

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS

**O TEXTO MULTIMODAL E SUAS FORMAS DE APREENSÃO:
DA NARRATIVA IMPRESSA À NARRATIVA CINEMATOGRAFICA**

SÉRGIO JOSÉ BATISTA GOMES

Orientadora: Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal

Belo Horizonte
Novembro de 2016

SÉRGIO JOSÉ BATISTA GOMES

**O TEXTO MULTIMODAL E SUAS FORMAS DE APREENSÃO:
DA NARRATIVA IMPRESSA À NARRATIVA CINEMATOGRAFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profª. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
Novembro de 2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

G633t

Gomes, Sérgio José Batista.

O texto multimodal e suas formas de apreensão [manuscrito]: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica / Sérgio José Batista Gomes. – 2016.

297 f., enc.: il., tabs.

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social
E Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 186 -192.

Anexos: f. 216 - 296.

Apêndices: 193-215.

1. Letramento – Teses. 2. Compreensão na leitura – Teses. 3. Leitura – Aprendizagem – Teses. 4. Produção de textos – Teses. 5. Gêneros cinematográficos – Teses. 6. Linguagem – Aspectos sociais – Teses. 7. Sinais e símbolos na comunicação visual – Teses. 8. Modalidade (Linguística) – Teses. 9. Leitura – Meios auxiliares – Teses. I. Leal, Leiva de Figueiredo Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

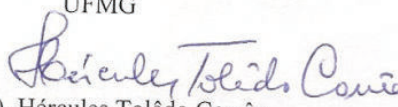
O TEXTO MULTIMODAL E SUAS FORMAS DE APREENSÃO: DA NARRATIVA IMPRESSA À NARRATIVA CINEMATOGRAFICA

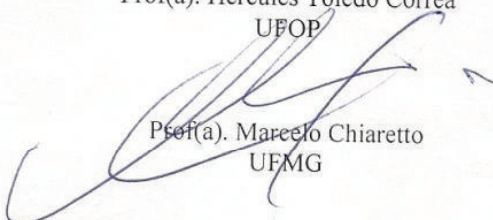
SÉRGIO JOSÉ BATISTA GOMES

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 25 de novembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientador
UFMG


Prof(a). Hércules Tolêdo Corrêa
UFOP


Prof(a). Marcelo Chiaretto
UFMG

Belo Horizonte, 25 de novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Como em toda jornada, por vezes, algumas pedras surgiram neste caminho. Mas nenhuma delas foi maior do que saber que Deus sempre esteve presente, confortando-me, amparando-me e me incentivando a continuar, por isso, meu primeiro agradecimento é a Ele por me dar força e sabedoria para prosseguir.

Agradeço também aos meus pais, Zacarias e Maria Carolina, por me compreenderem nos vários momentos em que o percurso acadêmico afastou-me deles e por serem a propulsão de meu existir.

Em especial, a minha orientadora professora doutora Leiva de Figueiredo Viana Leal, minha mentora em todas as etapas do meu trabalho. Agradeço não só pelas contribuições feitas à pesquisa, mas também pela gentileza e motivação durante as orientações e por estar sempre pronta a responder meus muitos *e-mails*, sempre com uma palavra doce e otimista, além de fazer as correções de maneira incansável, com rapidez e competência.

À banca examinadora da qualificação, professor doutor Hércules Tolêdo Corrêa, professor doutor Marcelo Chiaretto, professora Adriane Teresinha Sartori pela leitura deste trabalho e também pelas preciosas contribuições na qualificação, que foram essenciais para aplicação e finalização das oficinas.

Aos professores do PROFLETRAS/UFMG, pelos ensinamentos e incentivos durante todo esse período e que foram essenciais para a realização deste trabalho.

À direção da Escola Estadual “Ademar de Melo”, pela parceria e por permitir a realização desta pesquisa.

Em especial, agradeço aos meus parceiros-estudantes do 7º ano 26/2016, este projeto só existe porque eles aceitaram caminhar comigo, por conseguinte, agradeço também aos pais e responsáveis, que não só autorizaram a participação dos discentes, mas também contribuíram para o êxito da proposta.

Amigos e familiares que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho e que me incentivaram quando pensei em desistir.

Aos meus colegas de turma que passaram a ocupar um lugar muito importante em minha vida. Agradeço especialmente à Girlene, Angélica, Elizete, Paula e Kátia pelo companheirismo, pelo carinho e pela cumplicidade que nos uniu, física e emocionalmente, durante todas as etapas desta caminhada.

À agência CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual a dedicação a esse trabalho seria muito difícil.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à VIDA.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), de intervenção, de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-comparativa (BORTONI-RICARDO, 2008) e teve como participantes os alunos do 7º ano de uma escola estadual de Pará de Minas, Minas Gerais. A pesquisa teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, a partir da multimodalidade, analisando o processo de implementação desse projeto de ensino, bem como seus resultados. Teoricamente esta pesquisa se baseia em Bakhtin (1986, 2003) que sustenta a concepção de linguagem como interação social; em Kress (2010) e Dionísio (2011) para as considerações a respeito da multimodalidade; em Dell’Isola (2007) para retextualização e em Moletta (2014) e Stam (2003) para o suporte técnico na produção de um curta-metragem. Metodologicamente, pelo viés da intervenção, a aplicação do projeto de ensino foi constituída de 22 oficinas, a apresentação do projeto e uma oficina extra, que visam aprofundar o conhecimento em prática de leitura, produção textual, através da transmutação multimodal de conto em curta-metragem. Cada oficina possuía um objetivo e uma carga horária de 3 horas. Partindo da leitura de contos impressos, os alunos do 7º ano de uma escola estadual de Pará de Minas, Minas Gerais, foram orientados a produzirem curtas-metragens, o que envolve um conjunto de práticas multimodais em que se articulam saberes e habilidades diferenciadas e se entrecruzam diferentes linguagens. Durante o projeto foram aplicados dois questionários para os alunos, um para fazer o diagnóstico sobre seus conhecimentos prévios, outro para conhecer o ponto de vista a respeito da experiência multimodal. O conjunto de atividades permitiu o acesso a diferentes formas de interagir com o cinema, não só do ponto de vista interpretativo, mas também de trabalho com as técnicas de produção e com a linguagem usada neste ambiente. A partir da integração entre essas diferentes linguagens e da convergência de mídias, aliada a uma engenhosa mistura de papéis (leitor, autor, diretor, ator, produtor), os dados nos autorizam a concluir que os alunos produziram leituras de novos textos marcados pela inter-relação entre as mídias focalizadas e as práticas discursivas do uso das linguagens que marcam a contemporaneidade. Essa experiência colaborou para o desenvolvimento de habilidades, não somente ligadas às práticas letradas comuns da escola, bem às relacionadas à esfera cinematográfica.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Leitura literária. Cinematografia.

ABSTRACT

This study it is a qualitative intervention action research (THIOLLENT, 2011), with a descriptive and comparative approach (Bortoni-RICARDO, 2008) and it was attended by students from the 7th grade of a public school of Pará de Minas, Minas Gerais. The research aimed to contribute to the development of reading and writing skills from multimodality, analyzing the implementation process of the present educational project and its results. Theoretically this research is based on Bakhtin (1986, 2003) that supports the conception of language as a social interaction; Kress (2010) and Dionysus (2011) for multimodality considerations; Dell'Isola (2007) for retextualization and Moletta (2014) and Stam (2003) for technical support in short film production. Methodologically, through intervention, the application of the teaching project consisted of 22 workshops, the project presentation and an extra workshop, which aimed to deepen the knowledge in reading practice, textual production, by multimodal transmutation of a tale into short-film. Each workshop had a purpose and a workload of 3 hours each. From the reading of printed stories, the 7th graders of a public school in Pará de Minas, Minas Gerais, were asked to produce a short film, which involves a set of multimodals practices that articulate differentiated knowledge and skills and intermingle different languages. During the project the students answered two questionnaires, one to make the diagnosis on their prior knowledge, the other one to know the point of view regarding the multimodal experience. The set of activities allowed access to different ways of interacting with the cinema, not only from an interpretative point of view, but also working with the production techniques and the language used in this environment. From the integration of those different languages and media convergence, added to genres and diversified media articulation, and combined with an ingenious mix of roles (reader, author, director, actor, producer), the students produced readings and new texts with the strong presence of the inter-relationship between the focused media and the discursive practices of the use of languages that identify the contemporary. This experience contributed to the development of skills, not only related to the common literacy practices of school, but also those related to cinematography sphere.

Keywords: Multiliteracies. Multimodality. Literary reading. Cinematography.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Reunião com pais e/ou responsáveis.....	43
Foto 2 - Apresentação do projeto - aplicação do questionário 1	53
Foto 3 - Oficina 1 - Apresentação dos <i>slides</i> sobre curta-metragem.....	55
Foto 4 - Equipes transformando o curta-metragem Felicidade Clandestina em narrativa escrita	60
Foto 5 - Contrapondo o texto escrito com o texto cinematográfico - Questionário 2	64
Foto 6 - Alunos assistindo ao trecho do filme “Como fazer um filme de amor”	77
Foto 7 - Seminário sobre o livro “ <i>Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula</i> ” do autor Alex Moletta	82
Foto 8 - <i>Seminário sobre o livro “Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula” do autor Alex Moletta</i>	83
Foto 9 - Alunos pesquisando livros de conto na biblioteca.....	86
Foto 10 - Coleção “Literatura em Minha Casa”	87
Foto 11 - Dinâmica de seleção de contos	90
Foto 12 - Suporte onde o conto foi encontrado	95
Foto 13 - Criação da sinopse e da escaleta	98
Foto 14 - Realização das oficinas virtuais	104
Foto 15 - Reunião para criação do roteiro	108
Foto 16 - Digitação da versão definitiva do roteiro técnico usando o aplicativo/software <i>Celtx</i>	116
Foto 17 - Criação dos <i>storyboards</i> das cenas	121
Foto 18 - Seminário sobre as atribuições e funções de uma produção cinematográfica	126
Foto 19 - Apresentação do esquete teatral sobre o projeto de leitura da escola.....	129
Foto 20 - Lanche oferecido pela escola após a apresentação do esquete	130
Foto 21 - Ensaio das gravações	132
Foto 22 - Gravação das cenas dos curtas-metragens	138
Foto 23 - Gravação das cenas dos curtas-metragens	138
Foto 24 - Gravação dos áudios dos curtas-metragens	139
Foto 25 - Edição dos curtas-metragens	142
Foto 26 - Edição dos curtas-metragens	143

Foto 27 - Avaliando os curtas-metragens	146
Foto 28 - Comparando o conto original, o roteiro e o vídeo final	149
Foto 29 - Criação dos cartazes de divulgação, rótulos e capas dos curtas-metragens.....	156
Foto 30 - Avaliação e autoavaliação do projeto de ensino	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Print</i> do <i>WhatsApp</i> do professor aplicador com os diretores gerais dos curtas-metragens.....	101
Figura 2 - <i>Print</i> do <i>WhatsApp</i> (grupo A).....	102
Figura 3 - <i>Print</i> do <i>WhatsApp</i> (grupo B).....	102
Figura 4 - Tela das oficinas virtuais do Portal TelaBrasil	105
Figura 5 - Exemplo de roteiro digitado no programa Celtx	115
Figura 6 - <i>Print</i> do celular (grupo A)	117
Figura 7 - <i>Print</i> do celular (grupo B).....	117
Figura 8 - Minuta do <i>storyboard</i>	120
Figura 9 - Síntese das etapas de produção	123
Figura 10 - Organograma de uma equipe	125
Figura 11 - Capa e rótulo do DVD (grupo A)	157
Figura 12 - Capa e rótulo do DVD (grupo B).....	158
Figura 13 - Cartaz para a divulgação do curta-metragem (grupo A).....	159
Figura 14 - Cartaz para a divulgação do curta-metragem (grupo B).....	160
Figura 15 - Fragmento retextualizado em roteiro de curta-metragem (grupo A).....	173
Figura 16 - Fragmento retextualizado em roteiro de curta-metragem (grupo B)	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos participantes – 7º ano	44
Gráfico 2: Frequência de leitura de livros	45
Gráfico 3: Frequência de ida ao cinema	47
Gráfico 4: Frequência de utilização da TV	48
Gráfico 5: Frequência do uso do DVD	49
Gráfico 6: Frequência do uso da <i>internet</i>	50
Gráfico 7: Filmes adaptados de obras literárias já assistidos	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação do projeto.....	52
Quadro 2 - Oficina 1	54
Quadro 3 - Oficina 2	58
Quadro 4 - Texto produzido pelo grupo A	61
Quadro 5- Texto produzido pelo grupo B	62
Quadro 6 - Os elementos da narrativa	72
Quadro 7 - Análise dos elementos da narrativa.....	72
Quadro 8 - Oficina 3	74
Quadro 9 - Síntese dos elementos composicionais do roteiro	75
Quadro 10 - Oficina 4.....	79
Quadro 11 - Divisão de temas para seminário.....	80
Quadro 12 - Oficina 5	85
Quadro 13 - Oficina 6	89
Quadro 14 - Contos selecionados e resultado da votação	91
Quadro 15 - Oficina 7.....	94
Quadro 16 - Sinopse produzida pelo grupo A	97
Quadro 17 - Sinopse produzido pelo grupo B	97
Quadro 18 - Escaletas produzidas pelo grupo A	99
Quadro 19 - Escaletas produzidas pelo grupo B	100
Quadro 20 - Oficina 8	103
Quadro 21 - Oficina 9	106
Quadro 22 - Aspectos linguísticos e textuais do roteiro	109
Quadro 23 - Oficinas 10 e 11.....	111
Quadro 24 - Estrutura prototípica do roteiro técnico.....	113
Quadro 25 - Oficina 12	118
Quadro 26 - Oficina 13	122
Quadro 27 - Síntese das equipes de produção	124
Quadro 28 - Oficina extra.....	128
Quadro 29 - Oficina 14.....	131
Quadro 30 - Planilha de gravação.....	133

Quadro 31 - Planilha de produção	134
Quadro 32 - <i>Checklist</i>	134
Quadro 33 - Oficinas 15 e 16.....	136
Quadro 34 - Oficinas 17 e 18.....	140
Quadro 35 - Oficina 19	145
Quadro 36 - Oficina 20	148
Quadro 37 - Oficina 21	153
Quadro 38 - Oficina 22	162
Quadro 39 - Roteiro de avaliação e autoavaliação	164
Quadro 40 - Fragmento do conto.....	172

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problematização	18
1.2 Objetivos	21
<i>1.2.1 Objetivo geral.....</i>	<i>21</i>
<i>1.2.2 Objetivos específicos.....</i>	<i>21</i>
1.3 Estrutura do trabalho.....	21
 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 Leitura e escrita: prática social	23
2.2 Letramento, multiletramentos e multimodalidade	25
2.3 Cinematografia: do gênero conto ao gênero curta-metragem.....	26
2.4 Transmutação e retextualização entre gênero	29
 3 METODOLOGIA.....	31
3.1 A pesquisa	31
3.2 Sequência didática e outras propostas pedagógicas relevantes ao ensino da escrita e produção	35
3.3 O local de realização da pesquisa e os participantes	37
3.4 Os encontros	38
3.5 O plano metodológico por meio de oficinas.....	39
 4 METODOLOGIA DE EXECUÇÃO E ANÁLISE DE REGISTROS.....	41
4.1 Metodologia de execução	41
4.2 Plano metodológico por meio de oficinas e análise das oficinas	41
4.3 Reunião com os pais e/ou responsáveis	41
4.4 Conhecimento do perfil e de saberes dos alunos	44
4.5 Oficinas	52
<i>4.5.1 Apresentação do projeto.....</i>	<i>52</i>
<i>4.5.2 Análise da apresentação do projeto.....</i>	<i>52</i>
<i>4.5.3 Oficina 1</i>	<i>54</i>
<i>4.5.4 Análise da oficina 1.....</i>	<i>54</i>

4.5.5 Oficina 2	58
4.5.6 Análise da oficina 2.....	59
4.5.7 Oficina 3	74
4.5.8 Análise da oficina 3.....	74
4.5.9 Oficina 4	79
4.5.10 Análise da oficina 4.....	80
4.5.11 Oficina 5	85
4.5.12 Análise da oficina 5.....	85
4.5.13 Oficina 6	89
4.5.14 Análise da oficina 6.....	89
4.5.15 Oficina 7	94
4.5.16 Análise da oficina 7.....	94
4.5.17 Oficina 8	103
4.5.18 Análise da oficina 8.....	103
4.5.19 Oficina 9	106
4.5.20 Análise da oficina 9.....	106
4.5.21 Oficinas 10 e 11.....	111
4.5.22 Análise das oficinas 10 e 11.....	112
4.5.23 Oficina 12	118
4.5.24 Análise da oficina 12.....	119
4.5.25 Oficina 13	122
4.5.26 Análise da oficina 13.....	122
4.5.27 Oficina extra.....	127
4.5.28 Análise da oficina extra	128
4.5.29 Oficina 14	131
4.5.30 Análise da oficina 14.....	132
4.5.31 Oficinas 15 e 16.....	136
4.5.32 Análise das oficinas 15 e 16.....	136
4.5.33 Oficinas 17 e 18.....	140
4.5.34 Análise das oficinas 17 e 18.....	141
4.5.35 Oficina 19	145
4.5.36 Análise da oficina 19.....	146

4.5.37 Oficina 20	148
4.5.38 Análise da oficina 20.....	148
4.5.39 Oficina 21	153
4.5.40 Análise da oficina 21.....	153
4.5.41 Oficina 22	162
4.5.42 Análise da oficina 22.....	162
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
7 REFERÊNCIAS	186
8 BIBLIOGRAFIA	192
9 APÊNDICES	193
10 ANEXOS	216

1 INTRODUÇÃO

A variedade de dispositivos midiáticos existentes na sociedade coloca os educadores diante da necessidade de construção de uma perspectiva didática para pensar na relação entre mídia e escola (FANTIN, 2006), com base em uma concepção de integração entre o uso do computador, da *internet*, da fotografia, do cinema, da televisão, do vídeo e da leitura de textos impressos.

Devemos levar em conta, também, que essas mudanças na transmissão de mensagem causam transformações nos modos, nas formas e nos suportes com os quais as pessoas se comunicam. Teoricamente, surgem novos termos tais como: hibridismo, multimodalidade, intergenericidade, dentre outros.

O texto multimodal consegue traduzir, com grande riqueza de detalhes, a informação que se quer transmitir ou obter, atendendo à necessidade de fazê-lo com rapidez e de forma mais concisa. Os textos multimodais midiáticos têm, por isso, conquistado uma quantidade cada vez maior de admiradores, principalmente entre os jovens, que identificam as características de dinamicidade, de rapidez e de concretude de tais textos com o ritmo acelerado e o pluralismo de situações que vivenciam no seu dia a dia.

O uso do texto multimodal não trata só do que Stokes (2002) chamou de letramento visual, pois é parte de um conhecimento tácito que compõe as práticas de leitura cotidianas. Assim, no começo de sua história escolar, o aluno já começa a dominar as ferramentas que lhe permitem ler e interpretar os textos imagéticos que fazem parte do seu mundo naturalmente.

As constantes mudanças tecnológicas determinam novos comportamentos, os quais, devido à cultura imediatista que se instalou na sociedade, têm privilegiado a construção de novas modalidades de comunicação, cada vez mais visuais e imagéticas. Essa nova atividade exige uma relação afinada com a fotografia, com imagens em movimento e com outros gêneros de linguagem visual. Diante desse cenário, a escola deve desempenhar sua função, buscando integrar e interagir com esses novos recursos semióticos, pois, apenas assim, os alunos serão capazes de compreender, satisfatoriamente, a produção textual contemporânea.

Para um novo modelo de escola, surgem também novos conteúdos, pautados por produções que se caracterizam cada vez mais pelo emprego de (multi)modalidades diversas e, por isso, a

produção textual e a leitura pedem práticas, habilidades, ferramentas e suportes que possam acompanhar essa inovação.

Admitindo as mudanças da sociedade e suas novas demandas, não há como não reconhecer a necessidade da renovação das práticas docentes e, à luz dessas proposições, pretendemos alcançar aproximações com discussões acerca das práticas docentes propostas durante as aulas de Língua Portuguesa, com foco na leitura impressa e produção multimodal, voltados para alunos do 7º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual “Ademar de Melo”, em Pará de Minas-MG.

Com efeito, esperamos motivar esses sujeitos, em importante processo de formação, para a busca de um aprimoramento linguístico-discursivo, em leitura e produção de gêneros multimodais, nos seus contextos sociais de circulação.

1.1 Problematização

No convívio diário com alunos da escola selecionada para a realização desta pesquisa, fica claro o interesse desses sujeitos em assistir a filmes que foram baseados em livros e o interesse pelas tecnologias impressas e digitais. É notório que eles estão ávidos de estratégias eficazes de produção que integrem novas possibilidades de interação para além da escrita e que os façam materializar suas leituras em um gênero que tenha aplicabilidade na vida midiática, uma vez que, na moderna sociedade multimidiática, esses alunos costumam trocar as bibliotecas por cinemas, TV, *internet* já que, como eles afirmam, “é mais rápido e fácil ver do que ler”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000):

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos (BRASIL, 2000, p.11-12).

Essa orientação dos PCN reforça a necessidade de inserir o mundo digital nas práticas de ensino de Língua Portuguesa e de aproveitar a adesão natural dos jovens a práticas que envolvem as tecnologias.

O documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), também destaca a importância das práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar. De acordo com o BNCC, é recomendado utilizar recursos diversos como máquina fotográfica, filmadora, computadores – para registrar e comunicar ideias; produzir textos multimodais utilizando as ferramentas das mídias digitais; registrar, sob a forma de gravação em áudio e vídeo resultados de atividades de pesquisa, dentre outros (BRASIL, 2016).

O interesse dos alunos pelo gênero multimodal ocorre porque, nascidos na era da tecnologia, são capazes de processar, com facilidade, as informações provenientes de múltiplas perspectivas, pois vivem imersos no mundo digital.

Os meios de comunicação, segundo Moran (1993):

[...] desenvolvem uma nova forma de perceber, que se baseia no processamento rápido de múltiplas informações concretas, visuais, espaciais, com variáveis dinâmicas que interagem entre si [...] diferente do adulto que foi educado para a compreensão linear das coisas (MORAN, 1993, p. 22).

Preparar o aluno para desenvolver essas habilidades é, hoje, responsabilidade da escola, para que não tenhamos analfabetos digitais em pleno século XXI.

Chiaretto (2014) postula que:

Em vista dos tempos atuais, compreende-se que o educador necessita de elementos para elaborar uma proposta de ensino civilizadora, humanizadora e politizadora, a fim de poder recuperar e preservar o caráter e a diferença de sua prática docente. Assim, ao educador de toda e qualquer disciplina é fundamental o tempo para o exercício da reflexão com o fim de adquirir saberes, afinar as emoções, conceber um senso de beleza e perceber a complexidade do mundo em suas infinitas redes de relações. (CHIARETTO, 2014, p. 71).

É essa a perspectiva norteadora deste estudo que tem o objetivo de disponibilizar práticas de ensino de leitura e produção do gênero multimodal, tendo como foco contos literários que serão adaptados para o gênero filme (curta-metragem), motivando o interesse desses alunos para a leitura e produção de diferentes textos transmutados e propiciando a eles atos de coautoria e de criação.

A origem desta proposta de ensino parte do interesse dos alunos pelo gênero conto, que surgiu a partir da leitura do texto “A Menina dos fósforos” de Hans Cristian Andersen, considerando que o referido conto foi visto por eles como elemento importante na construção e na formação de valores e atitudes no universo infanto-juvenil. Especificamente, os contos que abordam temas vividos por essa faixa etária se constituem um gênero significativo para a formação

destes alunos, uma vez que trazem conceitos e valores de diferentes situações, contextos sociais, culturais e históricos.

A partir da experiência aqui relatada, os alunos transformaram o conto “A Menina dos fósforos” em uma peça teatral e, durante a apresentação, foi permitido que eles gravassem as cenas usando o celular, para, posteriormente, analisarmos a gravação como um produto final de nosso trabalho escolar. Percebemos, neste contexto, uma possibilidade de desenvolver, nesses alunos, a cultura da leitura e de usar a tecnologia em prol da formação dos jovens, por meio da produção cinematográfica de contos impressos, potencializando a vontade desses jovens e aproveitando o conhecimento tecnológico que grande parte deles possui.

Ao propor a transmutação de contos impressos para o gênero digital, usando o vídeo (curta-metragem), os alunos vivenciaram o uso, igualmente, de outras formas de linguagem na produção de conhecimento. De acordo com Moran (1995, p. 29), “a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo”. O vídeo é envolvente, parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, toca todos os sentidos. A força de linguagem do vídeo se deve ao fato de que várias linguagens – visual, falada, musical e escrita – interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas.

Face a essas considerações, não tivemos dúvida quanto à urgência de se pensar em um Projeto de Ensino que buscasse construir estratégias para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente acerca da leitura e produção textual, de forma que o aluno desenvolva essas habilidades discursivas de linguagem.

A partir disso, já antecipamos que nossa principal meta era permitir que os alunos compreendessem, com clareza e com eficiência, o funcionamento da transmutação do conto impresso para o curta-metragem, criando espaços na escola para que os alunos se colocassem como sujeitos atuantes e coautores de suas práticas discursivas de linguagem, visto que eles já nascem em uma cultura digital e não necessitam de formação específica para utilizar os recursos digitais a favor de seu aprendizado e de interesse.

Para concretizar a proposta, definimos os seguintes objetivos para este trabalho:

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, a partir da multimodalidade, analisando o processo de implementação desse projeto de ensino, bem como seus resultados.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Refletir sobre o conceito de multimodalidade;
- b) Propor experiências de transmutação de um gênero para outro, bem como de um suporte para outro, de forma colaborativa;
- c) Identificar e analisar os papéis assumidos pelo enunciador ao longo desse discurso construído a partir dos gêneros conto e curta-metragem levando em consideração, também, os vários recursos linguísticos e discursivos utilizados no ato de sua criação;
- d) Identificar as principais modificações que ocorrem ao se adaptar o texto verbal para o texto multimodal;
- e) Sensibilizar os alunos para diferenças e semelhanças entre textos produzidos em diferentes condições de produção;
- f) Desenvolver habilidades discursivas dos alunos e colaborar na melhoria de práticas de ensino em sala de aula das escolas públicas.

1.3 Estrutura do trabalho

Além da introdução, o estudo abordado aqui está estruturado em mais quatro capítulos, seguido das considerações finais.

No capítulo dois, apresentamos o referencial teórico que embasa este trabalho, trazendo conceitos como o de leitura, escrita, letramento, multiletramentos, multimodalidade, o gênero conto, o gênero curta-metragem, e finalizamos o capítulo abordando os conceitos e características da retextualização e da transmutação textual.

No capítulo três, abordamos e conceituamos a sequência didática e outras propostas pedagógicas relevantes para o ensino de escrita e de produção textual. Apresentamos também o local da realização da pesquisa e o perfil dos participantes da pesquisa. Em seguida

apresentamos o plano metodológico de aplicação do Projeto de Ensino que foi constituído de oficinas.

No capítulo quatro, descrevemos a metodologia de execução do trabalho que se configura como pesquisa-ação de natureza qualitativa, baseado em um questionário sobre as experiências culturais e multimodais dos alunos. Retratamos a situação de execução da multimodalidade e análise de dos registros gerados durante a aplicação das oficinas. As oficinas foram realizadas de acordo com estratégias e procedimentos que visam aprofundar a prática de leitura, produção textual, por meio da transmutação multimodal, cujos resultados encontram-se discutidos no capítulo cinco.

Nas considerações finais, fizemos um consolidado geral sobre as situações que ocorreram durante a aplicação das oficinas e sobre os resultados obtidos. Ainda nas considerações, defendemos a necessidade de se pensar em novas metodologias para contribuir na melhoria das práticas de ensino de língua portuguesa, nas escolas públicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos as concepções teóricas básicas que norteiam este trabalho. Trata-se de questões referentes às concepções de leitura e escrita, letramento, multiletramentos e multimodalidade, além da abordagem dos gêneros contos e curta-metragem bem como da transmutação e retextualização entre gêneros. Ainda serão discutidas além da sequência didática, outras propostas relevantes ao ensino de produção e escrita textual.

2.1 Leitura e escrita: prática social

Vários autores concordam que a leitura é uma prática social que abrange aspectos históricos, culturais e sociais (KOCH *et al.*, 2007; CAFIERO, 2010; CAVALCANTI, 2010). Nesse contexto – contrária àquela que tem a leitura como simples decodificação do texto -, o leitor, ao se deparar com um texto, tem a chance de construir novas experiências, através da relação que cria entre o texto e seus conhecimentos anteriores.

Segundo Corrêa (2003):

[...] sabemos que ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir um texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é que se pode ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos (CORRÊA, 2003, p.53).

As práticas de leitura devem proporcionar o encontro com a emoção, a reação e a imaginação. E, para isso acontecer, torna-se essencial dar à leitura sua verdadeira condição, independentemente de serem textos verbais ou não verbais, sejam eles orais ou escritos, ou do suporte onde apareçam.

É nessa perspectiva que esse trabalho assume a leitura como algo fundamental que se apreende, ou seja, que se incorpora, que se toma para si, pela interação, que permite uma nova visão do que lê:

[...] na tradição pedagógica recente, a expressão *práticas de leitura* refere-se à (a) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à (b) *busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros*. Em se tratando da criação de situações reais de leitura, a noção pedagógica de práticas de leitura retoma, ainda que de forma ampliada, a de “usos sociais da língua escrita” ou de “usos sociais da

leitura”. Ela busca recriar, no interior da escola, as práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do mundo social e não apenas fazer atividades para aprender a ler (BATISTA, 2014, grifos nosso).

Tendo isso em vista, neste trabalho:

O que se pretende é descrever a leitura como um processo de interação. Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo (LEFFA, 1999, p. 2).

Quanto ao ensino da escrita, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 61), também é algo que se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. De acordo com estes autores, devemos ensinar a escrita por meio de gêneros, que se configuram como “megainstrumentos que fornecem um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.64-65).

As teorias da linguística textual e pragmática trouxeram contribuições para que o ensino de produção de texto fosse alterado. Para isso, é preciso que os estudantes conheçam, entre outros aspectos: para quem, quando, sobre o quê e com que objetivo se escreve. Esses são os elementos que ajudam o escritor a se decidir pelo gênero textual mais apropriado à situação sociocomunicativa. O texto a ser escrito deve ter fins específicos, de acordo com cada interlocutor, situação ou meio em que irá circular. Há que se observar, também, o propósito comunicativo, ou seja, o que se quer passar, usando uma linguagem apropriada, considerando o conhecimento de mundo do possível leitor, para que haja a interação texto/leitor.

Nas palavras de Antunes (2003):

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a *um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p.45 – grifos da autora).

Nessa perspectiva, a língua é a forma de mediação para uma interação em práticas sociais concretas, tendo como materialidade os textos orais e escritos.

2.2 Letramento, multiletramentos e multimodalidade

Com a evolução do conceito de texto e a ampliação das ferramentas digitais, surgem conceitos como multimodalidade e hipertexto, que representam novas formas de interação. Assim, se antes, a única modalidade reconhecida como texto era a escrita; hoje, o conceito de texto se expande em outros modos de representação. De acordo com o que afirmam Rodrigues *et al.* (2012):

A questão da multimodalidade, hoje cada vez mais presente nos textos, traz novas demandas para o professor de Língua Portuguesa. Sem esquecer a questão dos textos exclusivamente verbais, ou seja, da modalidade verbal dos textos, a multimodalidade precisa ser trabalhada em sala de aula tanto nas aulas de leitura/escuta quanto nas de produção textual (RODRIGUES *et al.*, 2012, p. 138).

Desse modo, muitos dos textos que vemos em nosso dia a dia compõem-se de mais de um material semiótico, além da escrita; porém, é necessário considerar que mesmo os textos escritos têm caráter multimodal, observando-se o tamanho de letra, as cores, etc. Temos como outros tipos de semioses, fotos, imagens, infográficos e até mesmo os gestos, na modalidade oral.

Esse pensamento se baseia no argumento de Kress (2010), quando assegura que a comunicação humana é, na maioria, multimodal, pelo fato de que os modos semióticos não trabalham isoladamente, mas em uma interação, todos executando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico. A multimodalidade é um conceito próprio para um debate mais amplo, visto que na sociedade atual, devido à tecnologia, a comunicação é representada não apenas por textos tradicionais, mas também, por textos digitais.

Unsworth (2001) alega que, na questão escolar, o letramento deve ser revisto como um assunto de multiletramentos. Para ele “o aluno precisa entender que existem três linguagens, a verbal, a visual e a digital, e que elas são, ao mesmo tempo, independentes e interativas, na criação de significados” (UNSWORTH, 2001, p. 8). Quer dizer, a ideia de que a competência de um aluno implica a capacidade de entender textos como combinações de possibilidades de significados entre muitos modos de linguagem.

Ao realizar um trabalho pedagógico apoiado na leitura de contos impressos e na construção de um texto multimodal (curta-metragem), dentro da escola, desejamos colaborar para a inserção dos alunos em uma cultura mais letrada. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 69), o ensino através de gêneros é uma maneira de “colocar os alunos em situações de comunicação que

sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são [...]”. Continuando o raciocínio, a proposta de ensino deve organizar-se de tal forma que a leitura e a produção textual sirvam de base para situações sociais que não apenas se encontram na escola, como no exterior dela. Nesse sentido, as pesquisas sobre o letramento dão um sentido diferente ao trabalho escolar, pois procuram realizar atividades da necessidade real do estudante.

Contudo, no momento presente, por causa das contínuas mudanças pelas quais a sociedade passa, o conceito de letramento não é o bastante. Mesmo porque, as linguagens se apresentam em contextos discursivos variados, considerando, além da escrita, imagens, gráficos, sons, símbolos e muitos outros recursos também muito bons para a interação. Desse modo, a escrita não pode ser mais o único ou o principal modo de representação e comunicação.

Nesse contexto, surge o conceito de multiletramentos, que também se baseia no reconhecimento e na concreta participação dos alunos em práticas sociais, mas também em uma perspectiva que implica os múltiplos modos de comunicação, e não somente a escrita. Ao contrário do letramento, cujo objetivo está nas habilidades de leitura e escrita, pensa-se, agora, em vários letramentos que despontam da sociedade moderna, tais como o letramento computacional, midiático, digital, o literário, o visual, o tecnológico, o sonoro, o televisivo e outros.

Nessa perspectiva, ao texto escrito são inseridos vários recursos, como cores, letras de formas e tamanhos diferenciados, sons, hipertextos e, sobretudo, imagens. Perante esses vários modos de estabelecer a leitura, com o texto se manifestando pelo conteúdo e pela forma, demonstra-se o que tem sido denominado de multimodalidade.

2.3 Cinematografia: do gênero conto ao gênero curta-metragem

Os gêneros são eventos textuais cujas práticas sociais regulam as atividades humanas. Embora tenham aspectos linguísticos e composicionais importantes, o foco está na concepção de gênero como ação social. Enfim, a identificação e a análise dos gêneros devem se pautar em aspectos como a função, a organização, o conteúdo, o meio de circulação, os sujeitos envolvidos e as atividades discursivas que todo esse processo implica (MARCUSCHI, 2011).

Em um esforço de reflexão, buscamos, de modo resumido, confirmar as ideias até aqui suscitadas a respeito dos gêneros textuais, recorrendo, novamente, a Marcuschi (2002), quando bem esclarece que os gêneros textuais:

[...] são entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. [...] Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas (MARCUSCHI, 2002. p. 19).

Nesse cenário, então, fica muito bem comprovada a urgência de se fazer um trabalho contundente acerca de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista que o aluno, especialmente aquele do 7º ano do ensino fundamental, está iniciando, de fato, seu ingresso nas inúmeras práticas sociais estabelecidas e fundamentais para sua efetiva participação num universo discursivo.

Portanto, utilizar o conto escrito para ser transformado em curta-metragem possui uma importante troca expressiva, cujas relações se estabelecem entre realidade e ficção, envolvendo estratégias, ações, imagens e reações originárias das relações de comunicação do interior da sala de aula e do mundo dos jovens.

Segundo Cortazar (1998, p. 6), o conto é “um gênero de difícil definição, esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos”. Gotlib (2002) nos dá uma visão mais ampla sobre as características do conto, em que reúne várias teorias e pesquisas sobre o tema e apresenta um estudo aprofundado e exemplificado, com a teoria de Cortazar.

O segredo do conto é promover o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados tendo em vista a construção deste efeito. Neste sequestro temporário existe uma força de tensão num sistema de relações entre elementos do conto, em que cada detalhe é significativo. O conto centra-se num conflito dramático em que cada gesto, cada olhar são até mesmo teatralmente utilizado pelo narrador. Não lhe falta a construção simétrica de um episódio, num espaço determinado. Trata-se de um acidente de vida, cercado de um ligeiro antes e depois. De tal forma que esta ação parece ter sido mesmo criada para um conto, adaptando-se a este gênero e não a outro, por seu caráter de contração. Este é um lado da questão teórica referente às características específicas do gênero conto (GOTLIB, 2002, p. 33).

O conto é um gênero sucinto, produzido em locais diferentes, que produz um universo de seres e de acontecimentos fictícios e por abranger as mais diversas temáticas, representa a vida através da arte. Nesse sentido, não há arte e, assim, não há linguagem cinematográfica se não houver essa transmutação estética do mundo real.

Assim considerando, entende-se que:

As habilidades textuais atuais devem acompanhar os avanços tecnológicos, e a qualidade mais valorizada nos sujeitos do letramento é a capacidade de mover-se rapidamente entre diferentes letramentos. Por essa razão, as práticas textuais compõem-se de diferentes linguagens semióticas, que podem abrigar a fala e a escrita, a comunicação visual e sonora, além de utilizarem os recursos computacionais e tecnológicos, cujo desempenho dos autores deve ser competente tanto na produção como na interpretação de textos de diferentes gêneros [...] (VIEIRA, 2007, p. 24).

A decisão de acrescentar o uso de curtas-metragens no ensino de linguagem atende às orientações dos PCN e também da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dado que apresentam amostras da língua real e comunicação contextualizada, capazes de desenvolver nos alunos uma postura ativa, transformando-os em agentes sociais.

Segundo Moletta (2014), o curta-metragem cinematográfico:

[...] trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem [...]. Esse formato de cinema tem como principais características a precisão, a coerência, a densidade e a unidade de ação ou impressão parcial de uma experiência humana (MOLETTA, 2014, p. 17, 18).

No texto fílmico, esse processo acontece por meio do uso de recursos específicos da linguagem cinematográfica, como angulação de tomadas, iluminação, cenário etc., os quais transformam a matéria-prima do cinema, a imagem do mundo visível, em elementos relevantes para seu público. Sobre isso, Stam (2003) esclarece:

O cinema é uma linguagem, não apenas em um sentido artístico metafórico mais amplo, mas também como um conjunto de mensagens formuladas com base em um determinado material de expressão, e ainda como uma linguagem artística, um discurso ou prática significativa caracterizado por codificações e procedimentos ordenatórios específicos (STAM, 2003, p. 132).

Portanto, uma boa compreensão desses eventos comunicativos chamados gêneros textuais garante a inserção desses alunos em variadas situações de comunicação que emergem a todo instante, contribui para a mobilização de estratégias de leitura e produção textual que favoreçam posturas críticas e, portanto, sela uma nova ordem de sujeitos esclarecidos e atuantes.

2.4 Transmutação e retextualização entre gênero

Bakhtin, quando usa a palavra transmutar¹, o faz para se referir à transformação pela qual os gêneros primários passam ao serem introduzidos nos gêneros secundários. Segundo Bakhtin (2000), os gêneros primários (gêneros simples) são os relacionados ao diálogo, à comunicação verbal espontânea, às esferas da ideologia do cotidiano; e os secundários (gêneros complexos), os que originam da comunicação cultural mais trabalhada, principalmente escrita, relacionados às esferas dos sistemas ideológicos estabelecidos.

Desse modo, para dizer ou escrever de modo diferente, em modalidades ou gêneros variados algo que foi dito ou escrito por outros indivíduos, devemos, inicialmente, entender a proposta comunicativa do texto. A compreensão, não só no que diz respeito à estrutura textual, mas principalmente em sua função social é o que estabelece a escolha de elementos, como suporte, público-alvo, propósito comunicativo, linguagem mais apropriada, entre outros, no momento da transformação de um gênero em outro, isto é, retextualizá-lo.

Para Marcuschi (2007, p. 46), a retextualização não é “um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido”.

A retextualização de gêneros textuais funciona como uma ferramenta importante para a produção de textos, uma vez que, durante a realização desta atividade, outros conhecimentos são acionados: o conhecimento do gênero de fonte e de destino, a compreensão textual, bem como os critérios de textualidade. O conceito de retextualização, assumido aqui, associa-se à necessidade de se desenvolver novas perspectivas educacionais relativas à linguagem e ao seu uso. A importância de um trabalho com essa técnica está no fato de auxiliar os alunos a analisarem criticamente os discursos materializados nos textos e a desenvolverem estratégias para o conhecimento e para a produção dos gêneros estudados. Além disso, a retextualização pressupõe “uma atividade cognitiva denominada compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p. 47). Em outras palavras, para dizer ou escrever de maneira diferente, em modalidades ou gêneros diversos, algo que foi dito ou escrito por outras pessoas, deve-se, inicialmente, compreender e interpretar o texto.

¹ Convém lembrar que o termo “transmutar” é encontrado em traduções feitas a partir da edição francesa de *Estética da criação verbal* (obra de Bakhtin de 1979), como, por exemplo, a de Maria Ermantina G.G. Pereira (2000). Na tradução feita por Paulo Bezerra (2006), diretamente do russo, o termo adotado é “reelaborar”. Como estamos propondo que a transmutação é um processo ao qual todos os gêneros estão invariavelmente submetidos, optamos pela tradução de 2000.

A compreensão, não só em relação à estrutura textual, mas, principalmente, de sua função social é o que determina a escolha de elementos, como suporte, público-alvo, propósito comunicativo, linguagem mais adequada, entre outros aspectos, no ato da transformação de um gênero em outro. Constatamos, assim, a premência de se promover, nas escolas, a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais, por meio de gêneros textuais, e de entender as diferentes identidades e formas de conhecimento veiculadas por meio de textos, em diversas situações de comunicação.

Perante o exposto, fica claro que o trabalho com o gênero conto e sua transformação cinematográfica consente que os estudantes sejam inseridos em situações de ensino que realizam o uso com mídias variadas. Aliás, o conjunto de atividades realizadas permite que eles tenham acesso a diferentes maneiras de interagir com o cinema, não só do ponto de vista interpretativo, mas também de trabalho com as técnicas de produção e com a linguagem usada neste ambiente.

O trabalho com a animação, com os aspectos mais técnicos do curta-metragem, assim como a realização do roteiro literário do conto, sua posterior retextualização para o roteiro técnico e o estudo da transmutação colaboram para o desenvolvimento de habilidades, não somente ligadas às práticas letradas comuns da escola, mas também da esfera cinematográfica e sua prática social.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, retrataremos as abordagens metodológicas que deram suporte à proposta didática aqui apresentada. Faremos um breve relato sobre o local de realização da pesquisa bem como se deu a escolha dos participantes da mesma. Em seguida, descreveremos como os encontros foram planejados, além de traçar o plano metodológico das oficinas aplicadas.

3.1 A pesquisa

A pesquisa elaborada parte do que se conhece por pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (2011, p. 13), mas, por ter procedimentos distintos, enquadra-se na categoria intervenção, ambas de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-comparativa (BORTONI-RICARDO, 2008). A pesquisa-ação conta com reelaborações e reconstruções de diferentes aspectos que sustentam a pesquisa, podendo sofrer alterações durante o processo. A intervenção, ao contrário, parte de um dado instrumento ou procedimento já elaborado e o aplica, analisando seus resultados.

As pesquisas do tipo intervenção assemelham-se ao que Tripp (2005) considera como pesquisa-ação. Esse método investigativo tem sido conceituado de várias e diferentes maneiras, mas que, na maior parte, inclui uma tentativa prolongada, sistemática e empiricamente fundamentada de melhorar a prática de docentes.

O projeto de intervenção em questão inclui-se no campo das pesquisas aplicadas. Conforme a fala de Tripp (2005) no que diz respeito à pesquisa-ação - que se assemelha ao que se chama de intervenção – pode-se afirmar que esse é um tipo de pesquisa “feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos” (TRIPP, 2005, p.463).

Em concordância com o autor Tripp (2005), Gil (2010) afirma que as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como propósito colaborar para a resolução de problemas práticos. Diferente das pesquisas básicas, que buscam aumentar conhecimentos, sem se importar com seus possíveis benefícios práticos.

A relevância das pesquisas aplicadas é citada por Robson (1995, p. 2), que as designa como “pesquisas no mundo real” por serem efetuadas sobre e com indivíduos, longe do ambiente resguardado de um laboratório, o que as diferenciam dos procedimentos tradicionais guiados

pelo paradigma da ciência experimental. O autor explica que as “pesquisas no mundo real” apenas se concretizam se oferecerem alguma vantagem – como, por exemplo, ajudar na tomada de decisão sobre alguma mudança que precisa ser efetuada, na promoção de melhorias em algum sistema ou prática já existente ou na avaliação de uma inovação. Essa afirmação refere-se ao caráter aplicado (prático) desse tipo de pesquisa.

As intervenções também podem ser conceituadas como pesquisas, por serem semelhantes aos experimentos, no sentido de que os dois estão dedicados em “tentar novas coisas – e ver o que acontece” (ROBSON, 1993, p. 78). Os experimentos, contudo, são guiados, primordialmente, pelo paradigma de pesquisa quantitativa, ao passo que as intervenções pedagógicas, são guiadas pelo qualitativo – cada um desses paradigmas, possuindo princípios, procedimentos e critérios de qualidade variados (BAUER; GASKELL, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994; OLLAIK; ZILLER, 2012).

A identificação das intervenções como pesquisas é igualmente apoiada por suas semelhanças (agora mais consistentes, por compartilharem o mesmo paradigma investigativo) com a pesquisa-ação – método já reconhecido e muito utilizado na Educação.

As características semelhantes entre a pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica podem ser sintetizadas da seguinte forma, baseando-se nos autores Tripp (2005) e Thiollent (2011):

- a) o objetivo de causar mudanças: este objetivo diferencia as pesquisas do tipo intervenção e as pesquisas-ação das pesquisas observacionais, cujo objetivo se limita a descrever e/ou explicar os fenômenos investigados, sem modificá-los.
- b) a tentativa de resolução de um problema: a especificidade destas pesquisas está na organização, no desenrolar e na avaliação de uma ação direcionada à resolução de um problema coletivo, na qual pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo ou participativo. Estas pesquisas estão direcionadas ao contexto educativo, como um método que, essencialmente, abrange tentativas continuadas, sistemáticas e empiricamente fundamentadas de melhorar certa prática, ou seja, de experimentar jeitos de solucionar os problemas nela encontrados.
- c) o caráter aplicado: forma de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos.

d) a necessidade de comunicação com um referencial teórico: sem a comunicação com as teorias existentes, uma pesquisa não teria sentido. A pesquisa-ação e a pesquisa do tipo intervenção pedagógica não se restringem à ação. Elas têm a finalidade de enriquecer o conhecimento dos pesquisadores sobre as maneiras de resolver os problemas.

e) produção de conhecimento: a produção de conhecimento derivado destas pesquisas pode colaborar para a elucidação de microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais amplas. Para além do propósito de experimentar ideias teóricas, colocando-as em prática, estas pesquisas têm o objetivo de promover progressos nessas ideias, colaborando para a produção de teoria educacional.

Apesar de essas semelhanças entre as pesquisas do tipo intervenção e as pesquisas-ação possam ser usadas como justificativa para conferir condição de pesquisa às primeiras, é importante que as duas não sejam confundidas. Existem importantes fatores que as diferenciam.

Muitos adeptos da pesquisa-ação associam-na “a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas”. Isso não acontece, obrigatoriamente, na pesquisa intervencionista. Esta, apesar de promover progressos educacionais, não possui, como meta, tais objetivos emancipatórios, de cunho político-social. Outra diferença estaria na participação que, na programação e na implementação de uma pesquisa-ação, incluiria todos os participantes (THIOLLENT, 2011). Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem detecta o problema e pensa como irá resolvê-lo, apesar de aberto a críticas e sugestões, considerando as possíveis contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Sendo assim, por meio de um questionário (Apêndice A), foi possível conhecer melhor as experiências culturais dos alunos. Este questionário também ajudou a verificar o grau de multiletramentos que os alunos envolvidos possuíam antes da execução do projeto de ensino. Os resultados desse questionário serão apresentados no próximo capítulo.

Cabe, nesse momento, refletirmos também sobre o que é um Projeto de Ensino, já que esse será o instrumento por meio do qual serão colocadas em prática algumas estratégias para uma leitura e produção textual eficientes a que essa dissertação se refere. Assim, em meio a vários estudos interessantes, valemo-nos das observações feitas por Sartori (2014), as quais tão bem explicam sobre a importância de se criar esse cenário de intervenção pedagógica.

A nosso ver, a proposta de “projetos de ensino” ganha espaço na área das Letras, quando se percebe que o ensino de gramática precisa ser ressignificado, e as práticas de leitura, escrita e análise linguística de textos deverão ser a preocupação do professor de português em suas aulas. Se os eixos leitura, escrita e análise linguística não podem ser estanques, como afirma Geraldi, há necessidade de organização de um planejamento que os articule e uma das formas de se fazer isso é através da criação de “projetos de ensino”. Subjacente a essa orientação, há claramente um deslocamento do “conteúdo” para as práticas, ou do que chamamos hoje – os documentos oficiais de vários níveis, especialmente – do “conteúdo” para os eixos procedimentais de ensino. Por isso, organizar um “projeto de ensino” não significa pensar em atividades desarticuladas, mas necessariamente na integração entre elas (SARTORI, 2014, p. 3).

Nesse contexto, o primeiro passo para o início da pesquisa foi o lançamento da proposta, através de uma reunião com a direção e os pais dos alunos envolvidos. O trabalho proposto foi desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa e no contra turno em que os alunos estudam, em uma sala disponibilizada pela escola, através de oficinas de atividades sequenciais que foram desenvolvidas com a mediação do professor pesquisador. Os registros foram gerados durante a realização das atividades propostas pelo projeto.

Os alunos que participaram do projeto foram aqueles que autorizaram a utilização de seus dados através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B) e cujos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Esses documentos foram disponibilizados previamente, em uma reunião com os pais e o professor executante deste projeto. Todos concordaram com a participação voluntária, assinando os termos. A presente pesquisa também obteve aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), conforme parecer número CAAE - 52532915.1.0000.5149 (Apêndice D).

Para alcançarmos os objetivos traçados, foram utilizadas as seguintes ações de pesquisa:

- a) Apresentação do projeto aos alunos, pais e/ou responsáveis, esclarecendo os objetivos da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice C), autorização de participação, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e a autorização para uso de imagem (Apêndice E) e cessão de direitos autorais. (Apêndice F);
- b) Questionário inicial para os alunos (Apêndice A);
- c) Aplicação das oficinas de leitura, escrita, produção cinematográfica e retextualização para os alunos;
- d) Leitura de textos teóricos que fundamentarão às temáticas e análise das oficinas;
- e) Diário de campo do pesquisador, no qual foram feitos os registros sobre os encontros;

- f) Criação de cartazes e convites para divulgação dos curtas-metragens;
 - g) Realização da I Mostra de Curta-metragem na referida escola;
 - h) Divulgação do/s curta/s-metragem/ns no *blog* da escola;
 - i) Análise/avaliação conjunta sobre as impressões a respeito das oficinas,
- Criação de um caderno de atividades que será disponibilizado na biblioteca da escola.

3.2 Sequência didática e outras propostas pedagógicas relevantes ao ensino da escrita e produção

Uma das prioridades do trabalho com gêneros está no fato de desenvolver a autonomia do estudante no domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, visto que é através das práticas sociais que os gêneros se incluem nas atividades de leitura e produção escrita. Bonini (2002, p.39) salienta a importância de se ter uma comunicação verdadeira, em que o estudante revele em sua produção textual uma ação de linguagem real. O autor (*ibidem*, p. 39-40) defende, como estratégia, a elaboração de “projetos didáticos”, que consistam em atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, em grupo, com o objetivo de pôr em circulação social um certo gênero. Todavia, de acordo com Bonini (2002, p.41), para cumprir esse tipo de trabalho, o docente deve adotar uma atitude de pesquisador e transpor algumas dificuldades, buscando material em várias fontes.

Nas escolas brasileiras existem trabalhos voltados para essa prática. Uma das perspectivas mais conhecidas é a Sequência Didática, criada por Dolz e Schneuwly (2004), que consiste em uma maneira programada e sistemática de ensino para a produção escrita e oral através de gêneros. Para os autores, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Ainda em relação à sequência de exercícios, Lopes-Rossi (2006) apresenta os Projetos Pedagógicos para Leitura e Produção de Gêneros Discursivos, em que se considera o trabalho com sequências didáticas e módulos didáticos. Podemos observar que são utilizadas basicamente as mesmas nomenclaturas de Dolz e Schneuwly (2004); contudo, o trabalho de Lopes-Rossi (2006) tem uma proposta diferente desses autores, pois começa o projeto de

produção escrita com leituras de outros exemplares do gênero a ser trabalhado e, só depois da apropriação das características comuns desse gênero, é que acontece a primeira produção textual. Lopes-Rossi (2006) acredita que um projeto pedagógico para a produção escrita de um gênero deve ter como propósito final a divulgação ao público. Essa etapa ajuda na motivação dos estudantes, pois estes supõem um reconhecimento do seu trabalho, visto que é a hora em que se mostram para o público-alvo os resultados obtidos e o produto final (LOPES-ROSSI, 2006, p.88).

Tendo em vista as características dessas propostas didáticas para o ensino de produção textual, devemos salientar que, embora reconheçamos o valor de cada uma delas, não pretendemos segui-las tais como concebidas por seus autores. O trabalho que propomos se diferencia dos apresentados acima, na medida em que contempla, além de textos exemplares do gênero a serem trabalhados, roteiros e vídeos como suportes para diversificados textos de referência, e que utilizam o processo de retextualização. Além disso, devemos esclarecer que optamos por trabalhar com o termo oficinas.

As oficinas têm como característica a abertura de espaços de aprendizado que buscam a interação entre os participantes. Como podemos verificar na citação a seguir:

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato (VIEIRA; VALQUIND, 2002. p.17).

Nesse sentido, propomos um trabalho que inclua a participação de todos os envolvidos, não distribuindo os indivíduos em funções fixas como menciona Corrêa *et al.* (2000). Para o autor, a oficina pode permitir a quebra das “hierarquias do conhecimento o [...] que se dá muitas vezes, pela detenção de um discurso especializado que justifica a maior importância de quem profere em relação aos outros” (CORRÊA *et al.*, 2000, p.122).

Assim, pensamos que a oficina pode estabelecer uma independência das ações educacionais no que diz respeito aos modelos que privilegiam mais uma área do saber do que outra, isto é, possibilitam estratégias de resistência à qualificação ou desqualificação de saberes pelas instituições de ensino.

3.3 O local de realização da pesquisa e os participantes

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual “Ademar de Melo”, localizada na periferia de Pará de Minas à Rua José de Almeida Mendonça – nº 80 no Bairro Santos Dumont, que atende, em 2016, a 1087 alunos de 06 a 60 anos de idade, dividido em três turnos para alunos do Ensino Fundamental – Ciclo Inicial e Ciclo Complementar de Alfabetização 1º ao 5º anos na faixa etária de 06 a 10 anos, Ensino Fundamental II Anos Finais, Ciclo Intermediário, 6º e 7º ano, Ciclo da Consolidação, 8º e 9º anos de 11 a 15 anos, Ensino Médio e, atualmente, conta com três turmas de Magistério, 18 a 60 anos (Ensino Médio).

Com relação aos alunos atendidos por esta escola, uns pertencem a famílias de classe média e outros pertencem a famílias de baixa renda, evidenciando, assim, uma mistura de pertencimento de classe. Inclusive, alguns alunos recebem o Bolsa Escola e/ou outros benefícios concedidos pelo Governo Estadual ou Federal. As possibilidades de acesso à cultura formal são muito limitadas, pois as impossibilidades de acesso vêm das próprias condições culturais da cidade, do espaço em que habitamos. Na cidade onde se encontra a escola não possui teatro e a biblioteca possui poucos acervos. Vale ressaltar também, que a cultura de mídia e consumo (músicas, danças e vídeos) é a mais valorizada e de mais fácil acesso.

Com relação ao acesso à tecnologia, parte dos alunos tem acesso à tecnologia em suas casas por meio de celulares *smartphones*, e ainda todos têm a oportunidade de utilizar a sala de informática (PROINFO) da escola para pesquisas e desenvolvimento de aulas programadas e planejadas pelos professores regentes.

O que percebemos, nessa escola, onde estou efetivo há 16 anos, é que sua prática pedagógica caminha sempre para uma construção coletiva, seja dentro de sala com os alunos ou fora de sala com os docentes. Há uma busca constante de atividades e projetos que valorizam a formação dos alunos; mesmo que alguns professores tenham algumas práticas tradicionais, o grupo de professores, em sua maioria, sempre se volta para encontrar propostas inovadoras, valorizando a vivência prévia dos alunos e dos próprios docentes.

Nesta escola são sempre elaborados e viabilizados projetos institucionais de leitura e escrita e existe uma grande participação em projetos nos âmbitos municipal, estadual e nacional (Olimpíadas de Língua Portuguesa e Olimpíadas de Matemática, concursos de redações

diversas, etc.). Inclusive, em 2016, estamos com um aluno semifinalista - gênero crônica - nas Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Também é de praxe, na gestão da referida escola, criar espaços de convivência e de oportunidades que possibilitem aos alunos desenvolver projetos de alcance social na área de comunicação, através da formação de adolescentes como protagonistas conscientes de suas atitudes e da criação de um ambiente escolar mais harmonioso, através do resgate de valores e da divulgação do conhecimento em todas as áreas.

