



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –**  
**PROFLETRAS**

**JEANE DOS SANTOS**

**O CURTA-METRAGEM COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM DA  
LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Mamanguape-PB**

**2018**

**JEANE DOS SANTOS**

**O CURTA-METRAGEM COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM DA  
LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, Mamanguape-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseane Batista Feitosa Nicolau.

**Mamanguape-PB**

**2018**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237c Santos, Jeane dos.

O curta-metragem como objeto de aprendizagem da leitura e da produção textual no ensino fundamental / Jeane Dos Santos. - Mamanguape, 2018.

137f. : il.

Orientação: Roseane Batista Feitosa Nicolau.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM.

1. Ensino. 2. Leitura e escrita. 3. Multimodalidade. 4. Curta-metragem. I. Nicolau, Roseane Batista Feitosa.  
II. Título.

UFPB/BC

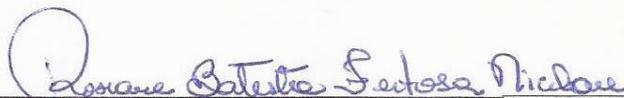
**JEANE DOS SANTOS**

**O CURTA-METRAGEM COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM DA  
LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, Mamanguape-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

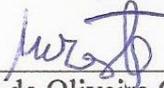
Aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**



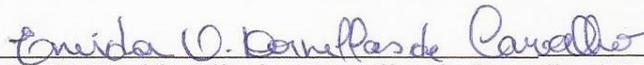
---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB/Profletras)  
(Orientadora)



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB/ Profletras)  
(Examinadora)



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho (UEPB/ Profletras)  
(Examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marluce Pereira da Silva (UFPB/ Profletras)  
(Suplente)

Dedico esta conquista aos meus pais, Marluce Vicente dos Santos e José Humberto da Silva (meu pai de coração), que sempre estiveram comprometidos com o meu crescimento. Amo-os!

## AGRADECIMENTOS

A Deus por possibilitar a realização desta conquista tão almejada.

Ao meu esposo, José Eduardo Teotonio de Oliveira, por tanto amor e cumplicidade.

Aos meus pais, familiares e amigos pelo incentivo e compreensão durante esse período em que, inúmeras vezes, estive ausente.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseane Batista Feitosa Nicolau, por tanta generosidade, dedicação, compreensão, e por ter aceitado o desafio de tornar possível um sonho: pesquisar, conhecer e escrever um pouco sobre o poder do curta-metragem. Sou admiradora de sua conduta profissional e pessoal.

Aos professores que contribuíram com a minha formação escolar, em especial aos professores Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento e Dr.<sup>a</sup> Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti pelas valiosas contribuições a este trabalho, dadas no exame de qualificação.

Ao professor Dr. Marcos Antonio Nicolau pelas contribuições dadas a esta pesquisa no início dos trabalhos, bem como à professora Dr.<sup>a</sup> Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho pelos apontamentos no momento da defesa.

Aos amigos de mestrado, em nome de Tatiane Maciel da Rocha, pela linda família que construímos durante esses dois anos de lutas, incertezas, empatia, apoio, diversão, aprendizado.

À direção escolar, meus alunos e seus responsáveis por contribuírem diretamente com a realização deste trabalho.

À Coordenação do Mestrado, em nome das professoras Dr.<sup>a</sup> Laurênia Souto Sales e Dr.<sup>a</sup> Marluce Pereira da Silva, pelo empenho quanto à qualidade do curso.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação) pelo investimento na educação pública.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Duas Estradas e de Jacaraú pela redução de carga horária.

“[...] o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho.” (NAPOLITANO, 2015, p. 57)

## RESUMO

Não é novidade o uso dos recursos audiovisuais em sala de aula, como podemos conferir no livro de Cristina Costa (2013). No entanto, ainda é questionável o modo como o professor tem aproveitado o potencial de tais recursos no contexto educacional. Como afirma Moran (2005), é preciso que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e desvende os seus códigos. Além disso, é necessário que a escola domine as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações, preparando os alunos para os usos democráticos dos recursos tecnológicos, das multimodalidades. Diante dessa necessidade, propomos um estudo sobre curtas-metragens como objeto de ensino e de aprendizagem em aulas de língua portuguesa, com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Jacaraú-PB. Sendo assim, objetivamos verificar como uma proposta de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção textual, a partir de curtas-metragens, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Logo, defendemos a viabilidade do curta como recurso pedagógico, que deve ser explorado de forma significativa e responsável no ensino e aprendizagem da linguagem, por meio de um trabalho de leitura e de produção de textos multimodais. A pesquisa teve por alicerce a metodologia da pesquisa-ação para aplicação e intervenção em sala de aula com os estudantes, durante quatro momentos pedagógicos. Para isso, foram selecionados dois curtas-metragens, a partir dos quais trabalhamos a leitura do enredo por meio de elementos narrativos e cinematográficos, bem como a escrita de textos verbais e multimodais. Quanto ao trabalho com a leitura, utilizamos atividades de compreensão e interpretação e rodas de conversa. Em relação à produção de texto verbal, que consistia em retextualizar o enredo dos curtas-metragens, as atividades interpretativas apoiaram à escrita. Já a produção multimodal concretizou-se com a produção de *storyboards*, que consistiu em sequência de imagens, semelhante a uma história em quadrinhos, possibilitando, assim, a pré-visualização do enredo do vídeo. No que concerne ao gênero cinematográfico, utilizamos trabalhos de Bernardet (2004), Molleta (2009), Vanoye e Goliot-Lété (2014). Sobre a leitura e/ou a escrita, apoiamos-nos em estudos de Solé (2012), Koch e Elias (2015), Indursky e Zinn (1985), e nos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Em relação às narrativas fílmicas, trabalhos de Cândida (2006) e Mesquita (2006) prestaram suporte. Os resultados apontam que o trabalho com curtas-metragens contribuíram, principalmente, com o desenvolvimento da leitura, e evidenciam que o trabalho com esse recurso multissemiótico deve ser contínuo, para que os alunos possam ampliar suas habilidades de leitura e escrita em consonância com os multiletramentos.

