

DA LEITURA DA IMAGEM FICCIONAL À LEITURA DE IMAGENS DO COTIDIANO

LEDA QUEIROZ DE PAULA (EE "PROFA. HERCY MORAES").

Resumo

Relato de experiência de trabalho interdisciplinar, envolvendo as disciplinas Português, História, Filosofia e Inglês diretamente, com a colaboração de Artes, Física e Biologia, feito com alunos da 1ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública, a partir da análise do documentário "Nós que aqui estamos por vós esperamos", com objetivo inicial de trabalhar a leitura da linguagem fílmica e estudo de gênero presente no filme (biografias). A partir da leitura crítica da imagem verbal e não-verbal, propor reflexão sobre o papel da memória na constituição da subjetividade e da cidadania, e levar à identificação dos efeitos da Revolução Industrial na realidade dos alunos, a fim de prepará-los para uma intervenção social de forma crítica (trabalho de pesquisa de campo nos bairros dos alunos) a partir da consciência da responsabilidade pessoal para um compromisso social. O trabalho apresentou-se como apropriado dada a necessidade de um despertar da passividade para uma atuação consciente e crítica na realidade, por meio do conhecimento e domínio de práticas sociais adequadas. Faremos a apresentação dos principais passos seguidos na realização do trabalho e resultados obtidos até o momento, tendo Hobsbawm para auxiliar nas reflexões sobre o "breve século 20"; Vieira, Josenia A., para a leitura do texto multimodal e Nidelcoff, Maria Teresa, como suporte para a compreensão da realidade e propostas de intervenção no meio social.

Palavras-chave:

Leitura e Imagem, Memória e (Auto)Biografia, Documentário.

Da leitura da imagem ficcional à leitura de imagens do cotidiano

Leda Queiroz de Paula - EE "Profa. Hercy Moraes" - Campinas -
ledapaula@terra.com.br

O objetivo deste artigo seria relatar as experiências de leitura dos alunos da 1ª e 3ª séries do ensino médio de uma escola pública estadual situada em um bairro da periferia de Campinas, ao longo do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. Escrevo *seria* e o texto que segue o justificará. Quando iniciamos um trabalho, sabemos de antemão que muitas dificuldades virão, e o relato da superação dessas dificuldades é que trará contribuições de como, a partir de uma experiência, evitar percursos desnecessários e compartilhar descobertas feitas, se não o sucesso do empreendimento. O que, creio, justificará esse relato será uma reflexão crítica para deixar gravado, o que tem sido feito exaustivamente por outros colegas, mas sem que se escutem, os sinais de uma catástrofe anunciada, e que precisa ser mudada. Iniciemos, então.

Fevereiro. Reunião de Planejamento escolar. A cobrança de projetos pelo coordenador. Cada grupo de professores foi se encaixando, por afinidades, simpatias, ideologias. A área de Exatas organizou-se rapidamente. Sobramos um grupo grande: área de Linguagens e Humanas, professores do ensino médio do diurno e noturno. Quais as necessidades dos alunos? Que projetos propor? Seria interessante trabalhar com filmes, alguém sugeriu. Pensou-se então em um filme

para cada série. Mas, elaborar três projetos distintos? Como coordenar, sendo várias disciplinas diferentes, vários professores, classes heterogêneas, além das especificidades do diurno e noturno? Haveria algum filme que permitisse dar conta de todos esses aspectos? Foi então que uma professora de Sociologia propôs o documentário "*Nós que aqui estamos por nós esperamos*", de Marcelo Masagão. De um grupo de mais ou menos oito pessoas, só três haviam assistido a ele. De que trata o documentário? Os que tinham visto, passaram a apontar os aspectos positivos, inclusive ligando seu conteúdo com o conteúdo programático das séries, a partir da proposta pedagógica do governo (atualmente currículo, não mais proposta). O filme era um documentário que abordava vida de pessoas comuns e ilustres. Houve consenso de que a vida pouca coisa ou nada significava para nossos alunos, e que, portanto, discutir *vida* seria algo significativo. Acreditamos na "leitura" do filme que nossos colegas nos passaram, e combinamos de todos assistirmos até o final de fevereiro e sugerir atividades a serem desenvolvidas. Dividimo-nos em dois grupos, o da manhã, o da noite.