A proposta foi desenvolvida com 37 alunos, com idade entre 11 a 13 anos, que cursam o 7º ano da Escola Estadual “Ademar de Melo”, em Pará de Minas, Minas Gerais. Em conversa com todos os professores de outras áreas, supervisora e o aval da diretora (Apêndice G), expusemos nossa pretensão em realizar este projeto, explicitando o trabalho que seria feito com os alunos. Em produções textuais e trabalhos de leituras propostos durante o ano letivo, em sala de aula, juntamente com a supervisora e todos os docentes, analisamos o empenho, o desempenho e o interesse dos alunos (público alvo desta pesquisa) em textos que envolvem a multimodalidade, além de suas habilidades tecnológicas, já que alguns alunos são vistos conectados durante boa parte do dia, através de aparelhos como *desktop*, *notebook*, *smartphones* e outros.

Esses alunos se encontram em pleno processo de desenvolvimento e constituição de práticas de leitura e de produção acerca dos gêneros em foco, uma vez que os gêneros circulam com bastante frequência em nossa sociedade – o conto no meio escolar desde a alfabetização e o curta-metragem, em ambiente virtual – e assumem funções fundamentais nesse cenário sócio discursivo a ser analisado.

3.4 Os encontros

Para que se alcançassem os objetivos pretendidos com esse trabalho, foram realizados encontros entre o pesquisador e os 37 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental autorizados pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B) e cujas famílias assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

Os encontros foram para a realização das oficinas e aconteceram no período de abril a julho de 2016 durante as aulas (sempre às segundas-feiras) e no contra turno ao horário de aulas

regulares (às quartas-feiras, quando necessário), em sala específica para sua aplicação. Determinamos que fossem realizadas a apresentação do projeto e 22 oficinas com uma carga horária programada de 03 (três) horas de duração para cada, mas ainda surgiu uma oficina extra, totalizando assim 72 horas de prática.

Quanto à carga horária realizada no contra turno pelo professor executante desse projeto, foi computada como horas/aulas complementares para aprofundamento de estudos de acordo com a Legislação (Lei Federal 11.738/2008) e orientação da Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas. De acordo com a lei em questão, são quatro horas extraclasses que podem ser usadas para ampliar o conhecimento dos alunos, por meio de aplicação de diferentes métodos de ensino e para planejar aulas e atividades diversificadas, com diferentes metodologias, proporcionando aos alunos uma aprendizagem de qualidade.

Quanto à ida dos alunos aos encontros realizados em turno diferente, o professor executante criou um cronograma e repassou à direção da escola que notificou aos responsáveis pelos alunos sobre os dias e horários da realização das oficinas.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino em tela, foi possível observarmos que, nele, existe um Plano de Intervenção Pedagógica que contém indicação de tempo e espaço para criação de atividades contra turno para a promoção de mais oportunidades de incentivo e desenvolvimento da cultura letrada de seus alunos.

De modo mais específico, a proposta das oficinas teve intenção de fazer um trabalho pedagógico de identificação, análise e compreensão acerca das formas de apreensão do texto multimodal, levando em conta o seu funcionamento, sua criação e sua aplicação.

Sabendo-se, então, que as oficinas foram a base para a realização das atividades de desenvolvimento das práticas de leitura e produção multimodal, durante as aulas de língua portuguesa, apresentamos o planejamento de ensino.

3.5 O plano metodológico por meio de oficinas

Inicialmente foram passadas as condições de produção das tarefas a serem executadas, para depois começarmos o trabalho com as oficinas. Nesta introdução, os estudantes, em companhia do docente, construíram uma representação da situação comunicativa em que

estiveram comprometidos e tomaram conhecimento do gênero a ser executado no produto final. Nessa hora, as dimensões principais declaradas foram:

- a) Os gêneros discutidos;
- b) O gênero textual selecionado para a produção final;
- c) Os objetivos dos gêneros estudados;
- d) O público-alvo da produção final;
- e) A forma assumida da produção final;
- f) O suporte que divulga a produção final;
- g) A divulgação da produção final;
- h) O meio em que se publicará a produção final.

A situação sociocomunicativa realizada pelos alunos foi a seguinte: a partir de contos impressos, ocorreram as atividades de retextualização durante as oficinas para a transformação dos mesmos no gênero curta-metragem. A exibição final dos curtas-metragens será feita em uma mostra cinematográfica realizada na escola onde a pesquisa se desenvolveu e sua disponibilização no *blog* da escola. Para a divulgação desse gênero, foram confeccionados cartazes e convites que os alunos distribuíram para toda a comunidade escolar.

Durante o período em que os trabalhos foram realizados em sala de aula, fizemos o registro em um diário de campo, instrumento no qual foram registradas também todas as impressões, dúvidas, sugestões e demais observações que puderam contribuir para o trabalho.

Para acompanhamento do processo de execução das oficinas foram realizadas reuniões semanais entre o professor e os alunos para se verificar o cumprimento das tarefas de acordo com o cronograma, as dificuldades apresentadas e os avanços alcançados. Foi importante, nestas reuniões, a necessidade de ajustar as etapas de produção e edição à realização e o cumprimento de prazos.

4 METODOLOGIA DE EXECUÇÃO E ANÁLISE DE REGISTROS

Neste capítulo, apresentaremos o detalhamento das oficinas aplicadas, além de fazermos as análises dos registros gerados, pelo diário de campo, durante a aplicação das mesmas. Pretendemos mostrar como transcorreu o processo de realização, de participação e de produção dos gêneros discursivos pelos alunos participantes.

4.1 Metodologia de execução

Como já citado anteriormente, o trabalho foi realizado, sistematicamente, em sequências de atividades, por meio de uma oficina de apresentação, 22 oficinas e uma oficina extra. É importante lembrar que todo planejamento é considerado uma idealização, já que poderão surgir alterações advindas de situações que as exijam em outras aplicações.

Vale salientar que houve uma enorme preocupação no que se refere à escolha do material a ser trabalho nas oficinas. Haja vista a necessidade de que fosse algo que estivesse ao alcance do aluno, que fizesse parte do seu universo social e, dessa forma, pudesse motivá-lo na compreensão e produção de sentidos.

4.2 Plano metodológico por meio de oficinas e análise das oficinas

Quanto às instruções metodológicas da pesquisa-ação, além dos procedimentos técnicos normais a toda pesquisa, quer sejam, a pesquisa bibliográfica, a coleta e a análise dos dados, uma das fases ou etapas desta pesquisa foi o desenvolvimento e execução de um plano de ação, que foi uma proposta de intervenção para a produção e recepção de textos em contexto multimodal. Para isto, consideramos a aprendizagem como processo; o docente como intermediário; e as tecnologias da informação e da comunicação como recursos e instrumentos.

4.3 Reunião com os pais e/ou responsáveis

Depois de termos apresentado a proposta de trabalho à direção da escola em pauta, recebemos a autorização para um encontro com os pais e/ou responsáveis pelos sujeitos envolvidos nas

oficinas para que estes não apenas autorizassem a participação de seus filhos, mas também para que pudessem acompanhar o desenvolvimento do discente durante a execução deste projeto de ensino.

Consultamos os alunos sobre qual o melhor horário para que os pais e/ou responsáveis pudessem comparecer à reunião. Diante desse questionamento, os alunos ficaram preocupados se, nesta reunião sealaria sobre o comportamento e sobre o rendimento escolar deles. Esclarecemos que o objetivo era a apresentação de um projeto do qual eles seriam os protagonistas e em consenso com os alunos, a reunião foi marcada e não ocorreu durante o horário normal de aula. O bilhete convidando os responsáveis para a reunião de apresentação do projeto e pedindo a autorização para que o aluno participe segue ao final do trabalho como apêndice H.

Assim sendo, como previsto no plano metodológico e antes do início da aplicação das oficinas, no dia 18 de fevereiro de 2016, foi realizada, então, a reunião para apresentação da proposta de ensino. Tivemos a presença da diretora da escola e de 90% dos 37 pais e/ou responsáveis, e seus respectivos/as filhos/as, que chegaram pontualmente no horário marcado. Após as boas vindas da diretora e as devidas apresentações, informamos sobre o Mestrado Profissional em Letras e sobre o principal objetivo do encontro. *Slides* com a síntese do processo foram usados para facilitar a mediação e a exposição da proposta de trabalho. Os presentes tiveram total interesse e participação ativa em cada etapa apresentada.

Foram sanadas as dúvidas que surgiram e um questionamento que chamou nossa atenção foi quando um pai indagou se o projeto não atrapalharia o desempenho escolar de seu filho. Nesse momento a diretora fez uma intervenção, citando Freire (1996, p. 52.) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e ainda enfatizou que tinha gostado da proposta, que conhecia o trabalho do professor que a executaria e disse que todos poderiam contar com o apoio de toda equipe diretiva naquilo que for de sua competência.

Nesse momento, agradecemos as palavras da diretora e enfatizamos novamente que os objetivos do trabalho, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, durante as aulas de Língua Portuguesa, também os ajudariam em todas as outras disciplinas, além de “propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação dos discentes” (BRASIL, 2000, p.15),

conforme pressuposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental.

Foto 1 - Reunião com pais e/ou responsáveis



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, apresentamos e explicamos a natureza de cada um dos documentos exigidos para garantir a integridade e resguardar os discentes participantes, além de enfatizarmos que a participação do discente não é obrigatória, e caso opte em participar, que lhe é assegurado o direito de deixar de participar do projeto em qualquer etapa dele.

Após apresentados todos os documentos e sanadas as dúvidas, os pais e/ou responsáveis e alunos assinaram os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e a autorização de participação, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B) e a Autorização para uso de imagem (Apêndice E) e cessão de direitos autorais (Apêndice F). E assim encerramos nossa reunião preconizando, de fato, o que defende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB,

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Os pais e/ou representantes ausentes se justificaram e foram até à escola, posteriormente, para obterem as informações referentes ao projeto e assinarem os documentos necessários, sendo assim alcançamos 100% de adesão dos alunos participantes.

4.4 Conhecimento do perfil e de saberes dos alunos

Através de um questionário investigativo (Apêndice A) respondido pelos sujeitos participantes, composto por oito perguntas, conseguimos traçar um perfil dos alunos, bem como conhecer os saberes que os alunos possuíam sobre o tema. A primeira questão foi apenas para a categorização dos sujeitos da pesquisa, onde traçamos a faixa etária dos mesmos até a data de aplicação do questionário – vale lembrar que sua aplicação ocorreu no dia 24 de fevereiro do corrente ano:

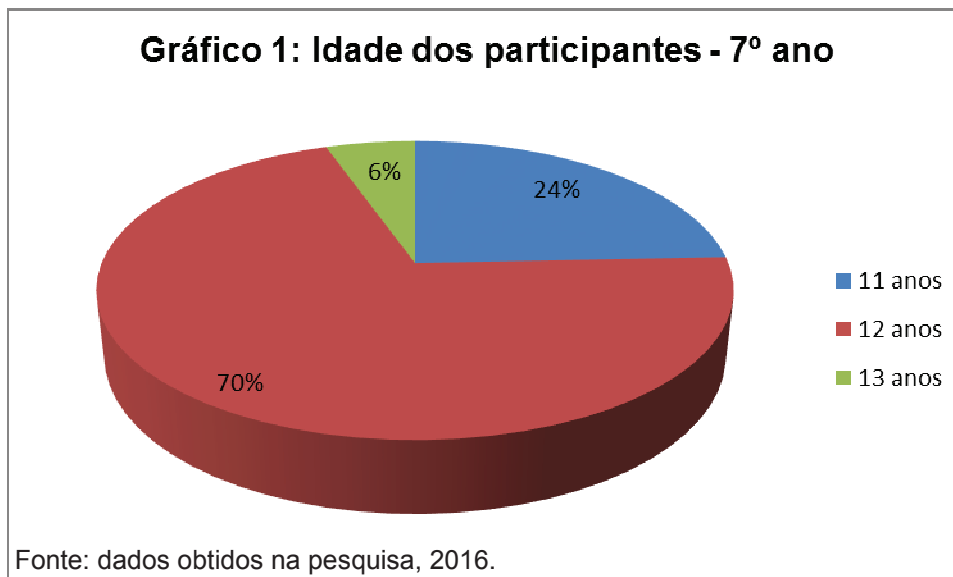


Gráfico 1: Idade dos participantes – 7º ano

Dos trinta e sete alunos participantes, do 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, e efetivos nesta pesquisa, 94% corresponde aos alunos que estão com a idade-série regular, enquanto dois alunos, o que corresponde a 6%, estão em defasagem em relação à idade-ano de

escolaridade. Tal análise está baseada no documento (BRASIL, 2009, p. 12)² de caráter legal, organizado e divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2009, que regulariza e organiza o ensino fundamental de nove anos.

As perguntas de 2 a 8 foram para se obter informações a respeito das experiências culturais dos alunos no que diz respeito a sua relação com a transposição de obras literárias impressas para o meio digital e multimodal. O objetivo era averiguar o contato entre os participantes e os meios digitais que servem de suporte para a exibição dessas adaptações. Entendemos, também, de acordo com Moran (2009):

[...] que as habilidades relacionadas ao uso de tecnologias delineiam um novo modelo para o sistema de educacional. Os recursos oferecidos pelos computadores, pela internet e outras redes de comunicação evidenciam a necessidade de uma interligação entre os conteúdos escolares e as diversas aprendizagens no âmbito da escola e a realidade cotidiana. As informações advindas dos meios tecnológicos são mais ricas em forma e mais diversificadas em conteúdo do que as existentes na escola tradicional (MORAN, 2009, p.27).

Então, no que se refere à leitura de livros impressos, constatamos que a escola é ainda a maior estimuladora de leitura, ou seja, dos 37 alunos, 19 leem apenas em sala de aula, o que corresponde a 51% dos participantes.

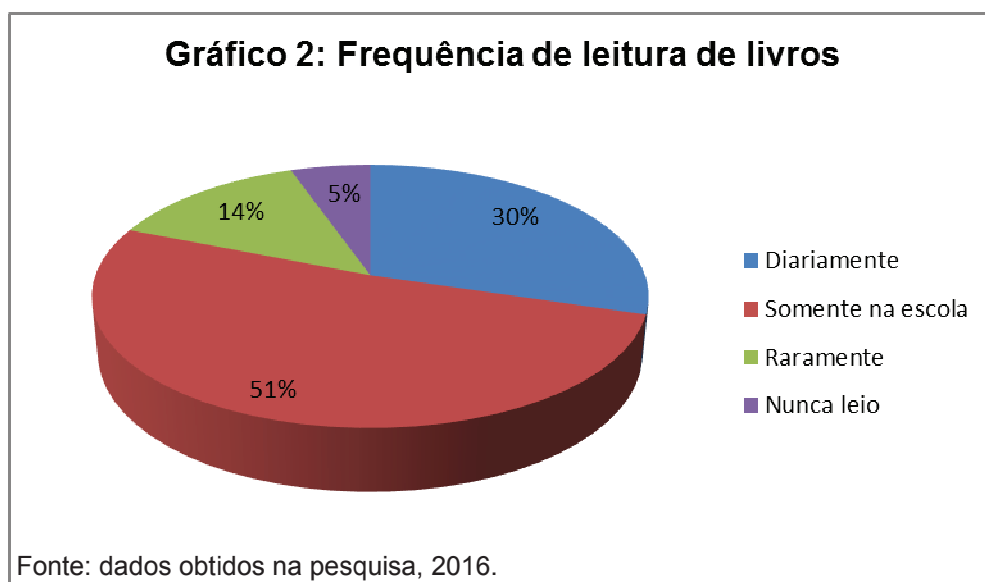


Gráfico 2: Frequência de leitura de livros

² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2 ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

Estes dados revelam o quanto é necessária a criação de eventos e práticas de leitura e letramento na escola, visto que 70% dos participantes não têm o hábito diário de ler. Silva (2002) afirma que a:

Integração de professores e bibliotecários na elaboração de programas de leitura (escolar e comunitária). Este caminho, embora muito proclamado por ambas as partes, é muito pouco levado à prática concreta. O que se contata, nesta área, é a briga de competência ou a transferência de responsabilidades, movida pela compartimentalização de tarefas e falta de diálogo, tendo os próprios leitores os maiores prejudicados. Sem iniciativa, sem humildade, sem diálogo, os livros existentes continuaram empoeirados nas prateleiras das bibliotecas (SILVA, 2002, p. 30).

Não podemos esquecer, também, que não é somente responsabilidade da escola a formação do leitor, compete, também, à família estimular a leitura. Ler em ambientes informais – fora da escola – faz com que o aluno desenvolva mais essa habilidade, tenha mais facilidade na compreensão do que se lê. De acordo com Vieira (2004):

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade (VIEIRA, 2004, p. 6).

A leitura deve ser incentivada e presente em todos os ambientes possíveis de nossa sociedade, pois só assim teremos maior espaço para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Com este resultado, confirma a importância deste projeto, visto que a minoria dos alunos tem o hábito diário de ler. E o presente projeto tem, exatamente, este objetivo, que é estimular a leitura. Assim, espera-se ao término do projeto que este percentual de alunos seja muito maior, se possível 100 %.

No que diz se refere ao terceiro questionamento, a respeito da frequência que os participantes vão ao cinema, obtivemos o seguinte resultado:

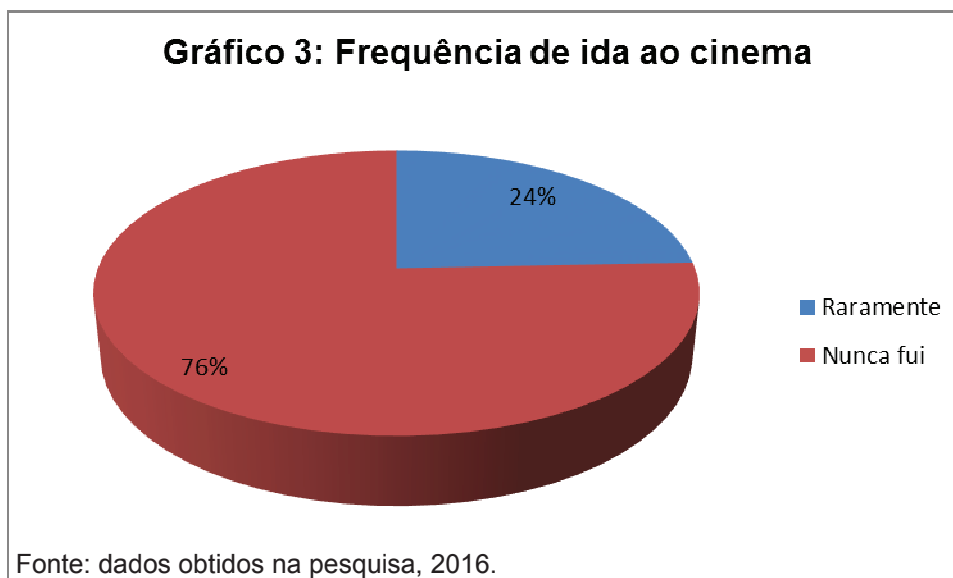


Gráfico 3: Frequência de ida ao cinema

Acreditamos que essa grande ocorrência de participantes que nunca foram ao cinema é devido ao fato de que na cidade, onde se localiza a escola selecionada para a aplicação desse projeto, possuir um pequeno cinema que ficou desativado por um longo período. Atualmente, a sala de exibição de filmes foi reformada, mas exibe filmes com lançamentos atrasados, não despertando muito o interesse da população da cidade, uma vez que os filmes já passam em canais de TV por assinatura.

Este resultado pode ser explicado também pela questão da compra de ingressos, pois muitos alunos não têm condições financeiras para pagar a entrada. Acreditamos que esta situação seria resolvida se fossem exibidos alguns filmes com entrada gratuita, principalmente para alunos da rede pública de ensino.

O cinema pode ser um excelente aliado da educação, pois nos leva ao questionamento, à reflexão e torna mais sensível o olhar do leitor. Xavier (2008) argumenta que:

De um lado, o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); de outro, ele pode se inscrever de forma mais sistemática no processo educativo, com interação direta com a fala do professor [...] (XAVIER, 2008, p. 15).

Ainda com relação à questão anterior, este projeto é ideal para ser aplicado nesta classe, pois irá colocar os alunos em contato direto com o cinema, podendo, assim, incentivá-los o gosto por esta arte, visto que estes alunos não são motivados para isto. Acreditamos também que esta baixa frequência é devido à falta de conhecimento e incentivo. Com certeza, a partir do

momento que os alunos recebem informações e são motivados muitos irão manter ou desenvolver esse hábito.

Essa questão nos fez elaborar um projeto interdisciplinar para buscar ajuda financeira (transporte e ingresso), junto à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas, para levar os alunos participantes dessa pesquisa ao cinema em Belo Horizonte.

Quanto à utilização da televisão, a pesquisa mostrou que 32 dos 37 participantes a utilizam diariamente a TV para assistirem a filmes, novelas, curtas-metragens e/ou minisséries.

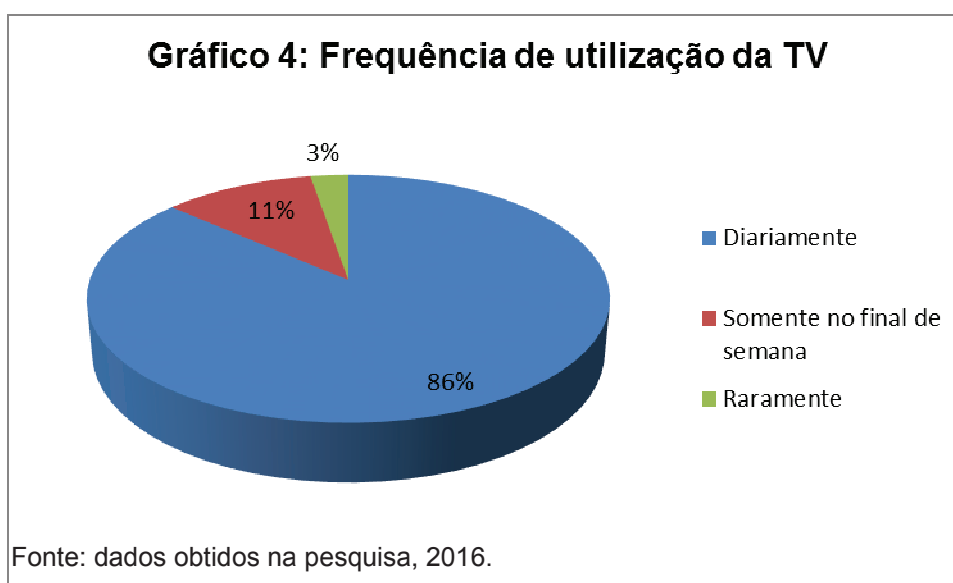


Gráfico 4: Frequência de utilização da TV

Notamos que televisão ainda é o meio de comunicação mais utilizado para obtenção de informação e de cultura, e, devido à cultura midiática, é na escola que acontece o encontro para a troca de impressões e discussões sobre os assuntos de cunho televisivos. Gómez (1997) afirma que:

De outro lado, o fato mesmo de que as crianças trocam e comentam suas primeiras apropriações do que viram na tarde anterior na TV com seus companheiros de classe na manhã seguinte indica que o “largo” processo de recepção se estende até à escola, passando às vezes pela sobremesa depois do jantar, ou pelas conversas entre irmãos, antes de dormir. Em cada um desses momentos se trocam impressões e significados provisionais daquilo que foi visto na tela e se vão afinando as maneiras de compreender as mensagens (GÓMEZ, 1997, p. 67).

Ressaltamos que a influência dessas tecnologias no âmbito educacional não exclui o professor do seu posicionamento como mediador do processo ensino aprendizagem. É através dessa mediação que o aluno obterá condições necessárias de associar o que viu na sala de aula com

a realidade que está em sua volta, refletindo, expondo suas opiniões e construindo novos conhecimentos.

Este resultado era esperado, visto que a grande maioria da população brasileira tem o hábito de assistir TV, diariamente, tanto os adultos quanto os adolescentes e crianças. Muitos criticam a influência negativa da TV, porém ela pode ser usada para beneficiar o aprendizado, como poderemos verificar neste projeto.

No que se refere à utilização do aparelho de DVD para exibir obras literárias adaptadas em filmes, novelas, curtas-metragens e minisséries, a pesquisa revela que apenas 11% dos participantes não utilizam esse meio para ter acesso ao texto multimodal adaptado, ou seja, 89% utilizam. Esse resultado não nos pareceu muito real, pois acreditamos que os alunos possam ter se equivocado no entendimento desta questão e respondido que utilizam o DVD para outros fins e não somente para exibir obras literárias, justificando, assim, a grande porcentagem encontrada.

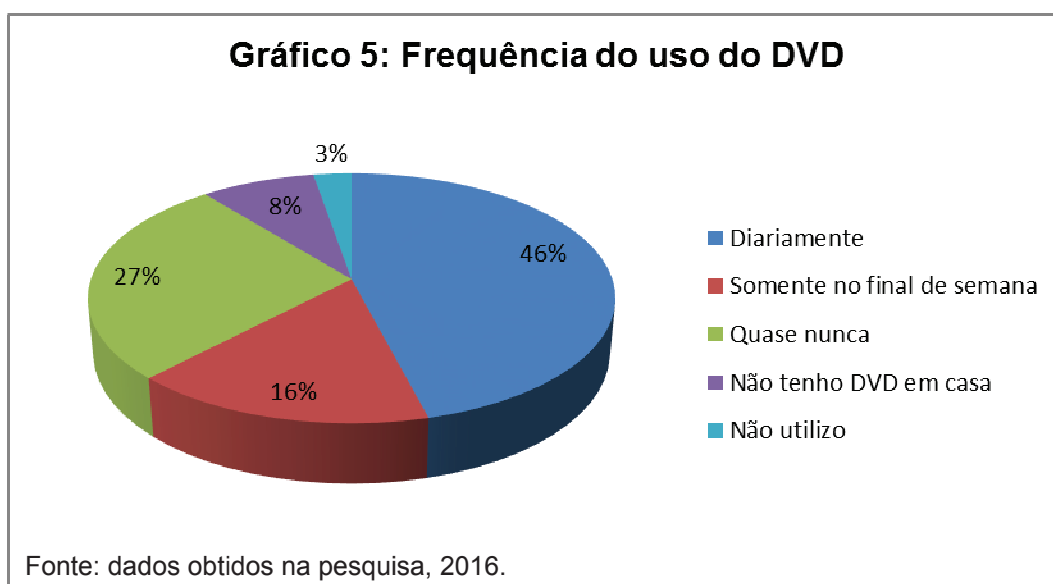


Gráfico 5: Frequência do uso do DVD

Araújo e Glotz (2009) escreveram sobre os desafios enfrentados com a democratização do conhecimento com auxílio do letramento digital³. Destacam que:

As mudanças sociais e culturais oriundas das transformações tecnológicas influenciam comportamentos, no sentido de requerer habilidades e competências no

³ Para Soares (2002, p.151) “letramento digital, é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

manuseio das mídias digitais. Nesse cenário dinâmico, os indivíduos percebem-se como atores que precisam desenvolver novas competências, visando aprimorar as práticas de letramento digital em função da diversidade de suportes tecnológicos (ARAÚJO; GLOTZ, 2009, p.2).

Em sala de aula, a utilização adequada destes aparatos tecnológicos pode proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa por meio da interação e da comunicação, utilizando-as como ferramentas de trabalho e que antes se constituía somente em quadro, giz, livro didático e aulas expositivas.

Em relação a utilizar à *internet*, notamos que o acesso a filmes, novelas curtas-metragens e/ou minisséries acontece em momentos distintos: 19 alunos fazem uso da *internet* diariamente, já 28% a utilizam com menor frequência para tal finalidade.

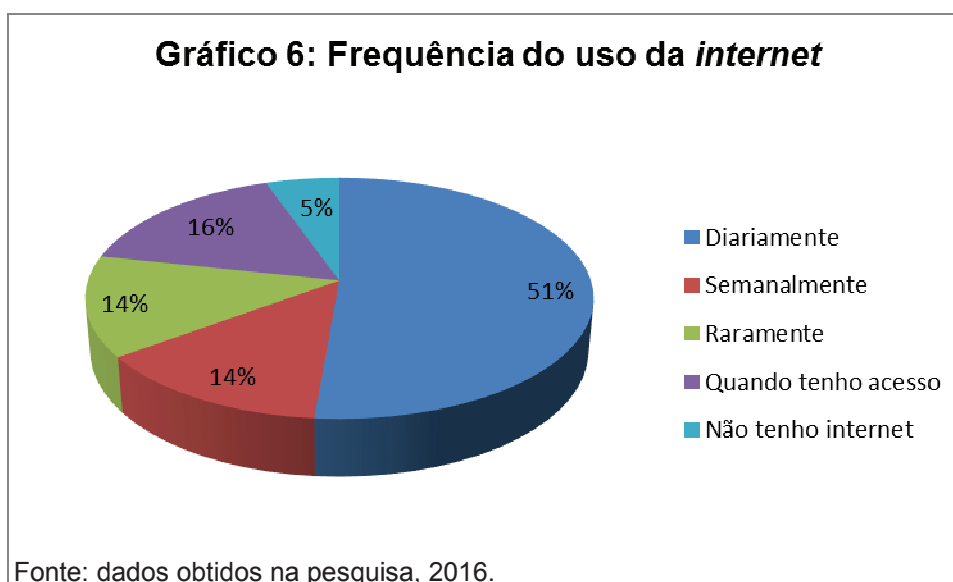


Gráfico 6: Frequência do uso da *internet*

A *internet* pode ser uma excelente aliada na divulgação do texto multimodal. Dionísio (2011) afirma que:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2011, p.159 -160).

Precisamos, então, aliar e mediar a utilização da *internet* a favor do desenvolvimento das habilidades de letramento de nossos alunos.

Quanto ao contato dos participantes com obras literárias escritas transmutadas para algum meio digital, 34 alunos (92%) afirmam já terem assistido a filmes adaptados de livros; apenas 3 alunos (8%) responderam que nunca vivenciaram este tipo de experiência multimodal.

Os filmes adaptados de livros mais assistidos e citados pelos participantes foram:

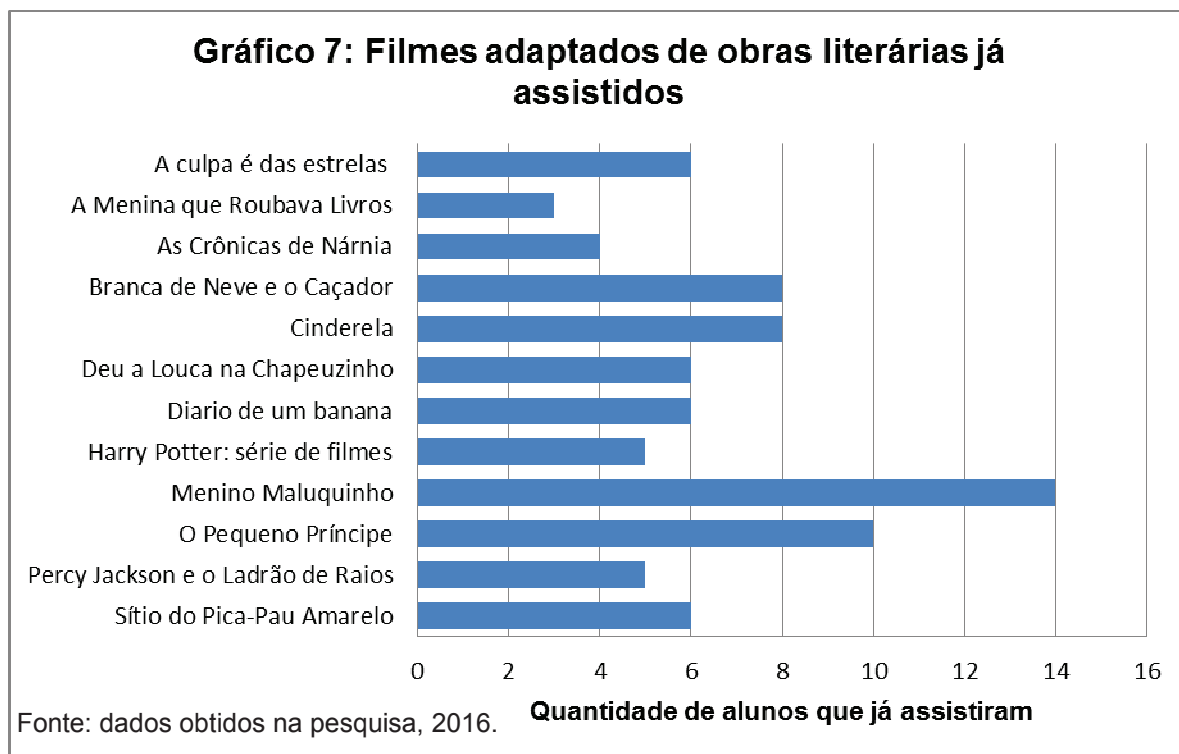


Gráfico 7: Filmes adaptados de obras literárias já assistidos

Esse resultado corrobora com a ideia de que os alunos têm acesso ao texto multimodal, uma vez a cultura vivenciada pelos alunos hoje é caracterizada pela linguagem visual. Dionísio (2011, p. 117) salienta que a sociedade em que vivemos está “cada vez mais visual”, e define os textos multimodais como “textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. Sendo assim, esse resultado mostra, mais uma vez, a necessidade de desenvolver as habilidades de leitura, através dos elementos verbais e não verbais para que formemos leitores mais críticos.

4.5 Oficinas

Nesta seção, passamos a descrever detalhadamente cada oficina que compõe esse plano metodológico seguido de suas respectivas análises.

4.5.1 Apresentação do projeto

Quadro 1 - Apresentação do projeto

Apresentação do projeto
Objetivo: Apresentar o projeto de ensino e aplicar o questionário diagnóstico aos alunos.
Aplicações: 1. Será feita, aos alunos, uma explicação sobre o Projeto de Ensino a ser aplicado ao longo das próximas aulas. Embora eles já saibam disso, uma vez que os termos de ciência e autorização já terão sido entregues e recolhidos, é importante pontuar o início dos trabalhos. 2. Em seguida, será entregue o questionário, oportunidade que configura a análise complementar deste projeto. 3. É importante lembrar que, nesta ocasião, não será feito qualquer comentário ou discussão sobre o questionário 1 (Apêndice A), pois o que se pretende é justamente avaliar o interesse do aluno pela leitura, impressa ou multimodal bem como sua experiência cultural.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Papel, lápis, caneta e fotocópias.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.2 Análise da apresentação do projeto

A maioria dos alunos já havia participado da reunião realizada com os pais e/ou responsáveis, mas, mesmo assim, em sala de aula, pontuamos especificamente os objetivos, a proposta de cada etapa do projeto bem como seu desenvolvimento.

Neste momento, foram criados os combinados para que se efetivasse bem o andamento dos trabalhos. Os alunos participantes assumiram o compromisso e, através do diálogo entre eles e mediado pelo professor, criaram combinados relativos à pontualidade, à assiduidade, ao compromisso individual e em grupo, à disciplina e dedicação. Este passo preconiza o que Freire (1996) traz como proposta da busca pela igualdade, apostando numa educação que tem como pressuposto o diálogo, em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente.

Foto 2 - Apresentação do projeto - aplicação do questionário 1



Fonte: Arquivo pessoal.

Na segunda etapa desta oficina os sujeitos participantes foram instruídos a preencher um questionário investigativo⁴ composto por oito perguntas que já foram analisadas na seção 4.4 deste, uma vez que tais resultados do questionário ajudaram a consolidar e traçar o perfil dos alunos, bem como conhecer os saberes prévios dos discentes sobre o tema.

⁴ Apêndice A – Questionário 1.

4.5.3 Oficina 1

Quadro 2 - Oficina 1

Produção
Oficina 1
Objetivos: a) Apresentar o gênero curta-metragem, levando ao conhecimento dos alunos sua funcionalidade e suas características estruturais e composicionais. b) Conduzir os alunos para que atentem à organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção de um curta-metragem.
Aplicações: 1. Antes de apresentar os elementos referentes ao curta-metragem, o professor, em conversa com os alunos, procurará saber seus conhecimentos prévios sobre o gênero em questão. 2. Após esta conversa, serão exibidos <i>slides</i> (Apêndice I) sobre o contexto histórico-social e elementos constitutivos do referido gênero. 3. Será feita a leitura desses elementos, com explicações do professor além de observações sobre a função do curta-metragem. 4. Apresentação dos <i>sites</i> “Porta Curtas Petrobrás”, “Curta na escola” e “Curta o Curta” para que os alunos conheçam o gênero curta-metragem na prática. 5. Entrega do livro “Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula” do autor Alex Moletta.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Computador, projetor multimídia, <i>internet</i> e livro “Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula” Alex Moletta (2014).

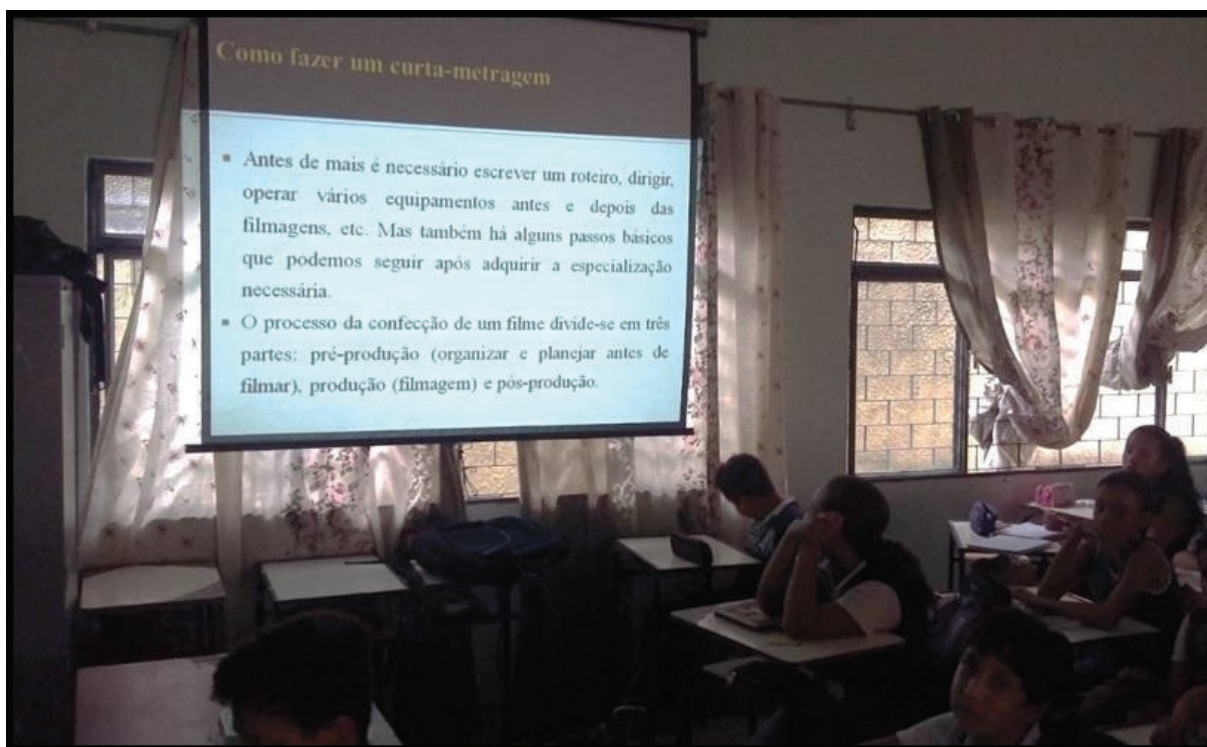
Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.4 Análise da oficina 1

O primeiro momento desta oficina foi a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero curta-metragem. Os alunos se mostraram curiosos, mesmo conhecendo pouco o gênero, e ainda a maioria fez referência aos longas-metragens para exemplificar suas experiências.

Para dar continuidade à oficina, foram utilizados *slides* (Apêndice I), para introduzir o conceito de curta-metragem, que segundo Moletta (2014, p.17), deve ser entendido como “uma forma breve e intensa de contar uma história e expor um personagem”. Para delimitação de nomenclatura, adotamos a seguinte definição de curta metragem: “filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um projeto cinematográfico” (BAYÃO, 2002, p. 23).

Foto 3 - Oficina 1 - Apresentação dos *slides* sobre curta-metragem



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, foi explicado que o curta-metragem – *short film* – teve sua origem nos Estados Unidos a partir de 1910 e que, no Brasil, teve sua expansão desde 1970. Algumas curiosidades também foram pontuadas sobre a diferença de duração de um entre os curtas, os médias e os filmes de longa-metragem. Neste momento, os alunos começaram a interagir, comparando a duração dos filmes a que já tinham assistidos.

As etapas de como se faz um curta-metragem também foram enumeradas. Os alunos perceberam que, antes de qualquer coisa, é necessário ter um roteiro para depois realizar as três etapas da confecção do filme: pré-produção (organizar e planejar antes de filmar), produção (filmagem) e pós-produção, perpassando desde o argumento, noções técnicas, dicas

de filmagem (planos de filmagem, fotografia, equipamentos, iluminação, som), e a importância da ficha técnica.

Em cada etapa apresentada havia a intervenção dos alunos que indagavam quem deles ficaria em cada parte. Percebemos, nesse momento, o entusiasmo e o desejo deles em participar desse projeto. Explicamos que precisaríamos aprofundar mais nos assuntos, buscar informações técnicas de cada etapa para depois dividir as funções de acordo com a habilidade de cada um. Neste sentido, ficou claro, mais uma vez, que é necessário que as práticas docentes se renovem atendendo às novas demandas sociais. Kenski (2003) corrobora com isso quando afirma que:

A apreensão do conhecimento na perspectiva de novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao serem assumidas como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também sejam orientadas com base em uma nova lógica: compreender esse novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção (KENSKI, 2003, p. 46).

A escola em questão está bem equipada em relação aos recursos tecnológicos, por isso, a última etapa dessa oficina foi realizada na sala de informática, que contém 40 computadores e todos conectados à Internet. Então, nesse momento, foram apresentados aos alunos os *sites* “*Porta Curtas Petrobrás*”⁵, “*Curta na escola*”⁶ e “*Curta o Curta*”⁷ para que eles tivessem conhecimento do gênero, em estudo, na prática. Almeida (2009) afirma que:

[...] É essencial promover a articulação da aprendizagem em outros espaços de produção do conhecimento, tornando a integração entre mídias e tecnologias uma opção do trabalho educativo assumido pela comunidade escolar e contemplado no projeto político pedagógico da escola. (ALMEIDA, 2009, p. 82).

Os alunos, então, puderam conhecer os *sites*, assistir a curtas-metragens, perceber a função dos curtas de acordo com as temáticas abordadas neles e, ainda, sugeriram que os curtas-metragens criados por eles fossem inseridos em um desses sites para que todos os assistissem também. Alguns alunos ainda nos sugeriram buscar por curtas-metragens usando o *Youtube*. Sugerimos que essa atividade fosse feita extraclasse, pois o tempo de nossa oficina já estava terminando.

No outro dia, vários alunos comentaram sobre suas buscas, o que nos deixou mais uma vez muito feliz com o interesse deles diante de nossa proposta de transformar um conto impresso em curta-metragem durante as aulas de Língua Portuguesa e de acordo com nossos recursos.

⁵ Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/>>.

⁶ Disponível em: <<http://www.curtanaescola.org.br/>>.

⁷ Disponível em: <<http://curtaocurta.com.br/>>.

Segundo Moletta (2014), “o curta concilia de melhor maneira plano de expressão e de conteúdo e seu custo é o mais baixo dentre as produções de natureza cinematográfica, especialmente após o advento de recursos tecnológicos digitais” (MOLETTA, 2014, p. 44).

A última atividade dessa oficina foi com a entrega do livro “*Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula*”⁸, do autor Alex Moletta⁹, para cada um dos alunos participantes. Em seguida foram formadas as duplas e distribuídos os capítulos do livro que cada dupla apresentará, em forma de seminário, durante a realização da oficina de número 4. O critério de formação das duplas foi feito por nós e o objetivo era evitar que eles ficassem muito mais próximos de uns colegas do que os outros. Explicamos que o objetivo era integrar ainda mais a turma. Enfatizamos também que a leitura desse livro se torna imprescindível para eles obtenham informações técnicas, de forma sistematizada, para a criação do curta-metragem em questão.

Com relação à aquisição destes livros, o contato com o autor Alex Moletta foi feito via rede social (*Facebook*) para perguntar como faríamos para adquirir uma maior quantidade de seus livros. Explicamos a ele todo o projeto e ele, gentilmente, nos enviou livros para todos os alunos participantes do projeto. Moletta ficou extremamente lisonjeado por seu livro servir como estímulo para que os alunos aprendessem mais sobre a produção audiovisual. Os alunos receberam os livros com muita satisfação e, através de sua leitura, aprenderam muito com a prática proposta por Alex Molleta.

⁸ Mostrando como criar, produzir e realizar uma obra audiovisual com pouquíssimos recursos, Alex Moletta retoma nesta obra todo o didatismo de seu livro anterior, Criação de curta-metragem em vídeo digital. Em capítulos curtos e diretos, ele aborda temas como a elaboração do roteiro, a escolha das locações, a definição do elenco, a composição do cenário, a direção de fotografia e de arte e a edição, entre outros. Em sintonia com a era digital em que estamos imersos, o livro orienta o leitor a criar, produzir e realizar uma obra audiovisual dentro ou fora do ambiente escolar com poucos recursos financeiros. Extremamente didático, ele também auxilia os educadores a trabalhar com os alunos realizando obras audiovisuais com as tecnologias hoje disponíveis - celulares, *tablets*, smartphones e câmeras fotográficas. Um glossário ao final da obra e indicações de sites e livros encerra com chave de ouro esse manual imprescindível para todos aqueles que se interessam por cinema, dentro ou fora da sala de aula. Sinopse disponível em: <<https://www.gruposummus.com.br/blog/?p=4117>>. Acesso em: 08 de julho de 2016.

⁹ **Alex Moletta**: Graduado em filosofia, dramaturgo, roteirista e curta-metragista, atua há mais de uma década como realizador e orientador de oficinas cinematográficas na região da Grande São Paulo. Escreve peças teatrais, histórias em quadrinhos e roteiros de curtas e longas metragens. Atualmente, trabalha com projetos transmídia de animação e com webséries.

4.5.5 Oficina 2

Quadro 3 - Oficina 2

Oficina 2
Objetivos: a) Assistir e analisar, coletivamente, o curta-metragem “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector. b) Produzir uma narrativa escrita a partir do curta-metragem assistido. c) Analisar coletivamente o conto impresso “Felicidade Clandestina”. d) Contrapor o texto impresso com o texto cinematográfico.
Aplicações: 1. Conversa informal sobre o uso do curta em sala de aula; 2. A primeira etapa será a exibição do curta-metragem “Felicidade Clandestina”, no qual a presença do inusitado é essencial para o enredo: disponível em https://www.youtube.com/watch?v=MeJwrxTx12c (adaptação livre do conto homônimo de Clarice Lispector). 3. Posteriormente, os alunos escreverão um conto tentando reproduzir o enredo do curta-metragem assistido. 4. Em seguida, serão feitas as leituras dos textos produzidos. 5 A próxima etapa será a leitura individual do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (Anexo A), atentando-se para a construção do enredo e da estrutura narrativa. 6. Posteriormente, os alunos, em grupo, deverão construir um paralelo contrapondo as características, semelhanças e diferenças de cada texto, decorrentes dos gêneros e suportes de apresentação de cada enredo (questionário 2 – Apêndice J). 7. Discussão individual e coletiva sobre o entendimento do curta-metragem e do conto bem como o contraponto entre seus elementos narrativos de ambos os suportes. Observação: É necessário salientar pontos distintivos entre o conto impresso e o curta-metragem, tais como: adaptação da linguagem, a caracterização do espaço, a composição das personagens, os recursos de adaptação (e quais efeitos de sentido eles propiciam para a narrativa fílmica), a perspectiva temporal, entre outros aspectos. 8. Finalmente será feita uma discussão coletiva oral sobre a retextualização do texto em questão.
Tempo previsto: 6 horas (3 horas por oficina)

Materiais:

Folhas, lápis, fotocópias bloco de anotação, DVD (com a gravação do curta-metragem) *notebook*, caixa de som e projetor multimídia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.6 Análise da oficina 2

Esta oficina foi dividida em duas etapas. A primeira teve início com uma conversa informal sobre a utilização de filmes, de vídeos em sala de aula. O objetivo era mostrar aos alunos participantes que a utilização dessas mídias deve acontecer de forma contextualizada e não como uma forma de passar o tempo. Sua utilização precisa ser didática, Moran (2009) afirma que:

Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para aprofundar novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria [...]. O vídeo pode ajudar a tornar mais próximo um novo assunto difícil, a ilustrar um tema abstrato, a visibilizar cenários de lugares, eventos, distantes do cotidiano[...]. O professor age a partir do vídeo, com questionamentos, problematização, discussão, elaboração de síntese, formas de aplicação no dia-a-dia (MORAN, 2009, p. 1).

Assim que foi apresentada e discutida a proposta, passamos a exibição do curta-metragem “Felicidade Clandestina” - adaptação livre do conto homônimo de Clarice Lispector -, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=MeJwrxTx12c>>. Os alunos assistiram com muita atenção ao vídeo e pediram que ele fosse exibido mais uma vez.

Depois que o curta-metragem foi exibido duas vezes, o próximo passo proposto foi que os alunos se dividissem em dois grupos e reproduzissem o enredo do curta-metragem com maior quantidade possível de detalhes. Explicando melhor: sem conhecer o texto original, após assistirem ao curta, os alunos traduziram o que foi visto em uma narrativa escrita, recuperando as ações, os personagens e os detalhes do que foi retratado no vídeo.

Após fazer a organização dos grupos, os alunos começaram a planejar a escrita do texto. Como afirma Antunes (2003, p. 54), a escrita “compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação/textualização e revisão), as quais, por sua vez, implicam, da parte de quem escreve uma série de decisões”. Em consonância com Antunes (2003), afirmamos que esse processo envolveu discussões sobre as estratégias linguísticas, discursivas, seleção de informações e detalhes mais relevantes sobre o que havia assistido.

Foto 4 - Equipes transformando o curta-metragem Felicidade Clandestina em narrativa escrita



Fonte: Arquivo pessoal.

Após planejarem a escrita do enredo, os alunos passaram a fazer a primeira atividade de retextualização, tendo como texto-base o vídeo assistido. Segundo Dell'Isola, retextualização consiste em:

[...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refacção ou a rescrita de um texto para o outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem (DELL'ISOLA, 2007, p.36).

Passamos, em seguida, a analisar os textos coletivos produzidos de acordo com a atividade proposta:

Quadro 4 - Texto¹⁰ produzido pelo grupo A

Versão original

FELICIDADE CLANDESTINA

Eu morava em uma cidade do interior. Eu amava brincar de boneca, pique-esconde, e principalmente ler!

Eu estudava em uma escola pequena, e na minha sala todos tinham gostos em comuns, exceto Poliana. Uma menina gorda, sardenta, de cabelos volumosos e esquisitos.

E ela amava fazer inveja nas outras crianças. Comprava muitos chicletes e mascava fazendo altos barulhos perto de nós. Mas ela tinha tudo que uma leitora sonhava em ter: um pai dono de livraria!

Certo dia, cheguei perto dela e a perguntei se ela tinha um livro para me emprestar. Sem nem olhar pra mim, ela disse o nome de vários, entre eles: Alice no País das Maravilhas, que era o livro que eu mais queria!

Ela disse que me emprestaria. Bastava eu ir em sua casa no dia seguinte.

No dia seguinte, eu fui correndo até a casa de Poliana para pegar o livro. Chegando lá, tive a péssima notícia de Poliana, que me disse que “já tinha o emprestado para outra pessoa”. Poliana me mandou voltar outro dia.

E depois de vários dias indo até a casa de Poliana procurando o livro, a mãe de Poliana descobriu a farsa e me deu o livro.

Eu fiquei extremamente feliz. Eu já não era mais uma menina com um livro; eu era uma mulher com seu amante!

FIM

Fonte: Elaborado pelos alunos.

¹⁰ A reprodução do texto original encontra-se no anexo B.

Quadro 5- Texto¹¹ produzido pelo grupo B

Versão original

FELICIDADE CLANDESTINA

Eu morava numa cidadezinha do interior. Adorava sair e ficar na rua sentindo o vento fresco no rosto. Meu cotidiano favorito era realizar os prazeres da infância: brincar de boneca, de pique-esconde, observar atentamente insetos e ler livros de literatura infantil.

Estudava num colégio pequeno, aqueles de bairro mesmo. As meninas de minha sala eram todas unidas e de rosto parecido de menos Polianna, que era gorda, sardenta, cabelos esquisitos e volumosos e era pura vingança...

Polianna adorava fazer inveja nas meninas. Comprava muitas balas e chicletes, enchia os dois bolsos da blusa e mascava de modo que fizesse barulho para provocar as outras meninas.

Um dia descobri que o pai de Polianna era dono de uma livraria. Foi então que cheguei perto de Polianna e perguntei se ela tinha algum livro novo para me emprestar. Ela respondeu que tinha vários e foi se exibindo: O Mágico de Oz, Eu e outros amores, Crônicas de Nárnia, Alice no País das Maravilhas...

Alice no País das Maravilhas era o livro que eu mais queria. Polianna disse que me emprestaria, mas que eu tivesse que ir até a casa dela no seguinte.

As horas não passavam, mal conseguia dormir. Foi que chegou o dia. Pus-me a correr até a casa de Polianna. Cheguei, toquei a campainha, Polianna nem me disse para entrar, apenas me disse que tinha emprestado o livro para outra pessoa. E isso ocorreu várias vezes.

Certo dia, toquei a campainha novamente. Polianna já ia fechando o portão quando sua mãe apareceu e a perguntou o que aconteceu. Ela não disse, então me perguntou. Conteí tudo. A mãe disse que o livro estava o tempo todo com Polianna, me pediu um instante e me entregou o livro.

Polianna iria ganhar uma bronca daquelas, já eu explodia de alegria. Não me sentia uma criança com um livro, eu era uma mulher com o seu amante.

Fonte: Elaborado pelos alunos.

¹¹ A reprodução do texto original encontra-se no anexo C.

Podemos perceber que, diante do curta-metragem - adaptação livre do conto homônimo de Clarice Lispector –, os alunos prestaram atenção a muitos detalhes e conseguiram reescrever seu enredo, embora o grupo B tenha se atentado a mais detalhes da obra audiovisual apresentada: na descrição da situação inicial, os nomes dos livros citados pela personagem, na intervenção da mãe da personagem bem como no desfecho da narrativa. Nesse sentido, é importante a narração de detalhes, pois desperta mais a imaginação do leitor e causa maior interesse e curiosidade pela história. O grupo A, apesar de narrar menos detalhes, atingiu o objetivo proposto, foram mais objetivos e conseguiram transmitir bem o que queriam. Vale ressaltar que, nesta etapa, os alunos não tiveram acesso à versão original e impressa do conto em questão.

Em seguida, foram feitas as leituras dos textos produzidos pelos dois grupos e tivemos uma discussão coletiva sobre o entendimento do curta-metragem e das produções que eles fizeram. Durante a discussão, os alunos foram se lembrando de mais detalhes do curta-metragem que não se atentaram na hora de escrever o enredo. Os membros do grupo A falaram o que melhorariam no enredo do grupo B e vice-versa, sempre fazendo uma crítica construtiva.

Após os alunos terem contato com a versão audiovisual de um conto, na segunda etapa dessa oficina, foi realizada a leitura do conto impresso “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.

Em um primeiro momento foi feita a leitura individual e silenciosa e, logo após, realizou-se a leitura compartilhada. Após a leitura do conto, foi entregue o questionário 2 (Apêndice J) para que os mesmos dois grupos, formados para a atividade anterior, pudessem respondê-lo de acordo com suas observações. Este questionário trata do ponto de vista a respeito da experiência multimodal depois de ter assistido ao curta-metragem “Felicidade Clandestina” – adaptação livre – e de ter lido o conto homônimo de Clarice Lispector.

Foto 5 - Contrapondo o texto escrito com o texto cinematográfico - Questionário 2



Fonte: Arquivo pessoal.

A opção para que esse questionário fosse respondido coletivamente foi para que todos os integrantes do grupo tivessem contato e/ou aprendessem mais com as experiências multimodais de seus colegas. Diante de tanta diversidade, cada membro do grupo teve que ouvir e ser ouvido para, depois, formular as respostas que passamos a analisar. Salientamos que as respostas foram transcritas da forma que os alunos responderam no formulário do questionário, sem qualquer modificação¹².

O que diz respeito à pergunta 1, “*Após ter assistido ao curta-metragem “Felicidade Clandestina” – adaptação livre – e lido o conto homônimo de Clarice Lispector, acha que houve diferença entre o vídeo e o texto verbal?*”, todos os dois grupos responderam que sim. Isso vem comprovar o que Moletta (2014) preconiza em seus estudos,

A impressão que a maioria dos leitores tem quando vai ao cinema assistir a uma adaptação literária é verdadeira: o filme não é igual ao livro. Afinal, o livro foi todo imaginado pelo leitor, ao passo que o filme é a visão de outras pessoas sobre a mesma obra. (MOLETTA, 2014, p. 15).

Sobre a pergunta 2, “*Caso haja, quais as **diferenças** observadas entre o curta-metragem e o próprio conto “Felicidade Clandestina”?*”, obtivemos as seguintes respostas:

¹² A reprodução das respostas originais encontra-se no anexo D.

Vale ressaltar que estas diferenças referidas nas perguntas acima foram discutidas com os alunos anteriormente e diz respeito aos elementos da narrativa, como por exemplo, o enredo, os personagens, o tempo, o espaço, o foco narrativo, a linguagem e recursos.