**Palavras-chave:** Ensino. Leitura e escrita. Multimodalidade. Curta-metragem.

## ABSTRACT

It is not novelty the use of audiovisual resources in the classroom, as we can see in the Cristina Costa's book (2013). However, it is still questionable how the teacher has used the potential of such resources in the educational context. As Moran (2005) says, it is necessary for the school to understand and incorporate most of the new languages and uncover their codes. Besides, it is necessary that the school dominates the possibilities of expression and the possible manipulations, preparing students for the democratic uses of technology resources, of the multimodality. In face of this need, we propose a study about short films as an object of teaching and learning in Portuguese Language classes, with a group of the 7th grade Primary Education of a Municipal school in Jacaraú-PB. Therefore, we aim to verify how a proposal of teaching and learning reading and textual production, from short films, can contribute for the development of reading and writing skills. Thus, we defend the short film viability as a pedagogical resource, which must be explored in a meaningful and responsible way in the teaching and learning of the language by developing a work of reading and producing multimodal texts. The research was based on the methodology of the research action for application and intervention in the classroom with the students for four pedagogical moments. For that, we selected two short films, from which we worked the reading of the plot through the narrative and cinematographic elements, as well as the verbal text writing and multimodal. With respect to the work with reading, we used comprehension and interpretation activities and chat groups. In relation to the verbal text production, which consisted in retextualizing the short films story, the interpretation activities supported the writing. The multimodal production was consolidated with the production of storyboards, which consisted of images sequence, such as a comic strip, making it possible the preview of the video story. In terms of the cinematographic genre, we used writings by Bernardet (2004), Molleta (2009), Vanoye and Goliot-Lété (2014). About reading and/or writing, we had support on Solé (2012) writings, Koch and Elias (2015), Indursky and Zinn (1985), and in the official governing Brazilian education documents. In relation to the film narratives, Candida's work (2006) and Mesquita (2006) provided support. The results indicate that the work with short films contributed, mainly, to the development of reading, and evidence that the work with this multisemiotic resource should be continuous, for students expand their reading and writing skills in accord with the multiliteracies.

**Keywords:** Teaching. Reading and writing. Multimodality. Short film.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Elementos sobre linguagem cinematográfica.....	54
<b>QUADRO 2</b> – Dados referentes à atividade 1.....	61
<b>QUADRO 3</b> – Dados referentes à atividade 2.....	64
<b>QUADRO 4</b> – Dados referentes à atividade 3.....	65
<b>QUADRO 5</b> – Dados referentes à atividade 4.....	67
<b>QUADRO 6</b> – Dados referentes à atividade 5.....	68
<b>QUADRO 7</b> – Dados referentes ao <i>storyboard</i> da participante B. S. F. P.....	72
<b>QUADRO 8</b> – Dados referentes ao <i>storyboard</i> da participante B. X.....	73
<b>QUADRO 9</b> – Dados referentes ao <i>storyboard</i> do participante C. T. R. N.....	74
<b>QUADRO 10</b> – Dados referentes ao <i>storyboard</i> da participante F. R. S.....	75
<b>QUADRO 11</b> – Dados referentes ao <i>storyboard</i> do participante G. L. C.....	76
<b>QUADRO 12</b> – Dados referentes ao <i>storyboard</i> do participante L. P. S. S.....	77
<b>QUADRO 13</b> – Transcrição das produções textuais verbais iniciais e finais.....	135

