois, fizemos uma primeira análise dos questionários. Nos casos em que houve necessidade de complementação ou esclarecimentos de informações sobre o conteúdo das respostas, os informantes foram contactados individualmente e, em horário combinado com os mesmos, os questionários foram devolvidos com as questões que precisavam de esclarecimento ou de complementação marcadas. Eles fizeram as alterações e retornaram o material.

Tivemos um último encontro, em sala, em que a pesquisadora deu um retorno para as turmas, onde procedeu a pesquisa, com um parecer superficial e um recorte de análise parcial da 1º questão da etapa II do questionário, finalizando com os agradecimentos pela colaboração dos informantes e dos professores das turmas em que a pesquisa foi realizada. No total, foram quatro encontros com os alunos em sala de aula, em cada uma das instituições.

3.5. O questionário

Para direcionar o trabalho de pesquisa, elaboramos um questionário no qual as respostas dos informantes fornecessem dados para verificar o uso ou não de conhecimentos múltiplos na construção de sentido, o nível de leitura, as estratégias empregadas pelos leitores na prática de leitura de um filme, a proposta de trabalho projetada pelos informantes para explorar o filme.

O questionário foi organizado em duas etapas, sendo que a etapa I, com 05 (cinco) questões, tinha por finalidade obter dados para compor o perfil dos informantes e reconhecer suas experiências com a leitura da modalidade de texto em análise, para fazer um mapeamento desse contingente, tais como: o tempo de permanência no curso de Letras, se já tem outra formação acadêmica, se tem outra profissão, sua frequência em assistir a filmes, se já usou um filme em atividade acadêmica e em que gênero classificaria o filme em análise.

Consideramos essas informações relevantes, principalmente, para termos ciência do fato de os informantes terem ou não o hábito de assistir a filmes – isso mostraria se o tipo de material era ou não desconhecido para eles –, e se já desenvolveram ou não alguma prática de leitura com filme na universidade. Outra informação de suma importância foi a classificação do filme em um dos gêneros indicados na questão.

A etapa II do questionário foi composta de dez questões de múltipla escolha e/ou discursiva e, dependendo da finalidade a que se propõem, foram classificadas, segundo o critério apresentado por Dell’Isola (1988), em *objetivas* – aquelas que verificam a compreensão que o leitor faz das informações explícitas no texto; *inferenciais* – as que estão centradas nas expectativas e nas ideias do leitor referentes às ideias expressas no texto e ao conhecimento do mundo relacionado com a camada sociocultural em que vive; e as *avaliativas* – que verificam as reações do leitor diante das ideias apresentadas e, em alguns casos, confrontam seu ponto de vista com o ponto de vista exposto no texto. Adotando esse critério, identificamos as questões 02, 03 e 04 como objetivas; a questão 01 como objetiva e avaliativa; a questão 05 como inferencial; as questões 06 e 07 como objetivas e inferenciais; e as questões 08, 09 e 10 como avaliativas.

Na questão 01, solicitamos a sinopse do filme e a opinião do informante. Nosso interesse era identificar a capacidade de síntese envolvendo uma leitura superficial, modalidade em que o leitor identificava a narrativa desenvolvida no filme; e uma segunda leitura, ou leitura descendente, em que ele tinha que fazer um julgamento crítico do filme. Na questão 02, pedimos que o informante olhasse para o conflito da narrativa principal – o problema da criança – e identificasse como ele foi tratado pelos personagens envolvidos; isso nos mostraria a capacidade de observação do

espectador/leitor para perceber como cada personagem se posicionou diante do problema.

Na questão 03, os informantes deveriam indicar, de uma lista, o (s) aspecto (s) que mais lhes chamou (aram) a atenção, o que nos mostraria que elementos da estrutura do filme eram identificados como relevantes pelo espectador/leitor. Na questão 04, esperamos que fosse analisado o comportamento das personagens ao longo da trama assim como levantados os conhecimentos prévios e inferências acerca das causas das mudanças ocorridas. Na questão 05, pedimos a identificação do tema e, como o filme dá condições para mais de um tema, queríamos perceber em que pistas do texto o espectador/leitor embasou sua resposta.

Na questão 06, perguntamos se o leitor acessava os conhecimentos prévios para compreender o filme, o que nos mostrou o conhecimento que o informante tem sobre compreensão e o uso/ ou não de conhecimentos prévios na leitura. Na questão 07, solicitamos a análise das cenas na caverna; enquanto que na questão 08 queríamos verificar se os informantes percebiam qual era a relevância do período *A Era do Gelo* para a história retratada no filme. As respostas a essas questões nos conduziram a analisar o nível e as estratégias de leitura usadas pelos informantes para perceber e inferir sobre determinados aspectos do texto.

Na questão 09, solicitamos que identificassem o papel de um personagem específico - o esquilo, Scrat, - na trama; aqui observamos informações sobre a estrutura da narrativa principal do filme, outra questão que também envolve inferência. Na questão 10 perguntamos sobre a prática de leitura no ensino, para saber como o informante trabalharia esse filme na sala de aula se estivesse atuando no ensino fundamental e/ ou médio. Queríamos identificar o nível das propostas de trabalho com a leitura do filme em análise, e fazer a correlação entre a prática do informante como leitor e como professor que vai trabalhar a leitura desse gênero textual no ensino fundamental e/ou médio.

3.6. A narrativa no filme

No filme *A Era do Gelo*, identificamos a predominância de ação rápida em uma trama, com tempo, espaço e personagens envolvidos em uma missão com conflitos físicos e oposição do bem contra o mal; além de repassar valores ideológicos, sociais e culturais, ou seja, há no filme a predominância do ingrediente aventura (Rey, 1997). Portanto, nós o reconhecemos como pertencente ao metagênero *aventura*, obedecendo à classificação de Napolitano (2004), citada neste texto.

É um longa-metragem, em desenho animado, com uma estrutura narrativa mais densa e multifacetada, marcada por deixas intertextuais que levam o espectador/leitor a fazer inferências com textos de outras áreas do conhecimento, que versam sobre a evolução das espécies, o período pré-histórico da humanidade, a extinção das espécies, a era glacial, a geografia, o clima, as relações sociais, entre outros.

Quanto ao tempo cronológico, há indícios no filme que apontam para o fato de que a última Era Glacial ocorreu há 20.000 anos, período indicado pela data que aparece no final da trama, mas anteriormente podemos inferir uma sequência temporal para situar esse período climático, pela ordenação de animais congelados e pelo processo evolutivo do animal preguiça, representados em uma das cenas da caverna. A sequência de cenas na caverna também serve a esse propósito: primeiro temos a referência ao período dos animais na água, passando pelo congelamento e extinção dos dinossauros e pela época dos “invasores extraterrestres”, que teriam visitado a Terra depois da extinção dos dinossauros e início da ocupação do território pelos humanos – ideia inferida pela representação da nave congelada e pelo comportamento da criança diante da mesma, que nos dá uma ideia de que os homens primitivos tinham conhecimento desses seres, mas não tinham dos dinossauros.

Em um segundo momento, passamos pelo surgimento das espécies animais – a partir da evolução da preguiça. Depois entramos no período de degelo e a formação das trilhas nas cavernas. Na sequência, visualizamos o período do homem primitivo que habitava as cavernas e o período de caça de animais: pelos próprios animais – pinturas em que tigres caçam outros animais; e pelos homens – pintura em que homens caçam

mamutes – para sobrevivência. Por último, chegamos ao período em que o homem descobre o fogo e passa a usá-lo, como os pais da criança faziam.

A história narrada no filme foi contextualizada em um período em que os animais migravam para regiões ainda quentes, em busca de alimento. Nesse cenário glacial, encontramos uma reconstituição de animais fósseis, para contar essa história. Em primeiro plano, aparecem três animais – um mamute, uma preguiça e um tigre dentes-de-sabre – que se unem numa única missão: devolver uma criança à sua tribo. Para isso, atravessam todos os tipos de adversidades que se pode imaginar nesse ambiente, sobretudo as diferenças entre eles, mas no fim, criam um forte laço de amizade.

No cruzamento da migração real com a migração narrada – a aventura dos personagens –, há uma multiplicidade de códigos/indícios que compõem a aventura de Sid e seus amigos, alguns óbvios e outros nem tanto, que direcionam para a discussão de temas diversos. E o leitor/espectador também pode se identificar com algum dos personagens e participar, mesmo que na imaginação, das emoções dessa aventura. Contudo, para a leitura do texto e a construção de sentido, esse leitor precisa se distanciar para perceber os elementos utilizados na composição desta aventura e fazer inferências, a partir dos conhecimentos prévios de outros textos e áreas do conhecimento.

O filme possibilita várias leituras e uma delas identifica a figura do narrador/diretor no personagem Scrat (o esquilo), que usa como ferramenta de trabalho uma noz para abrir espaço e contar, segundo seu ponto de vista, a história da sobrevivência na era do gelo – uma época em que os seres lutavam constantemente contra as adversidades para ter o alimento, isto é, a sobrevivência para eles dependia da comida e esta só existia em condições climáticas adequadas.

Nessa perspectiva, as pistas nos mostram que a história aconteceu em um período de migração das espécies entre as regiões Norte e Sul da Terra, depois da extinção dos dinossauros – uma ideia que inferimos no início da história com o gesto do esquilo em tentar encontrar uma camada de gelo menos resistente para enterrar sua bolota no intuito de armazená-la. Ele se locomove nas cenas de um lugar para outro dando uma ideia de sequência temporal: sai do período mais rígido – sem alimento, sem vida –, vai para um

menos denso – que tem vida e algum alimento, representado pela pouca vegetação –, e passa para uma região mais quente – marcada pela junção dos dois blocos de gelo, como se fosse a passagem glacial, que se fecha, mas que ele consegue ultrapassar. Esses indícios marcam a passagem do tempo e as mudanças climáticas, indicando o percurso que os personagens deveriam fazer: sair do gelo e migrar para regiões mais amenas onde houvesse alimento; e nessa trajetória tudo que acontece será resolvido quando os personagens conseguirem ultrapassar a passagem glacial.

Na continuidade, o esquilo vai costurando a história – marcando a passagem dos acontecimentos – e, em alguns momentos, ele retoma a trama para marcar as mudanças no desenrolar dos acontecimentos, como no momento em que recebe a descarga de um raio; quando tenta denunciar o bando do personagem Diego; quando vê o desenho da NOZ na caverna; quando assa a noz no fogo, etc. Convém não esquecer do desfecho em que ele perde a noz (a história que já fora contada) , “bate a cabeça” no sentido de encontrar outra ferramenta, outro meio para sobreviver (outra história). Cai-lhe o côco na cabeça e abre-se com ele uma nova perspectiva de contar com o elemento “fogo” (erupção vulcânica), mais uma página da história da humanidade: o aquecimento global, material para o segundo filme da série.

Aos personagens que mais tempo passam em cena – a criança, Sid, Diego e Manny – fica a incumbência de viverem a ação articulada ao conjunto de valores e saberes socialmente dados e repassados na trama. O drama central mescla a fuga do gelo e a entrega da criança ao pai, como saída para a sobrevivência das espécies envolvidas e como parceria inusitada do mamute, da preguiça e do tigre, os quais têm, a princípio, interesses diferenciados.

No contexto dessa parceria, segue a história com sinais de mudança no ambiente – clima, paisagem; no comportamento/desenvolvimento dos personagens – aproximação afetiva dos parceiros, superação das diferenças; e no crescimento da criança, acompanhando o processo de transformação, que é o ponto mais forte da história e que temos que perceber por uma simbologia, já que o grau de amadurecimento que se percebe na criança é muito grande para o tempo cronológico marcado na história – aproximadamente uma semana.

Quanto aos personagens principais, encontramos situações diferentes e isso caracteriza o comportamento deles na trama. Neste caso, por inferência, sabemos que o tigre é um carnívoro caçador em potencial, daí a sua força, sua estratégia de ação, sua individualidade e o seu interesse no menino: comida; a preguiça que, literalmente, é o símbolo da paz, porque ela quer companhia, não pensa em prejudicar o outro, tenta mostrar que cada um tem seu lado bom e seu espaço em uma sociedade e que todos são necessários para se ganhar uma causa; o mamute, que prefere ficar sozinho, porque é visto como alimento por todos os carnívoros e, principalmente, pelo homem, ideia reforçada pela cena desenhada na caverna, justificando o porquê de ele não querer ajudar a criança “um caçador do futuro”; e a criança/o ser humano, que é o inimigo de todos os animais: ele não mata só por alimento, como é a regra no ambiente selvagem, também modifica a natureza, por isso, é o inimigo número um de todos os outros seres.

Um dos aspectos decisivos, por nós identificados, em que a dupla Manny e Diego diferem do personagem Sid é que os primeiros percebem os acontecimentos com a seriedade devida, ou seja, são movidos pela razão; já Sid simboliza a emoção e considera tudo um divertimento. Ele representa isso muito bem quando patina no lago congelado, acende a fogueira e engana os tigres com as manobras de *snoawboard* no gelo; a emoção guia seu comportamento. Tudo isso representa bem a inteligência coletiva: o sucesso se sustenta no equilíbrio entre a razão, a emoção e a união de forças (ideias, competências). Essa ideia de inteligência coletiva perpassa toda a história do filme e é bem marcada no personagem Sid. Os indícios mostram, inicialmente, personagens em um só contexto situacional, mas com valores e intenções diferentes, ou seja, funciona neste caso o provérbio popular “Cada um por si e Deus por todos”, mas Sid tenta quebrar essas barreiras e juntar os personagens formando um coletivo inteligente.

A história repassa a ideia de que os seres – no caso do filme, as espécies animais – são únicos, com suas crenças, seu modo de vida e o confronto de ideias de sobrevivência: a primeira dessas ideias indica que vale a lei do mais forte, ou seja, quem é mais preparado tem mais possibilidades de vencer; a sobrevivência é fruto da força, muito bem marcada nos personagens Manny e Diego: grandes, fortes, só pensam neles e se colocam numa posição superior na cadeia alimentar. A segunda ideia indica que vale

mais a esperteza, ou seja, a inteligência supera os músculos, muito bem representada no personagem Sid: é fraco, medroso e colocado em um nível inferior na cadeia alimentar, pelos companheiros de viagem, mas criativo, solidário, planeja e faz o impossível pelo outro.

O tamanho da criança também pode representar que ele é a espécie mais nova do grupo, a que veio por último nesse percurso da história da evolução, como se percebe nas cenas da caverna, em que a criança reconhece a existência dos invasores e se comunicou com eles – a criança usa a saudação própria dos extraterrestres, usada nos filmes “Jornada nas Estrelas” que durante muito tempo foram sucesso no cinema e na televisão. Na sequência, eles encontram pinturas rupestres – marcas feitas pelo homem – com cenas de várias atividades humanas mais nítidas até do que as pinturas rupestres reais encontradas por pesquisadores em alguns lugares do planeta; é como se os produtores tivessem a pretensão de fazer o espectador realmente perceber o que aconteceu e como, na história da humanidade. A nitidez dos desenhos permite ao leitor/espectador perceber como era a relação entre os próprios animais e, principalmente, a relação do homem com os animais.

Há também uma preocupação com o registro da história dos povos, na ação do Sid ao fazer o desenho de uma preguiça na parede para tentar colocá-la na história, pois, segundo ele, ela não faz parte por não ter sido congelada e nem desenhada na caverna como o mamute, o homem e o tigre. Isso mostra o seu desconhecimento sobre o processo evolutivo das espécies, como a ciência nos mostra, já que existe a espécie congelada na representação do processo evolutivo da preguiça desde os primeiros seres até a forma atual da personagem. Então, inferimos que o registro dos fatos é importante para contar a história da humanidade, pois Sid nos mostra que o conhecimento é adquirido com e a partir do que foi registrado. Na mesma cena, temos o surgimento “por acaso” do fogo que será o facilitador da sobrevivência, representada pela noz em forma de pipoca. É nesse momento também que a criança começa a andar, dando indícios do grande passo dado pela humanidade com a descoberta do fogo. A cena nos reporta à cena do homem na lua, com seu primeiro passo, o que representou um marco na evolução tecnológica e na história da humanidade.

No filme, uma ação norteadora perpassa todos os acontecimentos, costurando a trama: a transformação. É isso o que nos mostra esse desenho animado da *Blue Sky Studios* por vários ângulos. Percebemos essa transformação, primeiro, no tempo e espaço do contexto externo – essa Era Glacial foi a última que ocorreu na história da humanidade; situada em um período depois da grande geleira que dizimou os dinossauros, em um espaço com fauna diversificada, em que a temperatura começou a baixar e a flora ficou escassa, dificultando a sobrevivência; e no contexto interno do filme notamos que com o passar do tempo cronológico na trama, as condições climáticas se alteraram e as condições de sobrevivência ficaram complicadas para os seres e, por isso, eles buscaram um outro espaço com melhores condições, depois da passagem glacial.

Depois, essa transformação é percebida na estrutura narrativa que não segue fielmente o modelo clássico da narrativa Disney – esta seguia a estrutura padrão dos contos de fadas: história linear sem o cruzamento de outras histórias, espaço e tempo atemporais, o bem e o mal bem definidos e que não mudavam, personagens característicos, final feliz. A história do filme tem um tempo definido, personagens complexos, há o cruzamento de outras histórias na tessitura da trama e o ponto forte é a transformação pela qual os personagens passam – saem do individual para o coletivo, entendem que a força e as condições de sobrevivência em um ambiente hostil estão nas ações coletivas, ou parafraseando a fala do personagem Sid, *numa luta, é a inteligência que vence, não a força física*. Foi o que aconteceu com os personagens em alguns momentos. Consideramos essa a lição maior que a história passa para o espectador de todas as idades, principalmente as crianças, pois se elas praticarem esse ensinamento ao longo da vida, pode ser que sejam adultos com concepções e valores melhores.

Outra transformação que o filme nos ensina é a relação entre as espécies: a ideia de coletivo mostra que o espaço e a convivência são para todos, deve haver harmonia, não disputa entre homens X animais, animais X animais, homem X natureza, os personagens percebem isso e procuram se adaptar. Esse acontecimento fica bem evidente quando o personagem Manny se depara com a representação de uma família de mamutes na caverna, em que ele vê a ação do homem contra os mamutes e a destruição de uma família, deixando um órfão para enfrentar sozinho as péssimas condições de

sobrevivência. Inferimos que ele sente a dor daquela situação e o ódio pelos humanos, parece que ele se identifica com o filhote, é como se entendesse o que aconteceu com sua família e por que ele está só e se sente tão amargurado; mas é aí que entra o papel do mediador (a criança), que interfere e mostra que aquele sentimento não pode ser alimentado, que eles tem que construir algo melhor e seguir um caminho diferente. O mamute aceita e procura cultivar isso, que fica bem evidente quando os personagens se encontram com o pai da criança e Manny evita a guerra ao tomar a lança do homem, é como se falasse “chega de lutas” e mostra sua vontade de perdoar, aceitar e conviver coletivamente ao entregar a criança. Um laço de aceitação e concordância entre as partes é feito e assinado com o colar que o homem entrega a Manny. É uma lição que o filme passa ao espectador.

Assim como tem o poder de destruir, o homem também tem o de preservar e é isso que provoca a transformação no comportamento e nos valores dos personagens. A criança, por exemplo, faz a união do bando e dá sinais de que a relação homem-animal pode ser diferente e que a convivência entre eles é possível, ideia representada em alguns momentos na trama: 1) quando a criança acaricia o desenho do filhote de mamute que sobreviveu ao ataque do homem. Nesse caso, os indícios nos mostram que o personagem Manny vê a sua história retratada no desenho e compreende o sentimento que existe entre o homem e o mamute; 2) quando a criança começa a andar e escolhe o tigre, o rival do homem na cadeia alimentar, para agradar, ambos são predadores; 3) na sincronia que tem com Sid, pois são colocados no mesmo nível de entendimento, de aprendizado, de brincadeiras, de brigas e de cumplicidade.

Os indícios nos mostram que é a criança que mantém os personagens unidos e os leva a respeitarem as diferenças e aceitarem o outro como igual; isso está presente nas cenas de salvamento, onde os personagens reforçam essa ideia com a fala “é isso que se faz em um bando”. Esse espírito de solidariedade, de lutar pelo outro, de considerar que a vida do outro é mais importante que a sua é o marco maior da mudança nos personagens.

Esse espírito de luta e união perpassa os tempos, as sociedades e os seres vivos, ideia bem representada pela personagem Sid, ele é um ser primitivo com espírito contemporâneo, representa o adolescente real e, por isso, aquele que pode mostrar aos

jovens e aos adultos a importância da convivência em sociedade para a sobrevivência dos seres. Com ele percebemos pistas evidentes de intertextualidade, marcadas em suas falas e ações, pontos que não são típicos da espécie, nem do período em que a história é retratada, ou seja, foram usados de outros textos, pensamos que foi um recurso para aproximar o personagem do contexto situacional do espectador, como: na brincadeira de jogar bola de neve no outro, típico de crianças que moram em um lugar propício para isso; assim como patinar no lago congelado e manobras no uso do esqui ao fugir dos tigres. Também tem a tática de futebol americano, usada para tirar o melão dos pássaros, e a vibração do jogador e da torcida pela vitória; além da tentativa de imitar a morte com uma faca (lança de gelo) atravessada no pescoço, como já vimos em alguns filmes de terror; a briga com o personagem Scrat por uma bolota, pois diz que é um “espólio de guerra”, expressão própria de filmes de guerra e/ou de piratas, entre outros); e nas falas, em que usa algumas expressões de senso comum como: “dois solteirões sozinhos na multidão”, ao tentar convencer Manny a viajarem juntos; “bela manobra, vão comer poeira” ao fugir dos tigres com manobras radicais na neve; “nosso garotinho está crescendo”, quando o bebê começa a andar; “quem disse que a força sempre vence”, quando estão tentando vencer os tigres.

O filme enfatiza a ideia de que o coletivo é a essência da vida desde os primórdios da civilização, ou seja, a força dos seres está na união, no trabalho coletivo, seguindo o ditado popular de que “duas cabeças pensam melhor do que uma”. No filme, o coletivo é representado a partir de dois elementos, como no caso dos rinocerontes: um completa a fala do outro, dialogam para dividir a comida, um só ataca se o outro também o fizer – é a fonte da força, da sobrevivência em qualquer tempo, lugar e espaço. Percebe-se, então, a força da inteligência coletiva quando os personagens param para ver o outro e a si mesmo – saber do que são capazes e como podem dar e receber –, momento em que eles sofrem uma transformação e, a partir daí, deixam de ser vários para funcionarem como um coletivo inteligente, aquele que une experiências para um fim e que, por isso, tem êxito. Em alguns momentos da trama, o personagem Sid reforça essa ideia ao mostrar que não é a força física que vence, mas a união, o trabalho conjunto.

No decorrer do filme, também fica evidente que é o conjunto que faz a resistência/sobrevivência. No caso dos pássaros Dodôs, por exemplo, em que inferimos

o regimento militar, com valores de supremacia absoluta em que o interesse maior é o da instituição, também encontramos indícios do treinamento dos homens-bombas – momento em que os pássaros se matam para tentar salvar o melão ou quando eles perdem a luta –, o que nos faz inferir que a derrota do grupo é porque os objetivos se voltam para o sistema e não para os indivíduos. Outra perspectiva sobre a sobrevivência é marcada pela viagem dos animais no início do filme, em que é destacado que a sobrevivência é para os mais novos e aqueles que conseguem acompanhar o grupo; os velhos e os que ficam para trás – indicado por aqueles que ficam presos nos poços de piche – são abandonados na estrada e, conseqüentemente, vão morrer por não terem como sobreviver, sozinhos, às intempéries.

Nessa perspectiva de leitura, o leitor acessa os conhecimentos prévios de outras áreas do conhecimento para construir um sentido, como: História (períodos diferentes da história da humanidade, desde a época dos dinossauros), Biologia (evolução e vida das espécies), Ciências (invasão extraterrestre), Geografia (espaço, condições climáticas), Sociologia (as relações sociais e a temática), etc.

Enfim, a maior estratégia do roteirista foi colocar, juntas, espécies que são totalmente diferentes, principalmente, que têm costumes diferentes, para mostrar que a sobrevivência não está na individualidade e nem na força, mas na tolerância, na aceitação do outro com suas capacidades e suas limitações, e na união de esforços para inventar, construir algo (uso da inteligência coletiva) em prol de um bem maior: salvar a criança.

3.7. O contexto de produção do filme¹²

Iniciamos a pesquisa fazendo uma contextualização do filme, já que consideramos relevante que o leitor deste texto tenha ciência dos dados históricos, científicos e culturais que fundamentaram e/ou foram usados para constituírem a história narrada.

¹² As informações dessa seção têm como fonte os comentários da equipe envolvida na produção do filme, que compõem os créditos extras no DVD *A Era do Gelo*, edição de colecionador.

A Era do Gelo (Ice Age) é um longa-metragem, em desenho animado, colorido, com 81 minutos de duração, do *Blue Sky Studios*, produzido por Lori Forte e dirigido por Chris Wedge, música de David Newman, lançado em 2002 pela *20th Century Fox Film Corporation*. O enredo retrata a jornada, em plena Era Glacial, de um tigre dentes-de-sabre, um mamute e uma preguiça gigante, reunidos por obra do destino ao encontrarem uma criança perdida e, juntos, decidem procurar o pai do garoto para devolvê-lo. O filme traz uma história animada que fala, de maneira singela, da amizade construída a partir do respeito às diferenças. Uma aventura que, em 1h e 21min, emociona o espectador pela ação, pelos desafios enfrentados pelos personagens, e também leva o público às gargalhadas com as deixas do malandro Sid nessa empreitada pelas terras geladas.

a)A ambientação

O filme foi o 1º longa-metragem da *Blue Sky Studios* feito em CGI (Imagem Gerada pelo Computador). Para escrever o roteiro, eles se concentraram nos mamutes e nas preguiças encontrados na era glacial, mas o clima não tinha papel definido nem a era glacial. A melhor maneira de torná-la marcante foi colocá-la como pano de fundo para os animais que se achariam na época e situaram *A Era do Gelo* na América do Norte, o que ajudou na criação artística, na paleta de cores e na iluminação, já que estavam trabalhando sobre um universo conhecido.

O diretor queria que o mundo no filme fosse o mais real possível, por isso, foi feita uma ampla pesquisa no *La Brea Tar Pits Museum* (Museu de História Natural, da Califórnia). A história foi contextualizada, na última era glacial, há 20.000 anos, com uma fauna e flora correspondente ao período. Vale destacar que a equipe de desenhos estilizou bastante na representação dos animais para alcançar o efeito esperado.

Mas o que era *A Era do Gelo*? Segundo os especialistas, era um período glacial em que a terra esfriava devido a vários fatores climáticos, como: a direção das correntes oceânicas, as erupções vulcânicas, entre outros. Quando o gelo cobria a terra, os animais que não eram adaptados ao frio migravam para as terras mais quentes, onde tivesse comida, já que a prioridade desses animais era a sobrevivência e isso significava “ter

comida”; era uma viagem longa e difícil para muitos animais e, infelizmente, alguns não resistiam.

Nesse deslocamento, era cada um por si e, aqueles que não aguentavam a jornada, ficavam para trás – ideia marcada no filme com os filhotes brincando no poço de piche. Segundo os especialistas, os animais que caíam nesses poços ficavam grudados e eram abandonados; os predadores tentavam pegá-los e tinham o mesmo destino, logo ia se formando um amontoado de animais que viraram fósseis e, hoje, são estudados e servem de fonte de informação. A última era glacial – chamada de Pleistoceno –, foi a mais conhecida; nesse período, formou-se uma faixa de terra entre a Sibéria e a América do Norte e, por conta disso, houve uma leva migratória de animais da Ásia para a América do Norte. Esses dados servem para situar o leitor/espectador sobre um tempo cronológico que indique o momento histórico em que a trama do filme foi contextualizada.

O filme traz indícios, nas cenas da caverna, que identificam o percurso evolutivo das espécies, associadas às mudanças climáticas e do tempo; estes são representados pela imagem de peixes e dinossauros extintos, a evolução da preguiça, e a existência do homem primitivo e de extraterrestres na Terra em um período anterior ao usado para contextualizar a trama do filme. Essa informação também é reforçada pelos labirintos existentes na caverna, a reação da criança diante da espaçonave congelada, os desenhos feitos pelos homens primitivos nas paredes, entre outros.

b)Os personagens

A equipe de produção procurou usar animais (personagens) característicos da época retratada – o mamute e o tigre –, ou criou personagens com uma junção de características de outros animais – como foi feito com a preguiça e o esquilo –, em uma tentativa de aproximar a história narrada da situação real.

A preguiça **Sid** foi inspirada na preguiça arborícola – que vivia em pequenos bandos, habitava as árvores e era a menor das 04 espécies americanas identificadas. Como as preguiças são conhecidas pela lentidão, os animadores tomaram algumas

liberdades com o personagem, para deixá-lo interessante e participativo nos acontecimentos da trama. No filme, ele representa uma preguiça em evolução.

O **Scrat** é um esquilo dentes-de-sabre, que possivelmente tenha existido naquele período, um personagem criado pelos desenhistas para conduzir a história. Como um esquilo, ele segue sua característica própria de armazenar comida para o futuro, de tal forma que outros animais não teriam acesso a esse alimento; mas é o personagem azarado, tudo que faz, pensando ser o certo, dá errado; e as cenas que o envolvem seguem essa característica, causando humor na história.

O personagem **Manny** é um mamute **lanudo**, espécie que viveu em áreas mais frias do que os mamutes pré-colombianos, encontrados nos poços de piche, na Califórnia. Os mamutes não viviam em bando, e o mamute lanudo era mais peludo e tinha orelhas pequenas devido ao frio. Como era característico dos mamutes serem carrancudos e terem um ar ameaçador, os animadores tiveram que melhorar a expressividade de Manny e torná-lo mais sociável na história.

O **Diego** é um felino *Smilodon*, popularmente conhecido como tigre dentes-de-sabre¹³. Há evidências de que essa espécie tivesse um comportamento de grupo, semelhante ao dos leões, em que a sobrevivência do grupo era prioridade para eles; o felino era um predador natural, com os dentes caninos superiores bastante desenvolvidos e possuía patas dianteiras extremamente musculosas para imobilizar a presa. Portanto, era o personagem mais agressivo do grupo e exigiu muito trabalho dos animadores.

Os **Dodôs** são pássaros que foram descobertos por exploradores portugueses nas ilhas Maurício, os quais consideraram a curiosidade dos pássaros como baixa inteligência. Assim, deram-lhes o nome de Dodôs, que significa *bobo* em português. Supõe-se que eles sofreram metamorfose de um pássaro que sabia voar para um que não sabia, eram grandes e com asas pequenas, o que impedia o voo; o ninho era no chão e os ovos eram presas fáceis para os predadores.

¹³ Segundos os pesquisadores, o tigre dentes-de-sabre, na verdade, era um gato. Essa confusão surgiu e se propagou na Europa, porque os gatos dentes-de-sabre eram do tamanho do leão africano, mas tinham proporções físicas diferentes: as costas desciam direto para as ancas, tinham cauda curta e a característica principal era os caninos.

O personagem **humano** foi baseado no *homo sapiens*, nômade e predador que, na hierarquia, estava acima dos outros animais; vivia em grupo, e o comportamento variava de acordo com a situação e a necessidade. Caçavam para suprir suas necessidades e, às vezes, por considerarem a outra espécie como inimiga.

Segundo os especialistas¹⁴, antes de dispersar pelos continentes, o homem passou por um processo evolutivo. Uma dessas formas era conhecida como *homo erectus*, na África – espécie que tinha nossa constituição física, cabeça chata e sobrelha protuberante; depois surgiu seu descendente, o *Neandertal*, na Europa – tinha membros mais curtos e mais robusto, nariz grande para adaptação ao clima frio – e, na continuidade, apareceu o *homo sapiens*, na África – eram parecidos com os homens atuais. Os dois primeiros faziam objetos de pedra, já o *homo sapiens* tinha cultura mais ampla e as pesquisas mostram que as primeiras pinturas rupestres foram feitas por eles, quando migraram para a Europa.

Há 130 mil anos, os homens primitivos desenvolveram armas que os tornaram caçadores exímios, a mais eficiente era a lança com ponta de pedra. Eram nômades e perseguiram os animais para obter comida e vestuário, com isso, contribuíram para a extinção dos animais que caçavam; é a espécie humana desse período que é retratada no filme.

c)A produção

No filme tudo foi criado, cada detalhe, inicialmente tudo foi feito à mão, e posteriormente foram utilizados recursos de tecnologia 3D. A pretensão do diretor era que tudo parecesse não só real, mas orgânico e não saído de um computador; deveria parecer familiar como as lembranças de coisas que o espectador já tivesse visto.

No caso dos personagens, o trabalho de animação foi adequado a cada espécie com a intenção de realçar aspectos de cada um. Manny, por exemplo, não podia usar as mãos para gesticular e tinha pouco movimento; assim os animadores tiveram que

¹⁴ Cf. DANIELS e HYSLOP (2004) que relatam algumas das descobertas sobre os homens primitivos no texto “Evolução humana & migrações”.

contar com os olhos da personagem e, para isso, a melhor referência era nosso rosto, Um olhar de Manny precisava dizer muito, daí a ênfase na animação e na escolha do ângulo da câmera: nesse personagem, geralmente era usado o plano **close** no rosto e/ou o plano *contraplongée* – um enquadramento de baixo para cima.

As preguiças normalmente dormem de cabeça para baixo e são lentas; e, para marcar essa lentidão, os animadores contaram com os movimentos dos braços do personagem. Também foi colocada uma carga de humor, pois o personagem tinha que cativar o espectador; seus gestos e a linguagem contribuíram nesse processo. Para mostrar esse efeito, foi usado com frequência um enquadramento específico do personagem (plano *close*). O mesmo processo foi aplicado ao personagem Scrat, com a diferença de que a linguagem específica deste era gestual, enquanto Sid usava a fala e os gestos.