Grupo A – *“Muitas coisas, como por exemplo, a cor do cabelo de Poliana. No curta era preto e no conto falava-se em cabelos arruivados. No conto falava-se que Poliana sempre dava um cartão-postal como presente de aniversário, no curto não mostrava isso. No curta-metragem também mudaram os nomes dos livros que Poliana possuía, colocaram-se nomes de livros mais atuais. Tipo no curta é Alice no País das Maravilhas e no curta citava Reinações de Narizinho. O final também é diferente, no conto escrito a protagonista pega o livro emprestado com Poliana e vai para casa e fica namorando o livro, já no curta, a protagonista pega o livro e apenas vai caminhando pela rua. Não aparece ela lendo”.*

Grupo B – *“Alguns detalhes como: a cor do cabelo, a localização dos bolsos da blusa de Poliana, os nomes dos livros e até mesmo o local de onde se passa a história. No conto fala que a história aconteceu na cidade de Recife e no curta fala-se que eles moravam numa cidade do interior, mas não fala o nome da cidade, nem do estado. O final também muda, no conto aparece a protagonista com o livro em sua casa e no curta apenas a aparece andando com o livro pela rua após sair da casa de Poliana”.*

Com relação as diferenças encontradas, é óbvio que o curta-metragem é a interpretação da narrativa literária e não a própria, ou seja, o curta-metragem é o resultado da leitura que a equipe fez do conto, outras leituras podem e devem ser feitas a partir do mundo artisticamente criado por palavras que habitam “Felicidade Clandestina”. Sendo assim, é normal que haja diferenças, pois, cada pessoa interpreta a história de um modo diferente, ou seja, o curta-metragem é resultado da imaginação de algumas pessoas.

Cosson (2014, p. 17), ao discutir sobre a polêmica em relação à fidelidade ao se adaptar romance para cinema, acredita que, se é que existe infidelidade na adaptação, não é ao romance, “mas sim à interpretação que o leitor fez do romance quando o leu”.

Para o questionamento 3 “Caso haja, quais as **semelhanças** notadas entre o curta-metragem e o próprio conto “Felicidade Clandestina”?”, tivemos os seguintes apontamentos:

Grupo A – *“As semelhanças que encontramos foram em relação ao jeito de Poliana comer de boca aberta para fazer barulho. O pai de Poliana tinha a mesma profissão tanto no curta*

quanto no conto. Também se refere ao gosto de Poliana em fazer tortura com as colegas e ainda conta certinho a parte que a protagonista vai à casa de Poliana várias vezes para pegar o livro até que a mãe percebe e desmente a filha. Os dois apresentam as mesmas emoções que a personagem principal sente quando ela pega o livro tão desejado”.

Grupo B – *“Que Poliana enchia os dois bolsos de sua blusa com balas e mascava com a boca aberta para torturar e causar inveja nas colegas. Que o pai de Poliana era dono de uma livraria e que a protagonista, apesar das humilhações, pediu um livro emprestado a Poliana. Das inúmeras vezes que a personagem foi à casa de Poliana e ela não emprestou o livro. Só a emprestou depois que sua mãe descobriu a mentira da filha. O final também foi semelhante quando mostrava a felicidade que a personagem principal teve ao pegar seu livro e declarar que “não era apenas uma menina com um livro, que mais parecia uma mulher com seu amante”.*

Através destas respostas, podemos concluir que os alunos prestaram bastante atenção no que diz respeito às formas de apresentação do mesmo texto. Eles se atentaram a detalhes que se referem aos elementos da narrativa e isso corrobora com que Moletta (2014) salienta,

[...] ao fazermos uma adaptação literária para audiovisual, usamos um romance, conto, poema, crônica ou biografia para realizar um filme ou vídeo. A adaptação já deixa implícita a ideia de que não é possível transpor a obra toda, como foi escrita e concebida pelo autor, para a linguagem audiovisual. Simplesmente por serem duas linguagens distintas. Enquanto a linguagem textual da literatura utiliza palavras e a imaginação do leitor, a obra audiovisual apresenta a imagem pronta ao espectador, somada de recursos de som e efeitos sonoros, trilha sonora musical, diálogos, além de textos em sobreposição, como créditos e legendas (MOLETTA, 2014, p. 15).

Com relação às semelhanças notadas entre o curta-metragem e o próprio conto “Felicidade Clandestina”, os dois grupos observaram muitas coisas em comum. Obviamente, era de se esperar semelhanças, pois o curta se baseia no conto. O curta-metragem quando se baseia em um livro, não muda a história totalmente, mas também não precisa ser idêntico. Quando se faz um curta-metragem sobre um livro tem que se manter a ideia central dele, o essencial, tentar reproduzir as situações mais importantes. Os detalhes, também são importantes, mas a ideia central não deve ser mudada.

Para questão 4, *“Qual dos dois vocês acham que mais estimulou a imaginação: o curta-metragem, que foi adaptado do conto “Felicidade Clandestina”, ou o próprio conto? Por quê?”*, encontramos as seguintes respostas:

Grupo A – *“O conto, porque o curta a gente está vendo, então não faz você imaginar. Já o conto você vai lendo e imaginando, porque você não sabe como é, então começa a imaginar até sem querer os detalhes das pessoas, dos lugares e o que vai acontecer. Já o curta traz isso tudo pronto, basta olhar e isso impede nossa imaginação de funcionar.”*

Grupo B – *“O conto, porque lendo cada um imagina todas as partes de uma forma diferente e é mais rico em detalhes, dá pra nossa imaginação viajar mais. Já no curta-metragem, a gente só vê como a pessoa que o criou quis que a gente visse o lugar, a situação e as pessoas da forma que ele as imaginou. Quem criou o curta imaginou dessa forma e pronto.”*

Observa-se que os dois grupos tiveram a mesma opinião. Eles afirmam que o conto estimulou mais a imaginação deles, no sentido que a leitura permite o leitor “viajar” na história. Cada pessoa tem uma interpretação diferente, pois cada um tem um conhecimento adquirido, cada um tem uma experiência de vida diferente. No entanto, o curta-metragem também pode estimular a nossa imaginação, porém de modo diferente. Um filme também pode ser interpretado de maneiras diferentes, ou seja, duas pessoas podem assistir a um mesmo filme e tirar conclusões diferentes. Existem filmes que nos fazem questionar as situações do dia a dia, que nos provocam, que nos faz procurar respostas que não existem ao certo, que criam percepções diferentes para cada espectador.

Nesse sentido, uma concepção de leitura, como um trabalho interativo, resgata a possibilidade de se analisar o texto, por meio “da interpretação de sua forma aliada à participação ativa do leitor que seleciona informações, elimina outras, ativa esquemas, infere, associa, relaciona e adiciona elementos” (DELL’ISOLA, 2013, p. 80). Nessa perspectiva, a compreensão torna-se a base do ato de ler. Segundo Dell’Isola (ibidem),

Um interlocutor que se encontra em interação com um discurso escrito, reconstrói o sentido do texto, ou seja, compreende o que lê levando em conta seu conhecimento prévio ou informações não visuais. Assim, compreender implica derivar alguma forma de significado e relacioná-lo a outras experiências ou ideias; parafrasear; abstrair conteúdos; responder questões sobre o material escrito; ou criticar um texto.

Ler um texto, mais que sua materialidade, é “o resultado de um fazer, uma configuração que emerge do processamento de signos feitos pelo leitor” (COSSON, 2014, p. 52). A leitura literária difere da eferente porque enquanto nesta o leitor constrói sentido, almejando o que está fora do texto, naquela tal feito ocorre, direcionando o enfoque para o próprio texto. O mérito do autor do texto literário está, portanto, em proporcionar ao leitor um texto que

recompense a atenção deste ao construir sentido por meio da experiência estética (ROSENBLAT, 1994 *apud* COSSON, 2014, p. 54-55).

Para a questão 5 “*Vocês leram o conto “Felicidade Clandestina” - de Clarice Lispector - e assistiram a uma adaptação cinematográfica deste mesmo conto, qual das duas versões lhes ofereceram mais detalhes? Por quê?*”, encontramos as seguintes respostas:

Grupo A – “*O conto, porque o curta é uma adaptação e tem que ser feito para ser passado em pouco tempo, então não dá para contar os mínimos detalhes. Já no conto vemos nele a realidade de cada personagem, onde vivem e expõe totalmente seus pensamentos e isso na nossa opinião é muito mais importante*”.

Grupo B – “*Os dois. No conto os detalhes estão em imaginar o que o autor quis dizer com as palavras, e no curta os detalhes estão nas imagens que muitas vezes não prestamos muita atenção devido a rapidez delas*”.

Nesta questão, os grupos tiveram respostas diferentes. O grupo A acha que o conto proporciona mais detalhes, já o grupo B acredita que os dois oferecem muitos detalhes. Observa-se que os dois grupos tiveram bons argumentos. No entanto, o grupo B não respondeu o que foi lhe perguntado. Pois na questão 5 pergunta qual das duas versões lhes ofereceram mais detalhes, ou seja, o grupo teria que escolher o conto ou o curta-metragem, não sendo possível as duas versões oferecerem a mesma quantidade de detalhes, pois são versões diferentes.

Na questão 6 “*Quais são as vantagens e desvantagens de se assistir a filmes, novelas, minisséries ou curtas-metragens adaptados de livros?*”, tivemos as seguintes respostas:

Grupo A – “*As vantagens são que as imagens contam a história de forma mais rápida e podem estimular nossa vontade de ler o livro para saber a história nos mínimos detalhes. Desvantagens é que muitas vezes a história não é contada de forma igual nos livros e perdemos algumas partes se não lermos o livro*”.

Grupo B – “*Vantagens: podemos assistir às ações das personagens e se gasta menos tempo, porque é mais fácil assistir do que ler. Desvantagens: Se só assistimos ao filme e não lemos o livro, só saberemos dos detalhes que o diretor quis selecionar para cada cena, e nós nunca saberemos como é a história original*”.

Na questão 6, os alunos dos dois grupos tiveram respostas semelhantes quanto as vantagens de se assistir a filmes, novelas, minisséries ou curtas-metragens adaptados de livros. Ambos os grupos relataram que assistir a uma adaptação cinematográfica de um livro é mais fácil e rápido, porém o grupo A ainda se lembra de outra vantagem que é aguçar a vontade de ler o livro também. Com relação às desvantagens, de maneira diferente de expressar, os dois grupos tiveram respostas iguais. Os grupos relataram que, assistindo ao filme, não tomam conhecimento de todos os detalhes que tem no livro.

Com relação à questão 7 *“Quais as vantagens e desvantagens de se ler o livro ao invés de assistir ao filme, novela, minissérie ou curta-metragem adaptado de livros?”*, segue abaixo a opinião dos grupos:

Grupo A – *“As principais vantagens são que iremos melhorar a nossa leitura e melhorar nossa imaginação e saberemos a história de acordo com a visão que o autor a criou. A principal desvantagem é que demora muito tempo para se ler um livro todo e ficamos doidos para saber o final da história bem depressa”*.

Grupo B – *“Vantagens: Que podemos conhecer mais a história nos mínimos detalhes e isso faz diferença e desperta mais nossa imaginação, além de podermos comparar quando assistir ao filme para indicar a alguém. Desvantagens: se não lermos e apenas assistirmos a adaptação, não teremos o prazer de ver a história de um livro ganhando vida e nossa imaginação será menor”*.

Sobre as vantagens e desvantagens de se ler o livro ao invés de assistir à adaptação cinematográfica, os dois grupos citaram o fato de que quando se lê o livro, se conhece mais os detalhes da história e desperta a imaginação. O grupo A destacou ainda o fato de que se lendo o livro, consequentemente melhorará a leitura. Como desvantagem, o grupo A justificou a demora para se ler um livro enquanto que o grupo B, não teve uma boa justificativa, pois relataram a desvantagem de não se ler o livro, e a questão pergunta a desvantagem de se ler o livro

Sobre a questão 8, os dois grupos se divergiram ao responderam *“você acham que a adaptação cinematográfica de um livro estimula as pessoas a lerem os livros que os deram origem?”*, e seguem-se suas respectivas justificativas:

Grupo A – *“Concordamos, porque depois que assistimos ao curta e lemos o conto percebemos que é necessário ler para ter o conhecimento total da obra. Muitas vezes o que falta é o interesse e o tempo para ler os livros”.*

Grupo B – *“Não concordamos, porque as pessoas têm preguiça de ler livros e acham que o filme, além de ser mais rápido, conta a mesma história do jeito que está escrito no livro. E muitas vezes as pessoas nem sabem que existe um livro que deu origem aquele filme”.*

Na questão 8, apesar da divergência de resposta dos dois grupos, as duas respostas têm fundamento, pois existem pessoas que se interessam em ler um livro após assistirem à adaptação cinematográfica, seja ela um filme, novela, minissérie ou curta-metragem. Acontece muitas vezes que antes de existir a adaptação, o livro não era muito conhecido, e após a adaptação, muitas pessoas tomam conhecimento daquele livro e desperta o interesse em ler, para saber mais detalhes da história, saber se a adaptação realmente é igual ao livro e assim poder falar qual gostou mais. No entanto, para algumas pessoas assistir a um filme não desperta interesse em ler o livro, são pessoas que não gostam de ler e já ficam satisfeitas somente em assistir à adaptação. Pode ocorrer também de o filme despertar um certo interesse em ler o livro, porém mesmo assim a pessoa sente menos vontade em ler e/ou não tem o costume de ler, sendo assim resolve não ler o livro.

Sobre a questão 9 *“O que vocês preferem: ler o livro ou assistir a sua adaptação no formato de filme, novela, minissérie ou curta-metragem? Por quê?”*, os alunos responderam o seguinte:

Grupo A – *“Assistirmos ao filme, mesmo sabendo que não veremos todos os detalhes. O filme nos chama mais atenção e mexe mais com nossas emoções. Além de contar a história de uma forma mais rápida”.*

Grupo B – *“Ver o filme, porque às vezes temos preguiça de ler. As imagens, as músicas e os atores tornam aquela história mais emocionante e mais rápida de se entender”.*

Nesta questão, mesmo sabendo das vantagens da leitura, os alunos dos dois grupos ainda preferem assistir ao filme. Isso se justifica devido a geração atual estar acostumada com soluções mais rápidas, não tem paciência de ler um livro. Os adolescentes de hoje querem tudo para ontem, estão acostumados com tecnologia e rapidez. Os alunos, por um lado, têm

razão, pois o filme tem suas vantagens, como vimos anteriormente. O filme é chamativo, tem recursos áudio visuais, tem tecnologia e vários efeitos especiais, além de ser mais rápido.

Para a questão 10, *“Quando vocês, primeiramente, assistem ao filme, novela, minissérie ou curta-metragem que foram baseados em algumas obras literárias, depois vocês sentem vontade de ler a própria obra literária? Ou vice-versa? Por quê”*, obtivemos a mesma resposta para ambos os grupos:

Grupo A – *“Se nós lermos o livro antes, sentimos mais curiosidade em ver o filme. Mas se for ao contrário, não sentimos vontade nenhuma de ler o livro depois de assistir ao filme, porque os filmes nos passam mais aventura e prendem mais nossa atenção”*.

Grupo B – *“Quando vemos o filme antes não temos vontade de ler o livro devido a leitura perder a graça. Mas se lermos o livro primeiro, gostamos de assistir ao filme logo em seguida para ver o que não foi mostrado no filme”*.

Essas respostas unânimes enfatizam o que afirma Bunzen e Mendonça (2013) quando dizem que o domínio midiático é justamente o que mais tem motivado os estudantes. Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 147) comentam que se faz necessário aprofundar os estudos acerca da “constante e profunda circulação das formas e modelos textuais entre diferentes domínios discursivos” cita entre os destaques o do domínio “do literário para o midiático”.

As respostas dos alunos mostram a realidade de muitas pessoas, em especial, os adolescentes, pois nesta pesquisa acontece o contrário do esperado. Ao assistir um filme adaptado primeiro, era de se esperar que as pessoas tivessem o interesse em ler o livro posteriormente, porém nem sempre isso acontece, ou seja, algumas pessoas após assistirem ao filme ficam mais desinteressadas em lerem o livro.

Após esta etapa, foram trabalhados o contexto social/conflitos psicológicos das personagens e a discussão dos elementos narrativos do conto e do curta-metragem bem como as características de cada gênero/suporte mediante a realização de um exercício em sala de aula, conforme transcrito no enunciado a seguir:

Quadro 6 - Os elementos da narrativa

***Enredo:** história narrada.

***Personagem:** é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação; podem-se classificar em protagonistas, antagonistas e secundários.

***Tempo:** Subdivide-se em:

Cronológico: o tempo transcorre na ordem natural dos fatos do enredo, isto é, do começo para o final;

Psicológico: o tempo transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens;

***Espaço:** é o lugar onde se passa a ação na narrativa.

***Narrador/foco narrativo:** é o elemento estruturador da narrativa. Pode ser de dois tipos:

Terceira pessoa: está fora dos fatos narrados, portanto seu ponto de vista tende a ser mais imparcial. É conhecido como narrador observador;

Primeira pessoa: o narrador é aquele que participa diretamente do enredo como qualquer personagem. Também conhecido como narrador personagem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Atividade proposta: *Após as discussões dos elementos acima, preencha o quadro com os elementos da narrativa que compõem o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector e o curta-metragem adaptado da mesma obra:*

Quadro 7 - Análise dos elementos da narrativa

Elementos da narrativa	Texto impresso	Texto cinematográfico
Enredo		
Personagens: protagonistas, antagonistas e secundários		
Tempos: cronológico e psicológico		
Espaço		
Narrador/foco narrativo		
Linguagem		
Recursos		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com essa atividade, os alunos demonstraram seus conhecimentos sobre os elementos narrativos e puderam externar as semelhanças e divergências da apresentação da história em gêneros e suportes diferentes. Através deste exercício, os alunos puderam visualizar melhor as características de cada elemento da narrativa do texto impresso e do texto cinematográfico, completando o quadro apresentado. Assim, eles observaram que alguns elementos são iguais e outros elementos são diferentes, apesar de se tratar do mesmo conto.

Para finalizar a oficina em questão, foi realizada uma discussão coletiva e oral sobre a transmutação do texto em questão e os alunos entenderam que cinema e literatura são gêneros diferentes e que um não pode subsistir o outro, mas cada um tem seu valor.

Lemke (2010) salienta que na estrutura fílmica é necessário estar atento ao fato de que tal produção requer uma narrativa construída em cenas que têm como aporte recursos expressivos construídos a partir da hibridização das semioses verbal, imagética, do som e do movimento.

E assim encerramos a oficina 2. Foram alcançados os seguintes objetivos propostos para esta oficina: assistir e analisar, coletivamente, o curta-metragem “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector; produzir uma narrativa a partir do curta-metragem assistido; analisar coletivamente o conto impresso “Felicidade Clandestina” e contrapor o texto impresso ao texto cinematográfico.

4.5.7 Oficina 3

Quadro 8 - Oficina 3

Oficina 3
Objetivos: a) Analisar coletivamente o roteiro de um filme cinematográfico. b) Apresentar aos alunos as características do gênero roteiro. c) Assistir ao filme para constatar o roteiro como parte de um processo de produção multimodal.
Aplicações: 1. Será feita a leitura compartilhada e análise de um trecho do roteiro do filme “Como fazer um filme de amor”, de Luiz Moura e José Roberto Torero (Anexo E), atentando-se para a construção do texto e suas características composicionais. 2. Posteriormente, os alunos assistirão ao trecho do filme “Como fazer um filme de amor” referente ao roteiro, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fT_RrejNM20>. 3. Finalmente será feita uma discussão coletiva sobre a transmutação do texto em questão e seu plano fílmico, a caracterização dos personagens, a intervenção do narrador. Pode ser salientado o desenvolvimento dos aspectos discursivos das personagens na perspectiva intimista construída entre os dois personagens e o narrador.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Folhas, bloco de anotação, DVD (com a gravação do trecho do filme) <i>notebook</i>, caixa de som e projetor multimídia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.8 Análise da oficina 3

Na primeira parte desta oficina, fizemos a leitura do roteiro de um filme cinematográfico em voz alta¹³. Antes do início da leitura, pedimos aos alunos que não fizessem interrupções e que tentassem visualizar o que estava sendo lido e, ao final, as indagações poderiam ser feitas.

¹³ Os PCN defendem que “a leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores” (BRASIL, 2000, p. 73).

Logo em seguida foi feita a leitura compartilhada e análise de um trecho do roteiro do filme “Como fazer um filme de amor”, de Luiz Moura e José Roberto Torero (Anexo E). Os alunos sentiram empolgados durante a leitura e, por isso, tivemos que repetir a leitura mais duas vezes para que mais alunos pudessem ler as falas dos personagens do filme.

Após a leitura, atentamos para a construção do texto e para suas características composicionais, momento em que os alunos puderam compreender as características do gênero roteiro, suas contribuições para o processo de elaboração do filme. Foi estudado com os alunos o seguinte quadro, que aborda os principais elementos de um roteiro:

Quadro 9 - Síntese¹⁴ dos elementos composicionais do roteiro

Existem apenas quatro elementos fundamentais do roteiro:

1. **Cabeçalho da cena** - Deve conter INT. ou EXT (respectivamente, INTERIOR e EXTERIOR), localidade e tempo. O cabeçalho da cena nos diz onde e quando a cena está acontecendo. Simplesmente, há apenas dois locais onde isso pode acontecer: dentro (INT.) ou fora (EXT.). E os tempos possíveis são diversos: você pode simplesmente indicar noite, dia, manhã, etc. ou indicar a hora exata do acontecimento quando necessário. Você pode ser específico ou geral.
2. **Descrição visual ou Ação** - Somente o que você VÊ E OUVI quando está assistindo ao filme. Também conhecida como ação, a descrição visual é aquilo que está se vendo na tela e nada mais, exceto se necessário, indicações de sons. Uma falha comum nos roteiros é indicar aquilo que não se passa na tela.
3. **Personagens** – Indicação dos nomes dos personagens envolvidos.
4. **Diálogos** - As falas e/ou narrações dos personagens.

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁴ Síntese estruturada tendo por base as seguintes referências: COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: o mais completo guia de arte e técnica de escrever para televisão e cinema. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus editorial, 2012. MOLETTA, Alex. **Criação de curta metragem em vídeo digital**: uma proposta de produção de baixo custo. São Paulo: Summus, 2014.

Os alunos perceberam que o essencial é que, mesmo na elaboração de um roteiro “tudo deve ser escrito para ser visto ou ouvido, ação e imagem” (MOLETTA, 2014, p. 34), reforçando, com isso, a necessidade de aprendermos a pensar imageticamente.

Um roteiro é, segundo Comparato (2000),

[...] a forma escrita de qualquer projeto audiovisual. É a arte de contar uma história por meio de imagens, diálogos, descrições, inseridas dentro de uma estrutura dramática. O roteiro é o texto escrito para ser executado, gravado, realizado. Entretanto, a sua forma não é a da narrativa literária, mas sim a do processo ou da narrativa visual (COMPARATO, 2000, p. 35).

Parafraseando Jean Claude Carrière¹⁵, o mesmo autor ainda afirma que:

Escrever um roteiro é muito mais do que escrever. Em todo caso, é escrever de outra maneira: com olhares e silêncios, com movimentos e imobilidades, com conjuntos incrivelmente complexos de imagens e de sons que podem possuir mil relações entre si, que podem ser nítidos ou ambíguos, violentos para uns e suave para outros que podem impressionar a inteligência ou alcançar o inconsciente, que se entrelaçam, que se misturam entre si, que pode vezes até se repudiam, que fazem surgir as coisas invisíveis (COMPARATO, 2000, p. 20).

Para construir um vídeo, primeiramente, deve-se delimitar a ideia inicial, podendo surgir de várias maneiras, dependendo da motivação e da finalidade do vídeo. Seria interessante, segundo afirma Moletta (2009), que esta ideia estivesse de algum modo conectada a uma imagem geradora que, posteriormente, encadearia as demais ideias na composição da narrativa audiovisual.

A ideia principal para um roteiro surge sempre de uma imagem que aparece de repente no nosso contato com o mundo: andando na rua, relacionando-nos com alguém, lendo um livro, um poema ou uma notícia de jornal, presenciando algum fato ou fenômeno que nos desperta a um encantamento repentino que nos ilumina. (MOLETTA, 2009, p. 21).

Não sendo suficiente somente ter uma ideia, é preciso também aprender transmiti-la através de imagens. Ou seja, é necessário aprender a pensar por imagens para que uma ideia possa ser transmutada em linguagem audiovisual.

Após a discussão sobre a importância de escrita e dos elementos constituintes do roteiro para as filmagens, os alunos começaram a levantar hipóteses sobre as cenas e ficaram ansiosos para assistir ao trecho do filme para verificarem a consolidação dos elementos do roteiro por meio das cenas.

¹⁵ Jean-Claude Carrière é um premiado roteirista, escritor, diretor e ator francês. Nasceu em 1931, trabalhou com Luis Buñuel, escreveu mais de 80 roteiros e é autor de mais de 30 livros.

Dando continuidade a esta oficina, os alunos assistiram ao trecho de 8' 45'' de duração do filme *“Como fazer um filme de amor”*¹⁶ referente ao roteiro, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fT_RrejNM20>. Com essa atividade os alunos perceberam a importância da elaboração de um roteiro para a filmagem do curta-metragem, confirmando a orientação de Comparato (2000) de que o roteiro é “a forma escrita de qualquer projeto audiovisual”.

Foto 6 - Alunos assistindo ao trecho do filme “Como fazer um filme de amor”



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir de várias intervenções foi feita uma discussão coletiva sobre a transmutação do texto em questão e seu plano fílmico, a caracterização dos personagens, a intervenção do narrador, além de ser salientado o desenvolvimento dos aspectos discursivos das personagens e das

¹⁶ **Como Fazer um Filme de Amor** (2004) tem uma história padrão: um homem (Cássio Gabus Mendes) e uma mulher (Denise Fraga) apaixonam-se. Mas há uma sombra sobre este amor: a estranha morte da esposa dele. E, além disso, há uma rival, que quer acabar com o romance. Porém, mais do que a história, o que importa é o modo como ele é contada. Durante todo o enredo, há um narrador (Paulo José) que vai revelando as fórmulas deste tipo de filme, mostrando as intenções do autor. A ideia é revelar o esqueleto, a estrutura na qual se apoiam as histórias românticas. Sinopse disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202048/>>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

imagens. Isso corrobora com o que postula Napolitano (2011, p. 57), quando afirma que “boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim, pela forma de contá-la”. Nesse sentido, é essencial o roteiro, pois o resultado final depende de sua escrita. A mesma história com roteiros diferentes resulta em filmes diferentes. Um bom filme deve começar com um bom roteiro, que é a arte de contar uma história através de imagens, diálogos, descrições, incluídas dentro de uma estrutura dramática. O roteiro é o texto escrito para ser executado, gravado, realizado. Contudo, a sua forma não é a da narrativa literária, mas sim a do processo ou da narrativa visual.

Após o término desta oficina, muitos alunos relataram não ter conhecimento da importância de um roteiro antes da oficina. Sendo assim, finalizamos esta oficina sobre roteiro com todos objetivos alcançados. Os alunos entenderam que, para produzir um filme eles precisam caprichar no roteiro e que não existe filme sem um roteiro.

4.5.9 Oficina 4

Quadro 10 - Oficina 4

Oficina 4
Objetivos: a) Apresentar as etapas de criação e produção de um curta-metragem, b) Conduzir os alunos para que entendam a organização da filmagem do curta-metragem, através de seminário, e c) Assistir e analisar um dos primeiros curtas-metragens produzidos no Brasil.
Aplicação: 1. O professor mediará um seminário sobre o livro “<i>Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula</i>” do autor Alex Moletta para explicar cada uma das etapas de criação e produção de um curta-metragem: desde a pré-produção, produção, pós-produção até a divulgação. 2. Exibição da obra-prima cinematográfica “A velha a fiar” de Humberto Mauro, disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_velha_a_fiar>. Acesso em 05 de maio de 2016. Título: A velha a fiar¹⁷ Duração: 5’ 45” Ano de produção: 1964 3. Análise dos elementos básicos do curta-metragem “A velha a fiar” e também acompanhem um pouco da história do cinema no Brasil.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Livro “<i>Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula</i>” Alex Moletta (2014), DVD (com a gravação do curta-metragem “A velha a fiar”), <i>notebook</i>, caixa de som e projetor multimídia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁷ **A Velha a Fiar** é um curta-metragem brasileiro de 1964 dirigido por Humberto Mauro, com a música popular homônima cantada pelo Trio Irakitan. Uma joia do cinema brasileiro, esse curta-metragem é considerado pelos críticos como um dos primeiros vídeos clipes do mundo. Baseada em conto popular e também em divertidas parlendas tradicionais, a história conta a aventura de uma mulher, tão velha quanto o mundo, que vive até hoje a fiar em sua roca. Bichos participam da história: mosca, aranha, gato, cachorro, boi e uma infinidade de seres que constroem a história que a “Velha fia”. Sinopse disponível em: <<https://vimeo.com/20520305>>. Acesso em 12 de julho de 2016.

4.5.10 Análise da oficina 4

Como já mencionado na oficina 1, todos os alunos receberam o livro “*Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula*”, do autor Alex Moletta, para que, em duplas, preparassem um seminário com o objetivo de sistematizar o conteúdo do mesmo. Essa dinâmica visa ajudar os alunos a entenderem os procedimentos básicos e necessários para a produção de um curta-metragem.

Essa dinâmica proposta tem em vista o que Chiappini (2005) propõe ao afirmar que:

O seminário que propomos é *trabalho da semente*, reprodutor e produtor, ao mesmo tempo. Nada de metodologias rigorosas além de planejamentos precisos, que, em última instância, desconheciam sua dinâmica imprevisível e incontrolável, por melhores que sejam os planejamentos. Trata-se, pelo contrário, de criar condições para romper a fixidez dos papéis desempenhados e do espaço e do tempo em que a cena didática se passa, pela transformação de monólogos numa representação coletiva, em que todos (palco e plateia) trabalham como autores (CHIAPPINI, 2005, p.128-129 – grifos da autora).

Assim sendo, nosso seminário aconteceu. Como já mencionada antes, cada dupla ficou responsável por um capítulo do livro em questão, uma vez que a turma era composta por 37 alunos e o livro possui 19 capítulos. Por faltar um aluno para que seja 19 duplas, um aluno de dispôs, por livre vontade, a fazer parte de duas duplas para que tudo fosse apresentado. E assim ficou dividida nossa apresentação:

Quadro 11 - Divisão de temas¹⁸ para seminário

		ASSUNTO
Grupo 1	Capítulo 1	• Por onde começar • Adaptação literária • Ficção autoral • Animação • Documentário • Videoclipe musical • Videocrônica
Grupo 2	Capítulo 2	• Formando uma equipe
Grupo 3	Capítulo 3	• Pesquisando e estudando um tema
Grupo 4	Capítulo 4	• Criando a história – A elaboração do roteiro

¹⁸ Divisão criada tendo por base o sumário do livro: MOLETTA, Alex. **Criação de curta metragem em vídeo digital**: uma proposta de produção de baixo custo. São Paulo: Summus, 2014.

Grupo 5	Capítulo 5	• Escolhendo as locações e iniciando a produção
Grupo 6	Capítulo 6	• Selecionando o elenco
Grupo 7	Capítulo 7	• Levantando a produção
Grupo 8	Capítulo 8	• Dirigindo um curta-metragem • Plano geral (PG) • Plano aberto (PA) • Plano americano (PAm) • Plano conjunto (PC) • Plano médio (PM) • Plano fechado (PF) • <i>Close -up</i> • Plano detalhe (PD) • Plano subjetivo • Primeiro e segundo planos
Grupo 9	Capítulo 9	• Pensando a fotografia
Grupo 10	Capítulo 10	• Pensando a direção de arte
Grupo 11	Capítulo 11	• A importância do áudio
Grupo 12	Capítulo 12	• Equipamentos mínimos necessários
Grupo 13	Capítulo 13	• Realizando as gravações
Grupo 14	Capítulo 14	• Excesso de confiança
Grupo 15	Capítulo 15	• Editando o curta-metragem
Grupo 16	Capítulo 16	• Finalização e formato adequados para exibição • Créditos • Exportando o vídeo: formatos
Grupo 17	Capítulo 17	• Divulgação e apresentação visual • Plano de divulgação para internet • Arte gráfica: DVD e pôster
Grupo 18	Capítulo 18	• Exibição do curta
Grupo 19	Capítulo 19	• Notas sobre o fim, ou o começo

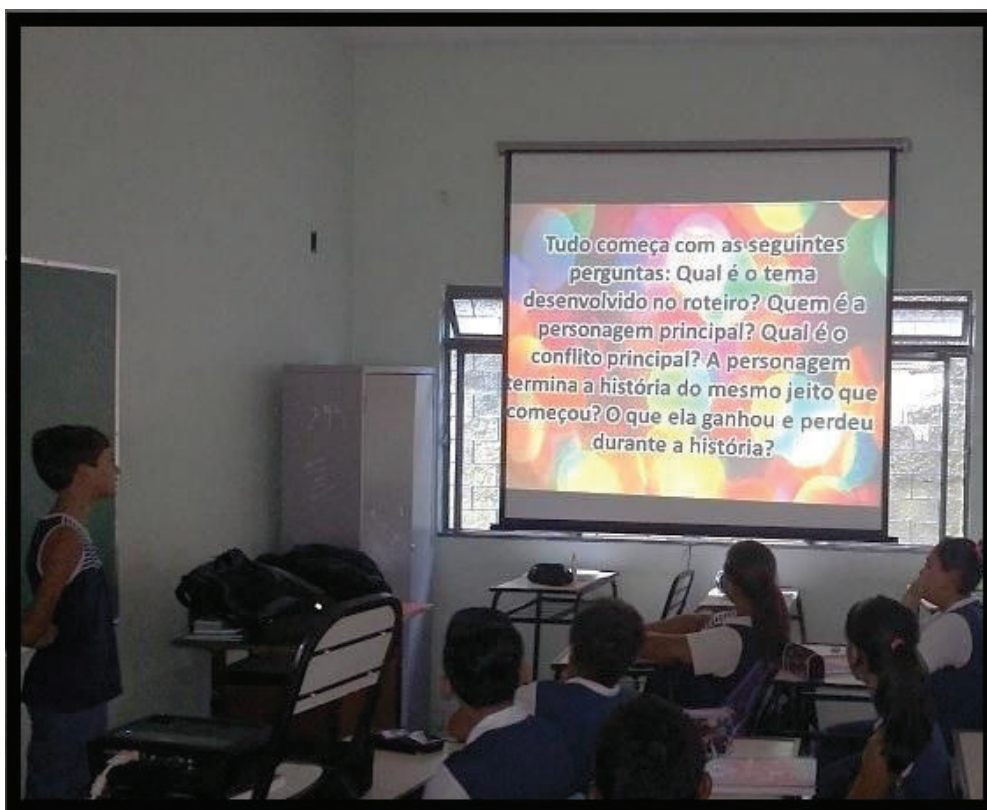
Fonte: Elaborado pelo autor.

O seminário ocorreu tranquilamente. Os alunos, mesmo estando ansiosos para começarem a produzir o curta-metragem proposto neste projeto, demonstraram muita segurança ao apresentarem as temáticas. Cada dupla apresentou seu capítulo elencando as sugestões, os possíveis problemas e soluções para cada segmento de acordo com os conhecimentos tecnológicos e digitais que os mesmos já possuem. Isso prova o que Moletta (2014) salienta quando afirma que:

Este texto também tem por objetivo organizar o potencial de criação e de conhecimento que os jovens, há muito, vêm adquirindo com o uso constante dessas novas tecnologias em seu dia a dia. Visa ainda transformar esse potencial em expressão artística, social e – por que não? – educacional, complementando o trabalho didático/pedagógico desses alunos em sala de aula e dando-lhes a oportunidade de ser protagonistas de seu aprendizado e da formação de seu senso crítico (MOLETTA, 2014, p. 10).

Finalizamos a apresentação do seminário e a primeira parte desta oficina, agradecendo a participação, o comprometimento e a responsabilidade de cada um e afirmando que “no seminário, a palavra circula e o espaço se altera: de um para muito e de cima para baixo, palavrar, olhar, e gestos vão de todos para todos, no mesmo plano” (CHIAPPINI, 2005, p. 129).

Foto 7 - Seminário sobre o livro *“Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula”* do autor Alex Moletta



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 8 - Seminário sobre o livro “Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula” do autor Alex Moletta



Fonte: Arquivo pessoal.

Na próxima etapa foi escrito no quadro-negro da sala o seguinte roteiro, para que os alunos o seguissem, enquanto assistiam ao curta-metragem “A velha a fiar” de Humberto Mauro:

ROTEIRO

- 1 - Observe as cenas e tente identificar quais recursos do cinema moderno **são inexistentes** nesta produção.
- 2 - Observe e façam notas quanto aos aspectos técnicos de:
 - Iluminação.
 - Som.
 - Qualidade de imagem.
- 3 - Quanto aos aspectos subjetivos do curta:
 - Descreva o trecho que mais lhe chamou atenção;
 - O tipo de cinematografia lhe agrada?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a exibição do curta-metragem “A velha a fiar”, foi apresentada a ficha técnica do filme para que os alunos se situassem em relação ao contexto social e histórico em que ele fora produzido.

Quanto aos questionamentos, os alunos reagiram pelo fato do curta-metragem não ser narrado e sim pelas cenas se sucederem seguindo a letra de uma música e ser produzido em branco e preto. De acordo com os conhecimentos adquiridos no seminário, constataram que, neste curta, os recursos utilizados foram os mais simples do cinema como iluminação, tomadas, planos, uma vez que para aquele tempo, eram inovadores em se tratando de tecnologia e informação sobre curta-metragem.

Após esta constatação, os estudantes ataçaram seus sentidos para assistirem outras obras cinematográficas, bem como criarem seus próprios curtas uma vez que cinema é uma arte que abrange primordialmente os sentidos, a percepção, a imagem, a memória. Levaram em consideração, também, que, para apreciar um filme cinematográfico é necessário ter certa sensibilidade.

Este exercício de observação serviu como preparatório para as demais atividades a serem desenvolvidas no projeto. O ato de observar é muito importante para aprendizagem da produção de um curta-metragem, pois através da observação se adquire muito conhecimento, ideias e também pode visualizar a prática para posterior execução.

4.5.11 Oficina 5

Quadro 12 - Oficina 5

Oficina 5
Objetivo: Ampliar o repertório dos alunos em relação aos contos.
Aplicações: 1. Após o conhecimento técnico do curta-metragem, o professor levará os alunos à biblioteca onde farão um levantamento de contos que gostariam de vê-los transformados em curta-metragem. 2. Os alunos também poderão consultar em seus livros didáticos, na internet, no laboratório de informática, e ainda trazer sugestões de casa.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Livros, computador, <i>internet</i> , folhas e bloco de anotação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.12 Análise da oficina 5

De acordo com a sondagem feita na oficina 2, justificamos aos alunos, mais uma vez, que o gênero literário escolhido para nossa proposta de transmutação foi o gênero conto, uma vez que se trata de um texto rico em experiências estéticas e produzido em uma narrativa curta e por já termos estudado tal gênero no ano letivo anterior. Para Gotlib (2002), o conto possui um duplo sentido, ele admite, ao mesmo tempo, a narração de acontecimentos verdadeiros e de acontecimentos falsos, pois “nele, realidade e ficção não têm limites precisos” (GOTLIB, 2002, p. 12).

De modo clássico, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o romance, o conto tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem somente um desfecho. Num romance, o enredo desdobra-se em conflitos secundários, diferente do conto.

O conto é uma narrativa breve, concisa, precisa, que acontece em torno de único núcleo dramático. Possui poucos personagens: o protagonista e mais alguns, todos atuando em torno

de uma ação central. No começo o conto possui certa tranquilidade em relação aos personagens e ao cenário no qual atuam. Do início para o meio, aparece uma desordem. A tranquilidade inicial é quebrada por um conflito, algo que rompe a ordem anterior, provocando o personagem central a solucionar tal embaraço. Do meio para o final da narrativa, temos o desenvolvimento desse conflito, com o objetivo de restabelecer a situação primeira, na maior parte das vezes, com ganhos, sejam para o personagem, sejam para a realidade com a qual ele convive. Dá-se então o desfecho¹⁹.

Após estarem estimulados a lerem para encontrarem um texto que seria a base para a produção do curta-metragem, os alunos foram levados até à biblioteca da escola em tela e, com a ajuda da bibliotecária, fizeram um levantamento dos livros de contos que existiam no acervo da biblioteca, constatando assim que a escola possui baixo número de livros disponíveis. A partir daí começaram um trabalho de campo, analisando cada livro e os separando, para poderem ler e, de acordo com tudo que já aprenderam as oficinas anteriores, escolherem um conto que melhor poderia ser adaptável a um curta-metragem.

Foto 9 - Alunos pesquisando livros de conto na biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal.

¹⁹ Estas explicações são revisões de conteúdos sobre o que o professor já havia discutido com estudantes no ano letivo anterior ao início da pesquisa.

Os livros selecionados foram:

- a) Contos escolhidos – Machado de Assis;
- b) Felicidade Clandestina – Clarice Lispector;
- c) A disciplina do Amor – Lygia Fagundes Telles;
- d) Os contos da obra Tremor de terra, do Luiz Vilela;
- e) E toda a coleção de livros contos, composta por 42 exemplares, pertencentes ao projeto do PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola -, “*Literatura em Minha Casa*”²⁰, que estava disponível na biblioteca.

Foto 10 - Coleção “Literatura em Minha Casa”



Fonte: Arquivo pessoal.

²⁰ **PNBE 2001/2004** – o projeto denominado “Literatura em minha Casa” foi implantado pelo governo o Projeto Literatura em Minha Casa, livros fornecidos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Trata-se de coletâneas compostas de cinco gêneros literários: teatro, novela, poesia, conto e clássicos adaptados. Informação disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>. Acesso em 04 de agosto de 2016.

Após essa separação de livros na biblioteca, os alunos foram ao laboratório de informática e, através de buscas na *internet* encontraram sugestões de contos como:

- a) “Betsy” e “Feliz ano novo”, do Rubem Fonseca;
- b) “A chinela turca”, “O enfermeiro” e “O espelho”, de Machado de Assis.

Um aluno encontrou dois *sites* da *Revista Nova Escola* chamados: “10 contos para você ler em menos de 20 minutos”, disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/avulsas/especial-ferias-10-contos-para-ler.shtml>> e “Era uma vez... contos”, disponível em <<http://acervo.novaescola.org.br/leitura-literaria/era-uma-vez-contos.shtml>> . Acesso em: 10 maio de 2016.

Todos os contos selecionados na *internet* em *sites* variados foram lidos e avaliados pelos alunos. Os livros separados na biblioteca foram levados para a sala, onde continuamos a análise, mas o tempo da oficina foi insuficiente, então propomos que os livros fossem lidos em casa e que cada aluno selecionasse um conto que apresentaria como sugestão na próxima oficina, que aconteceria na semana seguinte.

A leitura é o período de mediação da interação entre o aluno e o texto literário, procurando ativar no aluno a observação da experiência estética, ou seja, a percepção de como uma obra ficcional é construída através da palavra. Neste ponto, o docente destaca o vocabulário e a estrutura composicional do texto, mediando o processo de letramento literário.

Para Arnold Hauser (1977), os mediadores realizam um papel muito importante para o futuro das obras literárias na sociedade. Ele não crê na existência da produção artística sem a intervenção esteticamente constitutiva, pois se isso não existisse a obra perderia sua historicidade.

É dever de a escola mediar a leitura de textos literários de modo consciente, claro e com estratégias bem estabelecidas para que o leitor atinja grau elevado de letramento literário. Para ler um poema, um romance, um conto, uma crônica, é preciso desfrutá-los, passar por uma experiência estética, para que os leitores tenham vontade e sabedoria para realizar outras leituras.

4.5.13 Oficina 6

Quadro 13 - Oficina 6

Oficina 6
Objetivos: a) Escolher os contos impressos para criação do roteiro literário. b) Criar de um roteiro por imagens e ações.
Aplicações: 1. O professor dividirá a sala em quatro grupos. Entre seus membros, cada um escolherá o melhor conto para criação do curta-metragem e, logo em seguida, cada grupo selecionará apenas três contos para a votação final. A subdivisão em grupos permitirá que os alunos possam desenvolver habilidades diferentes voltadas para seu gosto pessoal. 2. Será proposto um exercício no qual cada um conte para o seu grupo sua ideia de vídeo, tendo como base o conto escolhido. Observação: Não se sabe se os curtas-metragens serão feitos a partir de contos diferentes ou do mesmo conto, ou se serão retratados por focos narrativos diferentes – os alunos decidirão.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Bloco de anotação e lápis.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.14 Análise da oficina 6

Em consonância com a oficina anterior, foi proposta a seguinte dinâmica para que começassem a seleção dos contos:

- a) Divisão dos alunos em quatro grupos;
- b) Após os quatro grupos serem formados, cada um dos alunos componentes deveria ler o seu conto selecionado, assim teríamos nove contos indicados em cada grupo.
- c) Ao término da leitura, cada membro explanou seus argumentos, justificando assim, a sua escolha, visando o curta-metragem como produto final.
- d) O próximo passo era para que cada grupo escolhesse apenas três contos, dos nove selecionados, para serem lidos e apresentados para os demais grupos.

- e) Realização de uma plenária para apresentação dos 12 contos (3 de cada grupo) para que a sala escolhesse o/s conto/s que seria/m transformado/s em curta/s-metragem/s.
- f) Após cada leitura dos contos, o grupo também explanou o argumento, mostrando porque escolheu aqueles contos e porque gostariam de vê-los transformados em uma obra audiovisual.
- g) Votação individual para a escolha dos melhores contos a serem transformados em curta/s-metragem/ns.

Foto 11 - Dinâmica de seleção de contos



Fonte: Arquivo pessoal.

Até esse momento não sabíamos a decisão da turma: se optariam em fazer apenas um ou mais curtas-metragens.

E assim, tivemos a seguinte seleção sugerida de contos impressos e o seguinte resultado:

Quadro 14 - Contos selecionados e resultado da votação

Nome do livro	Nome do conto	Nome do/a autor/a	Votos
Contos da escola*	O Birolho	Pedro Bandeira	1
Quem conta um conto?*	O piquenique de Catapimba	Ruth Rocha	1
Os contadores de história*	A contadora de histórias	Pedro Bandeira	3
Historinhas pescadas*	Minhas férias, pula uma linha, parágrafo	Christiane Gribel	19
Site da Revista Nova Escola	O caso do espelho	Ricardo Azevedo	1
Peru de Natal e outras histórias*	Peru de Natal	Mário de Andrade	1
Meninos, eu conto*	A Menina da varanda	Léo Cunha	1
Contos de hoje e de ontem*	Tampinha	Ângela Iago	2
De conto em conto*	Negócio de menina com menino	Ivan Ângelo	2
Do conto à crônica*	A donzela e a Moura Torta	Rachel de Queiroz	0
Conta que eu conto*	O bisavô e a dentadura	Sylvia Orthof	2
Contos escolhidos	Contos de escola	Machado de Assis	4

*Livros pertencentes à coleção “Literatura em minha Casa”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pudemos perceber que os contos mais votados abordam a temática escolar e apresentam personagens relacionados à faixa etária dos alunos participantes desta pesquisa. Nos três contos mais votados, o cenário remete ao ambiente escolar, isto porque os alunos se identificaram com a história. O ambiente escolar desperta maior interesse nos alunos devido ser algo bem conhecido por eles, é a realidade que eles vivem. Os alunos frequentam a escola diariamente e passam boa parte do dia nela.

Podemos observar também que o conto que venceu disparado tem o ambiente escolar, mais especificamente as férias como tema, sendo estas um dos assuntos que os alunos adoram retratar em seus primeiros dias de aula.

Quando apresentado o resultado da votação e indagados sobre a questão da quantidade de curtas-metragens que seriam feitos, os alunos deram várias opiniões e decidiram usar somente o conto vencedor “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*” de Christiane Gribel. Porém, como a turma possui 37 alunos, sugeriram que fossem montados dois grupos e que cada grupo criasse sua curta-metragem sobre o mesmo texto. Uma vez que já possuíam certo conhecimento sobre a retextualização e perceberam as modificações ocorridas durante a transformação do texto “Felicidade Clandestina” e curta-metragem, justificaram que gostariam de ver como o conto impresso escolhido poderia ser visto de duas maneiras distintas. Sendo assim, ficou acordado que produziram dois curtas-metragens a partir do conto “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*” de Christiane Gribel.

Não podemos esquecer que existem os direitos autorais que, segundo Moletta (2009, p. 101), “trata-se de uma questão muito importante para qualquer produção – comercial, independente, profissional ou amadora”.

Moletta (2009) nos alerta também que:

[...] adaptar ou reproduzir um trecho de livro, uma música ou parte de um programa de TV em um curta-metragem, sem a devida autorização, é ilegal – mesmo que a exibição não tenha fins lucrativos. Segundo o ECAD - Escritório Central de Arrecadação e Distribuição de Direitos Autorais Musicais -, exibição dessa natureza só fica isenta de pagar direitos autorais se houver autorização expressa do autor ou detentor dos direitos (MOLETTA, 2009, p. 102).

Sendo assim, para ficarmos de acordo com a Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 que regula o uso dos direitos autorais, entramos em contato com a autora Christiane Gribel²¹ por meio de uma rede social (*Facebook*) e esta, após toda nossa explanação sobre o projeto, gentilmente nos enviou o termo de autorização e cessão de direitos para adaptação de obra literária (Anexo F) juntamente com uma mensagem aos alunos envolvidos no projeto (Anexo G). Os alunos ficaram muito agradecidos com a cessão dos direitos autorais e extasiados com tal mensagem, pois viram aí a possibilidade de diálogo entre eles e a autora.

O conto em questão começa com a volta às aulas. Guilherme está no 7º ano, e em seu primeiro dia de aula se vê obrigado a fazer uma redação sobre suas férias. “Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem

²¹ Nascida no Rio de Janeiro, em 1968, **Christiane Araújo Gribel** vive atualmente em São Paulo. Escritora e publicitária, escreve livros infantis desde 1996. Começou a escrever para crianças em 1988, e não deixou por menos: logo ganhou o Prêmio Jabuti de Autora-Revelação. Christiane é também redatora publicitária.

treino” (GRIBEL, 2001, p. 44). Mas será que é tão divertido assim ver momentos alegres sujeitos a valer nota?

Depois de muito reclamar, Guilherme decide fazer a redação e quando a professora entrega as redações corrigidas sugere que o aluno faça um exercício de análise sintática da última oração do texto, porém, o aluno resolve a atividade de modo incomum, fazendo uma brincadeira com os termos da oração. Diante disto, o aluno recebe nota ruim, ganha uma advertência do diretor, que ordena ainda que ele faça mais redações.

Essa escolha do tema pelos alunos denuncia situações que eles ainda passam, e oportuniza discussões sobre um ensino predominantemente tradicional, conduzido na prática da redação escolar, alinhado a uma concepção de produção de textos como algo estanque, de modo que não considera a prática da reescrita e da refacção do texto. A forma como a professora avalia o texto está, muitas vezes, de acordo ainda com a própria prática da redação escolar que muitas vezes ainda é tratada como um texto sem contexto de circulação, para o qual não se tem a figura de um interlocutor/locutor que possa servir de parâmetro para o estudante adequar a linguagem a ser utilizada; o que sobra para avaliar são somente os recursos estritamente gramaticais.

4.5.15 Oficina 7

Quadro 15 - Oficina 7

Oficina 7
Objetivos: a) Ler o/s conto/s selecionado/s, b) Identificar os elementos narrativos do/s conto/s lido/s, b) Criar a sinopse e a escaleta.
Aplicações: 1. De posse do/s conto/s e das ideias iniciadas na oficina anterior, os alunos o lerão e criarão a forma como irão (re)contar a história (enredo). 2. Posteriormente será feita a análise dos elementos da narrativa do/s texto/s selecionado/s. 3. Criação da sinopse da história que deseja transformar em curta-metragem. 4. Para encerrar essa oficina, os alunos começarão a pré-escrita do roteiro, delimitando e sequenciando cenas, cenários, imagens, sons, personagens, fazendo a base do roteiro do vídeo de cada grupo (escaleta). 5. Propor a formalização de um plano de comunicação os alunos e o professor, com lista de <i>e-mails</i>, <i>WhatsApp</i>, <i>Facebook</i>, telefones. Por fim, pedir que eles pesquisem mais sobre criação de roteiro e curtas-metragens nas bibliotecas e na <i>internet</i>.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Livros: <i>Historinhas pescadas: antologia de contistas brasileiros</i>. Coleção Literatura em minha casa; v. 2, Contos. São Paulo: Moderna, 2001, bloco de anotações, dicionários, celulares e lápis.

Fonte: Elaborado pelo autor.

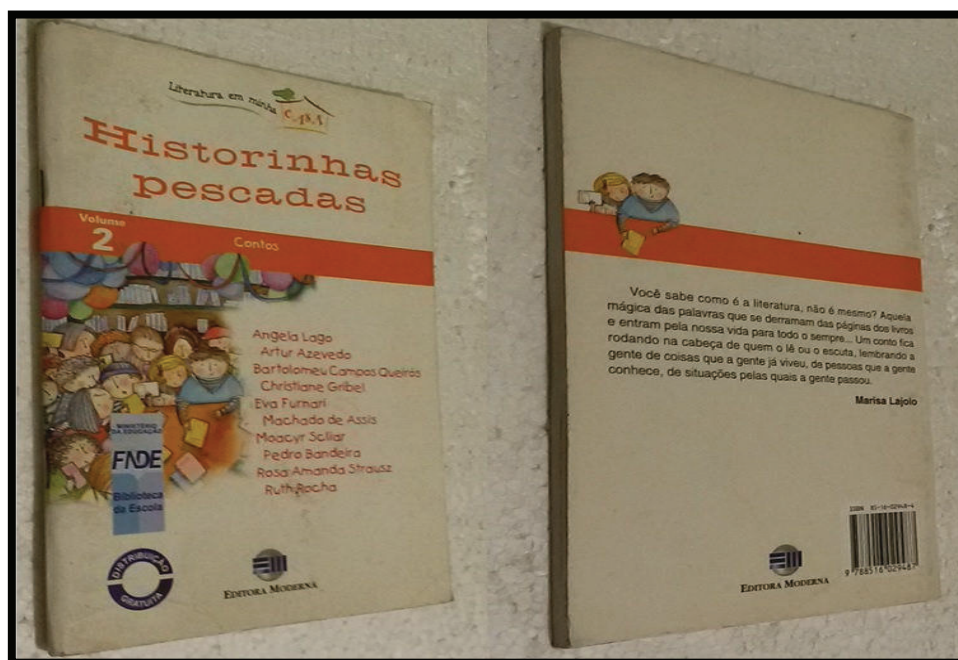
4.5.16 Análise da oficina 7

Esta oficina teve início com a apresentação do suporte em que o conto “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*” fora escrito: o livro *Historinhas Pescadas*²² (2001). A apresentação

²² GRIBEL, Chistiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. In: **Historinhas pescadas**: antologia de contistas brasileiros. Coleção Literatura em minha casa; v. 2, Contos. São Paulo: Moderna, 2001, p. 42-55.

teve como objetivo criar uma expectativa positiva em relação à leitura, por isso, mostramos o livro, comentando que nesta coletânea encontramos dez contos escritos por vários autores como: Ângela Lago, Artur Azevedo, Bartolomeu Campos Queirós, Chistiane Gribel, Eva Furnari, Machado de Assis, Moacyr Scliar, Pedro Bandeira, Rosa Amanda Strausz e Ruth Rocha. Foi lida, ainda, a carta aos leitores escrita por Marisa Lajolo para estimular e despertar ainda mais o interesse pela leitura do conto. Foi questionado aos alunos por que o livro se tratava de uma coletânea de contos e eles responderam afirmando que era porque o livro reunia várias narrativas curtas e possuía elementos de ficção. Lemos a biografia da escritora, que constava no próprio livro e, em seguida, foi entregue aos alunos exemplares da coleção para que todos o manuseassem.

Foto 12 - Suporte onde o conto foi encontrado



Fonte: Arquivo pessoal.

Primeiramente, o objetivo é estimular a vontade de ler o texto. Na motivação, é importante que o docente desenvolva ações que incentivem o aluno a desejar ler o texto. O professor também fala da importância do elemento lúdico para que o interesse pela leitura da obra seja despertado. Em um segundo momento, na introdução, deve-se criar condições para que a obra seja bem recebida. Assim, Cosson (2006) sugere que o docente mostre a obra e a biografia do autor, justificando a escolha do texto, sem necessidade de estudar a fundo o conteúdo do texto. Se a obra for um livro, propõe que os alunos o manuseiem e que sejam tratados os seguintes temas: capa, contracapa, orelha e elementos pré-textuais introdutórios ao texto. Vale

ressaltar que ele menciona a palavra cerimônia (COSSON, 2006, p. 60) ao fazer considerações do que pode ser feito para preparar os alunos para o momento da leitura que se torna, desse modo, um momento muito importante.

Como a indicação deste texto partiu de um aluno de um dos grupos, os outros ainda não tinham tido o primeiro contato com o texto escrito. Antes de iniciar a primeira leitura, os estudantes colocaram as carteiras em círculos e foi sugerido o uso dicionários e celulares para consulta de significados de palavras desconhecidas no texto.

Logo em seguida foi feita uma leitura do texto em voz alta e foi pedido, que durante a leitura, os alunos fizessem um exercício de tentar imaginar as cenas a partir do que liam e ouviam. Posteriormente, os alunos externaram suas ideias, comentaram sobre o desafio de transformar aquele texto em um curta-metragem, visto que segundo Moletta (2014, p. 13) “nada do que é extremamente essencial pode ser cortado, a menos que isso seja mostrado de outra forma no vídeo”.

Após a leitura, foram feitas mediações e intervenções sobre a temática e a interpretação das ações contidas no texto. Novamente, realizamos um exercício em sala de aula sobre a análise dos elementos da narrativa e, para isso, tivemos como base o quadro 6 da oficina 2 (página 72). Com essa atividade, os alunos identificaram os elementos da narração presentes no texto.