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 MARCO TEÓRICO REFERENTE AO CURTA-METRAGEM.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 O curta-metragem: conceito e origem.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Estrutura do curta: narrativa e elementos cinematográficos.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Uma produção multimodal: o <i>storyboard</i>.....</b>	<b>27</b>
<b>1.4 O curta e a animação.....</b>	<b>28</b>
<b>2 CURTA-METRAGEM: leitura e escrita.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Leitura e escrita em consonância com a BNCC.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Os multiletramentos.....</b>	<b>34</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 O tipo de pesquisa.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 A contextualização da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
3.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	45
3.2.2 Descrição da escola .....	45
<b>3.3 A proposta de intervenção.....</b>	<b>46</b>
3.3.1 Momento 01: Sondagem da leitura do texto multimodal e da produção de textos verbais.....	48
3.3.2 Momento 02: Leitura orientada de curta-metragem.....	50
3.3.3 Momento 03: Produção de textos multimodais.....	55
3.3.4 Momento 04: Leitura e produção de texto multimodal.....	57
<b>3.4 Análise dos dados.....</b>	<b>59</b>
3.4.1 Análise dos dados da atividade 1 – sondagem.....	59
3.4.2 Análise dos dados da atividade 2 – elementos da narrativa em <i>Selfie com o gato</i> .....	63
3.4.3 Análise dos dados da atividade 3 – elementos cinematográficos em <i>Selfie com o gato</i> .....	65
3.4.4 Análise dos dados da atividade 4 – elementos da narrativa em <i>Torcido</i> .....	66
3.4.5 Análise dos dados da atividade 5 – elementos cinematográficos em <i>Torcido</i> .....	68
3.4.6 Análise dos <i>storyboards</i> coletivos.....	69
3.4.7 Análise dos <i>storyboards</i> individuais e das produções textuais verbais.....	71
3.4.7.1 Análise de <i>storyboards</i> individuais.....	72
3.4.7.2 Análise de produções textuais iniciais e finais.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

A inserção de recursos audiovisuais no contexto educacional não é novidade, como afirma a autora do livro *Educação, imagem e mídias*, Cristina Costa (2013). De modo que, no início do século XX, documentários de curta e média metragem eram utilizados como apoio às práticas educativas. Esse cinema documental também foi empregado por governos que o exploravam de forma política e ideológica.

No Brasil, a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1936, por Getúlio Vargas, teve a produção fílmica criticada pela “pouca qualidade dos filmes e as intenções demagógicas” que a instigava, evidenciando “a vocação didática e publicitária do cinema documental” (COSTA, 2013, p.107). Essa vocação didática ainda foi estimulada pela invenção e popularização do vídeo, na década de 1970, que passou a integrar a infraestrutura escolar duas décadas depois.

Entretanto, no contexto das aulas de língua portuguesa, ainda é incipiente essa inserção dos vídeos como apoio às práticas educativas, uma vez que os métodos e estratégias de leitura e de escrita contemplam o conceito limitado de texto linear e a imagem ainda é vista como suporte ilustrativo do texto escrito, como uma representação sem merecer interpretações, compreensão e interação.

Atualmente, uma ferramenta importantíssima de apoio ao professor que acredita no potencial de vídeos de curta-metragem e deseja inseri-los no ambiente escolar é o portal Curta na Escola. O projeto teve início em 2002, com o Porta Curtas Petrobras<sup>1</sup>, e deu origem ao *website* Curta na Escola somente após o sucesso da inserção do canal de mesmo nome, em 2006.

No *site*, há 579 curtas pedagógicos, todos de nacionalidade brasileira; há ainda 1222 planos de aulas elaborados por especialistas; e, 934 relatos, enviados por professores cadastrados na plataforma<sup>2</sup>. Todo esse material é disponibilizado de forma gratuita e objetiva compor uma Comunidade Nacional de Aprendizagem, construída colaborativamente.

No entanto, não basta dispor os vídeos no ambiente escolar, seja de forma física ou virtual. É preciso que o professor esteja preparado, ou pelo menos queira estar, para utilizá-los de forma criativa e responsável, para a promoção da aprendizagem. É no tocante a este ponto — a ação do professor — que se apresenta a nossa pesquisa, a qual propõe o trabalho em sala

---

<sup>1</sup> Há no *site* 9766 curtas catalogados e 1222 curtas para assistir, de acordo com dados disponíveis em: <<http://portacurtas.org.br/filmes/>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.curtanaescola.org.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

de aula com curtas-metragens como objeto de ensino e de aprendizagem em aulas de língua portuguesa, especificamente com turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

Acreditamos que o estudo da linguagem cinematográfica — da qual tratamos no primeiro capítulo —, aqui vista como uma linguagem multimodal, no ensino de língua materna, pode se mostrar bastante produtivo na tarefa de capacitar os alunos a lidarem com o texto multimodal, inserindo-os, portanto, no multiletramento. O professor tem a missão de explorar de forma significativa e responsável as múltiplas linguagens, fazendo com que o aluno encare um filme não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como um meio de informação e formação social.

Ao introduzir o curta-metragem no currículo, a escola assume como uma de suas funções sociais pensar o cinema para além do entretenimento, como um elemento social e cultural, de modo reflexivo e crítico. E isso implica reconhecer o poder informacional e formador dessa linguagem, capaz de proporcionar a assimilação e a compreensão de certas ideias, valores e conceitos que seriam difíceis de outra forma; assim, reforçamos o caráter pedagógico do curta.

Recursos como imagens, gestos, fala e jogo de câmera facilitam o diálogo e a compreensão, sobretudo para os adolescentes de hoje. A partir dessa abordagem multimodal da linguagem, por meio do curta, faz-se mister uma concepção de letramento que dê conta dessa dinamicidade da linguagem e, para isso, propomos um trabalho de leitura e de escrita sob a ótica do multiletramento — este termo é desenvolvido no segundo capítulo.