Pertencendo ao grupo da manhã, ficamos quatro professores, de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Sociologia. No mesmo dia fui em busca de uma cópia do documentário. Consegui, assisti, fiquei fascinada, impactada e providenciei uma cópia para ficar na escola. Uma questão surgiu: aquele gênero e estilo agradariam aos alunos? Assisti uma segunda vez com a professora de Inglês, e a mesma pergunta insistia em incomodar-nos, mas também a certeza de que tínhamos feito a escolha certa. Por isso, pensamos em algumas atividades possíveis. Conversamos com os outros colegas, o coordenador, e resolvemos que iríamos arriscar usar o filme como desencadeador do projeto. O conteúdo valia a pena o risco. Em intervalos no HTPC, na sala dos professores, nos corredores, indo de uma sala de aula para outra, fomos trocando idéias e o projeto ganhou o papel.

Como justificativa, abordamos o fato de estarmos inseridos num mundo bombardeado por imagens e mecanismos de manipulação, o que mostrava a necessidade de preparar os alunos para uma leitura crítica da informação verbal e não-verbal; de levar a um despertar da passividade para uma atuação consciente e crítica na realidade; de possibilitar o conhecimento e domínio de práticas sociais de intervenção na realidade, o que seria possível a partir do conhecimento da realidade mais próxima do aluno, da percepção do embricamento local-global, de modo a construir pontes unindo escola e comunidade local.

Para tanto, escolhemos trabalhar os seguintes objetivos: letramento em leitura de imagem; refletir sobre o papel da memória na constituição da subjetividade e da cidadania; refletir sobre o uso dos gêneros (*auto*)*biografia*, *memória*, *entrevista*, *documentário*, *relatório*, *resumo*, *resenha*, *pôster* e empregá-los em situações de comunicação; identificar os efeitos da Revolução Industrial na realidade vivenciada pelos alunos; propor trabalho interdisciplinar com as disciplinas Português, História, Inglês e Filosofia, havendo a possibilidade de colaboração de outras; abordar as narrativas dos dramas individuais apresentados na obra fílmica, sob a óptica da psicanálise, a partir dos conceitos de subjetividade e princípio do prazer, de Freud, e como ilustração do avanço do capitalismo e do capitalismo tardio, explorando os conceitos de exploração e mais-valia, de Marx; preparar para uma intervenção no social de forma crítica a partir da consciência da responsabilidade pessoal para um compromisso social.

Pensamos então nos conteúdos a serem desenvolvidos: Análise do documentário "*Nós que aqui estamos por nós esperamos*", de Marcelo Masagão; estudo do gênero, das condições de produção e dos efeitos de sentido das imagens e textos apresentados na obra fílmica; estudo teórico de leitura de imagens e da Revolução Industrial; pesquisa sobre personagens e épocas apresentados no filme e estabelecimento de relações com a atualidade; elaboração de questionário de

investigação do bairro onde os alunos vivem; elaboração de entrevista tipo *pingue-pongue*; produção escrita de gêneros variados: (auto)biografia, pôster, memória, questionário, entrevista, relatório, resumo, resenha, carta (haveria necessidade de se dirigir a algum órgão público ou privado); elaboração de projetos de intervenção na realidade (o bairro dos alunos), conforme problemas identificados pelas equipes. E uma exposição fotográfica.

Pensar uma metodologia que favorecesse a interdisciplinaridade não foi algo fácil, e decidimo-nos pelos passos que relatarei a seguir.

As orientações para o trabalho de pesquisa foram baseadas em Altenfelder (2004: 8; 51), que aborda a importância de se colocar o aluno na situação de comunicação específica do gênero que se quer estudar, no caso, "memórias", quando esse aluno será *colocado no lugar do pesquisador que busca recuperar a memória coletiva do bairro por meio de entrevistas que resgatam as lembranças dos moradores*, e a proposta de transformar essas histórias em narrativas biográficas. A autora (ibid., p. 10) também enfatiza a necessidade de *sensibilizar os alunos para a valorização da experiência acumulada das pessoas mais velhas para conhecer melhor o lugar onde vivem*.