A próxima etapa foi a criação da sinopse pelos dois grupos. Segundo Riga (2012), a sinopse

[...] é uma descrição sintética de em cinco linhas que é o primeiro elemento de apresentação de um projeto audiovisual. Essas cinco linhas têm que ser extremamente objetivas para conseguir mostrar claramente o que é o filme, de modo que o leitor possa visualizá-lo (RIGA, 2012, p. 23).

Os grupos se reuniram, elegeram um redator. Abaixo, as sinopses criadas:

Quadro 16 - Sinopse²³ produzida pelo grupo A

Guilherme é um garoto de 11 anos, está no 7º ano e no seu melhor (ou pior) primeiro dia de aula recebe como castigo escrever uma redação (de no mínimo 30 linhas) sobre suas férias. Guilherme percebe que não será tão fácil assim ver momentos alegres e divertidos corrigidos com caneta vermelha. Sua professora não gosta de sua redação e o manda para a sala do diretor, um homem sábio, que lhe castiga de uma forma muito inteligente.

Fonte: Elaborado pelos alunos.

Quadro 17 - Sinopse²⁴ produzido pelo grupo B

Eduardo tem 11 anos e acaba de voltar de férias. E logo em seu primeiro dia de aula se vê obrigado a transformar todas as suas emoções de férias numa chata e extensa redação. Ele encontra dificuldades para colocar tudo que fez nas férias em seu texto, mas o entrega para a professora que corrige todos os erros que ele cometeu. Ainda por cima, Eduardo é mandado para a sala da diretora que o pune com o pior dos piores castigos.

Fonte: Elaborado pelos alunos.

Percebe-se que os alunos entenderam bem o significado de sinopse, pois escreveram claramente o que é o filme e foram bem objetivos no texto. Diante das duas sinopses produzidas pelos dois grupos já podemos observar algumas diferenças no modo de contar a história. Pois quando a história foi lida, cada aluno foi imaginando as cenas de um jeito. A partir daí, espera-se que o curta-metragem de cada grupo seja diferente, apesar de serem baseados no mesmo conto.

²³ A reprodução do texto original encontra-se no anexo H.

²⁴ A reprodução do texto original encontra-se no anexo I.

Foto 13 - Criação da sinopse e da escaleta



Fonte: Arquivo pessoal.

Finalizamos a oficina com a produção das escaletas. A escaleta é um esqueleto do roteiro. É uma etapa muito séria e decisiva no processo de produção audiovisual, “pois a escaleta determinará quantas cenas serão necessárias para transmitir as ações dos personagens e a história completa” (MOLETTA, 2009, p. 34). Por meio da escaleta o roteirista consegue dividir as cenas que formarão sua história e que servirá de argumento para o roteiro. “A escaleta limpa as arestas, inserindo só o realmente necessário para contar a história por meio de imagens e sons de acordo com a narrativa escolhida” (ibidem). Passemos a apresentar as escaletas criadas pelos dois grupos:

Quadro 18 - Escaletas²⁵ produzidas pelo grupo A

ESCALETA
Cena 01: Tarde ensolarada. Rua. O ator pula a linha das calçadas, uniformizado. Para em frente ao portão da escola, suspira e entra.
Cena 02: Sala de aula. O aluno e todos conversam. A professora bate um livro na mesa e todos calam. Ela escreve no quadro: “Redação: 30 linhas sobre as férias”. O ator olha indignado enquanto pensa que suas férias acabaram.
Cena 03: O aluno encontra dificuldades em escrever suas férias em apenas 30 linhas.
Cena 04: Sala de aula. O ator aparece aflito ao ver que faltavam apenas 15 minutos para acabar a aula e então escreve bem rápido. O sinal bate e ele entrega a folha. Imagem de um relógio. O ator comemora a sexta.
Cena 05: Sala de aula. A câmera foca numa menina de rosto esnobe. O ator chega por traz e puxa a alça de seu sutiã. Ela corre atrás dele e o derruba. A professora chega logo em seguida e fica brava.
Cena 06: Sala de aula. A professora começa a entregar a redação. O ator ganha um zero. E lamenta os erros cometidos. É mandado fazer uma análise sintática.
Cena 07: Parque. Dia. O ator aparece brincando.
Cena 08: Sala de aula. O ator aparece em frente ao quadro lendo a análise. Logo é mandado à diretoria.
Cena 09: Sala do diretor. O diretor surpreende o menino ao dizer que gostou da redação. E o manda fazer duas por semana como castigo.
Cena 10: Pátio da escola. O menino fica indignado.

Fonte: Elaborado pelos alunos.

²⁵ A reprodução do texto original encontra-se no anexo J.

Quadro 19 - Escaletas²⁶ produzidas pelo grupo B

ESCALETA
<i>Cena 01: Manhã ensolarada. Quarto. A câmera entra num quarto onde há um menino dormindo. Sua mãe o acorda e diz que se ele não acordasse, chegaria atrasado ao primeiro dia de aula.</i>
<i>Cena 02: Manhã ensolarada. Cozinha. Eduardo acorda e vai tomar seu café bem rápido, pois sua mãe o apressa. Ele pega sua mochila, se despede da mãe e vai para a escola.</i>
<i>Cena 03: Manhã. Rua. O menino vai para a escola com os colegas e quando ele chega, entra e vai em direção a sua sala de aula, pensando em como será o seu primeiro dia de aula.</i>
<i>Cena 04: Escola. Sala de aula. A professora chega, o menino e os colegas conversam muito e brincam de jogar bolinhas. A professora dá bom dia, mas ninguém ouve. Então ela se enfurece e os alunos apenas ficam quietos quando a vê escrevendo no quadro: “Redação: Minhas Férias - 30 linhas”.</i>
<i>Cena 05: Escola. Sala de aula: O menino começa a fazer a sua redação e encontra dificuldades em colocar nas 30 linhas os seus 30 dias de férias. Eduardo se lembra até da confusão que arrumou ao chutar a bola e quebrar a janela do vizinho.</i>
<i>Cena 06: Escola. Sala de aula. O horário está terminando e dois colegas do menino entregam a redação, e em seguida Eduardo se apressa e também entrega seu texto. A professora dá uma olhada e faz cara que não gostou.</i>
<i>Cena 07: Manhã. Casa. O menino não quer ir à escola, pois a professora irá entregar as redações corrigidas. Eduardo finge estar doente. Só que o plano não dá certo e sua mãe o manda para a escola.</i>
<i>Cena 08: Escola. Sala de aula. A professora entrega as redações. Eduardo é o único que tira nota baixa e vê sua redação toda corrigida. A professora ordena que Eduardo faça uma análise sintática de uma frase que ela havia circulado em seu texto. Eduardo faz e lê sua análise sintática, mas a professora não gosta do que ouve e o manda para a diretoria.</i>
<i>Cena 09: Escola. A sala da diretoria. A diretora lê a redação de Eduardo e como castigo ordena que ele faça duas redações por semana. Eduardo vê decretado o fim de suas férias.</i>

Fonte: Elaborado pelos alunos.

²⁶ A reprodução do texto original encontra-se no anexo K.

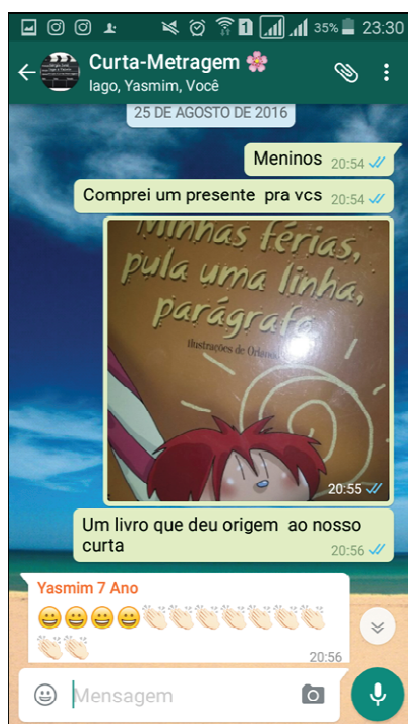
Para finalizar a oficina e para otimizar a comunicação, um grupo composto pelo professor executante e pelos estudantes foi criado no aplicativo *WhatsApp* e na rede social *Facebook*. Por conta disso, em vários momentos, o celular e a *internet* foram utilizados como recursos de interação, para resolução de dúvidas e possíveis problemas de criação e produção, pois como lembrado por Moran (2009),

[...] cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também, é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas (MORAN, 2009, p. 32).

Observa-se aqui, que a utilização da internet e do celular deve estar cada vez mais presente no sistema educacional. As redes podem ser utilizadas no processo pedagógico para romper as paredes da escola, bem como para que aluno e professor possam conhecer o mundo, desenvolvendo a aprendizagem através do intercâmbio e aprendizado colaborativo e mediado.

A seguir alguns *prints*²⁷ dos diálogos usando o aplicativo *WhatsApp*:

Figura 1 - Print do *WhatsApp* do professor aplicador com os diretores gerais dos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal.

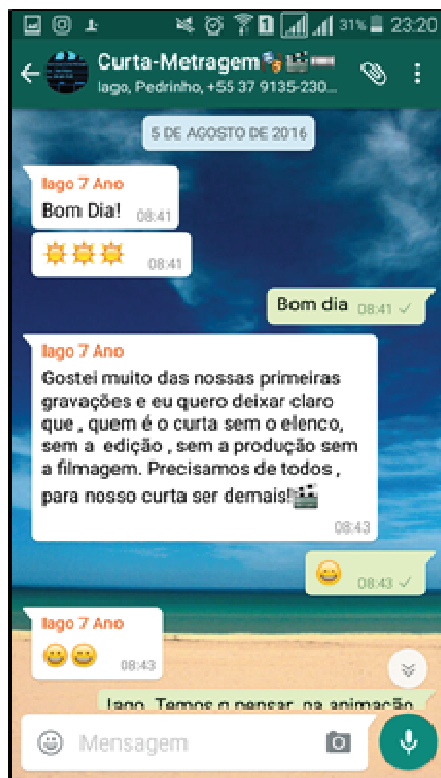
²⁷ *Print*, ou *print screen*, é um comando usado para capturar a imagem da tela do computador, mas é claro que atualmente isso se expandiu para outros dispositivos como celulares, *tablets*, etc. Informação disponível em: <<http://www.curtomuito.net.br/print-screen-como-fazer/>>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

Figura 2 - Print do WhatsApp (grupo A)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 - Print do WhatsApp (grupo B)



Fonte: Arquivo pessoal.

4.5.17 Oficina 8

Quadro 20 - Oficina 8

Oficina 8
Objetivo: Realizar oficinas virtuais.
Aplicação: Para um maior conhecimento técnico, os alunos serão levados para o laboratório de informática para realizarem, juntamente com o professor, as oficinas virtuais do Portal Tela Brasil < www.telabr.com.br > que tratam de elaboração de roteiros de curta-metragem, além de oficinas temáticas sobre pré-produção, produção e pós-produção.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Bloco de anotação, computador e <i>internet</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.18 Análise da oficina 8

Como já dito anteriormente, a escola onde se realizou esta pesquisa consta de um laboratório de informática muito bem equipado e em perfeito funcionamento, por isso esta oficina ocorreu nesse ambiente, uma vez que precisaríamos de acesso à *internet*.

Nesse sentido, Frade (2007) afirma que:

Para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão, em novas pedagogias. Isso porque esses instrumentos alteram os modos de relacionamento com a cultura escrita e, em outra instância, com o próprio conhecimento e com uma instituição encarregada de transmiti-lo, a escola (FRADE, 2007, p. 67-68).

Por outro lado, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2008):

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações (BRASIL, 2008, p. 140).

Sendo assim, os estudantes foram levados à sala de informática e instruídos que deveriam acessar o site do Portal Tela Brasil²⁸ <<http://www.telabr.com.br/oficinas-virtuais>> e acessassem as oficinas virtuais e as realizassem para que, assim, obtivessem um maior conhecimento técnico acerca da criação do roteiro. Todos os alunos a realizaram e através da dinâmica da oficina de roteiro perceberam que o essencial é que mesmo na escrita de um roteiro “de um vídeo deve partir das imagens, de modo que precisamos aprender não apenas a pensar, mas também a escrever por meio de imagens e ações” (MOLETTA, 2009, p. 37), reforçando, com isso, a necessidade de aprendermos a pensar imageticamente.

Foto 14 - Realização das oficinas virtuais

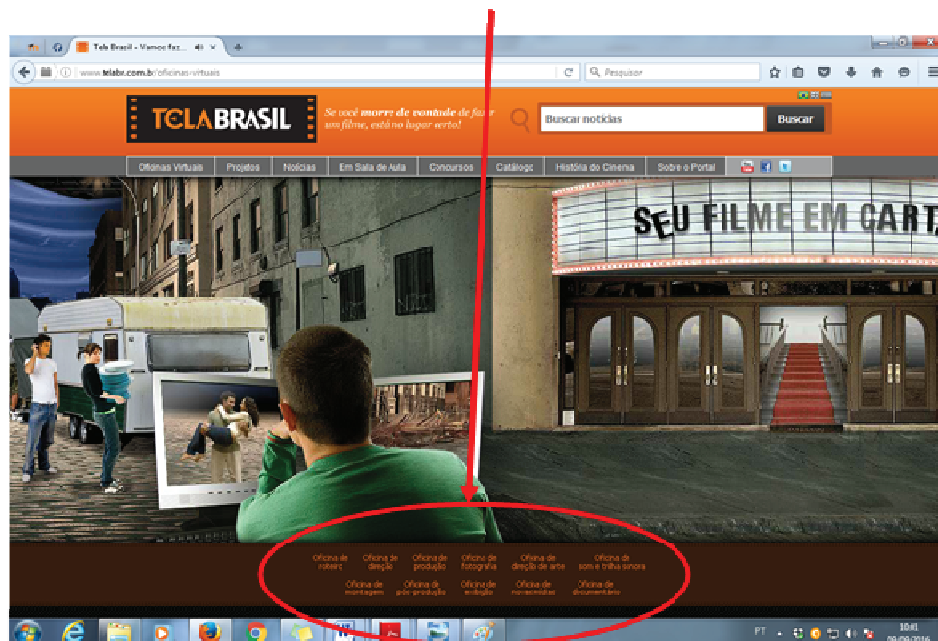


Fonte: Arquivo pessoal.

Como posteriormente os alunos teriam que formar as equipes para a criação dos curtas-metragens, as demais oficinas virtuais foram realizadas para que todos pudessem conhecer um pouco das funções de cada membro que compõe as equipes de pré-produção, produção e pós-produção, em destaque na figura abaixo:

²⁸ **Portal Tela Brasil** é um *site* brasileiro de ensino da arte audiovisual. Por meio de exercícios práticos, textos dinâmicos, bibliografias, filmografias e bate-papo com profissionais consagrados, você vai mergulhar no universo da teoria e da prática cinematográficas. Vai conhecer todas as áreas da realização de filmes, do roteiro à exibição. Vai contar com um espaço aberto para debate e troca de experiências. Vai desenvolver seu olhar, sua criatividade e sua técnica para utilizar imagem e som como métodos de expressão. Tudo isso de maneira livre e divertida, construindo por si próprio o itinerário dessa viagem pelos segredos da sétima arte. Apresentação disponível em: <<http://www.telabr.com.br/sobre-nos/apresentacao>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

Figura 4 - Tela das oficinas virtuais do Portal TelaBrasil



Fonte: < <http://www.telabr.com.br/oficinas-virtuais> >. Acesso em: 09 maio. 2016.

Pelo fato das oficinas serem temáticas e simularem situações concretas de criação das etapas de um uma obra audiovisual, novamente foi observada muita interação entre os discentes ao compartilharem seus conhecimentos, descobrindo suas habilidades e já se posicionando seus desejos em desempenhar determinada função, na produção do curta-metragem, de acordo com sua habilidade. Enfim, percebemos que:

A presença da internet, ou do computador em si, não é garantia para que o aluno construa conhecimento. Cabe ao professor saber explorar os potenciais educacionais oferecidos pela internet ou pelo computador e criar situações para o aluno poder significar e compreender a informação obtida e com isso, construir novos conhecimentos (VALENTE, 2002, p. 133).

Nesta esteira, é interessante pontuar como é gratificante presenciar a motivação, a entrega e o envolvimento dos alunos em busca da criação de um ambiente mais favorável e interativo para a aprendizagem.

Advindo dessas situações, somos chamados a aprimorar cada dia mais essa relação, professor versus alunos versus tecnologia, demonstrando que, ao considerar que todos ensinam e que todos aprendem, os ganhos são imensuráveis.

Assim, do ponto de vista educacional, a internet pode contribuir tanto para a instrução quanto para a construção de conhecimento. A ênfase está no aspecto pedagógico do seu uso e não na internet em si. Porém, antes de mostrar os diferentes

usos pedagógicos da internet, é importante entender como o computador pode ser usado na educação [...] (VALENTE, 2002, p. 134).

Assim sendo, quando o professor cria ambientes interativos onde a criatividade é fundamental, passará a transformar e criar novas ideias com seus alunos. Sancho (1998) afirma que,

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias (SANCHO, 1998, p. 41).

4.5.19 Oficina 9

Quadro 21 - Oficina 9

Oficina 9	
Objetivo:	Criar o roteiro literário do/s curta/s-metragem/s.
Aplicações:	1. Após conhecerem as técnicas de como escrever um roteiro, os grupos serão reunidos para discutirem melhor a história/enredo do vídeo que irão realizar e criarem a primeira versão dos roteiros para seus vídeos. 2. Quando finalizado, será proposto que leiam e imaginem cada cena pensando em imagens e sequências.
Tempo previsto:	3 horas
Materiais:	Bloco de anotação e lápis.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.20 Análise da oficina 9

Na opinião de Comparato (2000), um roteiro cinematográfico pode ser produzido a partir da adaptação de uma obra. Pode ser uma fiel reprodução; pode ser somente uma inspiração, uma recriação de alguns elementos; essa obra pode ser uma peça de teatro, que já possui diálogos e

cenar; um conto, que possui uma história mais enxuta, parece adequado para a elaboração das cenas; um romance, cuja dificuldade está na síntese da ideia; ou um livro. Diante do exposto, os alunos optaram em fazer uma adaptação literária. Moletta (2014, p. 14) salienta que “adaptar significa reelaborar a história com base na trama principal, decidir se há espaços ou não para manter histórias e personagens secundários e não perder o foco do tema principal”.

Incentivamos os alunos a lerem mais vezes o conto, pois:

O mais importante na adaptação literária para uma obra audiovisual, seja ela qual for, é não ter medo de adaptá-la. Se você estudar o texto, identificar a trama, conhecer o contexto, entender as ações e reações das personagens, compreender sua trajetória dentro da história, terá mais chances de fazer uma boa adaptação (MOLETTA, 2014, p. 14).

A adaptação deve ser pensada, porque toda adaptação é inovadora na medida em que é recriada a partir de situações e experiências diferentes. Segundo Moletta (2014, 14) “a adaptação serve para despertar o interesse pela experiência humana que o texto nos apresenta e para mostrar a obra a um novo público”.

De posse das sinopses, das escaletas produzidas na oficina anterior, da permissão da autora, e diante de todos os conhecimentos técnicos, específicos adquiridos e as decisões tomadas até aqui, os alunos se reuniram novamente em dois grupos, conforme decidido na oficina de número 6, para que criassem o roteiro literário²⁹ para a adaptação do conto “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*” de Christiane Gribel que daria origem aos curtas-metragens.

²⁹ Segundo Riga (2012, p. 22) “roteiro literário é o material cuja principal função é contar a história, com começo, meio e fim, e que servirá de base para as etapas seguintes da produção, bem como para os atores se localizarem na história”.

Foto 15 - Reunião para criação do roteiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Para produzir um filme em linguagem audiovisual é preciso atentar à especificidade deste tipo de obra literária. Exceto a parte técnica indispensável, há um primeiro aprendizado para ficarmos alertas: na linguagem audiovisual temos que aprender a narrar uma história, a expressar-nos ou passar uma experiência ou conhecimento através de imagens. Quando iniciamos o trabalho com esta linguagem, na maioria das vezes damos mais importância aos discursos do que às imagens. As falas, os diálogos, os conceitos e as palavras são relevantes, mas não são elas que fazem o sentido real deste tipo de obra literária.

Criar um roteiro a partir de um conto impresso reforça a relevância do pensar sobre a imagem e da “escolha da imagem mais adequada para cada palavra, cada frase ou parágrafo de um roteiro” (MOLETTA, 2009, p. 45). Assim como a escrita tem suas normas sintáticas e semânticas, no vídeo a técnica é indispensável para a produção audiovisual, pois é ela que possibilitará trabalhar sobre as imagens e criar cenas e experiências importantes.

Os primeiros desafios para a construção dos roteiros foram fazer os estudos das intenções de cada grupo e eleger seus roteiristas. Durante a oficina, cada elemento do grupo dava sugestões, mediavam as ideias e por fim obtivemos as primeiras ideias de como seriam os roteiros para a criação da obra audiovisual. Durante a escrita e após a finalização, cada grupo

leu seu roteiro, para que todos pudessem imaginar cada cena pensando em imagens e sequências.

Por questão de espaço e por ser fiel às primeiras ideias, os roteiros escritos pelo grupo A (Anexo L) e pelo grupo B (Anexo M) encontram-se digitalizados e anexados a esta dissertação.

Observamos que os textos dos dois grupos foram criados observando os três elementos fundamentais e básicos de um roteiro:

Logos: é a palavra, o discurso, a organização verbal do roteiro. É a linguagem que permite a comunicação entre os seres humanos.

Phatos: é o drama, o dramático de uma história; ele provoca identificações e repulsas, tristezas e dores, alegrias e risos; afeta as pessoas; é a vida e as ações humanas expostas em seus conflitos cotidianos.

Ethos: é a razão pela qual se escreve, é o porquê se quer dizer algo e os motivos e significados últimos de uma história. Aqui se insere a esfera de responsabilidade e as implicações políticas, sociais e éticas da história que se quer contar. Não precisa trazer uma resposta ou uma lição de moral, mas pode ser a exposição de uma simples pergunta (COMPARATO, 2000, p. 20-1).

De posse dos roteiros e ao analisá-los, pudemos comprovar o que afirma Moletta (2014, p. 14) quando diz que “numa adaptação, cortar trechos do texto, excluir personagens ou cenas, alterar situações, tempo ou espaço nos quais ocorrem os fatos não significa uma descaracterização da autoria”, pois os roteiristas conseguiram manter a temática do conto selecionado e, “além disso, nos dá a possibilidade de criar outros olhares sobre o mesmo tema” (idem, p. 15).

Finalizada a criação de todos os roteiros literários, os alunos ganharam uma ficha de avaliação dos roteiros, incluindo aspectos linguísticos e textuais.

Quadro 22 - Aspectos linguísticos e textuais³⁰ do roteiro

Aspectos linguísticos:

1. **Pontuação:** observar se os sinais de pontuação foram utilizados de forma adequada; se houve a paragrafação do texto.
2. **Ortografia:** observar se foram cometidos erros ortográficos ou gramaticais.
3. **Coerência:** observar se a narrativa foi construída com começo, meio e fim; se as frases estão construídas em um sentido lógico; se o título, se houver, é adequado para a narrativa.

³⁰ Quadro estruturado tendo por base: KOCH, V.I.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 17. ed. – 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

4. Coesão: observar se os adjetivos, advérbios e conjunções são empregados de forma adequada.

Aspectos da narrativa:

5. Descrição de cena: observar se o ambiente e os elementos presentes na ação foram bem definidos.

6. Descrição dos personagens: observar se as características físicas e de comportamento dos personagens são apresentadas de forma clara e objetiva.

7. Desenvolvimento da história: observar se as ações estão organizadas de maneira lógica, respeitando as relações de causa e efeito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Terminada a avaliação acima, os alunos, através de um processo interativo, puderam reescrever os roteiros literários criados, ajustando sua escrita ao que foi pedido e resolvendo possíveis dificuldades que foram verificadas. Nesse contexto, Sercundes (1997) relata que, por meio de seu próprio texto, o aluno:

[...] terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e, conseqüentemente, aprender a variedade padrão e inteirar-se dela. (SERCUNDES, 1997, p. 89).

A conclusão que os roteiristas chegaram corrobora com o que afirma Molletta (2009),

Quando adaptamos um texto literário para uma obra audiovisual, aprendemos mais sobre a própria obra. Durante a adaptação é preciso ler, pesquisar, refletir e discutir o texto com os colegas, coisas que não fazemos quando a lemos somente. (MOLETTA, 2009, p. 31).

Para a criação dos roteiros, foram levados em consideração os conhecimentos já adquiridos e desenvolvidos sobre as características do gênero roteiro (ver oficina 3: Quadro 9 – Elementos composicionais do roteiro).

Nesta etapa de criação, realizamos atividades que tinham um caráter mais técnico do trabalho com o curta-metragem, uma vez que estavam direcionadas para aspectos ligados ao procedimento de filmagem dos roteiros escritos.

A propriedade interdisciplinar desta série de atividades é caracterizada pelo conjunto de práticas letradas do letramento escolar e do letramento cinematográfico, já que envolve não apenas matérias de língua portuguesa, mas também de Arte e Mídia com o propósito de

incluir os estudantes em situações de aprendizagem cada vez mais ricas. Esta é, também, uma das indicações sugeridas pelas Orientações Curriculares Nacionais:

Isto significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos, na imprensa ou na *internet*, por vídeos, filmes, etc. (BRASIL, 2006, p. 29).

É importante que a escola permita aos alunos o contato com outros letramentos que não seja somente o letramento escolar, pois, na vida real, os alunos vão precisar de vários letramentos para viver, independente de qual será sua profissão.

4.5.21 Oficinas 10 e 11

Quadro 23 - Oficinas 10 e 11

Oficinas 10 e 11
Objetivo: Criar a versão definitiva do roteiro técnico.
Aplicações: 1. Após análise e observações feitas durante a oficina 9, os alunos escreverão o roteiro definitivo para a gravação do curta-metragem, usando o aplicativo/software <i>Celtx</i> ³¹ disponível em: < http://www.baixaki.com.br/download/celtx.htm#ixzz3w0ZlUrDD >. 2. Revisão e impressão dos roteiros finalizados.
Tempo previsto: 6 horas (3 horas por oficina)
Materiais: Bloco de anotação, computador, celular, <i>internet</i> , impressora, papel e o aplicativo/software <i>Celtx</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor.

³¹ *Celtx* é um aplicativo gratuito específico para editar roteiros para cinema, TV, teatro, quadrinhos, etc., permitindo que eles sejam escritos e formatados corretamente e ainda apresenta ferramentas de produção, direção e direção de arte.

4.5.22 Análise das oficinas 10 e 11

Finalizada a reescrita e a análise dos roteiros elaborados e, para dar continuidade ao processo iniciado no encontro anterior, foi necessário que os grupos possuísem ao menos uma cópia da primeira versão de seus roteiros e que tivessem realizado os exercícios propostos nas oficinas do Portal TelaBrasil. Só assim demos início à retextualização do roteiro literário para o roteiro técnico. Dell’Isola (2007) relata sobre retextualização:

Assim, partindo-se do princípio de que os gêneros são fenômenos históricos que se relacionam a aspectos culturais e que a língua é manifestação do discurso na enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais, considera-se que o processo de retextualização (ou refacção e reescrita) de gêneros textuais traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção de texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam (DELL’ISOLA, 2007, p. 36).

A realização da retextualização de um roteiro a outro justifica-se pelo próprio conceito desses gêneros, já que, embora parecidos, esses dois tipos de roteiro não são iguais. Comparato (2009) afirma que:

[...] roteiro literário está mais voltado para a descrição de cena, observando a intensidade da ação dramática, bem como a força dos diálogos, sem, contudo, tratar de aspectos relacionados à filmagem propriamente dita. O roteiro técnico, por sua vez, é aquele que contém todas as indicações técnicas imprescindíveis para a transformação do texto em audiovisual (COMPARATO, 2009, p.218).

Em vista disso, a atividade de retextualização foi essencial no sentido de possibilitar que os alunos refletissem sobre as características dos gêneros estudados e criassem um roteiro técnico com indicações indispensáveis à filmagem.

A etapa inicial desta oficina teve como objetivo que a retextualização do roteiro escolhido fosse desenvolvida coletivamente. Cada trio de alunos ficou encarregado em desenvolver uma parte do roteiro literário, para que, depois, ocorresse a discussão do roteiro técnico completo e realizar possíveis correções. A tarefa sugerida foi a seguinte:

Atividade: Leia atentamente o roteiro literário elaborado por seu grupo para a criação do curta-metragem e retextualize para o roteiro técnico o trecho selecionado para seu grupo, atentando para a estrutura prototípica deste gênero, conforme explicitado a seguir:

Quadro 24 - Estrutura³² prototípica do roteiro técnico

Cabeçalho: indica o número da cena; indica o espaço em que ocorre a ação do personagem (INT. para Interno e EXT. para externo); depois informa o local (rua, centro da cidade, etc.) e por último o tempo da ação (manhã, tarde, noite, madrugada); aparece em CAIXA ALTA.
Descrição visual ou ação: indica o que ocorre imagetivamente durante a ação do personagem e o que acontece ao redor dele. Evite adjetivos, metáforas ou detalhes que não correspondam a informações visuais: “o roteiro não é uma obra de literatura, não tente ser poético ou metafórico” (LUCENA, 2012, p. 43). Já Moletta (2014) sugere que os personagens e as ações sejam indicadas em CAIXA ALTA, para facilitar a marcação de quem lê de imediato. A descrição aparece colada à margem da folha em espaço de parágrafo simples.
Personagens: marcado em CAIXA ALTA e centralizado. Marcações em parênteses em itálico sugerem ações da personagem na hora de sua ação. Isso permite criar uma ação dramática, mas não é uma regra.
Diálogos: são as falas que aparecem durante as ações. Como descreve cenas que se passam a nossa frente, os verbos devem estar no presente ou, eventualmente, no gerúndio ou presente contínuo, porque o tempo de visualização de um filme é sempre o presente, mesmo no caso de um <i>flashback</i>. Os diálogos aparecem centralizados na página e em espaço simples. Entre o cabeçalho, a descrição e o diálogo pode ter espaço 1,5.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tarefa mencionada, os membros do grupo puderam detalhar, nas cenas do roteiro técnico que estavam sendo produzidas, situações apresentadas no roteiro literário, sem, todavia, eliminar o conteúdo original da primeira versão do roteiro, pois, como lembra Dell’Isola (2007, p. 43), “[...] estabeleceu-se que, no processo de retextualização, seja respeitado o conteúdo do original e que não sejam feitas muitas mudanças, embora possam ser feitas intervenções quando o gênero exigir”.

Na sequência, realizamos a verificação e avaliação do roteiro retextualizado, para que fosse feita a conexão de cenas, correção de erros (aspectos de língua e de gênero).

³² Quadro estruturado tendo por base as seguintes referências: COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: o mais completo guia de arte e técnica de escrever para televisão e cinema. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus editorial, 2012. MOLETTA, Alex. **Criação de curta metragem em vídeo digital**: uma proposta de produção de baixo custo. São Paulo: Summus, 2014.

Após essas ações, conversamos com os estudantes sobre o roteiro do filme “*Como fazer um filme de amor*”, usado na oficina 3, elencando as características textuais desse gênero. Levamos os alunos para a sala de informática e sugerimos que eles fizessem uma consulta ao site do Roteiro de Cinema³³ (disponível em <<http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros.htm>>) para que observassem como os roteiros são escritos. Dentre os roteiros de curta-metragem, sugerimos que eles analisassem o roteiro do curta-metragem “*Velha história*”³⁴, de Claudia Jouvin, baseado em um texto de Mário Quintana e observassem como o texto era escrito.

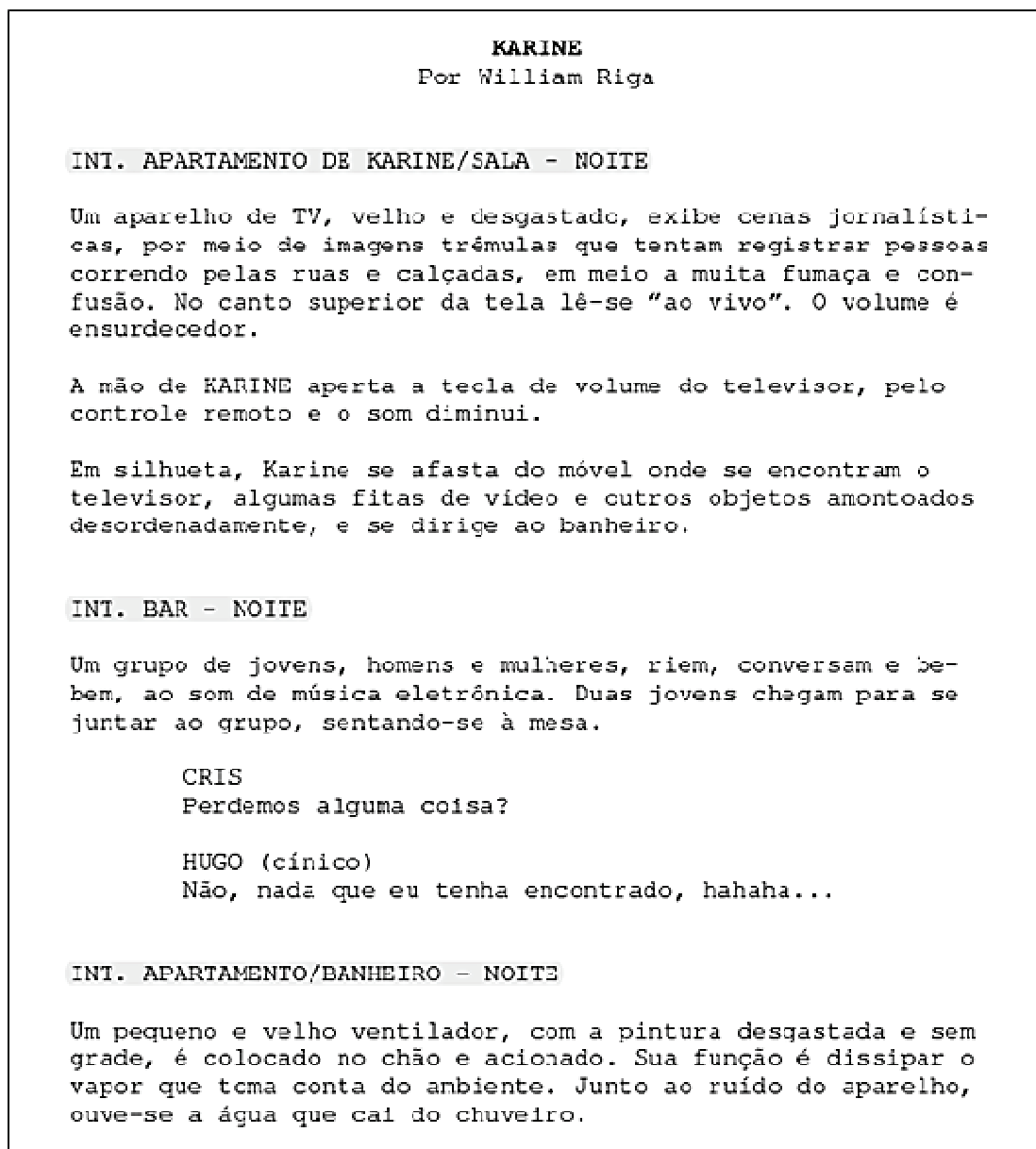
Na etapa dois desta oficina, cada membro do grupo ficou incumbido por digitar a versão final do roteiro técnico através do *software Celtx*, que foi anteriormente baixado pelos próprios estudantes nos computadores do laboratório de informática da escola. Diante de cada trecho escolhido para cada aluno, a atividade de digitação foi sugerida da seguinte forma:

Atividade: Agora você irá visualizar um modelo de roteiro digitado que possa auxiliar na elaboração do seu. Leia atentamente este modelo, se necessário, questione o professor e comece a última tarefa desta oficina: a criação e escrita do roteiro.

³³ O site *Roteiro de Cinema* possui uma biblioteca virtual que reúne mais de 380 roteiros audiovisuais - de longa-metragem, curta-metragem, televisão, documentário e publicidade - na íntegra, em língua portuguesa, produzidos ou inéditos, para *download*, serem lidos online, ou impressos, com o objetivo de estudo e entretenimento.

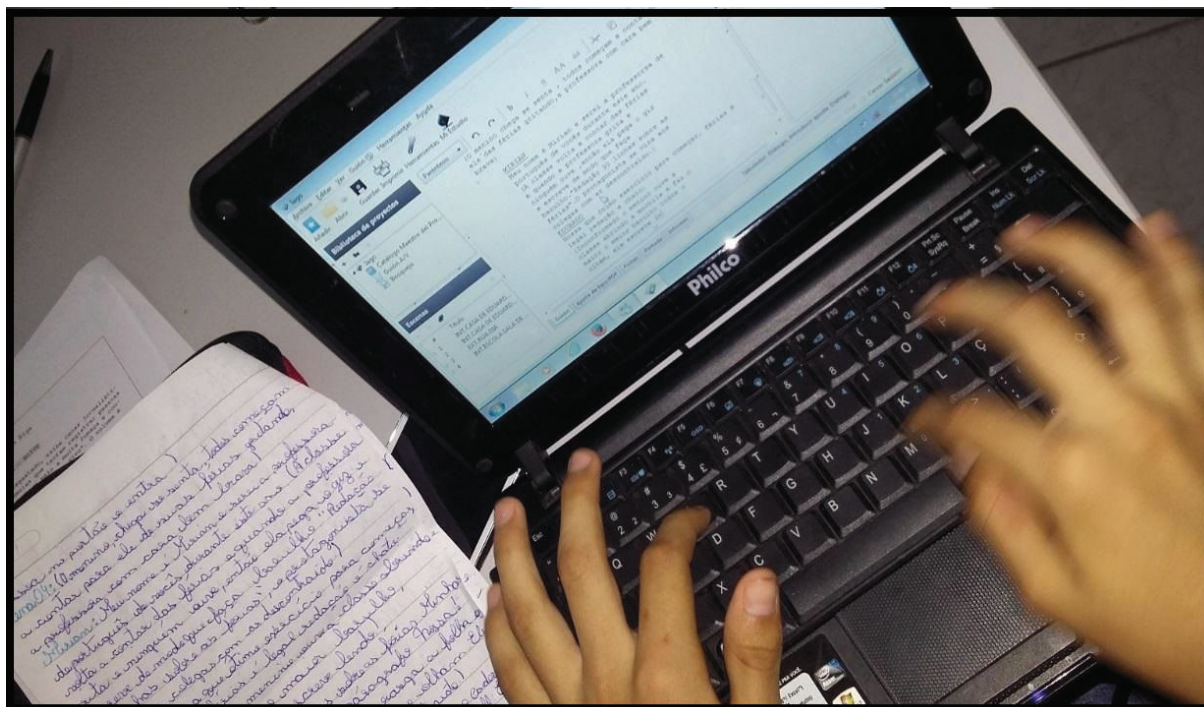
³⁴ Disponível na biblioteca virtual de roteiros citada anteriormente.

Figura 5 - Exemplo³⁵ de roteiro digitado no programa *Celtx*



³⁵ Exemplo foi fornecido por RIGA, 2012, p.19.

Foto 16 - Digitação da versão definitiva do roteiro técnico usando o aplicativo/software *Celtx*

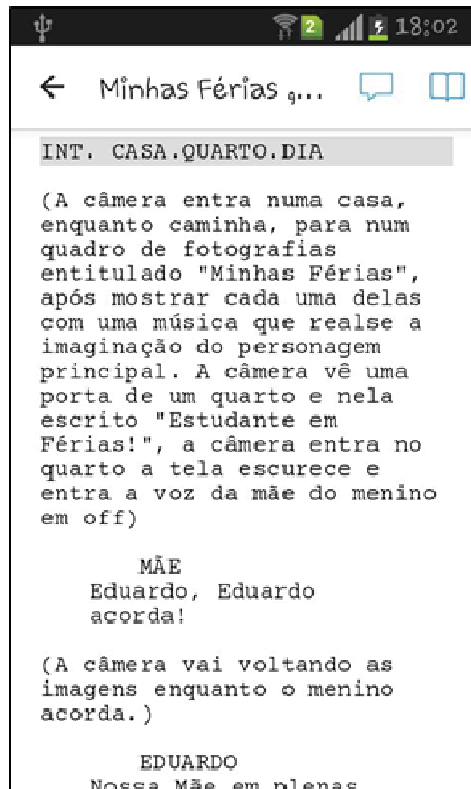


Fonte: Arquivo pessoal.

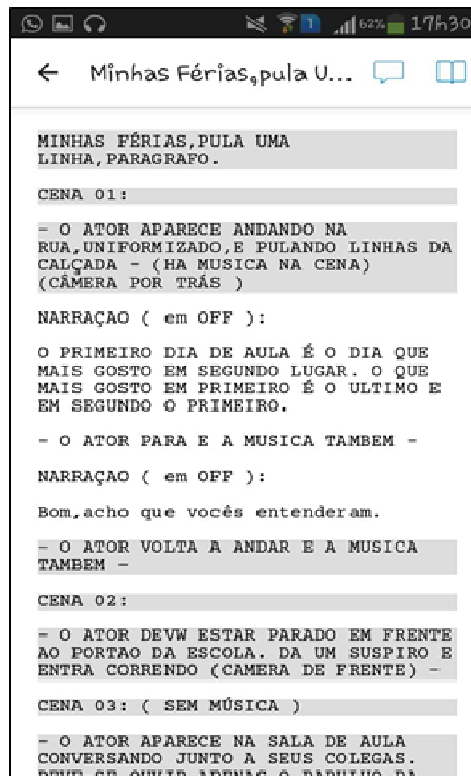
Resumindo, durante as duas partes desta oficina, foram realizadas sequências de atividades ligadas à retextualização do roteiro literário para o roteiro técnico.

Alguns alunos instalaram o aplicativo do *Celtx* no celular para poder cumprir as tarefas que lhes foram propostas em tempo hábil: Eis alguns *prints*³⁶ das versões feitas nestes suportes:

³⁶ **Print**, ou *print screen*, é um comando usado para capturar a imagem da tela do computador, mas é claro que atualmente isso se expandiu para outros dispositivos como celulares, *tablets*, etc. Informação disponível em: <<http://www.curtomuito.net.br/print-screen-como-fazer/>>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

Figura 6 - *Print* do celular (grupo A)

Fonte: Elaborado pelos alunos.

Figura 7 - *Print* do celular (grupo B)

Fonte: Elaborado pelos alunos.

As versões finais do roteiro técnico dos dois grupos se encontram anexadas (Anexos N e O) ao final deste texto.

Após realizarem todas as oficinas anteriores e, através de exemplos de roteiros, os dois grupos conseguiram executar muito bem a última tarefa desta oficina, que foi criar a versão definitiva do roteiro técnico. Ao final desta oficina, o objetivo proposto foi alcançado com êxito. Os alunos ficaram muito entusiasmados com o resultado e ansiosos para dar continuidade à produção do curta-metragem.

4.5.23 Oficina 12

Quadro 25 - Oficina 12

Oficina 12
Objetivo: Criar o <i>storyboard</i> das cenas
Aplicação: O professor pedirá aos grupos que construam o <i>storyboard</i> de seus roteiros ou das partes que acharem mais necessárias. Observações: a) Será informado aos alunos que a qualidade do desenho não é importante nesse momento, mas quanto mais detalhes visuais da cena a ser produzida forem previstos no <i>storyboard</i> , menos riscos haverá de faltar algo importante no momento da gravação. b) Os alunos devem fazer quantos desenhos acharem necessários até chegar a um <i>storyboard</i> que representem suas ideias para o filme, da melhor maneira possível. c) Será sugerido o “ <i>Toon Boom Storyboard</i> ” que é um programa próprio para criação de <i>storyboards</i> , suas ferramentas permitem automatizar várias tarefas, criar animações e transições entre os quadros.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Papel, bloco de anotações, lápis diversos, borracha, canetões, computador e <i>internet</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.24 Análise da oficina 12

Esta oficina visou conscientizar os alunos sobre a importância da organização do roteiro e sobre a importância de se fazer desenhos das tomadas de suas cenas, quadro a quadro para facilitar o processo de gravação das cenas.

Moletta (2009, p. 54) afirma que “quando estamos começando a desenvolver um projeto audiovisual, muitas são as chances de nos perdermos nos planos, errar os enquadramentos e esquecer o que se pretendia filmar em uma tomada”. Por isso, é fundamental organizar-se e desenvolver técnicas que ajudem nessas várias fases. Um exemplo dessas técnicas é o *storyboard*.

Foi explicado aos alunos que, segundo Riga (2012),

O *storyboard* é um recurso muito útil para o planejamento visual das cenas a serem filmadas e também para transmitir a toda a equipe o que o diretor tem em mente para o seu filme. Ele consiste de uma sequência de quadros onde são desenhadas as cenas da forma como imaginadas pelo diretor. Cada um desses desenhos pode ser acompanhado de anotações sobre a cena, tais como a descrição da ação, do movimento, o som (ou sons) que a acompanharão, ou qualquer outra informação que se julgar importante (RIGA, 2012, p. 32).

O *Storyboard* é uma referência visual esquemática (semelhante a uma história em quadrinhos), que possui os detalhes das cenas a serem filmadas. Ele é um “rascunho da cena, podendo trazer apenas os contornos de pessoas e objetos” (MOLETTA, 2009, p. 55).

Conforme as dicas de Moletta (2009), podemos concluir que ele é formado da seguinte maneira:

À esquerda fica o quadro branco para que o plano de cada tomada seja rascunhado;
À direita fica o espaço para comentários sobre cada plano e observações sobre o movimento de câmera, etc.;
No cabeçalho de cada tomada há um lugar para anotar o número da cena, a tomada e a locação à qual o desenho corresponde (MOLETTA, 2009, p. 57).

Seguindo essas orientações, um aluno que possui muitas habilidades em computador, criou a minuta do *storyboard* que foi analisada, aprovada e utilizada por ambos os grupos:

Figura 8 - Minuta do *storyboard*

STORYBOARD	
Projeto: _____ Diretora: _____	
	Cena n°: _____ Locação: _____ Elenco: _____ _____ Figurino: _____ Figuracão: _____ _____ Descrição: _____ _____ _____
	Cena n°: _____ Locação: _____ Elenco: _____ _____ Figurino: _____ Figuracão: _____ _____ Descrição: _____ _____ _____
	Cena n°: _____ Locação: _____ Elenco: _____ _____ Figurino: _____ Figuracão: _____ _____ Descrição: _____ _____ _____

Arte: _____

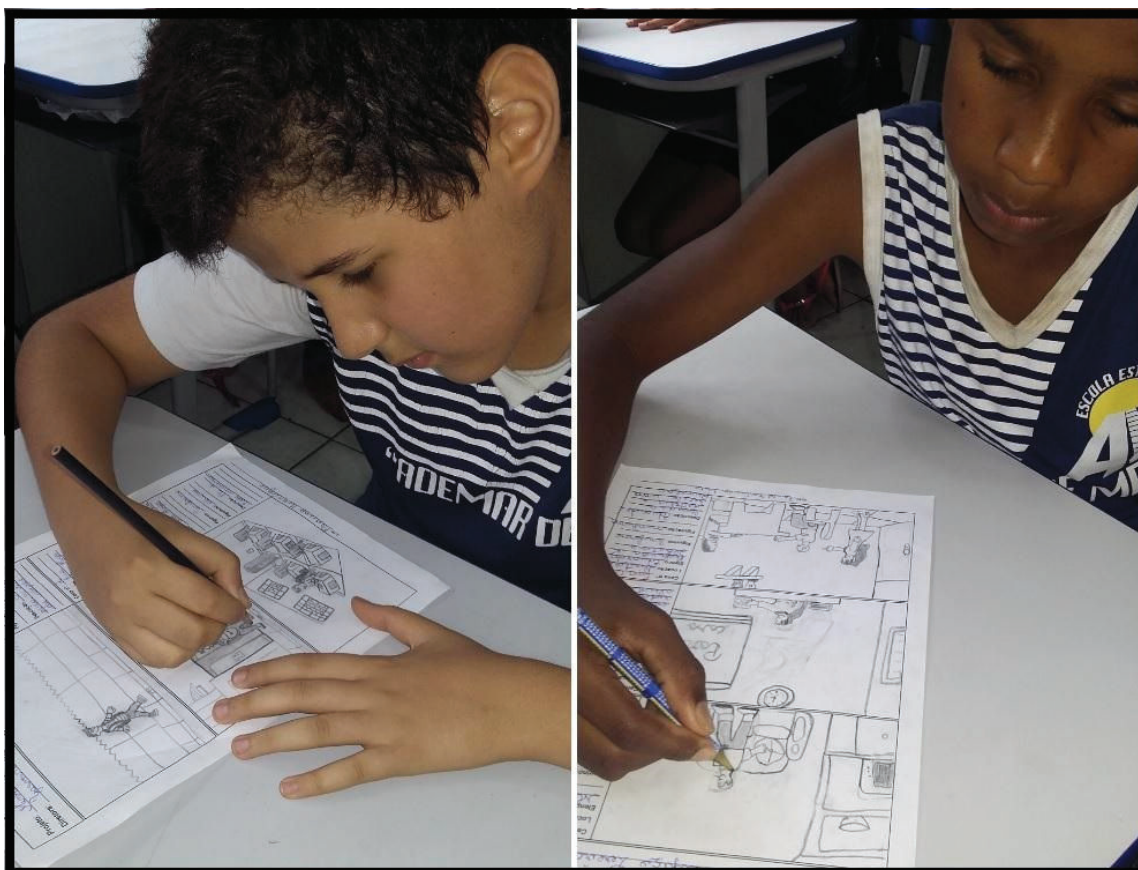
Fonte: Elaborado pelos alunos.

O próximo passo foi a seleção dos alunos que iriam criar os *storyboards* e foi dada a sugestão de usarem o *software* “*Toon Boom Storyboard*”, um programa próprio para criação de *storyboards*, mas os alunos ao abrirem e conhecerem tal programa acharam muito complexo e técnico o seu funcionamento, além de todas as informações e instruções, até mesmos os tutoriais disponibilizados no *Youtube*, estarem em língua inglesa.

Sendo assim, cada grupo escolheu os alunos que possuíam habilidades para desenhar, e com a ajuda dos roteiristas, foram instruídos a começarem os esboços. Foram lembrados também que “não é necessário desenhar todas as tomadas do roteiro, apenas as principais para cada cena” (MOLETTA, 2009, p. 57). Foi reiterado que a qualidade do desenho não é importante nesse momento, mas quanto mais detalhes visuais da cena a ser produzida conseguissem descrever no *storyboard*, menos chance terá de faltar algo importante no ato da filmagem. O essencial é fazer um desenho, que dê uma ideia mais clara sobre a posição das personagens, da câmera e de elementos essenciais para a cena.

Diante o exposto, tendo em mãos cópias do roteiro finalizado, o plano da minuta dos *storyboards* à disposição, as informações técnicas dadas aos roteiristas e com seus desenhistas definidos, cada grupo começou a rascunhar os desenhos referentes a cada plano em seu *Storyboard*, que estão anexados no final deste texto (Anexos P e Q). Essas atividades auxiliaram os alunos a visualizarem todos os planos e a escolher o melhor plano para o que queria gravar em suas cenas.

Foto 17 - Criação dos *storyboards* das cenas



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final desta oficina, pode-se observar que a criação de um *storyboard* não é tão fácil. A pessoa responsável pela sua produção deve ter certa habilidade com desenhos e seguir as ideias dos roteiristas para que não se esqueça de nada importante que queiram retratar em cada cena. Sendo assim, o objetivo inicial, que era criar o *storyboard* das cenas foi atingido pelos dois grupos.

4.5.25 Oficina 13

Quadro 26 - Oficina 13

Oficina 13
Objetivos: a) Conhecer a estrutura que envolve a produção cinematográfica; b) Formar as equipes de produção; c) Realizar seminário sobre as funções de cada equipe.
Aplicações: 1. Por meio da apresentação e explicação do professor, cada aluno escolherá sua função e/ou tarefa de acordo com suas habilidades e seu gosto pessoal. Nesta etapa, será escolhido quem atuará, quem cuidará dos cenários, quem ficará responsável pelos de adereços e figurinos, quem cuidará da gravação, edição, temas musicais e outros que sejam necessários para o processo de filmagem. 2. Seminário sobre as atribuições e funções de cada equipe.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Fotocópias do livro digital: “ <i>Faça seu curta: como fazer um curta-metragem com recursos próprios</i> ”, de William Riga - disponível em < http://www.popmidia.com.br/talentos/livro-digital-faca-seu-curta >, papel, bloco de anotação, lápis e fotocópias dos roteiros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.26 Análise da oficina 13

Ao final da tarefa de retextualização dos roteiros e da produção dos *storyboards*, iniciamos a segunda etapa desta fase de produção que consistiu em pôr os estudantes em contato com as

fases e as estruturas que abrangem a produção cinematográfica, mediante a análise de cada tipo de equipe (direção geral, de elenco, de arte, de produção, de fotografia, de áudio e montagem e finalização) e da função que cada integrante deve realizar na gravação de uma obra audiovisual.

De acordo com Lucena (2012), a produção de um audiovisual envolve todas as atividades de suporte à sua realização e que podem ser divididas em três etapas:

Pré-produção: nessa etapa são definidas as locações, são adquiridos os elementos de cena, os figurinos, escolha e preparação do elenco, bem como os materiais necessários à gravação como equipamentos, tripé, cartão de memória, etc. Também conta nesta fase o orçamento de materiais e serviços;

Produção: nesta fase ocorrem as atividades que estarão diretamente envolvidas no processo de gravação como: organização da locação, o transporte da equipe e dos equipamentos e acessórios.

Pós-produção: atividades relacionadas à edição e montagem, sonorização e trilha, designer gráfico, material de imprensa, divulgação e preparação de cópias do material pronto para exibição (LUCENA, 2012, p. 73).

Figura 9 - Síntese³⁷ das etapas de produção



Fonte: Elaborado pelo autor.

³⁷ Síntese criada a partir de LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção**. São Paulo: Summus editorial, 2012.

Por causa dos muitos conhecimentos e processos implicados, a produção audiovisual normalmente é um trabalho desenvolvido em equipes. Cada integrante destas equipes executa suas atividades, cada um toma conta de sua parte, mas todos ouvem e compõe uma obra audiovisual. As atribuições e funções foram resumidas no quadro a seguir:

Quadro 27 - Síntese³⁸ das equipes de produção

Direção geral	É o responsável pelo filme no sentido artístico. Suas decisões determinam os rumos do roteiro técnico, do <i>storyboard</i> e o trabalho das demais equipes.
Produção	É quem organiza o desenvolvimento do filme, é responsável pelo planejamento técnico e administrativo, além da supervisão de cada uma das fases da produção.
Assistente de produção	É a conexão entre o diretor, o produtor, a equipe técnica e os artistas. Ajuda a criar o cronograma de filmagem mantendo a equipe dentro do cronograma do dia.
Arte	É que responsável pelo visual do filme, atua na escolha dos cenários, adereços de cena e da caracterização cada personagem.
Fotografia	É quem cuida da criação do ambiente dramático através da iluminação, da escolha dos ângulos, e das movimentações da câmera e filmagem das cenas.
Elenco e figuração	Todos os personagens e possíveis atores, assim como a quantidade de figurantes que serão necessários.
Áudio	Responsável pela criação da paisagem sonora do filme, pela captação de vozes e sons durante as cenas e a produção da trilha sonora.

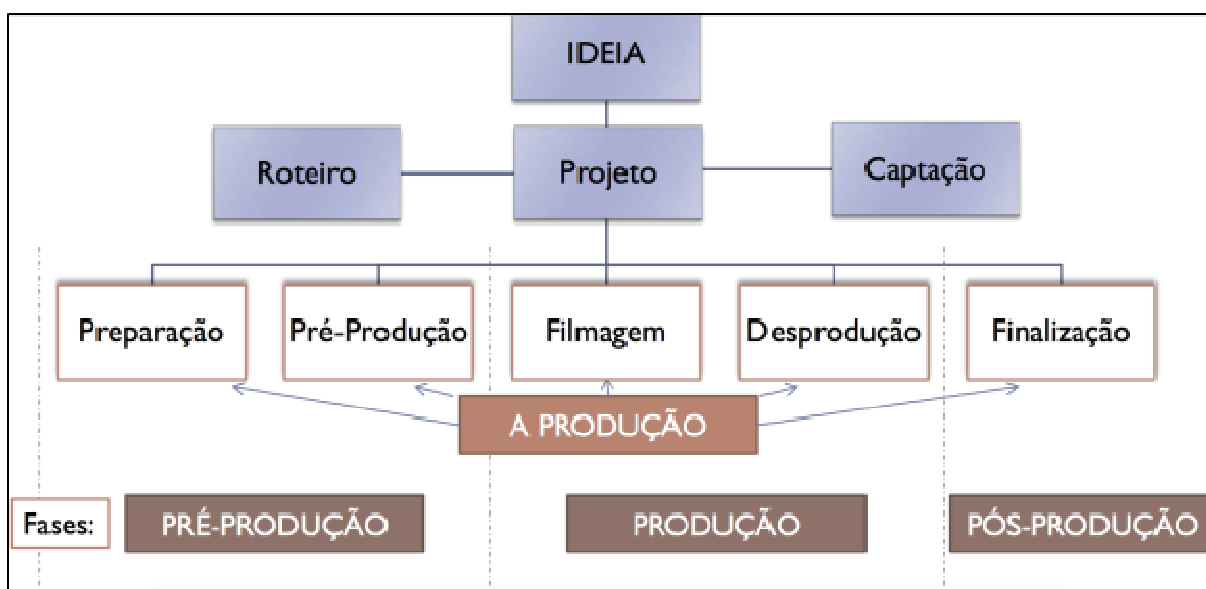
³⁸ Quadro estruturado tendo por base as seguintes referências: MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**. São Paulo: Summus, 2009; RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

Montagem e finalização	Responsável pela montagem, edição e finalização das cenas.
-------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentado o panorama geral que implica a produção cinematográfica, os estudantes escolheram, conforme suas habilidades, com qual equipe se identificavam e tinham vontade de participar, segundo o organograma abaixo:

Figura 10 - Organograma³⁹ de uma equipe



Fonte: RODRIGUES, 2007.