Ou seja, a partir da exploração do curta-metragem (gênero multimodal), esperamos que os alunos adquiram a capacidade de compreensão do modo como os textos nas novas tecnologias operam e utilizem o que foi aprendido de novas formas, significando, por meio da leitura, e resignificando, por meio da escrita, realizando, assim, uma prática transformadora na qual se tornam agentes letrados.

Devemos salientar que, ao escolher utilizar os curtas como objeto de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula, baseamo-nos na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que entrou em vigor em 2017 e norteará a elaboração de currículos, quando postula, ao tratar do estudo da língua, que

[a]o componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 65-66, grifo dos autores).

Essa escolha ainda teve apoio nas ideias de Moran (2005, p. 36), quando afirma que

[a] educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias que facilitem a educação dos indivíduos.

Além disso, há uma gama de produções midiáticas que poderiam servir a essa educação democrática, que considera as múltiplas linguagens levando o aluno a constituir-se como sujeito linguisticamente competente. Entre essas produções estão os curtas-metragens. Assim, ao falar sobre as potencialidades educacionais dos meios eletrônicos

[é] premente que se instaure o debate, a implantação de políticas e estratégias para o desenvolvimento e disseminação de propostas de trabalho inovadoras utilizando os meios eletrônicos de informação e comunicação, já que eles possuem um enorme potencial educativo para complementar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998a, p. 142).

Logo, cabe ao professor planejar, implementar e orientar as atividades didáticas de modo que o trabalho com curtas, tais como a leitura e a escrita, possa fazer parte das atividades das aulas de língua portuguesa, consoante com Conceitos e Procedimentos Subjacentes às Práticas de Linguagem dos PCN (BRASIL, 1998b).

Aqui, faz-se necessário responder a alguns questionamentos: 1) Por que escolhemos os curtas-metragens para desenvolver as atividades de leitura e produção textual? 2) Quais curtas serão utilizados? 3) Quais os critérios para selecioná-los?

Quanto à primeira indagação, além do que já foi exposto, enfatizamos que este tipo de filme foi escolhido devido à possibilidade de se expor brevemente o que é, geralmente, carregado de sentidos. Além de ser um material acessível aos alunos, sobretudo, no convívio extraescolar, quando vídeos curtos são assistidos e compartilhados entre eles, por meio de dispositivos eletrônicos, próprios ou de pessoas próximas.

Assim, acreditamos que os curtas-metragens possam ser bem aceitos pelos sujeitos desta pesquisa, e que, a partir daí, a escola possa trabalhar os sentidos das narrativas fílmicas, o que fica nas entrelinhas, o que se oculta no jogo de linguagens. E que a leitura, do explícito ao implícito, esteja permeada por práticas significativas de escrita, completando o ciclo de leitura-escrita-leitura, defendido por Indursky e Zinn (1985). Desse modo, podemos afirmar que os curtas-metragens são modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos, informações e ideologias.

Para isso, os dois curtas selecionados foram *Selfie com o gato*<sup>3</sup> e *Torcido*<sup>4</sup>. Durante o processo de seleção, optamos por vídeos de animação por acreditarmos que podem ser mais atrativos para o grupo de participantes da pesquisa; além disso, decidimos que os vídeos não seriam brasileiros, diferentemente dos curtas-metragens que estão disponíveis no *website* Curta na Escola.

Com isso, almejamos averiguar se o fato de a produção dos vídeos não ser brasileira impediria os participantes da pesquisa de compreender os curtas-metragens ou se os tornaria indiferentes a tais vídeos. Ou seja, foi possível questionar se os limites sociogeográficos, linguísticos e culturais, que distanciam os nossos alunos brasileiros dos demais locais de produção de tais obras audiovisuais, são intransponíveis.

O principal critério utilizado na escolha dos vídeos foi que eles deveriam discutir temas atuais, apropriados à faixa etária dos alunos, ou melhor, que apresentassem questões sociais reais e que são vivenciadas pelos jovens.

A nossa pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 27 (vinte e sete) alunos de uma escola municipal de Jacaraú-PB, a partir da seguinte questão norteadora: Como uma proposta de ensino e aprendizagem, a partir de curtas-metragens, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?

Sendo assim, a partir da pretensão de verificar como uma proposta de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, a partir de curtas-metragens, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de alunos do 7º ano, este trabalho apresentou como objetivos específicos:

- Construir uma concepção de curta-metragem como elemento de ensino e aprendizagem, defendendo sua viabilidade como recurso pedagógico multimodal;
- Explorar, de forma significativa e responsável, a linguagem cinematográfica e a narrativa de curta-metragem no ensino e aprendizagem da linguagem ao desenvolver um trabalho de leitura e de escrita considerando-se os elementos multimodais para a construção do sentido do texto;
- Analisar as atividades (roda de conversa, exercícios de compreensão e interpretação de vídeos, produções de escritas e de *storyboards*) desenvolvidas durante a realização dos momentos pedagógicos, com o objetivo de testar a

---

<sup>3</sup> Título original: *Selfie cat* (tradução nossa)

<sup>4</sup> Título original: *Twisted* (tradução nossa)

aplicabilidade delas no processo de aprendizagem da leitura e da produção de textos multimodais.