Diego também foi difícil de animar por conta dos dentes-de-sabre. O trabalho de animação recaiu na sua expressividade e na fala, ele usava pouco o movimento das mãos e, neste caso, notamos que foram usados diferentes enquadramentos de câmera, dependendo da situação dramática, ou seja, do enfoque dado a cada plano de ação.

A ênfase nos aspectos expressividade, gestos, linguagem verbal e entonação, era fundamental para se atingir o efeito esperado, já que os animadores estavam trabalhando com animais de natureza selvagem que deveriam ser receptivos na tela, sem perder sua essência, e cativar tanto o espectador infantil quanto o adulto.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE DOS DADOS

Lutar contra as amarras do cotidiano, pela prática da reflexão e reflexão da prática, deveria se transformar em hábito para todos os educadores.

Silva (1983)

A leitura é uma atividade complexa que exige o uso de estratégias que envolvam olhar crítico e levem o professor a refletir, como bem diz Silva na epígrafe, sobre sua prática de leitura e a sua habilidade em levar para a sala de aula sua experiência leitora. Isso significa que os docentes devam dominar diversos gêneros textuais, de diferentes mídias, como o filme, para elaborar atividades motivadoras e criativas que exijam dos alunos uma leitura mais detalhada do texto, ou no nível máximo, seguindo a classificação de Marcuschi (2008), neste texto, e considerando os aspectos envolvidos no processo.

O *corpus* de análise desta tese foi composto pelas respostas apresentadas, pelos informantes, no questionário sobre a leitura do filme. Os dados foram tabulados e analisados à luz da linguística do texto e das teorias de gêneros textuais, leitura, compreensão de texto e ensino, além daquelas que se inserem no universo da leitura fílmica, procurando depreender os mecanismos a que os informantes recorreram na prática de leitura do filme *A Era do Gelo* para construção de sentido, tais como: as múltiplas linguagens presentes no texto, a distinção entre mote principal (o enredo) e secundário (o contexto), os acontecimentos desencadeadores do comportamento das personagens e dos fatos ocorridos no enredo, as informações explícitas e implícitas – a partir de pistas fornecidas pelo texto –, a distinção entre fato e opinião, a identificação do tema e das áreas do conhecimento com as quais o texto dialoga, etc.

A análise não foi quantitativa, consideramos o teor das respostas dos informantes, para identificarmos os níveis e estratégias de leitura, adotados pelos alunos em

formação do Curso de Letras, na leitura do texto fílmico, além de constatar se essa prática de leitura favorecia a transversalidade de conhecimentos, a interdisciplinaridade no ensino. Convém ressaltar que ao comparar a formação leitora dos informantes das instituições envolvidas nesta pesquisa, não era nossa pretensão condenar métodos e práticas existentes em cada uma, mas tão somente fazer um paralelo entre a prática de leitura dos informantes nas duas instituições e fornecer dados para melhorar e/ou ampliar o trabalho desenvolvido pelos profissionais do Curso de Letras das respectivas instituições, no que diz respeito ao trabalho com a leitura e os gêneros textuais.

Para efeito de identificação e controle, reunimos os informantes em três grupos (**GP**, **GSA**, **GSU**), usando como referência a resposta que eles apresentaram na questão 1ª, da etapa II, do questionário – que pede a sinopse e a opinião sobre o filme. No grupo **GP**, encontramos os informantes que apresentaram **respostas plenas** – aquelas que mostram uma leitura ampla do leitor e uma crítica consistente; no grupo **GSA**, reunimos os informantes com **respostas satisfatórias** – aquelas que consideramos razoáveis, pois abordam algum aspecto textual do filme, mas deixaram a desejar em outros; e no grupo **GSU**, ficaram os informantes com **respostas superficiais** que se subdividiram em dois tipos de respostas: **GSUa** – aquelas que apresentaram sinopse e uma opinião geral sobre o filme; e **GSUb** – aquelas que só apresentaram uma sinopse do filme. Além disso, usamos a numeração sequencial de 01 a 32 para identificar os informantes da instituição **M**, e de 33 a 66 os informantes da instituição **P**.

Portanto, na análise de todas as respostas do questionário, os informantes foram identificados, para efeito de controle, pelo grupo e pela ordem determinados no início da análise, por exemplo: a referência **GP-2** indica que este informante recebeu a numeração 02 e faz parte do grupo **GP** – o grupo dos informantes que apresentaram respostas plenas na 1ª questão, da etapa II do questionário; a referência **GSUa-5** mostra que o informante 05 pertence ao grupo **GSUa** – grupo dos informantes que apresentaram uma resposta com a sinopse e uma opinião geral sobre o filme na 1ª questão; a referência **GSA-35** indica que o informante 35 faz parte do grupo **GSA** – aqueles que apresentaram uma resposta considerada satisfatória na 1ª questão, da etapa II do questionário, etc.

Iniciamos a análise com um reconhecimento sobre a experiência dos informantes em assistirem a filmes. Vejam o registro na tabela 02.

Tabela 02- Demonstrativo do hábito dos informantes em assistir a filmes

INSTITUIÇÃO	ASSISTE A FILMES			
	SIM		NÃO	TOTAL
	Com frequência	raramente		
M	26	05	01	32
P	31	02	01	34
TOTAL	57	07	02	66

De acordo com os índices representativos na tabela, o hábito dos informantes de assistir a filmes é comum nas duas instituições. Os dados mostraram que, do total de 66 informantes, a maioria, 57, manifestou ter esse hábito; 07 deles disseram que assistem raramente e 02 que não assistem. O índice diferencial entre a quantidade de informantes que assistem a filmes nas duas instituições, 05, não caracteriza uma diferença significativa entre elas.

Na continuidade da questão, solicitamos a justificativa para a resposta. Observem, no quadro a seguir, alguns exemplos de respostas dos informantes.

Quadro 01: Exemplos de respostas dos informantes que responderam assistir a filmes com frequência.

I- Respostas dos informantes da instituição M

GP-2: Acho que, instantaneamente, as pessoas ligam o cinema a uma forma de entretenimento. Também o faço, mas acho que é importante ver o filme como um produto artístico, que precisa ser apreciado, sentido. Vejo filmes também para me emocionar, para entrar na ficção de uma forma bastante sensorial-diferente dos livros, para conhecer trabalhos dos cineastas.

GP-3: Na maioria das vezes, assisto a filmes como forma de entretenimento, de diversão. Em alguns casos, gosto de ver como uma obra literária foi adaptada para o cinema, ou assisto ao filme para depois ler a obra (embora minha preferência seja por ler o livro antes de assistir ao filme). No caso de musicais ou de filmes nos quais a dança é plano de fundo, gosto de analisar os passos de dança, para depois inseri-los ou adaptá-los no forró-pé-de-

serra (por diversão ou para alguma apresentação de dança).

GP-9: Porque além da diversão e da distração, como nos filmes que assisto de comédia, por exemplo, gosto muito de filmes sobre história, que me passam conhecimentos que não tenho tempo de buscar em outras fontes.

GSA-11: Tenho o hábito de assistir a filmes porque, como estudante de letras, acredito ser importante ter contato com variadas linguagens artísticas, e não apenas com a literária.

GSA-12: Sim, porque sempre foi a minha favorita de todas as artes e pretendo realizar projetos nessa área.

GSA-32: Como entretenimento e algumas vezes os uso em sala de aula. Assisto em sala de aula documentários ou filmes para atividades, como em, Libras B, onde assisti “meu nome é Jonas” para fazer atividades acerca da cultura surda.

GSUa-5: Porque é uma fonte de cultura e diversão.

GSUb-6: Porque é uma forma de entretenimento.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GP-36: Sim, porque gosto muito. Principalmente os de fatos reais.

GP-55: Porque eu gosto muito de assistir a filmes dos mais variados gêneros.

GSA-39: Por que é uma boa maneira de distrair e relaxar. E além do mais, dependendo do filme, a pessoa pode aprender muitas coisas.

GSA-35: É uma forma de descontrair e de aprendizagem.

GSA-33: Porque além de nos divertir, eles nos atentam para vários casos como criminalidade, preconceito, aquecimento global e assim aumenta o nosso senso crítico para a realidade.

GSUa-54: Distrair um pouco. Fugir da correria do cotidiano.

GSUa-56: Pois além de ser para mim uma atividade relaxante proporcionam uma extensão da minha atividade de leitura. Gosto muito da ansiedade pelo final, pelo envolvimento na história, pelo conjunto de imagens, música e a história em si.

GSUb-52: Os filmes levam ao conhecimento, a conhecer a história e a geografia, o passado e o presente. Leva de encontro ao velho e ao novo.

GSUb-59: Na minha opinião, o filme tem uma carga cultural muito grande, além de sempre transmitir uma mensagem ou uma ideia que, variando de pessoa a pessoa, pode lhe trazer algum benefício ou não no seu dia a dia.

Na análise das respostas dos informantes das duas instituições, notamos que a maioria afirmou que assistiam a filmes não só pelo entretenimento, mas também visando à reflexão que se poderia fazer a partir do texto fílmico. As respostas dos informantes demonstraram maturidade ao perceberem o aprendizado que poderiam tirar de um filme. Verificamos, pelas respostas dos informantes **GP-3**, **GP-2**, **GP-9**, **GSA-33**, **GSUa-56** e **GSub-52** que, em primeiro lugar, havia um consenso entre as respostas de que a primeira finalidade da assistência fílmica era o entretenimento – ideia presente na maioria das respostas de outros informantes que responderam “sim” nesta questão e não foram destacadas no quadro acima; em segundo lugar, eles ampliaram a resposta envolvendo o aprendizado com o filme e construindo uma rede de conexões, por meio de inferência avaliativa com outras áreas do conhecimento – fizeram um diálogo entre os conhecimentos de outras áreas –, desenvolvendo a interdisciplinaridade, tal como expôs Fazenda (2003). O informante **GP-2** relacionou cinema com a literatura – confrontou as adaptações –, e o informante **GP-9** relacionou cinema com história ao afirmar que o filme era fonte de conhecimento. Mesmo o informante **GP-3**, que não visou às áreas do conhecimento, relacionou o produto (o filme) com o processo de produção. Os informantes **GSA-33**, **GSUa-56** e **GSub-52** demonstraram, em suas respostas, que o contato com os filmes também serviu para ampliar o repertório de leitura, informar-se de algumas temáticas e abordar conhecimentos interdisciplinares. Enfim, as respostas abordaram dois aspectos dentro de um contexto, mostrando diversidade de motivos para se assistir a um filme.

O foco das respostas dos informantes **GSA-11**, **GSA-12** e **GSA-32** foi a aplicabilidade do filme, por exemplo, a resposta de **GSA-11** se sustentou em uma necessidade decorrente do curso, em que o informante disse precisar assistir a filmes, porque um estudante de Letras devia ter contato com linguagens literárias e artísticas variadas – uma visão que supomos faça parte do repertório linguístico de um aluno de graduação do curso de Letras e acreditamos que contribui para ampliar o seu horizonte de formação –; e o informante **GSA-12** disse que o filme era arte e que pretendia desenvolver projetos na área. Ambos não falaram do entretenimento, mas, ficou implícito. Já o informante **GSA-32** disse claramente que assistia pelo lazer e pela aplicabilidade.

Notamos que, no geral, a resposta dos 03 (três) informantes teve cunho pedagógico: eles disseram que já perceberam essa possibilidade de usar o filme em atividades pedagógicas, mostrando com isso que, na assistência fílmica, eles já saíram da simples condição de espectador para a de leitor.

O informante **GSub-59** também apresentou uma visão mais ampla da assistência fílmica, pois afirmou que os filmes traziam uma carga cultural e transmitia ideias com ou sem algum benefício no dia a dia do espectador. Essa informação sugere que o informante identificou momentos diferentes do contato com um filme: primeiro o lazer; depois a identificação do conteúdo e, por último, aplicação na realidade do espectador.

Os informantes **GSA-35 e GSA-39** apresentaram uma resposta mais geral ao dizer que assistiam pela diversão e aprendizado – mas não ficou claro a que aprendizado eles se referiram. O informante **GSUa-5** afirmou, de forma geral, que o filme também era fonte de cultura. Houve casos em que os informantes apresentaram respostas basicamente centradas no entretenimento, **GP-36, GP-55, GSub-6**, o que nos fez pensar que não ocorreu um trabalho de leitura do filme por parte destes informantes.

Quanto aos informantes das duas instituições, que responderam que raramente assistem a filmes, eles apresentaram respostas vagas, do tipo *não têm interesse*, *não chama atenção*. Isso nos fez inferir que eles só perceberam o filme pelo aspecto do prazer, pareceu que eles nunca foram atingidos/provocados por um filme.

Com a análise dessa categoria, notamos que alguns informantes já atuam como leitores de filmes, isto é, conseguem ver além do enredo e perceber a aplicabilidade desse gênero para a aquisição de conhecimento e para o aprendizado. Isso pode ser comprovado levando-se em consideração as categorias citadas por Silva (2005a) neste texto, ou seja, os informantes assistem a filme tanto pelo prazer **GSub-6**, como pelo conhecimento **GSA-32** ou pela informação **GP-3**. Também observamos níveis diferentes de recepção do filme: uns assistiram ao filme, simplesmente com o olhar de espectador, pelo prazer; e outros já avaliaram o filme e perceberam uma funcionalidade pedagógica.

Mapeamos a experiência dos informantes com o uso de um filme em atividade acadêmica e, conforme a tabela 03 abaixo demonstra, constatamos que a maioria dos informantes, 50, já desenvolveu alguma atividade acadêmica com filmes, um número

representativo que nos mostra que o uso do filme em sala de aula já é a prática real em ambas as instituições.

Tabela 03: Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o uso de filmes em atividades acadêmicas.

INSTITUIÇÃO	USO DE FILME EM ATIVIDADES ACADÊMICAS		
	SIM	NÃO	TOTAL
M	23	09	32
P	27	07	34
TOTAL	50	16	66

Na análise das respostas dos informantes que responderam “sim” à pergunta, percebemos uma semelhança no direcionamento das atividades. Vejam-se exemplos no quadro a seguir.

Quadro 02: Exemplos de respostas dos informantes que responderam “sim” ao uso de filme em atividade acadêmica.

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-3: na disciplina Filosofia. Inicialmente assistimos ao filme “o nome da rosa”. Depois tínhamos que pensar nas características das relações estabelecidas entre a classe detentora do poder, entre elas a igreja, e a população em geral, que foram abordadas no filme. Logo após, tivemos que descrever essas relações, mostrando em quais passagens do filme elas estavam presentes. Em seguida, foi discutido em sala de aula as características apontadas por cada aluno, considerando a nossa opinião sobre as relações de poder percebidas. Por fim, o professor pede para pensarmos se hoje essas relações ocorrem da mesma maneira.

GP-9: LIBRAS-Linguagem Brasileira de Sinais.

A professora nos passou um questionário com sete perguntas a respeito do filme que abordava a difícil educação de uma criança muda na década de vinte. Depois ela discutiu pontos importantes, que também eram abordados nas perguntas e por fim, respondemos as perguntas por escrito.

GSA-11:Eu assisti a pelo menos seis filmes como parte de alguma atividade acadêmica durante minha graduação. Três deles foram passados em disciplinas de Literatura (mais especificamente, de Literatura Portuguesa- *non, ou a vã glória de mandar-*, e Literatura Brasileira-*memória do cárcere e a vida secreta das palavras-* e os demais em disciplinas ofertadas na Faculdade de Educação, a saber: Política Educacional- *Pro dia nascer feliz-*, Psicologia da Educação- *Entre os muros da escola-*, e didática –*O jarro.*

Todos os professores explicitaram os motivos por que eles trabalhariam com os filmes em sala

de aula e promoveram um debate sobre os mesmos com a turma. Os professores de Literatura Portuguesa e de Política solicitaram ainda a redação de uma resenha crítica sobre os filmes, à qual foi atribuída nota.

GSA-20: Oficina de Texto: argumentação e lógica. Assistimos ao filme, depois respondemos a um questionário e houve discussão das respostas.

GSA-32: Libras B(FALE/UFMG).Após assistir o filme foi feita uma discussão sobre o tema e enredo, e uma resenha crítica

GSUa-5:Na disciplina Psicanálise. Assistimos ao filme, depois discutimos em sala.

GSUa-30: O filme como atividade pedagógica ocorreu na disciplina Estudos Temáticos de Literatura brasileira: Ficção da primeira metade do séc. XX.

O filme que foi apresentado em aula era baseado em um dos livros estudados na disciplina. A apresentação foi feita com a intenção de que os alunos pudessem observar como ocorreria a adaptação do livro, e quais os pontos do romance foram mais explorados no filme.

GSUB-6: na disciplina cultura e civilização francesas. A turma foi dividida em grupos de três alunos e cada grupo escolheu um filme entre os listados pela professora. Assistimos ao filme em casa e depois tivemos que apresentá-lo aos outros colegas em forma de seminário, passando a ficha técnica, a sinopse, falando sobre os personagens principais e os autores que os representam; e, como eram filmes musicais, apresentamos algumas canções e contextualizamos-as com o enredo do filme.

GSUB-13: Estudos da linguagem/tópicos em literatura. A atividade foi conduzida como material extra para os estudos.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GP-34: Literatura, Para aprofundar meus conhecimentos.

GP-61: Psicologia I. A professora utilizou o filme como uma forma de complemento do assunto trabalhado em sala de aula.

GSA-58: Teoria Geral da Literatura. O professor colocou o filme, nós assistimos e no final ocorreu um debate a respeito do assunto abordado no filme.

GSA-44: Introdução à Sociologia. Foi para complementar um seminário e depois fazer resenha do filme.

GSUa-47: Em duas disciplinas, a saber: Na disciplina da Educação I, assisti ao filme “Em nome da Rosa”, a atividade pertinente ao filme foi um debate sobre o mesmo acerca da temática ciência *versus* religião. Em Linguística I, nos foi apresentado o filme “Nell” e o professor passou um questionário sobre o mesmo.

GSUa- 54: Prática de Ensino I, filme o Sorriso de Monalisa. A professora pediu que fizéssemos uma síntese oral do filme, para percebermos que havia no filme a presença bastante considerável da tendência tradicional do ensino.

GSUa-56: Na disciplina de Didática. O filme estava de acordo com conteúdo que estava sendo ministrado, o qual tratava da relação aluno e professor em sala de aula, após assistir ao filme

foi desenvolvido um estudo dirigido, incluindo o conteúdo teórico estudado e o conteúdo do filme.

GSub-48: Linguística. Devíamos observar um caso mostrado no filme e buscar uma explicação linguística acerca do que era retratado no filme.

GSub-50: Psicologia I: Assistimos ao filme em sala de aula e depois discutimos o tema abordado no filme, levando em conta os aspectos teóricos da disciplina.

Analisando as respostas dos informantes das duas instituições, no quadro acima, identificamos alguns casos em as atividades desenvolvidas com o filme foram motivadas por questões baseadas no conhecimento informado no texto, conhecimentos experienciais e/ou apreciação do leitor. Por exemplo, na resposta do informante **GP-3**, ele falou que assistiu ao filme e fez inferência sobre *as relações estabelecidas entre a classe detentora do poder, entre elas a igreja, e a população em geral, que foram abordadas no filme*. Depois, ele identificou, no filme, as marcas linguísticas sobre as quais se processou a inferência. Em outro momento, ele confrontou as ideias do filme com seu conhecimento de mundo, quando o professor pediu para eles confrontarem as relações do filme com as realidades. A prática de leitura vivenciada pelo informante foi interessante, pois ela motivou os alunos para assistir ao filme e passear pela malha da história narrada com a finalidade de discutir aspectos centrados no tempo da história e trazê-los para o tempo do leitor, atualizando, assim, a narrativa do filme.

O informante **GP-9** disse que sua experiência foi assistir ao filme para discutir tópicos identificados pela professora, anterior ao contato com o filme, ou seja, a resposta nos mostra que a professora não considerou a percepção do aluno e já delimitou o que deveria ser observado durante a assistência fílmica, um fato comprovado pela fala do informante quando disse que *a professora nos passou um questionário com sete perguntas a respeito do filme [...]. Depois ela discutiu pontos importantes, que também eram abordados nas perguntas*. Consideramos esta atividade superficial e sem motivação para o aluno, já que ele só tinha que procurar as respostas para o questionário. A mesma ocorrência identificamos na prática do informante **GSUa-47** que, embora tenha assistido a dois filmes densos – “Em nome da Rosa” e “Nell” – em disciplinas diferentes, ele disse que também desenvolveu uma atividade direcionada. Não encontramos índicos nas respostas de que outros aspectos do filme

tenham sido detectados pelos informantes; e se foi o caso, que eles tenham sido discutidos e/ou considerados nas atividades realizadas.

O informante **GSA-11** afirmou que assistiu a mais de um filme, em disciplinas diferentes, mas a prática foi a mesma de informantes anteriores – debater sobre os filmes –, mas não explicitou o que foi discutido; contudo, identificamos indícios na resposta que sugerem que houve interação entre os leitores (professores-alunos) a partir da compreensão do texto, pois acreditamos que não há debate sem conhecimento do assunto. A última parte da atividade – fazer uma resenha crítica - reforçou a ideia de que houve um momento de identificação de informações no texto, inferências e avaliação, produção da resenha. Pela quantidade de filme assistidos, 06, com a mesma finalidade, as mesmas práticas de processamento da leitura, concluímos que o informante já tinha uma experiência em ler, compreender e avaliar um filme.

No caso dos informantes **GSub-48** e **GSub-50**, eles falaram que os filmes foram assistidos para a identificação e explicação de aspectos pontuais. O primeiro informante disse que deveria *destacar um caso mostrado no filme e buscar uma explicação linguística acerca do que era retratado*; o segundo, tinha que identificar o tema e confrontá-lo com as teorias trabalhadas na disciplina. Mesmo sendo atividades pontuais e pré-estabelecidas, elas se tornaram desafiadoras e construtivas no momento em que foi pedido ao aluno que usasse seus conhecimentos prévios do conteúdo trabalhado na disciplina, para compreender e/ou explicar um aspecto do filme, fazendo da assistência fílmica uma continuidade do trabalho de sala.

As respostas dos informantes **GSUa- 54** e **GSUa-56** mostraram que a prática deles em assistência fílmica foi para confrontar o conteúdo da disciplina ao do filme, por exemplo, o informante **GSUa-56** falou que *após assistir ao filme foi desenvolvido um estudo dirigido, incluindo o conteúdo teórico estudado e o conteúdo do filme*. O trecho sugere que os alunos assistiram ao filme sem um objetivo pré-estabelecido, sem uma orientação, e só depois de assistirem ao filme é que tiveram ciência do que iriam trabalhar.

No contexto exemplificado no quadro, também encontramos respostas que retrataram práticas ainda presentes nas instituições de ensino, por exemplo: o

informante **GSUa-5** apresentou uma resposta geral – ele disse que assistiu ao filme para discutir –, mas não disse o que foi discutido sobre o filme; os informantes **GSub-13** e **GP-61** disseram que a atividade foi desenvolvida como um material extra, mas não teceram maiores informações; e o informante **GP-34** que disse ter trabalhado o filme para ampliar o conhecimento, mas não especificou a que conhecimento se referia. Já o informante **GSUa-30** respondeu que assistiu ao filme para comparar o texto escrito e a adaptação; e o informante **GSub-6**, para apresentar o enredo e seus elementos. Observamos que, os dois últimos informantes participaram de atividades construtivas, com objetivo focalizado que contribuiu para o aprendizado do aluno, o que não ocorreu com os outros.

Com relação aos informantes **GSA-20**, **GSA-21**, **GSA-32**, **GSA-58** e **GSUa-44**, as respostas seguiram basicamente a mesma linha: eles assistiram ao filme para responder a um questionário, debater e/ou fazer uma resenha.

As respostas nos mostraram, no geral, que o trabalho com o filme foi por imposição do professor e não houve mediação por parte do docente, nem motivação para a leitura, foi apenas para cumprir uma tarefa: um resumo, uma resenha, responder questões, embora já se percebam tentativas de práticas diferentes que exijam certas competências dos alunos em alguns casos. Vale lembrar que os dados não trazem indícios que justifiquem a metodologia usada pelo professor e, portanto, nossa conclusão foi formulada apenas com base nas respostas dos informantes – o foco desta pesquisa.

4.1. A classificação do filme *A Era do Gelo* quanto ao metagênero

De acordo com Rey (1997), Napolitano (2004) e Dias (2009), não há uma classificação precisa para os filmes comerciais quanto ao gênero, o que é feito serve para atender a um apelo comercial; mesmo assim, não é algo aleatório, e que por vezes confunde os espectadores, pois não sabem, por exemplo, se o filme é um drama ou uma comédia. Neste trabalho, escolhemos considerar a predominância do ingrediente na estrutura do texto, para atribuir uma classificação em: aventura, comédia, drama ou suspense. Adotamos neste texto o termo “ingrediente”, usado por Rey (1997), para

referir ao que identificamos como tipos textuais na perspectiva do texto filme: *aventura, suspense, drama, comédia*.

Os dados coletados nos mostraram que a classificação do filme *A Era do Gelo* em um metagênero é variada. Vejam exemplos de respostas na tabela 04 a seguir.

Tabela 04: Demonstrativo das respostas sobre a classificação do filme quanto ao metagênero

GÊNEROS	QUANTIDADES		TOTAL
	Instituição (M)	Instituição (P)	
comédia	07	08	15
drama	00	02	02
suspense	00	00	00
aventura	13	08	21
Aventura/comédia	06	04	11
Suspense/Aventura/comédia/ drama	04	10	13
Aventura/comédia/ drama	02	02	04
TOTAL	32	34	66

Verificamos que do total de 66 informantes, os maiores índices encontrados foram na classificação do filme em aventura, 21; comédia, 15; e todos os gêneros, 13. Vejamos nos quadros 03 a 04 a resposta de alguns informantes, a respeito dessas categorias.

Quadro 03: Exemplos de respostas dos informantes que classificaram o filme como gênero “aventura”.

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-3: Considero o filme “*A Era do Gelo*” como sendo um filme de aventura. O pano de fundo para a trama é a ‘viagem’ do mamute, do tigre, da preguiça e de um bebê para além de uma passagem de gelo, onde do outro lado um acampamento de humanos se estabelece no período de geada. É nesse lugar que o pequeno bebê deverá ser deixado. Durante essa ‘viagem’, várias aventuras acontecem com os personagens, seja com todos juntos ou com apenas um deles.

GSA-11: O filme “*A Era do Gelo*” é uma aventura, pois apresenta os desafios pelos quais os

personagens passam para atingir seus objetivos, que, se em um primeiro momento eram diferentes, ao longo da história tornam-se um só: devolver o bebê humano à sua família. Pode-se, entretanto, dizer que essa aventura apresenta aspectos dramáticos, como a cena em que Manny vê o desenho de sua família na caverna e na que mostra o pai do bebê vendo-se obrigado a desistir de encontrar seu filho, e cômico, com destaque, neste caso, para as atitudes e falas de Sid. Além disso, o filme é perpassado por um certo suspense sobre o que acontecerá com o bebê.

GSA-12: Acredito que encaixá-lo em uma das opções seria reduzi-lo, mas por falta de opção eu acredito que se encaixe em aventura apesar de conter elementos de comédia e drama.

GSub-7: Uma aventura, pois apesar de apresentar traços dos gêneros comédia, drama e até mesmo suspense, a maior parte do filme, principalmente o enredo, se constitui por elementos do gênero aventura, já que descreve a jornada de três personagens em busca de um propósito (salvar o bebê).

GSub-17: Eu o classifico como animação, mas dentre as opções oferecidas, levando em consideração o enredo aventureiro, classifico-o como aventura.

GSUa-18: o filme mostra um pouquinho de cada um dos gêneros citados, mas o gênero “aventura” está mais presente ao meu ver. Os animais passam por vários atritos durante a viagem, o que faz do filme uma variada forma de sair e entrar em encrencas.

GSUa-22: Os personagens enfrentam diversas situações difíceis para alcançarem seu objetivo (devolver o bebê para o seu pai).

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSA-40: Uma aventura que compreende vários acontecimentos, temas sociais e o objetivo de entregar a criança.

GSA-33: Aventura. Pois é um filme que em sua trajetória os personagens vão em busca dos seres humanos, passando por vários lugares desconhecidos, um filme cheio de ação.

GSUa-56: Uma aventura. Pois o tempo todo os personagens passam por obstáculos impostos pela natureza, tentando alcançar seu objetivo (devolver a criança ao pai) e ao mesmo tempo tendo que lidar com suas diferenças.

Nesse caso, os informantes reconheceram o filme como gênero aventura, pelo enredo, por exemplo: **GP-3** – a viagem dos animais e as aventuras que acontecem; **GSA-11**, **GSub-7** e **GSUa-56** – os desafios enfrentados para atingir um objetivo; **GSub-17**, **GSUa-18**, **GSUa-22** e **GSA-33** – passam por atritos e situações difíceis. O informante **GSA-12** não apresentou uma justificativa explícita em sua resposta, mas inferimos que tenha sido na mesma ordem das respostas dos outros informantes deste conjunto, baseado no que ele disse no trecho *por falta de opção eu acredito que se*

encaixe em aventura apesar de conter elementos de comédia e drama. Como ele priorizou o gênero aventura, apesar de perceber a presença de outros (comédia e drama), pensamos que ele fez a identificação pelo ingrediente de mais evidência (aventura/ação) no texto.

Mesmo reconhecendo que o filme era do gênero *aventura*, alguns informantes identificaram, no filme, uma mescla de outros ingredientes. O informante **GSA-11**, por exemplo, apresentou uma resposta baseada em pistas do texto, para explicar essa condição que caracteriza um gênero híbrido (MARCUSCHI, 2008): ele encontrou o **drama** na cena em que Manny estava observando os desenhos na caverna, a **comédia** na atuação de Sid, e o **suspense** no destino do bebê. Consideramos que ele fez uma leitura, de acordo com a perspectiva de Costa e Biondo (2007), usando um olhar crítico - um olhar bem distribuído pelo texto fílmico, em que buscou vários ângulos da trama e destacou pontos relevantes para um efeito de sentido na leitura.

Percebemos que outros informantes – **GSA-12**, **GSUa-18** e **GSub-7** – seguiram a mesma classificação de **GP-11**, apesar de apresentarem uma resposta baseada apenas na identificação dos ingredientes, sem relacioná-los a pistas no texto e sem reconfigurar as ideias. Neste caso, os informantes perceberam o filme pelo olhar atento – um olhar ativo que busca o todo e capta os detalhes (COSTA E BIONDO, 2007). O informante **GSUa-18**, por exemplo, afirmou que *o filme mostra um pouquinho de cada um dos gêneros citados, mas o gênero “aventura” está mais presente ao meu ver*, uma resposta, pela qual, supomos que o informante tinha conhecimento mais amplo sobre a classificação de gênero, embora não tenha deixado explícito na resposta. De acordo com as respostas, os informantes usaram o termo gênero, mas significando um ingrediente presente no filme.

No que se refere aos informantes **GP-3**, **GSUa-22**, **GSA-40**, **GSA-33** e **GSUa-56**, as respostas mostraram que eles não identificaram a existência de outros ingredientes no filme, pois só explicitaram a existência do ingrediente *aventura* e, por conta disso, fizeram a classificação. A resposta de **GP-3** diferiu das outras desse conjunto, porque o informante não caracterizou o gênero reconhecido, mas identificou o que ele chamou de “pano de fundo” para o desenvolvimento da trama – o fio condutor

da história –, além de reconhecer que os personagens passaram por várias situações problemáticas ao longo da jornada.

Já os demais informantes desse conjunto usaram respostas diversas na tentativa de justificar a escolha do gênero aventura, por exemplo, o informante **GSUa-22** disse que no filme *os personagens enfrentam diversas situações difíceis para alcançarem seu objetivo (devolver o bebê para o seu pai)*; o informante **GSUa-56** mencionou uma das características do gênero ao dizer que o filme era do gênero aventura, *pois o tempo todo os personagens passam por obstáculos impostos pela natureza, tentando alcançar seu objetivo (devolver a criança ao pai) e ao mesmo tempo tendo que lidar com suas diferença*. E o informante **GSA-40** disse que o filme *compreende vários acontecimentos, temas sociais e o objetivo de entregar a criança*, isto é, ele apontou três aspectos como constituintes desse gênero, mas que, na realidade, não são específicos do gênero aventura, também podem ser encontrados, por exemplo, no gênero drama.

Na resposta do informante **GSub-17**, quando ele disse *eu o classifico como animação*, percebemos o uso de um conhecimento partilhado do senso comum sobre as classificações de gêneros cinematográficos divulgadas na mídia, em capas de DVD, nas locadoras e no diálogo entre espectadores, em resenhas, e outros, em que “animação” é considerado um gênero, provavelmente seguindo a mesma lógica de classificação dos filmes (comédia, drama, aventura....animação).

Consideramos que o critério usado foi baseado na forma do filme (desenho) ou na indicação comercial do material, uma classificação que não encontra coró na literatura usada neste texto – Tassara (1996) e Perisic (1985) afirmam que a “animação” é uma técnica para reproduzir uma ilusão de movimento em um filme, sendo assim não é um tipo de gênero; Napolitano (2004) diz que há uma tendência no cinema comercial para a subdivisão dos metagêneros e o surgimento de gêneros mais específicos, visando ao lucro e a atingir um público específico. Com base nesses autores, supomos que o informante se baseou no aspecto comercial ao usar o termo “animação” como identificação de gênero já que, no senso comum, *desenho animado* e *animação* aparecem como sinônimos e é destinado ao público infantil.

Relacionamos, a seguir, alguns exemplos de respostas, em que alguns informantes apresentaram outra classificação para o filme. Vejam-se no quadro 04.

Quadro 04: Exemplos de respostas dos informantes que classificaram o filme como gênero “comédia”

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-8: comédia, pois todos os problemas são superados no final da trama.