O professor de História ficou encarregado de, após retomar os conteúdos da Revolução Industrial, incentivar os alunos na elaboração do questionário de investigação da origem do bairro e de marcas do passado (a Revolução Industrial) no presente. O produto final seria o questionário e a entrevista. A professora de Português ficou encarregada de ensinar as marcas dos diferentes gêneros textuais, as questões de investigação da vida das pessoas, as técnicas de entrevistar e suas questões éticas e estéticas e da correção das questões e textos produzidos. Foram estudados modelos de entrevistas da *Revista Veja* (páginas amarelas), e de entrevistas do jornal *Correio Popular*, material a que os alunos têm acesso, por a escola participar do projeto *Correio Escola*.

A professora de Inglês trabalharia biografias dos principais nomes e acontecimentos (Woodstock, por ex.) apresentados no documentário, para sensibilizar para a pesquisa com os moradores. O resultado desse trabalho de pesquisa seria apresentado em exposição oral e por escrito, em mural de classe, na forma de pôsteres com fotos e biografia ou resumo. O professor de Filosofia trabalharia conceitos teóricos que ajudassem na compreensão dos fatos descritos no documentário (as fotografias de Freud e Marx aparecem na fita, possibilitando o direcionamento para várias leituras).

Cada professor trabalharia de acordo com um cronograma geral proposto, com a culminância do trabalho ocorrendo em julho, primeira semana, com a ação efetiva de intervenção no bairro. E, na escola, aberta para visitação da comunidade, a exposição fotográfica dos locais e pessoas selecionados pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto.

Pelas limita es do artigo, e por ser mais fácil falar do que se conhece, dou por feitas as partes que couberam aos colegas, e me deterei , como professora de Português, nas atividades que desenvolvi. Sempre referíamos aos alunos a parte de cada professor, crendo que isto estimularia o trabalho, pois estaríamos dando visibilidade   interdisciplinaridade, apontando o que no trabalho do outro completava o nosso.

Coube a Português fazer um trabalho preparatório, de sensibiliza o, por meio de leitura de imagens (aquelas em que há duas imagens e conforme o olhar s  vemos

uma), leitura do texto verbal e não-verbal do vídeo *Aqua* (produzido pela FDE) e leitura de trecho selecionado do filme *O Clube do Imperador*.

Para esse trabalho, respaldamo-nos em Vieira (2007: 24), que aponta para as alterações profundas nas formas de letramento: "*o letramento típico da pós - modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas*". A autora (ibid. p. 72) coloca como desafio do professor de língua o trabalho com gêneros discursivos construídos por meio de vários modos semióticos, textos, imagens visuais, sons, etc., todos atravessados por discursos, e a necessidade de interpretar os muitos sentidos do texto.

O vídeo *Aqua* só tem imagens, som e cores. Há duas partes, demarcadas pela música e pelas cores. A primeira parte mostra a integração da natureza em seus três reinos: mineral, vegetal e animal. Na segunda parte, há a entrada do homem, sem que sua imagem seja mostrada, apenas as consequências de sua ação degradadora no meio ambiente: a água, a princípio incolor, límpida e inodora, passa à coloração turva, escura, com seringas, garrafas pet, pneus, latas, etc., depositados em seu leito. A resposta à questão de como esses elementos foram parar na água mostra a ação do homem no meio. Por meio de questões orientadoras, os alunos foram levados a essa leitura. A chamada de atenção para o título em latim, apontando para a idéia de origem. O trecho de *O Clube do Imperador* mostra um anfiteatro de uma escola americana tradicional de meninos, onde ocorre a aula inaugural, e os alunos são lembrados de que estão ali para aprender *non sibi* (*não para si*), mas para se preparar e pensar em qual contribuição eles darão à sociedade.