Além desta introdução, este trabalho apresenta três capítulos. No primeiro, procuramos fazer um breve resgate histórico das origens do curta-metragem, pautadas em teóricos tais como Bernardet (2004), Viany (2009). Além disso, procuramos explicitar, fundamentadas em Moletta (2009), alguns elementos que compõem a linguagem cinematográfica utilizada na produção de vídeos, bem como alguns elementos da narrativa típicos de uma animação em curta-metragem.

No capítulo seguinte, discutimos o ensino de leitura e de escrita a partir de uma concepção de texto que contemple os curtas-metragens, e tecemos algumas considerações a respeito dos multiletramentos, sobretudo a respeito da multimodalidade, a partir dos estudos de Rojo (2012), Dionisio (2011).

No último capítulo, apresentamos o tipo de pesquisa que foi utilizado e especificamos o contexto no qual a pesquisa foi concretizada. Após descrever a proposta interventiva, apresentamos os dados coletados e a análise realizada a partir deles. Ainda destacamos que só a partir do trabalho investigativo — do qual tratamos nesse capítulo — foi possível pontuar as falhas de execução e identificar as aquisições pelos alunos a partir do desenvolvimento das atividades aplicadas.

Por fim, enfatizamos nas considerações finais que a intervenção realizada precisa ser contínua, de modo a munir os alunos de conhecimentos básicos necessários à leitura de narrativas fílmicas, de modo que o prazer e o conhecimento possam ser sinônimos de uma mesma prática — a leitura —, e que possam ser refletidos em outra prática — a escrita.

## 1 MARCO TEÓRICO REFERENTE AO CURTA-METRAGEM

Neste capítulo, abordamos, inicialmente, o conceito de “curta-metragem”. Para isso, recorreremos a obras que abordam as origens do cinema e o seu estabelecimento no Brasil, consultando, quando necessário, o que diz a legislação deste país e o que contemplam os dicionários sobre tal assunto.

Em seguida, debruçamo-nos sobre a implicação do curta-metragem no contexto educacional, de modo que, além de verificarmos como se deu a aproximação entre estes campos, refletimos sobre as possíveis lacunas e contribuições do curta à educação formal.

### 1.1 O curta-metragem: conceito e origem

O curta-metragem, ou curta na linguagem informal, é um termo vindo do francês *court-métrage*, refere-se a um filme de curta duração que dura trinta minutos ou menos. Segundo o Dicionário Houaiss (2009, p. 588), que ratifica essa duração máxima de trinta minutos, ele possui “intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, ger. exibido como complemento de um programa cinematográfico”.

A informação de que o curta é geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico justifica o fato desse tipo de vídeo ser compatível com as sessões de cinema, exibindo-o brevemente — no máximo, em quinze minutos — antes de um longa-metragem.

O surgimento do curta-metragem tem como marco o nascimento do cinema no final do século XIX, quando os irmãos Auguste e Louis Jean Lumière, filhos do fotógrafo Antoine Lumière, fizeram a primeira exibição em público em 28 de dezembro de 1895, no *Grand Café*, localizado na capital francesa. Na ocasião foram exibidos dez filmes curtos (BERNARDO, 2007, p. 408), que, além de serem em preto e branco, não apresentavam som. Apesar disso, foi possível impressionar os presentes pela aproximação entre o que foi exposto na película fílmica e a realidade.

Logo, essa “impressão de realidade”, como lembra o francês e naturalizado brasileiro Jean Claude-Bernardet (2004, p. 12), “foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema”, uma vez que

[n]ão era uma arte qualquer. Reproduzia a vida tal como é — pelo menos essa era a ilusão. Não deixava por menos. Uma arte que se apoiava na máquina, uma das musas da burguesia. Juntava-se a técnica e a arte para realizar o sonho de reproduzir

a realidade. Era fundamental ser uma arte baseada numa máquina, baseada num processo químico que permite imprimir uma imagem numa película sensível, tornar visível esta imagem graças a produtos químicos, projetar esta imagem com outra máquina, e isto para uma grande quantidade de pessoas (BERNARDET, 2004, p. 15-16).

Portanto, todo esse processo mecânico e químico, intrínseco às primeiras obras cinematográficas, envolvia outra ilusão: a da imparcialidade do material produzido para exibição. Ou seja, a arte cinematográfica tentou ocultar ou negar, a princípio, a subjetividade humana, a presença de visões de mundo, a parcialidade de discursos, as imposições da burguesia nas obras fílmicas.

Ainda sobre a ilusão de realidade, podemos afirmar que o elemento mais encantador do cinema — o movimento — também não é real. Ele é resultado da persistência da visão humana. De modo que uma imagem (fotograma), ao ser vista por uma pessoa, persiste na retina por uma fração de segundo após a sua percepção. Logo, se forem projetadas dezesseis<sup>5</sup> imagens ou mais por segundo, associam-se na retina sem interrupção, segundo a teoria da persistência da visão, como esclarece Jean (2004):

A imagem que vemos na tela é sempre imóvel. A impressão de movimento nasce do seguinte: “fotografa-se” uma figura em movimento com intervalos de tempo muito curtos entre cada “fotografia” (= fotogramas). São vinte e quatro fotogramas por segundo que, depois, são projetados neste mesmo ritmo. Ocorre que o nosso olho não é muito rápido e a retina guarda a imagem por um tempo maior que 1/24 de segundo. De forma que, quando captamos uma imagem, a imagem anterior ainda está no nosso olho, motivo pelo qual não percebemos a interrupção entre cada imagem, o que nos dá a impressão de movimento contínuo, parecido com o da realidade (BERNARDET, 2004, p. 18-19).