GP-9: O filme “*A Era do Gelo*” é predominantemente uma comédia pelas cenas que provocam riso. Porém ela contém elementos de aventura, durante o percurso seguido pelos personagens e elementos de drama, como nas cenas em que as personagens são levadas a situações que envolvem seu lado afetivo, sentimental.

GSA-20: É uma comédia porque a todo instante passa-nos a impressão de que o objetivo é causar humor. Mas também possui elementos que levam a dizer que trata-se de uma aventura, devido à jornada que os personagens empreendem, e também do drama, pelas oscilações de personalidade e mudança de atitude dos personagens.

GSub-13: Comédia, que, como é comum no gênero, toca levemente o drama e, às vezes, a aventura. Essa classificação se deve à forma de condução do enredo por parte dos roteiristas e diretores, que aplicam comicidade inclusive em momentos de conflitos na trama.

GSub-26: Uma comédia, o comportamento dos personagens provoca risos. Certamente há elementos dramáticos e de aventura no filme.

GSUa-27: Acredito que há um pouco de todos esses elementos na trama, mas acredito que a comédia se sobrepõe aos outros, já que o filme se estrutura em “gags”, tiradas cômicas.

GSUa-30: é uma comédia, estando o enredo repleto de cenas engraçadas protagonizadas pelos personagens principais. E embora o público se depare com várias cenas de aventura, e também com algumas cenas tristes, o humor é sem dúvida o que prevalece na história.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSUa-45: Uma comédia. Além da moral da história (de superação) a fala dos personagens e suas ações levam o filme para o lado cômico.

GSub-48: Uma comédia. Pois lida com fatos de forma satírica e tem um final feliz.

GSub-52 : É uma comédia. Há um toque de humor envolvendo os personagens ao longo do filme.

GSUa-54: Comédia, faz o espectador rir o tempo todo

GP-55: Uma comédia, porque trata com humor uma história de sobrevivência de habitantes das terras geladas e de superação.

Notamos que, na maioria das respostas, a justificativa seguiu a mesma linha argumentativa – o filme é uma comédia, porque o objetivo é provocar humor –, mas a redação das respostas e/ou os argumentos usados comprometeram a justificativa da escolha feita. As respostas nos mostraram que não havia uma clareza para os informantes quanto à justificativa da classificação do gênero. Na resposta do informante **GP-9**, por exemplo, não ficou claro se ele destacou a *comédia* por conta da existência de cenas de humor ou da quantidade dessas cenas no filme. Na resposta do informante **GSA-20**, não ficou claro por que ele priorizou a comédia, pois ele disse que o filme poderia ser tanto comédia quanto aventura ou drama, e não nos pareceu haver hierarquia entre as duas classificações – os indícios sugerem que a resposta foi aleatória, funcionando como uma justaposição de ideias.

O informante **GSub-13** usou duas justificativas diferentes em sua resposta: primeiro ele afirmou que o filme é *comédia, que, como é comum no gênero, toca levemente o drama e, às vezes, a aventura* – de acordo com a caracterização feita por Napolitano (2004), o fato de um filme “tocar o drama e a aventura” não o classifica como uma comédia. Além disso, no filme em análise, a aventura não é tocada “levemente”, pelo contrário, ela se sobressai sobre os outros ingredientes. Na segunda justificativa, o informante disse que *essa classificação se deve à forma de condução do enredo por parte dos roteiristas e diretores, que aplicam comicidade inclusive em momentos de conflitos na trama*, provocando um problema de coerência na resposta, pois identificamos duas justificativas distintas para uma escolha e, nesse caso, a argumentação do informante ficou comprometida, em virtude de não sabermos o critério exato para a classificação; se foi feita pelo que é comum ao gênero – a primeira parte da resposta –, ou se foi pela forma como a comicidade foi usada no filme – a segunda parte da resposta.

Na justificativa do informante **GP-8**, ele usou uma característica que não era específica do gênero comédia ao dizer que *todos os problemas são superados no final da trama* – há casos em que essa superação não acontece nem numa comédia.

Os filmes comerciais, normalmente, seguem uma linha de desenvolvimento que propicie a solução dos problemas em algum momento da trama, até porque o espectador cria uma expectativa sobre isso e, quando não acontece, ele não se sente satisfeito e o

produtor não alcançará o lucro almejado. Na resposta do informante **GP-55**, inferimos que ele classificou o filme pelo modo de dizer o texto, isto é, ele disse que o filme *trata com humor uma história de sobrevivência de habitantes das terras geladas e de superação*. Por essa constatação, o filme seria uma aventura contada de forma engraçada, não uma comédia.

O critério de categorização adotado pelo informante **GSUa-30** em sua resposta – o enredo é formado de cenas engraçadas...cena de aventura...cenas tristes – passou-nos a ideia de que a classificação feita pelo informante se baseou na quantificação de cenas isoladas no filme, um critério inadequado para essa finalidade – o filme tem um enredo sequenciado e ordenado, e não é apenas um amontoado de pedaços (as cenas). No cenário cinematográfico, as cenas não são tipificadas como: de humor...de aventura...tristes..., etc., esses termos são usados para referir os ingredientes, ações, comportamentos, etc. presentes numa cena –.

Nas demais respostas apresentadas no quadro 04, os informantes **GSub-26**, **GSUa-27**, **GSUa-45**, **GSUa-54**, **GSub-48** e **GSub-52** usaram uma resposta no mesmo nível, já que não apresentam uma justificativa coerente com a escolha feita. Para eles o filme era uma comédia, porque o comportamento dos personagens provocava risos; o filme fazia o espectador rir o tempo todo; ele se estruturava em “gags e/ou havia um toque de humor envolvendo os personagens, etc.

Quadro 05: Exemplos de respostas dos informantes que identificaram a existência de uma mescla de todos os gêneros no filme

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-2: Pensando bem, o longa-metragem *A Era do Gelo* comporta todas as quatro categorias. É um drama, quando aprofundamos na história de cada personagem e suas relações interpessoais no novo bando; é uma comédia, por sempre conter aspectos humorísticos – principalmente ligados ao personagem Sid; é uma aventura, quando mostra a jornada de um bando, que passa por várias adversidades durante todo o percurso; é um suspense, pela tensão que certos momentos da história geram.

GSA-21: O filme apresenta uma mistura de drama, aventura, suspense e comédia que culmina em uma animação envolvente e divertida.

GSUa-15: Tem elementos de todos esses gêneros: a história é uma aventura dos personagens, com os dramas de cada um, e com momentos de uma comédia

GSUa-5: São os 4 gêneros, pois esses se mesclam ao longo do filme.

GSub-6: Eu o classificaria como desenho animado que contém elementos de cada um desses gêneros.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSUa-57: Uma mistura de todos os gêneros, que pode se tornar mais visível dependendo do ponto de vista do espectador.

GSA-58: Um pouco de tudo, pois existem situações que remetem a gêneros diferentes.

GSub-59: Em minha opinião, o filme é um mix de todos os gêneros, mais perceptivelmente tende para o lado da comédia. É drama quando envolve a morte de uma mãe, e um filho abandonado e até mesmo quando deixa explícito a vontade de Manny em ter uma família; é uma aventura quando exhibe a saga da devolução do bebê; e um suspense quando Diego entra na história trazendo aquele clima de tocaia; e, enfim, comédia porque qualquer pessoa que assista ao filme, vai passar uma boa parte do filme rindo de Sid e do esquilinho.

GP-34: O filme apresenta a mistura dos quatro elementos, onde se transforma em uma história divertida para todos os tipos de idade.

GP-36: O filme envolve todos os elementos, transformando-se em uma história que atrai a atenção de crianças e adultos.

GSub-60: Um pouco de cada. O enredo da história tem um pouco de drama, comédia, aventura e suspense, mas podemos dizer que a aventura prevalece pela jornada dos três bravos personagens que se unem para um objetivo comum.

GSub-62: É uma mistura de todos os gêneros: é uma aventura, pois estão migrando de uma região para outra; drama pela morte da mãe do bebê; suspense pela incerteza se o bebê volta aos braços do pai, e comédia pelas atitudes engraçadas dos personagens.

Na análise das respostas, observamos que os informantes **GP-2**, **GSub-62** e **GSub-59** apresentaram uma boa argumentação. Eles disseram que, ao longo da trama, existiam as quatro categorias e desenvolveram uma resposta consistente, inferida a partir de pistas presente no filme, referentes a cada um dos ingredientes (drama, suspense, aventura e comédia), mostrando, assim, que fizeram uma leitura no nível máximo, de acordo com a classificação de Marcuschi, neste texto.

Os informantes **GSA-21**, **GSUa-5**, **GSUa-57** e **GSA-58** disseram, em suas respostas, que identificaram a existência dos ingredientes no filme, mas não justificaram, ou, como é o caso dos informantes **GSUa-15**, **GP-34**, **GP-36**, usaram uma

justificativa superficial e que não explicou a classificação feita, por exemplo, *o filme envolve todos os elementos, transformando-se em uma história que atrai a atenção de crianças e adultos* – uma argumentação inconsistente, porque não é a presença desses ingredientes em um filme que atrai os espectadores, assim como não é característica específica de um gênero fílmico. De acordo com a teoria do *Double Coding* (GOMES E SANTOS, 2007), um filme tem um código para cada tipo de espectador (criança ou adulto) e é esse código, com suas especificidades, que o atrai ou não, fazendo com que o espectador se identifique com o filme.

O informante **GSub-6** fez uma classificação diferente, pois usou *desenho animado* como classificação de gênero, uma escolha incoerente de acordo com Tassara, neste texto – o *desenho animado* é um tipo de *cinema de animação*; logo não é categoria de classificação de gênero.

É ponto pacífico na literatura sobre gêneros textuais que há ainda indefinições em alguns pontos, principalmente com relação à estrutura dos gêneros, pois uma das características deles é serem flexíveis e híbridos, conforme já afirmamos nesta tese. Por isso, convencionou-se usar a predominância de uma tipologia sobre as demais como critério de classificação. Na perspectiva do cinema, ocorre o mesmo processo, assim como a ideia de que os gêneros são híbridos (MARCUSCHI, 2008); um aspecto que, dependendo do filme, é necessário para se chegar ao entretenimento. Pelos dados das respostas representadas no quadro 05, concluímos que os informantes não usaram dessa estratégia de identificar um ingrediente dentre os demais, eles não reconheceram a hierarquia na estrutura do texto, o que dificultou a classificação do gênero, embora tenham percebido que o filme é um texto híbrido.

Constatamos que dos 66 informantes, somente 38 deles classificaram o filme considerando a predominância de um dos ingredientes (aventura, comédia, suspense ou drama), mas nem todos apresentaram uma resposta que justificasse a escolha feita. Supomos que a classificação do filme, nesse aspecto, foi feita com base no conhecimento compartilhado na sociedade, que adota a classificação indicada pelos produtores cinematográficos. Conforme Bruzzo (1995), os leitores já têm, mesmo que de forma inconsciente, o conhecimento da estrutura dos filmes, pela experiência em assisti-los de longa data, o que também ocorre com o texto escrito: sabemos reconhecer

uma carta, uma reportagem, uma entrevista, entre outros, pela nossa experiência com esses textos, assim como “sabemos” que um filme é de suspense, de aventura e ou de comédia, por já ter assistido a outros filmes com o mesmo padrão, o que falta é uma explicação consistente.

No filme há ingredientes em maior relevo, daí a necessidade de uma avaliação sobre o texto, considerando o contexto, dentro da classificação que adotamos neste texto; por exemplo, dos 66 informantes, nenhum reconheceu o ingrediente *suspense* como predominante – o que mostra que há pouca evidência desse ingrediente no contexto central. A maioria identificou o ingrediente *comédia* ou *aventura*; alguns informantes perceberam no filme os ingredientes indicados na questão e não conseguiram reconhecer a prevalência de um sobre o outro. Na nossa percepção, a evidência maior na história era: uma aventura que tinha um propósito a ser cumprido por alguém, em um tempo e em um espaço, mas veiculada de forma leve, o que é característico do filme em desenho animado, ou seja, os produtores usaram o *Double Coding* (GOMES e SANTOS, 2007), uma característica do desenho animado para atingir tanto o espectador infantil como o adulto.

No filme *A Era do Gelo*, reconhecemos que a comicidade está centralizada nos personagens Scrat – em situações comoventes/tocantes, e na linguagem não verbal; e em Sid – nos jogos de linguagem verbal e não verbal, além de peripécias em várias situações, que criam não um mal-entendido, mas o inesperado, a quebra de uma expectativa de ação já que se espera um determinado comportamento do personagem em certas ocasiões e ele age de outra. Além disso, os personagens usaram a linguagem verbal e/ou gestual como reforço, provocando o humor e fazendo um contraponto com os personagens Diego e Manny. Agora, esses aspectos resultaram de alguns acontecimentos e pensamos que foram usados para tornar a ação divertida, como na cena em que Sid considera a noz como “espólio de guerra”, onde a linguagem verbal e a gestual geram humor na ação. Enfim, a comédia é momentânea, o que reforça nossa ideia de que o gênero comédia não prevalece sobre o gênero aventura; da mesma forma que o drama e o suspense não prevalecem.

Na etapa II do questionário, as questões 01 a 09 foram desenvolvidas sobre a leitura do filme e a questão 10 sobre a proposta idealizada pelos informantes para trabalhar a leitura do filme com os alunos do ensino fundamental e/ou médio.

4.2. A sinopse do filme e a opinião dos leitores

A partir das respostas que compõem o *corpus* dessa pesquisa, analisamos as sinopses que os informantes apresentaram, seguidas das opiniões por eles dadas acerca do enredo. De início, a questão 01 por nós formulada, tem duas perguntas: uma objetiva – pede-se a sinopse do filme –, que nos deu uma visão da percepção inicial do espectador/leitor; e outra avaliativa – pede-se a opinião do leitor sobre o filme –, que nos revelou a apreciação do leitor sobre o filme e os pontos que ele destacou. Ao redigir a sinopse, os informantes, de modo geral, apresentaram o que assistiram no nível da linearidade do filme; (ou mote principal). Ao redigirem a resposta à segunda pergunta, os informantes opinaram a partir dos aspectos mais relevantes (saliências textuais) percebidos por eles no desenvolvimento da trama.

Na análise dos dados dos informantes das duas instituições, constatamos que a representatividade das instituições em cada categoria de resposta é praticamente a mesma, os índices não são representativos de diferença. Vale destacar que, para efeito de organização e de referenciação, os informantes foram agrupados de acordo com a qualidade da sinopse e da opinião sobre o filme, apresentadas na resposta da questão 1, etapa II do questionário. Vejam esta organização na tabela 05 a seguir.

Tabela 05: Demonstrativo das respostas dos informantes com a sinopse e a opinião sobre o filme

INSTITUIÇÕES	CATEGORIAS				TOTAL
	PLENAS	SATISFATÓRIAS	SUPERFICIAIS		
	GP	GSA	GSUa	GSub	
M	06	06	10	10	32
P	05	08	09	12	34
TOTAL	11	14	19	22	66

Analisando os índices da tabela e seguindo uma escala hierárquica de valor, notamos que há uma representatividade maior de respostas do universo pesquisado na categoria **GSub** – os informante só apresentaram a sinopse do filme –, seguida da categoria **GSUa** – os informantes apresentaram a sinopse e uma opinião geral; categoria **GSA** – os informantes deram uma resposta razoável, pois abordaram alguns aspectos do filme e deixaram de mencionar outros –; e a categoria **GP** – grupo que apresentou respostas mais amplas dentro da nossa expectativa para a pesquisa. Vejam-se os quadros 06 e 07.

Quadro 06: Exemplos de respostas dos informantes do grupo GP e GSA com a sinopse e sua opinião sobre o filme.

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-3: Durante o período glacial, animais e humanos migram para o sul. Para sobreviverem ao frio, humanos matam espécies de animais e retiram sua pele para servir-lhes de agasalho contra o frio. Para se vingarem da matança, um grupo de tigres ataca um acampamento humano, com o objetivo de seqüestrar e matar um pequeno bebê. Porém, a mãe do pequenino foge carregando-o nos braços. Porém, ao ser encurralada por um dos tigres, ela pula com o seu bebê nas correntezas de um rio.

O pequeno bebê é encontrado pelo mamute e pela preguiça, que após uma breve discussão, resolvem devolvê-lo aos humanos. Algum tempo depois, o mesmo tigre aparece e oferece sua ‘ajuda’ para encontrar o acampamento dos humanos. A grande viagem começa.

Repleto de aventuras, o filme mostra a trajetória desses personagens, suas superações com relação as dificuldades que aparecem durante a viagem e as diferenças existentes entre eles, e o crescimento da cada um deles. Sem deixar de lado o suspense e o humor, o filme ilustra como é possível, com união, superar as adversidades em prol de um bem maior.”

GP-8: O filme *A Era do Gelo* conta uma história de migração de animais que estão fugindo do gelo da era glacial. Dentro desse cenário, temos uma história principal que se trata de juntar três diferentes animais: uma mamute chamado manny, uma preguiça chamado Sid e um tigre chamado Diego que estão juntos em uma missão: entregar um bebê humano para sua família. No início eles não se dão bem principalmente em relação à Diego que queria realmente o contrário: seqüestrar o bebê para o bando dos tigres como vingança contra os humanos. Mas através da convivência e sobre tudo depois de ter tido a vida salva por manny, Diego desisti dessa ideia e se redimi ajudando Sid e manny a cumprir a missão. Tudo isso acontece enquanto um esquilo tenta enterrar desesperadamente uma noz.

A Era do Gelo é um filme engraçado e, como todo filme de comédia, é indicado para todas as idades e com o roteiro básico: personagens diferentes que relutam em si juntar para uma missão, mas que acabam se unindo e virando bons amigos. Gostei muito dos temas além da amizade com redenção de Diego, a inocência de Sid e a bondade de manny.”

GSA-12 O filme “*A Era do Gelo*” conta a história de um grupo de três animais de espécies diferentes, um mamute, uma marmota e um tigre, que tem a missão de levar uma criança órfã de mãe até a aldeia de seu pai. Durante a viagem, o grupo tenta viver em harmonia visando o

sucesso da empreitada e acaba aprendendo que é preciso aceitar e/ou respeitar as diferenças mútuas.

A grande história do filme é sobre o nascimento do afeto em terreno aparentemente infértil, mas que acaba servindo de sustentáculo de uma forte amizade.

GSA-32: *A Era do Gelo* narra a jornada de Sid (uma preguiça), Manny (um mamute) e Diego (um tigre) para devolver um bebê a seu bando às vésperas da era glacial. Passando por cavernas, traições e perigos, o inusitado e cômico bando consegue atingir seu objetivo.

É marcado, principalmente, nessa comédia a evolução das personagens, como Diego, caçador destemido e impetuoso, passa a ter compaixão e cria uma família com suas “presas”, Sid e Manny, inclusive o bebê. Um ótimo filme para a família, personagens bem construídos e enredo instigante.

GSA-1: Na era glacial, quando a sobrevivência se fazia árdua em meio ao gelo, que a dependência do grupo era fator-chave para todas as espécies, uma preguiça, um mamute e um tigre se vêem obrigados a cooperarem entre si para realizarem uma tarefa especial levar um bebê humano encontrado em um rio de volta a sua família. Mas diversas dificuldades atravessarão essa missão e Sid, Manny e Diego terão que superar suas diferenças para cumpri-la. Além de terem que acelerar para que o acesso aos humanos seja possível, Diego na verdade deseja levá-los ao chefe dos tigres.

É uma história engraçada e ao mesmo tempo dramática, em que sentimentos humanos e de animais selvagens se misturam.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GP-34: Em uma era glacial, um mamute (Manny), um bicho preguiça (Sid) e um tigre (Diego) se reúnem na tentativa de devolver um bebê e descobrir, a partir daí, o valor da amizade.

O filme nos apresenta uma mistura de elementos (comédia, suspense, drama e uma aventura) entre vários animais animados de raças e estilos diferentes. Ele é um filme para todo tipo de idade; que transmite muitas lições da vida que devemos seguir: companheirismo, luta pela sobrevivência, persistência, superação dos obstáculos, entre outros. Por mais que tudo em nossa vida esteja difícil, no final há sempre esperança.

GP-36: O filme narra a história de um companheirismo construído com a superação das diferenças. Em plena era glacial, um mamute (Manny), um bicho-preguiça (Sid) e um tigre (Diego), se unem na tentativa de devolver um bebê aos humanos.

Entre outros aspectos, o filme retrata a evolução das espécies, a luta pela sobrevivência, as marcas do homem primitivo deixadas na história e o poder da verdadeira amizade, caracterizado pelo espírito de proteção em grupo. Um ótimo filme que atua transmitindo a ideia de que a fé e o amor ao próximo são fundamentais e capazes de superar qualquer obstáculo.

GP-61: O filme se passa em plena era do gelo, num momento em que todos os animais migram para regiões ainda quentes, em busca de alimento. Nesse meio aparecem três animais (um mamute, uma preguiça e um tigre dentes-de-sabre) que se unem numa única missão: devolver uma criança perdida à sua tribo. Para isso, no entanto, atravessam todos os tipos de

adversidades que se pode imaginar, sem deixar ao fim, no entanto, de criar entre eles um forte laço de amizade.

O roteiro também é banal e simplório, batendo na velha tecla dos personagens incompatíveis que se unem para realizar alguma missão e acabam se tornando bons amigos. As ambientações não deixam a desejar, tanto exteriores quanto interiores estão muito bem detalhadas.

GSA-33: O filme relata a aventura de três animais de espécies diferentes, onde o objetivo deles é tentar entregar um bebê, que eles encontraram no rio, para seus pais. Os personagens são um Mamute, de personalidade triste; uma preguiça, muito alegre e desastrada; e um tigre, seu papel é roubar o bebê e levá-lo para seu chefe, que deseja vingar-se dos humanos. Durante essa aventura, o tigre arma uma emboscada para o Mamute e a preguiça, mas não contava com uma surpresa: ele descobriu o valor da amizade e que gostava do bebê. O tigre, então, conta tudo para seus amigos e desiste do plano de matá-los, eles conseguem encontrar o pai da criança e entregam-no, e, juntos, os três vão viver novas aventuras.

Enfim, o filme “ A Era do Gelo” é muito divertido e bastante importante para nos atentarmos para o valor da verdadeira amizade e para o cuidado com a natureza, é um filme que enriquece nosso senso crítico e nos motiva para que nos tornemos pessoas melhores.

GSA-35: Manny é um mamute diferente, não anda em bando. Até que encontra um amigo muito estranho, mas divertido (Sid), que é uma pedra no seu sapato, e o leva numa aventura que ele sem querer tem que encarar: proteger e entregar um bebê para sua tribo. Juntos com Diego, vão por uma jornada perigosa no meio do período glacial, com emoção e coragem.

O filme é divertido, comediante. É uma aventura envolvente e bem elaborada, que nos faz refletir sobre o aquecimento global e como salvaremos o nosso planeta.

O informante **GP-3** destacou na sinopse um contexto externo ao texto (contexto geral) ao identificar *a migração de humanos e animais para o Sul no período glacial*, uma ocorrência anual nas terras geladas do planeta no período do inverno, em que a falta de alimento e a baixa temperatura fazem os animais em geral migrarem para áreas mais propícias à sobrevivência, uma informação científica que faz parte do conhecimento de mundo. Depois mostrou o contexto na história narrada (contexto central), quando disse que *os humanos matam outros animais para usarem a pele na fabricação de roupas e os tigres querem se vingar, matando um bebê humano*; isso abriu espaço para a história *a grande viagem*, seguindo um tempo cronológico dos acontecimentos. Ele fez uma reconstrução do filme por camadas a partir do mais amplo, ou seja, do contexto geral/contexto central/ enredo, deixando clara essa relação do real com o fictício.

A opinião do informante sobre o filme pode ser dividida em quatro partes: característica do filme – repleto de aventuras; o que o filme mostrou – a evolução das personagens; os elementos textuais – o suspense e o humor; e a moral – a união supera as dificuldades. Inferimos, a partir deste conjunto, que o informante fez um uma apreciação envolvendo mais de um aspecto do filme, pois identificou nuances da narrativa – a parte que corresponde à **figura** –, e elementos que sustentam a linha central da história – a parte que corresponde ao **fundo** (AZEVEDO, 2006). Logo, a resposta completa do informante **GP-3** correspondeu à classificação de resposta plena adotada para este texto.

Essas especificações nos mostraram que esse informante percebeu o que estava por traz dessa “aparente” história engraçada. Ele interpretou o texto usando conhecimentos prévios sobre: a situação do clima e da vida animal de determinada região da Terra, a existência de elementos textuais de gêneros diferentes, dentro de um mesmo texto, quando destacou a presença de *suspense* e *humor*, em um texto que classificou, em outro momento (cf. quadro 03), como *filme de aventura* – a viagem dos animais para entregar a criança em uma jornada cheia de aventuras. Percebemos que o informante fez uma leitura que atende ao modelo interativo ou o horizonte máximo (MARCUSCHI, 2008) na construção de um sentido, pois mobilizou os conhecimentos prévios, usou informações e inferiu outras dentro do contexto geral (o contexto externo ao texto) e do contexto central (o contexto na história).

A resposta do informante **GP-8** nos mostrou que ele também desenvolveu uma boa leitura do filme, seguindo um percurso semelhante ao informante **GP-3**, embora não tenha falado de um contexto geral. Ele iniciou falando do contexto central (contexto na história narrada) que ele colocou *dentro da migração de animais que estão fugindo do gelo da era glacial*; depois reconheceu a história retratada no filme *a missão de três animais diferentes*, com conflitos e transformações. Diferentemente do informante anterior, identificou o tempo de ação da narrativa pelo *período em que o esquilo tenta enterrar a noz*, indicando que ele viu a presença do personagem para este fim, embora, quando requerido sobre o papel desse personagem (na questão 09 do questionário, neste texto), ele tenha afirmado que Scrat fazia parte de uma história paralela à principal com importância e enredo diferentes.

Na opinião do informante **GP-8**, o filme era uma comédia e, por isso, era indicado para todas as idades. Ele percebeu a organização do roteiro e manifestou ter gostado dos temas abordados, direcionando seu olhar para aspectos diferentes no filme (gênero, roteiro, temas). Apesar disso, notamos que o informante não foi preciso quando usou a fala de que *como todo filme de comédia, é indicado para todas as idades*, pois, no conhecimento partilhado sobre textos/filmes de comédias, sabemos que há aqueles que não são adequados, por exemplo, para crianças de 10 anos. Ele também disse o que gostou no filme – temas e o comportamento dos personagens –, mas não justificou e nem especificou quais foram os temas que percebeu no filme.

Outro ponto que identificamos foi que o informante não tinha uma definição precisa do que era uma comédia, pois, nesse fragmento, o informante diz que o filme era uma comédia por ser engraçado, mas, quando questionado sobre a classificação do gênero (cf. Quadro 04), afirmou que o filme era *comédia, pois todos os problemas são superados no final da trama*; algo que não é característica específica do gênero comédia.

No caso dos informantes **GP-34**, **GP-36** e **GP-61**, encontramos respostas mais restritas sobre a sinopse, pois só destacaram o tempo – na era glacial – e as ações que ocorreram no desenrolar da trama, como na resposta do informante **GP-61** que disse *Nesse meio aparecem três animais (um mamute, uma preguiça e um tigre dentes-de-sabre) que se unem numa única missão: devolver uma criança perdida à sua tribo. Para isso, no entanto, atravessam todos os tipos de adversidades que se pode imaginar, sem deixar ao fim, no entanto, de criar entre eles um forte laço de amizade*. Esses informantes centralizaram suas observações na opinião sobre o filme, por exemplo, na resposta do informante **GP-34**, ele identificou a presença dos quatro ingredientes na formação do filme e as lições de vida que transmitia e que devemos seguir como *companheirismo, luta pela sobrevivência, persistência, superação dos obstáculos, entre outros. Por mais que tudo em nossa vida esteja difícil, no final há sempre esperança*; também afirmou que o filme atingia todas as idades.

O informante **GP-36** identificou as temáticas que percebeu no filme e o informante **GP-61** fez um acréscimo para esse conjunto ao abordar a questão do roteiro do filme que, em sua concepção, *é banal e simplório, batendo na velha tecla dos*

personagens incompatíveis que se unem para realizar alguma missão e acabam se tornando bons amigos. Parece que o informante usou seus conhecimentos prévios de outros filmes do gênero para tecer sua opinião.

O informante **GSA-12**, por exemplo, apresentou uma resposta mais restrita à sinopse, identificando o enredo do filme *conta a história de um grupo de três animais...que tem a missão de..*, e a evolução dos personagens *o grupo.....acaba aprendendo que é preciso aceitar e/ou respeitar....*; a opinião dele foi só sobre a temática – o afeto como sustentáculo da amizade –, sem destacar outros elementos, como: o contexto, o tempo, os elementos textuais, entre outros.

Em sua resposta, o informante **GSA-32** diferiu um pouco do informante anterior na sinopse, porque além do enredo e da temática, acrescentou o tempo *às vésperas da era glacial* e uma sequência de desenvolvimento da história, caracterizando o gênero aventura. Na sequência, ele identificou o filme como uma comédia ao dizer que ele *é marcado, principalmente, nessa comédia a evolução das personagens.* Parece que o informante não faz distinção entre os gêneros textuais: aventura e comédia. Entretanto, ele faz uma apreciação positiva sobre o enredo e os personagens.

Já o informante **GSA-1** apresentou uma ideia mais ampla na sinopse do que na opinião. Na primeira parte da resposta, o informante destacou o tempo, o contexto na história, o enredo, as dificuldades enfrentadas pelos personagens e a superação. Já sua opinião sobre o filme foi mais geral, pois só reconheceu que a história é engraçada e dramática com a mistura de sentimentos.

Os informantes **GSA-35** e **GSA-33** representaram um contingente de informantes que se preocuparam mais em contar um enredo detalhado do que a opinião sobre o filme, o que sugere que a atenção deles ficou centrada no enredo na **figura** e não olhou para a parte que representa o **fundo** na história (AZEVEDO, 2006).

No geral, percebemos que os informantes apresentaram as duas partes da resposta, ambas bem abrangentes, mas ainda existe aquele informante, como **GSA-1**, que é bem específico, na primeira parte da resposta, que, na segunda, faz uma avaliação geral, pois o valor que ele atribuiu não é específico do filme *A Era do Gelo*. Enfim, parece que

alguns informantes ainda não desenvolvem uma resposta que seja, ao mesmo tempo, objetiva e avaliativa.

Entre os informantes do grupo **GSU** encontramos respostas em diferentes níveis: **GSUa** – respostas compostas de sinopse do filme e da opinião geral; e **GSUb** – respostas só com a sinopse. Vejamos exemplos no quadro a seguir.

Quadro 07: Exemplos de respostas dos informantes do grupo GSU sobre a sinopse e sua opinião sobre o filme

I-Respostas dos informantes da instituição M

GSUa-28: O Filme *A Era do Gelo* é uma animação cuja aventura se passa na era glacial. Manny, o mamute, Sid, uma preguiça astuta e Diego, o tigre, são três animais com histórias bem diferentes, mas que se unem na missão de devolver um bebê à sua família. A partir dessa missão, o enredo do filme é construído e unido à história, paralela, do esquilo Scrat.

Isso é apenas o começo de uma saga que pode arrancar risos e provocar emoções na platéia.

GSUb-6: *A Era do Gelo* conta a história de animais que migram para fugir do frio. O mamute Manny e a preguiça Sid perdem o bando da migração e encontram um bebê humano de uma tribo que tinha sido atacada por tigres. Resolvem seguir juntos para devolver a criança aos pais, e têm como guia o tigre Diego, que na verdade arma uma emboscada para eles. Passam por várias aventuras para cumprir seu objetivo e acabam criando laços de amizade.

GSUb-17: O filme “*A Era do Gelo*” narra a história de um grupo de 3 animais de espécies diferentes, Manny, o mamute, Sid, a marmota, e Diego, o tigre dente-de-sabre pelas terras congeladas da era glacial. Os três encontram um bebê e o levam com eles nessa trajetória. Paralela a essa história, têm-se o esquilo Scrat que passará a história correndo atrás de uma castanha.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSUa-41: O filme conta a história de três animais aventureiros (uma preguiça, um mamute e um tigre dentes-de-sabre) que enfrentam as terras geladas e vários outros perigos, nesse ambiente, para devolverem um bebê aos pais. A jornada é um momento de aprendizado para eles que descobrem que juntos podem derrotar os inimigos e atingir seu objetivo.

Um filme divertido e interessante.

GSUa-47: A história é ambientada num período pré-histórico, quando na Terra inicia-se uma era de gelo, obrigando os animais a fugirem das baixas temperaturas procurando abrigo. Os personagens principais são um mamute (Manny), um bicho preguiça (Sid). E o tigre Diego que, a princípio, tem uma missão de espionagem ao se envolver com o grupo por causa da descoberta de um bebê nativo humano. Eles acabam tornando-se grandes amigos e se responsabilizam em escoltar a criança até localizarem sua família, vivendo muitas aventuras

no percurso. Tem ainda a participação totalmente hilariante de um esquilo chamado Scrat. São suas as cenas mais engraçadas de todo o filme.

Adorei o filme “A era do gelo”, ele é muito bem projetado e engraçado. Os 75 minutos passam voando de tão gostoso que é o filme.

GSub-50: O filme fala sobre a história de uma criança que foi perdida dos pais em plena era glacial. Com intuito de devolver a criança aos pais, três animais resolvem se unir. No entanto, são muito diferentes: um mamute, um bicho-preguiça e um tigre. Enfrentam muitos obstáculos, inclusive as armadilhas do tigre, este quer devorar a criança, pois seus pais são caçadores de animais. Mas, no final, o tigre se arrepende e, finalmente, os animais encontram o pai e entregam a criança.

GSub-52: O filme tem como cenário a era glacial. Todos os animais estão se deslocando em busca de terras secas e de alimentação. Uma tribo de humanos também está se deslocando. Eles são atacados por ferozes animais, mas a esposa de um deles consegue fugir com o seu filho, ao pular de uma cachoeira. Daí por diante, a vida do bebê vai aproximar Manny, o mamute; Sid, a preguiça; e Diego, o feroz tigre dente-de-sabre, em situações de muita aventura no gelíssimo cenário glacial. O bebê é devolvido ao pai e os três aventureiros e corajosos animais passam a ser amigos inseparáveis.