Como pode ser observada no organograma, a produção cinematográfica se inicia com a ideia e, a partir daí, dá-se origem ao roteiro, projeto e captação, passando pelas etapas de preparação, pré-produção, filmagem, desprodução e finalização. Assim, os participantes podem trabalhar na etapa com que mais se identificavam, juntamente com a equipe.

Os roteiristas foram escolhidos, em ambos os grupos, para serem o diretor geral e produtor de seus respectivos grupos. A justificativa para isso foi que eles já tinham toda a ideia organizada e imaginada sobre cada cena que criaram no roteiro. Na sequência, foram indicados os diretores de cada uma dessas equipes para que as tarefas começassem a ser distribuídas.

³⁹ Organograma criado a partir de RODRIGUES, Chris. **O cinema e a Produção**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Assim que as equipes foram definidas, foi entregue o livro digital: “*Faça seu curta: como fazer um curta-metragem com recursos próprios*”⁴⁰, de William Riga⁴¹, para dar mais suporte aos alunos durante o processo de elaboração e produção dos curtas-metragens e principalmente para que cada equipe conhecesse tecnicamente as funções que desempenhariam a partir desse momento.

De posse dos livros, cada grupo se subdividiu de acordo com as equipes formadas, para poderem ler e, por meio de um seminário, discutir sobre suas funções e suas atribuições. Foi gratificante ver a troca que existia entre eles. O livro possui uma linguagem técnica, porém com uma linguagem acessível à faixa etária dos alunos envolvidos.

Foto 18 - Seminário sobre as atribuições e funções de uma produção cinematográfica



Fonte: Arquivo pessoal.

⁴⁰ O propósito do livro digital **Faça Seu Curta! – Como produzir um curta-metragem com seus próprios recursos** é ensinar como você pode produzir um curta-metragem inteligente, sem gastar muito (ou quase nada), colocá-lo na rede, distribuir, mostrar para o mundo, chamar atenção para o seu talento, e até pensar numa carreira na área. O propósito deste manual é fornecer os conhecimentos básicos e indicar o passo-a-passo completo para a realização de um curta-metragem de baixo orçamento - ou até mesmo caseiro. Sinopse disponível em: <https://www.clubedeautores.com.br/book/197026--Faca_Seu_Curta#.V8sscTX2SUR>. Acesso em: 09 de julho de 2016.

⁴¹ William Riga é *videomaker*, editor e diretor do portal Popmídia Talentos. Em seu currículo constam trabalhos em vídeos publicitários, curtas-metragens experimentais e um longa-metragem, com 101 minutos de duração.

Vale ressaltar que, após os grupos adquirirem mais informações sobre o assunto, foi lhes dada a oportunidade de trocar de função; porém, todos participantes estavam satisfeitos com suas funções, desejando manter suas escolhas iniciais.

Nesta oficina, os alunos decidiram sobre seus figurinos e cenários. O professor ficou responsável pela autorização para uso de locação em filmagens (Apêndice K) e pela autorização para uso de imagem e voz (Apêndice E).

Conforme observado, nas práticas realizadas nesta pesquisa, todas as propostas de execução do projeto foram mediadas, oportunizando a opinião e poder de decisão dos alunos, “estimulando, assim, a curiosidade e o espírito crítico dos mesmos” (CASTRO, 2009, p. 314). Trata-se de exercício da cidadania, visto que tal proposta exige tomada de decisão e responsabilidade sobre o resultado decorrente do posicionamento assumido.

4.5.27 Oficina extra

A oficina abaixo detalhada não fazia parte destas sequências de oficinas. Ela surgiu atendendo a uma demanda da instituição de ensino onde foi aplicado todo projeto de ensino.

A ideia de criação e inserção desta oficina ocorreu devido a um convite da supervisão escolar para que os alunos fizessem uma apresentação artística para a abertura do Projeto de Leitura do Ensino Fundamental I chamado “Sacola Literária”.

Diante desse fato e da etapa do projeto de ensino em que já estávamos, decidimos fazer a apresentação de um esquete que atendia ao solicitado pela supervisão e, ao mesmo tempo, servia como laboratório para nossas equipes de produção formadas na oficina anterior.

Sendo assim, a oficina foi criada da seguinte forma:

Quadro 28 - Oficina extra

Oficina extra
Objetivos: a) Apresentar um esquete na abertura do projeto de leitura da instituição escolar. b) Treinar a função e avaliar a habilidade de cada membro da equipe de produção. c) Conhecer e manusear os equipamentos utilizados para a gravação.
Aplicações: 1. Apresentação e leitura do roteiro adaptado de um esquete ⁴² (Anexo R), sugerido e adaptado pelo professor pesquisador, 2. Distribuição de tarefas específicas, de acordo com cada função da equipe e dos seus respectivos componentes, 3. Criação do cenário e figurino, uma vez que no esquete não traz detalhamento algum. 4. Ensaio geral. 5. Apresentação do esquete durante o auditório de abertura do projeto de leitura.
Tempo previsto: 3 horas (dois dias de 1h e 30 cada)
Materiais: Papel, fotocópias do esquete, <i>notebook</i> , caixa de som, celular, cabos USB e o projetor multimídia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.28 Análise da oficina extra

No primeiro dia dessa oficina foi, então, foi discutida a importância da participação dos alunos neste evento, bem como a necessidade de apresentar algo que não abrisse uma lacuna em nossas oficinas. Foi nesta etapa, então, que apresentamos a sugestão do roteiro do esquete contextualizando a situação que geraria a apresentação. O roteiro foi lido de forma dialogada por duas vezes a pedido dos participantes.

A partir dessa leitura, percebemos que a turma aprovou a sugestão. Sendo assim, explicamos que os motivos pelos quais teríamos sugerido esse roteiro surgia da ideia de que o esquete

⁴² O esquete tem autoria desconhecida, mas foi adaptada pelo professor executante do projeto.

trabalhava a atuação dos atores e atrizes, uma vez que o roteiro consta de apenas uma única cena que seria representada em situações emocionais diferentes. A escolha também se justifica por se tratar de uma simulação de gravação de um comercial, e por isso, todos os alunos desempenharão suas funções de produção que escolheram na oficina anterior, conhecendo assim suas funções e responsabilidades, uma vez que o esquete seria produzido, apresentado e gravado. Explicamos, ainda, que o roteiro do esquete estava muito literário e que eles deveriam pormenorizar mais as cenas, incrementando mais as falas, as ações, objetos de cena, etc.

E as sugestões foram muitas como as da aluna A: *“na cena do amor, a mãe poderia entregar uma flor ao filho e pedir-lhe que dê de presente à professora e na cena seguinte, a do ódio, que essa flor fosse jogada no lixo com muita raiva”*. As equipes foram separadas de acordo com sua função de produção e, assim, todas as decisões foram tomadas e apresentadas: figurinos, cenários, equipamentos.

A última etapa do dia foi o ensaio geral. No segundo dia, ocorreu a apresentação do esquete. Claquete, câmeras e cadeira do produtor foram confeccionadas, além do cenário criado na área da cantina. Os detalhes com relação aos objetos e figurinos estavam impecáveis.

Foto 19 - Apresentação do esquete teatral sobre o projeto de leitura da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

No final da oficina, a direção da escola serviu um lanche especial aos alunos, enquanto os mesmos já assistiam à apresentação deles que fora gravada pela própria equipe de fotografia.

Foto 20 - Lanche oferecido pela escola após a apresentação do esquete



Fonte: Arquivo pessoal.

Assistir à filmagem dessa apresentação foi importante para que eles percebessem os erros e acertos e já pensassem soluções para a gravação dos curtas-metragens em definitivo.

Com essas atividades, percebemos que eles aprenderam, além da técnica, o verdadeiro sentido de que a execução de gravação de uma produção audiovisual é resultado de um trabalho desenvolvido por equipes.

Concluimos, também, que essa oficina, embora não fizesse parte das atividades sugeridas e apresentadas na primeira versão (qualificação) de nosso texto, foi de suma importância para o desenvolvimento e consolidação dos conhecimentos necessários para a execução das próximas etapas.

Nas próximas três oficinas, promovemos atividades que favorecessem a produção do/s curta/s-metragem/ns, tendo como centro a análise dos elementos textuais que o formam; promover a cooperação interpessoal e permitir a revisão de todas as fases da produção de um audiovisual: ensaio, gravação e edição.

4.5.29 Oficina 14

Quadro 29 - Oficina 14

Oficina 14
Objetivos: a) Ler o roteiro e avaliação de cena; b) Ensaiar gravação das cenas; c) Criar cronograma de realização de ensaios e gravações.
Aplicações: 1. Para que os alunos façam uma avaliação e percebam onde podem melhorar, será sugerido que façam a leitura do roteiro e realizem ensaios com a gravação das cenas do roteiro, a partir de seu <i>storyboard</i>, de forma a observarem as indicações e os detalhamentos faltantes, tanto na história quanto na direção da gravação e na futura edição. 2. Serão feitos ensaios e testes de gravações das cenas para que se familiarizem com o roteiro e com funções das câmaras e celulares neste processo. Como não terão como editar, nesse momento, pedir que os alunos gravem usando seus próprios celulares. Os alunos deverão ser orientados a usar a opção <i>rec</i> e <i>pause</i> para começar e terminar os planos de filmagem. 3. Assistir à exibição do resultado da filmagem para avaliação do processo e de certos desafios que os alunos poderão encontrar e estimulá-los a antevê-los, propondo soluções em seus roteiros. 4. Discussão e avaliação de todo o processo para promover possíveis adequações. 5. Será feito um cronograma e um <i>checklist</i> para as gravações das cenas internas e externas. Observação: Em todas as oficinas de gravação serão tomadas todas as providências para que se assegure a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes, conforme prevê a resolução 466/12. Todos os riscos (especialmente o desconforto de o aluno ter sua imagem e voz gravadas) serão minimizados pelo pesquisador e resguardados conforme apêndice E.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Papel, fotocópias, <i>notebook</i>, caixa de som, celular, cabos USB e projetor multimídia.

4.5.30 Análise da oficina 14

Ambas as equipes receberam a cópia dos roteiros um dia antes, para que assim pudessem trazê-los com os comentários e sugestões de gravação.

Inicialmente, procuramos averiguar o que seria ensaiado e falado. Para isso, foi feita a análise do texto com os estudantes dispostos em círculo e os atores lendo suas falas; na sequência, foi verificado como os atores deveriam atuar e se locomover; por isso, enquanto o grupo de atores ensaiava, os outros componentes da equipe davam ideias. Desse modo, a interação provocou o crescimento do grupo.

Depois do ensaio dirigido pelas equipes, os grupos se reuniram em salas diferentes para dar continuidade a esta atividade de acordo com as orientações dos diretores e com os *storyboards* para gravarem os ensaios das cenas internas. Todas as equipes estavam desempenhando seus papéis, inclusive a equipe de fotografia estava com os celulares filmando tais cenas. Um prazo para a finalização desses ensaios foi estabelecido para que, posteriormente, as cenas gravadas pudessem ser assistidas e analisadas por ambas as equipes. Tudo transcorreu conforme programado. Os alunos estavam concentrados e preocupados com o resultado final de seu trabalho.

Foto 21 - Ensaio das gravações



Fonte: Arquivo pessoal.

Os alunos assistiram às cenas e puderam apontar alguns aspectos que julgaram ser importante aprimorar para o dia da gravação, como a melhora na captação do áudio e que necessitariam de suportes para que as imagens não ficassem tão tremidas. As observações desses critérios foram avaliadas por ambas as equipes e, logo em seguida, já sanadas. Os alunos disseram que conseguiram fazer um suporte com o “pau de *selfie*” e, quanto ao áudio, que propunham fazer as gravações internas em um sábado, pois assim, na escola – cenário próprio dos filmes - haveria mais silêncio. Um aluno se prontificou a emprestar uma câmera fotográfica semiprofissional para ajudar nas filmagens.

Diante do exposto, foi criado um cronograma de gravação que ficou delimitado da seguinte forma: tanto para o grupo A e o grupo B, as gravações internas aconteceriam no mesmo sábado, uma vez que eram duas equipes distintas que usariam salas diferentes e seus próprios equipamentos. Quanto às gravações externas, como seriam locais diferentes e dependeriam de autorizações e de transporte, ficaram marcados para dias alternados.

Sugerimos que cada equipe elaborasse uma planilha de gravação⁴³ e uma planilha de produção⁴⁴ para facilitar e organizar melhor todo o processo de gravação.

Quadro 30 - Planilha de gravação⁴⁵

DATA:	LOCAÇÃO	INT/EXT:	
CENA 01	DESCRIÇÃO	REPETIU	VALEU A TOMADA
TOM. 1			
TOM. 2			
TOM. 3			
CENA 01	DESCRIÇÃO	REPETIU	VALEU A TOMADA
TOM. 1			
TOM. 2			
TOM. 3			

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁴³ Segundo Moletta (2009, p. 61) “é um guia de orientação do diretor para determinar o que precisa ser gravado primeiro de acordo com o cronograma estabelecido pela produção para uso das locações”.

⁴⁴ “É uma escala feita pelo produtor e pelo diretor com as datas e os horários disponíveis para cada locação” (MOLETTA, 2009, p. 104).

⁴⁵ Exemplo adaptado de MOLETTA, 2009, p.62.

Quadro 31 - Planilha de produção⁴⁶

Nome do curta:		Nome do produtor:	
Data:		Locação:	
CENA __			
Personagens:		Atriz:	
Objetos de cena:			
Figurinos:			
Cena __	DESCRIÇÃO	LOCAÇÃO	GRAVAÇÃO
TOM. 1			
TOM. 2			
TOM. 3			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Houve também a criação de um *checklist* para as equipes de produção. Essa atividade serviu para checagem da separação da lista de materiais que seriam utilizados durante a filmagem das cenas, de acordo com o modelo a seguir. Esta foi a última atividade desta oficina, mas o ponto inicial para organização do trabalho de produção.

Quadro 32 - Checklist⁴⁷

CHECKLIST	
Equipe:	
Elenco / Figuração:	
Locação:	
Elementos de cena:	
Figurinos:	
Materiais diversos:	
Serviços:	

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁴⁶ Exemplo adaptado de MOLETTA, 2009, p.105.

⁴⁷ *Checklist* criada a partir de LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus editorial, 2012, p.93-4.

Durante o intervalo da oficina anterior e do dia da gravação, aproveitamos para solucionar as pendências: elaboração do termo a ser assinado pelos responsáveis, permitindo os alunos a comparecerem na escola no dia de sábado (Apêndice L), a serem transportados (Apêndice M) e a filmarem as cenas no exterior da escola (Apêndice N) e do texto, liberando a filmagem na locação (Apêndice K) e autorização de cessão de direitos de imagem e voz dos próprios alunos envolvidos e dos convidados que fariam participação especial (Apêndice E). Também averiguamos com as equipes se tudo o que seria necessário estava sendo providenciado.

No que concerne ao uso da imagem, é necessário fazer uma alusão exclusiva ao texto da Constituição Federal (CF) vigente, que, em seu Artigo 5.º, incisos V e X, trata dessa matéria. Devido à relevância desse assunto, fazemos a transcrição dos incisos mencionados, recordando que o Artigo 5.º da CF é o dispositivo que trata dos “direitos e garantias” individuais do cidadão:

Art. 5.o. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país [...]

V — é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além de indenização por dano material, moral ou à imagem [...]

X — são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação [...] (BRASIL, 1988).

Como se constata nesse texto, o direito à imagem é uma das garantias constitucionais, não sendo permitido o uso da imagem de um indivíduo sem que haja sua autorização formal, mesmo quando tal utilização não tem o objetivo de difamar o indivíduo, pois cabe apenas a este autorizar ou não o uso de sua imagem.

Cientes da atual legislação e dos entendimentos judiciais, salientamos que a cada utilização de imagens de alunos e outros participantes neste texto e/ou nos curtas-metragens, bem como nos materiais de divulgação, obtivemos prévia e expressamente autorização dos mesmos, por termos de autorização.

4.5.31 Oficinas 15 e 16

Quadro 33 - Oficinas 15 e 16

Oficinas 15 e 16
Objetivo: Gravar as cenas do/s curta/s-metragem/ns.
Aplicação: Serão feitas as gravações das cenas do/s curta/s-metragem/ns.
Observações: a) As cenas do vídeo serão gravadas usando celulares e câmeras digitais disponíveis. b) Poderá haver gravação em outros ambientes.
Tempo previsto: 6 horas (pois se tratam de 2 oficinas).
Materiais: <i>Checklist</i> , planilhas, fotocópias dos roteiros, câmeras, suportes e celulares.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.32 Análise das oficinas 15 e 16

Na data anterior ao momento da gravação, as autorizações foram entregues pelos alunos tanto as que permitiam os alunos a que se ausentassem da escola para as filmagens (Apêndice N), quanto as que liberavam os lugares em que elas aconteceriam (Apêndice K); conversamos com os cinegrafistas sobre o material que precisariam, conferimos com os atores se as falas estavam memorizadas, analisamos com os alunos a ordem de gravação e repassamos as *checklists* de cada equipe.

Quando já estavam no *set* (escola e salas de aula: ambiente da gravação), os atores e as equipes foram postos em ordem. Foi averiguado que todos tinham conhecimento de suas tarefas e o quanto de tempo precisariam permanecer ali nesse dia.

Como a carga horária dessa oficina foi prevista em 6 horas, optamos em fazer as gravações internas – nas dependências da própria escola – em 3 horas. As gravações externas seriam em outro dia, para evitar que os alunos se cansassem muito e tivessem o trabalho comprometido.

Como teríamos que nos deslocar para outros ambientes para as gravações, utilizamos as demais três horas na locomoção e durante a gravação.

Apesar de ser sábado, todos os componentes das duas equipes chegaram nos horários previstos. Durante as gravações internas, por se tratar de dois curtas-metragens sobre o mesmo texto, conforme já definido na oficina 6, cada equipe se dirigiu às salas previamente definidas para que os componentes das equipes de arte, fotografia, áudio, elenco e figuração se organizassem e deixassem o cenário como definido no roteiro e nos *storyboards*. Conforme afirma Riga (2012):

[...] a primeira coisa a fazer é organizar a equipe e o elenco, certificando-se de que todos estejam conscientes de suas tarefas e o quanto de tempo lhes será exigido nesse dia. Sempre que se iniciarem os trabalhos numa determinada locação, o diretor deve explicar ao elenco e à equipe quais cenas e situações estarão sendo desenvolvidas durante aquele período. Isso permite esclarecer eventuais dúvidas já no início dos trabalhos e todos estarão conscientes sobre o que os espera nesse dia de filmagem (RIGA, 2012, p. 54-5).

Anteriormente às gravações, os diretores de cada equipe esclareceram aos atores e às equipes quais cenas e situações estariam sendo realizadas no decorrer do dia. Isso possibilitou elucidar possíveis dúvidas já no começo dos trabalhos e todos terão conhecimento sobre o que vem pela frente nesse dia de gravação.

Antes da gravação definitiva, cada cena era minuciosamente ensaiada antes por ambas as equipes. A escola possui uma rádio escola e foi esse o local usado pelas narrações em *off* feitas pelos celulares. As gravações das cenas internas começaram pontualmente às 8 horas e se encerram às 11 horas da manhã. Tudo caminhou normalmente, embora em algumas etapas tenha surgido a necessidade de repetir a gravação. Foi um dia muito de muito comprometimento, atenção, dedicação e estressante, mas também de muita descontração. Ao mesmo tempo em que o cuidado com os alunos e com a filmagem de cada cena, existia o relaxamento com as brincadeiras entre os alunos. Ao término, todos estavam exaustos, mas realizados.

Foto 22 - Gravação das cenas dos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 23 - Gravação das cenas dos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 24 - Gravação dos áudios dos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal.

A etapa seguinte da oficina eram as gravações externas. Todo o cuidado foi tomado, pois havia a questão de os estudantes estarem em locais estranhos para eles, realizando uma tarefa escolar; o fato de ser a produção do resultado da proposta, era também um momento de maior interação e nervosismo entre os alunos. Dialogamos, novamente, com todos os participantes a respeito de todos os cuidados necessários e frisamos que eles deveriam ficar alerta, permanecendo todo tempo perto da equipe e respeitando os diretores de cena.

No horário marcado, o primeiro grupo se deslocou ao principal parque da cidade, pois precisava gravar em um local onde houvesse um campo de futebol e o protagonista pudesse soltar pipa. Era um grupo pequeno e as gravações ocorreram normalmente, até porque, na verdade, o elenco nem parecia atuar, parecia estar aproveitando mais a partida de futebol do que gravando. Até a diretora e roteirista do filme do grupo A participou como figurante no time de futebol. Apenas um membro da equipe de fotografia captava as cenas.

O próximo passo foram as gravações externas do segundo grupo. Mais uma vez, apenas o elenco das cenas gravadas e o membro da equipe de fotografia foram transportados até o local. Como esse grupo precisava gravar em um quarto e em uma cozinha, a mãe de um aluno da equipe, gentilmente, ofereceu e autorizou a casa para que essas gravações ocorressem lá. Ficaram no quarto e na cozinha apenas quem iria participar da gravação: o aluno que interpretou o protagonista, a professora convidada que interpretou a mãe do protagonista e o

responsável pela gravação. A mãe que cedeu a casa preferiu acompanhar a movimentação de longe. Após as gravações de dentro da casa, ocorreram as gravações na frente da casa. Neste novo cenário, os demais atores tiveram participação e novamente só o *cameraman* captou as cenas, que tiveram que ser refeitas várias vezes por causa do trânsito local.

A respeito da refacção de cenas, estes pequenos imprevistos acontecem, mesmo tendo preparado e estudado as cenas, sempre podemos aperfeiçoar. Além disso, a filmagem *in loco* deixa os alunos um pouco mais nervosos.

Encerram-se, assim, as gravações das cenas dos dois curtas-metragens. O fato de os alunos terem trabalhado sempre interagindo e dividindo responsabilidade ajudou na realização desta tarefa. Nos dois dias de filmagem, por ser uma etapa que requer atenção, fizemos questão de estarmos juntos em cada fase e lugar de filmagem.

4.5.33 Oficinas 17 e 18

Quadro 34 - Oficinas 17 e 18

Oficina 17 e 18
Objetivo: Editar as cenas e criação do/s curta/s-metragem/ns.
Aplicações: 1. Serão feitas as edições das cenas do/s curta/s-metragem/ns; 2. Montagem e finalização do/s curta/s-metragem/ns; 3. Edição e mixagem de som, superposição de efeitos visuais e sonoros, criação da identidade visual dos curtas-metragens.
Observação: As edições e finalizações dos vídeos serão realizadas na sala de informática da escola e em programas de edição <i>freeware</i> , disponíveis na <i>internet</i> e em celulares.
Tempo previsto: 6 horas (pois se tratam de 2 oficinas).
Materiais: Bloco de anotação, computadores, <i>internet</i> , celulares, <i>pendrives</i> , aplicativos e <i>softwares</i> de edição de vídeo gratuitos.

4.5.34 Análise das oficinas 17 e 18

Filmagem concluída, a etapa seguinte foi a edição. Segundo Riga (2012):

Edição (ou montagem) é a arte de dar sentido unitário e rítmico ao filme. O trabalho de edição está intimamente ligado ao caráter emocional que se deseja imprimir à cena, suavizando a ação com tomadas longas em cenas lentas, ou cortando-a em tomadas curtas, quando a cena representa agitação ou ritmo veloz, por exemplo (RIGA, 2012, p. 58).

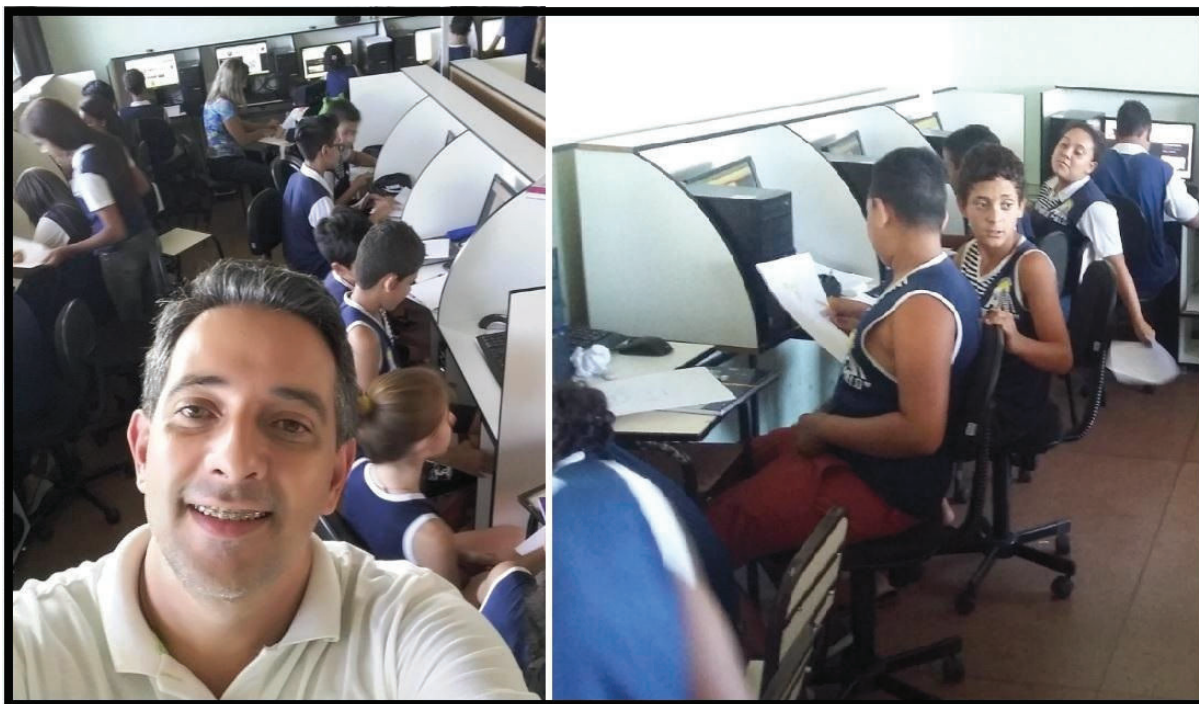
A atividade de edição e de montagem é crucial: ela pode salvar ou perder definitivamente uma produção audiovisual. A edição é, sobretudo, “retirar pequenos ruídos para que o público assista somente ao necessário. Com isso apenas os momentos mais representativos das cenas são mantidos, aprimorando o ritmo de dramaticidade da história” (MOLETTA, 2009, p. 95).

A montagem é uma técnica proveniente e adicional à edição. Ela possibilita criar ações paralelas e romper a ordem cronológica de uma narrativa, incluindo a não linearidade das gravações. A diferença entre edição e montagem é imperceptível, mas podemos afirmar, com Moletta, que: “o conceito de edição está ligado a cortes e emendas em materiais lineares, enquanto o conceito de montagem sugere uma construção de narrativa, de forma linear ou não.” (2009, p. 111-2).

Sendo assim, os grupos A e B se reuniram na sala de informática da escola para executarem esta tarefa. Os diretores acompanharam a edição do material juntamente com a equipe de edição que eram compostas de alunos que possuíam habilidades em fazer vídeos para seus canais do *YouTube*. Mesmo assim, eles estudaram mais sobre como editar imagem, pesquisaram sobre quais os melhores programas de edição *freeware* de edição. O objetivo aqui não era estudar a fundo a parte técnica na utilização do *software* de edição, e sim, a análise dos elementos e sintaxes da linguagem audiovisual existentes na captação e na edição das imagens filmadas.

Para tornar mais dinâmica e participativa a atividade, tarefas foram divididas, contemplando, assim, todos os participantes presentes, já que, nesse momento, fica difícil a participação de todos ao redor de um mesmo computador. O professor da sala de informática, gentilmente, deu todo o suporte e técnico possível aos alunos nesta etapa.

Foto 25 - Edição dos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal.

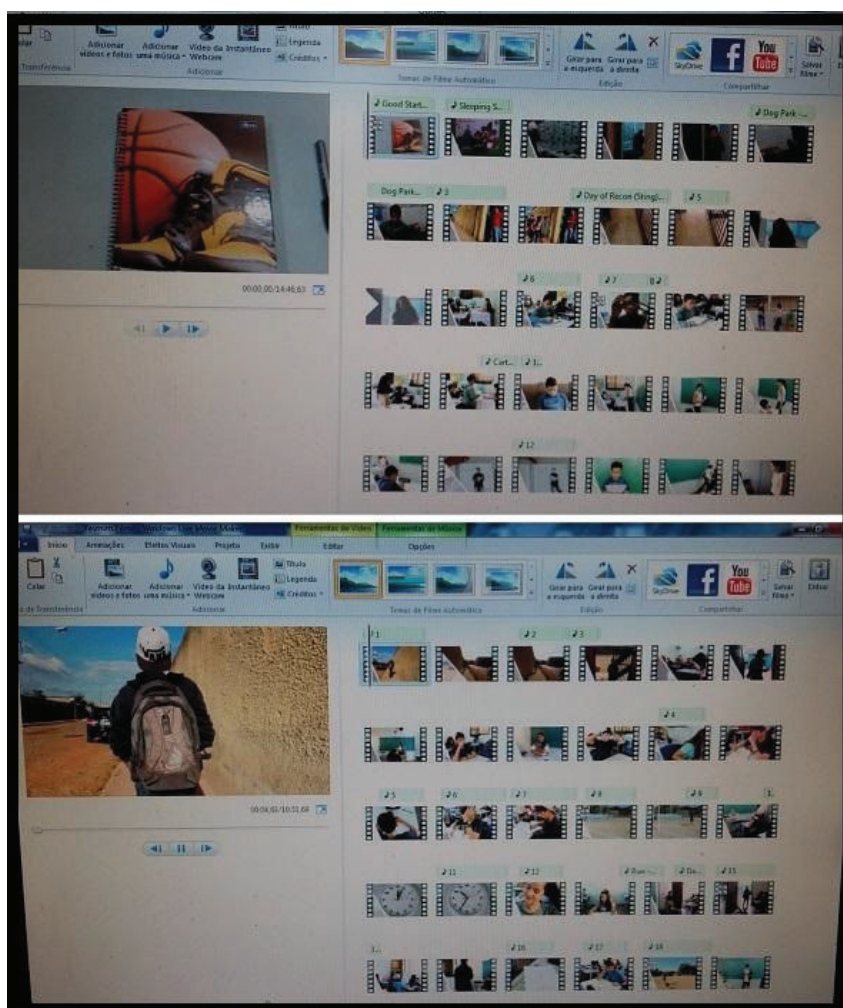
Enquanto os alunos editores aprendiam mais com os tutoriais sobre o *software* de edição, os diretores de cena e produtores selecionavam as cenas e os áudios gravados construindo o roteiro de edição⁴⁸, já que “é na edição que aqueles “tijolinhos” (os planos filmados) serão colocados em ordem para formar o filme, um atrás do outro” (RIGA, 2012, p. 59).

Nesse contexto, uma questão importante para produção de vídeo é a escolha do *software* de edição que se vai adotar. Essa é uma ferramenta indispensável e a prática em seu uso é um diferencial. Dos *softwares* acessíveis para edições simples e domésticas, Lucena indica o programa *Windows Movie Maker*⁴⁹ para os novatos em técnicas de edição. Pois segundo o autor, “após dominá-lo, o caminho que leva aos *softwares* menos sofisticados se tornará mais fácil” (2012, p. 105). Acatamos a recomendação de Lucena (2012), escolhendo o *software* mais simples, pois é preferível conhecer bem uma ferramenta simples, do que entender pouco uma ferramenta complexa.

⁴⁸ **Roteiro de edição** é “criado para orientar a edição, contém a marcação de tempo de cada tomada selecionada e disposta na ordem cronológica do roteiro” (MOLETTA, 2009, p. 119).

⁴⁹ O **Windows Movie Maker** é um *software* de edição de vídeos da *Microsoft* que faz parte do conjunto de aplicativos Windows. É um programa simples que já vem instalado no computador e de fácil utilização, o que permite que pessoas sem muita experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes.

Foto 26 - Edição dos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de selecionados e sequenciados os vídeos e áudios, logo se iniciou o processo de edição. E, enquanto isso, os editores se depararam com um problema, já antecipado por Riga (2012):

Se você pretende utilizar música no seu filme, você deve atentar para o fato de que o uso de músicas de outros autores sem permissão infringe as leis de direito autoral e você poderá arrumar um grande problema para a sua vida. Para usar músicas lançadas comercialmente, você precisa entrar em contato com a gravadora e negociar os direitos para isso. Mas isso custa uma grana e não seria o mais indicado para filmes de pequeno orçamento (RIGA, 2012, p. 62).

Diante desta problemática, os editores, diretores e produtores pesquisaram e encontraram alguns *sites* que disponibilizam trilhas brancas⁵⁰. Todas as trilhas sonoras brancas e efeitos

⁵⁰ **Trilha branca** é o conjunto de músicas que foram liberadas pelos seus compositores para uso irrestrito.

especiais foram retirados da Biblioteca de Áudio *YouTube*⁵¹, disponível em: <<https://www.youtube.com/audiolibrary/music>>, acesso em 29 de julho de 2016.

Sendo assim, enquanto os editores trabalhavam nas cenas e áudios, os produtores e diretores ouviam as músicas e faziam o *download* das escolhidas para serem usadas em seus curtas-metragens, sempre tomando o cuidado de que “a composição da trilha sonora deve conduzir emocionalmente a história, por isso depende diretamente de bom senso e sensibilidade” (MOLETTA, 2009, p. 122).

Na segunda parte desta oficina, foi o momento de dar o acabamento final das obras audiovisuais, colocando-se os créditos iniciais e finais. Segundo Moletta (2009, p. 127), “para não causar constrangimento, deve-se tomar o cuidado de não esquecer nem grafar errado o nome de ninguém, zelando para que a função executada esteja descrita corretamente”, as autorizações de uso de imagem foram muito importantes nessa hora.

Ainda, segundo o mesmo autor, “a apresentação dos créditos precisa seguir a coerência estética do curta-metragem e a dinâmica estabelecida pela direção, adaptando-se à atmosfera e aos efeitos visuais gerais” (MOLETTA, 2009, p. 128).

Assim sendo, ao final, todos os envolvidos nesta atividade ficaram orgulhosos e pareciam não acreditar no que tinham produzido, comprovando o que afirma Riga (2012) quando diz que:

[...] edição é um dos momentos mais prazerosos de uma produção, pois é nesta fase que o seu sonho começa a ser materializado, literalmente, bem na sua frente. É nesta fase que você começa a ver o resultado de todos os esforços envolvidos. Isto é, o próprio filme (RIGA, 2012, p. 59).

Nesse sentido, o presente projeto corrobora com o pensamento de Riga (2012), visto que os alunos gostaram muito desta etapa de edição, pois nesta etapa puderam assistir, pela primeira vez, ao vídeo completo. Vendo o resultado, os alunos se sentiram importantes e úteis por conseguirem produzir uma obra audiovisual.

⁵¹ “O *YouTube* agora oferece a todos os usuários da plataforma uma nova **biblioteca de áudio** mais completa. Ao todo, são 150 trilhas sonoras gratuitas e livres de direitos autorais que podem ser usadas por produtores de conteúdo em edições de vídeos”. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/09/youtube-oferece-trilhas-sonoras-gratuitas-em-nova-biblioteca-de-audio.html>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

4.5.35 Oficina 19

Quadro 35 - Oficina 19

Oficina 19
Objetivos: a) Avaliar o/s curta/s-metragem/ns editado. b) Gravar depoimentos e editar um <i>trailer</i> do/s curta/s-metragem/ns. c) Finalizar a versão final do/s curta/s-metragem/ns.
Aplicações: 1. Nesta oficina, os vídeos serão assistidos por todos os alunos para que eles averiguem se serão necessários alguns ajustes finais. 2. Observar e avaliar todos os detalhes como: ajuste de brilho, contraste, nitidez, balanço das cores, volume dos diálogos, timbres muito altos e eliminação de ruídos, créditos. 3. Apontar, também, a oportunidade de inserção ou eliminação de efeitos especiais que possam enriquecer ou atrapalhar a expressão desejada. 4. Gravação de depoimentos dos alunos sobre sua participação no projeto e edição de <i>trailer</i> para divulgação do projeto. 5. Finalizar o/s curta/s-metragem/ns. Observações: a) Na finalização do/s curta/s-metragem/ns serão incluídos os depoimentos dos alunos que servirão como parte do processo de avaliação do projeto. b) O professor orientará que se faça apenas a gravação de um DVD máster* a ser utilizado para exibição na escola, no dia do lançamento dos curtas-metragens para toda a comunidade escolar. Depois da divulgação, cada aluno receberá sua cópia.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Bloco de anotação, lápis, celulares, câmaras digitais, DVD, <i>pendrive</i>, computadores com gravador de DVD, caixa de som, projetor multimídia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

***Observação:** Os dois curtas-metragens produzidos pelos grupos A e B estão disponibilizados no *blog* da escola. Disponível em: <<http://bigblogademar.blogspot.com.br/>>.

4.5.36 Análise da oficina 19

As cenas editadas pelas equipes, nas oficinas 17 e 18, passaram por uma avaliação em conjunto. Cada equipe assistiu apenas à pré-edição de seu curta-metragem, a fim de analisar, sugerir e avaliar a retextualização do conto em audiovisual. As sugestões de alterações foram avaliadas. Dentre elas, foi sugerida aumentar um pouco o áudio das cenas que não foram narradas em *off*. Os alunos de ambos os grupos também sugeriram imagens para a criação dos rótulos dos *DVD*'s dos curtas-metragens, bem como inserção das sinopses, a ficha técnica e as capas. Segundo Moletta (2014, p. 106) “alguns acham que esse tipo de trabalho não resulta em nada, mas um curta-metragem como boa apresentação já na capa instiga as pessoas a assistir ao filme”.

Foto 27 - Avaliando os curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal.

É importante dar atenção e pôr em votação as ideias de adaptação dadas pelos alunos também, aliás, ao ressaltarmos que tomada de decisão é um exercício de cidadania, colocamos em

destaque a definição de letramento. Enfatizamos aos alunos que som e imagem também formam textos.

Após a análise e sugestões, cada equipe de filmagem gravou os depoimentos de alguns colegas a respeito de:

- a) Como foi a sua participação na produção de um curta-metragem?
- b) O que você mais gostou de aprender?
- c) Qual foi a etapa que você mais gostou de fazer?
- d) Que recado você daria para outros jovens que querem aprender a fazer um vídeo?

Os grupos se reuniram novamente na sala de informática e providenciaram a edição dos *trailers* e dos depoimentos e, logo após, executaram as mudanças no áudio, fizeram reedição dos curtas-metragens e a gravação final dos *DVD's* másters. Salientamos que no lançamento oficial para toda a comunidade escolar, cada componente das equipes irá receber uma cópia do/s curta/s-metragem/ns.

Antes de tudo, os alunos foram alertados no sentido de que não criaríamos uma obra-prima do cinema. A humilde vontade de fazer um filme reiterava-se em pesquisar o aporte cinematográfico para, ao adaptar este à realidade da classe, proporcionar sucesso ao propósito de extrair o que era necessário da linguagem e do fazer fílmico para a proposta de retextualização do conto “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*” de Christiane Gribel.

Observação: Durante alguns minutos da aula de Língua Portuguesa, antes de acontecer a oficina de número 20 e terminados todos os trabalhos de edição, a versão final foi assistida pelos seus grupos e aprovada por todos os seus componentes.

4.5.37 Oficina 20

Quadro 36 - Oficina 20

Oficina 20
Objetivos: a) Comparar o conto original, o roteiro e o vídeo final. b) Avaliar o processo de transmutação de textos.
Aplicações: 1. Serão comparados os três gêneros textuais que serviram de base para todo o processo de transmutação textual: adequação de suporte, de linguagem, de conteúdo, de tema, análise discursiva e outros. 2. Avaliar todo o processo desenvolvido até o momento: o aprendizado, o desenvolvimento da cultura letrada dos alunos.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Folhas, bloco de anotação e lápis.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.38 Análise da oficina 20

A análise dos gêneros textuais é fundamental para que os estudantes entendam que a produção dos textos considera certas situações de comunicação que favorecem interação entre quem produz o texto e quem o recebe (MARCUSCHI, 2008). Realizar prática de retextualização, adaptando o texto de uma linguagem a outra, permite que o aluno se ponha tanto no lugar de receptor, quanto no de produtor, quer dizer, trata-se de um artifício que conduz o olhar crítico do aluno tanto para a produção, que também implica a recepção, quanto para o modo como a interação autor-texto literário-leitor acontece.

Sendo assim, nesta oficina, os alunos foram incitados a verem que, assim como o conto impresso e o roteiro para cinema, logicamente, o curta-metragem também conta uma história. Contudo, enquanto o conto impresso e o roteiro favorecem a produção do sentido através da

semiose⁵², palavra escrita, o curta-metragem realiza tal feito por meio de como as semioses imagem, som, movimento e, caso se faça existente, a palavra escrita hibridizam-se (LEMKE, 2010) para compor o texto/filme, ou seja, “assim como na língua escrita existem palavras doces e rudes, rápidas ou longas, emotivas ou racionais. Na linguagem audiovisual temos ‘palavras’ que transmitem também essas emoções” (BRASIL, 2012).

Sendo assim, selecionamos um trecho do conto original impresso, a mesma parte retextualizada em roteiro e exibimos a mesma cena gravada no curta-metragem e propomos que os alunos dessem depoimentos sobre suas percepções sobre os três textos.

Foto 28 - Comparando o conto original, o roteiro e o vídeo final



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com a atividade citada acima, a turma apresentou observações pertinentes à questão. A título de exemplificação, seguem alguns depoimentos⁵³:

Aluno 1: “No conto, o autor descreve imagens, porém, quando cada pessoa vê a cena nos seus pensamentos, essas figuras formadas provavelmente serão diferentes no entendimento de cada um, já no curta a imagem vem pronta e no roteiro seria o resumo dessa imagem”.

⁵² A Semiótica estuda como os signos contribuem para a construção dos sentidos. No texto *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*, Lucia Santaella, com fundamentos nos estudos de Charles S. Pierce, traz interessantes contribuições sobre o assunto.

⁵³ A reprodução do texto original encontra-se no anexo S.

Aluno 2: *“Então, ao passar um texto escrito para o roteiro tem uma grande diferença entre as formas de comunicar. No conto, o autor descreveu detalhadamente o que se passa nos pensamentos do personagem, por exemplo. Já no roteiro, há diversas formas de passar essa informação para quem vai assistir”.*

Aluna 3: *“Quem escreveu o roteiro teve que encontrar jeito para fazer mudanças entre a linguagem escrita e a linguagem que a gente vê e ouve. O que em um caso estava descrito, no outro foi mostrado”.*

Aluno 4: *“Nem tudo o que o autor do conto escreveu teve o mesmo jeito de ser contado no roteiro e principalmente no curta-metragem devido à linguagem e a interpretação dos atores”.*

Aluna 5: *“De acordo com a função do conto, do roteiro e do curta e do local onde esses textos são divulgados, eles precisam de uma forma diferente de linguagem e de apresentação”.*

Baseando-se nos depoimentos mencionados, percebemos que os estudantes demonstraram um progresso na leitura multimodal. Observamos também que fica evidente a influência que as imagens, as cores, os movimentos, os sons exercem sobre a produção de sentidos dos estudantes.

A função dos gêneros textuais escolhidos para este trabalho é o de concretizar estratégias de comunicação que, ao serem interpretadas, tornam-se capazes de desenvolver habilidades para uma leitura multimodal eficaz.

Nessa linha de raciocínio, as demandas pelo exercício da cidadania, que também se concretiza através da leitura crítica e reflexiva dos textos que circulam na sociedade, têm requerido das pessoas uma busca por tipos e níveis satisfatórios de (multi)letramentos.

Segundo Prediger e Kersch (2013, p. 211), é necessário saber que os “modos de produzir sentido por meio da escrita e da leitura sofrem mudanças ao longo do tempo porque novos elementos de composição e novas formas de organizar e expor o texto surge, o que acaba ampliando o conceito de texto e de escrita”.

Nesse sentido, Rojo (2012) afirma que a procura por multiletramentos é proveniente, na maioria das vezes, do atual fenômeno da multimodalidade dos textos modernos, os quais

requerem habilidades específicas e diferentes para produzir e compreender de modo expressivo cada uma das semioses que formam textos multimodais.

Prediger e Kersch (2013, p. 211) concordam que a antiga configuração do papel branco, com letreiro padrão e bem organizado, juntamente de apenas um desenho em preto e branco, tem sido substituída por novos formatos, cores, texturas, movimentos, imagens, sons e organização do espaço que, de modo definitivo, compõe o processo de produção de sentidos do texto:

O texto impresso, como o conhecemos até o século passado, era composto por elementos como as palavras, as orações, a cor preta ou azul, as linhas, o fundo branco e algumas imagens em preto e branco. A linguagem predominante era a escrita, acompanhada da linguagem visual, que ilustrava ou auxiliava o texto escrito, sendo, portanto, acessória. Para compreender esse tipo de texto, bastava compreender a gramática da linguagem escrita, o gênero ao qual o texto pertencia e percorrer o texto na ordem em que o autor o concebia. [...] com o desenvolvimento das tecnologias, surgem textos com elementos de composição variados além da escrita, o som, a imagem, as cores, as diversas sequências. O texto, antes organizado de forma linear, rígida, hierárquica, dá espaço a novas formas de organização e a múltiplas linguagens, em que a escrita nem sempre é central (PREDIGER; KERSCH, 2013, p. 211).

Nessa linha de pensamento, Coscarelli (2012) menciona a necessidade de se aumentar a noção de texto:

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele (COSCARELLI, 2012, p. 149).

Desse modo, devem-se considerar todas as formas importantes utilizadas pelas pessoas para manter comunicação com os outros, já que a ideia de texto se alastrou para outros modos semióticos.

Com o constante crescimento e utilização das tecnologias, capazes de circular de maneira veloz informações de diversas naturezas nos meios sociais, é inaceitável um ensino separado das tecnologias – e expõe-se de imediato que essa realidade é na maior parte multimodal (formada por modos semióticos), inclusivamente, como toda comunicação moderna, poder-se-ia dizer.

De acordo com o que esclarece os PCN, “atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1997, p. 30). Desse

modo, confirmamos a importância de a escola trabalhar e incluir as práticas letradas da realidade, que conciliam cada vez mais várias semioses, para ativar nos estudantes a percepção de que a leitura também se processa através da análise da distribuição e posição dos caracteres no espaço, das cores e formas selecionadas, das imagens exigidas e da relação de complementaridade e/ou contradição evocada pela união do texto imagético e texto verbal, por exemplo.

Como previsto, após a oficina 20, ocorreu uma reunião com a equipe diretiva para pedir autorização para a realização da I Mostra de curta-metragem da escola para se definir o local e horário para a realização da mesma. A direção da escola se mostrou muito interessada e ao assistir aos *trailers* dos curtas-metragens, decidiu adiar o lançamento oficial dos produtos para o dia 22 de novembro do corrente ano. Tal pedido se justifica porque, no período de 21 a 25 de novembro, já está prevista e autorizada, no calendário escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a realização da “III Semana de Educação para Vida”, em cumprimento da Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009 e ofício – circular SB/SMT nº 99/2014.

A diretora afirmou que se sentirá muito honrada e privilegiada se os lançamentos dos curtas-metragens fizerem parte da programação desse evento da escola. A equipe diretiva pontuou que o trabalho merece plena e total divulgação pela qualidade e por seu potencial transformador pedagógico, e portando, tal divulgação deve ser feita a toda a comunidade escolar.

A equipe diretiva também se prontificou e já agendou para a noite do dia 07 de dezembro a exibição dos curtas-metragens no cinema da cidade. Segundo informações, a equipe irá convidar os familiares dos alunos participantes bem como a equipe da Superintendência Regional de Ensino de Pará para nos prestigiar.

Como fazemos parte de uma instituição, acatamos tais decisões e, por isso, os curtas-metragens não foram lançados antes do dia da apresentação desta dissertação.

Os alunos foram notificados das alterações e aguardam essas datas ansiosamente.

4.5.39 Oficina 21

Quadro 37 - Oficina 21

Oficina 21
Objetivos: a) Criar material para divulgação do/s curta/s-metragem/ns. b) Divulgar o/s curta/s-metragem/ns.
Aplicações: 1. Criação de cartazes para divulgação da I mostra de curta-metragem de contos, na escola. 2. Divulgação da I Mostra de Curta-Metragem de contos através de visitas em todas as salas da escola.
Tempo previsto: 3 dias (1 hora por dia)
Materiais: Folhas, cartolinas, impressora, bloco de anotações, lápis, <i>notebook</i> e <i>internet</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.40 Análise da oficina 21

Apesar dos gêneros textuais possuírem um caráter mediador e organizador do uso que os indivíduos fazem da linguagem, uma vez que não se conversa senão através de gêneros textuais como relata Marcuschi (2002, p. 19), não se pode afirmar que eles são estruturas fixas ou imutáveis: “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”. Bazerman (2005) acredita que gêneros são o que os cidadãos acreditam ser a cada momento do tempo, sendo, assim, atividades flexíveis e habituais na vida dos indivíduos.

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais originados na atualidade foram formados através de formas comunicativas variadas pelo fato de terem sido difundidos nos meios midiáticos, o que permitiu uma maior interação dos diversos modos semióticos para sua composição. Desse modo, representam-se por signos verbais, sons, imagens, fato que os determinam como gêneros textuais multimodais.

Neste contexto, para as práticas de leitura desenvolvidas nesta oficina escolhemos outros gêneros textuais multimodais por acreditarmos que a restrição não beneficia o aprofundamento. Sendo assim, mesmo com a data de lançamento dos curtas-metragens ter sido adiada, os grupos A e B se reuniram e decidiram dividir as tarefas para realizarem a confecção dos cartazes de divulgação dos vídeos e já deixar tudo organizado para tal data.

Os editores lembraram que os rótulos dos *DVD's* e as capas dos curtas-metragens sugeridas durante a oficina de número 19 ainda não haviam sido feitos.

Nesta hora, chamamos a atenção para que os estudantes retornassem para a atividade. Fizemos uma explanação sobre a relevância das imagens no mundo moderno, principalmente devido à sua presença recorrente nos meios de comunicação midiáticos. Na sequência, foram explicadas a função social dos gêneros cartaz de divulgação, rótulo e capa, assim como a importância da função das imagens para a criação de sentidos.

Então, cada grupo se reuniu com suas equipes para decidir sobre quais imagens iriam utilizar e de que forma criariam cada um desses gêneros textuais.

Lopes-Rossi (2006) afirma que a inclusão do exercício com gêneros textuais na classe permite o desenvolvimento da autonomia do estudante que, ao ler e elaborar textos em determinadas situações de comunicação, entende o verdadeiro domínio do funcionamento da linguagem.

Corroborando com Bazerman (2005), Dionísio (2014) concorda que “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos, significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes” (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

Após a reunião com as equipes e com as imagens definidas, os editores, diretores e produtores voltaram para a sala de informática para criarem os cartazes de divulgação, os rótulos e as capas para os *DVD's*. Nesta etapa, as equipes foram assessoradas novamente pelo professor de informática da escola.

Os alunos acessaram a *internet* para pesquisarem e analisarem as características de cada um dos gêneros textuais em foco, pois segundo Dell'Isola (2007), a troca/construção do conhecimento a partir do trabalho com gêneros textuais através da retextualização de um gênero a outro exige muita atenção do docente por ser um desafio, mas permite que o aluno

analise o texto, prestando atenção em tudo o que implica o processo de produção e isso imputa sentido a ação de produzir.

Para isso, é preciso fazer o “levantamento das principais características do gênero, como se estrutura, como circula socialmente, que aspectos são levados em consideração na escrita, em que suportes ele está presente e que elementos retóricos geralmente são recorrentes na composição” do gênero textual (DELL’ISOLA, 2007, p. 50). Quer dizer, ao retextualizar, o aluno estuda a fundo não apenas o gênero textual do texto original, mas também do gênero do texto adaptado.

Mais uma vez os alunos, de ambos os grupos, mostraram suas habilidades e encontraram *sites* que criam capas e rótulos de CD/DVD e de cartazes *online*. Após todas as sugestões e análises e embora todas as instruções escritas em inglês os alunos, de ambos os grupos, optaram pelo *site* “*Artwork Creator*”⁵⁴ para criarem as capas e rótulos dos DVDs, disponível em <<http://artworkcreator.duplicationcentre.co.uk/>>. Acesso em junho de 2016.

Para a criação dos cartazes de divulgação os alunos, de ambos os grupos utilizaram o *site* “*Fotojet*”, disponível em <<https://www.fotojet.com/pt/features/poster/>>. Acesso em junho de 2016.

⁵⁴ “O *Artwork Creator* é um *software online* totalmente gratuito para a criação de capas e etiquetas de identificação para CDs e DVDs que elimina a etapa de programas complexos. Ele ajuda a fazer o design de seu CD/DVD em todas as etapas, de forma muito fácil e intuitiva sem precisar baixar programa no computador”. Informação disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/dvd/3936-crie-etiquetas-e-folhetos-para-cds-e-dvds-sem-instalar-nada-no-computador.htm>>.

Foto 29 - Criação dos cartazes de divulgação, rótulos e capas dos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal.

Como podemos observar o docente e o aluno não resolvem tudo independente. O docente intercede a realização da proposta, dando liberdade de opinião e poder de decisão dos alunos. Trata-se de prática da cidadania, visto que tal proposta exige poder de decisão e responsabilidade a respeito do resultado consequente do posicionamento adotado, que dizer, é a promoção do letramento, contato que este “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2010, p. 72).

Após a finalização, houve uma análise e aprovação de todos os componentes dos grupos. Em A seguir temos o resultado do material de divulgação criado pelos dois grupos:

Figura 11 - Capa e rótulo do DVD (grupo A)



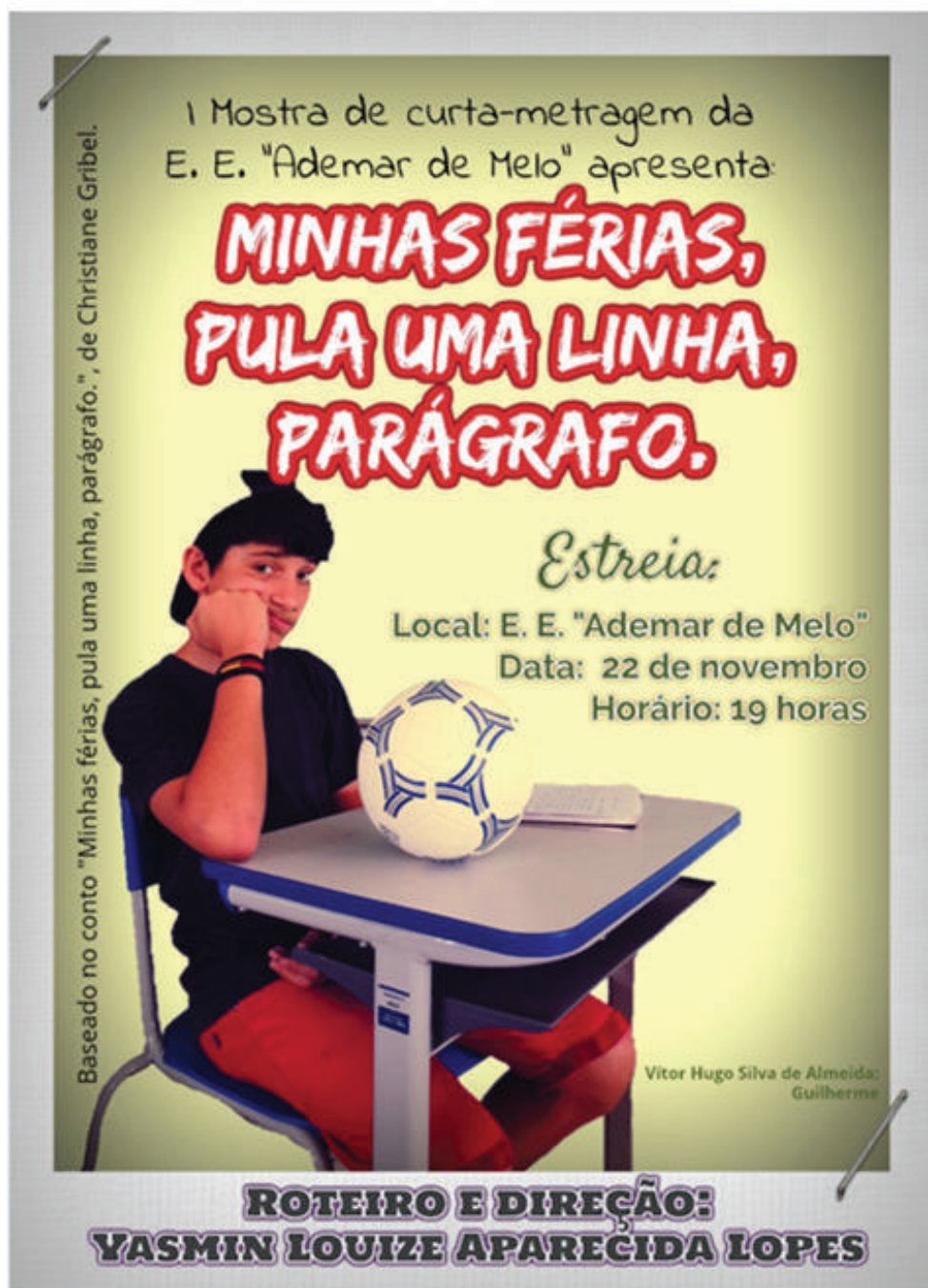
Fonte: Elaborado pelos alunos.

Figura 12 - Capa e rótulo do DVD (grupo B)



Fonte: Elaborado pelos alunos.

Figura 13 - Cartaz para a divulgação do curta-metragem (grupo A)



Fonte: Elaborado pelos alunos.