Portanto, passou-se a utilizar, em película, vinte e quatro fotografias por segundo de modo a tornar o movimento do filme natural, isto é, menos saltitante. Na maioria das obras cinematográficas atualmente, o padrão é de 30 frames por segundo (FPS), porém, a taxa ideal é de 60 FPS nos *games*, uma vez que o jogador além de assistir ao vídeo também interage com ele, segundo Jonathan Machado<sup>6</sup> (2011).

Sendo assim, falar do nascimento do cinema significa discorrer sobre audiovisuais de metragem curta. Pois, esses primeiros filmes apresentavam entre quarenta e cinquenta segundos, e com a ampliação desse tempo, chegou-se à duração de setenta minutos, em 1906,

<sup>5</sup> “Um mecanismo de alimentação intermitente, baseado nas máquinas de costura, captava as imagens numa velocidade de 16 quadros por segundo – o que foi o padrão durante décadas” (COSTA, 2006, p. 19).

<sup>6</sup> MACHADO, Jonathan. **O que são Frames por Segundo?** 21 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/video/10926-o-que-sao-frames-por-segundo-.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

com o primeiro longa-metragem do cinema mundial *The Story of the Kelly Gang*<sup>7</sup>, de origem australiana.

Como explica Jean Alcântara (2014, p. 16), em seu texto dissertativo, o conceito de curta-metragem era associado “a uma limitação técnica. Dessa forma, a produção de curtas não era uma questão de escolha de seus produtores; ao contrário, tratava-se da única forma possível de realização cinematográfica naquele momento embrionário das produções cinematográficas”.

Por conseguinte, para diferenciar esses vídeos de tamanhos variados, houve a necessidade da adjetivação, ou seja, começou-se a diferenciar o filme “curto” (*short film*) do filme (*film*), isto é, do filme “longo” (*feature film*), ou melhor, o curta-metragem do longa-metragem. Porém, ambos integram a Sétima Arte — o cinema.

Segundo a legislação brasileira, um curta-metragem é uma obra com duração igual ou inferior a quinze minutos. Um exemplo de festival que se aproxima bastante desta classificação é o *Festival de Brasília do Cinema Brasileiro*, que em sua 49ª edição<sup>8</sup> apresenta praticamente a mesma duração definida pela legislação do país.

Analisando a determinação de alguns editais de festivais de cinema realizados no Brasil, é possível comprovar que esse tempo máximo de duração do audiovisual é variável. Por exemplo, o regulamento do 44º *Festival de Cinema de Gramado*<sup>9</sup> informa que os curtas inscritos devem ter a duração de até 20 minutos, incluindo créditos; já o *Cine PE – Festival do Audiovisual*<sup>10</sup> determina, em sua 21ª edição, que os vídeos de metragem curta não ultrapassem 22 minutos; e o edital do 27º *Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo - Curta Kinoforum*<sup>11</sup> descreve que os filmes inscritos devem ter até 25 minutos, exceto os realizados em cursos de graduação do ensino superior audiovisual que devem durar 15 minutos, no máximo.

Sobre festivais internacionais, podemos citar o Festival de Cannes, realizado na França, em que o regulamento da sua 70ª edição<sup>12</sup> indica que o vídeo inscrito na categoria

<sup>7</sup> *A História da Gangue Kelly* (tradução nossa).

<sup>8</sup> Edital disponível em: <<http://www.festbrasil.com.br/noticias/lanamento-edital-2016-em-1-de-junho/93>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

<sup>9</sup> Regulamento disponível em: <<http://www.guiadasemana.com.br/cinema/noticia/conheca-os-principais-festivais-de-cinema-do-brasil>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://cine-pe.com.br/regulamento-2017/>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

<sup>11</sup> Edital disponível em: <<http://www.kinoforum.org.br/curtas/2016/sobre-o-festival/regulamento>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

<sup>12</sup> Edital disponível em: <<http://www.festival-cannes.fr/fr/article/61204.html>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

curta-metragem, não deve exceder 15 minutos. Porém, o edital da 89ª edição do Oscar<sup>13</sup>, informa que o material inscrito nessa categoria pode apresentar até 40 minutos.

Logo, todos estes exemplos citados comprovam que não há consenso quanto à metragem máxima de um curta, de modo que podemos assegurar que esse tipo de audiovisual pode apresentar duração máxima igual ou inferior a 40 minutos<sup>14</sup>. No entanto, podemos afirmar que os filmes, inseridos na categoria de curta têm se adaptado às mudanças contemporâneas. Por exemplo, com a explosão das redes sociais, não é novidade que os usuários compartilhem vídeos cada vez menores, muitos dos quais não ultrapassam 15 segundos.