Os informantes **GSUa-28**, **GSUa-41** e **GSUa-47** representaram o grupo que desenvolveu as duas partes da resposta na questão. As respostas apresentaram a mesma abrangência na sinopse, pois falaram do enredo, caracterizaram personagens, enfocaram o aprendizado dos personagens, a ambientação da história, etc. Mas, os informantes **GSUa-28** e **GSUa-41** fizeram uma avaliação que não era específica do filme assistido, se a resposta fosse lida isoladamente, não era possível saber a que filme ela se referia, por exemplo, quando eles disseram que *isso é apenas o começo de uma saga que pode arrancar risos e provocar emoções na plateia*, ou que era *um filme divertido e interessante*. Não é algo específico do filme *A Era do Gelo*, mas de vários outros que se enquadrem no perfil do filme que provoca risos e emoções na platéia. Processo diferente ocorreu na resposta do informante **GSUa-47** que, embora seja vaga, mas ele fez uma avaliação específica do filme assistido ao dizer *adorei o filme “A era do gelo”, ele é muito bem projetado e engraçado. Os 75 minutos passam voando de tão gostoso que é o filme*.

No contexto das respostas dos informantes do grupo **GSub**, verificamos que mesmo eles não se posicionando sobre o texto, mostraram olhares diferentes de acordo com a sua própria construção de sentido do filme, pois cada um destacou um

determinado percurso na história retratada no filme. Esses indícios correspondem à perspectiva teórica de Azevedo (2006), ao dizer que na leitura de um texto, o olhar de alguns leitores recai sobre a **figura** (o mote principal), enquanto outros, olham para um o **fundo** (o mote secundário), o que vai destacar o nível de leitura (MARCUSCHI, 2008) usado pelo leitor.

O informante **GSub-6** apenas mostrou uma sinopse do filme sem fazer uma apreciação, por menor que fosse. Contudo, a resposta sugere que ele olhou para partes diferentes do texto, pois percebeu um contexto *a fuga dos animais do frio*, e dentro dele o enredo *a jornada dos personagens*, com a sequência dos acontecimentos até o desfecho da história. Isso nos mostrou que ele usou uma estratégia de leitura que parte do mais amplo para o mais específico (modo descendente), além de identificar a sequência da história, mas não fez sua apreciação do texto.

O informante **GSub-17** mostrou uma percepção diferente do informante **GSub-6** sobre o enredo, pois enquanto aquele considerou que a missão dos personagens era devolver a criança à família, este viu a criança como mais um dos personagens da trama que tinha como missão uma viagem *pelos territórios congelados da era glacial*, talvez o informante **GSub-17** não tenha percebido a distinção entre enredo e contexto. Ele notou que o filme tinha duas histórias distintas, mas a informação foi apresentada como se fosse um comentário.

As respostas dos informantes **GSub-50** e **GSub-52** são exemplos claros de que os leitores lêem um texto com olhares diferentes, isto é, o primeiro informante analisou o texto por uma perspectiva mais restrita – a situação da criança abandonada e toda a trama gira entorno dessa situação; enquanto o segundo informante enfocou uma perspectiva mais ampla – a migração das espécies; mas os dois caminhos levaram ao mesmo objetivo: o destino da criança. Esta situação mostrou que o enfoque do informante **GSub-50** foi no contexto central e o enfoque do outro foi no contexto geral.

Analisando as respostas dos informantes, exemplificadas nos quadros 06 e 07, verificamos que do total de informantes, 66, uma quantidade de 22 apresentaram respostas sem expressar a opinião sobre o filme, representando a categoria **GSub**, o que indicou o grupo com a maior quantidade de informantes; enquanto que no grupo de

respostas plenas **GP**, identificamos 11 informantes, caracterizando a menor quantidade. Com relação à representatividade entre as instituições, consideramos que os índices diferenciais entre os grupos não foi significativo, já que temos, em ambas as instituições, informantes nas quatro categorias e com diferenças mínimas.

Também constatamos nas respostas a ocorrência de práticas consistentes de leitura do filme, uma vez que alguns informantes demonstraram que: fizeram uma leitura na perspectiva do horizonte máximo de leitura (MARCUSCHI, 2008); priorizaram o dado ou o novo (na **figura** e no **fundo**), tal como explicita Azevedo (2006); identificaram pistas no texto; selecionaram e organizaram informações e, a partir delas, fizeram inferências para recuperar conhecimentos prévios dos esquemas mentais. Assim, baseados nas respostas analisadas, constatamos que alguns leitores desenvolveram, embora em menor quantidade, uma leitura mais ampla de um filme, ou seja, uma leitura que não foi centrada só no enredo e têm uma opinião formada sobre o filme, enquanto outros olharam só para o enredo.

4.3. O enredo do filme

Na linguagem cinematográfica, o enredo corresponde à **sinopse** que, segundo Rey (1997), é a descrição da ação da história simplificada e de seus personagens. Basicamente, é a parte do filme que é percebida na assistência fílmica, é o que se tira da superfície do texto. No caso do filme *A Era do Gelo*, o enredo envolve o destino da criança.

A **questão 2** do questionário versa sobre esse enredo; e no filme, identificamos dois momentos explícitos sobre essa questão, marcados pelas ações dos personagens. O contexto exemplificado no quadro a seguir traz exemplos de respostas apresentadas pelos informantes das instituições pesquisadas e nos dá uma ideia de como esses informantes perceberam o enredo do filme *A Era do Gelo*.

Quadro 08: Exemplos de respostas dos informantes sobre o enredo do filme

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-3: Manny- o bebê deve ser deixado na beira do rio, onde foi encontrado

Sid - O bebê deve ser entregue à família.

Diego- O bebê deve ficar com ele, para depois ser entregue ao tigre líder do bando.

GP-8: Manny: Primeiramente não quer se envolver com o caso do bebê, mas depois decide ajudar, tendo em vista o perigo que o tigre representa.

Sid: Pensa desde o início em entregar o bebê.

Diego: Quer se vingar dos humanos, seqüestrando o bebê para seu bando fingindo ajudar a encontrar os humanos.

GP-2 : Manny: No primeiro momento, após salvar o bebê, Manny tem o impulso de deixá-lo na beira do rio. Depois, ao ver que Sid estava completamente despreparado para levar o bebê ao bando sozinho e que Diego rondava-os, decidiu ajudar a levar o humano para o seu próprio bando, com a condição de que Sid o deixasse sozinho depois dessa empreitada.

Sid: a todo momento quer levar o bebê ao seu bando, desde que foi entregue pela mãe, pouco antes dela morrer.

Inicialmente, Diego queria roubar o bebê (presa) para levar ao chefe do seu bando de tigres dente-de-sabre. Depois é intimado por Manny para ajudá-los a chegar até a passagem glacial, onde o bando humano estaria.

GSA-20:Manny: A princípio, sua sugestão é abandoná-lo onde ele foi encontrado, mas depois ele resolve ajudar a devolvê-lo aos pais.

Sid: Sua ideia desde o começo é devolver o bebê aos pais, inclusive é sua insistência que convence o mamute a ajudar.

Diego: A princípio, ele queria entregar o bebê ao seu bando agindo à traição, mas depois ele ficou amigo do mamute e da preguiça e passou a proteger o bebê aderindo ao objetivo dos dois de devolver o bebê.

GSA-32: Manny: para essa personagem, nada deveria ser feito, o bebê deveria ser deixado onde o encontraram.

Sid : esta personagem quem insiste na devolução da criança ao seu “bando”.

Diego : quer levar o bebê para seu bando para ser devorado.

GSUa-5: Manny a princípio não quer devolver o bebê, mas logo depois vê que a devolução é uma decisão sensata e importante para a criança.

Sid sempre deseja devolver o bebê à família humana.

Diego no princípio deseja comer o bebê e depois percebe a importância de devolver o bebê à família humana.

GSUa-28: A princípio, Manny não demonstra interesse em entregar o bebê a seu pai, o mamute foi “convencido” a devolver o bebê para os “humanos”.

Desde o princípio, Sid demonstrou vontade de devolver o bebê ao seu pai.
Para Diego, entregar o bebê ao chefe do bando de tigres, era um meio de se firmar no grupo. Porém, o tigre muda de bando e ajuda Sid e Manny.

GSUa-30: A princípio, o mamute não se importou e quis deixar o bebê abandonado à própria sorte. Mas Manny acaba mudando de ideia e resolve entregar a criança para os humanos.

Sid Desde o momento em que o bebê fora entregue pela mãe, Sid resolveu logo ir em busca dos humanos para devolvê-lo, mesmo se fosse preciso fazer isso sozinho.

Diego Embora o tigre se oferecesse para levar o bebê aos humanos, a sua verdadeira intenção era entregá-lo ao líder do seu bando, para que esse pudesse se vingar através do bebê. Porém, com o passar do tempo, Diego se arrepende e resolve proteger a criança de seus antigos companheiros.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GP- 61: Manny : Para não se prejudicar ele prefere deixar o bebê onde ele estar

Sid:Com o seu atrapalhado porém bom coração quer devolver o bebê ao seu pai.

Diego:Não queria devolver o bebê para o pai.

GSA-33: Manny: Deveria ter deixado a criança onde eles encontraram.

Sid". Quería ajudar o bebê, levá-lo para o pai.

Diego : Quería levar para os outros tigres matarem.

GSA-40: Manny: No início ele se recusa a ficar com o bebê, mas depois que percebe que o bebê corre perigo, ele tem o desejo de devolver.

Sid: Ele, a todo custo, desde o princípio quer devolver a criança.

Diego : No início, é apenas uma presa, um trabalho, mas depois de algum tempo, decide devolver o bebê.

GSub-59: Manny: A princípio, o bebê não é problema dele, mas, depois, concorda em devolvê-lo aos pais.

Sid: Quer dar um jeito de devolver o bebê a qualquer custo.

Diego: A princípio, quer levar a presa para os amigos para ser devorado, assim, finge estar guiando o grupo para a devolução do bebê, para, então, levá-los a uma tocaia, mas logo cria laços de amizade com o bebê e com o grupo, desiste da ideia e concorda em devolver o bebê.

Em uma análise geral das respostas, constatamos que os informantes, de alguma forma, identificaram o enredo do filme e abordaram essa ideia de forma diferente, dependendo da percepção de cada um.

Analisando o conteúdo e a estrutura das respostas, notamos que o informante **GP-3** foi direto na exposição de suas ideias ao relatar só o primeiro momento da decisão dos personagens, sem considerar a mudança que ocorreu com eles ao longo da jornada; ideia baseada na forma como o informante iniciou cada resposta, usando o verbo **dever** no imperativo e marcando, assim, o acontecimento como algo definitivo.

O informante **GP-8** disse que reconheceu uma mudança de decisão no personagem Manny, ideia marcada com o uso dos termos (Primeiramente....depois...), mostrando que em um momento o mamute não queria se envolver com a criança; em outro, resolveu ajudá-la, e o argumento apresentado para essa mudança foi a ameaça que o tigre representava. Também falou que a personagem Sid não mudou de opinião, o que foi indicado pelo uso da expressão (desde o início...) e, apesar da resposta não ter nenhum termo explícito que mostrasse a avaliação do informante sobre a decisão de Diego, supomos que ele não viu mudanças na opinião do personagem, pela forma como falou sobre Diego no trecho *quer se vingar dos humanos [...] fingindo ajudar a encontrar os humanos*. Diego foi um dos personagens que sofreu grandes mudanças na trama, mas os indícios indicam que essa evolução não foi percebida pelo informante.

Na resposta do informante **GP-2**, percebemos que ele, assim como o informante **GP-8**, identificou os dois momentos na decisão de Manny; mas apresentou uma justificativa mais ampla para essa mudança – a ameaça do tigre e o despreparo do personagem Sid para resolver o assunto. Outra diferença foi que o informante identificou momentos distintos na decisão de Diego ao começar a resposta com (inicialmente, Diego queria) dando uma ideia de que, na sequência, teríamos o passo seguinte; mas o que ocorreu foi uma quebra no desenvolvimento da resposta, pois a segunda parte tomou outra direção quando o informante disse *depois é intimado por Manny para ajudá-los a chegar até a passagem....*, e não fez a comprovação de que o personagem mudou de ideia.

Os termos lexicais presentes na resposta do informante **GSA-20** indicaram com clareza como o informante marcou a mudança de decisão dos personagens Manny e Diego. O uso dos termos (a princípio... mas depois) marcou uma mudança na situação dos personagens, assim como a permanência da mesma ideia do personagem Sid foi marcada com o uso da expressão (desde o começo). O mesmo processo foi usado em

outras respostas, variando apenas no uso de alguns termos, mas que indicaram a mesma ideia, como no caso da resposta do informante **GSUa-28** que fez uma marcação sobre o personagem Manny usando (a princípio...o mamute foi convencido) representando dois momentos distintos; sobre Sid, ele usou a expressão (desde o princípio) dando ideias de continuidade e, para Diego, usou (porém... o tigre muda de bando) mostrando com isso que, se o personagem mudou de bando, mudou sua ideia sobre o destino da criança.

Os informantes **GSA-40** e **GSub-59** também usaram termos e/ou expressões lexicais para marcar a mudança de opinião dos personagens. Já os informantes **GSA-32**, **GSA-33** e **GP-61** apresentaram outro tipo de resposta em que só identificaram uma ideia para cada personagem. Eles foram diretos e disseram só o que estava explícito no primeiro momento da trama, o que sugere que eles não perceberam a evolução dos personagens ao longo do filme, eles olharam só para o início do filme.

Em sua resposta, o informante **GSUa-5** justificou a mudança de decisão de Manny e Diego dizendo que eles compreenderam o quanto era importante devolver a criança, embora não esteja explícito na resposta. Também notamos o uso de inferência pelo informante **GSUa-28**, quando ele disse que *o mamute foi “convencido” a devolver o bebê* e marcou o termo (convencido). Parece que a intenção do informante fosse reforçar que o mamute só mudou em decorrência de outros fatores, não por decisão própria. Em outro momento, esse informante alegou que o personagem Diego queria entregar a criança ao chefe dos tigres, por ser *um meio de se firmar no grupo*. Essas colocações podem significar que esses informantes fizeram uma leitura do texto no nível máximo.

Formando um quadro geral das respostas dos três grupos de informantes **GP**, **GSA** e **GSU**, das instituições pesquisadas, registramos que todos os informantes reconheceram que o personagem Sid manteve a mesma opinião sobre o destino da criança ao longo do texto. A maioria deles não identificou as duas opiniões dos personagens Diego e Manny, o que indica que os informantes se detiveram na primeira opinião de cada personagem, marcada no texto, e não consideraram a evolução ocorrida ao longo da trama. Para esses informantes, o que se destacou como **figura** foi a primeira opinião dos personagens, e a segunda nem foi notada; mas não encontramos indícios

nas respostas que mostrassem que algum informante percebeu que, se Diego e Manny não tivessem mudado de ideia, o desfecho da trama seria outro.

A posição desses informantes sugere que eles ainda seguem o dogma da narrativa clássica da Disney, referida neste texto, em que os personagens não evoluem, não sofrem transformações ao longo da trama – o que é bom continua assim até o final e o que é mau também; e o conflito também não sofre variações.

4.4. As saliências textuais do filme

Os textos são marcados, geralmente, por elementos que se destacam – saliências textuais¹⁵ – e o bom leitor usa esses elementos para uma primeira leitura do texto, suas primeiras impressões, que são testadas ao longo da leitura. Em contato direto com o texto e, dependendo dos objetivos de leitura, o leitor competente destaca algumas saliências textuais que o ajudam a desenvolver uma leitura mais fluente (CAFIERO, 2007)¹⁶. Segundo a autora, não existe só uma forma de destacar essas saliências em um texto, vai depender, por exemplo, do gênero, do suporte em que o texto se encontra, da circulação social e dos efeitos de sentidos desejados.

Como bem disse Dias (2009), no que se refere ao filme, ele tem características convencionadas socialmente, as quais devem ser consideradas no processo de leitura. Uma delas é o cruzamento dos aspectos que o constituem, formando uma rede de relações para construir um todo, ou seja, todos os aspectos são relevantes nesse gênero e interagem entre eles: a composição, os personagens, a música, a expressividade, a linguagem, e outros.

A **questão 03** indagava sobre essas saliências textuais que se destacaram para o leitor do filme. Vejam, na sequência, a análise dos aspectos identificados pelos informantes.

¹⁵ Adotaremos esta noção de saliência textual neste texto.

¹⁶Cf. Cafiero (2007) sobre as saliências textuais.

Tabela 06: Demonstrativo das respostas dos informantes sobre os aspectos percebidos no filme

Aspectos	Instituição M	Instituição P	TOTAL
Imagens	02	00	02
Música	01	00	01
Personagens	06	04	10
Expressão das personagens	04	03	07
Linguagem das personagens	01	02	03
Personagens/linguagem/imagem	07	05	12
Todos os elementos	08	20	28
Outros	03	00	03
TOTAL	32	34	66

Os índices representados na tabela nos mostraram que do total de informantes, 28 deles consideraram importante o conjunto dos aspectos do filme, para a construção de sentido. Já 12 informantes identificaram três dos aspectos e 10 deles afirmaram que só um aspecto (o personagem) era relevante. Com relação ao contingente de informantes, percebemos que menos da metade olhou para todos os aspectos do filme, indicados no questionário; uma quantidade significativa, porque indica que alguns leitores já fazem a leitura de um filme em um nível máximo (MARCUSCHI, 2008), uma leitura ampla e construtiva em que o leitor olha para vários aspectos explícitos e implícitos no filme, não só para o enredo.

No conjunto de respostas, foi expressiva a quantidade de informante, 12, que destacaram, no filme, três das saliências indicadas (personagens/linguagem/imagem), o que pode significar que eles também realizaram uma leitura mais detalhada e reconheceram o valor desses aspectos no desenvolvimento da trama. Contudo, identificamos 10 dos informantes que direcionaram o olhar só para os personagens, representando um baixo grau de observação em um texto, o que pode caracterizar uma compreensão mínima do filme.

Verificamos que 03 informantes destacaram outros aspectos relevantes no filme, distintos dos que foram indicados pela pesquisadora; um pequeno valor, mas de grande significado no contexto de análise, pois percebemos que esses informantes fizeram uma

compreensão no modelo descendente, olhando de fora do texto, mas não foi uma compreensão problemática (MARCUSCHI, 2008), pois o texto permitiu essa interpretação, o que aconteceu foi que eles trouxeram para a leitura os conhecimentos prévios sobre a produção desse gênero.

Observem nos quadros 09, 10, 11 e 12 alguns exemplos de respostas dos informantes sobre os aspectos percebidos no filme (saliências textuais).

Quadro 09: Exemplos de respostas dos informantes que escolheram todos os aspectos indicados na questão

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-3: As imagens, a trilha sonora e as personagens (suas expressões e a linguagem utilizada por cada uma) estão em perfeita harmonia e contribuem para compor todo o cenário do filme. As expressões e a linguagem de cada personagem refletem sua personalidade: se num primeiro momento o tigre precisa passar a imagem de mal, sua voz é mais grave; se ele deseja ser prestativo, sua voz tem um tom amável e doce. A música antecipa e/ou acompanha o desenrolar da trama: se temos um momento mais tenso, a música tende a ser mais agitada ou mais nebulosa; para a passagem do tempo, a imagem dos quatro viajantes andando pelo gelo e a música mais animada climatizam a história; ou com o pequeno, em que temos um momento inicial de silêncio seguido por um estrondo ou o som de uma rachadura, para ilustrar que o pequenino causou um problema, e assim por diante em todo o filme.

GSub-24: Todos os elementos, pois é a composição de todos os elementos- imagem, música, personagens – que dão a beleza ao filme.

GSUa-29: Por ser uma animação todos os elementos citados são importantes, e uma vez que é voltada para o público infantil, a linguagem e expressão dos personagens desempenham papel fundamental para a compreensão do fato. Música, imagem e personagens são elementos que compõem o texto fílmico e cada um chama atenção em momentos distintos da história.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSA-33: Os detalhes, as cores das imagens fazem do filme com um aspecto vivo, chamando a atenção dos telespectadores; as músicas deixam-no com um ar de emoção, serenidade; a forma dos personagens, suas expressões e linguagem tornam o filme mais rico, uma linguagem simples e universal capaz de prender um espectador de qualquer parte do mundo, uma linguagem compreendida por qualquer idade ou formação escolar.

GSUa-54: O filme chama bastante atenção pelas imagens. A música é bem divertida e os personagens apresentam linguagem própria e personalidades diferentes, fazendo com que o espectador se identifique um pouco com cada um.

GSub-59: O filme em si, chama atenção pela junção de todos os elementos citados a cima, todos eles fazem parte de um todo que se encontra em harmonia, as imagens são impressionantes e realistas, a musica acompanha o enredo, os personagens são bastante

engraçados e cada um com seu próprio estilo, suas próprias manias, seu próprio caráter e, como foi dito acima, essa mistura dá um gostinho especial para o filme.

Quadro 10: Exemplos de respostas dos informantes que escolheram três dos aspectos indicados na questão

I-Respostas dos informantes da instituição M

GSA-20: A construção das cenas é muito bem feita, bem como a caracterização dos personagens em suas atitudes, decisões e modo de falar. A linguagem é simples e o drama, envolvente, mesmo se tratando de uma animação, os personagens se expressam de uma maneira muito humana, e esse efeito é conseguido mesmo se tratando de animais.

GSA-32: Os diálogos do filme são muito interessantes e engraçados, na forma como lidam como humor sem o uso explícito de piadas; os personagens são bem construídos, pois lidam com estereótipo.

GP-19: As imagens e as personagens foram os aspectos que mais me chamaram atenção, pois neste filme foi utilizado um recurso computadorizado para formar as imagens que proporcionou mais vida as personagens e aos outros elementos do filme.

A linguagem das personagens foi outro elemento que me chamou atenção, principalmente a do Sid, devido ser um bicho-preguiça com sotaque nordestino. A forma de falar um pouco cantada deu esta ideia de que o personagem possui um sotaque nordestino.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSub-50: Personagens: ajudaram a tornar a história bem livre e humorada, enquanto que linguagem e imagem: mostraram bem a dramaticidade dos personagens.

GSub-64: Os personagens com suas diferenças são animados e harmônicos e são animais conhecidos. As imagens dos personagens são fortes e mostram o companheirismo quando Manny salva a vida do Diego e ele depois retribui. E a linguagem dos personagens é clara, informal, coloquial, às vezes, e acessível a um grande público, o que contribuiu para sua aceitação.

Nos quadros 09 e 10, encontramos uma amostra das respostas dos informantes que identificaram mais de um aspecto no filme, e destacaram a importância do cruzamento destes no desenvolvimento da trama e na construção de um sentido.

Analisando as respostas representadas no quadro 09, notamos que os informantes **GP-3**, **GSA-33** e **GSub-59** apresentaram respostas bem abrangentes. Parece que eles fizeram uma leitura no nível máximo, com inferência a partir de pistas do texto, como

foi o caso do informante **GP-3** que associou os aspectos que ele identificou no filme com a funcionalidade de cada um, por exemplo, ele disse que as imagens, a trilha sonora e os personagens contribuíram para compor o cenário; o informante **GSA-33** falou sobre o efeito que os aspectos provocaram no filme e no espectador; e o informante **GSub-59** disse que a junção dos aspectos, no filme, formou um todo em harmonia, depois fez uma avaliação da funcionalidade de cada um, reconhecendo a importância deles para a formação do filme. Os informantes apresentaram três formas diferentes de olhar o mesmo objeto, cada uma tão significativa quanto a outra e que, no nosso entender, formaram um todo significativo sobre os aspectos constitutivos do filme analisado.

O informante **GSUa-29** seguiu basicamente o mesmo processo em sua resposta, embora com um enfoque diferente, porque seu olhar não partiu dos aspectos para a contribuição deles, isto é, o informante afirmou que a importância dos aspectos era decorrente da forma do filme e do tipo de espectador; segundo ele, os aspectos são importantes, porque o filme é uma animação direcionada para o público infantil, e acrescentou que determinados aspectos são relevantes em momentos distintos da trama. Percebemos que o informante usou um discurso comum na sociedade – o filme é uma *animação* direcionada para o *público infantil* –, reforçando nossa ideia de que os informantes que formaram este universo de pesquisa não tinham conhecimentos prévios sobre as formas de filmes (*desenho animado* e *live-action*,) e a teoria do *Double Coding*, referidos neste texto.

A perspectiva mostrada pelo informante **GSUa-29** não foi a mesma de **GSUa-54** e **GSub-24**. Este disse, de forma geral e superficial, que todos os aspectos eram responsáveis pela “beleza do filme”, o que, de forma implícita, justificou a importância desses aspectos na estrutura do filme. Já o informante, **GSUa-54** falou que os aspectos serviam para atingir o espectador, fazendo com que este se identificasse com a narrativa, principalmente com os personagens.

No quadro 10, as respostas dos informantes **GSA-20**, **GP-19** e **GSub- 64** representaram aquelas nas quais só foram identificados três dos aspectos. Todos eles foram detalhistas ao falar de cada aspecto e acrescentaram detalhes que outros informantes não detectaram, por exemplo, o informante **GP-19** falou do uso da

computação para formar imagens e dar mais vida aos elementos do filme, e identificou o sotaque nordestino na fala do personagem Sid. O informante **GSA-20** disse que o drama do filme era envolvente, mesmo sendo uma animação. Apesar da boa justificativa, notamos um discurso depreciativo nesta resposta com relação ao filme, parece que, na opinião do informante, um filme em *desenho animado* não deveria ser envolvente. Por fim, temos o informante **GSub- 64** que apresentou a resposta mais linear das três – eles falou de cada aspecto, enfatizando o que viu de cada um deles. Entretanto, o informante **GSub-50** apresentou uma resposta superficial ao dizer que os personagens fizeram humor na trama e as imagens mostraram a dramaticidade dos personagens, sem falar da relação entre esses aspectos.

Comparando as respostas apresentadas nos quadros 09 e 10, observamos que os informantes desenvolveram uma leitura mais ampla, olhando para os implícitos do filme e fazendo inferências com os conhecimentos prévios de outros textos e da cultura, usando a intertextualidade implícita (BARZERMAN, 2011) e enfocando o contexto, como no caso do informante **GP-19** que falou sobre a linguagem nordestina e o uso do computador (contexto de interação); o informante **GSub- 64** que falou sobre linguagem informal e coloquial, e as imagens (contexto central), e sobre o reconhecimento dos personagens (contexto geral); o informante **GP-3**, no Quadro 09, que associou os aspectos à funcionalidade no filme, por exemplo, quando ele disse que a expressão e a linguagem refletiam a personalidade dos personagens e a música que antecipava e/ou acompanhava o desenrolar da trama. O informante usou, em sua resposta, os três tipos de contextos adotados nesta tese (contexto de interação, contexto geral e contexto central), fazendo um cruzamento entre eles e costurando o texto.

Na sequência, organizamos exemplos de respostas dos informantes que escolheram o aspecto personagens ou outro aspecto distinto dos que foram indicados pela pesquisadora. Observem algumas respostas nos quadros 11 e 12.

Quadro 11: Exemplos de respostas dos informantes que escolheram o aspecto “personagens”

I-Respostas dos informantes da instituição M

GSA-11:O que mais me chamou atenção no filme foram as personagens, pois suas falas e atitudes foram muito bem construídas e caracterizadas para gerar humor.

GP-2: O que mais chama a atenção nesse filme é como cada personagem tem a suas peculiaridades. Cada um com seu propósito, com um histórico prévio que os uniu, com emoções. Não digo que os animais foram antropomorfizados para criação da história; todos eles ainda são animais, agem como tais, mas de uma maneira bastante crua, desvinculada de juízos de valores em relação a humanos, se humanos ou não-humanos são melhores ou tão diferentes em relação ao outro.

GSUa-13: São personagens engraçados e alguns deles tem aspectos inteligentemente criados.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSUa-38: Personagens. Todas as características atribuídas a eles retratam o ser humano.

GSA-58: As personagens são divertidas e usam uma expressão bem intensa e representativa da situação, pois realmente demonstra o que cada um estava sentindo em cada momento.

Quadro 12- Exemplos de respostas dos informantes que identificaram aspectos diferentes dos que foram indicados na questão

GSUa-27: O roteiro. Porque ele alia ótimas piadas, uma aventura emocionante e um conflito (ou conflitos) envolventes.

GP-8: Redenção, o tigre mau se torna bom. A ajuda sincera na entrega do bebê. A convivência entre diferentes espécies e forças diferentes. O mais forte manny juntamente com os mais fracos respectivamente Diego e Sid convivendo em bando de maneira harmoniosa.

Notamos no conjunto de respostas do quadro 11, que os informantes **GSA-11** e **GSUa-13** destacaram o aspecto *personagens* por causa do humor; e os informantes **GSUa-38** e **GSA-58** fizeram essa escolha baseados no que os personagens representavam no filme. Tais respostas diferiram da resposta do informante **GP-2** que disse *cada um com seu propósito, com um histórico prévio que os uniu, com emoções.....todos eles ainda são animais, agem como tais, mas de uma maneira bastante crua, desvinculada de juízos de valores em relação a humanos*, mostrando, nesta fala, uma reflexão bastante consistente sobre as diferenças entre os personagens, pautada no contexto central e no contexto situacional do leitor. Ele também usou conhecimentos enciclopédicos quando falou sobre antropomorfização e instinto animal.

Essa resposta atende às expectativas de compreensão no nível máximo (MARCUSCHI, 2008).

No quadro 12, relacionamos exemplos de respostas dos informantes que olharam para outro aspecto do filme, diferente dos que foram indicados pela pesquisadora. Essas respostas, mesmo em menor quantidade, mereceram destaque, porque mostraram que a atenção desses informantes estava voltada para o domínio da narração, e não para o domínio da narrativa (AZEVEDO, 2006), como era o esperado. **GSUa-27**, por exemplo, olhou para o roteiro e reconheceu a importância deste sobre os demais aspectos, pelos elementos envolvidos na narração, os quais criaram um ponto instigante na trama. Já o informante **GP-8** não identificou um aspecto da formação estrutural do filme, mas um processo de transformação (a redenção) que perpassa a narrativa. Os indícios mostraram que o informante olhou com mais rigor para as modificações de valor social e de personalidade dos personagens. Enfim, as respostas foram feitas sobre o domínio da narração.

4. 5. O comportamento dos personagens no filme

O comportamento dos personagens é um aspecto importante no filme, pois marca o individualismo de cada um deles no início da trama e, por conta dos acontecimentos, convivência, ajustes e adaptações, todos os personagens da trama principal passam por uma transformação, mudam de comportamento e formam um coletivo inteligente (LÉVY, 2010). No conceito de coletivo, Lévy reforça a ideia de que “o homem não é uma ilha” e mostra que é um momento difícil de ser estabelecido, porque requer uma aceitação de todos os participantes em colaborar, superar determinados valores e contribuir para o sucesso do conjunto.

A **questão 04** pedia a identificação do comportamento dos personagens ao longo da história e o quadro a seguir apresenta alguns exemplos de respostas dos informantes das duas instituições pesquisadas. Vejam-se exemplos no quadro 13, a seguir.

Quadro 13: Exemplos de respostas dos informantes sobre o comportamento dos personagens

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-2: Manny-Aparece na história como um mamute solitário, sério, que não deseja a companhia de outros animais. Isso é visível em todos os momentos em que Sid tenta uma aproximação. Em toda a jornada vemos que ele é um ser familiar e amigável, apesar da primeira impressão que tivemos no início da história. No final, ele já está bastante unido ao seu bando e gosta/necessita da companhia de todos deles.

Sid: É um personagem tão solitário quanto Manny, mas ao contrário do outro, não se sente bem em ser sozinho. Seja por precisar de companhia, seja porque é uma preguiça indefesa e uma presa fácil para qualquer predador. Percebemos isso no episódio dos rinocerontes. No final da jornada, Sid encontra verdadeiros amigos e se sente parte do bando, protegido por eles.

Diego: No início da história, ele se sente parte do seu bando original, dos tigres dente-de-sabre. Para isso, ele estava disposto a entrar no novo bando de Sid e Manny para ganhar a confiança deles para no fim, enganá-los em uma emboscada e roubar o bebê (presa). Isso fica evidente na cena em que os três chegam ao acampamento vazio dos humanos e resolvem ir para a Passagem Glacial. No final, Diego se sente como parte do novo bando, gosta e protege seus novos amigos. A cena principal que define esse sentimento de união dos três personagens é no final, quando devolvem o bebê para o seu pai e, depois, juntos seguem para outra jornada.

GP-3: No início da história, Manny é um mamute solitário e que evita a companhia de outros animais. As provas para esse comportamento é que ao conhecer Sid, trata-o com rudeza com o intuito de que a preguiça vá para algum lugar bem longe de Manny. No decorrer do filme, por conta do bebê, que pode ser considerado como mecanismo de união entre os outros personagens, Manny começa a ficar mais amável. No fim, o mamute mostra-se completamente transformado: valoriza as amizades que firmou, deseja a companhia de outros animais e une-se a eles em mais uma viagem.

Sobre Sid, esse aprende a se relacionar com os outros por puro interesse, ele também conhece a amizade na companhia de Manny, Diego e o bebê. No início do filme, Sid aproxima-se de Manny para se salvar do ataque de dois rinocerontes, escondendo-se atrás do mamute, usando-o como um escudo, Sid se salva da ira dos dois rinocerontes. Ao longo da história, ele também utiliza da força física de Manny para se livrar das confusões que arruma e para fazer com que o tigre Diego não o ataque. Por fim, ele também passa a reconhecer a amizade e entende que amigos de verdade ficam juntos nos bons e maus momentos, ajudando uns aos outros.