Figura 14 - Cartaz para a divulgação do curta-metragem (grupo B)



Fonte: Elaborado pelos alunos.

Podemos observar, em todas as artes criadas pelos alunos (capas, rótulos e cartazes para divulgação) que o personagem protagonista esboça desânimo diante do pedido de redação da professora, assim como no texto original, quando ele diz que o pedido de redação sobre as férias seria apenas para perder toda a graça das férias.

Este resultado está em consonância com a ideia de que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (DIONÍSIO, 2011, p. 138) e isso se prova pela existência das imagens escolhidas pelos estudantes, as quais trazem, explícita ou implicitamente, discursos que fora “lidos” por eles com um ar crítico, visto que, da mesma forma que as palavras, a existência das imagens nos textos não é à toa, está diretamente relacionada aos interesses de quem as criou.

Após esta oficina e a divulgação, estava prevista a realização da I Mostra de Curta-metragem da Escola Estadual “Ademar de Melo” para toda a comunidade escolar. Conforme dito antes, a data de lançamento dos vídeos foi adiada em reunião e com as justificativas da direção. Mas os cartazes já foram entregues à direção para que a devida divulgação seja feita de acordo com o cronograma estabelecido pela equipe diretiva. Após o lançamento oficial, na data estipulada, os curtas-metragens serão postados no *blog* da referida instituição que se encontra disponível em: <<http://bigblogademar.blogspot.com.br/>>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

Esperamos que, quando o estudante encontrar seu texto em uma situação de divulgação e circulação na vida real, ele irá se considerar mais participante no processo, tendo consciência que a escola, além de gerar conhecimentos, pode abrir novas portas e novas perspectivas. No presente trabalho, a interação e socialização dos estudantes se deram de maneira concreta. Não foi somente um treinamento, como estavam habituados a fazer em aulas de leitura e produção textual, era de verdade. Como declara Lopes-Rossi (2006, p. 88-89), esperamos que a ocasião de divulgação do projeto dos estudantes à população seja:

[...] uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo.

Com efeito, queremos que estes sentimentos façam parte de todos os momentos de circulação dos curtas-metragens. O prazer de podermos apresentar à comunidade as habilidades desenvolvidas no trabalho será mais importante para nós, para os estudantes e, obviamente, para seus parentes.

4.5.41 Oficina 22

Quadro 38 - Oficina 22

Oficina 22
Objetivo: Avaliar e autoavaliar.
Aplicações: 1. Avaliação de todo o processo desenvolvido no projeto: serão discutidas as dificuldades sentidas, o que poderia ser melhorado, as superações e o aprendizado sobre o processo de transmutação textual. 2. Autoavaliação, feita pelo aluno, sobre sua participação em todas as etapas, bem como sobre a importância dos resultados do projeto para seu aprendizado e desenvolvimento de suas práticas de leitura e produção textuais. 3. Análise, pelo professor, dos benefícios diretos na melhoria das práticas de ensino de língua portuguesa através da aplicação deste projeto de ensino construído com propostas didático-pedagógicas. 4. Encerramento das atividades.
Tempo previsto: 3 horas
Materiais: Folhas, bloco de anotação, lápis.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.42 Análise da oficina 22

No âmbito escolar, a ação de avaliar representa um processo de encaminhamento para revelar o estado em que estão os indivíduos e os outros elementos incluídos no dia a dia das escolas, no sentido de criar certa comparação entre o que se alcançou e o que se queria alcançar, para a determinação de juízos de valor.

De acordo com Sant'Anna (1995), a avaliação possibilita ao docente a chance de averiguar se as tarefas e os recursos que utiliza estão tornando possível ao estudante o alcance dos

objetivos propostos na disciplina, além disso, desenvolvendo com todos os incluídos no processo uma ação cooperativa, coletiva, crítica e responsável.

Portanto, a oficina final foi exatamente um encontro para avaliar e autoavaliar as estratégias de retextualização e a participação nelas: os acertos e os erros. Com as oficinas terminadas, uma proposta que em seu desenvolvimento possibilitou muitos momentos de avaliação em grupo, não poderíamos atribuir outro direcionamento ao concluir o projeto.

Foto 30 - Avaliação e autoavaliação do projeto de ensino



Fonte: Arquivo pessoal.

Todos participantes deram sua opinião a respeito da dedicação de cada um, do docente do grupo, da turma e da equipe. Como sempre, salientamos ser necessário ter humildade e sabedoria para admitir que todos poderíamos ter colaborado mais e reconhecido mais o esforço do outro.

Os estudantes foram incentivados a pensar sobre todo o período de desenvolvimento do projeto e para se ter um rumo a seguir, e por isso fizeram uma avaliação em grupo e uma autoavaliação individualmente, para isso foi criado um roteiro para nortear a oficina:

Quadro 39 - Roteiro de avaliação e autoavaliação

Foram vários dias ou meses de atividade e convivência, nos quais diversos aprendizados foram construídos e muitos momentos significativos foram vividos. Vamos refletir sobre eles?

1. Avaliação:

Responda em grupo:

- a. O que vocês aprenderam sobre o projeto, ou seja, sobre o processo de transformação de um conto em curta-metragem?
- b. O que vocês mais gostaram de fazer?
- c. Aprenderam coisas novas? Quais?
- d. Quais os desafios enfrentados?
- e. Quais as superações vocês venceram?
- f. O resultado saiu como vocês queriam? Por quê?
- g. Como vocês utilizarão o que aprenderam para a vida escolar e pessoal de vocês?

2. Autoavaliação:

Responda individualmente:

Escreva sobre sua participação em todas as etapas bem como sobre a importância dos resultados do projeto para seu aprendizado e desenvolvimento de suas práticas de leitura e produção textual.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Passemos a analisar algumas respostas⁵⁵ das avaliações dos alunos:

Sobre a pergunta “*o que vocês aprenderam sobre o projeto, ou seja, sobre o processo de transformação de um conto em curta-metragem?*”, obtivemos as seguintes respostas:

Grupo A – “*Nós aprendemos que o curta-metragem não ficou igual ao conto, pois cada um tem suas características próprias e que não podemos só assistir a um filme adaptado, temos que ler o livro para conhecermos a história toda*”.

Grupo B – “*Aprendemos que o conto sofreu muitas mudanças ao ser transformado em curta-metragem, pois o que estava escrito teve que ser adaptado em imagens e sons*”.

⁵⁵ A reprodução dos textos originais encontra-se no anexo T.

Nesta primeira questão os dois grupos foram bem objetivos ao responderam. Isto significa que compreenderam bem à pergunta. Observamos que os dois grupos tiveram respostas semelhantes no sentido que entenderam que o curta-metragem adaptado de um conto nunca ficará igual à obra original, pois o curta-metragem é o resultado da leitura que a equipe fez do conto, outras leituras podem e devem ser feitas a partir do mundo artisticamente criado por palavras que habitam em *“Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”*.

Quando questionados sobre o *“que mais gostaram de fazer”*, os alunos citaram:

Grupo A – *“Gostamos mais de gravar as cenas, pois foi muito bom ver a gente representando um texto de uma escritora famosa”*.

Grupo B – *“Nós adoramos gravar o curta-metragem porque foi um trabalho muito bom e nos ensinou também a trabalhar em equipe”*.

As respostas dos dois grupos foram praticamente iguais, porém o grupo A ressaltou o texto ser de uma escritora famosa e o grupo B complementou que aprenderam a trabalhar em equipe. Diante disto, foi muito gratificante este resultado, visto que os alunos gostaram da proposta, que era gravar um curta-metragem adaptado a partir de um conto impresso.

No que diz respeito às coisas novas que aprenderam, os grupos elencaram:

Grupo A – *“Aprendemos que o conto e o curta-metragem apresentam diferentes formas de apresentação. Aprendemos que para se criar um curta-metragem tem que estudar muito e sobre a importância da união”*.

Grupo B – *“Nosso grupo aprendeu que o conto sofreu modificações ao ser adaptado para o curta e que eles apresentam uma forma diferente de serem apresentados”*.

Esta questão é bem semelhante à primeira, que pergunta sobre o que eles aprenderam sobre o projeto. Aqui eles também responderam que aprenderam que o conto impresso e o curta-metragem apresentam diferentes formas de apresentação e apreensão e que o conto sofreu modificações ao ser adaptado. Esta característica ficou bem clara para os alunos, pois até então eles só tinham conhecimento da teoria e através do projeto viram na prática sobre esta característica.

Os grupos apontaram quais os desafios encontrados:

Grupo A – *“Nossos maiores desafios foram encontrar um conto que fosse nossa cara e depois editar as cenas, pois na hora de gravar, grava muita coisa e foi difícil escolher o que viraria o curta-metragem de verdade para não mudar a história original do conto”.*

Grupo B – *“O nosso principal desafio foi durante criação do roteiro, porque foi difícil escolher o que seria transformado em imagem sem perder o sentido do conto. O resto foi divertido aprender para fazer”.*

Sobre os desafios, os grupos responderam que tiveram desafios sim, mas foram superados. Nesta questão, podemos observar a importância do projeto, pois os grupos tiveram desafios assim como na vida real, assim como uma equipe de profissionais enfrentam também. E com os desafios superados nós, seres humanos, podemos aprender bastante. Vale ressaltar, que se não tivesse nenhum desafio não teria graça produzir um curta-metragem, quer dizer, não seria novidade.

No que diz respeito às superações vencidas, os grupos citaram:

Grupo A – *“Medo de dar erradas as gravações. Medo de sair tudo errado e de não conseguirmos fazer o nosso curta-metragem”.*

Grupo B – *“Superamos a vergonha de filmar e de resolver os problemas que apareciam durante as gravações e edições”.*

Esta questão também foi muito importante, pois os alunos superaram alguns medos que tinham, como por exemplo, o temor em dar tudo errado e não saber resolver os problemas. Neste sentido, os alunos puderam resolver alguns problemas que podem acontecer na vida real, como ter vergonha de filmar e até mesmo de falar em público. Com a produção do curta-metragem, os alunos adquiriram muito conhecimento que não poderiam adquirir dentro de uma sala de aula. Sendo assim, eles se sentem mais confiantes para superar outros medos e até mesmos enfrentar outros desafios propostos.

Quanto à pergunta *“o resultado saiu tudo como vocês queriam? Por quê?”*, os grupos responderam:

Grupo A – *“Sim, acreditamos que saiu até melhor do que imaginamos no início, porque nunca tínhamos feito uma atividade assim e deu muito medo de que não conseguíssemos transformar o conto em um curta-metragem tão legal de se ver”.*

Grupo B – *“Sim, pois achamos que nosso curta-metragem ficou bem legal e divertido de ser ver, além de contar a história original do conto que escolhemos”.*

Com relação ao resultado esperado, os dois grupos responderam que ocorreu tudo como eles imaginaram. Aqui, mais uma vez, as respostas comprovam que os alunos gostaram muito do projeto e do resultado do curta-metragem. Apesar de todos serem inexperientes no assunto, o resultado foi até melhor que o esperado. O curta-metragem ficou bem elaborado e despertará a atenção de quem o assistir.

Sobre a última pergunta: *“Como vocês utilizarão o que aprenderam para a vida escolar e pessoal de vocês?”*, os grupos refletiram bastante e chegaram às seguintes conclusões:

Grupo A – *“Nós guardaremos na nossa memória isso tudo que fizemos, pois descobrimos que é muito importante ler e estudar para aprender coisas novas e sermos reconhecidos na escola e na nossa própria vida”.*

Grupo B – *“Que é importante ler, estudar, pesquisar, se dedicar, não desistir dos sonhos e principalmente como é bom trabalhar em equipe quando se quer conseguir realizar nossos sonhos”.*

Nesta última questão, podemos observar que foi alcançado o objetivo do projeto, pois os alunos reconheceram a importância da leitura e estudo para aprender sobre qualquer assunto. Através deste projeto, conseguimos incentivar mais a prática da leitura e ensinar o prazer pela leitura. Porém, os alunos não responderam esta questão corretamente. Eles não responderam *“como”* vão utilizar o que aprenderam, somente responderam que é importante ler e estudar. Vale ressaltar também que aprenderam a valorizar o trabalho em equipe, mas não deram um exemplo de como irão utilizar este aprendizado.

Para se autoavaliar, foi pedido aos alunos que escrevessem *“sobre sua participação em todas as etapas bem como sobre a importância dos resultados do projeto para seu aprendizado e desenvolvimento de suas práticas de leitura e produção textuais”*. Diante disso, os alunos reconheceram e citaram a importância de suas funções para a realização do curta-metragem além de explanarem sobre a melhora de seu desenvolvimento na leitura e na escrita. Passemos a analisar algumas dessas autoavaliações:

Aluno 1 – *“A minha participação no curta foi ótima porque eu fui o roteirista e percebi que minha leitura melhorou muito. Antes tinha dificuldade para ler e escrever e agora aprendi a ler e escrever textos imaginando como eles ficariam se fossem filmados”*.

Como roteirista, este aluno pôde praticar bastante a leitura e a escrita, o que é fundamental para esta profissão. A participação de todos foi muito proveitosa, principalmente a do roteirista, pois a partir de um bom roteiro existe um curta-metragem.

Aluna 2 – *“Gostei muito de ter participado do projeto do curta-metragem. Eu fui a produtora e para eu conseguir fazer tudo direitinho tive que melhorar muito minha leitura para explicar aos atores qual era a ideia da cena antes de gravar”*.

A autoavaliação da aluna 2 enfatiza que ser uma produtora também exige muita leitura e aprendizagem, pois é uma função muito complexa.

Aluno 3 – *“Eu fui o personagem Eduardo do curta e para ser o ator tive que melhorar muito minha leitura para não errar nas gravações e expressar as emoções. Eu melhorei até para conversar com as outras pessoas”*.

O relato do aluno 3 foi muito importante, pois com essa experiência o aluno reconheceu que melhorou seu relacionamento com outras pessoas na vida real. Isso se deu devido o fato do aluno praticar a leitura para conseguir desempenhar sua função no curta-metragem, pois como todos sabemos um personagem deve ler muito e pesquisar sobre o assunto, além de ter que ler para memorizar suas falas.

Aluna 4 – *“Eu gostei muito de participar da equipe de gravação e edição. Toda hora que surgia um problema, principalmente na edição, tive que estudar e conseguia, através das leituras, achar uma solução”*.

A equipe da gravação e edição também tiveram que ler e estudar muito, pois a cada momento que surgia uma dúvida eles só conseguiam achar a resposta através da leitura. A gravação e edição exigem muitos conhecimentos técnicos, sendo assim os alunos tiveram que buscar muita informação através de livros e pesquisas na *internet*.

Aluno 5 – *“Minha função no curta era de arrumar o cenário e acredito que essa função é muito importante porque ajudava a deixar tudo certinho para a gravação. A parte que mais gostei foi quando lemos vários livros para escolher o conto que seria transformado no curta*.

Foi aí que pude conhecer várias histórias, eu até me apaixonei pela história das ‘Minhas férias, pula uma linha, parágrafo’ porque acho que eu tenho as mesmas dificuldades de escrever textos como o Guilherme da história”.

A função de arrumação, apesar de alguns acharem o contrário, também é de grande importância, pois o ambiente de gravações precisa ser bem organizado. Como já foi mencionado, o trabalho em equipe é muito importante e cada pessoa tem sua função.

Enquanto os alunos realizam as avaliações e autoavaliações, fizemos também uma reflexão sobre os benefícios diretos na melhoria das práticas de ensino de língua portuguesa por meio da aplicação deste projeto de ensino elaborado com propostas didático-pedagógicas.

Vale salientar que várias descobertas, acertos e dificuldades foram experimentados durante o desenvolvimento dessas oficinas. Dentre as diversas descobertas, está a capacidade dos estudantes de assimilarem informações “complexas”, se as estratégias utilizadas forem adequadas. Entre os acertos destacamos a satisfação de atingirmos resultados positivos através do desenvolvimento de um projeto direcionado à leitura e produção de textos multimodais. Entre as dificuldades estão o grande número de ações programadas no projeto para aplicação, mas que foram todas executadas.

Referente aos resultados da aplicação do projeto e às práticas de leituras feitas pelos participantes, observamos que a maioria passou a dar valor e interpretar os recursos semióticos utilizados no alcance dos sentidos textuais, utilizando-os para atributos das discussões temáticas, inclusive. Desse modo, textos deixaram de ser considerados sem sentido, tornando-se cheios de informações, além da recorrência de outras vozes passarem a ser consideradas como recursos importantes para a produção de sentidos.

Um fator importante foi quando percebemos que os estudantes passaram a reparar com mais atenção os recursos semióticos utilizados pelo produtor de texto multimodal para a realização da produção de sentidos: a imagem já não é vista como sem sentido, mas cheia de informações cujos significados devem ser levados em conta. Como se precisava produzir um texto/filme, resumiram-se e organizaram-se algumas informações indispensáveis à produção do material: um vídeo caseiro em que o conjunto de personagens, diálogos, montagem, plano, figurino, cenário, trilha sonora e fotografia narrasse uma história que teria como inspiração o conto “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*”.

Ademais, a funcionalidade social dos textos escolhidos passou a ser comparada à sua utilização no dia a dia e a recorrência a outros textos e vozes passou a ser considerada como recursos importantes.

Desse modo, as estratégias preparadas, inicialmente, e posteriormente acrescidas do resultado da intervenção da aplicação das oficinas permitiram mais que a participação dos alunos, possibilitaram o empenho e a responsabilidade dos alunos ao colaborar com as estratégias.

O projeto de prática educativa foi uma tentativa de aliar o fazer do(a) docente(a) e o fazer do aluno em uma criação que se transforme no fazer escolar, pois é na busca/troca/construção do conhecimento que esses fazeres vão interagindo em tentativas contínuas de êxito, e por consequência, incentivando a leitura e a produção textual através de estratégias de retextualização embasadas na multimodalidade.

Sabedores de que os fazeres não param, bem como de que as tentativas, a cada acerto ou erro, transformam-se em um novo desafio, contamos que nosso projeto possa interagir e colaborar com outros fazeres.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O resultado deste trabalho percorre do estudo de texto para a produção de texto com diversas semioses, quer dizer, multimodal. Para isto, nesse meio tempo, tivemos uma nova produção que também possuía somente uma semiose. Assim, entre o estudo do conto “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*” de Christiane Gribel e a produção dos curtas-metragens, foi preciso elaborar um roteiro de cinema, e essa experiência permitiu-nos o aprofundamento da linguagem verbal e da audioverbovisual.

Examinaremos, pois, como se deu esse caminho de conto a curtas-metragens, reparando de que modo as estratégias de retextualização possibilitaram a análise e a produção de textos nas linguagens verbal e audioverbovisual.

Os primeiros contos que surgiram foram orais, surgindo das antigas religiões. Inicialmente, as histórias eram faladas; após, esses ditos passaram a ser escritos e só tempos depois o conto passou a ser criado diretamente da forma escrita. Diz respeito a uma narrativa curta com destaque em um núcleo dramático, devido a isso não tem muitos personagens e o tempo e o espaço estão de acordo com uma produção textual sucinta.

A leitura do conto volta-se para o próprio texto, isto é, é o texto pelo texto. Ao lê-lo, o leitor examina a experiência estética que o construiu para, depois, construir sentido. Este sentido pode variar de um indivíduo para outro por se referir à obra literária. Portanto, os audiovisuais “*Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo*” é o sentido que dois grupos de discentes atribuíram ao conto do mesmo nome de Christiane Gribel.

Referente aos roteiros de cinema, estes surgiram em 1920 com o advento do cinema sonoro. Antes disso, apenas, eram elaboradas sínteses para o cinema mudo. Com uma linguagem própria é, sobretudo, voltado a diretores, atores, figurinistas e cenógrafos, informando o que deve ser falado, como, onde e quando.

A análise de um trecho do conto original e um trecho do roteiro de cada grupo elaborado, que equivale à sua retextualização, esclarece como isso se deu na produção destes grupos.

Quadro 40 - Fragmento do conto

“Um

O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, porque no dia seguinte chegam as férias. Os dois são os melhores dias na escola porque a gente nem tem aula. No primeiro dia não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça ainda está de férias. E no último, também não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça já está nas férias. Era o primeiro dia e era para ser a aula de português, mas não era porque todo mundo estava contando das férias. E como todo mundo queria contar mais do que ouvir, o barulho na classe estava mesmo ensurdecedor. O que explica o fato de ninguém ter escutado a professora gritando para a gente parar de gritar. Todo mundo estava bem surdo mesmo. Mas quando ela bateu com os livros em cima da mesa a nossa surdez passou e todo mundo olhou para ela. Ela estava em pé, na frente do quadro-negro e ficou em silêncio, com uma cara bem brava, olhando para a gente. Quando um professor está em silêncio com uma cara bem brava olhando para você, é melhor também ficar em silêncio com uma cara de sem graça olhando para um ponto qualquer que não seja a cara brava do professor. A professora puxou a cadeira dela e se sentou. Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula. Estava escrito: Redação: escrever trinta linhas sobre as férias. Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato”.

Fonte: GRIBEL, 2001, p. 42.

Figura 15 - Fragmento retextualizado em roteiro de curta-metragem (grupo A)

MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO.

Por Yasmin Louize Aparecida Lopes

CENA 1- EXTERIOR. RUA. DIA.

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - MÚSICA -
 O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que mais gosto em primeiro é o último e em último o primeiro.

(o ator para e a música também).

GUILHERME
 Bom, acho que vocês entenderam!

(A música volta e ele volta a andar também).

CENA 2- EXTERIOR. ESCOLA. DIA.

(O ator dá um suspiro e entra para a escola).

CENA 3- INT. SALA DE AULA. DIA.

(O ator aparece conversando dentro da sala de aula e todos também conversavam além de jogarem bolinhas. A professora aparece na porta, pede silêncio, mas ninguém ouve. Ela entra, bate um livro na mesa, nesse exato momento todos se calam. A professora vai ao quadro, e com uma letra bem visível escreve: "Redação: tema: Minhas férias").

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -
 E foram essas 4 palavras que decretaram o fim das minhas férias!

Fonte: Elaborado pelos alunos.

Figura 16 - Fragmento retextualizado em roteiro de curta-metragem (grupo B)

MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO

Por Iago Júnior Melgaço

EXT. RUA. DIA.

(Enquanto o menino corre para ir para a escola com seus colegas, entra sua voz em off: "O primeiro dia de aula é o que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último porque no dia seguinte chegam as férias. Os dois são os melhores dias na escola. No primeiro dia não dá para ter aula, pois nosso corpo está na escola, mas a cabeça ainda está nas férias. E no último não dá para ter aula, pois nosso corpo está na escola, mas a cabeça já está nas férias". O menino cumprimenta a pessoa que está no portão e entra para a escola a procura de sua sala de aula).

INT. ESCOLA. SALA DE AULA. DIA.

(O menino chega e se senta. Todos começam a contar para ele das férias. Todos gritando e a professora chega com cara de bem brava):

PROFESSORA MÍRIAN
Meu nome é Mírian e serei a professora de português de vocês durante este ano.

(A classe volta a falar das férias e a professora grita pedindo silêncio, mas ninguém ouve, então ela pega o giz e escreve no quadro de modo que faça barulho. "Redação 30 linhas sobre as férias". O protagonista se vira aos colegas com ar descontrariado):

EDUARDO
Nossa! Que ótimo exercício para começar as aulas. Férias é legal, mas redação é chato.

(Inconformado o menino ouve a classe abrindo a mochila e fazendo o maior barulho. Todos o olham, ele escreve e lê ao mesmo tempo):

Fonte: Elaborado pelos alunos.

Em razão do objetivo do roteiro, observamos que se escreve com letra maiúscula a ordem da cena: CENA 1; se ela é externa, ao ar livre, ou interna, no interior de um estúdio: INT.; o lugar em que a cena acontece: SALA DE AULA; o horário: DIA; como acontece VOZ OFF e a pessoa que fala: EDUARDO/GUILHERME. Relativo a este último ponto, percebemos que os dois grupos incluíram fala para as personagens, até mesmo a professora, dado que no conto a fala é somente do narrador. Para mais, possui dicas de como os personagens devem agir e o que sentem e o que devem fazer: “o ator dá um suspiro”, “o menino chega e se senta”.

Em ambos, a fala do narrador liga o que seriam imagens do pensamento do aluno às cenas seguintes.

Outro ponto observado foi que os grupos optaram por deixar o mesmo título do conto selecionado e o mesmo foco narrativo - narrador-personagem – participando de todos os fatos. O grupo A manteve o nome “Guilherme” para o personagem protagonista, já o grupo B o nomeou de Eduardo, assim como a professora que foi chamada de Mírian.

No decorrer de todo os dois curtas-metragens, percebemos que os grupos tanto acrescentaram quanto retiraram algo da narrativa impressa: o grupo A inicia seu enredo com o protagonista chegando à escola meio desanimado; já o grupo B, acrescentou a mãe do protagonista o acordando em seu quarto, onde havia várias fotos de suas férias.

O primeiro dia de aula, assim como a chegada da professora na sala de aula foi criado e retratado de forma bem parecida pelos dois grupos: alunos gritando, jogando bolinhas e as professoras batendo os livros na mesa para que fossem ouvidas e escrevendo no quadro, como punição, que queriam uma redação sobre as férias, de no mínimo 30 linhas.

O grupo A convidou uma professora para ser a atriz que também faria o papel de professora no curta-metragem; já o grupo B, escolheu uma colega que, segundo eles, pelas características desempenharia bem o papel.

As dificuldades do protagonista em escrever a redação sobre as férias foram retrataram de forma bem parecida ao do conto impresso em ambos os grupos. Em todos os dois curtas-metragens, assim como no conto, o protagonista recebe sua redação e mais uma vez percebe que a professora só estava preocupada em fazer as correções linguísticas e, realmente, nada queria saber como tinham sido as férias dos alunos. Nos três suportes, a professora transforma a redação do protagonista em uma mera análise sintática.

O grupo A retratou a cena da partida de futebol, gravada em uma quadra de futebol no parque da cidade, onde o protagonista chuta a bola e quebra a janela do vizinho, mas os vizinhos não aparecem na cena, apenas contém um efeito especial. O grupo B não retrata a partida de futebol, mas mostrou a reação dos filhos do vizinho, nomeados por eles de Aderbaldo e Elisa, ao encontrarem o vidro da janela do quarto de seus pais todo estilhaçado pelo chute do protagonista. A cena se passou na rua, em frente à casa dos vizinhos.

No dia da entrega da redação corrigida, o grupo A retratou uma cena onde o protagonista fazia uma brincadeira de puxar o elástico do sutiã de uma colega. No conto, a colega Mariana Guedes joga uma borracha que atinge o rosto da professora; no curta-metragem criado, Mariana empurra o protagonista e a professora abre a porta e o encontra caído no chão. O grupo B, mostra o protagonista, em casa, tentando arrumar uma desculpa para sua mãe o deixe faltar de aula e não receber a redação corrigida.

No grupo A, a professora entrega a redação e o protagonista tira zero; no grupo B, o protagonista tira três pontos, mas nos dois vídeos, assim como no conto impresso os alunos recebem uma tarefa de fazer uma análise sintática de uma frase de seus textos e sentem extremas dificuldades para executá-la.

No conto, a análise sintática é feita e deixado sobre a mesa da professora para que ela mesma corrigisse; já nos dois curtas-metragens os dois protagonistas são chamados até a frente da classe para que leiam, em voz alta, tal exercício.

No conto impresso, Guilherme volta da aula dupla de educação física e escreve um bilhete, a pedido da professora, explicando os motivos porque foi mandado até a sala do diretor, mas é só no dia seguinte que o diretor o chama até sua sala. Nos dois curtas-metragens, as duas professoras, após a leitura do exercício de análise sintática, já encaminham os protagonistas diretamente ao diretor e recebem como castigo fazerem mais redações. Em todos os três textos, independente do suporte, os personagens veem decretado o fim de suas férias a partir daquele momento.

Todas as inclusões e cortes que ocorreram são aceitáveis dado que não representam o conto impresso, mas uma interpretação dele. Cosson (2014) informa que “a presença explícita de uma obra em outra requer que o leitor dê atenção tanto ao recorte, ou seja, o que e como foi recortado da obra anterior, quanto à inserção, como a obra anterior foi inserida e absorvida na rede de sentidos da segunda” (COSSON, 2014, p. 79).

Assim, certificamos que a produção dos alunos atende às características do gênero textual roteiro de cinema, posto que o texto elaborado trouxe, na linguagem própria do gênero, todas as informações necessárias para a gravação da cena.

Ao examinar a literariedade existente no cinema, Cosson (2014) explica que, de modo errôneo, acredita-se que ela está no roteiro, contudo, o roteiro de cinema é somente parte do

vídeo que, segundo já mencionado, possui, além desse, outros componentes para que se estabeleça como tal. Explica, então, que o literário no vídeo é a interpretação do roteiro que é evidenciada na maneira como se organiza a hibridização dos elementos integrantes do texto/filme para narrar a história. E completa que “o trânsito de uma obra a outra, a passagem de um veículo a outro, acontece justamente porque o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário” (COSSON, 2014, p. 19). É o exercício com a palavra, isto é, o enredo, que perpassa o conto impresso, o roteiro e o curta-metragem.

Ao fazerem os curtas-metragens, os grupos elaboraram um texto com áudio, imagem e ações. Continuando nosso recorte de análise, as personagens aluno e professora adquiriram forma; a voz do narrador, áudio; o espaço, imagem; os movimentos, encenação. Além disso, uma trilha sonora foi incluída às cenas. Em gravação constante ou não, isto é, com corte ou sem cortes, as cenas foram gravadas em ângulo plano (plano horizontal em relação à posição da câmera), câmera objetiva (ótica de um espectador invisível) e plano americano (foca nos atores do ponto do joelho à cabeça).

Os curtas-metragens “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*” são, em suma, um filme de ficção em que um aluno sente dificuldade em escrever uma redação sobre suas férias, como tarefa em seu primeiro dia de aula.

Esta proposta segue um caminho semelhante ao de Marcuschi (2010), dado que ao decidir transformar um conto impresso em um curta-metragem os alunos fizeram o caminho da escrita para a fala, mas algumas abordagens do autor nos nortearam no momento de intervir na criação das estratégias de retextualização. O diálogo com os pressupostos do ciclo de estudo bakhtiniano, a título de exemplo, é um dos rumos desta proposta, pensando bem, “o certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 10). Um letramento que permitisse esta naturalidade ao transpor de um gênero a outro foi o que desejamos ao criarmos esta proposta.

Obviamente, discussões a respeito da inferioridade da adaptação em relação ao texto literário não é o centro da questão. O objetivo é conciliar o interesse dos estudantes por textos multimodais a uma prática de leitura em classe. Encarando esse texto multimodal como texto que deve ser produzido e analisado em ambiente escolar também. Assim como na abordagem de Stam (2003), ao analisar adaptações do romance ao cinema nosso foco é a:

[...] atenção à “transferência de energia criativa”, ou às respostas dialógicas específicas, a “leituras” e “críticas” e “interpretações” e “re-elaboração” do [...] original, em análises que sempre levam em consideração a lacuna entre meios e materiais de expressão bem diferentes (STAM, 2003, p. 51).

Obviamente que o curta-metragem não substitui a leitura do conto “*Minhas Férias, pula uma linha parágrafo*”, uma vez que aquele é a leitura da narrativa literária e não a original, isto é, os curtas-metragens são os resultados das leituras que os grupos fizeram do conto, outras interpretações podem e devem ser feitas a partir do mundo artisticamente criado por palavras que estão presentes em “*Minhas Férias, pula uma linha parágrafo*”. Cosson (2014, p. 17), ao criticar sobre a questão em relação à fidelidade ao se transformar romance em filme, relata que, se é que possui infidelidade na adaptação, não é ao romance, “mas sim à interpretação que o leitor fez do romance quando o leu”.

A proposta está direcionada tanto à individualização quanto à pluralização com destaque na interação. Individualização, referente ao espaço que é dado para que cada aluno colabore do modo que lhe convém. Essa contribuição foi por nós mediada após notar todos os alunos da classe; pluralização porque a retextualização foi realizada sob muitos ângulos de aprendizagem; interação promovida tanto ao se transformar a classe toda num só grupo quanto nos grupos menores que precisavam realizar suas atividades a contento para que as equipes pudessem dar continuidade e concluir as oficinas.

Logo, neste trabalho, os textos/filmes produzidos são consequência de uma proposta educativa que pretendia incentivar os alunos à leitura e à escrita através da produção de uma obra coletiva produzida em processos de retextualização.

O resultado desse projeto responde bem ao questionamento feito por Moscariello (1985 *apud* NAPOLITANO, 2011, p. 68) ao discorrer a respeito da crítica cinematográfica moderna:

[...] a crítica moderna tem a tendência geral de analisar um filme articulando os vários elementos que o compõem (argumento, direção, roteiro, narrativa, fotografia, interpretação dos atores etc.). A pergunta fundamental que todo crítico, profissional ou amador deve fazer a si mesmo é se estes elementos estão bem integrados e manipulados pelo diretor para obter os efeitos esperados pelo espectador (MOSCARIOLO *apud* NAOPOLITANO, 2011, p. 68).

Sem dúvida, não existe a desculpa de que somente esta prática educativa atenda a um foco abrangente, mas é um passo a caminho da busca por estratégias que propiciem um resultado positivo ao se construir sentido a partir da leitura de uma narrativa literária. Afinal, “assim como um chip de computador é só uma pastilha de silício sem os programas que o ativam, o

cérebro é uma massa cinzenta quase inerte sem as experiências que o levam à aprendizagem.” (ANTUNES, 2002, p. 21).

Apesar de dar preferência na retextualização, verifica-se que este projeto não descuida das práticas de leitura e escrita. Diferente disso, ele parte da leitura para a produção textual. Ademais, o exercício com a produção de texto/filme possibilita preparar leitores críticos de produções audiovisuais, dado que, ao realizar uma das funções de quem está participando da execução e produção fílmica, o aluno passa a ter o olhar mais crítico para outros vídeos aos quais assista. A atividade é trabalhosa, mas o resultado é compensador. Afinal,

[...] não basta ensinar a ler e escrever. É preciso mais: dar a conhecer os mecanismos de uso, socialmente, compatíveis com o desenvolvimento humano, das práticas cotidianas de inserção social do sujeito e cidadão. Letramento é isso e requer envolvimento da escola, dos usuários da língua em múltiplas práticas sociais (CASTRO, 2009, p. 306).

Ultrapassando as discussões a respeito do lugar da leitura, da escrita e das novas tecnologias no ambiente escolar, esta proposta confirma que podem coexistir no mesmo espaço e formar a base concreta de uma prática educativa.

Os direcionamentos existentes neste trabalho conciliam com o que recomenda Silva (2015, p. 20-21), dado que “o professor pode utilizar outras estratégias para despertar o interesse do aluno pela escrita [...]” desde que não se fuja do “objetivo central da atividade: aflorar a emoção, a criatividade e, por extensão, o gosto de escrever”. Nessa continuidade, as atividades de produção tanto voltadas ao roteiro de cinema quanto ao curta-metragem foram (re)avaliadas pelos grupos em uma experiência de que o processo de refacção é algo normal ao ato de produzir e de que este pode ser agradável.

No decorrer da intervenção da aplicação do projeto: o texto literário é um texto cuja produção do sentido tem como base o próprio texto a partir da análise da experiência estética que lhe é própria, por isso é pertinente que o docente esteja ligado a isso; é preciso prestar atenção para não estudar a fundo um gênero que os alunos já sabem, isto pode ocorrer se o texto escolhido para a retextualização for por um gênero que os alunos já entendem e os pratica, visto que por mais que sempre seja um novo aprendizado analisar aquele gênero mais uma vez, outros também devem ser vistos.

Confirma-se, pois, que houve êxito ao realizar a retextualização proposta. Não foram produzidas obras-primas fílmicas, mas os curtas-metragens retextualizaram o conto impresso

selecionado e, para tanto, práticas de leitura e escrita foram executadas. Assim, acredita-se que os participantes da composição dos textos/filmes “*Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo*” merecem os elogios dos espectadores que travam uma luta diária para incentivar os estudantes à leitura e à escrita, práticas educativas tão indispensáveis ao ingresso ao mundo contemporâneo.

A par de que é na prática que os fazeres se firmam, também da unicidade do fazer educativo, desejamos que este projeto possa se relacionar com outros e colaborar para novos fazeres.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras, que entre outros objetivos pretende capacitar os professores para o fomento de práticas modernas no ensino de língua materna, viabilizou-nos, simultaneamente, a chance de estudo/aprofundamento teórico decisivo para o aperfeiçoamento da prática de ensino e desenvolvimento de uma pesquisa-ação com efeito no desenvolvimento de leitura e produção de textos multimodais dos sujeitos envolvidos.

Assim sendo, constatamos a tese de que a realização de um projeto educacional de intervenção pode colaborar para o aperfeiçoamento de habilidades crítico-leitoras dos alunos, apesar de ter conhecimento que o desenvolvimento destas habilidades inicie com este trabalho, mas não termina junto a ele, visto que a consolidação de práticas de leituras e produção é um processo com resultados demorados.

Essa observação sugere que ações direcionadas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora precisam ser aderidas com mais frequência pelas escolas no Brasil. Principalmente, os dados de nosso estudo recomendam que isso deva se dar também por meio da inclusão sucessiva de estratégias de leitura multimodal já no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Garantimos que esta prática, diante dos resultados alcançados, mostrou-nos oportuna e praticável diante dos estudantes do Ensino Fundamental, desde que os cabíveis cuidados didáticos sejam providenciados.

Buscamos apresentar atividades novas em relação as que normalmente ocorrem nas salas de aula, para que não houvesse a desatenção e todos terminassem se ausentando, já que não seriam examinados com pontos e nem exigidos a permanecerem ali.

No que concerne ao ensino de leitura e produção de textos, os estudantes constataram que há formas de se fazer leituras diversas, segundo cada objetivo. No caso de transformar um conto impresso em curta-metragem, eles se mostraram muito atraídos pela temática multimodal e digital, que é uma das preferidas deles. Além do mais, na hora das atividades, pensamos a respeito dos métodos utilizados, e acreditamos que eles são mais produtivos para o trabalho com a compreensão leitora e produtora do que os normalmente usados em classe.

No que concerne à produção do curta-metragem, os estudantes passaram a identificar elementos essenciais para a concepção da multimodalidade, dentre eles a estruturação do material: um filme caseiro em que o conjunto de personagens, diálogos, montagem, plano,

figurino, cenário, trilha sonora e fotografia narrassem uma história que teria como inspiração o conto “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*”.

Nessa perspectiva, a atividade com a leitura, produção escrita e com a reescrita foi bem compensadora, já que nos viabilizou, como docentes, detectar algumas dificuldades de aprendizagem dos estudantes para assim interceder corretamente e desenvolver novas concepções relativas à prática pedagógica, focando à linguagem e à sua função social.

Uma questão importante é que os estudantes se sentiram animados pelo fato de saberem que seus textos audiovisuais seriam, de fato, apresentados para a comunidade. Essa motivação originou um interesse verdadeiro, por parte dos alunos, relativo ao processo de produção e de aperfeiçoamento do produto final, possibilitando um olhar mais crítico sobre a sua produção e uma maior independência como sujeito-autor, leitor e avaliador do seu próprio trabalho. Os estudantes também demonstraram outras habilidades que não havíamos pensado, inicialmente, no projeto, o que fez com que trabalhássemos a multimodalidade textual, na hora em que fizeram os desenhos dos rótulos, capas e cartazes de divulgação dos vídeos audiovisuais.

Os exercícios de retextualização, orientadas neste estudo, se configuraram como ótimos recursos para o trabalho com textos, já que possibilitaram resolver algumas das dificuldades que os estudantes tinham em relação à escrita e à leitura. Os textos-base foram facilitadores para os estudantes assimilarem a o processo da retextualização, focando nos propósitos comunicativos, na linguagem mais correta, em seus potenciais leitores, entre outros fatores. É oportuno, contudo, deixar claro que não queremos, com este estudo, dar um método perfeito para o ensino da escrita e leitura do texto multimodal, através da retextualização, posto que, caso outros professores julguem as atividades aqui propostas pertinentes para as circunstâncias em que trabalham, obrigatoriamente precisariam adequá-las às realidades específicas de cada classe, e, assim, poderão surgir diversos gêneros necessários a essa adaptação.

Vale salientar ainda que, com exercícios como as deste trabalho, os estudantes terão a chance de pensar sobre algumas características sociais da língua, de fazer um exame mais crítico de seus textos e de se sentirem parte do processo de escrita como escritores, que escolhem, acrescentam, subtraem e intervêm de várias formas em seu texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo e ajustá-lo à situação comunicativa, objetivando a construção de sentido para o seu potencial leitor.

Podemos constatar, também, que as novas interpretações audiovisuais produzidas pelos estudantes revelaram diversos modos de refazer o gênero conto que serviu de texto-base, com níveis de criatividade e inovação os mais diversos, determinando uma relação estreita ou excedendo-o, quando preciso. O entendimento foi atingido de modo sucessivo pelos estudantes, conforme examinaram sem pressa o conto “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*”, para convertê-los em curtas-metragens, utilizando a linguagem audiovisual.

Assim, devemos levar ao desafio de que se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, evidentemente de modo programado e organizado. No entanto, aprender a ler exige escrever e vice-versa, ou seja, nas práticas de ensino não podemos separar a leitura da escrita, pois as duas se completam. O objetivo das aulas de Língua Portuguesa deve ser um ensino mediado que de fato propicie a compreensão de que a língua é um produto cultural, social e histórico, para que se leve ao conhecimento dos estudantes a grande diversidade de textos multimodais presentes na sociedade, os quais veiculam várias formas de linguagem através dos gêneros textuais. Sendo assim, o foco do docente deve ser o de mediador e incentivador, a fim de promover condições favoráveis para a ampliação das habilidades dos estudantes, através dos subsídios que a linguagem nos dá, na intenção de formar leitores mais conscientes e mais críticos e produtores textuais que sejam capazes de se comunicar de forma eficaz.

Dessa forma, fica evidente que proporcionar um ensino mais eficaz, com implicações expressivas na vida social, dando conta de uma realidade cada vez mais difícil, é uma prática formada através do diálogo entre estudantes, colegas e docentes. O professor deve entender a realidade dos alunos, ficando, assim, mais próximo do aluno e aberto ao diálogo.

Em relação às dificuldades como pesquisador, mencionamos a falta de formação do docente para utilização das novas tecnologias em sala de aula. Pois, muitas vezes tivemos que pesquisar bastante para conseguirmos lidar com materiais mais específicos, buscar ajuda e às vezes erramos também, tentando acertar. Essa experiência foi nova, tanto para os alunos quanto para nós. Tudo foi novidade, mas deveria ser mais frequente no âmbito escolar. Não resolve somente colocar novas tecnologias à disposição do docente e equipar a escola, é preciso prepará-lo e fazer com que ele perceba o porquê da utilização de novos instrumentos de trabalho. A sociedade atual exige um novo perfil de educador, alguém que seja comprometido e aberto a mudanças, para isto sentimos a necessidade de maior apoio ao docente no que concerne a sua preparação. Na atualidade é necessária a adoção de novas

práticas para acompanhar a evolução tecnológica, isto é, práticas mais modernas conforme a realidade dos alunos.

Outra limitação encontrada é a questão de não termos conseguido verba para o transporte ao cinema antes do término do projeto, conforme proposto após analisar o questionário 1, uma vez que dependemos da liberação de recursos do governo estadual, após análise de um projeto que justifique a utilização de tal recurso.

Além de ser difícil conciliar uma carga horária composta de 38 aulas semanais aliadas a leituras, aplicação, análise e a escrita deste texto, podemos citar outras dificuldades, como uma sala de aula composto por trinta e seis alunos; a dificuldade em conseguir alguns materiais específicos para produção do curta-metragem, pois a escola não tinha todo suporte necessário. Esta dificuldade foi resolvida com a colaboração de todos os alunos, cada aluno ajudou no que pôde, conseguindo emprestados alguns materiais necessários.

As lacunas e dificuldades foram compensadas e resolvidas pelo espírito de colaboração que existe na escola. O interesse de toda equipe diretiva em apoiar e contribuir para que a pesquisa fosse realizada de forma satisfatória e para que a experiência vivenciada pelos alunos se tornasse verdadeiramente positiva foi de extrema relevância para que chegássemos à conclusão do projeto que pode ser considerado, face ao que foi exposto, bastante exitoso.

O desfecho deste estudo deixa evidente sua relação a uma concepção que compreende o funcionamento da língua como sociointerativo, histórico e cognitivo, e não como sistema consolidado de normas. É interessante observar que o crescimento das práticas letradas, através do ensino formal, possibilita levar à conscientização do sentido social da escrita e de seu uso de forma expressiva, o que contribui para desenvolver situações comunicativas que poderão ser realizadas no interior e exterior do ambiente escolar, proporcionando uma educação escolar direcionada para formação cidadã.

Assinalamos, por último, que a chance de estar em um programa de pós-graduação oportunizou-nos um aperfeiçoamento profissional profundamente significativo para o melhoramento de nossas atuações na qualidade de docentes de Língua Portuguesa. Julgamos este estudo como uma contribuição que dá relatos de uma prática de ensino de leitura de textos multimodais no Ensino Fundamental. Aspiramos que o nosso fazer possibilite às pessoas o uso de diferentes formas de linguagem a partir das quais poderão aprimorar

habilidades para interagir, posicionar-se, defender opiniões e, finalmente, alcançar independência crítico-cidadã.

Para finalizar, por meio da discussão e da proposta pedagógica demonstrada nesta dissertação, esperamos ter incentivado a curiosidade por pesquisas inéditas sobre a retextualização de outros gêneros em obras audiovisuais, que levem em consideração a sua dupla materialidade e seus usos e funções sociais. Enfim, além de estudos sobre adaptações literárias, pode ser interessante criar projetos sobre o videoclipe musical como gênero discursivo, considerando sua tripla materialidade, isto é, a verbal, a musical e a imagética, pretendendo compreender como essas linguagens reforçam, atenuam e subvertem os significados uma das outras nos textos que materializam esse gênero multimodal.

Sugerimos, também, a utilização de produções autorais dos próprios alunos para serem retextualizadas em ficção autoral, animação, documentários e/ou videocrônicas. Pois, assim, colocamos o aluno inserido no processo de ensino aprendizagem, estimulando-os a buscar informações, aprender, pesquisar, experimentar, errar e acertar. Transformar o potencial que os jovens têm sobre tecnologia em expressão artística, social e educacional é oportunizar que esses jovens sejam protagonistas de seu aprendizado.

7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados**. Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ARAÚJO, V.; GLOTZ, R. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paidéi@**, Unimes Virtual, v. 2, n. 1, jun. 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, A. A. G. Práticas de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>>. Acesso em: 22 out.2016.
- BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, 516p.
- BAYÃO, L. G. **Escrevendo curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem**. Niterói: Nitpress, 2002.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2005.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, 335p.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 25 jun. 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 16 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Oficina TV Escola de produção de vídeos**. 2012. Brasília: MEC/Curta Histórias. Disponível em: <http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em 28 agosto. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. MEC. Brasília, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. MEC, v. 1. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 15 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p 85-106 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

CASTRO, O. M. Seminários de Problemas Atuais em Educação. In: ALDRIGUE, A. C. S.; FARIA, E. M. B. (Org.). **Linguagens: usos e reflexões**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, v. 4, p. 273-317.

CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHIAPPINI, L. **Literatura: de como e porquê**. Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIARETTO, M. Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 02, p. 71-79, 2014.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro: o mais completo guia de arte e técnica de escrever para televisão e cinema**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro: teoria e prática**. São Paulo: Sumus, 2009. p. 494.

CORRÊA, G. *et al.* **Pedagogia libertária: experiências hoje**. Editora Imaginário, 2000.

CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A. A. M.; PAULINO, G.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In: CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSCARELLI, C. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156 p. (Coleção Proleitura; v.6).

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P. (Org.) **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. 77 p. (Experimentando teorias em linguagens diversas, 2).

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKZA, B.; BRITO, K. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-84.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

GÓMEZ, G. O. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 3, n. 10, 1997.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2002.

GRIBEL, C. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. In: **Historinhas pescadas**: antologia de contistas brasileiros. Coleção Literatura em minha casa; v. 2, Contos. São Paulo: Moderna, 2001, p. 42-55.

HAUSER, A. A sociología del publico. In: **Sociología del arte**. Barcelona: Editora Labor, p.549-599, 1977.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. p.157.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KRESS, G. **Multimodality**: uma abordagem sóciosemiótica da comunicação contemporânea. Londres: Routledge. 2010.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A., E. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat., p. 13-37, 1999.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49.2, p.455-479, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LUCENA, L. C. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-52.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MOLETTA, A. **Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula.** São Paulo: Summus, 2014.

MOLETTA, A. **Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo.** São Paulo: Summus, 2009.

MORAN, J. M. **Leituras dos meios de comunicação.** São Paulo: Pancast, 1993.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo: ECA-ED. Moderna, 1995.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2.126, set. / out. 2009.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3419/2565>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

RIGA, W. **Faça seu curta: como fazer um curta-metragem com recursos próprios.** 4. ed. São Paulo: Popmídia, 2012. Disponível em: <<http://www.popmidia.com.br/talentos/livro-digital-faca-seu-curta/>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

ROBSON, C. **Real world research.** Oxford: Blackwell, 1995, 510p.

ROBSON, C. **Real world research: resource for social scientists and practitioner researchers.** Oxford: Blackwell Publishers. 1993.

RODRIGUES, C. **O cinema e a produção.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

RODRIGUES, R. H. *et al.* **Linguística textual: 4º período.** Florianópolis: UFSC/LLV/CCE, 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SANCHO, J. (org.). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARTORI, A. **Projetos de ensino.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. IN: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Coleção Aprender e Ensinar com Textos. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SILVA, L. R.; CARDOSO, D. P. (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNSWORTH, L. **Ensino multialfabetizações em todo o currículo**. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press. 2001.

VALENTE, J. A. Uso da *internet* em sala de aula. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 19, p. 131-146, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n19/n19a10.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. **III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica**, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

VIEIRA, E.; VALQUIND, L. **“Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. 2013. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

XAVIER, I. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que [NOS] FAZ PENSAR. In: **Cinema e Educação**33, p. 13-20 jan/jun 2008.

8 BIBLIOGRAFIA

CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e escrita os primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale, 2009.

CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1991.

JOLLES, A. **O conto**, in: As formas simples. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOCK I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KRESS, G. R.; LEEUWEN, T. V. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. Great Britain: Routledge, 2006.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

9 APÊNDICES

Apêndice A – Questionário 1

QUESTIONÁRIO 1

Prezado/a aluno/a:

Você está sendo convidado(a) a responder a um questionário que faz parte do projeto que será desenvolvido, por mim, na Escola Estadual “Ademar de Melo”, intitulado “O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica”. Já estou em fase de elaboração e de estudos, por isso necessito realizar um trabalho de pesquisa para fins acadêmicos do Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação e responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Leiva de Figueiredo Viana Leal, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e solicito sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário. Este tem o objetivo levantar dados para subsidiar a elaboração do referido projeto.

Gostaria de ressaltar que nenhum dado será avaliado individualmente e, sim, em conjunto, portanto não é necessário colocar o nome no questionário. A sua participação e cooperação são imprescindíveis para a realização deste estudo, assim, você estará contribuindo para o meu desenvolvimento acadêmico e para a aplicabilidade deste projeto não apenas em sua escola, mas também em outras escolas públicas. Na certeza de contar com o seu apoio, seguem abaixo as orientações para o preenchimento do questionário:

- Utilize caneta para responder e marcar suas opções;
- Responda cada item o mais francamente possível, condição essencial para que os dados obtidos sejam confiáveis.
- Não assine seu nome, uma vez que não necessitarei de dados individuais e sim, de dados da turma como um todo. Escreva apenas sua idade e seu ano escolar

Agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Pará de Minas, ____ de _____ de 20 ____.

Sérgio José Batista Gomes

QUESTIONÁRIO

Ano escolar: _____

1. Qual é a sua idade: _____

• EXPERIÊNCIAS CULTURAIS

2. Com que frequência você costuma ler livros?

- ☐ Diariamente
- ☐ Somente na escola
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca leio
- ☐ Outros _____

3. Com que frequência você vai ao cinema?

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Quinzenalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca fui

4. Com que frequência você utiliza a TV para assistir a filmes, novelas, curtas-metragens e minisséries?

- ☐ Diariamente
- ☐ Somente nos finais de semana
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outros _____

5. Com que frequência você utiliza o DVD para assistir a filmes, novelas curtas-metragens e minisséries?

- ☐ Diariamente

- ☐ Somente nos finais de semana
- ☐ Quase nunca
- ☐ Não tenho DVD em casa
- ☐ Nunca utilizo
- ☐ Outros _____

6. Com que frequência você utiliza a internet para assistir a filmes, novelas curtas-metragens e, minisséries?

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Quinzenalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Quando tenho acesso
- ☐ Não tenho acesso a internet
- ☐ Outros _____

7. Você já assistiu a filme, novela, minissérie ou curta-metragem que foram adaptados de algum livro?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Caso a resposta seja positiva, qual/quais filme(s), novela(s), minissérie(s) ou curta-metragem(ns) adaptado(s) de livros já assistiu?

Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual “Ademar de Melo”, intitulada “O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica”, desenvolvida pelo professor Sérgio José Batista Gomes, mestrando no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação e responsabilidade da Prof.^ª Dr.^ª Leiva de Figueiredo Viana Leal, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende:

- Colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 7º ano, a aprimorarem a prática de leitura e de produção textual, a partir da multimodalidade.
- Propor experiências de mudança de um gênero textual para outro, bem como de um suporte para outro, de forma colaborativa.
- Propor um Projeto de Ensino em que estudaremos o gênero textual conto e o transformaremos em um curta-metragem.

Como será sua participação?

- No início da pesquisa, você responderá a um questionário inicial sobre os usos que faz da leitura em seu cotidiano e de suas preferências de suportes textuais.
- Também desenvolverá atividades de leitura e produção de contos fantásticos (individual e coletivamente) para que possamos verificar seus conhecimentos, identificando assim suas aptidões, preferências e também dificuldades.
- A partir da análise dessas atividades iniciais, serão elaborados para você trabalhos específicos para transformar o texto escrito em um produto cinematográfico (curta-metragem), onde você será autor, ator, produtor e telespectador.
- Durante a pesquisa, vamos observar a sua evolução e propor novas atividades adequando-as ao seu desenvolvimento.
- Todo o trabalho será desenvolvido pelo professor Sérgio José Batista Gomes, uma vez por semana, das 13h às 17h, nas dependências da referida escola, e o resultado dessas atividades será analisado na pesquisa que o professor desenvolverá.
- Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá em momento algum a divulgação do seu nome.

Sua participação será de grande importância para nós, mas você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Prof.^ª Dr.^ª Leiva de Figueiredo Viana Leal, no seu local de trabalho na Faculdade de Letras da UFMG (Rua Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone (31) 3332-7068, ou ainda pelo e-mail: leivaleal.l@gmail.com. Assim, se você quiser participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o seguinte:

Eu, (seu nome) _____, concordo em participar da pesquisa, declaro que fui informado(a) sobre seus objetivos e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20_____

Assinatura do(a) aluno(a)

Prof.^ª Dr.^ª Leiva de Figueiredo Viana Leal (pesquisadora responsável)

Sérgio José Batista Gomes (assistente de pesquisa)

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte
Minas Gerais - CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br - Fone: 3409-4592

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro pai/mãe/responsável:

O seu/sua filho(a) ou o/a menor pelo qual você é responsável _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual "Ademar de Melo", intitulada "O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica", desenvolvida pelo professor Sérgio José Batista Gomes, mestrando no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação e responsabilidade da Prof.ª Dr.ª Leiva de Figueiredo Viana Leal, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nesta pesquisa, pretendemos colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar crianças e adolescentes a aprimorarem a prática e a habilidade de leitura e de produção textual, a partir da multimodalidade.

Como será a participação de seu/sua filho(a) ou o/a menor?

- No início da pesquisa, ele/a responderá a um questionário inicial sobre os usos que faz da leitura em seu cotidiano e de suas preferências de suportes textuais.
- Também desenvolverá atividades de leitura e produção de contos fantásticos (individual e coletivamente) para que possamos verificar seus conhecimentos, identificando assim suas aptidões, preferências e também dificuldades.
- A partir da análise dessas atividades iniciais, serão elaborados trabalhos específicos para transformar o texto escrito em um produto cinematográfico (curta-metragem), onde você ele será o autor, ator, produtor e telespectador.
- Durante a pesquisa, vamos observar a evolução dessas crianças e adolescentes e propor novas atividades adequando-as ao seu desenvolvimento.
- Todo o trabalho será desenvolvido pelo professor Sérgio José Batista Gomes, uma vez por semana, das 13h às 17h, nas dependências da referida escola, e o resultado dessas atividades será analisado na pesquisa que o professor desenvolverá.
- Você ou seu/sua filho(a) ou o/a menor não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá em momento algum a divulgação do seu nome ou do nome de seu/sua filho(a) ou o/a menor.

A colaboração de seu/sua filho(a) ou o/a menor por quem é responsável será de muita importância para nós, mas ele/a não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Seu/sua filho(a) ou o/a menor é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão para ele/a ou a você como responsável.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Prof.ª Dr.ª Leiva de Figueiredo Viana Leal, no seu local de trabalho na Faculdade de Letras da UFMG (Rua Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone (31) 3332-7068, ou ainda pelo e-mail: leivaleal.l@gmail.com. Assim, se você quiser participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o seguinte:

Eu, _____, responsável pelo/a menor _____ concordo e autorizo a sua participação como voluntário(a) do estudo: "O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica" e declaro estar suficientemente esclarecido sobre a pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, assim como, modificar esta decisão de autorizar a participação do/a menor se assim o desejar, sem prejuízo a mim ou a meu/minha filho(a). Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a) menor _____

Prof.ª Dr.ª Leiva de Figueiredo Viana Leal (pesquisadora responsável) _____

Sérgio José Batista Gomes (assistente de pesquisa) _____

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte
Minas Gerais - CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br - Fone: 3409-4592

Apêndice D - Parecer Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 52532915.1.0000.5149

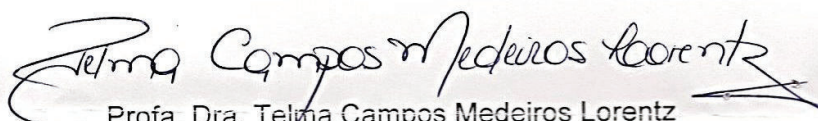
Interessado(a): Profa. Leiva de Figueiredo
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 24 de fevereiro de 2016, o projeto de pesquisa intitulado **"O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica "** bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.


Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

Apêndice E - Autorização para uso de imagem e voz**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ**

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Autorizo o professor pesquisador Sérgio José Batista Gomes, RG – MG-8.753.639, executante da pesquisa **“O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica”**, realizado na Escola Estadual “Ademar de Melo”, a utilizar minha imagem e voz em produções autorais audiovisuais e/ou imagens de registro tais como filme, documentários, depoimentos, videoclipes, matérias, conteúdos de exercícios, workshops, dentre outros, para, incluindo mas não limitado, transmissão de imagem e som por meio de rádio, televisão, cinema, internet, celulares ou outro meio de comunicação admitido por lei. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Pará de Minas, _____ de agosto de 2016.

Assinatura do participante

Apêndice F – Autorização de cessão de direitos autorais**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS**

Nome do(a) Responsável Legal: _____

RG do(a) Responsável Legal: _____

Endereço do(a) Responsável Legal: _____

Nome do(a) Estudante: _____

Autorizo, na qualidade de responsável legal pelo adolescente citado acima, participante do projeto **“O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica”**, realizado pela Escola Estadual “Ademar de Melo”, o uso de sua imagem e voz em produções audiovisuais e/ou imagens de registro e divulgação do projeto. Autorizo também a transmissão de suas produções autorais feitas durante tal projeto, tais como filme, documentários, depoimentos, videoclipes, matérias, dentre outros, por meio de rádio, televisão, cinema, internet, celulares e outro meio de comunicação admitido por lei. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Pará de Minas, _____ de fevereiro de 2016.

Assinatura do(a) Responsável Legal

Apêndice G – Carta de anuência



ESCOLA ESTADUAL "ADEMAR DE MELO" R.O.4.0.C.3
 DECRETO DE CRIAÇÃO N.º 22.130 DE 25/06/82
 RUA VEREADOR JOSÉ DE ALMEIDA MENDONÇA, Nº 80
 TELEFAX: (37) 3236-7662 – BAIRRO SANTOS DUMONT
 CEP: 35660-298 – PARÁ DE MINAS – MINAS GERAIS
 E-MAIL: escola.35068@educacao.mg.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Dulcinéia da Conceição Vieira Freitas, diretora da Escola Estadual "Ademar de Melo", autorizo, neste estabelecimento de ensino, a realização da pesquisa intitulada: *"O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica"* sob responsabilidade da pesquisadora Prof.ª Dr.ª Leiva de Figueiredo Viana Leal - da Universidade Federal de Minas Gerais - e desenvolvida pelo professor pesquisador Sérgio José Batista Gomes.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS – Conselho Nacional de Saúde.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Pará de Minas, 21 de setembro de 2015.

Assinatura e carimbo

E.E. "ADEMAR DE MELO" R.O.4.5.L.
 DECRETO DE CRIAÇÃO 22.130 de 25/06/82
 Rua Vereador José de Almeida Mendonça, 80
 Bairro Santos Dumont - Pará de Minas - MG
 CEP 35660-298 - Tel: (37) 3236-7662
 email: escola.35068@educacao.mg.gov.br
 sreparaminas@am@yahoo.com.br

Dulcinéia da Conceição Vieira Freitas
 DIRETORA MASP. 324.478-1
 Nº Certificado 000770

Apêndice H - Bilhete convidando os responsáveis para a reunião de apresentação do projeto e pedindo a autorização para que o aluno participe



ESCOLA ESTADUAL "ADEMAR DE MELO" R.0.4.0.C.3
DECRETO DE CRIAÇÃO N.º 22.130 DE 25/08/82
RUA VEREADOR JOSÉ DE ALMEIDA MENDONÇA, 80
TELEFAX: (0XX 37) 3236-7662 – BAIRRO SANTOS DUMONT
CEP: 35660-298 – PARÁ DE MINAS – MINAS GERAIS

Caro pai/mãe/responsável:

O seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual "Ademar de Melo", intitulada "O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica", desenvolvida por nosso professor Sérgio José Batista Gomes e mestrando da UFMG.

Por isso, vimos através deste, convidá-lo a comparecer nesta escola, juntamente com seu(ua) filho(a) no dia **18/02/2016**, quinta-feira, às **18h e 30 min**, para apresentação do projeto e pedir-lhes autorização para que seu(ua) filho(a) participe.

A participação de seu/sua filho(a) é muito importante, pois o objetivo desta pesquisa é desenvolver ainda mais as habilidades de leitura e produção de texto em nossos alunos.

Qualquer dúvida, estamos à disposição (3236-7662).

Desde já agradecemos pelo apoio e contamos com a sua participação e a de seu/sua filho(a).

Diretora da escola

Professor responsável



(destacar e entregar ao professor)

Eu, responsável pelo aluno(a) _____,
declaro estar ciente da reunião que acontecerá na E. E. "Ademar de Melo" no dia **18/02/2016**,
quinta-feira, às **18h e 30 min**.

Assinatura do pai ou responsável

Apêndice I – Slides

CURTA-METRAGEM



Professor Sérgio José Batista Gomes

Curta-metragem Duração

- Embora não haja um padrão consensual para o tempo máximo de uma curta-metragem, a maioria dos festivais internacionais de curtas utiliza como referência 30 ou 40 minutos.



- Para a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos Estados Unidos, nas suas regras para definir que filmes podem concorrer ao Oscar em cada categoria, a curta-metragem é definida como "filme de até 30 minutos, incluindo créditos".

Curiosidade

- Para além dos curtas-metragens temos ainda:
 - Longa-metragem** - é uma obra cinematográfica com duração superior a sessenta minutos. Este padrão é no entanto discutível, visto haver quem o estabeleça para valores de tempo superiores ou inferiores em cerca de dez minutos.



- Média-metragem** - é uma produção cinematográfica de duração intermediária entre a de um curta-metragem e a de um longa-metragem, não havendo um padrão internacional para definir os seus limites.

PRÉ-PRODUÇÃO:

- Manter a simplicidade** - Existem grandes quantidades de curtas-metragens bem elaborados, mas no geral só tem de 2 a 30 minutos para contar uma história.
- Obter a história** - Não pode fazer um curta-metragem sem uma história.
- Reunir os principais participantes** - Um filme de qualquer porte precisa de diversas coisas: pessoas para criar a história, pessoas para representarem a história, pessoas para trabalharem com os aspectos técnicos da película (como fotografia, iluminação, som), pessoas para fornecerem os recursos financeiros, e alguém na direção de tudo.
- Diretor, começar a dirigir** - Antes de começarem as filmagens, um diretor (e a sua equipe de produção, se houver uma) estará muito ocupado. Deve-se prever a sequência e planejar todas as cenas.

Curta-metragem Definição

- Pode ser designado, simplesmente **curta**, é o nome que se dá a um filme de pequena duração. Bayão (2002, p. 23) define curta-metragem como "filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico".



Curta-metragem Histórico

- O termo inglês equivalente a curta-metragem ("short film") começou a ser utilizado nos Estados Unidos na década de 1910, quando uma boa parte dos filmes começava a ter durações cada vez maiores.
- O gênero que é mais utilizado em formato de curta-metragem foram as animações. Ainda hoje há muitos filmes com *ação ao vivo* (live-action) e de animação produzidos como curta-metragem, havendo inclusive um prêmio dos Oscars para cada tipo.
- Formato bastante difundido e em expansão no Brasil desde os anos 70, o curta-metragem é também adotado em documentários, filmes de estudantes e filmes de pesquisa experimental.

Como fazer um curta-metragem

- Antes de mais nada, é necessário escrever um roteiro, dirigir, operar vários equipamentos antes e depois das filmagens, etc. Mas também há alguns passos básicos que podemos seguir após adquirir a especialização necessária.
- O processo da confecção de um filme divide-se em três partes: pré-produção (organizar e planejar antes de filmar), produção (filmagem) e pós-produção.

PRODUÇÃO:

- Todos aos seus lugares e ... ação!** Quando a filmagem começa, o produtor e o/s seu/s assistente/s trabalham para manter tudo funcionando dentro do cronograma e do orçamento.
- Ser paciente** - Fazer um filme sobre qualquer coisa, tradicionalmente, requer muitas re-filmagens, múltiplas tomadas, aguardar a vez na câmera, pausas ou mudanças de última hora, além de outros obstáculos.
- Estar preparado** - Evidentemente, estar o mais preparado que puder para os acidentes de percurso...

PÓS-PRODUÇÃO:

- **Deixar o editor editar.** Se não for participar da edição do filme, passar para o próximo passo.
- **Distribuir o filme.** Quando tiver o filme acabado, completo no melhor possível da nossa capacidade, é hora de ele ser assistido.



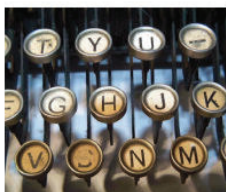
O CURTA-METRAGEM PODE SER DIVIDIDO EM DIVERSOS PROCESSOS. SÃO ELES:

- Argumento
- Roteiro
- Produção
- Realização
- Sonorização
- Decupagem
- Montagem
- Edição
- Legendagem
- Dublagem/Dobragem
- Distribuição
- Exibição



ROTEIRO

- O roteiro é um documento narrativo utilizado como diretriz para espetáculos de cinema ou programas televisivos.
- Roteiros de ficção contêm a íntegra de um filme ou de um capítulo de novela ou seriado, divididos em cenas numeradas que descrevem os personagens e os cenários. O roteiro inclui todos os diálogos, com indicações para os atores quanto à entonação da voz e à atitude corporal. Além disso, informa o horário em que cada cena deve ser filmada ("Dia", "Noite", "Pôr-do-sol", "Amanhecer", etc.) e se a cena é "Externa" (filmada ao ar livre) ou "Interna" (gravada em estúdio).



- O **roteiro técnico**, desenvolvido posteriormente, dá indicações quanto ao posicionamento das câmeras, uso de gruas, iluminação e efeitos audiovisuais. É preparado pelo diretor do espetáculo, em conjunto com a equipe técnica e, eventualmente, com o roteirista.

...

- Fazer um curta-metragem pode ser um árduo desafio, mas também uma experiência recompensadora. Se sonharmos em ver uma história da nossa própria criação na tela prateada algum dia, por que não aceitar o desafio e colocar a história lá nós mesmos?

ARGUMENTO:

- O argumento, geralmente, é a primeira coisa a ser desenvolvida por um roteirista. É a ideia trabalhada sobre a qual se desenvolverá uma sequência de atos e acontecimentos, que constituirão, futuramente, o roteiro.
- É a história do filme descrita de forma dissertativa, a ideia central de tudo.

Percebendo a diferença

- Um exemplo de transcrição de um argumento para um roteiro:
- ARGUMENTO
 - Alan vive triste e agora quer sua mulher novamente.
- ROTEIRO
 - Alan entra na sala, com uma expressão triste. Dirige-se até o sofá. Conseguimos ver uma fotografia sobre o sofá. Alan agacha-se e pega a fotografia, trazendo sobre seu tórax. Depois olha a fotografia, enquanto chora. Vemos que a foto é de sua mulher.

SONO PROFUNDO

CENA 01 – SALA DO COMPUTADOR - INT - NOITE.

BINHO

BINHO está digitando no computador.

BINHO – (Para o pc) Tô desligando. Tô desligando...
Agora não dá mais. Tenho que desligar.

Corta.

CENA 02 – CLIP FLASHBACK

Enquanto BINHO fala em off, vemos várias cenas de bate-papos anteriores. BINHO percebe uma mensagem diferente em sua tela.

BINHO (PD) – Olha só que loucura! Não dá pra acreditar que isso está aqui na telinha.

Corta.

CENA 03 – QUARTO DO BELOSO - INT - NOITE.

BINHO

BINHO se apronta para dormir. Fala em off e liga a televisão no canal 164, o qual está exibindo uma mesa-redonda entre adolescentes sobre sentimentos arrebatadores na juventude, como ciúme, ódio, amor, solidão...

BINHO

– Al. Tá na cara que é relevante! (Vê a galera da TV no maior interesse) Tô nessa. (Olha com atenção na direção da TV e diz apavorado) Minha nossa! É perseguição!!!

O âncora da mesa-redonda pergunta a uma adolescente se ela já tinha recebido alguma mensagem extremamente intrigante em alguma sala de bate-papo, daquelas que fazem a gente ter pesadelos. A adolescente responde que não, no entanto costuma enviar mensagens de arrepiar.

BINHO

– Meu Deus! Só pode ser ela...

Noções Técnicas

Montagem:

- ◉ **I** Um filme é uma série sucessiva de planos, cenas e sequências de diferentes comprimentos, cada um dos quais contendo um momento da ação
- ◉ **II** A **montagem** é a linha de união que liga os fotogramas de um filme;
- ◉ **III** Cada plano do filme, sendo uma parte do total, deve estar unido com lógica tanto ao plano anterior como ao seguinte, tendo em vista o desenrolar correto da ação com respeito ao tempo, espaço e restantes elementos do filme.
- ◉ **IV** Cada parte do filme, entre as outras partes, deve estar justificada coerentemente (razões lógicas, estéticas e outras).

Tipos de planos de filmagem

Quanto à distância entre a câmera e o objeto filmado (enquadramento)

- ◉ **Plano geral:** mostra uma paisagem ou um cenário completo.
- ◉ **Plano de conjunto:** mostra um grupo de personagens.
- ◉ **Plano médio:** mostra um trecho de um ambiente, em geral com pelo menos um personagem em quadro.
- ◉ **Plano americano:** mostra um único personagem enquadrado não de corpo inteiro (da cabeça até a cintura, ou até o joelho).
- ◉ **Primeiro plano:** mostra um único personagem em enquadramento mais fechado que o plano americano (em muitas situações, o primeiro plano é considerado sinônimo de close-up).
- ◉ **Plano próximo:** grande plano ou *close-up* (ou apenas close): mostra o rosto de um personagem.
- ◉ **Plano detalhe:** mostra uma parte do corpo de um personagem ou apenas um objeto.

Planos mais utilizados

Os planos em cena

Veja as possibilidades de que um diretor dispõe para realizar a filmagem de uma cena:

- (PG) **plano geral** – é o cenário como um todo ou a paisagem.
- (PC) **plano de conjunto** – mostra grupos de pessoas, objetos, ambientes.
- (PM) **plano médio** – mostra o personagem de corpo inteiro.
- (PA) **plano americano** – mostra o personagem dos joelhos para cima.
- (PP) **primeiro plano** – mostra o personagem da cintura para cima.
- (PPP) **primeiríssimo plano** – mostra o rosto do personagem.
- (PD) **plano de detalhe** – mostra apenas um detalhe do rosto, do corpo, de um objeto.



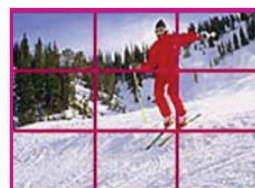
FOTOGRAFIA

► Composição:

- II Antes de começar a gravar as imagens é importante verificar o melhor enquadramento da cena, reparar se contém tudo o que queremos e se as linhas predominantes são as melhores.
- II Este processo pode ser feito utilizando a técnica da fotografia, verificando ângulos, enquadramento, composição, etc., tal como se se tratasse de uma imagem fixa.
- II Tudo isto deve ser feito antes, de pressionar o botão vermelho de gravação.

► Composição:

Uma das formas de conseguir uma boa composição é através da utilização da "regra dos terços", que consiste em imaginar a imagem dividida em três partes iguais, quer horizontal, quer verticalmente.



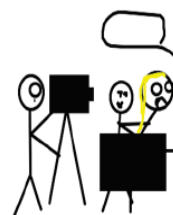
ILUMINAÇÃO

◉ Luz

- I Se possível gravam-se imagens com o apoio de reflectores próprios para o efeito.
- II Durante o dia tenta-se evitar a luz do meio-dia por ser demasiado forte e muito vertical.
- II As melhores horas são as da manhã e as do fim da tarde. À noite, já será de novo necessário compensar.

SOM

- Algumas filmdoras apresentam microfones inbutidos, mas é necessário fazer o teste do som;
- Se necessário fazer adaptação de suportes para microfones;
- Quando se trabalha em lugares abertos cuidado com os ruídos sonoras existentes no ambiente;



DICAS PARA FILMAGEM

- Segurar sempre a câmara (mesmo as mais leves) com as duas mãos.
- A mão direita fica apoiada na pega e trabalha com os controlos principais, a esquerda fica livre para ajudar a estabilizar a câmara e trabalhar com quaisquer outros controlos.



- Sempre que possível, procura-se um suporte estável, tal como um muro, uma vedação ou uma porta.
- Ajoelhar ou sentar serão recursos úteis para planos mais baixos (por ex.: para filmar crianças), pois podem proporcionar mais estabilidade à câmara.

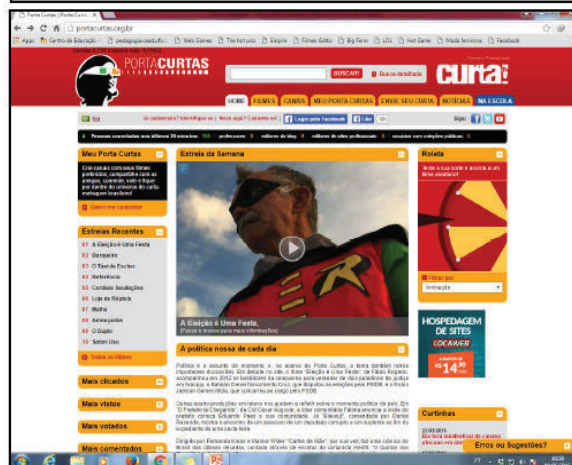


- Para evitar imagens tremidas, utilizar sempre uma posição de trabalho estável, em particular se a câmara estiver apenas apoiada nas mãos;
- Nunca pegar a câmara pela lente, pelo microfone ou pelo visor;
- Quando se trabalha em pé, deve-se encostar os cotovelos ao corpo, e conservar os pés afastados (mais ou menos na largura dos ombros);



Ficha técnica

Ficha técnica	
Título original:	Cidade de Deus
Gênero:	Drama
Tempo de duração:	135 minutos
Ano de lançamento (Brasil):	2002
Site oficial:	www.cidadedeus.com.br
Estúdio:	Videofilmes/O2 Filmes
Distribuição:	Lumière/Miramax Filmes
Direção:	Fernando Meirelles
Roteiro:	Bráulio Mantovani, baseado em romance de Paulo Lins
Produção:	Walter Salles
Música:	Antônio Pinto e Ed Côrtes
Fotografia:	César Charlone
Direção de arte:	Tulé Peake
Edição:	Daniel Rezende



Webgrafia

- <http://www.comofazertudo.com.br/hobbies/como-fazer-um-filme-curta-metragem>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Curta-metragem>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Longa-metragem>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9dia-metragem>
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Document%C3%A1rio>

Apêndice J - Questionário 2**QUESTIONÁRIO 2****• PONTO DE VISTA A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL**

1. Após ter assistido ao curta-metragem “Felicidade Clandestina” – adaptação livre – e lido o conto homônimo de Clarice Lispector, é possível afirmar que houve diferença entre o vídeo e o texto verbal?

() Sim

() Não

2. Caso haja, quais foram as **diferenças** observadas entre o curta-metragem e o próprio conto “Felicidade Clandestina”?

3. Caso haja, quais as **semelhanças** notadas entre o curta-metragem e o próprio conto “Felicidade Clandestina”?

4. Qual dos dois vocês acham que mais estimulou a imaginação: o curta-metragem, que foi adaptado do conto “Felicidade Clandestina”, ou o próprio conto? Por quê?

[illegible]

5. Vocês leram o conto “Felicidade Clandestina” - de Clarice Lispector - e assistiram a uma adaptação cinematográfica deste mesmo conto, qual das duas versões lhes ofereceram mais detalhes? Por quê?

[illegible]

6- Quais são as vantagens e desvantagens de se assistir a filmes, novelas, minisséries ou curtas-metragens adaptados de livros?

7. Quais as vantagens e desvantagens de se ler o livro ao invés de assistir ao filme, novela, minissérie ou curta-metragem adaptado de livros?

8. Vocês acham que a adaptação cinematográfica de um livro estimula as pessoas a lerem os livros que deram origem aos filmes, novelas, minisséries ou curtas-metragens?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta da questão anterior:

9. O que vocês preferem: ler o livro ou assistir a sua adaptação no formato de filme, novela, minissérie ou curta-metragem? Por quê?

10. Quando vocês, primeiramente, assistem ao filme, novela, minissérie ou curta-metragem que foram baseados em algumas obras literárias, depois vocês sentem vontade de ler a própria obra literária? Ou vice-versa? Por quê?

Agradeço muito pela valiosa colaboração na minha pesquisa!

Sérgio José Batista Gomes

Apêndice K - Autorização para uso de locação em filmagens**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE LOCAÇÃO EM FILMAGENS**

Nome: _____

RG: _____

Nome: _____

RG: _____

Vimos pelo presente, na qualidade de moradores da casa situada a _____
_____, nº _____, bairro
_____ na cidade de
_____, autorizar a utilização do referido local,
exclusivamente, para a filmagem do curta-metragem “**Minhas férias, pula uma linha,
parágrafo**”, ora realizado sem fins lucrativos pelos alunos do 7º ano da Escola Estadual
“Ademar de Melo” participantes da pesquisa “**O texto multimodal e suas formas de
apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica**”, no dia
____/____/_____. Autorizo, também, a inserção das cenas filmadas no mencionado curta-
metragem, que será exibido nos meios audiovisuais competentes.

Pará de Minas, _____ de agosto de 2016.

Assinatura do/a morador/a_____
Assinatura do/a morador/a

Apêndice L - Termo autorizando os alunos a comparecerem à escola no dia de sábado

ESCOLA ESTADUAL “ADEMAR DE MELO” R.0.4.0.C.3
DECRETO DE CRIAÇÃO N.º 22.130 DE 25/08/82
RUA VEREADOR JOSÉ DE ALMEIDA MENDONÇA, 80
TELEFAX: (0XX 37) 3236-7662 – BAIRRO SANTOS DUMONT
CEP: 35660-298 – PARÁ DE MINAS – MINAS GERAIS

Senhores Pais e/ou responsáveis,

No próximo sábado, __/__/2016, realizaremos as cenas do nosso projeto de curta-metragem de 7h e 30 min às 11 horas, por isso pedimos autorização para que seu/sua filho/a, que faz parte da equipe de gravação, produção ou elenco, participe desta etapa que acontecerá nas dependências da Escola Estadual “Ademar de Melo”.

Informações necessárias sobre horários:

- **Chegada à escola:** 7 horas e 30 minutos (pontualmente).
- **Saída da escola:** 11 horas – pontualmente (o/a aluno/a não será dispensando nem antes e nem depois desse horário).
- **Professores responsáveis:** Sérgio, Valéria e Dulcinéia (diretora).

Observações importantes:

- Neste dia não teremos merenda, portanto pedimos que cada aluno/a traga seu lanche.
- Não será necessário uniforme. Não será permitido short.
- Telefone da escola: (37) 3236-7662
- Celular do professor: (37) 9.9102-5321

Temos certeza que será uma atividade enriquecedora, por isso contamos com a participação do seu/sua filho(a).

Atenciosamente,

Diretora

Professor



(destacar e entregar ao professor)

Eu, responsável pelo aluno(a) _____, estou ciente e autorizo sua participação nas atividades do projeto curta-metragem que acontecerão na E. E. “Ademar de Melo” no dia __/__/2016, sábado, de 7h e 30 min às 11 horas.

Assinatura do pai ou responsável

Apêndice M - Autorização para transporte

AUTORIZAÇÃO PARA TRANSPORTE

Eu, _____, nos termos do art. 83, § 1º, alínea “b”, nº 2, da Lei Federal nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, autorizo o(a) meu(minha) filho(a) _____, ser transportado/a pela professora Mariana de Sousa Pereira (cel: _____ até a rua _____, nº _____, bairro _____/Pará de Minas, para realizar as gravações de cenas externas referentes ao projeto “Meu curta-metragem” de acordo com as especificações abaixo:

- Data do transporte para a realização das gravações: _____
- Local de saída e chegada: Escola Estadual “Ademar de Melo”
- Horário de saída: 8 horas (pontualmente)
- Horário de chegada: até às 10 horas

Pará de Minas, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do responsável

- Telefone para contato do responsável : () _____ - _____

***OBS.:** 1. Este formulário deverá ser preenchido e assinado pelo **pai, mãe ou responsável legal (tutor ou guardião)**, quando tratar-se de viagem nacional, de criança e/ou adolescente acompanhada de pessoa maior de 18 (dezoito anos de idade).
2. Qualquer mudança ou imprevisto comunicaremos através de bilhete ou notificação.*

Apêndice N – Autorização para gravação externa

AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE CENAS EXTERNAS

Eu, _____, nos termos do art. 83, § 1º, alínea “b”, nº 2, da Lei Federal nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, autorizo o(a) meu(minha) filho(a) _____, a participar das gravações das cenas externas do curta-metragem acompanhado pelo professor Sérgio José Batista Gomes. As gravações são referentes ao projeto “Meu curta-metragem” e acontecerão na rua/avenida _____, bairro _____/Pará de Minas, de acordo com as especificações abaixo:

- Data do transporte para a realização das gravações: ____/____/2016
- Local de saída e chegada: Escola Estadual “Ademar de Melo”
- Horário de saída: 8 horas (pontualmente)
- Horário de chegada: até às 10 horas

Pará de Minas, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do responsável

- Telefone para contato do responsável : () _____ - _____

Qualquer mudança ou imprevisto comunicaremos através de bilhete ou notificação.

10 ANEXOS

Anexo A - Conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector

Felicidade Clandestina

Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudades”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo.

Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de tê-lo. Horas depois o abri, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Conto extraído de LISPECTOR, Clarice. in **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Anexo B – Resumo do curta – Grupo 1



Grupo 1

Felicidade

Clondestina

Eu morava em uma cidade do interior. Eu amava brincar de leneca, pique-esconde, e principalmente ler!

Eu estudava em uma escola pequena e na minha sala todos tinham gostos em comum, exceto Poliana. Uma menina gorda, sorridente, de cabelos volumosos e requiritos.

E ela amava fazer imbecia nos outros cuornos. Comprava muitos chicles e marcava fazendo atos loucos perto de mim. Mas ela tinha tudo que uma leitora precisa em Ter: um pai dono de livreria!

Um dia, cheguei perto dela e a perguntei se ela tinha um livro para me emprestar. Sem nem dizer pra mim ela disse o nome de livros, entre eles: Alice no País dos Maravilhos, que era o livro que eu mais queria!

Ela disse que me emprestaria. Partarei eu ir em sua casa no dia seguinte.

No dia seguinte, eu fui correndo até a casa de Poliana me mandou voltar outro dia.

E depois de vários dias indo até a casa de Poliana procurando o livro, a mãe de Poliana descobriu a farsa e me deu o livro.



Eu fiquei extremamente feliz.
Eu já não era mais uma menina
com um livro; eu era uma mulher
com seu amante!

Fim

Anexo C – Resumo do curta – Grupo 2

Grupo 2

Solidade
Clandestina

Eu morava numa cidade-
zinha do interior. Adorava sair
e ficar na rua sentindo o vento
fresco no rosto. Meu cotidiano
favorito era realizar os prazeres
da infância brincar de boneca,
pique-esconde, observar atentamente
insetos e ler livros de literatura
infantil.

Estudava num colégio pequeno
aqueles do bairro mesmo.
As meninas de minha sala
eram todas unidas e muito
parecidas com Helena, que
era gorda, sardenta, cabelos
esquisitos e volumosos e era pura
birria...

Helena adorava fazer zebra
nas meninas. Comprava muitas
balas e chicletes, enchia os dois
bolsos e mascarava de modo que
fizesse barulho para provocar as
outras meninas.

Um dia descobri que o pai
de Helena era idoso de uma

livraria. Foi então que cheguei perto de Relianna e perguntei se ela tinha algum livro novo para me emprestar. Ela respondeu que tinha vários e foi se apilando:

O magias de Oz, Eu e outros amores, Crônicas de Nárnia, Alice no País das Maravilhas...

Alice no País das Maravilhas era o livro que eu mais queria.

Relianna disse que me emprestaria mas que eu tirasse que vir até a casa dela no dia seguinte.

As horas não passavam, mal conseguia dormir. Foi que chegou o dia. Foi me a correr até a casa de Relianna. Cheguei, toquei a campainha, Relianna nem me disse para entrar, apenas me disse que tinha emprestado o livro para outra pessoa.

E disse várias vezes.

Certo dia, toquei a campainha novamente. Relianna já ia fechando a porta quando sua mãe apareceu e perguntou o que acontecia. Contei tudo. A mãe disse que o livro estava no tempo todo com Relianna, me pediu um instante e me entregou o livro.

11

Pilianna irici ganhar uma
bronca daqueles, foi eu explodir
de alegria. Não me sentia uma
criança com um livro, eu era
uma mulher com o seu amante.

Anexo D – Respostas do questionário 2 – Grupo A

QUESTIONÁRIO 2

• PONTO DE VISTA A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL

1. Após ter assistido ao curta-metragem “Felicidade Clandestina” – adaptação livre – e lido o conto homônimo de Clarice Lispector, é possível afirmar houve diferença entre o vídeo e o texto verbal?

☒ Sim

☐ Não

2. Caso haja, quais as **diferenças** observadas entre o curta-metragem e o próprio conto “Felicidade Clandestina”?

Muitas coisas, como por exemplo, a cor do cabelo de Beliana. No curta era preto e no conto falava-se em cabelos acurizados. No conto falava-se que Beliana sempre dava um cartão-postal como presente de aniversário, no curta não mostrava isso. No curta-metragem também mudaram os nomes dos livros.

3. Caso haja, quais as **semelhanças** notadas entre o curta-metragem e o próprio conto “Felicidade Clandestina”?

As semelhanças que encontramos foram em relação ao jeito de Beliana comer de boca aberta para fazer barulho. O pai de Beliana tinha a mesma paixão tanto no curta quanto no conto. Também se refere ao gesto de Beliana em fazer tortura com as ideias e ainda conta certinho a parte que a protagonista vai lá.

continuação do 2 = que Pediana possuía, colocaram-se memórias de livros mais atuais. Tipo no curta é Alice no País das Maravilhas e no curta citava Reinacões de Tarizinho. O final também é diferente, no conto escrito a protagonista pega o livro emprestado com Pediana e vai para casa e fica nomeando o livro, já no curta, a protagonista pega o livro e apenas vai caminhando pela rua. Não aparece ela lendo.

continuação 3 = casa de Pediana várias vezes para pegar o livro até que a mãe percebe e desmente a filha. As duas apresentam as mesmas emoções que a personagem principal sente quando ela pega o livro tão desejado.

4. Qual dos dois vocês acham que mais estimulou a imaginação: o curta-metragem que foi adaptado do conto "Felicidade Clandestina", ou o próprio conto? Por quê?

O conto, porque o curta a gente está vendo, então não dá pra imaginar. Já o conto você vai lendo e imaginando, porque você não sabe como é, então começa a imaginar até sem querer os detalhes das pessoas, dos lugares e o que vai acontecer. Já o curta traz isso tudo pronto, basta olhar e isso impede nossa imaginação de funcionar.

5. Vocês leram o conto "Felicidade Clandestina" - de Clarice Lispector - e assistiram a uma adaptação cinematográfica deste mesmo conto, qual das duas versões lhes ofereceram mais detalhes? Por quê?

O conto, porque o curta é uma adaptação e tem que ser feito para ser passado em pouco tempo, então não dá para contar os mínimos detalhes. Já no conto vemos nele a realidade de cada personagem, onde vão e expõem totalmente seus pensamentos e isso na nossa opinião é muito mais importante.

6- Quais são as vantagens e desvantagens de se assistir a filmes, novelas, minisséries ou curtas-metragens adaptados de livros?

As vantagens são que as imagens contam a história de forma mais rápida e podem estimular nossa vontade de ler o livro para saber a história nos mínimos detalhes. Desvantagem é que muitas vezes a história não é contada de forma igual nos livros e perdemos algumas partes se não ler o livro.

7. Quais as vantagens e desvantagens de se ler o livro ao invés de assistir ao filme, novela, minissérie ou curta-metragem adaptado de livros?

As principais vantagens são que iremos melhorar a nossa leitura e melhorar nossa imaginação e sabermos a história de acordo com a visão que o autor a criou. A principal desvantagem é que demora muito tempo para se ler um livro todo e ficamos deitados para saber o final da história bem depressa.

8. Vocês acham que a adaptação cinematográfica de um livro estimula as pessoas a lerem os livros que deram origem aos filmes, novelas, minisséries ou curtas-metragens?

☒ Sim

☐ Não

Justifique sua resposta da questão anterior:

Porque depois que assistimos
a curta e vemos o conto
percebemos que é necessário ler
para ter o conhecimento total
da obra. Muitas vezes o que
falta é o interesse e o
tempo para ler os livros.

9. O que vocês preferem: ler o livro ou assistir a sua adaptação no formato de filme, novela, minissérie ou curta-metragem? Por quê?

Assistimos ao filme, mesmo
sabendo que não vemos todos
os detalhes. O filme nos chama
mais atenção e mais
com essas imagens. Além de
contar a história de uma
forma mais rápida.

10. Quando vocês, primeiramente, assistem ao filme, novela, minissérie ou curta-metragem que foram baseados em algumas obras literárias, depois vocês sentem vontade de ler a própria obra literária? Ou vice-versa? Por quê?

De nós vemos o livro
antes, sentimos mais curiosidade
em ver o filme. Mas se for
ao contrário, não sentimos
vontade nenhuma de ler o
livro depois de assistir ao
filme, porque os filmes nos
mais aventura e prendem
mais nossa atenção.

Agradeço muito pela valiosa colaboração na minha pesquisa!

Sérgio José Batista Gomes

Anexo D – Respostas do questionário 2 – Grupo B

QUESTIONÁRIO 2

• PONTO DE VISTA A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL

1. Após ter assistido ao curta-metragem "Felicidade Clandestina" – adaptação livre – e lido o conto homônimo de Clarice Lispector, é possível afirmar houve diferença entre o vídeo e o texto verbal?

(X) Sim

() Não

2. Caso haja, quais as **diferenças** observadas entre o curta-metragem e o próprio conto "Felicidade Clandestina"?

Algumas detalhes como: a cor do cabelo, a localização dos olhos do bluso de Poliona, os movimentos dos livros, e até mesmo o local de onde se passa o histórico. No conto foi que a história aconteceu na cidade de Recife e no curta foi-se que eles moravam numa cidade do interior, mas não foi o nome da cidade nem do estado. O final também mudou, no conto aparece

3. Caso haja, quais as **semelhanças** notadas entre o curta-metragem e o próprio conto "Felicidade Clandestina"?

Que Poliona enchia os dois bolsos de seu bluso com livros e morava com a mãe sobrita poro faturar e causar inveja para colegas. Que o pai de Poliona era dono de uma livraria e que o protagonista, apesar das humilhações, pediu um livro emprestado a Poliona. Das inúmeras vezes que o personagem fez a casa de Poliona e ela não emprestou o livro. Só o emprestou depois que seu mãe

Continuação 2: andando com o livro pelo rio após sair do caso de polígrafo.

Continuação 3: descobriu o mistério do filho. O final também foi semelhante quando mostrou a felicidade que o personagem principal teve ao pegar seu livro e declarou que "mãe era apenas um menino com um livro, que morava pouco um menino com seu comente".

4. Qual dos dois vocês acham que mais estimulou a imaginação: o curta-metragem, que foi adaptado do conto "Felicidade Clandestina", ou o próprio conto? Por quê?

O conto, porque sendo todo um imaginário todos os pontos de um mesmo gênero diferente e é mais rico em detalhes do que o mesmo imaginário criado no conto. Já no curta-metragem, o gente só vê como a pessoa que o criou quis que o gente visse o lugar, o cenário e as pessoas do filme que ele se imaginou. Quem criou o curta imaginou de um jeito e pronto.

5. Vocês leram o conto "Felicidade Clandestina" - de Clarice Lispector - e assistiram a uma adaptação cinematográfica deste mesmo conto, qual das duas versões lhes ofereceram mais detalhes? Por quê?

As duas. No conto os detalhes estão em imagens e o que o autor quis dizer com as palavras, e no curta os detalhes estão nas imagens que muitas vezes não prestamos muito atenção devido a rapidez delas.

6- Quais são as vantagens e desvantagens de se assistir a filmes, novelas, minisséries ou curtas-metragens adaptados de livros?

Vantagem: podemos assistir de graça das personagens e se gosta menos tempo, porque é mais fácil assistir do que ler.

Desvantagem: se não assistimos ao filme e não lemos o livro, não sabemos da história que o diretor quis selecionar para cada cena, e nós nunca sabemos como é a história original.

7. Quais as vantagens e desvantagens de se ler o livro ao invés de assistir ao filme, novela, minissérie ou curta-metragem adaptado de livros?

Vantagem: Que podemos conhecer mais a história mas minimiza detalhes e isso faz diferença e desperta mais nossa imaginação, além de podermos comparar quando assistimos ao filme pois indicamos a alguém.

Desvantagem: se não lemos e apenas assistirmos a adaptação, não teremos a prazer de ler a história de um livro ganhando tudo e nossa imaginação será menor.

8. Vocês acham que a adaptação cinematográfica de um livro estimula as pessoas a lerem os livros que deram origem aos filmes, novelas, minisséries ou curtas-metragens?

() Sim

(X) Não

Justifique sua resposta da questão anterior:

Não concordo, porque as pessoas têm preguiça de ler livros, e acham que o filme, além de ser mais rápido, conta o mesmo do jeito que está escrito no livro. E muitas vezes as pessoas nem sabem que existe um livro que deu origem aquele filme.

9. O que vocês preferem: ler o livro ou assistir a sua adaptação no formato de filme, novela, minissérie ou curta-metragem? Por quê?

Vejo o filme, porque às vezes tenho preguiça de ler. Já imaginei, as músicas e as ideias tornam aquele livro mais interessante e mais rápido de se entender.

10. Quando vocês, primeiramente, assistem ao filme, novela, minissérie ou curta-metragem que foram baseados em algumas obras literárias, depois vocês sentem vontade de ler a própria obra literária? Ou vice-versa? Por quê?

Quando vemos o filme antes não temos vontade de ler o livro devido o leitor perder o jeito. Já se lermos o livro primeiro, gostamos de assistir ao filme logo em seguida por ver o que não foi mostrado no filme.

Agradeço muito pela valiosa colaboração na minha pesquisa!

Sérgio José Batista Gomes

Anexo E - Roteiro do filme “Como fazer um filme de amor”

Como fazer um filme de amor

*O filme teve vários títulos provisórios, como Paixão de amor (mas já havia um filme comesse estúpido título), Quando dois corações se encontram (mas esse não tinha ironia e alguns desavisados poderiam ir ao cinema esperando realmente um filme de amor) e Pamonhas (pouco comercial e um tanto ofensivo). Acabou valendo o explícito Como fazer um filme de amor.

1. ABERTURA. LETREIROS.

Entram letreiros com caracteres em branco e fundo negro. Ao fundo, ouve-se uma música esquisita. De repente a música é interrompida de forma brusca e o letreiro para. Entra a voz do Narrador em off :

NARRADOR

Não, não... Nada disso! Esses letreiros são coisa de intelectual. Isso é um filme de amor! E o público precisa saber disso desde o começo. Para começar, vamos mudar esta música (entra outra música mais suave). Assim está melhor.

E os letreiros têm que ser mais alegres (o letreiro muda, fica com cores alegres e as letras são maiores e coloridas).

Isso! Melhorou. Mas ainda está faltando mais alguma coisa...

Surgem desenhos decorativos com flores em torno dos caracteres.

NARRADOR

Pronto! Isso sim é uma abertura de filme de amor.*

**Nossa ideia com este letreiro era mostrar, já desde o começo, que haveria interferência do Narrador na história. Com isso esperávamos despertar o interesse do espectador e, talvez, o próprio espectador. (JRT)*

2. RUA. EXTERIOR. DIA.

Multidão transita em rua movimentada.

NARRADOR

Muito bem. Agora vamos começar com a história. A primeira coisa é escolher a personagem principal. Vai ser uma mulher, é claro. Afinal, as mulheres são 54% do público de cinema.

Começamos a ver em destaque entre os passantes vários rostos de mulher. Surge uma mulher muito gorda. A câmera segue a garota por alguns instantes.

NARRADOR

Não, essa está meio gordinha.

Aparece uma adolescente, com um jeito de estudante, mascando chiclete.

NARRADOR

Hum... Muito nova. Nossa personagem tem que ter uma certa... História de vida.

Aparece uma senhora do tipo perua, muito maquiada e pele visivelmente esticada por cirurgia plástica.

NARRADOR

Falei história de vida. Não história da civilização. *

** Algumas mulheres viram o copião do filme e acharam essa piada muito grosseira. Trocamos então por “Mas eu preciso de alguém na idade de casar, não de fazer bodas de ouro”, o que não chega a ser delicado, mas é um pouco mais suave. (JRT)*

Uma mulher de uns 29 anos, bonita, porém discreta, corta, de repente, a frente da perua, andando com rapidez.

NARRADOR

É essa!

Passamos a acompanhar a mulher em seu trajeto. Ela entra num banco de modo atabalhado.

3. AGÊNCIA BANCÁRIA. INT. DIA.

CENA 1: ENTRADA DO BANCO.

NARRADOR

Essa moça é a ideal. Bela, mas nem tanto. Jovem, mas nem tanto... Segura de si...

*Ao passar por uma porta giratória, ela se atrapalha.**

** Nesta cena, Denise se atrapalhou de fato em um dos takes. Obviamente, esse foi o que entrou no filme. (LM)*

NARRADOR

... Mas nem tanto.

Finalmente ela consegue entrar no banco.

CENA 2: FILA DE BANCO.

NARRADOR

Mas ela não pode ser só bonita, tem que ter um bom coração.

Ela está de pé na fila. O caixa chama o próximo. Ela então cede a vez a uma mulher de idade, que agradece. Então ela olha para trás e percebe que a fila, comprida, está totalmente tomada por senhoras de idade. Ela vai dando passagem às velhinhas.

CENA 3: CAIXA DO BANCO.

Após a última velhinha, Laura, última da fila, finalmente consegue chegar ao caixa.

CAIXA

Bom-dia, dona... Como é mesmo seu nome?

Laura abre a boca para falar, mas antes que diga qualquer coisa, sua imagem congela.

NARRADOR

Essa é uma boa pergunta. Como a nossa heroína vai se chamar?

MULHER

Urraca.

A imagem congela. A trilha sonora para.

NARRADOR

Não! Urraca não é um nome muito romântico!

MULHER

Emengarda, Robervalda, Genefrósia, Sigmunda, Astrogilda, Laura...

A cada nome ouvimos o narrador falar “Não”. Depois de “Laura”, a imagem congela.

NARRADOR

Para. É isso! Laura... É um nome bonito e simples.

A imagem volta a mover-se.

MULHER

Meu nome é Laura.

CAIXA DO BANCO

Bom-dia, dona Laura. A senhora quer retirar ou depositar?

LAURA

Retirar, claro...

Laura digita a senha e fica com o indicador levantado.

NARRADOR

Agora nós precisamos escolher uma profissão para Laura. Por exemplo...

4. ESCRITÓRIO/CONSULTÓRIO/IGREJA.*

** Inicialmente pensamos em duas outras profissões, arrumadeira de hotel e vendedora numa loja de vestidos de noiva. Mas, para usar o indicador citado na sequência 3 (e assim dar certa unidade às cenas), trocamos essas profissões por outras que usassem o indicador: datilografia e urologista. (LM)*

CENA 1: ESCRITÓRIO. LAURA ESTÁ COM O INDICADOR LEVANTADO.

NARRADOR

... Uma datilógrafa!

Ela digita uma letra, erra e apaga com uma borracha.

NARRADOR

Não, acho eu que não.

CENA 2: CONSULTÓRIO MÉDICO.

Vestida como uma médica, Laura está com o indicador levantado. Ao seu lado, vemos uma perna de um homem em posição ginecológica, ou melhor, urológica.

NARRADOR

Ou uma urologista.

Ela faz que coloca o dedo em algo que está fora do quadro e ouvimos o gemido de uma pessoa.

. NARRADOR

Não, também não.

CENA 3: EXTERIOR DE UMA IGREJA.

Novamente com o dedo levantado, ela segura uma câmera fotográfica.

NARRADOR

Quem sabe uma... Fotografia de casamento?!

Ela levanta a câmera até o rosto e dispara uma foto.

NARRADOR

Parece bom. Laura vai ser fotógrafa de casamento!

5. INTERIOR. DIA. AGÊNCIA DE MODELOS.

Aparece um homem de quase 40 anos, bonito e bem vestido à sua mesa. Mulheres de biquínis passam à sua frente. A câmera abre e vemos que há um desfile sendo feito exclusivamente para ele.

NARRADOR

*Passemos agora ao nosso herói. Ele deve ser bonito, rico e ter um ótimo emprego. Por exemplo... O dono de uma agência de modelos. E seu nome, pode ser... Alan. Isso, Alan McDermont.**

** Na maioria de filmes e livros românticos, o principal personagem masculino é exatamente assim: mais velho que a mocinha, mais rico e cercado de belas mulheres. E muitas vezes ele ajuda a mocinha a ascender na profissão. (JRT)*

Ela aponta para uma das modelos (que será a modelo da sequência 20).

6. INT. DIA. GARAGEM/RUA. EXT. DIA.

Numa montagem paralela, vemos uma sucessão de cenas intercaladas entre Alan e Laura.

– Alan destrava a porta com um chaveiro x Laura dá um soco para abrir a porta.

– Ele abaixa o vidro elétrico x Laura vira a maçaneta, que sai na sua mão.

NARRADOR

Bem, está chegando a hora do encontro. O primeiro contato entre nossos heróis.

– Ele põe um CD de músicas clássicas x Ela liga um rádio ruim, cheio de chiados.

– Ele sai de carro mansamente x Ela sai com o carro aos trancos.

NARRADOR

*E como será que eles vão reagir ao primeiro encontro? Vão se apaixonar à primeira vista, certo? **

** Na filmagem, Denise Fraga acrescentou uma boa piada, amarrando o seu cinto de segurança com um nó. (JRT)*

7. LOCADORA. EXT. DIA.

Alan e Laura tentam entrar ao mesmo tempo numa única vaga do estacionamento de uma locadora.

NARRADOR

*Errado! Uma das regras dos filmes românticos é que o primeiro encontro é sempre ríspido.**

* Esse é um velho truque, muito usado pelos escritores românticos, pelos roteiristas de comédias românticas e pelos autores de telenovelas. Mas bem antes deles, Shakespeare fez isso em *Romeu e Julieta*. (JRT)

Os dois freiam ao mesmo tempo, quase batendo os carros. Conversam de suas janelas.

ALAN

Ei! Essa vaga é minha!

LAURA

Não estou vendo o seu nome escrito nela.

ALAN

Sim, mas eu já tava entrando.

LAURA

Mas eu vi primeiro! É que o meu carro é mais lento.

Alan dá ré com nervosismo. Alan sai irritado, olhando friamente para Laura. Ela lhe devolve o olhar de hostilidade.

8. EXTERIOR. DIA. LOCADORA.

Na extremidade de uma longa prateleira de uma locadora de vídeos, Laura procura uma fita. Na outra ponta está Alan. Sem que um veja o outro, de olhos fixos nas fitas, eles começam a se aproximar. A trilha sonora de suspense vai se intensificando à medida que eles se aproximam. Vamos passando pelas fitas, ora da esquerda para a direita, ora no sentido contrário. Eles se aproximam cada vez mais. Até que ambos, lado a lado, demonstram ter

encontrado o filme que procuravam: “Quando dois corações se encontram”. Ambos pegam a fita ao mesmo tempo.

ALAN

Eu pensei que você só roubasse vagas, mas você também rouba fitas.

LAURA

O senhor já ouviu falar em cavalheirismo?

ALAN

Eu sou cavalheiro. Mas só para as damas.

Ambos puxaram a fita. Ameaçam disputá-la, mas ela a larga.

LAURA

Pode ficar com essa fita. Não vou brigar por essa bobagem...

ALAN

Nem eu, querida.

Ele também solta a fita.

LAURA

Não me chame de querida!

ALAN

Querida, querida, querida!

Laura faz menção de responder, mas um funcionário da locadora os surpreende.

FUNCIONÁRIO

Ah, que romântico, que romântico! (Para ela) tão raro hoje em dia ouvir uma declaração de amor... Vocês estão procurando algum título em especial?

ALAN (OLHANDO PARA LAURA)

O senhor tem “*Mulheres à beira de um ataque de nervos*”?

LAURA (OLHANDO COM RAIVA PARA ALAN)

E “*Um homem chamado cavalo*”?

Os dois ficam se encarando com ódio.

FUNCIONÁRIO

Não, serve “*Rastros de ódio*”?

Os dois saem, um para cada lado, com raiva.

(...)

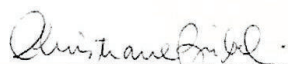
Trecho de roteiro extraído de TORETO, José Roberto. in **Como fazer um filme de amor**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; Fundação Padre Anchieta, 2004.

Anexo F - Termo de autorização e cessão de direitos para adaptação de obra literária**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS PARA
ADAPTAÇÃO DE OBRA LITERÁRIA**

Pelo presente instrumento particular, eu, CHRISTIANE DE ARAUJO GRIBEL, residente e domiciliada à RUA INHAMBU, 1233 AP 31 – SÃO PAULO - SP, portadora do CPF nº. 105.037.988-86 e da Cédula de Identidade nº. 14.218.764 SSP-SP, na condição legal de autora/detentora dos direitos autorais sobre a obra literária intitulada "**Minhas Férias, pula uma linha parágrafo**", autorizo a utilização da mencionada obra por Sérgio José Batista Gomes, residente e domiciliado à Rua José Gregório, 251 – Bairro Nossa Senhora das Graças, em Pará de Minas/MG, portador da Cédula de Identidade MG 8.753.639, e do CPF nº 027.529.656-30 e executante da pesquisa "**O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica**¹", para adaptação, em formato de roteiro cinematográfico, sem custos para nenhuma das partes, e para a produção, juntamente com os alunos do 7º ano da Escola Estadual "Ademar de Melo" - MG, e exclusivamente para este fim, de **duas** obras audiovisuais (curtas-metragens) sem fins comerciais.

E por estarem de acordo, firmam as duas partes o contrato de cessão e adaptação da obra acima descrita.

São Paulo, 21 de setembro de 2016.



Christiane Araújo Gribel



Sérgio Batista Gomes

¹ Pesquisa desenvolvida pelo professor Sérgio José Batista Gomes, mestrando no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação e responsabilidade da Prof.ª Dr.ª Leiva de Figueiredo Viana Leal, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Anexo G - Mensagem aos alunos envolvidos no projeto

Queridos alunos do 7º ano da Escola Ademar de Melo,

Que bom saber que vocês gostaram e escolheram o texto "Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo"!

É uma história que eu adoro também.

Foi inspirada nas minhas memórias de escola.

Eu me divertia muito na escola.

Apesar de às vezes a gente achar chato e ter preguiça de tantas lições, estudar, aprender e entender as coisas do mundo é um presente.

Já pensaram se a gente não estudasse?

Já pensaram se a gente olhasse pro céu e não soubesse o que eram o sol, as estrelas, os cometas... E se a gente achasse até hoje que tomar banho faz mal pra saúde que nem o pessoal na Idade Média?

É pra isso que serve estudar, né? Pra aprender o que outras pessoas já entenderam e, aí, poder usar tudo isso pra melhorar as coisas ainda mais.

Tipo o computador. Nem quero imaginar a se eu tivesse que mandar um mensageiro a cavalo pra levar essa mensagem pra vocês.

la demorar semanas!

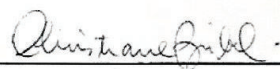
Já pensaram sobre isso?

Bom, agora é a vez de vocês melhorarem o que eu fiz.

Mandem ver!

Um beijo a todos!

Chris



Christiane Gribel
cgribel@gmail.com

Anexo H - Sinopse do conto "Minhas férias, pula uma linha, parágrafo" - Grupo A

Sinopse

Guilherme é um garoto de 10 anos, está no 7º ano e no seu melhor (ou pior) primeiro dia de aula recebe como castigo escrever uma redação (de no mínimo 30 linhas) sobre suas férias. Guilherme percebe que não será tão fácil assim ver momentos legais e divertidos corrigidos com caneta vermelha. Sua professora não gosta de sua redação e o manda para a sala do diretor, um homem sério, que lhe castiga de uma forma muito inteligente.



ANEXO I - Sinopse do conto "Minhas férias, pula uma linha, parágrafo" - Grupo B

Sinopse

Eduardo tem 11 anos e acaba de voltar das férias. É logo em seu primeiro dia de aula que se vê obrigado a transformar todas suas emoções de férias numa chata e extensa redação. Ele encontra dificuldades para colocar tudo que fez nas férias em seu texto, mas o entrega para a professora que corrige todos os erros que ele cometeu. Ainda por cima, Eduardo é mandado para a sala da diretora que o pune com o pior dos punhos castigos.

Anexo J - Escaletas - Grupo A

M • C • M

Escaletas:

CENA 01:

Tarde ensolarado. Ruas. O ator pelo o linho das calçadas uniformizadas. Para em frente ao portão da escola, suspiro, e entra

CENA 02:

Sala de aula. O volume e todos começaram. A professora pede silêncio, mas não ouve. Ele bate um livro no mesa e todos calaram. Ele escreve no quadro: -

Redação: 30 linhas sobre as férias.
O ator olho indignado enquanto pensa que suas férias acabaram!

CENA 03:

O volume encontra dificuldade em escrever suas férias em apenas 30 linhas

CENA 04:

Fim de aula: O ator aparece aflito ao ver que faltaram apenas 15 minutos para acabar a aula e então escreve bem rápido. O sinal bate e ele entrega a folha

CENA 05:

Imagem de um relógio. O ator comemora a saída

M J M



CENA 05:

A câmara fica numa menina de rosto enrubescido. O ator chega por trás e puxa a alça de seu cinto, ela corre atrás dele e se deruba. A professora chega logo em seguida e fica brava.

CENA 06:

A professora começa a entregar redações. O ator ganha um zero. E lamenta os erros cometidos. E mandando fazer uma avaliação sintática.

CENA 07:

Parque - Ilha - O ator aparece brumando.

CENA 08:

O ator aparece em frente ao quadro lendo a avaliação. Logo em seguida a diretora.

CENA 09 - O ator surpreende o menino ao dizer que gostou da redação. E o manda fazer duas por semana.

CENA 10:

O menino fica indignado.



Anexo K - Escaletas - Grupo B

Escaletas

tema 01: Manhã ensaiada da Quarta. A câmara
entra num quarto há um menino dormindo.
Sua mãe se acorda e diz que se ele não
acordasse, chegaria atrasado no 1º dia de aula.

tema 02: Manhã ensaiada da Quinta. Eduardo acorda
e vai tomar café bem rápido, pois sua mãe se
apressa. Ele pega sua mochila, se despede de
sua mãe e vai para escola.

tema 03: Manhã. Rua. O menino vai para escola
com os colegas e quando ele chega, entra e vai
em direção a sua sala de aula, pensando
em como será seu 1º dia de aula.

tema 04: Escola. Sala de Aula. A professora chega, e
o menino e os colegas conversam muito e
brincam de jogarolinhas. A professora dá um
dia, mas ninguém ouve. Então ela se enfurece
e os alunos se ficam quietos quando a
vê escrevendo no quadro: "Redação: Minhas
Férias - 30 linhas"

tema 05: Escola. Sala de Aula. O menino começa
fazer a sua redação e encontra dificuldades
em colocar em 30 linhas, 30 dias de férias.

tema 06: Escola. Sala de Aula. O horário está
terminando e dois colegas do menino
entregam a redação, e em seguida
Eduardo se apressa e também entrega seu
texto. A professora dá uma olhada e faz
cara de que não gostou.



 D S T Q Q S S

Dia 07: Manhã. Para o menino não quer ir
 a escola, pois a professora irá entregar as
 redações corrigidas. Eduardo finge
 estar doente. No que o plano não dá
 certo e sua mãe o manda para escola.

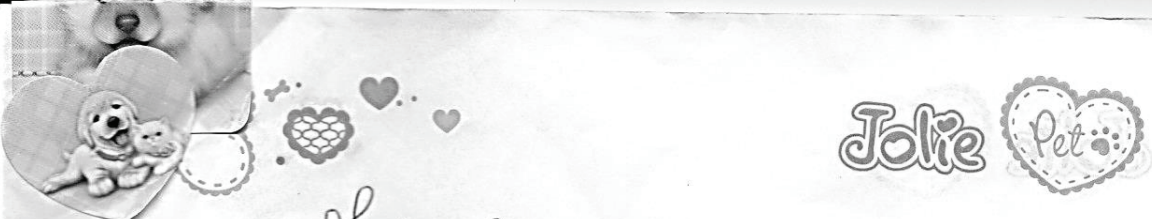
Dia 08: Escola. Sala de Aula. A professora
 entrega as redações. Eduardo é o
 único que tira nota baixa e vê
 sua redação corrigida. A professora
 ordena que Eduardo faça uma análise
 sintática de uma frase que ela havia
 circulado em seu texto. Eduardo faz e
 lê sua análise sintática, mas a
 professora não gosta do que ouve e o
 manda para sala diretoria.

Dia 09: Escola. Sala da Diretoria. A
 diretora lê a redação de Eduardo e
 como castigo ordena que ele faça 2
 redações por semana. Eduardo re-
 cebe o fim de suas férias.