Com esse treino introdutório e também a apresentação inicial que fiz sobre o gênero de filme a assistir, os recortes selecionados pelo diretor, a linha atemporal e com aparente "falha" na sequência narrativa, os alunos puderam "ler" os significados presentes nos trechos selecionados pelo responsável pelo Museu da Imagem e Som de Campinas (MIS), prof. Orestes, que ajudou nessa tradução, enfocando como a tecnologia, as mulheres, a guerra, os ditadores e alguns personagens vanguardistas como Nijinski são apresentados. Os dizeres escritos na fachada, na entrada do cemitério, são a frase título do documentário, que, para nossa leitura, significava, entre outras possibilidades, o lembrete de que temos uma tarefa a cumprir por estarmos vivos. Uma cena que mostrou que os alunos compreenderam o que é uma análise multimodal foi a identificação de um nordestino, pelo seu chapéu típico, numa cena referente a Serra Pelada. Esse trabalho feito no MIS muito nos empolgou, apesar de apenas quase um terço dos alunos terem comparecido. Tentamos facilitar a condução, mas sem sucesso. O fator econômico foi apenas em parte responsável pelo pequeno número de alunos presentes. Foi solicitada uma resenha (gênero trabalhado a priori) do documentário a alguns alunos. O filme seria retomado por Inglês e Filosofia, com questões de orientação de leitura.

A proposta de Masagão era mostrar que era possível fazer um filme, sem filmar nada. O autor trabalha com fragmentos de várias cenas e trechos de outros filmes já existentes, e costura esses recortes de forma coerente, interessante, original, ao pretender contar a história do *breve século XX* (1914 a 1991), termo que emprestou de Hobsbawm (que por sua vez o tomou de Ivan Berend).

O capítulo 17, da obra de Hobsbawm (1995), que trata das artes, possibilitou refletir sobre as vanguardas, a quebra com a arte tradicional, de quem Nijinski , que aparece logo no início do documentário, é representante. Do autor, na p. 502, lê-se:

A novidade era que a tecnologia encharcara de arte a vida diária privada e pública. Jamais fora tão difícil evitar a experiência estética. A "obra de arte" se perdera na enxurrada de palavras, sons, imagens, no ambiente universal do que um dia se teria chamado arte. Ainda podia chamar-se?

As transformações que a tecnologia produziu, seja nas comunicações, na moda, nos comportamentos, são abordadas em todo o documentário. Os alunos foram iniciados nesse olhar dessas influências, para buscar, com o trabalho de História, identificar as marcas da Revolução Industrial presentes no hoje, no seu cotidiano.

O próximo evento foi a vinda do Carlos Roberto Pereira de Souza, do *Centro de Memória da UNICAMP*, para palestra sobre metodologia da pesquisa oral, o papel da memória e o sentimento de pertencimento. Estiveram presentes o professor de História e a professora de Português. Foi solicitado de um representante de cada *grupo do bairro* um relatório dos pontos principais da palestra (gênero trabalhado a priori).

Essas duas atividades ocorreram em meados de maio e até o final de junho os alunos encarregados não tinham entregue resenha e/ou relatório.

Os alunos deveriam identificar um problema do bairro, como falta de área de lazer, e propor uma solução para esse problema. A apresentação de propostas de intervenção na comunidade local seria precedida de projetos desenvolvidos pelas equipes, incluindo leitura e análise do problema, e propostas de intervenção para apreciação dos responsáveis pelo projeto.

Uma aluna da primeira série C é que sugeriu o problema da falta de espaços de lazer, citando o próprio bairro, e sugerindo fazer um parquinho com cadeiras de balanço feitas com pneus (furados para não acumular água), e coisas do gênero. Elogiei e disse que eram soluções simples como aquela que estávamos esperando. Como eram três salas, quase quinze grupos de bairros, decidimos que o grupo de professores envolvidos no projeto visitaria as duas comunidades, onde houvesse maior quantidade representativa de alunos e cujos projetos estivessem se desenvolvendo como combinado, pois tínhamos clareza de que nem todas as equipes dariam conta do recado, apesar dos nossos esforços. Só não imaginávamos que **nenhuma** equipe finalizasse o trabalho. Uma ressalva: uma equipe entregou a primeira versão da entrevista feita, na forma pingue-pongue. Faltavam informações que atendessem ao pedido: dados sobre o bairro e sobre a vida do morador, conforme objetivos de História e Português. As correções foram encaminhadas à equipe, e a segunda versão, corrigida, não foi mais entregue.