O tigre Diego sofre uma verdadeira mudança de personalidade e, principalmente, de caráter. Se no início é um tigre que deve obediência ao líder do bando, usa-se da violência para tentar seqüestrar o pequeno bebê, gosta de assustar Sid e só se aproxima do mamute e da preguiça para seqüestrar o bebê, ao longo do filme todas essas atitudes mudarão. Uma das provas do mau caráter de Diego é que finge ser alguém prestativo e ajudará Manny e Sid a encontrarem o acampamento dos humanos, quando na verdade preparava uma emboscada para o mamute e assim conseguir pegar o bebê e entrega-lo ao líder de seu bando. É durante a jornada que o tigre sofre uma verdadeira transformação. Diego começa a ter sentimentos verdadeiros e bons pelo mamute, pela preguiça e pelo bebê. No fim, Sid evita o ataque do tigre-líder ao mamute, espanta o bando que ameaça e fala para o mamute que o deixem ali ferido e levem logo o bebê para a sua família, antes que a passagem se feche por causa da neve.

GSA-11: Sid: é personagem cujas constantes trapalhadas irritam os demais e são responsáveis por grande parte do efeito humorístico do filme. Carismático, acaba conquistando a todos. Além disso, desde o início defende explicitamente que o bebê deve ser devolvido à sua família, e, embora não tenta condições de cumprir tal tarefa sozinho, possui grande força de vontade.

Manny é um mamute solitário que tenta se desvencilhar da companhia de Sid, mesmo que para isso tenha que ajudá-lo a encontrar a família do bebê. Mas aos poucos deixa transparecer sua bondade e chega a arriscar sua vida pelos outros personagens.

Enquanto Sid parece não sofrer grandes mudanças de atitude ao longo do filme e Manny passa por uma pequena transformação depois que conhece a preguiça, Diego muda radicalmente: torna-se tão amigo de Sid e Manny que se volta contra seu bando e ajuda na salvação do bebê para cujo assassinato pretendia contribuir.

GSA-12: Manny: no início demonstra que é de poucas palavras, mantém sempre o semblante firme e desconfiado. Ao longo do filme sua expressão se suaviza de acordo com que vai se apegando a seus companheiros de viagem, vai se tornando mais afetivo.

Sid: É o mais emocional dos personagens, se envolve facilmente e sofre pouca alteração no decorrer da história.

Diego: A convivência com Sid, Manny e principalmente o bebê promove em Diego a maior das mudanças, passando do vilão predador àquele que salva o bebê. As mudanças podem ser observadas nas cenas em que Diego defende Manny do seu bando e na cena em que Manny se encontra na caverna e vê desenhos de seus antepassados.

GSUa-22: Manny → Inicialmente solitário e individualista, durante o filme começa a se preocupar com os outros e ajudá-los. Sid → Preguiçoso e irresponsável, durante o filme fica mais responsável e corajoso. Diego → Malvado e submisso ao chefe do bando, durante o filme começa a se preocupar com o próximo e faz amizades verdadeiras.

O filme nos dá pistas da mudança dos personagens como quando Manny salva Sid, salva o bebê; quando Sid se torna corajoso para conseguir comida para o bebê; quando Diego salva o bebê dos outros tigres.

II- Respostas dos informantes da instituição P

GSA-35: Manny é muito inteligente mas solitário. E com o tempo se vê o grande coração que ele têm. Como também Diego, que não resiste o exemplo de coragem e lealdade de Manny. E Sid, o menos esperto, mas também muito especial, que vê a sensibilidade de Manny. Tudo isso é mais claro na cena que Manny vê a pintura de mamutes na caverna.

GP-36: Ocorre uma mudança profunda no comportamento de Manny e Diego. Com influencia marcante de Sid, o mamute e o tigre descobrem o valor da verdadeira amizade, buscando sempre a alegria e proteção do grupo.

GSA-39: Manny, no início do filme, era muito rabugento e demonstrava ser uma personagem amarga que não queria amizade com ninguém, mas ao longo do filme ele foi cedendo e abriu-se para amizades. Em relação ao Sid, não teve mudanças de comportamento, ele continuou o mesmo, com a única diferença de ter arranjado amigos. Diego teve uma mudança de caráter. Ele começou como mau e terminou como herói. As pistas em que me baseei foram os acontecimentos decorridos ao longo do filme.

GSUa-47: Manny a princípio é muito ranzinza, mas ao longo do filme vai ficando um pouco mais simpático. Sid é uma preguiça tagarela e hilária que usa a companhia dos outros para se proteger. É um dos personagens mais engraçados do filme inteiro tentando se dar bem em todos os momentos. Diego, que no início do filme, mostra-se furioso vai tornando-se mais

amigável, pois vai descobrir o verdadeiro valor da amizade.

Para inferir tais proposições, utilizei-me das informações passadas ao longo do filme e das ações dos personagens em algumas cenas.

Confrontando as respostas apresentadas pelos informantes (e transcritas no quadro 13), não percebemos diferença quanto à abrangência e nem quanto ao conteúdo das respostas. O que aconteceu foi que alguns informantes fizeram como o informante **GP-2**, que se deteve em descrever mais os personagens (ações, caráter, evolução) do que enfatizar as transformações de comportamento deles, por exemplo, quando ele falou de Sid, disse que *é um personagem tão solitário quanto Manny, mas ao contrário do outro, não se sente bem sozinho* e mostrou pistas do texto, em momentos diferentes, que validaram a resposta, como no trecho em que ele falou *percebemos isso no episódio dos rinocerontes*. No geral, pela forma de dizer do informante, inferimos que ele percebeu a transformação no comportamento dos personagens e as consequências desta; logo a resposta atendeu a nossa expectativa.

Outro ponto relevante nas respostas foi que os informantes reconheceram uma hierarquia na mudança de comportamento dos personagens. Dos três (Manny, Sid e Diego), aquele que sofreu uma mudança maior foi o Diego e, o que mudou menos, foi o Sid, como foi dito pelo informante **GP-3** no trecho *o tigre Diego sofre uma verdadeira mudança de personalidade e, principalmente, de caráter*. O informante **GP-11** também falou sobre o comportamento de Diego ao dizer *Manny passa por uma pequena transformação depois que conhece a preguiça, Diego muda radicalmente*. Já o informante **GSA-12** falou sobre Diego usando os extremos, pois disse que antes ele era mau e terminou como herói. As respostas endossaram nossa ideia de que os informantes reconheceram que a mudança de comportamento ocorreu em níveis diferentes entre os personagens, também mostraram que os informantes percorreram a narrativa com um olhar crítico, para compreender essas mudanças (COSTA E BIONDO, 2007).

Na maioria das respostas coletadas, notamos que os informantes consideraram o personagem Manny como um ser solitário e sofredor, diferente de Diego que era agressivo, mas houve aqueles que olharam para Manny de outra forma e o identificaram como um ser ranzinza, como foi o caso dos informantes **GSUa-47** e **GSA-39**. Eles

acrescentaram que as mudanças no comportamento dos personagens não foram imediatas, foram ocorrendo de acordo com os acontecimentos, o que foi marcado nas respostas com as expressões do tipo *ao longo do filme vai ficando um pouco mais simpático* e *vai tornando-se mais amigável*, o que sugere que os informantes consideraram todo o percurso do filme em suas respostas.

Percebemos que, na maioria das respostas, os informantes apontaram as pistas textuais que provocaram suas respostas, já que a questão exigia esse complemento da resposta. Também notamos uma exceção na resposta do informante **GP-36**, que trouxe uma abordagem direta, enfocando a existência da transformação com os personagens, mas ele não informou os detalhes e nem indicou em que pistas se baseou para suas conclusões.

No geral, as respostas mostram que os informantes das duas instituições identificaram a personalidade, o caráter de cada personagem, seus interesses e valores defendidos, assim como as transformações ocorridas ao longo da jornada pelas terras geladas. Eles também notaram que o sucesso da jornada ocorreu por conta da união de forças, de habilidades e do uso dos conhecimentos de todos os envolvidos – característica do coletivo inteligente (LÉVY, 2010). Esses dados nos mostraram que os informantes fizeram uma leitura com o olhar crítico – para buscar o dito e o que está nas entrelinhas (COSTA E BIONDO, 2007), quando identificaram o comportamento inicial dos personagens e inferiram as mudanças ocorridas com eles no percurso da trama, a partir de pistas do texto.

4.6. O horizonte das inferências

A temática é o resultado de uma ideia geral desenvolvida ao longo do texto. Para identificá-la, é preciso desenvolver uma leitura envolvendo o texto e os contextos, no caso desta tese, envolvendo o contexto geral, o contexto central e o contexto de interação, para se identificar a (s) temática (s) do filme *A Era do Gelo* – ele autoriza mais de uma temática –, a escolha vai depender do olhar do leitor e das pistas por ele detectadas para inferir uma ideia específica.

A **questão 05** pedia que o informante identificasse o tema do filme com base na leitura que ele fez. Vejam a representação das respostas na tabela 07.

Tabela 07: Demonstrativo das respostas dos informantes sobre a temática do filme

TÍTULOS	INSTITUIÇÃO M	INSTITUIÇÃO P	TOTAL
A união faz a força	09	10	19
A superação das diferenças	13	19	32
A luta pela sobrevivência	02	02	04
A luta pela sobrevivência/ a superação das diferenças	03	00	03
Outros	05	03	08
TOTAL	32	34	66

Os índices representados na tabela acima mostraram que, do total de 66 informantes, uma quantidade expressiva de 32 informantes escolheu o tema *a superação das diferenças*; seguida de 19, que escolheram o tema *a união faz a força*; e somente 04 informantes escolheram *a luta pela sobrevivência*. Entre as instituições, a quantificação seguiu a mesma escala de valores da representação geral – o tema *a superação das diferenças* foi o mais indicado, enquanto *a luta pela sobrevivência* recebeu a menor indicação. Também identificamos outra ocorrência nas duas instituições, que mereceu destaque nesta análise – alguns informante, 08 no total, identificaram um tema diferente dos que foram reconhecidos pela pesquisadora.

Na nossa percepção, não há uma hierarquia entre os temas citados na questão; consideramos que um leva ao outro e que a escolha por um deles é feita de onde o leitor olha o texto, que direcionamento ele dá a sua leitura, que saliências textuais vai destacando para construir um sentido; assim, ele chega ao tema. A escolha de um dos três temas é permitida pelo texto. Vejam-se alguns exemplos das respostas dos informantes nos quadros 14,15 e 16.

Quadro 14: Exemplos de respostas dos informantes que identificaram a temática “a união faz a força”

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-2: Durante todo o filme fica bastante evidente que não é possível alcançar nenhum objetivo sozinho. Percebe-se isso quando Sid tenta sozinho levar o bebê ao acampamento humano, sem sucesso, mas com a ajuda de Manny tudo fica muito mais fácil. A outra cena é quando Manny salva Diego, mesmo tendo desconfianças que o tigre não queria exatamente o bem de todos os outros. O conceito de “bando” é muito importante em todo o desenrolar da história: animais que são protegidos pelos outros sem questionamentos, sem esperar algo em troca e que lutam juntos pelo mesmo fim.

GSA-32: A união faz a força. No enredo, na jornada e na evolução dos personagens.

GSub-16: A união faz a força. No fato de 3 animais com “forças” distintas se unirem para um objetivo.

I-Respostas dos informantes da instituição P

GSub-50: A união faz a força. No comportamento dos personagens ao longo da história, que muda e eles passam a trabalhar juntos para superar as dificuldades.

GSub-62: A união faz a força, pois espécies diferentes tiveram de se unir e apesar de inicialmente terem objetivos divergentes, chegaram a um propósito em comum que era salvar o bebê e entregá-lo ao pai. No momento em que encontraram o bebê e quando eles lutam contra os outros tigres que tentam tomar o bebê.

Quadro 15: Exemplos de respostas dos informantes que identificaram a temática “a superação das diferenças”

I-Respostas dos informantes da instituição M

GSUa-5: Nos encontros e nas tentativas de permanência dos personagens no grupo (bando).

GP-19: O bando que eles acabaram formando é constituído de espécies diferentes e devido a isso aprenderam a superar as diferenças.

GSUa-27: Na transformação vivida pelos personagens.

GSUa-29: Três personagens tão diferentes entre si, não só em decorrência de raça, mas principalmente no modo de ser. Manny extremamente sério; Sid falastrão e atrapalhado; e Diego tão corajoso, porém dividido entre fazer o bem ou o mal. Apesar de tudo isso, para alcançar seus objetivos, eles superam todas as diferenças e seguem juntos ao longo da aventura.

I-Respostas dos informantes da instituição P

GSub-64: Pelas diferenças entre grupos carnívoros, herbívoros e sua convivência por um objetivo comum.

GP-61: Ao longo do filme, a superação de limites e de diferenças vem acontecendo, uma cena em que isso fica nítido é quando o Diego salva o Manny, porque o Diego, até esse momento, mostrava que não se preocupava com os seus companheiros e ficava querendo levá-los para uma emboscada.

GP-55: No momento em que eles se unem para salvar a vida do bebê e suas próprias vidas apesar das diferenças de raça e de personalidade.

Analisando o quadro 14, notamos que os informantes **GSub-16** e **GSub-62**, justificaram a escolha do tema na necessidade dos personagens de unirem forças distintas para atingirem a um objetivo, embora o informante **GSub-16** não tenha dito qual foi esse objetivo; supomos que fosse o mesmo indicado pelo informante **GSub-62** – salvar a criança. O informante **GSub-50** disse que escolheu o tema pelo comportamento dos personagens ao longo da trama e o informante **GSA-32** apresentou uma justificativa geral, pois falou que se baseou no enredo, na jornada e na evolução dos personagens, mas não entrou em detalhes.

Outra observação que fizemos foi com relação à resposta do informante **GP-2**, onde encontramos indícios que reforçaram a ideia do coletivo inteligente quando ele falou *durante todo o filme fica bastante evidente que não é possível alcançar nenhum objetivo sozinho. Percebe-se isso quando Sid tenta sozinho levar o bebê ao acampamento humano, sem sucesso [...] A outra cena é quando Manny salva Diego, [...]. O conceito de “bando” é muito importante em todo o desenrolar da história.* O informante disse que os objetivos só foram alcançados quando os personagens trabalharam em conjunto, somando conhecimentos e habilidades – uma ideia que corresponde à expectativa da teoria do coletivo inteligente (LÉVY, 2010).

Com relação ao outro lado da moeda, ou melhor, à temática *a superação das diferenças*, observamos, no quadro 15, uma regularidade nas respostas já que os informantes disseram que se basearam na tentativa dos personagens em se adaptarem a

uma nova condição de vida, por exemplo, o informante **GP-55** disse que os personagens se uniram para salvar a vida da criança e a deles, apesar das diferenças entre eles. Entendemos que o informante falou que o objetivo era mais forte e determinou a superação das diferenças, o que é marcado pelos termos (no momento em que eles....apesar de....). Os outros informantes seguiram basicamente o mesmo raciocínio do informante **GP-55**.

As respostas apresentadas nos quadros 14 e 15 nos deram uma ideia sobre como os demais informantes, que escolheram essas temáticas, desenvolveram suas respostas, o que nos fez concluir que os informantes agiram da mesma forma que muitos leitores agem ao identificarem o tema de um texto – eles conseguem reconhecer um tema permitido pelo texto lido, mas não defendem sua escolha de forma consistente. De um modo geral, esse comportamento vem se repetindo, porque os leitores não estão sendo levados a raciocinar diante da leitura de um texto, seja ele de ficção ou não.

Nas respostas analisadas, também detectamos alguns casos em que o informante identificou um tema diferente dos que foram relacionados na questão, os quais merecem destaque por considerarmos que o filme permite essas leituras. No quadro estão exemplos de respostas dos informantes que identificaram outras temáticas.

Quadro 16: Exemplos de respostas dos informantes que identificaram uma temática diferente das que foram indicadas na questão

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-4: Aventuras no Gelo”. Não escolhi as outras três opções dadas devido ao fato de que elas evidenciam qual seria a mensagem, a ‘moral’ do filme. Assim como ‘A Era no Gelo’ o meu título deixa em aberto o que vai acontecer, quais serão as tais aventuras e o que se pode tirar de ‘mensagem’ daquele filme.

GP-3: Escolhi “A grande jornada” como um título alternativo para o filme “*A Era do Gelo*”, pois ele ilustra o que realmente acontece com os personagens: realizam uma viagem pelas terras geladas para cumprirem a missão de entregar o bebê ao seu povo e ilustra, também, a jornada interior por qual todos são submetidos. Os quatro viajantes enfrentam os perigos e as aventuras de uma terra que está prestes a ser coberta pelo gelo. Além, disso todos mudam interiormente com essa viagem: transformam-se em um ser infinitamente melhor do que eram. Até o pequeno bebê passa por uma transformação, pois será apenas no final do filme que ele mostra ao pai que aprendeu a andar.

GP-9: Daria o título “entre a sobrevivência e a solidariedade: cooperação em conjunto” pois, o filme fala não só da busca pela sobrevivência dos animais em um ambiente glacial, mas

também da solidariedade e cooperação que este ambiente leva-os a ter uns com os outros.

GSub-13: Quebrando o gelo. Baseei-me no costume simplista das distribuidoras fílmicas nacionais de traduzir o título de filmes infantis de forma não necessariamente a remeter ao enredo ou desdobramento do longa-metragem, mas de forma a atrair os consumidores através de um título que se associe a alguma ideia engraçada, que é o que o filme vai mostrar. A expressão “quebrar o gelo”, em si, não tem nenhuma relação com o enredo.

GSA-20: Jornada Glacial. No cenário em que se passa a história, no ambiente em que ela se situa e também no fato de os personagens estarem vivendo uma aventura, uma jornada.

I-Respostas dos informantes da instituição P

GSub-52: Odisséia no gelo. Em face da peregrinação ter como cenário as regiões geladas com suas dificuldades na luta constante pela sobrevivência.

GSub-66: Superando o medo. Em todo o filme temos conjuntos de superações. Tanto o tigre que supera o medo que ele tinha com relação ao macho dominante do bando, como o mamute também deixa sua aversão aos humanos e a preguiça larga de mão o medo que tinha de seus predadores para continuar seguindo em frente e cumprir o objetivo geral: A entrega do bebê. Logo, todos tem medo de algo, mas não se deixam ver.

Neste quadro, reunimos as respostas mais representativas que apresentaram temas diversos dos que foram indicados na questão, e os quais consideramos leituras permitidas pelo texto. Na resposta do informante **GP-9**, apesar da estrutura problemática, conseguimos inferir que, para ele, o tema contemplava dois tópicos em um e ele justificou ao dizer que *o filme fala não só da busca pela sobrevivência dos animais em um ambiente glacial, mas também da solidariedade e cooperação que este ambiente leva-os a ter uns com os outros*. O tema sugerido pelo informante foi criativo e representou a síntese da trama do filme. O informante **GP-4** disse que escolheu *Aventuras no Gelo*, porque *deixa em aberto o que vai acontecer, quais serão as tais aventuras e o que se pode tirar de ‘mensagem’ daquele filme*. Para ele, os temas indicados na questão já explicitavam a moral. Inferimos que esse informante sugeriu que as temáticas indicadas amarravam o leitor e direcionavam o olhar dele para o texto – o que não foi o caso nesta pesquisa –, pois as temáticas foram apresentadas no questionário e o informante só teve acesso a ele depois da assistência fílmica.

Já o informante **GSub-13** se baseou no conhecimento do contexto geral – externo ao texto –, baseado no conhecimento de mundo do leitor sobre a adaptação dos títulos

de filmes. Os informantes **GSA-20** e **GSub-52** apresentaram a mesma ideia sobre uma jornada no gelo, mas com identificações diferentes.

A resposta do informante **GP-3** foi interessante. No primeiro momento, supomos que o informante estava falando do título e não do tema, pois ele justificou a escolha dizendo que escolheu *A grande jornada* como um título alternativo para o filme *A Era do Gelo*, porque ele ilustrava o que realmente aconteceu com os personagens – realizam uma viagem pelas terras geladas –, mas, na sequência da resposta, ele afirmou que o filme abordava o lado interior dos personagens ao dizer que o filme *ilustra, também, a jornada interior por qual todos são submetidos [...] todos mudam interiormente com essa viagem: transformam-se em um ser infinitamente melhor do que eram*. Assim, inferimos sobre a segunda parte da resposta – a mais esclarecedora e significativa – que o leitor só fez uma confusão e usou o termo título no lugar de tema.

A resposta do informante **GSub-66** também é interessante e merece um comentário, pois o tema escolhido *superando o medo* é bastante subjetivo. O uso do verbo “superar” no gerúndio, transmite a ideia de um processo, não uma ideia pronta, como normalmente se usa para identificar um tema – a união faz a força, as aventuras no gelo, a grande jornada, etc. –, como os demais informantes fizeram, mas é uma leitura permitida pelo texto, já que a argumentação do informante remeteu para os acontecimentos e superações que ocorreram ao longo do filme *em todo o filme temos conjuntos de superações. Tanto o tigre que supera o medo que ele tinha com relação ao macho dominante do bando, como o mamute também deixa sua aversão aos humanos e a preguiça larga de mão o medo que tinha de seus predadores para continuar seguindo em frente e cumprir o objetivo geral: A entrega do bebê. Logo, todos tem medo de algo, mas não se deixam ver*. O informante foi mais específico, porque identificou o tipo de medo de cada personagem.

Enfim, notamos que esses informantes não se detiveram nas pistas do texto, mas, a partir delas, fizeram a intertextualidade com outros textos e inferiram um tema permitido pelo texto, o que mostrou que os informantes fizeram uma leitura acessando os seus conhecimentos prévios e extrapolando o contexto do texto, o que atendeu ao nível máximo de leitura.

4.7. Os conhecimentos prévios do leitor

No processo de leitura e compreensão de um texto, o leitor acessa seus conhecimentos prévios, os quais, segundo Kleiman (2000), envolvem os conhecimentos linguístico, textual e de mundo, armazenados em esquemas cognitivos para, a partir das pistas de um texto, inferir um sentido.

Na **questão 06**, queríamos saber se era necessário o uso de conhecimentos prévios de outras áreas de formação para uma melhor compreensão do filme e quais áreas seriam essas.

Tabela 08: Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o uso dos conhecimentos prévios na leitura.

Respostas	Instituição M	Instituição P	TOTAL
Responderam SIM	20	22	42
Responderam NÃO	12	12	24
TOTAL	32	34	66

Os índices registrados na tabela 08 mostraram que, da quantidade geral dos informantes, 42 concordaram que os leitores precisavam de outros conhecimentos para a compreensão do texto; uma quantidade significativa, pois sugere que os informantes leram o texto com profundidade, desenvolvendo uma compreensão no nível máximo (MARCUSCHI, 2008). Com relação aos índices representativos de cada instituição, podemos dizer que houve uma equiparação entre as respostas – parece que os informantes dos dois contextos desenvolveram leituras no mesmo nível.

Observem no quadro 17, exemplos de respostas que justificam essa escolha.

Quadro 17: Exemplos de respostas dos informantes que responderam “sim” na questão

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-3: Sim. História da humanidade, evolução das espécies. É completamente possível que uma criança sem nenhum conhecimento prévio sobre a história da humanidade e a evolução

das espécies compreenda o filme. Contudo, saber algo relacionado a essas áreas, ajuda, num primeiro momento, a entender que mesmo se tratando de uma ficção, o planeta Terra passou por mudanças climáticas, em sua flora e fauna, e que durante algum tempo o gelo e o frio dominavam no ambiente.

Entender um pouco a evolução do homem, a história dos homens das cavernas contribui para entenderem o comportamento da tribo que vaga pelas geleiras para poder sobreviver. Além disso, com o conhecimento de como os homens viviam antes de morarmos em uma selva de pedra as crianças serão capazes de identificar no filme hábitos de civilizações antigas, como por exemplo, os escritos nas paredes de cavernas.

A evolução das outras espécies ajuda a compreender que no meio animal há uma cadeia alimentar, em que temos um predador e uma presa, aspecto também presente no filme: o homem como predador dos tigres, os tigres de outras espécies e as espécies que não se alimentavam de carne (representadas no filme pelos rinocerontes).

A evolução da espécie e a ideias de que o homem evoluiu do macaco, com a clássica imagem do ser quadrúpede que com o tempo tende a ficar em pé, ajuda a compreender o humor causado quando Sid vê espécies congeladas e ao termos a imagem mais aberta da cena, localizamos a linha evolutiva do homem”.

GP-8: Sim. História, Geografia e biologia. Para entender a cena é preciso saber que a sequência de preguiças congeladas representa a evolução biológica dessa espécie e Sid no caso seria a atual *na Era do Gelo*. Saber que *A Era do Gelo* como o nome diz foi uma época que a temperatura global diminuiu bastante, ou seja, o contrário do aquecimento global. É preciso ter também conhecimentos históricos sobre o fato de *A Era do Gelo* ter sido há muito tempo atrás e que muitos animais daquela época não existem mais e que podemos provar que existiram através de desenhos rupestres e de outros fósseis.

GP-9 Sim. Biologia, geografia e história. Os conhecimentos sobre biologia são necessários para compreender a alimentação das espécies, seus hábitos, como é seu comportamento em grupo e a cadeia alimentar que gera a competição em busca da sobrevivência. Os conhecimentos de geografia são assimilados as mudanças climáticas e de estação, o reconhecimento do ambiente glacial e as migrações. A história nos ajuda a entender as pinturas rupestres na caverna e o comportamento do homem primitivo.

GP-2: Sim. É importante que o leitor tenha conhecimentos básicos de biologia em relação a era que todos os seres vivem: a era glacial e nas relações interespecíficas de predadorismo. Muitos dos conflitos que acontecem no filme são baseados no instinto de cada espécie.

GSA-11: Sim-O enredo pressupõe que o leitor tenha conhecimentos de geografia, área responsável por estudar fenômenos climáticos como o “era do gelo” a que o filme faz referência, e de biologia, que apresenta teorias sobre as migrações dos animais.

GSub-13: Sim. Geografia, biologia e história. É preciso ter noções prévias sobre os animais – como suas características físicas, habitats e épocas em que viveram- e aspectos biológicos- de vários tipos, desde sobre o cenário e talvez sobre a época ou dos próprios animais que poderiam sobreviver nesse ambiente e como o faziam.

GSUa-30: Sim. História, Geografia, Biologia. Mesmo quem não tenha conhecimentos prévios sobre o que representou o período glacial é capaz de apreender a mensagem do filme. Mas quem possua certo domínio do assunto conseguiria compreender melhor o que se passava no contexto em que está inserida a história e, conseqüentemente, interagir melhor com o enredo.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GP-34: Sim, várias, como: geografia, biologia, história. Pinturas rupestres, as espécies extintas, a descoberta do fogo, etc.

GP-36 : Sim, História, Geografia, Biologia e outras. Pinturas rupestres, espécies extintas, a descoberta do fogo, etc.

GSA-39: Sim, História, biologia. Justifique sua resposta. É preciso saber um pouco da história da evolução humana para entender o período em que ocorre a narrativa, conhecer os personagens da época e seus comportamentos.

GUb-48: Sim, História e Geografia. Para entender que tipo de animais e época histórica são retratados no filme sem ter uma ideia de ser um elemento fantástico, algo totalmente distante do conhecimento do povo.

GUb-59: Sim, Acho que toda informação é válida, desde biologia, com a variação de espécies animais que o filme nos mostra; à geografia, mostrando todo aquele plano de mutação pro inverno; e se viajar ainda mais, talvez química, com o congelamento de lagos e vulcões.

A análise da resposta do informante **GP-3** nos mostrou que, embora ele tenha identificado os conteúdos no lugar das áreas de conhecimento, apresentou uma argumentação inconsistente. Ele enfatizou que uma criança sem usar os conhecimentos prévios sobre a história da humanidade e a evolução das espécies poderia ter uma compreensão do filme – inferimos que ele se referiu à identificação do enredo. Contudo para o adulto, esses conhecimentos eram necessários para inferir sobre determinadas pistas visíveis no texto e compreender o comportamento das tribos que migravam anualmente para o Sul; identificar o hábito dos povos primitivos de escrever nas paredes das cavernas; entender a cadeia alimentar, a noção de carnívoros e herbívoros, as diferenças entre as espécies e a evolução do homem.

Isso nos mostrou que esse informante usou o conhecimento prévio de mundo e textual para ler o filme *A Era do Gelo* e construir um sentido – navegando pelas pistas explícitas e implícitas (nível máximo), acessando conhecimentos de outros textos (intertextualidade) e fazendo conexões entre os conteúdos de outras áreas de formação com os do filme (interdisciplinaridade). Pensamos que essa prática resultou do hábito

que o informante tinha de assistir a filmes por diversão e para analisá-los, segundo o próprio informante (ver quadro 01 neste texto).

O informante **GP-8** falou das áreas de conhecimento – História, Geografia e Biologia – e destacou a importância do uso dos conhecimentos de cada área para entender algumas cenas como a cena na caverna, onde Sid viu os animais congelados, e entender a era do gelo em contextos diferentes (no contexto geral e no contexto central da narrativa). Enfim, o informante seguiu uma linha de raciocínio parecida com a do informante **GP-3** só que ele foi menos detalhista e direcionou seu olhar para uma cena específica para defender sua ideia.

Nas respostas dos informantes **GP-9**, **GSub-13**, **GSUa-30**, **GP-34** e **GP-36** notamos que eles indicaram as mesmas áreas de conhecimento do informante **GP-8**. Já o enfoque de cada informante foi diferente do informante referido. O **GP-9** falou sobre a finalidade do uso da informação de cada área, por exemplo: *Os conhecimentos sobre biologia são necessários para compreender a alimentação das espécies, seus hábitos, como é seu comportamento em grupo e a cadeia alimentar que gera a competição em busca da sobrevivência*; o informante **GSub-13** olhou para a caracterização dos animais, espaço e tempo; o **GSUa-30** disse que os conhecimentos prévios que o leitor tem de cada área ajuda na compreensão e, por último, o informante **GP-36** usou uma justaposição de ideias em sua resposta ao listar as áreas de formação de um lado e os assuntos de outro, deixando as conexões por conta do leitor. Este conjunto de dados reforçou a ideia de que, em uma leitura, os leitores seguem trilhas diferentes e identificam pistas diferentes, fazem inferências mas chegam a um mesmo objetivo: a compreensão do texto em menor ou maior escala (CHARTIER, 2005; MARCUSCHI, 2008).

O informante **GP-2** também reconheceu a necessidade do uso de conhecimentos prévios na leitura do filme, mas ele apresentou uma resposta diferente dos demais informantes do grupo por ser restrita a uma só área: Biologia. Consideramos que essa representação ocorreu, porque o informante usou um enfoque para justificar a área indicada, o que não quer dizer que ele não tenha percebido a presença de outras áreas de formação.

Nas demais respostas representadas no quadro 17, notamos que os informantes seguiram um padrão de resposta – indicaram duas áreas de formação, sendo que a maior parte deles escolheu História e Biologia, além de uma pequena justificativa. Consideramos a escolha das duas áreas dentro do esperado, pois reconhecemos que elas são as de maior ênfase no filme; várias pistas no filme nos levam a inferir conhecimentos de outros textos das áreas de História e Biologia para construir um sentido.

Em uma avaliação geral das respostas, consideramos que os informantes deste grupo desenvolveram uma leitura que atendeu a expectativa do nível máximo (MARCUSCHI, 2008), por terem lido o explícito e o implícito no texto – alguns leram mais e outros menos –, acessado as informações de outros textos (intertextualidade) e área de formação (interdisciplinaridade), mostrando a relevância dessas conexões para entender o filme, o que vem corroborar a ideia que apresentamos nesta tese de que o filme em desenho animado é adequado a todos os leitores e favorece uma leitura intertextual e interdisciplinar.

A quantidade restante dos informantes, 24, afirmou que não havia necessidade do uso de outros conhecimentos para compreender o filme. Vejam alguns desses casos no quadro 18.

Quadro 18: Exemplos de respostas dos informantes que responderam “não” na questão

I-Respostas dos informantes da instituição M

GSub-6: Não. Mesmo uma criança pequena que nunca frequentou a escola consegue recontar o filme e entender a mensagem final (experiência pessoal). Porém, algumas referências a outros filmes, músicas, piadas, que estão presentes também em outros desenhos animados mais recentes, só são percebidas por pessoas com uma bagagem cultural maior. Por exemplo, na cena da caverna de gelo, um dos elementos congelados é uma nave espacial, e o bebê, ao vê-lo, faz um sinal com a mão característico dos personagens de “jornada nas estrelas”.

GSUa-28: Não. O filme não exige conhecimentos prévios para que seu enredo seja entendido. Contudo, o conhecimento de evolução das espécies e de alguns aspectos de paleontologia permite ao leitor capturar detalhes implícitos na obra.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSub-46: Assistir ao filme é compreensível sem ter que saber de outras áreas.

GSub-50: Pois o filme está bem claro e de fácil compreensão. Tem início, meio e fim bem encadeados e conexos.

Os informantes desse grupo disseram que não era necessário o uso de conhecimentos prévios para compreender o filme, percebemos justificativas diferentes nas respostas. Os informantes **GSub-6** e **GSUa-28**, por exemplo, disseram uma coisa e justificaram outra – não é necessário o uso de conhecimentos prévios de outras áreas para identificar o enredo (mote principal) do filme, mas para perceber os implícitos, é necessário. Nas duas respostas, há indícios de que eles fizeram a distinção por terem desenvolvido uma leitura no nível máximo (MARCUSCHI, 2008).

Reconhecemos, também, na resposta do informante **GSub-6** formas diferentes de compreender o texto: na primeira, ele disse que compreender o filme é identificar o enredo e a mensagem final, algo que uma “criança pequena” sem “escolarização” consegue fazer. Entretanto, não ficou claro o perfil dessa criança para saber se ela tinha essa capacidade – recontar o filme e entender a “mensagem final” –, e não sabemos o que ele reconheceu como mensagem final. Na segunda forma, de acordo com o que o informante disse, compreender era perceber as intertextualidades no filme, ou seja, o leitor precisava usar os conhecimentos prévios para identificar pistas e perceber os implícitos no texto, fazendo inferências com informações de outros textos/filmes, como no exemplo que ele usou, em que fez intertextualidade do filme *A Era do Gelo* com o filme *Jornada nas Estrelas*. o informante apresentou uma resposta coerente com o que Costa e Biondo (2007) defendem sobre a compreensão e interpretação do texto nesta Tese.