 D S T Q Q S S

Anexo L - Roteiro - Grupo A



Simpos fêrias, pula uma
linha, parágrafo

ROTEIRO :

CENA 1:

- O ator aparece andando na rua uniformizado, pulando as linhas da calçada enquanto narra em OFF -

NARRAÇÃO :

O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que mais gosto em primeiro e o último, e em segundo o primeiro

ELE PARA :

Bom, acho que vocês entenderam.

CENA 2:

Ele aparece em frente ao portão da escola e entra.

CENA 3:

Ele aparece conversando dentro da sala com quem quiser (a sala toda conversa). Todos jogam bolinhas, etc.

© Jolie

tilibra



- A professora aparece na porta e pede silêncio, mas ninguém ouve. Ela entra, bate o livro na mesa e aí todos calam. Ela então escreve no quadro: REDAÇÃO: 30 linhas sobre as férias - NARRAÇÃO: É essas palavras acabaram com minhas férias.

- O cateco aparece olhando pro quadro indignado, a vómeira mata na professora olhando pra ele, ele logo pega a lousinha e começa a escrever -

- A vómeira começa a passar de aluno em aluno -

NARRAÇÃO:

Depois percebe que a professora nem quer saber como foram essas férias. Ela só quer saber como foi essa letra, vamos escrever redação. Aquelas das mesas, untinhos de preocupações, estavam pra virar 30 linhas de preocupações; com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com letra legível depois de tanto tempo sem treinar...

- A vómeira vai lá uma risada de frente -

NARRAÇÃO:

Um grande problema de transformar minhas férias é fazer das mesas redem em míseras 30 linhas, por que se eu for contar mesmo tudo que aconteceu, essas 30 linhas vão ser a um dia só, e olhe lá, mas tudo piorou quando



Dei meu relógio e vi que faltavam apenas 12 minutos para acabar a aula.

- O ator ficou aflito -

- A câmera vai pra "frente" do ator -

NARRAÇÃO:

Tentei lembrar como eu tinha começado minhas férias, logo lembrei que havia sido arrumando as malas pra ir pra casa de meu avô, e agora só faltavam 12 minutos! Em 12 minutos não dava nem pra eu arrumar a mala. Ele mora não do lado de casa de meu avô, então decidi começar do lado de casa de meu avô.

NARRAÇÃO:

(Pag 15 do livro)

O animal chate.

CENA 4:

- Um relógio passa bem rápido -

NARRAÇÃO:

A semana passou bem rápido e quadra já era sexta!



CENA 5:

- A câmera corta numa memória e vai se afastando -

NARRAÇÃO:

Essa é Flávia Guedes. Assim como todas as memórias, ela entrou na moda de usar óculos por causa da blusa. Ela usava uma moda para puxar o elástico delas.

- O ator chega por trás e puxa, ela corre atrás dele e corre-se "briga" dos alunos -

- Ela o puxa e ele cai, logo a professora abre a porta, e volta com cara brava -

NARRAÇÃO:

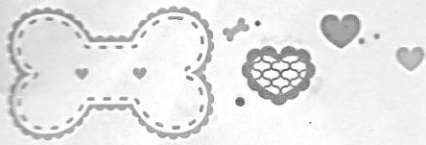
Quando uma professora volta com cara brava e não faz nada significa que o pior está por vir.

CENA 6:

- A professora começa a entregar folhas, quando ela recebe a sua, tem um zero bem grande.

NARRAÇÃO:

É esse era meu pior



CENA 07:

- A câmera vai a frente do aluno, ele faz cores e locas enquanto lê -

NARRAÇÃO:

Faltou um "S" no nome do Paulinho, um
vocêto no minha itáico, e o minho conemo-
ração vocalou saindo com dois S. E o
pior de que eu imagina foi o que ele
fiz com meu golazo que estilhaçou em mil
pedaços o panelo do vizinho. Ele disse que
em mil é um cadinho caduchial e tinha
de ficar entre vírgulas.

Usoo nerelo falar pro meu vizinho que
os mil pedaços eram só um cadinho cadu-
chial.

É eu tôna de férias! É o mais importante
marcar o gol do que as vírgulas.

CENA 08:

- O gato aparece burruco -

NARRAÇÃO:

Enfim chegou o fim de semana! O fim
de semana me fez esquecer do jornal
1.º mano do Paulo, o que foi bem, porém



caralho esquecendo também do tarfo
de português, e teve que fazer correndo
no segundo de manhã. Eu não me
lembrava de nada disso tal análise sintática,
então pus "exposto, predicado, objeto direto,
objeto indireto". E o pior aconteceu...

- A tela escurace, e o ator aparece dando sua
análise sintática -

(Pág 53)

- A professora fez umas broncas, e quando o
ator termina ela se muda pra diretoria -

CENA 09:

- O aluno está na diretoria -

Guilherme

E foi assim que eu vim parar aqui

diretor

Guilherme, fiquei impressionado com
sua redação! Quase duas por semana!



CENA 10:

- O ator aparece andando, andando -

NARRAÇÃO:

E eu então descobri porque escolheram esse cara pra ser diretor. Ele era bem inteligente! Eu mandei fazer adesivos pra o pior castigo que ele poderia me dar.

FIM

Anexo M - Roteiro - Grupo B

Roteiro

Cena 01: (A câmera entra numa sala, enquanto caminha para um quadro de fotografias intitulado "Minhas Férias", após mostrar cada uma delas com uma música de fundo que realce a imaginação do personagem principal. A câmera vê a porta de um quarto e nela escrito "Estudante em férias", a câmera escurece e entra a voz da mãe do menino em off.)

Mãe: Eduardo, Eduardo, acorda! (A câmera vai voltando as imagens enquanto o menino acorda. Eduardo: Nossa mãe em férias vai me acordar nessa hora.)

Mãe: Sim, acho que você não iria querer chegar atrasado no primeiro dia de aula.

Eduardo: O quê? Primeiro dia de aula? (Ele veste sua roupa de uniforme e vai tomar café.)

Cena 02: (O menino toma seu café bem rápido e vai para escola.)

Eduardo: Bom dia Mãe, até mais!

Mãe: Flw até amanhã meu filho, vá com Deus.

Cena 03: (Enquanto o menino corre para ir para a escola, entra sua voz em off. "O primeiro dia de aula é o que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, por que no dia seguinte chegam as férias. Os dois são os melhores dias na escola. No 1º dia não dá para ter aula pois o corpo está na escola mas a cabeça ainda está nas férias. É no último não dá para ter aula, pois o corpo está na escola mas a cabeça já está nas férias. O menino cumprimenta a

1 / 1
 pessoa no portão e entra.)

Uma 04: O menino chega e se senta, todos começam a contar para ele de suas férias gostando, a professora vem cara de quem brava!

Miriam: Meu nome é Miriam e sou a professora de português de vocês, durante este ano. (A classe volta a contar das férias e quando a professora grita e ninguém ouve, então ela pega o giz e escreve de modo que faça o barulho "Redação 30 linhas sobre as férias", o protagonista se vira aos colegas com ar descontentado.)

- Eduardo passa que tinha exercício para começar, é simples férias e legal redação é chato. (Transformado o menino ouve a classe olhando a mochila e faz o maior barulho, todos se olham, ele escreve lendo.)

- Eduardo escrever 30 linhas sobre as férias Minhas Férias, pula uma linha, pára o gráfico. Passa! Que letra horrível! (O menino virga a folha e faz um barulho intenso todos se olham. Ele se vira a turma com ar descontentado.)

- Eduardo: É isso para começar bem o caderno!

(Todos riem) Uma 05: (Faz o menino em off: Eu sabia que as férias de ninguém iam valer em mais de 30 linhas férias são tempos de idas preocupações, descanso e puro divertimento, mas estavam prestes a várias preocupações, com virgulas acidentais e drogas, Também sabia que a professora não queria saber como foram minhas férias, só que sabia se a gente tem jeito para escrever redação.

- Eduardo vai começar a escrever. Minhas férias tem me
alto e de lápis para não esquecer avançar a
folha (O relógio vai rodando até quando para e
volta ao normal, enquanto ele escreve entra
sua vez em off:)

- Eduardo Minhas férias, eu sempre gosto das férias na
casa do meu avô. Lá tem um campinho bem
legal e uma turma de amigos grande. Terei
um dia que eu fiz um gelado. O bulinho
deitou um, dois e eu vi que ia passar pela
terceira. Ai me enfiei pela esquerda chutei
direito. Gooooooooool, mas quando olho nos
a rede havia furado e havia mil pedacinhos
de vidro no chão. De repente apareceu o filho
do meu vizinho Abelardo. (Destemidamente aparece
uma cena com o vizinho)

- Abelardo Puxa meus meninos vocês não prestam
atenção, cadê o pai de vocês?

- Bulinho Abelardo não conta pro seu pai, o
chute foi do Eduardo e a rede furou.

- Elsa É só brincadeira de criança, não se
preocupe por vocês vamos ficar colados.

(A câmera volta para a escola)

Uma 06: (Entra voz de menino em off: Para
toda a professora parecia leginha mas ela
olhava para mim com desconfiança
como lobo na pele de ovelha. O sinal bateu
hora de entregar a redação)

- Miriam Boa sorte!

Uma 07: (Voz de menino em off: "Manhã é a
entrega da redação, vou fingir que estou

1 / 1
 idente" O menino grita)

- Eduardo: Mãe está morrendo de dor (O menino não fingi idireto)

- Mãe: O quê meu filho? Eduardo não mais vale fingir.

tema 08: (A professora chega na sala de aula
 Miriam: Bom dia! Terei entregar as redações, quem estiver com nota abaixo de 3 (pts) deve vir a frase circula e dela fazer uma análise sintática para apresentar para classe
 O menino percebe que sua nota é 0, pega um pedacinho de papel e vai apresentar)

- Eduardo: Sujeito: O filho do meu vizinho que é um sujeito de meta-modo.

Predicado: O filho do meu vizinho morreu, por que se a gente colocar a sílaba T fica prejudicado e ele que foi o grande prejudicado dessa história.

Objeto Direto: A tela nem precisa explicar por que.

Objeto Indireto: Eu, porque a janela se quebrou em mil pedaços pelo meu chute.

Partícula Apassivadora: Essa era a irmã do meu vizinho que apassivou a briga e se separar partícula é o que ela é

Adjunto Adverbial: Em mil pedaços e deve ser separado por vírgulas. Eu sou, queria ver a professora falar com meu vizinho que os mil pedacinhos da janela dela era só um adjunto adverbial.

- Miriam: Eduardo Pontes Pereira vai agora a sala do diretor!

tema 09

(A professora muito brava)

Miriam: Senhora diretora, este é Eduardo meu aluno, leia esta análise sintática e esta redação e converse com ele a respeito.

(Faz o menino em off: "A diretora tinha um porta-lápis que tapava seu rosto até o nariz, segurei para não rir mas saiu". O menino vi, a diretora se endireita e seu rosto aparece)

Diretora Dulce: Eduardo eu fiquei impressionado com a história que você escreveu. Você precisa escrever mais redações. Quase 2 por semana até melhorar.

(Faz o menino em off: Que fim triste ter uma história. Fazer 2 redações era o pior dos piores castigos)

Anexo N - Roteiro *Celtx* - Grupo A

MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO.

Por Yasmin Louize Aparecida Lopes

CENA 1- EXTERIOR. RUA. DIA.

GUILHERMME (NARRAÇÃO EM OFF) - MÚSICA -

O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que mais gosto em primeiro é o último e em último o primeiro.

(o ator para e a música também).

GUILHERME

Bom, acho que vocês entenderam!

(A música volta e ele volta a andar também).

CENA 2- EXTERIOR. ESCOLA. DIA.

(O ator dá um suspiro e entra para a escola).

CENA 3- INT. SALA DE AULA. DIA.

(O ator aparece conversando dentro da sala de aula e todos também conversavam além de jogarem bolinhas. A professora aparece na porta, pede silêncio, mas ninguém ouve. Ela entra, bate um livro na mesa, nesse exato momento todos se calam. A professora vai ao quadro, e com uma letra bem visível escreve: "Redação: tema: Minhas férias").

GUILHERMME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -

E foram essas 4 palavras que decretaram o fim das minhas férias!

CENA 4- INT. SALA DE AULA. DIA.

(A câmera corta no ator, que olha indignado para o quadro. Logo a câmera corta na professora que olha para ele com cara fechada e bate o pé expressando nervosismo. A câmera volta pro aluno, que em total desespero pega a bolsinha e começa a escrever).

CENA 5- INT. SALA DE AULA. DIA.

(A câmera começa a passar de aluno em aluno).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -

Tenho certeza que a professora nem quer saber como foram nossas férias! Ela só quer saber como é nossa letra e se sabemos escrever redação! Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com letra legível depois de tanto tempo sem treino.

CENA 6- INT. SALA DE AULA. DIA.

(A câmera está numa visão de cima do ator.
Ele tem de estar totalmente atrapalhado).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -

Um grande problema de transformar minhas férias em redação é fazer dois meses caberem em míseras trinta linhas. Porque se eu for contar mesmo tudo que aconteceu, aquelas trinta linhas iriam dar para um dia só, e olhe lá! Mas tudo piorou quando olhei meu relógio e vi que estavam faltando apenas 15 minutos para acabar a aula.

CENA 7- INT. SALA DE AULA. DIA.

(A câmera pega uma visão de frente do menino).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -

Tentei lembrar como eu tinha começado minhas férias. Logo recordei que havia sido na casa do meu avô. E agora só faltavam 12 minutos! E em 12 minutos não daria nem pra eu arrumar a mala. Pelo menos não do jeito que minha mãe gosta. Então, eu decidi começar direto da casa do meu avô.

CENA 8- INT. SALA DE AULA. DIA.

(O ator escrevendo sua redação, narra:).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -

Eu sempre adoro as férias na casa do meu avô. Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande. Isso é perfeito, porque um campinho sem uma turma de amigos não serve pra nada, e uma turma grande não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. Passamos o dia todo jogando futebol, e quando fica escuro vamos jantar e depois jogamos futebol de botão, que é pra não dar indigestão. Aí podemos jogar até a hora que quisermos, porque no dia seguinte não tem aula, e por isso férias é bom. Teve um dia que eu fiz um golaço. Paulinho, o meu melhor amigo entre meus melhores amigos, driblou um, dois e quando eu vi que ele já

ia passar pelo terceiro, ele me viu, eu me enfiei pela esquerda e eu chutei direto. Aí a bola atravessou a rede e acabou acertando a janela do vizinho.

(O sinal bate, e o menino entrega a professora a redação).

CENA 9- RELÓGIO.

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -
A semana passou bem rápido, e quando eu vi, já era sexta!

CENA 10- INT. SALA DE AULA. DIA.

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -
Essa é Mariana Guedes, a menina mais metida da sala. Assim como todas as meninas ela entrou na moda de usar sutiã, e a nossa moda era puxar o elástico do sutiã delas.

(O menino puxa o elástico do sutiã de Mariana, e logo ela começa a correr atrás dele. Todos gritam "BRIGA". Ele cai, a professora chega e olha com cara extremamente brava pra ele).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -
(Quando uma professora olha com cara brava pra você e não fala nada, significa que o pior está por vir).

CENA 11- INT. SALA DE AULA. DIA.

(A professora começa a entregar folhas de redação, logo ela entrega a do aluno Guilherme que tem um zero (0) bem grande).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -
E Esse era meu pior!

(O ator olha pra folha decepcionado).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -
Faltou um S no passe do Paulinho, um acento na minha tática, e a minha comemoração foi tão empolgante que acabou saindo com dois S. E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com meu golaço que estilhou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que em mil pedaços era só um adjunto adverbial e tinha de ficar entre vírgulas. Queria ver ela falar para meu vizinho que aqueles mil pedacinhos era só um adjunto adverbial. E tem mais uma coisa: eu tava de férias.

Era mais importante marcar o gol do que as vírgulas!

CENA 12- EXT. PARQUE. DIA.

(O ator aparece brincando).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -
 Enfim chegou o fim de semana! O fim de semana me fez esquecer da horrível primeira semana, o que foi bom, porém acabei esquecendo também da tarefa de português, e tive que fazer correndo na segunda de manhã. Eu não me lembrava de nada, então escrevi apenas "sujeito, predicado, objeto direto e objeto indireto", e o pior aconteceu!

(A tela escurece e o ator aparece na sala de aula lendo a análise sintática que a professora deu como tarefa de casa).

GUILHERME

Sujeito: O meu vizinho. Que é realmente um sujeito de meter medo apesar de eu achar que ele deve ser legal, porque está casado há um tempão com a mulher dele que é bem legal.

Predicado: O meu vizinho de novo. Isso, se a gente colocar no meio dessa palavra a sílaba JU e então a palavra vira preJUdicado, porque ele foi mesmo o grande prejudicado nessa história.

Objeto direto: A bola. Nem precisa dizer o porquê.

Objeto indireto: Eu. Porque a janela quebrou em mil pedaços por causa do meu chute, mas na verdade foi culpa da da rede que furou.

Partícula apassivadora: Essa era a mulher do meu vizinho que apassivou a briga, e se você reparar como ela é pequena, eu acho que ela é mesma uma partícula.

Adjunto adverbial: Em mil pedaços.

(A professora faz cara brava, e quando ele termina, a professora grita:)

PROFESSORA
PRA DIRETÓRIA, AGORA!!!

CENA 13- INT. ESCOLA. DIRETORIA. DIA.

GUILHERME

E foi assim que eu vim parar aqui!

DIRETOR

Guilherme, fiquei impressionado com o que você escreveu.
Quero mais duas redações por semana!

(O ator olha indignado).

CENA 14- INT. PÁTIO DA ESCOLA. DIA.

(O ator aparece andando indignado).

GUILHERME (NARRAÇÃO EM OFF) - SEM MÚSICA -

E eu entendi porque escolheram aquele cara pra ser diretor.
Ele era bem inteligente! Me mandar fazer mais redações era o
pior castigo que ele poderia me dar.

(A câmera mostra o céu e sobem os créditos).

FIM.

Anexo O - Roteiro *Celtx* - Grupo B

MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO

Por Iago Júnior Melgaço

CENA 1 - INT. CASA DE EDUARDO. QUARTO. MANHÃ.

(A câmera entra numa casa. Enquanto caminha, para num quadro de fotografias intitulado "Minhas férias", após mostrar cada uma delas com uma música de fundo que realce a imaginação do personagem principal. A câmera vê a porta onde está escrito "Estudante em férias". A câmera escurece e entra a voz da mãe do menino em off):

MÃE

Eduardo, Eduardo acorda!

EDUARDO

Nossa, mãe! Em plenas férias você me acorda a essa hora?

MÃE

Sim, mas achei que você não iria querer chegar atrasado no primeiro dia de aula!

EDUARDO

O quê? Primeiro dia de aula?

(Ele veste seu uniforme e vai tomar café).

CENA 2 - INT. CASA DE EDUARDO. COZINHA. MANHÃ.

(O menino toma seu café bem rápido e vai para a escola).

EDUARDO

Benção, mãe! Já vou indo! Até mais!

MÃE

Deus te abençoe, meu filho! Vai com Deus!

CENA 3 - EXT. RUA. DIA.

(Enquanto o menino corre para ir para a escola com seus colegas, entra sua voz em off: "O primeiro dia de aula é o que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último porque no dia seguinte chegam as férias. Os dois são os melhores dias na escola. No primeiro dia não dá para ter aula, pois nosso corpo está na escola, mas a cabeça ainda está nas férias. E no último não dá para ter aula, pois nosso corpo está na escola, mas a cabeça já está nas férias". O menino cumprimenta a pessoa que está no portão e entra para a escola a procura de sua sala de aula).

CENA 4 - INT. ESCOLA. SALA DE AULA. DIA.

(O menino chega e se senta. Todos começam a contar para ele das férias. Todos gritando e a professora chega com cara de bem brava):

PROFESSORA MÍRIAN

Meu nome é Mírian e serei a professora de português de vocês durante este ano.

(A classe volta a falar das férias e a professora grita pedindo silêncio, mas ninguém ouve, então ela pega o giz e escreve no quadro de modo que faça barulho. "Redação 30 linhas sobre as férias". O protagonista se vira aos colegas com ar descontraído):

EDUARDO

Nossa! Que ótimo exercício para começar as aulas. Férias é legal, mas redação é chato.

(Inconformado o menino ouve a classe abrindo a mochila e fazendo o maior barulho. Todos o olham, ele escreve e lê ao mesmo tempo):

EDUARDO

Escrever 30 linhas sobre as férias. Minhas férias, pula uma linha parágrafo. Nossa, que letra horrível!

(O menino rasga a folha e faz o maior barulho. Todos o olham. Ele se vira e diz a turma com ar descontraído):

EDUARDO

É só para começar bem o caderno!

(Todos riem)

CENA 5 - INT. ESCOLA. SALA DE AULA. DIA.

(Voz do menino em off: "Eu sabia que as férias de ninguém caberiam em míseras 30 linhas. Férias são tempos de despreocupações, descanso e puro divertimento, mas estavam prestes a virar preocupações, com vírgulas, acentos e orações. Também sabia que a professora nem queria saber se a gente tem jeito para escrever redação, ela só queria conhecer nossa letra").

EDUARDO

Vou começar a escrever o título "Minhas Férias" bem no alto e de lápis para não precisar arrancar a folha.

(O relógio vai rodando até que para e volta ao normal. Enquanto ele escreve entra sua voz em off):

EDUARDO

Minhas Férias. Eu sempre gosto das férias na casa do meu avô. Lá tem um campinho e uma turma de amigos grande. Teve um dia que eu fiz um golaço. O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ia passar pelo terceiro, aí me enfiei pela esquerda, chutei direito e GOOOOOOOOOOOOOOOOL, mas quando olhamos a rede havia furado e havia mil pedacinhos de vidro no chão. De repente apareceu o filho do meu vizinho Aderbaldo.

(Flashback: Neste momento aparece uma cena com o os filhos do vizinho)

ADERBALDO

Ah, seus meninos, vocês não prestam atenção. Olha o que fizeram! Cadê o pai de vocês?

PAULINHO

Aderbaldo, não conta pro seu pai! O chute foi do Eduardo e a rede furou, por isso quebrou a vidraça.

ELISA

É só brincadeira de criança! Não se preocupe. Vamos ficar calados.

(A câmera volta para a escola)

CENA 6 - INT. ESCOLA. SALA DE AULA. DIA.

(Entra a voz do menino em off: "Para todos a professora parecia boazinha, mas ela olhava para mim com um olhar de desconfiança. Como lobo na pele de ovelha. O sinal bateu na hora de entregar a redação. Então ela me disse examinando a redação):

PROFESSORA MÍRIAN

Boa sorte!

CENA 7 - INT. CASA DE EDUARDO. SALA DE ESTAR. MANHÃ.

(Entra a voz do menino em off: "Amanhã é a entrega da redação, vou fingir que estou doente. O menino grita):

EDUARDO

Mãe, estou morrendo de dor!

(O menino não fingi direto e a mãe descobre)

MÃE

O quê meu filho? Eduardo você não sabe nem fingir!

CENA 8 - INT. ESCOLA. SALA DE AULA. DIA.

(A professora chega de mau humor)

PROFESSORA MÍRIAN

Bom dia! Irei entregar as redações. Quem tiver com nota

abaixo de 3 pontos deve ver uma frase circulada e dela irá fazer uma análise sintática para apresentar para a classe.

(O menino percebe que sua nota é três. Puxa um pedacinho de papel e vai apresentar sua análise):

EDUARDO

Sujeito: O filho do meu vizinho que é um sujeito de meter medo.

Predicado: O filho do meu vizinho de novo, porque se a gente colocar a sílaba 'JU' fica preJUDicado e ele é quem foi o grande prejudicado dessa história.

Objeto Direto: A bola nem precisa explicar por que!

Objeto Indireto: Eu, porque a janela se quebrou em mil pedaços com o meu chute, na verdade pela rede que furou.

Partícula apassivadora: Ah, essa era a irmã do meu vizinho que apassivou a briga e se reparar partícula é o que ela é.

Adjunto Adverbial: Em mil pedaços, e deve ser separado por vírgulas. Eu só queria ver a professora falar com falar com meu vizinho que os mil pedacinhos da janela dele era só um adjunto adverbial.

(A professora vai ficando furiosa ao ouvir a análise sintática, se levanta da mesa e pega Eduardo pelo braço e o leva para a diretoria).

PROFESSORA MÍRIAN

Eduardo Pontes Pereira, vá agora a sala da diretora!

CENA 9 - INT. ESCOLA. SALA DA DIRETORA. DIA.

(A professora muito brava abre a porta da sala da diretoria segurando Eduardo pelo braço e entrega a ela sua redação).

PROFESSORA MÍRIAN

Senhora diretora, este é Eduardo, meu aluno. Leia esta análise sintática e esta redação e converse com ele a respeito.

(Voz do menino em off enquanto a diretora lia a redação: "A diretora tinha um porta-lápis que tapava seu rosto até o nariz, segurei para não rir mas saiu". O menino ri alto, a diretora se endireita e seu rosto aparece olhando para o menino).

DIRETORA

Eduardo, eu fiquei impressionada com sua redação! Você precisa escrever mais redações. Quero duas por semana até melhorar!

EDUARDO

Duas por semana?

(A diretora confirma com uma cara brava).

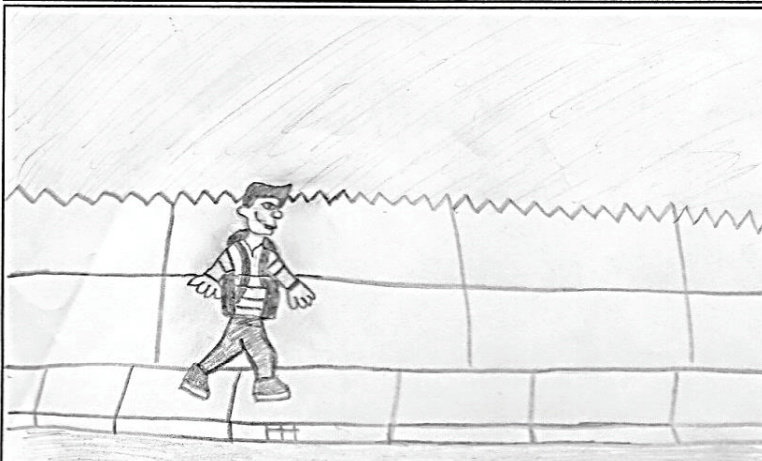
DIRETORA

Isso mesmo! Duas por semana!

(Voz do menino em off: "Que fim triste para minha história. Fazer duas redações por semana era o pior dos piores castigos).)

(Sobem os créditos do curta-metragem.)

Anexo P - Storyboards - Grupo A

STORYBOARD	
Projeto: <u>Aluno finge pular uma linha, parágrafo</u> Diretora: <u>Yasmin Lopes</u>	
	Cena nº: <u>1</u> Locação: <u>Rua</u> Elenco: <u>Vitor Hugo</u> Figurino: <u>Uniforme</u> Figuração: <u>—</u> Descrição: <u>O aluno pula a linha de calçada</u>
	Cena nº: <u>2</u> Locação: <u>Rua</u> Elenco: <u>Vitor Hugo</u> Figurino: <u>Uniforme</u> Figuração: <u>—</u> Descrição: <u>O aluno fica parado em frente ao portão de escola</u>
	Cena nº: <u>3</u> Locação: <u>Sala de aula</u> Elenco: <u>Vitor Hugo</u> Figurino: <u>Uniforme</u> Figuração: <u>aluno</u> Descrição: <u>Ele está conversando</u>
Arte: <u>Barbara Henrique</u>	

STORYBOARD

Projeto: Amor é fogo, pula uma linha, paródia de

Diretora: Yasmin Lopes



Cena nº: 4

Locação: Sala de aula

Elenco: Mra. C.

Figurino: Blusa e calça jeans

Figuração:

Descrição: A professora pede silêncio a ninguém aqui



Cena nº: 5

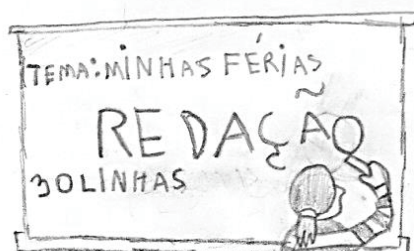
Locação: Sala de aula

Elenco: Mra. Cláudia

Figurino: Blusa e calça jeans

Figuração:

Descrição: A professora bate um livro e ficam todos em silêncio



Cena nº: 6

Locação: Sala de aula

Elenco: Mra. C.

Figurino: Blusa e calça jeans

Figuração:

Descrição: A professora manda a alunos fazerem uma redação

Arte: Patrícia Henriques

STORYBOARD

Projeto: Linhas físicas, pula uma linha, parágrafo.
 Diretora: Yasmim Lopes.



Cena n°: 7
 Localização: Sala de aula
 Elenco: Victor Hugo

Figurino: uniforme

Figuração: aluno

Descrição: O aluno
está indignado



Cena n°: 8
 Localização: Sala de aula
 Elenco: Profe. e
Victor H.

Figurino: uniforme /
blusa e calça

Figuração: -

Descrição: A prof. está
com cara brava
pro aluno que
não tá fazendo
nota



Cena n°: 9
 Localização: Sala de aula
 Elenco: Victor H.

Figurino: uniforme

Figuração: -

Descrição: O aluno
começa a escrever
a redação

Arte: Gabriela Santos

STORYBOARD

Projeto: Alunos finais, pula uma linha, parágrafo

Diretora: Yasmin Lopes



Cena nº: 10

Localção: Sala de aula

Elenco: Vitor Hugo

Figurino: Uniforme

Figuração: alunos

Descrição: Os alunos escrevem a redação



Cena nº: 11

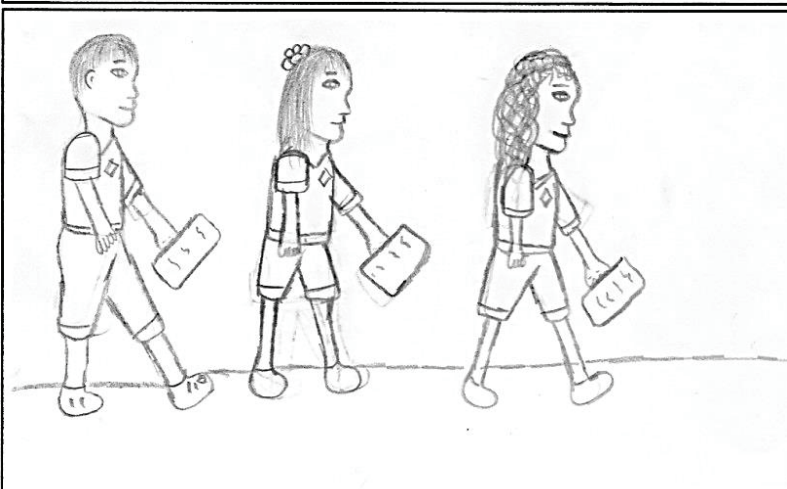
Localção: Sala de aula

Elenco: Vitor H.

Figurino: Uniforme

Figuração: -

Descrição: Aluno escreve a redação



Cena nº: 12

Localção: Sala de aula

Elenco: Vitor Hugo

Figurino: Uniforme

Figuração: alunos

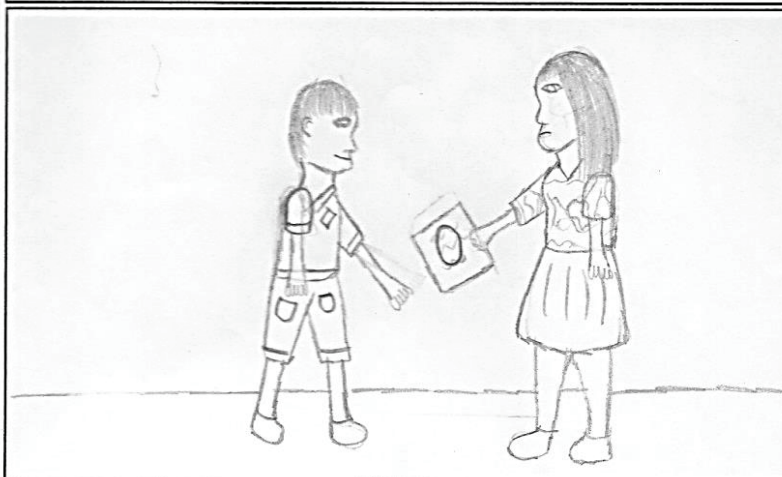
Descrição: Os alunos entregam a redação.

Arte: Gabriela Santos

STORYBOARD

Projeto: Alunos finais, pula uma linha, parágrafo

Diretora: Yasmin Lopes



Cena nº: 13

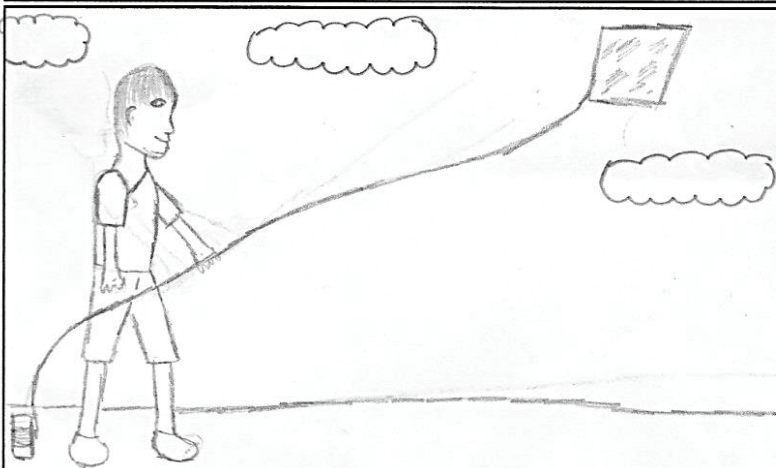
Locação: Sala de aula

Elenco: Vitor R e
Amel

Figurino: uniforme /
blusa e saia

Figuração: _____

Descrição: A professora
monta uma classe
uma aluna e
na redação com
D.



Cena nº: 14

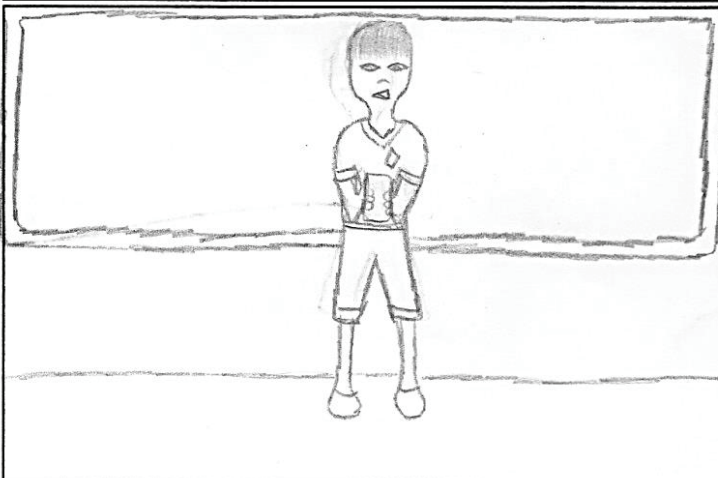
Locação: Parque

Elenco: Vitor Hugo

Figurino: Bermuda e
blusa

Figuração: -

Descrição: - Final de
semana - o aluno
está brincando
de pipa.



Cena nº: 15

Locação: Sala de aula

Elenco: Vitor Hugo

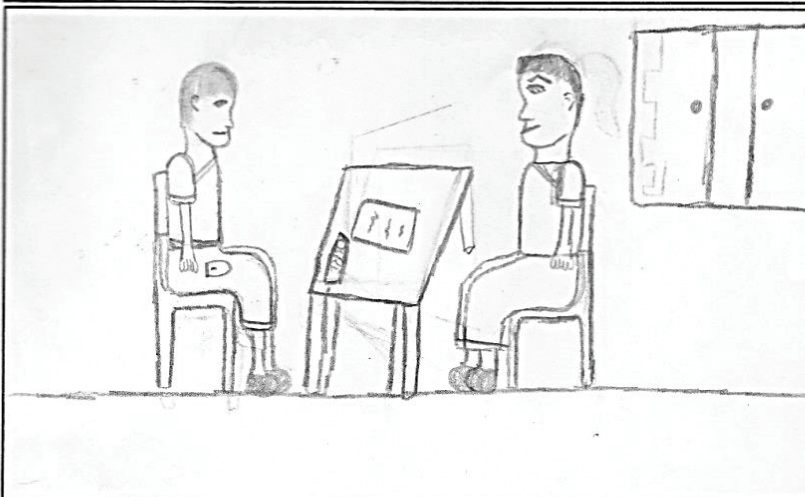
Figurino: Uniforme

Figuração: -

Descrição: O aluno
leu a matéria e
é montado a diretriz

Arte: Gabriela Santos

STORYBOARD

Projeto: Alunos finais, pula uma linha, parágrafo.Diretora: Yasmim LopesCena nº: 16Locação: IluminaçãoElenco: Vitor HugoFigurino: UniformeFiguração: —Descrição: O aluno
conversa com
a diretora.

Cena nº: _____

Locação: _____

Elenco: _____

Figurino: _____

Figuração: _____

Descrição: _____

Cena nº: _____

Locação: _____

Elenco: _____

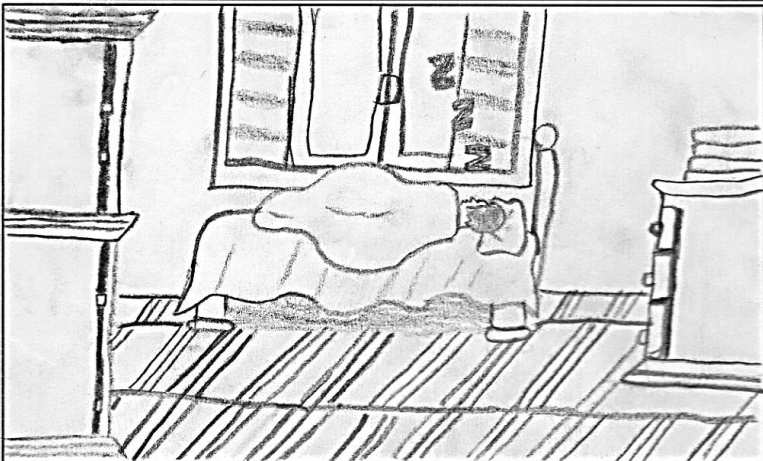
Figurino: _____

Figuração: _____

Descrição: _____

Arte: Gabriela Santo

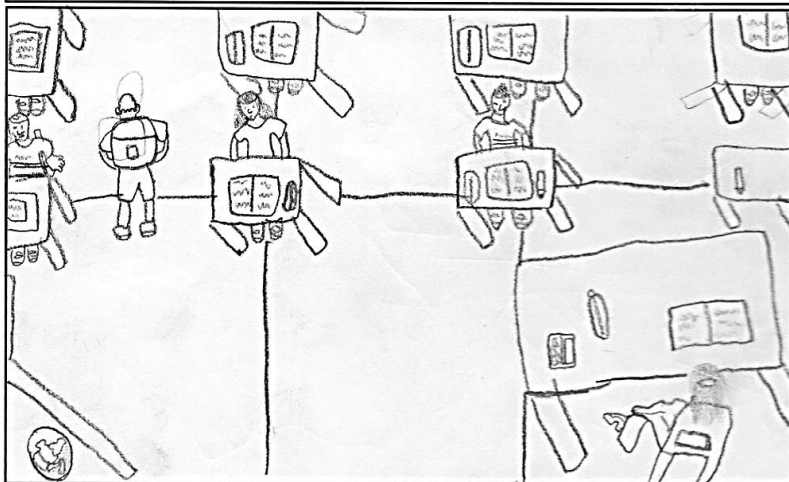
Anexo Q - Storyboards – Grupo B

STORYBOARD	
Projeto: <u>Minhas Férias, pela uma linha, Parágrafo</u> Diretor: <u>Lago Júnior Melgão Pereira</u>	
	Cena n°: <u>Uma 01</u> Locação: <u>Lago</u> Elenco: <u>Eduardo e Mãe</u> Figurino: <u>Pijama</u> Figuração: <u>nenhuma</u> Descrição: <u>Eduardo está dormindo e sua mãe se acorda</u>
	Cena n°: <u>Uma 02</u> Locação: <u>Lago</u> Elenco: <u>Eduardo e Mãe</u> Figurino: <u>Uniforme</u> Figuração: <u>nenhuma</u> Descrição: <u>Eduardo está tomando seu café e sua mãe se aproxima</u>
	Cena n°: <u>Uma 03</u> Locação: <u>Rua</u> Elenco: <u>Eduardo</u> Figurino: <u>Uniforme</u> Figuração: <u>meminosa e meminas</u> Descrição: <u>Eduardo vai andando em direção a escola</u>

Arte: Raquel Martins da Santa

STORYBOARD

Projeto: Minhas Férias, pula uma linha, Perógrafos
 Diretor: João fr. Melgão Pereira

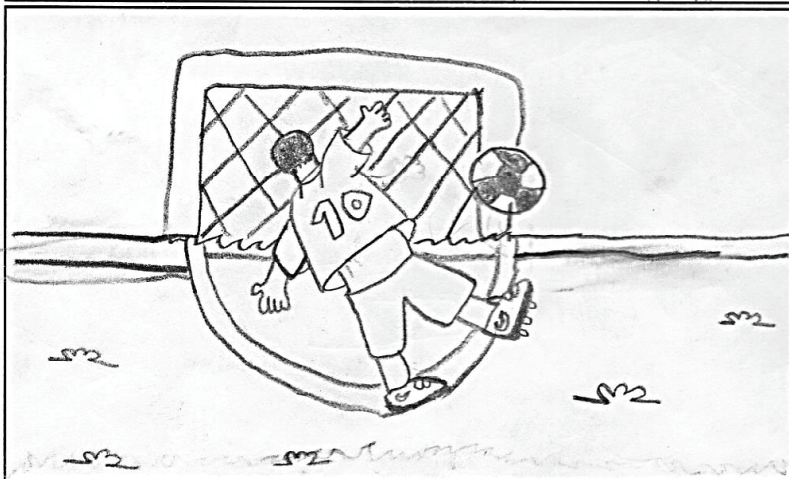


Cena n°: Em 04
 Locação: Escola
 Elenco: Eduardo

Figurino: Um uniforme

Figuração: alunos e
alunas

Descrição: Eduardo
chega na
escola e
sua prof. fica
brava.



Cena n°: Em 05
 Locação: Escola
 Elenco: Eduardo

Figurino: Um uniforme

Figuração: alunos e
alunas

Descrição: Eduardo
entra em
sua sala de
a. r. r. r.



Cena n°: Em 06
 Locação: Escola
 Elenco: Eduardo

Figurino: Um uniforme

Figuração: alunos e
alunas

Descrição: Eduardo
entra sua
sala de
a. r. r. r.
prof. que a
examina

Arte: Ronald Martins dos Santos

STORYBOARD

Projeto: Minhas férias, pula uma linha, Parágrafo

Diretor: Tago Junior Melgao Pereira



Cena n°: 01

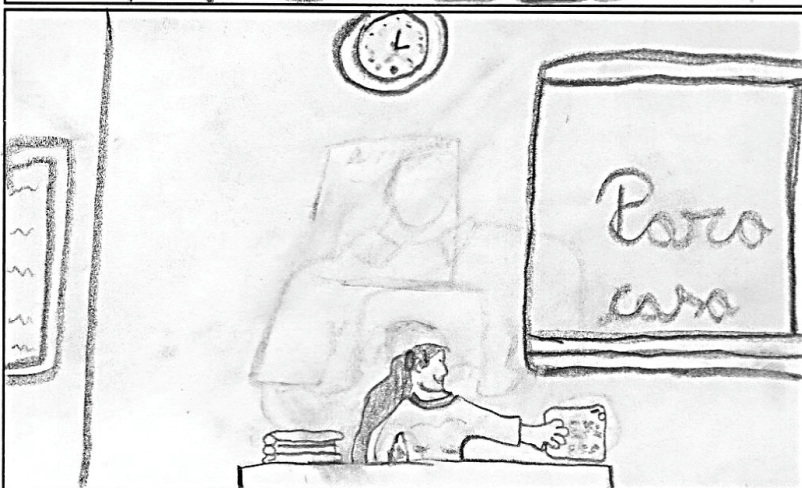
Locação: lugar

Elenco: Eduardo e Mãe

Figurino: 0 uniforme

Figuração: nenhuma

Descrição: Eduardo
fume de dorso
para não ir
a aula



Cena n°: 02

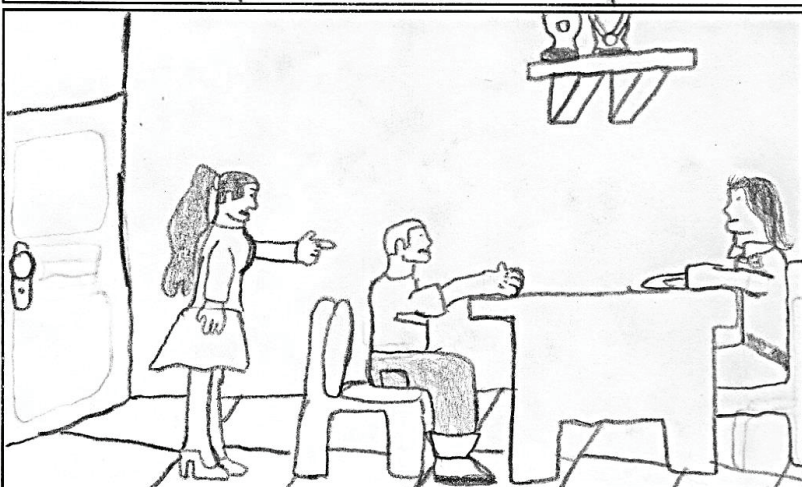
Locação: escola

Elenco: Eduardo e Professora

Figurino: uniforme

Figuração: alunos e alunas

Descrição: A professora
entrega a
redação aos
alunos



Cena n°: 03

Locação: clínica

Elenco: Eduardo, Professora e Jéssica

Figurino: uniforme

Figuração: nenhuma

Descrição: Eduardo e
Mãe a
clínica e
recebe uma
prescrição

Arte: Ronald Martins dos Santos

Anexo R - Roteiro adaptado de um esquete (Oficina extra)

**ESQUETE TEATRAL:
GRAVAÇÃO DO COMERCIAL SACOLA LITERÁRIA**

(CENA 1)

(Cenário: interior de uma casa e uma sala de aula)

1. Cenário do estúdio. Interior. Dia.

(Todas as equipes conversando e diante do produtor. O produtor pede silêncio).

PRODUTOR

Hoje teremos que gravar a propaganda de divulgação do Projeto de Leitura da Escola Estadual “Ademar de Melo”. Os atores estão todos aí? Bom, agora, então que está tudo certinho, vamos começar a gravação da cena do comercial: “Sacola Literária”.

Bom, eu quero a cena com muita alegria entenderam? Muita alegria⁵⁶... alegria!!!

(Cada elemento da equipe assume sua posição e passam a atuar de acordo com o sentimento pedido pelo diretor. No caso da cena 1, todos devem expressar alegria, esbanjar nas risadas e assim sucessivamente.)

ASSISTENTE

Luz, câmera e ação:

2. Casa. Interior. Dia.

MÃE

(Cantando e sorrindo em demasia e varrendo a casa - escolher um refrão de música atual que será repetido em todas as cenas).

MÃE

⁵⁶ A partir daqui, todos os participantes deverão se expressar, em exagero, de acordo com o sentimento pedido pelo diretor em cada recomeço da cena.

Joãozinho, venha aqui!

JOÃOZINHO

Já vou mãe!

(o ator apenas responde sorrindo bem de longe e não aparece na cena)

MÃE

Joãozinho, venha aqui, menino!

JOÃOZINHO

(Aparece com a mochila)

Tô aqui, mãe! O que foi?

MÃE

Você já arrumou sua mochila. *Tá* na hora de ir pra escola?

JOÃOZINHO

Já sim, mãe. Já vou.

MÃE

Vai com Deus, meu filho!

JOÃOZINHO

(Vai andando pelo cenário até chegar à escola e entra na sala que já possui os atores que farão a figuração dos outros alunos)

2. Sala de aula. Interior. Dia.

JOÃOZINHO

(entra e senta)

Bom dia, professora!

PROFESSORA

(Sentada na mesa)

Bom dia!

PROFESSORA

Vou fazer a chamada: Pedrinho, Raimundinho, Glorinha, Joãozinho.

PROFESSORA

Bom, hoje é quinta-feira e como todos sabem hoje é o dia de Projeto de Leitura “Sacola Literária”.

(A professora retira os livros de uma sacola e entrega aos alunos)

PROFESSORA

Glorinha, comece a ler pra gente!

GLORINHA

Ah, não professora!!!

PROFESSORA

Glorinha !!!!!!!

GLORINHA

Tá bom, fessora... (e começa a ler um trechinho do livro que se repetirá em todas as cenas, apenas mudará a forma como será lido: ora alegre, ora triste, etc., de acordo com a indicação do diretor)

(E aqui começam as sucessões de repetição de cenas)

(CENA 2)

PRODUTOR

Para tudo! Não precisa tanta alegria assim, eu quero a cena com um pouco mais de tristeza, entenderam? Mais tristeza... tristeza!

(Repete-se tudo novamente, porém chorando)

(CENA 3)

PRODUTOR

Para tudo: Vocês estão falando baixo. Eu quero a cena com mais a voz mais alta, entenderam? Mais alto... alto!

(Repete tudo novamente, porém gritando)

(CENA 4)

PRODUTOR

Para tudo: Não precisam gritar tanto assim. Eu quero a cena com a voz mais baixa, entenderam? Mais baixo... baixo!

(Repete tudo novamente, porém sussurrando)

(CENA 5)

PRODUTOR

Para tudo: Está muito normal a cena. Eu quero que a cena seja feita com mais rapidez, entenderam? Mais rápido... rápido! Temos pouco tempo.

(Repete tudo novamente, porém extremamente rápido)

(CENA 6)

PRODUTOR

Para tudo: Foi muito rápido. Estou até meio zozzo. Eu quero que a cena seja feita com mais vagareza, entenderam? Mais devagar... devagar!

(Repete tudo novamente, porém em câmera lenta)

(CENA 7)

PRODUTOR

Para tudo: Tá muito sem sentimento. Eu quero a cena com mais amor, entenderam? Mais amor... amor... love!

(Repete tudo novamente, porém com muito romantismo)

(CENA 8)

PRODUTOR

Para tudo: Eu quero a cena com mais ódio, entenderam? Mais ódio...ódio!

(Repete tudo novamente, porém com muita raiva)

(CENA 9)

PRODUTOR

Agora quem está com ódio sou eu. Chega!!! Cansei! Façam do jeito que vocês quiserem agora. Chega, não vou pedir mais nada agora. Faça do jeito que vocês quiserem.

(o produtor deve ficar de costas para a cena)

(Cena 10)

(Todos fazem corretamente e ainda falam sobre a importância da leitura no final da cena)

PRODUTOR

Sensacional! Perfeito! Ficou excelente. Até que enfim deu tudo certo! Graças a Deus. Valdemiro, agora eu quero ver a cena gravada já, me dê a fita.

CAMERAMAN

Ok, masssss, chefe? Não acha melhor a gente gravar está cena de novo?

PRODUTOR

Não! Esta cena ficou sensacional!!! Simplesmente perfeita!

CAMERAMAN

Mas é que eu me esqueci de apertar o *play*!!!

PRODUTOR E TODOS OS ATORES

O que??? E saem correndo atrás do cameraman...

Anexo S – Depoimentos

Aluno 1

No conto, o autor descreve imagens, porém, quando cada pessoa vê a cena nos seus pensamentos, essas figuras formadas provavelmente serão diferentes no entendimento de cada um, já no curta a imagem vem pronta e no roteiro seria o mesmo a mesma imagem.

Aluno 2

Então, ao passar um texto escrito pro roteiro tem uma grande diferença entre as formas de comunicar. No conto, o autor descreve detalhadamente o que se passa nos pensamentos dos personagens, por exemplo. Já no roteiro, há diversas formas de passar essa informação para quem vai assistir.

Aluno 3

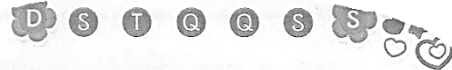
Quem escreveu o roteiro tem que encontrar jeito para fazer mudanças entre a linguagem que a gente vê e ouve. O que em um caso estava descrito, no outro foi mostrado.

Aluno 4

Qui Sex Sáb Dom

Porém tudo o que o autor do conto escreveu tem o objetivo
de ser contado no rádio, principalmente no curta-metragem
devido a linguagem e a interpretação dos atores

Aluno 5

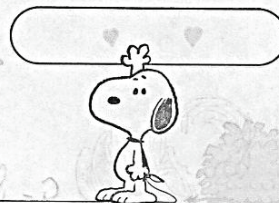


De acordo com a função do
conto, do roteiro e do curta e do
local onde esses textos são
divulgados, eles precisam de uma
forma diferente de linguagem
e de apresentação.

Anexo T - Avaliação e auto avaliação

Avaliação – Grupo A

Oficina 12



Respostas do grupo A

A- Nós aprendemos que o curta-metragem não ficou igual ao conto, pois cada um tem suas características próprias e que não podemos só assistir a um filme adaptado, temos que ler o livro para conhecemos a história toda.

B- Gostamos mais gravar as cenas, pois foi muito bom ver a gente representando um texto de uma escritora famosa.

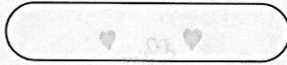
C- Aprendemos que o conto e o curta-metragem apresentam diferentes formas de apresentação. Aprendemos que para se criar um curta-metragem tem que estudar muito e sobre a importância do texto.

D- Nossa maiores dificuldades foram encontrar um conto que fosse nossa cara e depois editar as cenas, pois na hora de gravar, gravamos muita coisa e foi difícil escolher o que seria o curta-metragem de verdade para não mudar a história original do conto.

E- Fico de dar ideias as gravações. Fico de sair tudo errado e de não conseguirmos fazer o nosso curta-metragem.

F- Sim, acreditamos que saiu até melhor do que imaginamos no início, porque nunca tínhamos feito uma atividade assim e deu muito medo de que não conseguíssemos transformar o conto em um curta-metragem tão legal de se ver.





g- São guardamos na nossa memória isso tudo
que fizemos, pois descobrimos que é muito importante ler e
estudar para aprender coisas novas e termos conhecimentos
na escola e na nossa própria vida

As coisas que aprendemos na escola e na vida são muito importantes e nos ajudam a crescer e a ser melhores pessoas. É importante estudar e aprender coisas novas para podermos lidar com as dificuldades da vida.

Por isso, devemos estudar e aprender coisas novas todos os dias. Isso nos ajuda a crescer e a ser melhores pessoas.

É importante estudar e aprender coisas novas todos os dias. Isso nos ajuda a crescer e a ser melhores pessoas. Devemos estudar e aprender coisas novas todos os dias para podermos lidar com as dificuldades da vida.

Por isso, devemos estudar e aprender coisas novas todos os dias. Isso nos ajuda a crescer e a ser melhores pessoas. Devemos estudar e aprender coisas novas todos os dias para podermos lidar com as dificuldades da vida.

É importante estudar e aprender coisas novas todos os dias. Isso nos ajuda a crescer e a ser melhores pessoas. Devemos estudar e aprender coisas novas todos os dias para podermos lidar com as dificuldades da vida.

Por isso, devemos estudar e aprender coisas novas todos os dias. Isso nos ajuda a crescer e a ser melhores pessoas. Devemos estudar e aprender coisas novas todos os dias para podermos lidar com as dificuldades da vida.



Oficina 22

Respostas do grupo B

A. Aprendermos que o conto segue muitas mudanças ao ser transformado em curta-metragem, pois o que estava escrito tem que ser adaptado em imagens e sons.

B. Nós adoramos gravar o curta-metragem porque foi um trabalho muito bom e nós aprendemos também a trabalhar em equipe.

C. Nosso grupo aprendeu que o conto segue modificações ao ser adaptado para o curta e que eles representam uma forma diferente de um apresentador.

D. O nosso principal desafio foi durante a criação do roteiro, porque foi difícil escolher o que seria transformado em imagem sem perder o sentido do conto.

O resto foi muito divertido aprender para fazer.

E. Superamos a vergonha de falar e de resolver os problemas que apareciam durante as gravações e edições.

F. Sim, pois achamos que nosso curta-metragem ficou bem legal e divertido de ver, além de contar a história original do conto que escolhemos.

G. Que é importante ler, estudar, pesquisar, se dedicar, não desistir e resolver e principalmente como é bom trabalhar em equipe quando se quer conseguir realizar nossos sonhos.

Autoavaliação:

Aluno 1

A minha participação no curta foi ótima porque fui a diretora e percebi que minha leitura melhorou muito. Antes tinha dificuldade para ler e escrever e agora aprendi a ler e escrever melhor imaginando como eles ficaram no decorrer da história.

Aluno 2

Gostei muito de ter participado do projeto de curta-metragem. Eu fui a produtora e para eu conseguir fazer tudo direitinho tive que melhorar muito minha leitura para explicar aos atores qual era a ideia da cena antes de gravar.

Aluno 3

Eu fui o personagem Eduardo do curta o projeto só tive que melhorar muito minha leitura para não errar na gravação e expor as emoções. Eu melhorei até para começar com outras coisas.

Aluno 4

Eu gostei muito de participar da equipe de gravação e edição. Toda hora que surgia um problema, principalmente na edição, tive que estudar e conseguir, através das leituras, achar uma solução.

Aluno 5

Minha função no curta era de organizar o cenário e o áudio que seria função e muito importante porque quando adivinhei tudo eu tinha para a gravação. A parte que mais gostei foi quando James trouxe ideias para saber o como que seria transformado no curta. Foi aí que pude conhecer várias histórias, eu até me apaixonei pela história das "Máscaras de Lixo", pela uma história, porque acho que eu tinha as mesmas dificuldades de saber tudo como o Guilherme da história.