O batizado por nós de DIA DA COMUNIDADE, quando ocorreriam as ações efetivas de intervenção, organizadas pelos grupos de alunos, estava previsto para a primeira semana de julho, o que não ocorreu, dada a não realização das etapas preliminares, apesar da muita cobrança dos professores do projeto.

Achávamos que, ao entrar em contato com as histórias sobre seu bairro, tanto da origem dele como das histórias vivas do morador escolhido pelo aluno, já seria suficiente para uma motivação, para que descobrissem, encontrassem prazer no trabalho. Puro engano! Nada mais coerente com a ideologia vigente, que propõe o prazer como sensação primeira, experimentada antes da ação. Tenho tratado do tema do *prazer* nos dois últimos COLEs, e pretendo retomá-lo num estudo mais aprofundado sobre o sentir primeiro, antes da ação, fatos discutíveis, que estão aliados com o lucro virtual, com essa vertente capitalista que faz o capital render, independentemente do trabalho. Creio que tanto o lucro quanto o prazer devem resultar de trabalho, entendido em suas mais variadas acepções: trabalho estético,

trabalho produto, trabalho processo. Vivemos, com a pós-modernidade, situações que iludem e confundem. Exemplificando melhor, citando o dinheiro: O que temos na verdade é o dinheiro virtual, assim como o prazer decantado pela mídia: cria-se o prazer do produto prometido, que ainda está na loja, sem se ter ainda tomado posse dele.

Seriam reminiscências da escravização a aversão ao trabalho entre nós? Por estarem inseridos em toda essa ideologia cultural é que os alunos deixaram de "trabalhar" (não fazem as tarefas de classe, o dever de casa, não estudam para as provas, não retêm conhecimentos necessários, parecendo sempre estar iniciando um aprendizado)?

E agora, o que fazer? Decidi então, já que esperava uma experiência de leitura maravilhosa para relatar na comunicação que faria no COLE, não perder todo o trabalho (os colegas querem continuar no segundo semestre; talvez consigam, sonhadores e idealistas, condições básicas para não sucumbir ao trabalho no ensino público) e fazer a leitura do ocorrido. Fui buscar respaldo em Boaventura de Sousa Santos (2008), que trabalha com dois conceitos que gostaria de transferir para a análise da situação ocorrida: a *hermenêutica diatópica* e o *contrato social*.

Santos (2008: 448) diz que

a hermenêutica diatópica se baseia na idéia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem, e que seu objetivo não é atingir a completude, um objetivo intangível, mas ampliar o máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo (ibid. : 448).

Sobre esse diálogo entre culturas, o autor acrescenta: "*num diálogo intercultural, a troca ocorre entre diferentes saberes que refletem diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis*" (ibid. : 447).

Ao abordar o contrato social, Santos (2008: 317) afirma que é "*a grande narrativa em que se funda a obrigação política moderna ocidental, uma obrigação complexa e contraditória porque foi estabelecida entre homens livres e, pelo menos em Rousseau, para maximizar e não para minimizar essa liberdade*" (ibid.: 317). O contrato social é "*a expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante da vontade individual e a vontade geral, coletiva, entre o interesse particular e o bem comum*" (ibid.: 317).

Em que esses conceitos podem nos ajudar a entender o fato relatado, que não é uma experiência única, mas representativa de grande parte das escolas públicas? O que observamos em nosso contexto educacional? Antes havia **uma** cultura escolar, com papéis bem definidos sobre a quem cabia o ensinar e o aprender. Hoje se fala que, se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou. Esse "novo" discurso aponta para **duas** culturas existentes, professor de um lado, aluno de outro, fato que só consegui verbalizar após a leitura desse autor. Há discursos específicos para cada uma, o que Santos chama de *topois fortes*. Vemos, no binômio professor-aluno, uma cobrança unilateral, as obrigações para o professor. O que nos faz enxergar que esse binômio não está mais ligado por um hífen, mas por um símbolo matemático de *diferente* ou pelo conectivo *e*, de valor adversativo. Observem nas comunicações feitas nesse COLE, quantas vezes ouvimos "o professor deve..."? Aos alunos, fica a questão da motivação, apontando ainda para a responsabilidade do professor: é ele quem deve motivar os alunos. Se estes não realizam as tarefas, é porque faltou incentivo do professor. Confirmam a pesquisa que está no Jornal da