Os outros informantes, **GSub-46** e **GSub-50** apresentaram respostas diferentes dos informantes anteriores. O primeiro usou uma resposta vaga – disse que o filme era compreensível; já o segundo, considerou o filme fácil por ter começo, meio e fim. Consideramos essas respostas inconsistentes e que não atenderam às expectativas propostas para esta análise.

De todas as respostas que foram reunidas nesse grupo, no total de vinte e quatro, concluímos que não existia clareza para os informantes sobre o que era “compreender o filme”. No geral, esses informantes consideraram que compreender significava identificar o enredo; reconhecer o cenário e o evento principal; saber que a história tem começo meio e fim; ou fazer uma compreensão geral do filme – na realidade, é o que o espectador faz quando assiste a um filme: identifica o enredo; para isso, precisava usar os conhecimentos de outras áreas de formação.

Essas respostas mostraram que os informantes fizeram uma leitura no nível mínimo (MARCUSCHI, 2008), reproduzindo uma prática que ainda é comum para alguns leitores que, ao lerem um texto, só olham para a parte que representa a **figura**, e não exploram a parte que corresponde ao **fundo** (AZEVEDO, 2006). Outro ponto que notamos foi que o filme foi considerado fácil, o que nos fez inferir que, por conta disso, os informantes reconheceram que o filme não exigia uma leitura no nível máximo. Também inferimos que o uso da atribuição “filme fácil” foi baseado no senso comum que ainda prevalece na sociedade de que o *desenho animado* é um filme para criança, logo, é algo “fácil” de se entender, uma concepção contrária à teoria do *Double Coding* (GOMES e SANTOS, 2007).

4.8. As cenas na caverna no filme

Consideramos as cenas na caverna como um dos pontos de relevância para a compreensão do texto, por percebermos ali o ponto de convergência dos acontecimentos do passado que justificam os acontecimentos do presente (no texto). A partir das cenas, compreendemos o tempo das ações, situamos o tempo da trama em um tempo da história da humanidade, identificamos a sequência de acontecimentos históricos e culturais, compreendemos os comportamentos das personagens e os sentimentos em relação uns aos outros, etc.

Na **questão 07** pedimos a análise das cenas da caverna que formavam uma sequência – momento em que Sid se depara com os seres congelados, a parte dos tubos/escorregadores de gelo, e o contato com as pinturas rupestres, onde Manny se

depara com a cena de uma família de mamutes –, um momento de inferência sobre pistas explícitas no texto. Vejam a representação das respostas na tabela a seguir.

Tabela 09: Demonstrativo das respostas dos informantes sobre as cenas na caverna

Tipo de resposta	Instituição M	Instituição P	TOTAL
Respondeu todos os itens	23	24	47
Só não respondeu o item (c)	08	06	14
Não respondeu a questão	01	04	05
TOTAL	32	34	66

Os índices da tabela revelaram que a maioria, 47, dos informantes respondeu todas as alternativas da questão sobre as cenas na caverna, respostas que deveriam ser inferidas a partir das pistas identificadas no texto. Uma quantidade expressiva de respostas mostrou que os informantes usaram conhecimentos prévios para inferir sobre as pistas do texto, e que reforçou o resultado da questão anterior sobre a necessidade de usar os conhecimentos prévios na leitura. Observem no quadro 19 alguns exemplos de respostas dos informantes.

Quadro 19: Exemplos de respostas dos informantes sobre as cenas na caverna

I-Respostas dos informantes da instituição M
<p>GP-2:a) Sid fica impressionado com os desenhos da caverna, tenta localizar uma preguiça nos desenhos e depois mostra a Manny os desenhos de mamutes. Ele é o único que demonstra forte interesse pelos desenhos.</p> <p>b) Manny reconhece sua história em um dos desenhos gravados na parede da caverna. É a história de um mamute feliz com a sua fêmea e seu filhote, mas que perde sua família em um ataque de humanos. É um momento muito emotivo em que o leitor percebe porque a solidão é tão penosa para Manny. Ao mesmo tempo, o bebê vai ao encontro de Manny e o mamute demonstra seu afeto pelo humano.</p> <p>c) Ao aceitar o bebê, Manny perdoa todos os humanos, os humanos que mataram sua família e segue em frente com o seu bando-ele, Sid e Diego.</p>
<p>GP-3: a) Num primeiro momento, Sid se assusta com a imagem de um peixe e seus dentes enormes. Depois, vê várias outras espécies congeladas, porém parece que ele não compreende que a ordem na qual aparecem é uma releitura da linha evolutiva do homem. Sid fica apenas com medo da situação, provavelmente por ter imaginado que o mesmo poderia acontecer com ele, tanto é que ele sai correndo desesperadamente a procurar os amigos.</p> <p>b) Ao ver a imagem da família de mamutes nas paredes da caverna, Manny percebe o que não tem e sente-se completamente só. Essa passagem será um marco para ele, pois será a partir daí que ficará aberto a novas amizades e passará ver a preguiça, o tigre e o bebê como</p>

membros da sua família.

c)As cenas da caverna revelam um pouco sobre a evolução do homem e, posteriormente, a cultura de desenhar o mundo em que viviam nas paredes. O medo de ficar congelado, por parte de Sid, o medo de Manny da solidão e a humanização de Diego, que chama a atenção da preguiça quando essa passa a indagar o mamute se ele não tinha uma família, mostram que a partir desse momento todos passam a ver a realidade de uma forma nova e com valores também novos.

GP-4:a)Sid observa com certo receio o ambiente e os elementos congelados da caverna. É como se fosse um medo interno, um trauma de ambientes como aquele.

b)Manny chega a observar a sucessão de imagens de uma família de mamutes sendo massacrada por humanos como uma imagem do que supostamente (já que isso não é confirmado) do que teria acontecido com ele. Essa seria uma das causas pelas quais Manny procura não ter laços sentimentais com nenhum animal, abandonando até mesmo a vida em bando.

c)O efeito de sentido produzido pela junção das cenas que ocorrem dentro da caverna seria o de evidenciar o medo interior de cada personagem e as atitudes tomadas em relação a estes. No caso de Manny, por exemplo, o medo de perder alguém com um enlace sentimental fez com que ele abandonasse a sua natureza, no que diz respeito à vida em bando, e passasse a viver sozinho.

GP-8:Se assusta com os animais congelados. Sid se assusta com o fato de isso poder acontecer com ele. Sid observa também que os desenhos e os outros fósseis são como contar uma história das espécies, logo depois Sid desenha uma preguiça na parede, dizendo que queria colocar as preguiças na história.

b)Manny fica emocionado e parece lembrar de sua família sendo atacada por humanos se sensibilizando com o bebê ao lembrar de sua família.

c) A importância do fóssil para contar o que aconteceu há muito tempo atrás.

GP-9:a)Sid olha para as pinturas para divertir o bebê e acaba mostrando a ele caçadores matando um animal, então ele tenta “consertar” e diz que eles estavam brincando. Depois ele mostra ao bebê o desenho de dois mamutes adultos com seu filhote.

b)Manny presta a atenção nas figuras porque Sid chama a atenção do bebê para os mesmos, então Manny vê o desenho dos mamutes com o filhote e fica triste porque ele não tem uma família.

c)A junção das cenas mostra a caça aos animais feita pelo homem primitivo em um momento irônico em que os animais estão cuidando de um filho humano. Ela mostra também o que seria biologicamente e historicamente esperado dos animais: se unir a uma fêmea e ter filhotes com ela.

GSA-11:a)Ao observar os elementos congelados, Sid sente medo, na minha opinião, não só devido ao aspecto assustador dos mesmos, mas também por perceber que ele e seus companheiros correm o risco de morrer congelados naquela caverna.

b)Manny observa o desenho da família de mamutes bastante emocionado. Pode-se inferir que aquela família representada na parede da caverna é sua própria e, assim, justifica-se a solidão de Manny, cujos pais teriam sido mortos por caçadores quando ele ainda era filhote.

c)O gelo da caverna não serviu para congelar os personagens, tal como Sid temera, e sim para agilizar a saída deles daquele lugar, já que uma espécie de tobogã de gelo se formou e Manny, Sid, Diego e o bebê escorregaram por ele. A passagem pela caverna parece ter revigorado as forças do mamute, que, vendo sua história de abandono desenhada, identificou-se com o bebê e empenhou-se ainda mais em encontrar a família deste.

GSA-12:a) Sid observa os elementos com visível assombro, o personagem provavelmente lembra-se de seus predadores e por isso se assusta.

b) Manny observa o desenho nas cavernas com melancolia e se lembra de sua família que já não mais tem, lembrando-se de que está sozinho.

c) A forma como a cena é construída e o posterior olhar de um personagem para outro deixa claro para nós (espectadores) e para os personagens a função de cada um na vida do outro. Manny protegeria Sid dos perigos e este seria sua nova família.

GSA-32: a) Na caverna Sid passa por alguns animais congelados, estes estão dispostos como em uma escala evolutiva. Ele observa com curiosidade e em alguns momentos, medo.

b) Ao ver as figuras, Manny tem uma expressão nostálgica e melancólica. Nesse momento o espectador entende que aquela família de mamutes poderia ou seria a família dele.

c) Essas cenas poderiam indicar a história da evolução, principalmente se vistas por um público mais jovem e também tem como consequência a “humanização”, a personificação, dos personagens.

GSUa-28: a) Sid os observa como uma cadeia evolutiva. Para o preguiça, ele é resultado da evolução de espécies menos adaptadas àquele ambiente.

b) Para Manny aquele era o retrato de sua família. Isso o fez lembrar de sua história.

c) (não lembro dessa cena)

GSUa-30: a) Sid observa os elementos congelados e sente medo, correndo então em busca dos outros.

b) Quando observa o desenho da família de mamute, Manny acaba se lembrando da sua própria família que perdera no passado.

c) Através das cenas que se sucedem na caverna: Sid que assustado cinto com o apoio dos outros; Manny que sofre pela lembrança da sua família, mas percebe que já não está mais sozinho; Diego que se comove com a história de Manny e com o abraço que recebe do bebê. A partir dessas três cenas ocorre uma maior aproximação entre os personagens e começa a ser construído um elo de amizade.

GSUb-17: a) Sid observa esses elementos com espanto. A provável lembrança de seus predadores é a responsável por esse espanto.

b) Manny observa o desenho de sua família. Fica melancólico por pensar que eles não existem mais e que ele está sozinho.

c) A construção da cena e o entreolhar das personagens mostra a importância que um terá, dali pra frente, na vida um do outro. Serão responsáveis um pelo outro. Serão uma família.

GSUa-18: a) Não me lembro muito bem desta cena, mas pela pouca memória havia congelado: um dinossauro, uma gradação de peixes comendo um ao outro e, por fim, uma nave extraterrestre. É interessante notar, que Sid se surpreende da mesma forma com todas essas imagens.

b) Ao se deparar com a imagem rupestre de um bando de mamutes, Manny se lembra de sua condição solitária e de como se perdeu de sua família. Neste momento conhecemos o interior de Manny, que até então era o “durão” do bando.

c) Realmente não me lembro bem das cenas, mas acredito que é neste momento que as personagens se confundem com os seres humanos. É uma cena quase em metalinguagem em que as personagens do desenho que vemos (o filme *A Era do Gelo*) dão sentido ao desenho que elas vêem (rupestres). Nesta cena, as personagens se mostram mais personificadas já que sentem medo, solidão, curiosidade; são altamente sentimentalizadas.

- GSUa-22:** a) Ele vê as imagens com tristeza, sente a fragilidade do ser e sente medo.
 b) Ele vê as imagens também com tristeza, se sente sozinho, abandonado, sente falta de uma família.
 c) As cenas transmitem a fragilidade do indivíduo, a importância da união, da amizade, da família para que cada indivíduo seja feliz.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSA-33: a) Sid se surpreende com espécies de animais raros que estão congelados, existe também uma nave espacial, esses elementos lhe causam admiração e medo.

b) Ele se emociona, pois lembra de sua infância e de como os humanos mataram seus pais.

c) Traz o efeito de emoção, tenta mostrar a forma de agir, de pensar, mostrar seus sentimentos, e isso causou uma grande aproximação entre eles.

GSA-39:a) Sid os observa curioso e até amedrontado. acho que ele não estava entendendo muito bem o que era tudo aquilo.

b) eu acho que Manny os observava com melancolia, tristeza. Foi nessa parte que se pôde compreender o seu comportamento, o porquê dele ter aquele jeito amargo. É uma parte muito emocionante.

c) a junção dessas três cenas na caverna revela a essência dos três personagens principais (Sid, Manny e Diego): seus valores e comportamentos.

GSub-42:a) Ele fica surpreso com as diferenças das imagens.

b) Ao observar a cena, ele se recorda de sua família e de como os perdeu.

c) O efeito alcançado com a junção das cenas são as recordações, as lembranças deles.

GSub-46: a- Sid olha os animais congelados que possivelmente entraram em extinção: acha engraçado alguns e fica assustado com aqueles que ele não reconhece.

b- Manny, ao observar a pintura rupestre, lembrou de sua família que, possivelmente, entrara em extinção por culpa do homem.

c- as cenas mostram uma ideia da causa do comportamento dos personagens e dos acontecimentos na história.

GSub-48: a) Com curiosidade e ao mesmo tempo como se fosse coisas normais ou que não devem ser levadas tão a sério naquele momento.

b) Ele lembra do que houve com sua família. Isso lhe traz más lembranças e o faz decidir ajudar o bebê.

c) Mostra que os três personagens e o bebê estão mais unidos e dispostos a ajudar ao bebê.

A questão em análise era composta de três alternativas: as alternativas (a, b) requeriam que a inferência informativa e conectiva fosse feita a partir das pistas

explícitas no texto, e a letra (c) exigia uma inferência avaliativa sobre o conjunto de cenas na caverna, representando a compreensão do leitor. Notamos que o informante **GP-3** fez uma leitura no nível máximo, pois observou nitidamente cada momento e os acontecimentos, depois fez as inferências devidas, o que ficou evidente na resposta da alternativa (c) quando ele apresentou um encadeamento de suas conclusões sobre as cenas, enfatizando a evolução do homem e as pinturas rupestres; a reflexão dos personagens sobre a identidade; o comportamento deles e o valor da amizade e da família; tudo isso levou à transformação/mudança, com ele disse no trecho *mostram que a partir desse momento todos passam a ver a realidade de uma forma nova e com valores também novos.*

Na resposta do informante **GP-4**, notamos, na letra (a), que o informante fez uma inferência informativa não permitida pelo filme ao dizer *é como se fosse um medo interno, um trauma de ambientes como aquele.* Comprovamos o receio de Sid no primeiro momento, mas as cenas mostraram que isso ocorreu, porque ele estava em um ambiente desconhecido, onde Sid se separou do grupo e encontrou algo inesperado e curioso, mas, depois, o personagem ficou calmo ao reconhecer alguns seres e ficou curioso em relação à evolução de um animal (uma preguiça) que ele demonstrou não conhecer; depois, concluiu que todos os animais estavam na história, menos as preguiças. Além disso, dizer que o personagem sentiu medo por conta de um “trauma” é o que Marcuschi (2008) chama de leitura de nível problemático – a leitura de caráter pessoal e que é difícil ser comprovada pelo texto –, pois não há pistas no texto que faça referência a esse suposto trauma.

Já na letra (c), o informante disse que a junção das cenas evidenciou o medo interior dos personagens e as atitudes que tomaram em relação ao fato; ele usou como exemplo o caso do personagem Manny ao dizer *no caso de Manny, por exemplo, o medo de perder alguém com um enlace sentimental fez com que ele abandonasse a sua natureza, no que diz respeito à vida em bando, e passasse a viver sozinho.* A resposta ficou incompleta, pois ele não se reportou aos outros personagens, embora tenha feito uma inferência avaliativa sobre os sentimentos do personagem.

As respostas do informante **GP-2** mostraram que ele fez inferência só sobre uma cena das pinturas rupestres e apresentou um sentido inferido, o mesmo não acontecendo

nas letras (a,c), o que ficou comprovado quando ele disse, na letra (a), que *Sid fica impressionado com os desenhos da caverna, tenta localizar uma preguiça nos desenhos*, pois Sid não se deparou com os desenhos, nessa cena, mas com os seres congelados. Depois, na letra (c), quando falou *ao aceitar o bebê, Manny perdoa todos os humanos, os humanos que mataram sua família e segue em frente com o seu bando-ele, Sid e Diego*. Isso seria a conclusão da resposta da letra (b) o que mostra que o informante não apresentou uma resposta adequada para a letra (c). Assim, ele não processou a inferência avaliativa do conjunto, só destacou uma cena, por meio da inferência conectiva.

A resposta dos informantes **GP-3 e GP-4**, na letra (c), enfocou o medo (sentimento do indivíduo) diante de uma situação, por exemplo, quando o informante **GP-4** disse que o *efeito de sentido produzido pela junção das cenas que ocorrem dentro da caverna seria o de evidenciar o medo interior de cada personagem e as atitudes tomadas em relação a estes*; enquanto, em sua resposta, o informante **GSA-12** falou sobre o assunto que o texto queria mostrar ao espectador ao dizer *a forma como a cena é construída e o posterior olhar de um personagem para outro deixa claro para nós (espectadores) e para os personagens a função de cada um na vida do outro*. Percebemos que os informantes trouxeram para a realidade esse confronto das ideias da ficção para mostrar que existe um elo entre os dois mundos: ficção e realidade; e que, por isso, algumas vezes nos identificamos com os personagens e/ou sentimos que vivenciamos os acontecimentos da trama, isso mostrou que os informantes desenvolveram leituras interativas em um nível máximo (MARCUSCHI, 2008).

O informante **GSUa-18** conseguiu inferir informações coerentes com as cenas: isso ficou bem evidente na construção da resposta da letra(c), quando ele falou *mas acredito que é neste momento que as personagens se confundem com os seres humanos. É uma cena quase em metalinguagem em que as personagens do desenho que vemos (o filme A Era do Gelo) dão sentido ao desenho que elas vêem (rupestres). Nesta cena, as personagens se mostram mais personificadas já que sentem medo, solidão, curiosidade; são altamente sentimentalizadas*; ele fez uma comparação com a metalinguagem ao tentar mostrar que o personagem dá sentido ao desenho, no caso, foi o leitor que construiu um sentido na relação do personagem Manny com a pintura .

Outro ponto relevante foi que o informante fez uma inferência avaliativa ao dizer que os personagens se mostraram mais “personificados” nessas cenas, ou seja, pareceu-nos que, para o informante, antes da caverna, o instinto animal dos personagens prevalecia e, a partir da caverna, prevaleceu o instinto humano. Para nós ficou a ideia de que esse informante percebeu o momento em que as personagens começaram a mudar seus valores. Notamos que essa percepção sobre os valores também ocorreu na fala do informante **GSUa-22**, quando ele disse que *as cenas transmitem a fragilidade do indivíduo, a importância da união, da amizade, da família para que cada indivíduo seja feliz*; do informante **GSub-17** ao dizer que *a construção da cena e o entreolhar das personagens mostra a importância que um terá, dali pra frente, na vida um do outro. Serão responsáveis um pelo outro. Serão uma família*; do informante **GSUa-30**, no momento que disse *a partir dessas três cenas ocorre uma maior aproximação entre os personagens e começa a ser construído um elo de amizade*; e do informante **GSA-11** que, mesmo reconhecendo o efeito em todos os personagens, deu ênfase a Manny ao falar que este personagem se identificou com a criança pela dor do abandono.

Os informantes **GP-11**, **GP-9**, **GP-2**, **GSA-32** e **GSUa-28** também fizeram inferências na leitura das cenas requeridas e, por menor que tenham sido ou que não fosse o esperado para cada alternativa, mas a estratégia foi usada. Nas respostas, notamos que esses informantes não conseguiram observar todas as cenas, eles focavam aquela que mais lhe chamou a atenção, por exemplo, o informante **GP-9** olhou para as pinturas rupestres e distribuiu a informação sobre elas nas três respostas: letra (a) disse que Sid olhou para as pinturas para divertir a criança, na (b) disse que Manny viu o desenho dos mamutes e na (c), que as cenas mostram a caça de animais.

Os informantes **GSA-33**, **GSA-39**, **GSub-42**, **GSub-46** e **GSub-48** apresentaram respostas que representaram o padrão dos informantes da instituição P. Notamos, neste caso, que os informantes fizeram inferência sobre cada situação referida, como pudemos observar nas respostas do informante **GSA-33** que disse, na letra (a), sobre a reação de Sid diante das espécies congeladas; na letra (b) sobre a reação de Manny e na letra (c) sobre o efeito das cenas juntas.

Na análise dos exemplos de respostas, percebemos que as respostas dos informantes da instituição P foram diferentes das respostas da instituição M pelo nível

de desenvolvimento. Nesta instituição, os informantes desenvolveram respostas com mais profundidade, com descrições e detalhes que enriqueceram a ideia defendida; uma representação que constatamos em outras questões. Também fizeram os três tipos de inferências (informativa, conectiva e avaliativa). Os informantes da instituição **P**, também fizeram os três tipos de inferência, a diferença foi quanto à forma de dizer, eles usaram respostas resumidas, embora sem perder o foco.

Nesta questão também encontramos respostas incompletas e/ou imprecisas, nas duas instituições, caracterizando uma variação no nível de respostas. Vejam-se alguns exemplos no quadro 20.

Quadro 20: Exemplos de respostas imprecisas e/ou incompletas sobre as cenas na caverna

I-Respostas dos informantes da instituição M

GSub-26: a) Sid se diverte como sempre (não me lembro bem).
b) Manny gostaria de ter uma família e ele a imagina nos desenhos; porém ele inveja a tragédia do humano cruel.
c) não respondeu.

GSUa-27: a) Sid observa os elementos congelados com medo e temendo ser ferido por algumas daquelas “flechas” de gelo. Há também um misto de curiosidade e fascínio em seus olhos.
b) Manny observa os desenhos com melancolia e tristeza, desejando ter uma família.
c) Ocorre um efeito de suspense e de tensão.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSUa-35: a) Sid fica impressionado, principalmente com as espécies de preguiça.

b) Fica em choque e lembra de sua família.

c) Sentido histórico e evolutivo.

GSUa-38: a) acha interessante, seu comportamento assemelha-se ao de uma criança em aprendizagem.

b) relembra o fim de sua família, exemplo: um homem em seu todo como um ser sentimental.

c) não respondeu

GSA-43: a) Sid fica admirado com todos os animais congelados e fica assustado com os que ele não reconhece, como a evolução de uma preguiça.

b) Manny fica muito triste e lembra da sua própria família, que não mais existe, e quem é o responsável por isso: o homem.

c) Não respondeu.

Neste quadro, apresentamos exemplos de respostas incoerentes ou contraditórias na própria estrutura, como no caso da resposta do informante **GSUa-26**, que na letra (a) disse, primeiramente, que Sid se divertiu, em seguida disse que não lembrava. Na letra (b) falou que Manny queria uma família, mas invejava o humano, algo incompreensível. Na letra (c), não respondeu. Quanto ao informante **GSUa-27**, na resposta da letra(a), não ficou claro de onde vieram as flechas de gelo, pois não estavam na cena mencionada. Na letra(c), a resposta apresentada ficou incompleta, o que não permite uma compreensão. Concluímos que os informantes iniciaram um processo de inferência, mas em certos momentos, ficou só na tentativa.

Na análise das respostas dos quadros 19 e 20, constatamos que alguns informantes desenvolveram uma leitura no nível máximo, inferindo outros conhecimentos a partir de pistas que identificaram no texto, fazendo um cruzamento entre os contextos – geral, central e de interação –, mostrando que os elementos constituintes e os contextos foram requeridos no processo da leitura, visando a construção de um sentido, como podemos observar em algumas respostas do quadro 19; também consideramos representativa a quantidade de leitores do nível mínimo que quase não usaram inferências, só reproduziram o que estava visível – o que é dado pelo texto, ou que apresenta uma resposta geral ou impessoal.

Verificamos que, do total de informantes, uma quantidade significativa, 47, fizeram uma leitura das cenas requeridas e apresentaram respostas consistentes como o informante **GP-3** que fez a **inferência informativa** – ao dizer o que Sid viu na caverna; a **inferência conectiva** – na continuidade da ação em que Sid fica com medo por não entender a sequência dos animais congelados; e a **inferência avaliativa** – quando disse que as cenas da caverna revelaram a evolução do homem e a forma de registro da história.

Outros informantes não apresentaram todos os tipos de inferência nas respostas (ver quadro 20), mas os dados não eram suficientes para dizer o motivo dessa ocorrência: alguns não responderam a questão, outros só usaram a inferência informativa. O que pudemos concluir foi que, na prática de leitura do filme, esses informantes fizeram alguma inferência sobre as pistas do texto.

4.9. O ponto de vista histórico

O filme reporta uma história contextualizada em um período marcante da história da humanidade, a era glacial, além de nos mostrar o processo evolutivo dos seres até aquele momento e nos fazer refletir sobre o nosso papel nesse processo.

Na **questão 08**, requeremos a identificação da relevância de A Era do Gelo para a história retratada no filme e, para controle, quantificamos as respostas. Vejam o resultado na tabela abaixo.

Tabela 10: Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o contexto

Tipos de respostas	Instituição M	Instituição P	TOTAL
Relacionadas à história do filme	18	18	36
Respostas gerais	10	16	26
Não responderam	04	00	04
TOTAL	32	34	66

Os índices da tabela nos mostraram que 36 informantes, de um total de 66, reconheceram a relevância do período glacial para a narrativa desenvolvida no filme, e 04 informantes disseram que não havia relevância. Observem-se, no quadro 21, alguns exemplos de respostas:

Quadro 21: Exemplos de respostas dos informantes que reconheceram a importância do período glacial para a história narrada no filme

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-2: Vários dos impedimentos encontrados durante a jornada são conseqüências da era glacial, como as avalanches, por exemplo. A jornada em si só aconteceu porque os humanos precisaram migrar devido às condições climáticas. Animais e humanos eram muito ligados à natureza, então, a alteração climática afeta diretamente todo o enredo e todos os personagens. Os próprios personagens são frutos dessa era- as espécies de Manny, Diego e Sid não existem mais.

GP-3: *A Era do Gelo* transformou completamente as características do planeta. Espécies morreram de frio ou foram congelados vivos, os homens que viviam naquele tempo tiveram

que se adaptar para sobreviver, a fauna muda. Novas espécies da fauna e da flora surgem após esse período. É um marco para a história do planeta e da sociedade, que foi desenvolvido de forma divertida no filme

GSub-7: Esse período é importante para a história do filme, pois é o que promove o encontro dos personagens, já que, devido ao frio, todos os outros animais migraram. Além disso, as condições ambientais são o que promove os obstáculos a serem vencidos pelos personagens.

GSA-11: O fato de os personagens do filme viverem na *Era do Gelo* os obriga a migrar em direção a uma região mais quente do planeta. De certo modo, é porque participam do movimento migratório que Sid e Manny se conhecem, sendo que a aproximação dos dois e seus desdobramentos é o que move a história do filme.

GSA-12: Sem o período glacial, muitas espécies hoje, provavelmente não existiriam. O filme mostra como era a dinâmica das relações entre as espécies em uma época de situação climática severa na qual a luta pela sobrevivência era o mais importante.

GSub-13: A era do glacial é importante para a história do filme por ter sido um período em que ocorreu um processo de seleção dos animais. Isso é fundamental para que a trama questione a máxima e que o animal mais forte sempre vence.

GSUa-31: A ambientação

GSA-32: Foi no período glacial que muitas espécies foram extintas. Para a trama do filme a Era Glacial simboliza o prazo, o limite de tempo que os personagens tem para entregar o bebê humano a sua tribo, e também o êxodo, a ida dos animais a outro lugar (início do filme) principalmente no que se percebe quanto ao conceito e valor do “bando”.

I-Respostas dos informantes da instituição P

GSub-50: Foi ao encontro da história retratada, uma época difícil que pressupõe união e força para ser suportada. Talvez se fosse em outra época, o filme não teria alcançado o objetivo proposto.

GSA-39: Esse período foi essencial para a historia do filme, pois este retrata precisamente os acontecimentos daquele período e o modo como as espécies viviam e sobreviviam naquela época.

GSUa-41: Mostrar como é a luta pela sobrevivência em terras geladas, a relação entre os seres, os tipos de perigos que enfrentam, a influência do clima no lugar.

GP-55: Foi nesse período em que alguns animais entraram em extinção e mostra também o aquecimento global e os problemas causados por ele, um ambiente favorável para a trama do filme.

GSUa-56: Serve como um divisor de águas na história dos seres em geral. Como mostra o filme, teria o antes e o depois do congelamento da Terra e como era a sobrevivência nesse período: a luta de cada espécie, o destaque para a lei do mais forte, a importância da união e da mudança de espaço para a sobrevivência, entre outros.

GSub-66: A relevância é histórica e cultural, devido ser um período que foi marcado pela

batalha por sobrevivência para todas as espécies e, mesmo assim, retrata a união de três criaturas totalmente diferentes que se aceitam e se tornam um grupo.

Alguns informantes justificaram que a era glacial (contexto geral) foi importante para contextualizar a trama de Sid e seu bando, porque, segundo o informante **GSUa-14**, *traz a ideia de um momento de adversidades que proporcionou a criação de laços de amizade*; o informante **GSA-32** disse que a era glacial marcou um tempo na trama, um limite para as ações e transformações que aconteceram; o informante **GSub-7** e o **GP-2** disseram que foram as condições climáticas desse período que provocaram os obstáculos a serem vencidos pelos personagens ao longo da jornada. Enfim, eles perceberam, na era glacial, as condições propícias para o desenvolvimento da trama do filme, pois ela promovia os acontecimentos e as mudanças, além das evoluções – na história, nos valores e nos personagens.

Os informantes, **GP-3**, **GSUa-56** e **GSub-66** associaram a importância do período glacial ao fator histórico e cultural. O informante **GSUa-56**, por exemplo, disse que o período funcionou como um divisor de águas na história da humanidade e o informante **GSub-66** falou que o período foi marcado pela luta pela sobrevivência. Estes aspectos foram abordados no filme e representaram o fator histórico e cultural de uma sociedade.

No geral, os informantes reconheceram que o período glacial favoreceu todas as condições para situar a história do filme, ou seja, ele constituiu o **contexto geral**, como disse o informante **GP-55** no trecho *foi nesse período em que alguns animais entraram em extinção e mostra também o aquecimento global e os problemas causados por ele, um ambiente favorável para a trama do filme*; e o informante **GSUa-41** em sua fala *mostrar como é a luta pela sobrevivência em terras geladas, a relação entre os seres, os tipos de perigos que enfrentam, a influência do clima no lugar*. Constatamos que os informantes desse grupo conseguiram estabelecer o tempo, as condições favoráveis, o espaço, os aspectos históricos e culturais que serviram de palco para a narrativa a *Era do Gelo*.

Apesar dessa representação, 26 informantes apresentaram o que classificamos de “respostas gerais”, porque eles não fizeram a relação do período glacial com a narrativa do filme e, não apresentamos exemplos dessas respostas aqui, porque, nesses casos, os informantes falaram diretamente sobre o período glacial em geral, algo que não era interesse da análise proposta para esta questão.

4.10. A participação do personagem Scrat no filme

O personagem Scrat foi criado como um dos animais da época do período glacial, daí ter a constituição de um esquilo dentes-de-sabre que saía pelos campos tentando armazenar comida para sua sobrevivência. Dependendo do olhar e das inferências processadas, o leitor pode apontar funções diferentes para o personagem; resta saber se o texto e a argumentação sustentam a ideia.

Na questão **09**, abordamos a participação da personagem Scrat (o esquilo) na história, uma questão que exigia do espectador/ leitor um processo de inferência mais amplo sobre os domínios da narrativa e do gênero textual.

Tabela 11: Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o papel do personagem Scrat no filme

Funções	Instituição M	Instituição P	TOTAL
Faz parte de uma história paralela	10	07	17
Figura que provoca humor	11	19	30
Faz parte da narrativa principal	04	07	11
Faz parte de uma história paralela/figura de humor	07	01	08
TOTAL	32	34	66

Os índices da tabela nos mostraram que uma parcela maior de informantes, 30, identificou o personagem como uma figura que provocava humor na trama; o restante ficou distribuído entre as outras categorias, sendo que 17 informantes reconheceram que Scrat fazia parte de uma história que ocorria paralela à principal e 11, que o personagem

fazia parte da narrativa principal. Vejam alguns exemplos de respostas dos informantes nos quadros 22, 23 e 24 a seguir:

Quadro 22: Exemplos de respostas dos informantes que identificaram o personagem Scrat como uma figura humorística no filme

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-2: O esquilo indiretamente sempre participa da história da trama principal. Seja ao provocar a avalanche, seja no momento em que entra na caverna junto aos protagonistas. Em todos os cortes que ele aparece, servem para provocar humor. A própria construção do personagem, sua personalidade, por nunca falar e sempre agir de maneira estúpida, sua falta de sorte e a busca constante pela bolota.

GP-9: As aparições do esquilo Scrat são uma estratégia de humor, pois ele aparece sempre em situações inusitadas numa busca incessante por uma castanha que sempre o leva a um final ilário. Além disso, ele nunca interfere nos acontecimentos centrais da narrativa, figurando algumas vezes como mero coadjuvante da mesma.

GSA-11: A função do esquilo Scrat na trama é provocar humor. Em suas rápidas aparições no filme, ele sempre fracassa ao tentar proteger, de maneira nada perspicazes, seu alimento(uma noz) das intempéries climáticas. Não acredito que Scrat chegue a construir uma história, pois ele aparece muito pouco e sempre se apresenta em uma situação engraçada. Talvez ele funcione como um contraponto à história do filme, já que tenta sozinho sobreviver à era do gelo, enquanto Manny, Sid e Diego formam um bando e se ajudam.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSA-35: Porque é muito cômico as cenas do esquilo, que provoca também o começo do degelo. E luta pela comida que resta para ele.