No Brasil, a primeira exibição cinematográfica foi realizada em 8 de julho de 1896, no Rio de Janeiro<sup>15</sup>. Na ocasião foram exibidos vídeos de aproximadamente 1 minuto e, como lembra Ademar Gonzaga (1956), o funcionário do jornal *A Notícia* profetizou que o *Omniographo*<sup>16</sup> deveria ter o maior sucesso e que a fotografia era “o vivo demônio” (apud VIANY, 2009, p. 23-24). O crítico e cineasta Alex Viany (2009) ainda cita outros aparelhos, além deste, que foram utilizados no início do cinema brasileiro, a exemplo do *Panorama mecânico* (provável *Bioskop*, segundo interpretação de Viany), *Cinématographe Lumière*, *Animatographo Lumière* ou *Vitoscopio-Super-Lumière*, e acrescenta que:

Desde cedo, o mercado brasileiro tornou-se de grande importância para os centros produtores da época. Primeiro, vieram os filmes experimentais, de Edison, Lumière e outros. Logo em seguida, as pesquisas já mais elaboradas de Méliès, Zecca, Edwin Porter, etc. Depois, as epopéias italianas de Ambrosio, Pastrone e Guazzoni. Imediatamente após, os dramas escandinavos de Asta Nielsen e Valdemar Psilander (VIANY, 2009, p. 25).

Assim, percebemos que as contribuições ao cinema foram resultados de observações, estudos, pesquisas e empenho de pessoas de várias localidades, ou seja, foi algo pensado e desenvolvido coletivamente, somando as contribuições das várias nacionalidades: francesa, italiana, escandinava, americana. Após a influência desses pioneiros na cinematografia brasileira, um conseguiu sobrepor-se aos demais: a produção norte-americana.

No entanto, é importante lembrar o que cita Miriam Alencar (1978, p. 39) sobre o cinema norte-americano e o europeu. Pois, enquanto aquele “conseguia superar

<sup>13</sup> Edital disponível em: <[https://www.oscars.org/sites/oscars/files/89aa\\_rules.pdf](https://www.oscars.org/sites/oscars/files/89aa_rules.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

<sup>14</sup> De acordo o *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Gobierno de España*, conforme citado por Carla Gil Ribeiro (2013), em sua dissertação intitulada *A curta-metragem como recurso didático para a aula de E/LE*, a duração de um curta não deve exceder os 59 minutos.

<sup>15</sup> Cf. Viany, 2009, p. 25.

<sup>16</sup> Aparelho usado para projetar as vistas, ou seja, as imagens.

economicamente os florescentes ensaios cinematográficos da Suécia, Dinamarca, França, Inglaterra e Alemanha”, estes países continuavam a produzir excelentes filmes, de tal modo que, o cinema como arte ficou a cargo principalmente dos realizadores europeus. Porém, as consequências da Primeira Guerra Mundial interferiram drasticamente na produção fílmica daquele continente, de modo a consolidar a supremacia dos Estados Unidos no setor (COSTA, 2013).

## **1.2 Estrutura do curta: narrativa e elementos cinematográficos**

Ao tratar dos filmes de curtas-metragens, os estudiosos franceses Vanoye e Goliot-Lété (2014, p. 110) afirmam que eles “exibem seus dispositivos (narrativos ou discursivos), sua estrutura dramática e rítmica, a forma-sentido que produz seu impacto de maneira mais evidente que os longas-metragens”. E explicam que isso acontece porque possivelmente não há tempo para esses elementos serem apreendidos, de modo que essa exibição acontece de forma “rápida, aguda, como se ‘precipitassem’”.

Ribeiro (2013) corrobora que, devido a esse curto tempo de duração, os curtas-metragens apresentam as seguintes características:

reduzido número de personagens e diálogos; condensação narrativa [...]; tempo da história, na maioria dos casos, linear; guiões verossímeis; grande carga emotiva e sugestiva e final, geralmente, surpreendente; pela sua natureza cinematográfica, veicula conteúdos culturais, socioculturais, transmite valores educativos e traduz-se numa rentável fonte para trabalhar aspectos interculturais (RIBEIRO, 2013, p. 21-22).

Isso significa que a dinamicidade desse tipo de narrativa multimodal apenas agrega valores e ratifica a importância de sua utilização no ambiente escolar, bem como a sua viabilidade. Ou seja, valores são agregados, a partir da possibilidade de contar histórias, mesmo com poucas personagens e quase nenhum diálogo, mas com roteiros capazes de aflorar as emoções e sensibilidades de nossos alunos. A sua importância deve-se à necessidade de preparar os nossos discentes para atribuírem sentidos aos textos multimodais que envolvam temáticas socioculturais, valores educativos, enfim, que sejam relevantes para a vida em sociedade. Embora a viabilidade do uso de vídeos curtos em sala de aula seja fluatável (pode ser de fácil exibição ou não, dependendo dos recursos disponíveis na escola), basta uma TV, e talvez um aparelho de DVD; ou um projetor juntamente com um

computador, podendo ainda ser necessário o uso de uma caixa de som; ou simplesmente um telefone celular, um *tablet*.

Ainda quanto à celeridade do filme de metragem curta, Alex Moletta (2009, p. 17) equipara-o “ao conto na literatura ou ao haicai na poesia”, ou seja, a história narrada deve ser breve e impactante, mesmo sendo dramática ou cômica não deve haver tempo nem espaço para discursos vazios. Portanto, “a precisão, a coerência, a densidade e a unidade de ação” são as principais características desse formato de cinema.