Unicamp, deste COLE, p.9, sobre motivação dos alunos. A meu ver, *motivação* é um revestimento, um outro nome para substituir *prazer*. Para o professor fica apenas a obrigação, para os alunos o prazer.

É um tipo de prazer questionável, porque é o prazer adquirido antes da ação. Parece não haver mais o prazer descoberto pela e na realização do trabalho.

Essa situação apontaria para uma impossibilidade de diálogo entre as culturas do professor e do aluno? Estaria inviabilizado o contrato social entre as partes? Não creio. A hermenêutica diatópica diz que se deve buscar o que há de *verdade* na outra cultura. E, analisando o contexto social, o que encontramos? A percepção real (?) dos alunos de que vivem num mundo de ilusão, de falsidade, de mentira. Só para exemplificar no meio que bem conhecemos, ao final do ano, tanto passa aquele que se esforçou, quanto o que não fez nada. Por isso a cultura do *não fazer nada* cresce em contextos aos quais me refiro. Quando comento essa situação com colegas de instituições privadas, eles me perguntam: Você já tentou ...? Como se a questão fosse a incapacidade do professor ou a não tentativa de alguma estratégia eficaz. Quando o fato é tratado entre colegas de instituições públicas, todos concordamos, todos sabem do que se está falando. Por que essa diferença?

O que essa leitura, essa visão que faço da realidade mostra? A necessidade urgente de que é preciso intervir na cultura escolar de forma institucionalizada. Na atual situação fica difícil negociar quando o contrato está rompido. É preciso reconstruir o binômio destruído. Começamos a sentir uma reação positiva nesse sentido quando os jornais do governo estadual foram introduzidos nas salas de aula. O aluno passou a ver a necessidade de estudo não com esse ou aquele professor ou disciplina, mas uma exigência de instância superior.

As experiências docentes bem sucedidas, as sequências didáticas como propostas pedagógicas, em que todos os passos são apresentados para o professor seguir, atestam para o fato de que os educadores sabem como realizar o trabalho. O que está sendo posto para discussão é a impossibilidade de se "transplantarem" esses aprendizados para a grande ou para a maior parte dos contextos educacionais públicos brasileiros, devido a uma cultura equivocada que se implantou pelos mais variados motivos, alguns já tratados pela grande imprensa.

O que fazer enquanto as medidas institucionais são tímidas? Sugiro a lembrança da anciã, com um guarda chuva, caminhando contra a tempestade, do filme *Rapsódia em Agosto*, de Akira Kurosawa. Mas você me diria: não é o que estamos fazendo, lutando contra a corrente? Eu responderia: Mas transformação social não é tarefa de um. E você talvez me lembrasse: mas as revoluções começaram a partir da ação das minorias. Pareceria contraditório?

Se lembrarmos Pêcheux (1990: 24), "para quem *o instrumento da prática política é o discurso* , a grande força poderosa como instrumento da transformação, na medida em que o discurso transforma *as relações sociais reformulando a demanda social*", continuaremos somando ideias. Por isso quis inserir esse discurso dissonante aqui.

Será que essa *transvisão* da realidade é uma experiência verdadeiramente compartilhada ou mera visão delirante e solitária?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Anna Helena. *Se bem me lembro*. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo: Peirópolis, 2004.

BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). *Discurso e Ensino: o cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PÊCHEUX, Michel. "Análise Automática do Discurso". In F. Gadet e T. Hak (orgs). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et AL. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Gramática do Tempo*. São Paulo: Cortez, 2008.

TOZZI, Devanil (org.). *Caderno de cinema do professor: vol. Um e dois*. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

VIEIRA, Josenia Antunes Vieira ... [et al.]. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.