GSA-37: Porque enquanto se alimentava, descongelou tudo.

GSUa-38: Os idealizadores do filme provavelmente puseram uma historia paralela no filme, mas que o personagem, o esquilo Scrat, passasse por situações engraçadas para quem assiste.

GSA-39: Pois ele não faz nada de relevante para o desenvolvimento da história narrada.

As respostas nos mostraram que os informantes **GP-2**, **GP-9** **GSA-11** justificaram a escolha feita dizendo que o personagem foi usado como uma estratégia de humor dentro da narrativa. O informante **GP-2** disse que *a própria construção do personagem, sua personalidade, por nunca falar e sempre agir de maneira estúpida, sua falta de sorte e a busca constante pela bolota*. Também o informante **GSA-11** seguiu essa linha de pensamento afirmando que *em suas rápidas aparições no filme, ele sempre fracassa*

ao tentar proteger, de maneira nada perspicaz, seu alimento(uma noz) das intempéries climáticas. Contudo, esse informante foi além e fez conjecturas sobre a possibilidade do personagem fazer um contraponto à história principal; é uma interpretação possível e pode ser validada pelo texto.

Os informantes **GSA-35**, **GSA-37**, **GSUa-38** e **GSA-39** também fizeram a mesma escolha dos informantes anteriores, entretanto o nível de avaliação que apresentaram foi superficial e, algumas não foram esclarecedoras, como a resposta do informante **GSA-37** no trecho *porque enquanto se alimentava, descongelou tudo*; e na resposta do informante **GSA-35** no trecho *porque é muito cômico as cenas do esquilo, que provoca também o começo do degelo*. Esses dados nos revelaram a reprodução de uma prática de leitura em que os leitores apresentavam uma ideia, mas não a defendiam, por não realizarem uma leitura mais detalhada e ficarem condicionados a um aspecto baseado no senso comum de que o personagem era divertido, ele foi usado estrategicamente para fazer humor, e nada mais.

Entretanto, neste contexto avaliativo, alguns informantes fizeram uma escolha diferente, como podemos ver no quadro 23.

Quadro 23: Exemplos de respostas dos informantes que identificaram Scrat como personagem de uma história paralela à principal.

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-3:O esquilo Scrat vive uma história paralela à principal, mas que se encontra com esta em determinado momento. O esquilo ilustra bem a luta por sobreviver ao intenso frio que se aproxima, através de sua luta incansável por ficar com uma deliciosa Noz. Será o desejo em possuir a noz que fará com que o esquilo entre em confusões e passe por momentos de perigo, na grande maioria dessas situações o humor faz-se presente. E os perigos sofridos pelo esquilo (avalanche, grande tempestade seguida de raio, entre outros) ilustram as transformações climáticas pela qual o mundo passava.

GP-4: O esquilo Scrat faz parte de uma narrativa paralela à principal. Porém, ele mantém relação com o ambiente de sobrevivência da Era Glacial, proposto pelo filme. Isso se comprova pelo fato de que Scrat sempre aparece em cenas à parte, entrecortando a narrativa principal.

GSA-12:O personagem Scrat inicia “odisséia” em busca de uma castanha passando por percausos para fazê-lo. Isso se dá em uma história paralela o que é evidenciado pela não-interrupção do esquilo com os outros personagens.

GSUa-22: O tempo todo o esquilo luta para conseguir proteger seu alimento e sempre ele se dá mal, isso mostra que sozinho ninguém consegue nada.

GSub-26: Ele é mostrado isoladamente

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSub-62: História paralela a principal, pois a principal se trata da devolução do bebê e em paralelo vem a questão da glaciação e a tentativa de sobrevivência das espécies e é aí que se enquadra o esquilo que além de tentar manter-se vivo preserva a noz.

GP-61: A história paralela dele mostra a questão da persistência diante das diversidades, embora as tentativas fracassem, mas ele não desiste.

GSub- 60: Enquanto os outros animais estão preocupados em fugir dos efeitos do frio. A preocupação maior do esquilo é única e exclusivamente com a sua comida correndo vários riscos e provocando outros, para tê-la, mas perde em todas as tentativas, provocando humor na história.

GSub-48: A história dele seria o contrário dos três personagens principais que fogem da Era Glacial. O esquilo busca a sua sobrevivência para permanecer no mesmo lugar.

Nesse conjunto de respostas, notamos que o informante **GP-3** apresentou mais de um argumento para defender sua avaliação sobre o personagem; todos consistentes e inferidos a partir de pistas textuais, como observamos no trecho da resposta *e os perigos sofridos pelo esquilo (avalanche, grande tempestade seguida de raio, entre outros) ilustram as transformações climáticas pela qual o mundo passava;* onde o informante identificou as pistas textuais (inferência informativa) e relacionou à funcionalidade (inferência conectiva).

No grupo de respostas, encontramos diferentes formas de dizer uma ideia, mostrando que tudo depende do ponto de observação do leitor. O informante **GSUa-22**, por exemplo, disse que *o tempo todo o esquilo luta para conseguir proteger seu alimento e sempre ele se dá mal, isso mostra que sozinho ninguém consegue nada*, deixando implícito que esse era o motivo de o personagem Scrat pertencer a uma história paralela, já que, na história principal, os personagens conseguiram formar um coletivo inteligente; o informante **GSa-12** disse que não houve interação de Scrat com os outros personagens, uma resposta que precisava de uma explicação melhor; os informantes **GSub-48**, **GSub-62** e **GP-61** disseram que o personagem pertencia a outra história para fazer um contraponto com a história principal; e o informante **GP-4** disse que Scrat pertencia a uma história paralela que cruzava com a principal, uma resposta que também precisava de melhores esclarecimentos.

Com base nas respostas, reconhecemos que os informantes fizeram uma leitura global e perceberam o personagem, de perspectivas diferentes, como um recurso do contexto geral, inserido no contexto central da história principal para deixá-la mais leve, mais próxima do primeiro código, como bem referiu Gomes e Santos (2007), neste texto.

A seguir, exemplificamos as respostas, nas quais o personagem Scrat foi identificado como personagem da história principal. Vejam no quadro 24.

Quadro 24: Exemplos de respostas dos informantes que identificam Scrat como personagem da história principal

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-8: Scrat aparece junto dos personagens Manny, Sid e Diego, ou seja, participa da narrativa principal.

GSub-10: Em um certo momento ele dá informações aos personagens principais.

GSUa-15: Ele faz parte da narrativa principal, pois ele sempre desencadeia situações que levam a eventos importantes para o desenvolvimento da narrativa. Na primeira cena do filme, ele provoca um acidente no momento em que está buscando sua Noz. No cenário resultante da catástrofe se inicia o começo da aventura. Em outros momentos muito importantes para a história ele também está presente, por exemplo quando Manny salva Sid, quando eles estão buscando comida para o bebê, no momento em que eles estão na caverna do gelo e fazem fogo, na última cena do filme, etc.

GP-19: A figura do esquilo Scrat faz parte da narrativa principal do filme, pois ele a todo o momento está envolvido na busca pela sobrevivência, ou seja, na busca pelo alimento, assim como todos os outros personagens. Sendo assim, a função dele na trama é apresentar o ponto chave da narrativa, ou seja, a busca pela sobrevivência das espécies no período glacial.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GP-36: O esquilo personifica a perseverança. Pistas: ele insiste em buscar as nozes, independente do momento.

GP-51: Às vezes, ele aparece, em cena, lutando para carregar ou guardar seu alimento.

GSA-58: O tempo todo ele está tentando guardar alimento, já se precavendo do período em que não terá comida suficiente.

GSub-46: Ele também participa dos momentos principais no texto.

GSub-42: Porque ele aparece desde o início do filme. No começo, meio e fim da trama.

Os informantes **GP-8**, **GSub-10**, **GP-51**, **GSA-58**, **GSub-42** e **GSub-46** apresentaram um mesmo padrão de respostas, como no caso do informante **GSub-10** que disse *em um certo momento ele dá informações aos personagens principais*; e do informante **GSub-46** que falou *ele também participa dos momentos principais no texto* – respostas que consideramos gerais e que não atendem às expectativas. Diferente desta representação, identificamos o informante **GSUa-15** que viu a personagem na história, conduzindo e marcando os acontecimentos, como ele disse em sua resposta *ele faz parte da narrativa principal, pois ele sempre desencadeia situações que levam à eventos importantes para o desenvolvimento da narrativa*; o informante partiu dessa ideia e foi percorrendo o texto, mostrando as conexões que justificavam a avaliação feita, constituindo uma resposta dentro do esperado.

Um olhar diferente se destacou nas respostas dos informantes **GP-19** e **GP-36**. Eles disseram que o personagem personificava a perseverança e a busca pela sobrevivência, uma perspectiva que nos mostrou como uma temática foi construída na tessitura da narrativa.

Analisando as respostas dos três quadros 22, 23 e 24, concluímos que elas vieram corroborar a ideia de que um texto permite várias leituras e a compreensão depende de onde o leitor lê o texto, do seu objetivo e do enfoque que ele dá a determinados aspectos para construir um fio condutor de sua ideia. As avaliações apresentadas pelos informantes sobre o personagem Scrat foram permitidas pelo texto, o que faltou, em nossa opinião, foi mostrar que aspectos sustentavam cada uma. As respostas não deram margem para que determinássemos a causa dessa situação, o que fizemos foi baseado na nossa leitura das respostas anteriores desse questionário, nas quais percebemos que uma parcela significativa de informantes fez a leitura no nível máximo, navegando pelas trilhas do texto e construindo uma rede de informações.

Então, o que aconteceu nessa questão? A nossa suposição é de que os informantes não têm a habilidade para fazer esse tipo de abordagem na leitura de um texto literário ou não; por não desenvolverem práticas de leitura com esse nível de pergunta. Esta pesquisa não fornece subsídios para comprovar ou refutar esta ideia, mas dá abertura para o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre esse assunto.

4.11. Propostas de trabalho com o filme

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propõem um trabalho centrado na interdisciplinaridade, na transversalidade e no trabalho coletivo e, segundo Kleiman e Moraes (2006), a leitura é a atividade adequada para esse papel, com o que concordamos e consideramos que os filmes de aventura (ficção), viabilizam essa prática, porque envolvem múltiplos conhecimentos do aluno, bem como proporcionam o desenvolvimento da competência textual e discursiva deste aluno, dado o entrelaçamento de textos e de diversos discursos presentes no texto fílmico.

A **questão 10** requer uma proposta dos informantes para trabalhar a leitura do filme *A Era do Gelo* no Ensino Fundamental (EF) e/ou Ensino Médio (EM), o futuro campo profissional deles. Neste caso, também tivemos informantes que vislumbraram a possibilidade de trabalho com a leitura do filme analisado e, por isso, apresentaram suas propostas, algumas desafiadoras e que requerem uma leitura mais cuidadosa do texto por parte dos futuros leitores; outras nem tanto. Da mesma forma, identificamos aqueles informantes que consideraram *A Era do Gelo* como um filme simples, que não requer desafios. Logo, não seria um filme adequado para se desenvolver uma proposta de atividade. Vejam a representação das respostas na tabela 12.

Tabela 12: Demonstrativo das respostas dos informantes sobre o trabalho com o filme *A Era do Gelo* em sala de aula

RESPOSTAS	Instituição M	Instituição P	TOTAL
Responderam SIM	22	31	53
Responderam NÃO	10	03	13
TOTAL	32	34	66

Constatamos que do total de informantes, a maioria, 53, disse que trabalharia com a leitura do filme em sala de aula, uma quantidade significativa, pois nos mostrou que trabalhar com um filme em sala não era uma ideia estranha para esse grupo de informantes. Entre as instituições, notamos que houve uma maior adesão dos informantes na instituição **P**. Com relação aos informantes que não concordaram em trabalhar o filme em sala, notamos que eles se referiram diretamente ao filme *A Era*

do *Gelo*, o que não quer dizer que usariam outro filme. Vejam alguns exemplos no quadro 25.

Quadro 25: Exemplos de respostas dos informantes que responderam “sim” na questão sobre o trabalho com o filme *A Era do Gelo* na sala de aula.

I-Respostas dos informantes da instituição M

GP-3 “Sim, como professora trabalharia a leitura do filme “*A Era do Gelo*”, pois através dele posso trabalhar a questão psicológica de cada personagem, as mudanças pelas quais a sociedade e o mundo estão sujeitos, e outros aspectos.

Uma proposta de atividade seria:

a) trabalhar a questão da diferença entre as pessoas e mostrar que é com as diferenças que ao trabalharmos em equipe podemos suprimir as dificuldades do outro, aprender com as experiências de cada um e desenvolver novas virtudes. Eu poderia, por exemplo, apresentar algumas linhas de um texto e pedir par que cada pessoa do grupo escreva um parágrafo, observando o que foi escrito anteriormente por cada um, para que no final cada grupo apresente uma história. O tema dessa redação em grupo pode está relacionado ao filme, o que ajudaria aos alunos na criação do texto e perceberiam a relação entre o filme e a atividade.

b)Essa atividade pode ser proposta para alunos de qualquer nível de escolaridade e em qualquer série. O que vai mudar é a maneira como a atividade será apresentada para cada turma e as minhas expectativas com relação a cada texto produzido. Questões de linguagem e de composição do texto também serão diferenciadas em cada nível.

GP-2 “Sim. É um filme que agrega vários tipos de discussões, como: a relação entre os animais, a forma que a história é construída, a questão biológica e ambiental, a questão geográfica....

a)Poderia ser uma proposta textual em que os alunos falam da condição animal/humana representada no filme; poderia ser um trabalho interdisciplinar em que os alunos falam das características biológicas e ambientais apresentadas no filme fazendo uma conexão com o enredo(como ficção e realidade se conectam).

b) Trabalharia o filme tanto no EF quanto no EM. Esse tipo de filme atinge pessoas das mais diversas faixas etárias, como os assuntos que ele trata. A abordagem e dificuldade dos temas podem ser adaptadas, mas todas podem levar ao mesmo objetivo e tratar dos mesmos assuntos.”

GP-8: não explica. a)Redação(não apresenta a proposta)

b)É aplicável tanto no EF quanto no EM, pois esses valores trabalhados se aplicam tanto para idades referentes ao EF quanto para idades referentes ao EM ao ensinar como se comportar em sociedade.

GP-9: “a)Sim, eu utilizaria o filme para mostrar elementos que podem compor uma narrativa (personagens, espaço, tempo, diálogo), para trabalhar os gêneros resenha crítica, sinopse ou resumo, ou mesmo para produzir um debate sobre os diferentes pontos de vista da história que poderiam resultar na produção de uma dissertação.

b)Estas propostas seriam aplicáveis ao ensino médio e fundamental, pois são gêneros e elementos narrativos trabalhados em boa parte das séries.”

GSub -6: Sim. Não justifica.

Trabalharia no EF e no EM. Eu proporia trabalhar, com crianças mais novas, a importância da família, da amizade e da união, pois são conceitos básicos aprendidos na infância. Com os alunos a partir da quinta série trabalharia, se a era glacial fizesse parte das diretrizes, em geografia e história.

GSub-23: Sim. Somente no E.F. São questões que ajudam a interpretar o filme e é uma forma de atrair a criança para o exercício, pois é um assunto que a agrada.

a)Não respondeu.

b) somente no EF .Acho que as questões são muito fáceis para o E.M.

GSUa -15:Sim, pois há muitos elementos textuais e intertextuais muito ricos, bons para serem explorados. Além dos aspectos pedagógicos e seu caráter de “fábula”. Seria interessante para alunos entre 8ª série à 2º ano. Trabalhar os seguintes elementos: intertextualidade, relacionar e comparar com fábula, trabalhar com gênero, trabalhos interdisciplinares com biologia e história.

Proposta:

Escrever um trabalho, com intertextualidade com biologia e história: treinar sobre *A Era do Gelo*, pesquisar sobre a condição humana nessa situação, sobre o habitat das espécies que são principais no filme, e sobre a verossimilhança. Além disso iria pedir aos alunos que relacionassem o filme com fábulas, apontando as semelhanças e diferenças e que demonstrassem os pontos de figuras de linguagem, como: metalinguagem, intertextualidade e efeitos de humor.

GSUa -18: Sim, porque o cinema é uma ótima ferramenta para o ensino e a cultura.

a) Pode-se trabalhar uma proposta de redação sobre os temas específicos: predadorismo, diásporas, arte gráfica, etc.

b) Tanto no EF quanto no EM. Pode-se trabalhar temas gerais e específicos para cada idade. Por exemplo: trabalhar a questão do predadorismo na aula de Biologia c/ os meninos do EF. Já no ensino médio pode-se trabalhar a recepção da arte, gêneros, o que provoca o humor, etc.

GSUa-28: Sim, pois o filme apresenta uma história paralela que pode ser aproveitada para fins didáticos.

a)Primeiramente iria embasá-los quanto ao assunto evolução das espécies e em seguida pedir que eles captassem no filme tais aspectos.

b) Trabalharia o filme tanto no EF quanto no EM, porque se trata de um assunto muito abrangente em várias áreas da ciência

GSUa-29: Sim, porque é um filme interessante para se trabalhar a questão de valores, abordar a importância do trabalho em equipe, da amizade e de como ela pode surgir, enfim sobre valores que vem se perdendo na sociedade atual. Além disso, outra questão é sobre a possibilidade de mudar opiniões, ideais e de que as pessoas podem surpreender com atitudes diferentes das habituais.

Trabalharia somente no EF. A questão de valores humanos deve ser trabalhada com alunos da etapa fundamental da educação, assim como valores sociais, individuais e coletivos, pois é nessa fase que a personalidade desses alunos está se formando. É mais interessante e adequado desenvolver essa proposta com alunos do E.F. com o E.M. deve-se fazer algum outro tipo de abordagem.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSA-35: Sim. Porque é uma atração divertida e ao mesmo tempo interessante para ensinar os alunos sobre a natureza, o planeta.

- a) Sim, Para pensarem mais que precisamos cuidar do nosso planeta e que, são varias formas de fazer reflexões e ações sobre o futuro do nosso planeta.
- b) Essa sugestão proposta seria aplicável tanto no EF quanto no EM.

GSA-33: Sim, por conta do auto nível de preocupação que o filme passa em relação a natureza, e que a cada dia está sendo destruída pelo homem, e o filme também é de uma linguagem simples e compreensível, e o senso crítico das pessoas devem ser desenvolvidos desde criança.

- a) Em primeiro lugar, discutir a preocupação que deveríamos ter com o meio ambiente e a preservação da flora e da fauna. Em segundo, a questão da amizade, da diferença de raça e classe, mas que todos vivem no mesmo mundo e tem os mesmos direitos. Depois produzir um texto sobre um desses problemas.
- b) tanto no EF quanto no EM.

GSUa-38: Sim. Elementos extra-curriculares que estejam no cotidiano do aluno facilita muito a aprendizagem.

- a) Pediria aos alunos que fizessem uma paródia de uma cena ou alterasse os diálogos, mantendo o enredo do filme.
- b) Essa sugestão proposta seria aplicável tanto no EF quanto no EM

GSA-39: Sim. Porque é um tema muito interessante e vale a pena saber mais sobre esse período que realmente existiu.

- a) Apresentaria a proposta de falar sobre os animais daquela época que hoje estão extintos, faria com que percebessem que a preguiça não é um animal daquele tempo, estimularia a comparação entre os mamutes e os elefantes e, por fim, incitaria os alunos a descobrirem como os pesquisadores conseguem obter informações sobre os acontecimentos e os modos de vida da pré-história e da antiguidade.
- b) Essa sugestão proposta seria aplicável tanto no EF quanto no EM

GSUb-46: Sim. Por quê? Nele existem virtudes que podem ser adquiridos pelos alunos em seu processo sociocultural.

- a)Trabalharia um debate e uma produção de texto para saber que mensagem positiva os alunos tiram do filme.

b)Essa sugestão proposta seria aplicável somente no EF.

GSub-60: Sim. Por quê? Acredito que seja um ótimo recurso didático em sala de aula, além disso, é também uma excelente forma de diversão, conhecimento.

a) Assistir ao filme no primeiro momento, sem compromisso, mas, procurando observar tudo (ler). Num segundo momento, pediria que identificassem situações já estudadas por nós e/ ou em outras disciplinas e, em seguida, que todas as observações fossem colocadas, por escrito, ao responder um roteiro pré- elaborado. A partir dessas observações desenvolveríamos atividades de leituras de outros filmes para se identificar essa confluência de conhecimentos das disciplinas estudadas por esses alunos.

b) Essa sugestão proposta seria aplicável tanto no EF quanto no EM, com as adequações necessárias a cada grupo de alunos.

Para nossa análise, dividimos as respostas exemplificadas no quadro 23 em partes.

1. Nesta parte, abordamos a justificativa dos informantes para a ideia de usar o filme em sala. O informante **GP-2**, por exemplo, considerou o trabalho com o filme importante, pela contribuição que pode trazer para o ensino, *pois é um filme que agrega vários tipos de discussões, como: a relação entre os animais, a forma que a história é construída, a questão biológica e ambiental, a questão geográfica o informante;* o informante **GSUa -15** disse que no filme *há muitos elementos textuais e intertextuais muito ricos, bons para serem explorados. Além dos aspectos pedagógicos e seu caráter de “fábula”;* e o informante **GSA-39** afirmou que o filme tem *um tema muito interessante e vale a pena saber mais sobre esse período que realmente existiu.*

Esses informantes apresentaram uma resposta a favor da escolha que fizeram, direcionada para o aprendizado em sala de aula. Eles afirmaram que o filme agregava discussões sobre disciplinas diferentes – o que corresponde a uma prática interdisciplinar, segundo Fazenda (2003); e Kleiman e Moraes (2006), neste texto; e sobre outros textos – caracterizando a intertextualidade, na concepção de Bazerman (2011), adotada para esta pesquisa. Uma perspectiva que reforçou nossa ideia de que o filme, em análise, viabilizava uma leitura intertextual e interdisciplinar.

Nesse grupo, também encontramos outras respostas, nas quais os informantes usaram uma justificativa no mesmo nível dos informantes supracitados, como os

informantes **GP-3** e **GP-9**. Contudo, identificamos respostas com justificativas gerais ou superficiais, como a dos informantes **GSUa-18**, **GSA-39**, **GSUa-38** e **GSub-60**. O informante **GSUa-38**, por exemplo, disse que concordava com o trabalho, porque o uso de *elementos extra-curriculares que estejam no cotidiano do aluno facilita muito a aprendizagem*, ou seja, na percepção do informante, o filme era um recurso didático que auxiliava no ensino. Esta mesma ideia foi apresentada pelo informante **GSub-60** que disse ser o filme *um ótimo recurso didático em sala de aula, além disso, é também uma excelente forma de diversão, conhecimento*. Entretanto, eles não disseram como esse “recurso didático” facilitaria o ensino.

Concluimos que esses informantes reproduziram uma prática que foi questionada, neste texto, por Almeida (2004), Napolitano (2004), Machado (2008), entre outros sobre a forma inadequada de se trabalhar o filme na sala de aula – como um recurso secundário para ajudar ao professor.

2. As respostas mostraram que a maioria dos informantes defendeu o uso do filme *A Era do Gelo* em qualquer nível escolar, como bem disse o informante **GSub-60** no trecho *essa sugestão proposta seria aplicável tanto no EF quanto no EM, com as adequações necessárias a cada grupo de aluno*; e o informante **GP-2** que reconheceu que o filme *atinge pessoas das mais diversas faixas etárias, com os assuntos que ele trata. A abordagem e dificuldade dos temas podem ser adaptadas, mas todas podem levar ao mesmo objetivo e tratar dos mesmos assuntos*. Pelas respostas, constatamos que os informantes justificaram a escolha feita com base em uma característica do texto – ele poder ser usado em todos os níveis de aprendizagem, com as adequações a cada realidade. Esta resposta corrobora a ideia que defendemos nesta pesquisa – o filme em *desenho animado* é adequado a todos os níveis de leitores. Na literatura, encontramos embasamento para essa reflexão na teoria do *Double Coding* (GOMES e SANTOS, 2010) que diz que o *desenho animado* tem dois códigos – um direcionado para o espectador infantil e o outro, para o espectador adulto.

3. Analisamos as propostas dos informantes para o trabalho com o filme *A Era do Gelo* na sala de aula. As respostas apresentadas no quadro 25 representaram, por amostragem, o nível de resposta dos demais informantes que concordaram em trabalhar o filme na sala de aula da educação básica. Para fins didáticos, analisamos as respostas

seguindo uma hierarquia, determinada por nós, das respostas mais amplas para as mais diretas e tradicionais.

Iniciamos pela resposta do informante **GSub-60** que apresentou uma proposta em mais de uma etapa. Na resposta, o informante usou termos que marcaram essas etapas – *assistir ao filme no primeiro momento [.....] Num segundo momento, pediria que [...], em seguida [...]* A partir dessas observações desenvolveríamos [...]; também indicou objetivos que mostraram uma sequência construtiva na atividade – *procurando observar tudo [...] que identificassem situações já estudadas por nós e/ ou em outras disciplinas [...] todas as observações fossem colocadas, por escrito [...] desenvolveríamos atividades de leituras de outros filmes*; uma atividade que prepararia o aluno para o contato inicial com o filme, a leitura, a interação com outros conhecimento prévios e, depois da leitura, usaria os conhecimentos adquirido em leituras posteriores. Esta proposta ultrapassou nossas expectativas e, em nossa ousadia, consideramos que ela, em relação as demais aqui apresentadas, seria a proposta que melhor representou a prática de uma leitura interativa do filme na escola: primeiro, pela organização da atividade em etapas direcionadas; segundo, porque propõe acessar os conhecimentos prévios do aluno para inferir sobre o filme; e terceiro, trabalhar a intertextualidade e a interdisciplinaridade, levando o aluno a fazer mais de uma leitura do filme em diferentes níveis.

O informante **GSub-60** apresentou uma proposta que seguiu o mesmo encaminhamento da proposta apresentada por Napolitano (2004), neste texto; o informante também usou os conhecimentos sobre intertextualidade e interdisciplinaridade – propõe que o leitor faça inferências sobre pistas do texto, e a leitura de outros filmes para perceber ideias convergentes e a relação entre disciplinas.

As propostas dos informantes **GP-2** e **GSUa-15** seguiram um mesmo padrão pelo enfoque dado – a condição humana –, em um trabalho intertextual e interdisciplinar. O informante **GP-2**, por exemplo, disse que *poderia ser um trabalho interdisciplinar em que os alunos falam das características biológicas e ambientais apresentadas no filme fazendo uma conexão com o enredo (como ficção e realidade se conectam*; o informante **GSUa-15** falou que desenvolveria uma pesquisa em textos de outras áreas

sobre a condição humana e, depois, pediria aos alunos que *relacionassem o filme com fábulas, apontando as semelhanças e diferenças e que demonstrassem os pontos de figuras de linguagem, como: metalinguagem, intertextualidade e efeitos de humor*. Estes informantes apresentaram um trabalho que começa com o filme e envolve outros textos e diferentes disciplinas.

Na resposta do informante **GP-9**, encontramos possibilidades de atividades centradas no conteúdo de leitura e de produção de texto dentro de uma mesma disciplina, Língua Portuguesa. Segundo o informante, o filme poderia ser usado para identificar os elementos estruturais da narrativa; para produzir outros gêneros textuais a partir dele, de acordo com a série em que o trabalho seria feito; ou provocar um debate sobre os diferentes pontos de vista da história. Esta proposta é coerente com a ideia de Machado (2008), neste texto, pois o informante apresentou um conjunto de estratégias que poderiam ser usadas (em conjunto ou não) na leitura do filme.

Entendemos que o informante **GP-9** apontou atividades viáveis para realização, o problema é que, da maneira como ele apresentou as atividades, a única, na qual haveria interação com o filme seria a última, onde seria provocada uma discussão sobre os pontos de vista da história. Com relação às outras atividades, nós consideramos uma reprodução das práticas indevidas realizadas nas instituições de ensino, onde os professores usam o filme como um suporte para o conteúdo da disciplina, por exemplo, quando o informante disse que *utilizaria o filme para mostrar elementos que podem compor uma narrativa (personagens, espaço, tempo, diálogo), para trabalhar os gêneros resenha crítica, sinopse ou resumo*; a ideia que inferimos foi que o informante trabalharia o conteúdo sobre a narrativa e, depois, usaria o filme para exemplificar, reforçando, assim, a prática que é comum aos espectadores de um modo geral – identificar o enredo do filme –, ou melhor, levar o aluno a olhar só para o que corresponde à **figura** no filme (AZEVEDO, 2006). O mesmo princípio seria empregado na segunda atividade relatada no trecho, onde fica bem claro que o filme seria usado como pretexto para outros textos.

Os informantes **GSUa-18** e **GSUa-6** disseram em suas respostas que fariam atividade diferentes – uma para cada nível de escolaridade. O informante **GSUa-6**, por exemplo, apresentou uma proposta interessante, na qual ele trabalharia *com crianças*

mais novas, a importância da família, da amizade e da união, pois são conceitos básicos aprendidos na infância. Com os alunos a partir da quinta série trabalharia, se a era glacial fizesse parte das diretrizes, em geografia e história, ou seja, ele trabalharia os valores sociais e culturais da formação do cidadão com os alunos menores, e os conteúdos interdisciplinares com os alunos maiores.

Inferimos que o uso da expressão (*a partir da*) significa que a proposta se estenderia ao Ensino Médio, ou seja, poderia ser aplicada nas séries seguintes ao Ensino Fundamental, o que consideramos como ponto positivo da proposta, pois segundo Foucamber (1994), a leitura é um processo que ocorre ao longo da nossa vida, não é só um momento. A diferença está em que ela vai aprimorando com o tempo e a prática. Parece que o informante usou o que rege a teoria do *Double Coding* (GOMES e SANTOS, 2007), que afirma existirem dois códigos no *desenho animado*: um para o espectador infantil e outro, para o adulto.

O informante **GSUa-18**, não olhou para os valores, somente para o conteúdo, mas também fez a adequação a cada nível do ensino escolar ao dizer que *pode-se trabalhar temas gerais e específicos para cada idade. Por exemplo: trabalhar a questão do predadorismo na aula de Biologia c/ os meninos do EF. Já no ensino médio pode-se trabalhar a recepção da arte, gêneros, o que provoca o humor, etc;* uma proposta interessante, porque parece que ele também usou a ideia do *Double Coding*, já citado neste texto, e a ideia sobre os níveis de leitura, apresentada por Marcuschi (2008), ao escolher os assuntos a serem explorados – para o EF, ele indicou um assunto de Biologia e, para o EM, a recepção da arte, o gênero. A resposta também sugere que o filme seria explorado em duas concepções: como texto, na primeira atividade, e como arte, na segunda.

Algumas propostas foram desenvolvidas visando a igualdade de direitos e deveres, como foi o caso dos informantes **GSA-33 e GP-3**. Este informante apresentou uma proposta baseada em uma temática do filme, abordando os valores humanos e enfatizando a importância do trabalho coletivo para a superação das dificuldades como ele falou no trecho *trabalhar a questão da diferença entre as pessoas e mostrar que é com as diferenças que ao trabalharmos em equipe podemos suprimir as dificuldades do*

outro, aprender com as experiências de cada um e desenvolver novas virtudes; uma boa ideia, mas não ficou claro como o filme seria usado, principalmente quando ele disse que trabalharia uma redação em que *o tema dessa redação em grupo pode está relacionado ao filme, o que ajudaria aos alunos na criação do texto e perceberiam a relação entre o filme e a atividade*. A ideia que ficou foi que o professor, mesmo dizendo que trabalharia o filme, ele só o usaria como um pretexto para uma atividade paralela.

Já o informante **GSA-33** apresentou uma proposta para trabalhar o senso crítico do aluno que, segundo ele, deve ser desenvolvido desde criança. O trabalho seria uma discussão sobre alguns temas e valores abordados no filme, enfatizando que todos têm os mesmos direitos e deveres; o informante não disse explicitamente que faria uma interação com o filme, mas inferimos essa possibilidade. Também percebemos que ele apresentou uma proposta dividida em etapas, como o modelo de Napolitano (2004); e que a proposta caminhava para atender a expectativa do informante sobre a formação do senso crítico.

Outros informantes desenvolveram propostas centradas nos valores abordados no filme. O informante **GP-8** não identificou esses valores, mas disse que *os valores trabalhados se aplicam tanto para idades referentes ao EF quanto para idades referentes ao EM ao ensinar como se comportar em sociedade*, ou seja, ele reconhece a necessidade de adequação aos dois níveis de leitores e a relevância dessa informação para a formação do cidadão.

Já o informante **GSUa-29** mostrou uma preocupação com a formação do caráter dos alunos e a necessidade de se trabalhar os valores sociais, individuais e coletivos ainda no Ensino Fundamental (EF). Ele disse que *trabalharia somente no EF. A questão de valores humanos deve ser trabalhada com alunos da etapa fundamental da educação, assim como valores sociais, individuais e coletivos, pois é nessa fase que a personalidade desses alunos está se formando*, no EM ele disse que faria uma outra abordagem. A ideia que ficou dessa resposta foi que o informante teve a preocupação

com o desenvolvimento humano dos alunos e disse em que momento da formação escolar deve acontecer (EF).

Os informantes **GSub-46** e **GSA-35** apresentaram outro tipo de proposta. No caso do informante **GSub-46**, ele disse que *trabalharia um debate e uma produção de texto para saber que mensagem positiva os alunos tiram do filme*; uma resposta sem muitos detalhes que não informou como seria esse trabalho e nem a relação entre as duas atividades. Consideramos complicado o uso dessa estratégia, pois promover a assistência fílmica em sala de aula já dá margem para que os alunos criem várias expectativas, que serão negadas, quando o filme não for explorado. É o tipo de situação que nos leva a questionar, por que usar o filme em sala? Por que não usar outro texto?

Enfim, as respostas exemplificadas, no quadro 25, apresentaram as propostas dos informantes que concordaram em trabalhar o filme *A Era do Gelo* na escola. No geral, as propostas atenderam às expectativas da pesquisadora – são desafiadoras e exigem um aluno ativo na prática. Um apontaram múltiplas possibilidades de trabalho (MACHADO, 2008); outras apresentaram uma proposta com atividades para os diferentes níveis de escolaridade, mostrando que existem níveis diferentes de leitura; algumas apresentaram uma proposta interdisciplinar (KLEIMAN E MORAES, 2006) e intertextual que exigiam, do leitor/aluno, um nível mais amplo de leitura (MARCUSCHI, 2008), o uso dos conhecimentos prévios, intertextualidade e inferências e, algumas envolviam a formação de um coletivo inteligente (LÉVY, 2010).

Essa análise nos mostrou o nível de leitura dos informantes desta pesquisa, na compreensão/leitura de um filme realizada na sala de aula – parece que eles não são mais decodificadores, mas leitores que interagem com o texto, que entendem que um texto favorece várias leituras, que fazem leituras em níveis diferentes, e que percebem pistas distintas em um texto. Esperamos que esta seja a representação da prática de leitura da maioria dos alunos da academia, que se enquadram no perfil escolar dos informantes desta pesquisa; caso contrário, que este trabalho traga luzes para iluminar o caminho dos professores universitários que trabalham com a leitura nas instituições de ensino e dos futuros professores de leitura (os alunos da universidade), para que reflitam sobre suas práticas de leitura de gêneros diversos, inclusive o filme, e ampliem seus conhecimentos sobre os textos audiovisuais.

Na sequência, relacionamos alguns exemplos de respostas dos informantes que não concordaram em trabalhar com o filme indicado na escola. Consideramos pertinente mostrar esses exemplos para que o leitor deste texto tenha uma ideia sobre o pensamento desses informantes, e que conheçam as bases que eles usaram para considerar inviável o trabalho com o filme analisado. Vejam alguns exemplos no quadro 26.

Quadro 26: Exemplos de respostas dos informantes que responderam “não” na questão sobre o trabalho com o filme *A Era do Gelo* na sala de aula

I-Respostas dos informantes da instituição M

GSA-12: Não, porque o filme não seria eficiente em sua missão de repassar essa ideia de amizade sem preconceitos, mas acredito que os alunos devam ser questionados com personagens e filmes mais densos. **comentar**

GSA-32: NÃO. Como esse filme é muito popular, para os alunos, ele seria entediante e/ou repetitivo, excluindo o propósito da aula. No ambiente em que trabalho, EJA, este filme seria visto como infantil, não sendo visto pelos alunos com algum propósito didático, e seria entediante por não tratar diretamente do conteúdo abordado. Este seria paralelo, vindo em 1º lugar o entretenimento.

GSA-11: Acredito que não trabalharia a leitura de “*A Era do Gelo*” em sala de aula, pois penso que esse filme já é bastante conhecido e difundido. Eu preferiria trabalhar com um filme a que os alunos tivessem menos acesso ou que apresentasse uma maior complexidade temática/estrutural.

Cabe à escola, na minha opinião, apresentar aos alunos conhecimentos científicos e culturais a que eles provavelmente não teriam acesso fora do ambiente escolar. Nesse sentido, não trabalharia com a leitura de “*A Era do Gelo*”, filme já bastante difundido e facilmente encontrado em locadoras, além de não possuir uma estrutura e uma temática diferentes dos que circulam na sociedade. Eu procuraria trabalhar com um filme cuja linguagem se afastasse um pouco da usual e que, portanto, fosse uma novidade para os alunos.

GSub-7: Não, eu procuraria utilizar filmes dos quais os alunos pudessem obter algum tipo de conhecimento específico e desenvolver um pensamento crítico em relação ao mundo atual (seja politicamente, economicamente, em relação ao meio ambiente, etc.). No caso de *A Era do Gelo*, apesar de ser um bom filme, suas críticas estão mais voltadas para as relações entre as pessoas (representadas através dos animais).

GSub-25: Não. Acho que as questões são básicas demais e não contribuiriam para o aprendizado dos alunos.

II-Respostas dos informantes da instituição P

GSub-53: Não. Porque procuraria outras formas de trabalhar a leitura com meus alunos. Trabalhar leitura com esse gênero de filme não seria minha primeira opção, pois é muito infantil e só serve para diversão.

Analisando as respostas, observamos que o informante **GSA-11** apresentou uma argumentação característica do jogo do contrário, pois ele reforçou a ideia de que a escola não deve avançar, e sim retroceder em suas ações, quando disse que *cabe à escola, na minha opinião, apresentar aos alunos conhecimentos científicos e culturais a que eles provavelmente não teriam acesso fora do ambiente escolar. É válido o que a escola precisa oferecer ao aluno, mas a pergunta que ficou foi que conhecimentos científicos e culturais são esses que os alunos, hoje, não têm acesso fora da escola?. Na continuação da resposta, ele falou que não trabalharia com a leitura de “A Era do Gelo”, filme já bastante difundido e facilmente encontrado em locadoras, além de não possuir uma estrutura e uma temática diferentes dos que circulam na sociedade. Eu procuraria trabalhar com um filme cuja linguagem se afastasse um pouco da usual e que, portanto, fosse uma novidade para os alunos.* Esta resposta reproduz um discurso ultrapassado na educação, no qual a escola precisa trabalhar com o desconhecido, com textos difíceis para o aluno e com uma linguagem muito formal, ou seja, quanto mais difícil, melhor. Mesmo não tendo atingido grandes avanços metodológicos no trabalho com os gêneros textuais, acreditamos, baseado nos índices do Ideb de 2009, que a escola não reproduza mais este tipo de prática, já que os resultados indicam que a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos vêm melhorando a cada período de avaliação e superando as metas estabelecidas.

Na opinião do informante **GSA-12**, o professor deveria usar filmes “mais densos”, mas não apresenta uma argumentação que sustente seu posicionamento, e não sabemos porque os alunos devem trabalhar a leitura de um gênero textual, começando por um mais denso, se eles não têm o hábito dessa leitura. Também não sabemos o que o informante considera como filme “mais denso” para não enquadrar o filme *A Era do Gelo* nessa categoria. Outro ponto importante foi que o informante disse que o filme

não seria eficiente para repassar a ideia de amizade sem preconceitos; mas não explicou em que ele se baseou para essa conclusão.

Na resposta do informante **GSA-32**, percebemos que ele respondeu com base em sua prática profissional com alunos do EJA. Para ele, os alunos achariam o filme infantil e entediante por não ter um propósito pedagógico. Pelo que sabemos, a proposta para trabalhar com um texto é feita pelo professor e apresentada aos alunos, mas a ideia que surgiu diante do exposto foi que a proposta viria dos alunos ao terem contato com o material, no caso, o filme.

Em sua resposta, o informante **GSub-53** disse que não usaria o filme, porque é infantil e só serve para diversão. Ele reproduziu um discurso que procuramos derrubar com esta pesquisa: a crença de que o desenho animado é um filme só para criança.

Essa amostragem foi necessária, porque apontou que nem tudo é perfeito e completo, e nunca será. Nesse *corpus* de análise, encontramos 13 informantes, de um total de 66, que ainda usaram um discurso que considerava o filme inadequado para trabalhar em sala, porque ele não era difícil, mostrando assim que os textos apresentados para os alunos na escola deveriam ser inacessíveis. O discurso desses informantes representa uma prática que contribuiu, durante muito tempo, para desmotivar o aluno, principalmente do Ensino Fundamental, e afastá-lo da sala de aula, levando-o a desenvolver a leitura de textos que circulavam fora da escola. Notamos nessa prática, uma falta de conhecimento desses informantes com relação ao trabalho com a leitura, principalmente a leitura de textos audiovisuais e com múltiplas linguagens, como o filme.

Para encerrar esta análise, levantamos algumas considerações sobre a pesquisa realizada sobre a leitura do filme *A Era do Gelo*.

Esta Tese foi desenvolvida com a finalidade de pesquisar a leitura de um texto fílmico por alunos de graduação em Letras. Nossa investigação estava fundamentada nas seguintes perguntas: que níveis de conhecimento demonstram mobilizar os alunos em formação em Letras, futuros professores de Português durante o processo de leitura de *A Era do Gelo*? Que estratégias adotam ao ler esse filme? Que atividades esses graduandos propõem para a exploração desse gênero em sala de aula?

Para isso, realizamos uma pesquisa com informantes de duas instituições de ensino superior (**M** e **P**) com o objetivo de identificarmos os níveis e estratégias de leitura, adotados pelos informantes, na leitura do filme *A Era do Gelo*, além de constatar se essa prática de leitura favorecia a transversalidade de conhecimentos, a interdisciplinaridade no ensino. Não era nossa pretensão condenar métodos e práticas existentes em cada uma, mas tão somente confrontar a prática de leitura dos informantes nas duas instituições, visando uma melhoria no ensino. Os dados analisados nos levaram a algumas conclusões, que exporemos na sequência.

Na contextualização dos informantes desta pesquisa, constatamos que:

a) há uma quantidade significativa de informantes que têm o hábito de assistir a filmes, sendo que alguns assistem só pelo entretenimento – são espectadores –, mas já existem aqueles que além do divertimento, olham para o lado do aprendizado e consideram que o filme tem algo a ensinar – são espectadores/leitores. Nas duas instituições encontramos os dois tipos, mas na instituição **M** foi onde mais encontramos o espectador/leitor. (Cf. quadro 01);

b) o uso de filme na sala de aula, já é uma realidade nas duas instituições pesquisadas, mas, a prática comum ainda ocorre dentro de uma proposta inadequada, como: assistir ao filme para identificar o conteúdo da aula, para fazer resenha ou síntese, para complementar a aula; enfim o filme ainda é usado de uma forma indevida, como afirmam Napolitano (2004) e Almeida (2004), neste texto. Isso é corrente na representação das duas instituições. Supomos que existe um desconhecimento por parte dos profissionais que trabalham com a leitura, nas instituições de ensino, sobre a leitura do filme, ou seja, os dados mostram que o filme não é usado como um texto a ser lido e compreendido, mas como um material auxiliar de uma aula;

c) do total de informantes, 36 deles conseguiram classificar o filme em aventura ou em comédia, uma resposta permitida pelo texto, pois ele é rico em ingredientes que caracterizam cada um desses metagêneros, vai depender de

onde o leitor olha o texto e dos conhecimentos prévios de cada um sobre esses metagêneros. Esta resposta corresponde ao que os estudiosos da linguística textual defendem – um gênero é identificado pela tipologia predominante (MARCUSCHI, 2008), no caso do filme, pelo ingrediente que se destaca (REY, 1997). Mas, ainda há aqueles que não conseguem fazer essa identificação e, por conseguinte, não sabem em que gênero o filme analisado se enquadra.

Enfim, por esse quadro, concluímos que esses informantes conhecem o gênero filme e já têm uma experiência com ele em sala. Logo, não estamos falando no vazio. Os dados aqui analisados foram coletados de um questionário, embasado em três aspectos norteadores: a compreensão dos informantes sobre as informações explícitas; o uso das inferências, onde entrava o olhar do leitor e a subjetividade; e ao uso da estratégia de avaliação.

Fazendo uma comparação entre as instituições, com base nos dados coletados, verificamos alguns pontos positivos e negativos entre elas. Os pontos positivos dizem respeito ao agir do informante (leitor) diante do filme e o reflexo disso nas respostas usadas como corpus desta análise, o que funcionou como uma amostragem do todo de cada instituição. Os negativos são marcados pela ausência ou incompletude desses aspectos. Constatamos:

a) aspectos positivos:

- Como usamos a classificação de Marcuschi (2008) sobre os horizontes de leitura, consideramos que há mais leitores, nas duas instituições, lendo no nível máximo, ou seja, lendo um texto com mais profundidade, usando os implícitos, fazendo inferência, acessando conhecimentos prévios, etc.;
- Na avaliação do filme, já encontramos leitores, nos dois casos, que olham para o contexto geral e o contexto central, embora a maior parte ainda olhe diretamente para o contexto central, sem relacionar com o contexto geral;
- Os informantes da instituição **M** demonstram ter o hábito de dissertar sobre uma questão – argumentam, fazem relações, explicam, usam detalhes, enfim, eles parecem defender uma causa;

- Há uma quantidade maior de informantes, nas duas instituições, que conseguem identificar o ingrediente (tipo) que se destaca em um filme, para poder classificá-lo em um metagênero;
- Há uma quantidade maior de leitores, nas duas instituições, que acessam as informações de outros textos (intertextualidade) e área de formação (interdisciplinaridade), mostrando a relevância dessas conexões para entender o filme;
- Na leitura, os informantes, nas duas instituições, já fazem uso dos tipos de inferências adotadas neste texto;
- Na instituição **P**, há uma ocorrência maior de informantes que concordaram em trabalhar com o filme em sala de aula, pela informação e a contribuição para o aprendizado; os informantes não consideram que o filme é destinado só para um público;
- No geral, encontramos propostas para trabalhar o filme em sala de aula do tipo que seguia o modelo apresentado por Napolitano (2004) ou por Machado (2008), neste texto; que envolvia leitura e a escrita, mostrando essa conexão entre as duas práticas; que exigia do aluno uma interação com o filme e que usasse a intertextualidade. Também encontramos propostas que envolviam uma preocupação com o nível de leitura e com a formação do coletivo inteligente.

b) Aspectos negativos

- Uma quantidade maior de leitores, nas duas instituições, não avaliou o filme ou fez uma avaliação que não era específica do filme em análise;
- No geral, os informantes da instituição **P** apresentaram respostas sintéticas. Eles ainda reproduzem uma prática de usar perguntas e respostas pontuais, como se existisse só aquela forma de dizer algo. As respostas são justapostas, como se não estivessem interligadas;
- Somente na instituição **M** existe uma parcela de informantes que já fazem uma tentativa de leitura mais ampla, envolvendo o contexto de produção do filme (cf. quadro 12);

- Registramos uma quantidade significativa de informantes na instituição **M** que reproduzem um discurso errôneo de que o filme *A Era do Gelo* é fácil, é conhecido, não passa conhecimentos e não deve ser utilizado em sala de aula da educação básica. Isso nos fez inferir que esses leitores ainda defendem a ideia de que devemos oferecer o inatingível para os alunos;
- Constatamos uma diferença considerável entre as instituições com relação à percepção dos aspectos que constituem o filme e interação entre eles. Na instituição **P**, há uma representatividade maior de informantes que percebem o cruzamento de todos os aspectos, como relevantes para a leitura do texto; na outra instituição, a maioria reconhece só um dos aspectos indicados.

Constatamos, no geral, que os informantes apresentaram, no questionário, suas considerações acerca do filme *A Era do Gelo*, baseadas no conhecimento prévio oriundo da leitura de outros gêneros textuais, desenvolvida na universidade, e do hábito de assistir a filmes fora da sala de aula. Também concluímos que a prática de leitura do filme nas universidades, envolvendo os níveis de leitura, as estratégias e a mobilização dos conhecimentos prévios para a construção de um sentido ainda não é uma prática corrente.

Enfim, os dados revelaram uma proximidade entre as práticas de leitura do filme *A Era do Gelo*, realizadas nas duas instituições. Encontramos as mesmas ocorrências, com pequenas exceções. Também comprovamos que uma parcela significativa de informantes da instituição **M** desenvolveu respostas mais abrangentes do que os demais, mostrando mais habilidade na análise de um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio da escola é e sempre foi acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, pois as mudanças são rápidas, mas nem sempre a escola acompanha as transformações no mesmo ritmo em que acontecem. Com relação ao trabalho com a leitura, por exemplo, Silva dizia, já na década de 1980, que a escola ainda não apresentava uma proposta curricular que atendesse a demanda dos leitores contemporâneos.

Os PCNs (1998) reconheceram esta necessidade e postularam que as propostas curriculares deveriam ser direcionadas para os gêneros textuais, o que teve a aprovação de muitos estudiosos da linguística do texto. Entretanto, os indícios mostraram que as práticas de leitura não evoluíram como deveriam e o texto didático ainda é a base de referência para a leitura em sala de aula nas instituições de ensino, ou seja, os alunos continuam lendo para a escola, quando deveriam ler para o mundo.

Mesmo considerando o resultado positivo do Ideb 2009 sobre a qualidade do ensino no Brasil, parece que ainda falta, nas instituições de ensino, uma reflexão dos professores, em geral, sobre suas práticas e sobre como eles têm contribuído ou não para a formação dos alunos; e ter consciência da sua participação na formação leitora desses alunos, pois conforme Kleiman e Moraes (2006) e outros estudiosos, é uma responsabilidade de todos os professores, principalmente, porque, ao usarem os gêneros funcionais, os alunos estão diretamente trabalhando mais com a informação do que com a ficção (textos literários) e a informação perpassa todos os bancos escolares ou não. Outro ponto a ser considerado, segundo as autoras, é a fragmentação das áreas de conhecimentos, na escola, pois, na realidade do aluno, fora da escola, o conhecimento não é dividido e, por conta disso, os alunos são leitores funcionais de textos visuais e audiovisuais e desenvolvem rapidamente as habilidades de leitura desses textos. Esses pontos precisam ser discutidos no âmbito das instituições de ensino, entre os profissionais e as disciplinas

Nesta pesquisa, utilizamos o filme *A Era do Gelo* para a leitura dos informantes e, depois, coletamos os dados sobre a leitura para a análise proposta nesta tese. Averiguamos que os alunos em formação, em Letras, futuros professores de Língua

Portuguesa, mobilizaram os conhecimentos prévios sobre o contexto geral da história, a estrutura da narrativa (enredo, conflito, sequência temporal, personagens, *etc*), a classificação de um filme em gênero e as saliências textuais, no processo de leitura do filme.

Constatamos que, em ambas as instituições, há um contexto heterogêneo e significativo de leitores, seguindo a classificação indicada por Marcuschi, neste texto; no contexto de pesquisa, encontramos informantes que fizeram uma leitura no nível máximo, trabalhando com o implícito e o explícito e usando conhecimentos prévios para inferir sobre as pistas textuais; ou uma leitura no nível mínimo, no qual o leitor não foge da linearidade do texto e das informações explícitas.

Os dados também mostraram que ainda há leitores que fazem uma leitura problemática ou indevida, mas são pontuais e não têm uma representatividade significativa no conjunto de respostas; assim como existem aqueles leitores que reproduzem ideias preconceituosas e não valorizam o filme analisado - dizem que o filme é simples e sem contribuição para o aprendizado -, o que pode sugerir um desconhecimento, por parte desses informantes, das teorias apresentadas neste texto, principalmente as que versam sobre a leitura e o filme, na perspectiva de gênero textual.

Entretanto, constatamos que os informantes, no geral, apresentaram um envolvimento maior com o texto: adotaram diferentes estratégias de leitura para construir um sentido; usaram os três tipos de inferências adotados nesta Tese – informativa, conectiva e avaliativa; acessaram conhecimentos de outros textos e de outras áreas de conhecimento para construir um sentido; também fizeram leituras considerando as partes ou o texto em sua totalidade, construindo uma sequência lógica entre as ideias; e conseguiram identificar a temática. Enfim, usaram os conhecimentos oriundos da competência leitora de cada um deles.

Finalmente, comprovamos que, mesmo os informantes fazendo conexões entre o enredo do filme e as possibilidades de exploração do filme nas diversas disciplinas curriculares, as atividades de leitura, propostas por eles, para a exploração desse gênero em sala de aula, apresentaram níveis diferentes de complexidade. Algumas corresponderam às nossas expectativas; em alguns casos, foram além do esperado,

mostrando um domínio dos informantes no que se refere ao aspecto pedagógico, ao nível de leitura de um texto, ao conhecimento adquirido, de alguns deles, de que o filme analisado tem um potencial que o qualifica para um trabalho em séries diferenciadas no ensino fundamental e/ou ensino médio, porque aborda uma leitura interdisciplinar e intertextual, em níveis diferenciados.

A investigação realizada também comprovou que o desenho animado tem dois códigos (GOMES E SANTOS, 2007), um para o leitor infantil e outro para o adulto e cada um tem seu grau de exigência. Para a compreensão do filme *A Era do Gelo*, selecionado para a coleta de dados, os leitores usaram estratégias de leitura para ativar os conhecimentos prévios de outros textos (intertextualidade implícita) de acordo com a abordagem de Bazerman (2011), fazendo a conexão com outras disciplinas curriculares, como Biologia, História, Geografia, etc (interdisciplinaridade) para construir conceitos, fazer relações, escolher a temática, compreender as cenas na caverna, entre outros, constituindo um processo interativo e interdisciplinar (FAZENDA, 2003; KLEIMAN E MORAES, 2006). E, não menos importante, mostrou-se que o filme em desenho animado rompe com a imagem disseminada na sociedade de que o *desenho animado* é fácil, engraçado e destinado, exclusivamente, para um público infantil. Esses indícios serviram para comprovar a nossa hipótese de que *o filme em desenho animado é um gênero textual que favorece uma leitura intertextual e interdisciplinar e, por isso, é adequado para trabalhar o desenvolvimento de habilidades leitoras nas aulas de português*.

Parafraseando Lajolo (1994), o texto que lemos precisa dar sentido ao mundo, caso contrário, ele não fará sentido para o leitor. Por isso, se o filme é um gênero cujo sentido é construído pelos leitores – sejam adultos ou crianças –, como texto, pode ser objeto de exploração no contexto educacional, cabendo aos professores desenvolverem, com os alunos, práticas de leitura coerentes com o filme, abordando, também, suas especificidades que o constituem como um texto audiovisual que se enquadra no universo de texto do suporte eletrônico. Portanto, o filme, como gênero textual, dá sentido ao mundo, o que nos parece faltar é a conscientização de que ele pode ser alvo de interpretação, e a necessidade de investir na formação de quem trabalha com a leitura de textos audiovisuais. O certo é que os alunos em formação do Curso de Letras

merecem ser orientados na prática de leitura com filmes e na elaboração de propostas para trabalhar a leitura desse gênero na sala de aula.

.A base da formação do cidadão começa no ensino fundamental – é o momento de articulação dos conhecimentos das disciplinas curriculares (COLOMER E CAMPS, 2002) e da formação do coletivo inteligente (LÉVY,2010), é onde as estratégias de leitura começam a ser desenvolvidas e continuam vida fora. Esta pesquisa mostrou que a leitura do *desenho animado* tanto nas séries iniciais da educação básica quanto nas séries finais pode articular todos esses aspectos. Entretanto, cabe reforçar a necessidade de formação do profissional que vai trabalhar com a leitura desse gênero, pois é um texto que lida com múltiplas linguagens e exige uma competência do professor em várias áreas de conhecimento.

O filme *A Era do Gelo*, em essência, é uma bela lição para o homem do século XXI, que está esquecendo a condição de coletividade e cada vez mais se isola do meio social, da existência física, para se unir às máquinas, uma ação que contribuirá para sua perda de identidade. O cinema tem mostrado perspectivas negativas sobre essa situação - o isolamento social e intelectual, e a alienação – e com isso o homem tem passado por transformações históricas e culturais. Não podemos nos deixar influenciar pela máquina e esquecer o lado humano, pois é a nossa essência, se perdermos isso, não teremos mais condições de agir, de viver. O cinema também mostra esse lado e o filme usado nesta pesquisa atende a este propósito.

Esses dados nos levam a refletir e agir sobre a formação do cidadão e, como a escola ainda detém o papel de informadora do conhecimento e formadora do cidadão, precisa abrir espaço para essas reflexões. Este trabalho de reflexão e de mudança de posicionamento deve começar nas universidades, de onde saem os profissionais, futuros professores da educação básica, que irão formar o leitor desse mundo globalizado. Enfim, a sociedade exige, hoje, outra postura da escola, dos professores e, por que não, dos alunos, diante desse contexto de tecnologias inovadoras, de informação rápida, de múltiplas linguagens e gêneros variados.

Esta Tese representa mais um passo para retomar a questão da leitura e da necessidade de se fomentar a formação leitora na escola. Os professores precisam

entender que é urgente dar nova direção às metodologias ultrapassadas e de estar atualizados com as mudanças, principalmente, na área da comunicação, da informação e das novas tecnologias. Precisam deixar de reproduzir modelos defasados e serem capazes de elaborar um material inovador e atraente para o aluno – esse processo não é imediato e envolve reflexão e ação –, mas para ter êxito, a mudança precisa começar por eles mesmos, pois seu trabalho requer uma referência que só eles podem dar.

Esperamos que essa pesquisa leve a outras discussões na área da leitura e da linguística textual sobre o uso do filme, como gênero textual, nas escolas e que possa trazer luzes para esse caminho que ainda é tão movediço e desafiador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da nossa época).

ARAÚJO, Wander Lúcio. **O Aprendiz de feiticeiro: Walt Disney e a experiência norte-americana no desenvolvimento da expressão cinematográfica do cinema de animação**. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG- Escola de Belas Artes, 2008.

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta. **Estrutura narrativa e espaços mentais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (1979 [2003]). **Estética da criação verbal**. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2010.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **A arte da animação: técnica e estética através da história**. São Paulo: SENAC, 2005.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith C. Hoffnagel, Ângela P. Dionísio (orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente: a trajetória da prática de leitura de alunos/as do curso de Letras**. Natal: UFRN, 2005. Tese (Doutorado em Educação).

BRUZZO, Cristina (coord.). **Coletânea Lições com Cinema: animação**. São Paulo: FDE, 1996.

_____. **O cinema na escola: o professor, um espectador**. Campinas-SP, Faculdade de Educação, 1995. Tese (Doutorado em Educação).

BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

CAFIERO, Delaine. **Saliência Textual**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/153/phpSw3xEN.pdf>>. Acesso em: 20/02/2012.

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. **Universidade midiaticizada: o uso da televisão e do cinema na educação superior**. Brasília: Editora do SENAC-DF, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNISP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aprendizagem. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p.47-67.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. **Inferência: afinal, o que é isso?** 2003. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>. Acesso em: 26/09/2010.

COSTA, Antônio. **Compreender o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

COSTA, Maria Luiza C. de C; BIONDO, Guiomar J. **A espiral da leitura**. 16º ANPAP, 2007. Florianópolis.

DANIELS, Patrícia S.; HYSLOP, Stephen G. **Atlas da História do Mundo**. National Geographic, v.2. São Paulo: Editora Abril, 2004.

D'ELIA, Céu. Animação, técnica e expressão. IN: BRUZZO, Cristina (coord.). **Coletânea Lições com Cinema: animação**. São Paulo: FDE, 1996.p.143-176.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto-sociocultural**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1988.

_____. Ler e parafrasear: do sentido ao texto, do texto ao sentido. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p.68-97.

_____. A noção de gêneros textuais e discursivos: percursos teóricos. In: LARA, Gláucia Muniz P. e COHEN, Maria Antonieta (Orgs). **Linguística, tradução e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.p. 237- 256.

DIAS, Ângelo de M. G. Renildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 23-42.

DIAS, Luiz Antônio Xavier. **O Gênero fílmico no ensino superior**. 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/.../COLE_1940.pdf Acesso em: 07/01/2010.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho.-2.ed.-São Paulo: Perspectiva,2004

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, Claudemir. **O cinema e a sala: apreciação e leitura fílmica**. Disponível em:<http://www.artnaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=48> Acesso: 08/01/ 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Polifonia Textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003, p.29-36.

_____. Gêneros e tipos textuais. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. P.101-117.

FERRETTI, Celso João. O filme como elemento de socialização na escola. IN: **Lições com Cinema**. São Paulo: FDE, 1993, p. 109 a 128.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC: Mercado das Letras, 2000, p.41-66.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES, Paulo Coimbra ; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não são do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.*(orgs.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas** .-5.ed.- Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003, p.15-20.

GOMES, Luciana Andrade; SANTOS, Laura Torres S. dos. **O double Coding na Animação: a construção do desenho animado contemporâneo para adultos e crianças**. Santos, 2007- Disponível em: <<http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos>>. Acesso em: 24/02/2010.

GUTIÉRREZ ALEA, Tomás. **Dialética do espectador: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano**. São Paulo: Summus, 1984.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore. Villaça; BENTES Anna Christina; CAVALCANTE Mônica Magalhães Cavalcante. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.

MACHADO, João Luiz de Almeida. **Na sala de aula com a sétima arte**. São Paulo. Intersubjetiva, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais, 2003**. Disponível em <http://www.sme.pmmc.com-br/arquivos/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf> Acessado em 10/10/2010 .

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). **Genêros textuais: reflexões e ensino**.-2.ed.rev. e ampliada.-Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.23-36 .

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm> Acesso em: 10 novembro 2009.

METZ, Christian. **Significação no cinema**. SP: Perspectiva, 1977.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER , José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée.(orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru-SP: EDUSC, 2002, p.17-29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- **INEP**. Resultado do Ideb 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 10/03/2012

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa. **3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PELEGRINI, T. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: SENAC- Instituto Itaú Cultural, 2003.

PEREIRA, Maria Antonieta (org.). **Formando leitores de telas e textos**. Belo Horizonte: Linha editorial Tela e Textos, FALE/UFMG, 2007.

PERINI, Mário A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p.33-46.

PERISIC, Zoran. **Guia prático do cinema de animação**; Trad. de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. -2.ed.- Lisboa: Editorial Presença, Ltda, 1985.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de Leitura**.-Campinas,São Paulo: Mercado das Letras, 1999, p.169-178.

QUINTÃO, Wander Lúcio Araújo. **Aprendiz de feiticeiro: Walt Disney e a experiência norte-americana no desenvolvimento da expressão cinematográfica do cinema de animação**. EBA-UFMG, 2008 . Dissertação (Mestrado)

REY, Marcos. **O roteirista profissional**. São Paulo: Ática, 1997

RODRIGUES, Cris. **O cinema e a produção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC: Mercado das Letras, 2000.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagens aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.71-91.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005a.

_____. **Conferência sobre leitura e trilogia pedagógica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005b.

_____. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Salete T. de Almeida. Desenho animado e educação. In: CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 4.ed. v.6. São Paulo: Cortez, 2004, p.109-131.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Antônio César Fialho de. **Desvendando a metodologia da animação clássica: a arte do desenho animado como empreendimento industrial**. EBA-UFGM, 2005. Dissertação (Mestrado).

TASSARA, Marcelo. Das pinturas rupestres ao computador: uma história do cinema de animação. IN: BRUZZO, Cristina (coord.). **Coletânea Lições com cinema: animação**. São Paulo: FDE, 1996.p.11-36.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. SP: Sumus, 1997.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. São Paulo: Papyrus, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto: linguagens & tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. RJ: Edições Graal: Embrafilmes, 2003.

Referência fílmica

A Era do Gelo. 2002. Direção: Chris Wedge e Carlos Saldanha. Produzido por *Blue Sky Studios*: DVD edição de colecionador.

APÊNDICE

APÊNDICE I-Modelo do questionário aplicado aos informantes para coleta de dados

QUESTIONÁRIO

ETAPA I: Informação

1. Qual sua profissão? _____

2. Formação acadêmica:

() Graduando em _____ Início do curso no ano de _____

() Graduado em _____ e graduando em _____

3. Você tem o hábito de assistir a filmes? () sim () raramente () não

Por quê? _____

4. Você já assistiu a um filme como parte de alguma atividade acadêmica?

() não () sim

Se sim, especifique: de que disciplina(s) era a atividade? _____

Como foi conduzida essa atividade? _____

5. O filme “*A Era do Gelo*” é um drama, uma comédia, uma aventura ou um suspense?

Justifique sua resposta _____

ETAPA II- Leitura do filme “*A ERA DO GELO*”

1. Redija uma sinopse para o filme.

Escreva uma sinopse de, no mínimo 5 e no máximo 10 linhas, apresentando o enredo e sua opinião sobre o filme. Utilize o verso desta folha para redigir seu texto.

2. Como deve ser resolvido o problema do bebê de acordo com

Manny _____

Sid _____

Diego _____

3. No filme, que aspecto(s) mais lhe chamou(aram) atenção?

() as imagens () a música () as personagens () a expressão das personagens

() a linguagem das personagens () todos esses elementos

() outros: _____

Por quê? _____

4. Identifique o comportamento dos personagens Manny, Sid e Diego, ao longo da história e explicita como ele se dá no início e no fim da jornada pelas terras geladas. Em que pistas do texto você se baseou para inferir essa idéia? _____

5. Escolha outro título para o filme.

() A luta pela sobrevivência () A superação das diferenças () A união faz a força

() outro. Escreva aqui o título que você daria ao filme: _____

Em que pistas do texto fílmico você se baseou para atribuir o título que escolheu?

6. A compreensão do filme pressupõe que o leitor tenha conhecimentos prévios de outros textos das áreas de formação escolar?

() não () sim. Qual(is) a(s) área(s)? _____

Justifique sua resposta. _____

7. A respeito das cenas na caverna de gelo, responda:

a) Descreva como Sid observa os elementos congelados e comente,

b) Descreva como Manny observa o desenho de uma família de mamutes e comente.

c) Descreva o efeito de sentido da junção das três cenas na caverna.

8.A *Era do Gelo* foi um período glacial, qual a relevância desse período para a história retratada no filme?

9.Ao longo do filme se percebe a figura do esquilo Scrat. Qual a função dele na trama?

- () ele faz parte de uma história paralela à principal
- () é uma figura para provocar humor.
- () ele faz parte da narrativa principal.

Explique sua resposta, mostrando as pistas do filme que o levaram a ela.

10. Se você fosse professor do ensino fundamental e/ou médio, trabalharia a leitura desse filme em sala de aula?

() não. Por quê? () sim. Por quê?

- a) Em caso afirmativo, apresente, em linhas gerais, que proposta(s) você apresentaria para os alunos?
- b) Essa sugestão proposta seria aplicável:
() somente no EF () somente no EM ou () tanto no EF quanto no EM