Logo, o realizador do curta-metragem precisa selecionar imagens que narrem o que acontece; que elas, além de estarem de acordo com o que foi proposto, revelem os conflitos a serem solucionados, apresentando ligação direta com o tema ou conflito principal, como explica o autor. Ele ainda esclarece “que cinema é a arte da imagem e não do diálogo” (MOLETTA, 2009, p. 18), isto significa que é preciso utilizar a imagem de forma narrativa.

Sobre essa arte, a pesquisadora Cristina Costa (2013, p. 95) lembra que após as pinturas parietais da pré-história, a pintura e o desenho também enfrentaram o desafio de “imprimir graficamente a ideia do tempo, do movimento e da narratividade”. Portanto, com o surgimento e a difusão da indústria cinematográfica, além de entretenimento, o cinema tornou-se “um meio mágico de se contar histórias” (COSTA, 2013, p. 99). E a autora complementa:

Inicialmente, os filmes eram feitos de forma linear, com uma história que se desenrolava em frente às câmeras, num único plano e, muitas vezes, num único quadro. Pouco a pouco, para poder melhor exibir as emoções dos atores, os diretores foram aprendendo a se aproximar dos rostos em ângulos mais fechados. Os filmes foram ficando mais intimistas, psicológicos e, ao mesmo tempo, mais fragmentados, exigindo uma intimidade cada vez maior do público com aquilo que acontecia na tela. Sonorização, cor, o uso de diversas câmeras foram criando uma gramática peculiar que afastou o cinema de suas origens cênicas e de espetáculo de variedades (COSTA, 2013, p. 104).

Nesse sentido, o cerne do cinema é a imagem em movimento. Essa imagem pode ser narrada com diferentes planos; o movimento pode ser panorâmico, *travelling* ou resultante destes dois; o ângulo da câmera pode ser horizontal, alto ou baixo; a imagem pode ser acompanhada da linguagem verbal escrita e/ou falada. Convém ressaltar que todos esses recursos foram descobertos paulatinamente, às vezes de maneira até acidental.

Essa arte de contar histórias foi sendo aprimorada não somente pelos irmãos Lumière, mas pelo conterrâneo destes, George Méliès, pelo norte-americano Thomas Edison, além de tantos outros, dentre os quais David Wark Griffith. Este último foi um dos principais

colaboradores desta nova linguagem que se estruturou até aproximadamente 1915. Quando ele produziu filmes com mais de duas horas de duração, sendo apontado por muitos como o precursor em filmes de longa-metragem. Nesses filmes, Griffith empregou a linguagem cinematográfica de modo peculiar. Além de inovações e introdução de recursos já utilizados por antecessores, ele empregou em suas obras fílmicas recursos tais como o plano do detalhe, a montagem paralela, o suspense, os movimentos de câmera.

Segundo Jean-Claude Bernardet (2004, p. 33), “a criação de estruturas narrativas e a relação com o espaço” foram dois elementos essenciais dessa gramática cinematográfica, e o autor cita a diferença entre a produção norte-americana e a alemã. A primeira estava preocupada com uma linguagem transparente, isto é, uma narrativa que priorizava o enredo, as emoções dos personagens, de modo que a atenção do espectador voltasse-se para o que é narrado como um fragmento da realidade, sem provocar estranhamento. Por outro lado, soviéticos, alemães, franceses, britânicos distanciaram-se desse tipo de narrativa, priorizando a realidade interior a exterior. De modo geral, a montagem sobrepôs-se ao enredo. Nas palavras de Bernardet,

desde os cineastas soviéticos e ingleses até os surrealistas franceses, pelo menos um ponto em comum eles têm: eles se opõem ao sistema cinematográfico dominante, como forma de produção, como temática, como linguagem, como relacionamento com o público (BERNARDET, 2004, p. 58).

E essa produção cinematográfica não estadunidense é o que Miriam Alencar (1978) chama de cinema de arte, o qual se destaca pela qualidade da linguagem, mas não pela produção em escala industrial.

Ainda quanto ao tipo de narrativa em metragem curta, o roteirista Luiz Gustavo Bayão (2002) informa que ele pode ser experimental, documentário ou ficção. E dependendo do tipo, a escrita do roteiro pode até ser dispensada, no caso do curta-metragem experimental, em que a espontaneidade é uma tônica, de modo a destacarem-se o diretor e o profissional técnico. Já no documentário, o roteirista é, sobretudo, um pesquisador que atua lado a lado com o diretor, o qual utilizará o roteiro como um guia prévio de produção. No entanto, o audiovisual de ficção evidencia o trabalho do autor, responsável por uma narrativa com início, meio e fim que deverá conduzir o espectador a múltiplos universos dramáticos.

O diretor e roteirista Giba Assis Brasil (2001), no seu texto *Por que curta-metragem?*, traça um breve histórico do curta-metragem após afirmar que este tipo de filme permaneceu como uma opção para alguns tipos. Entre eles, as comédias ligeiras, em torno de 15 minutos,

estendendo-se a duração de meia hora com a inserção de intervalos comerciais; outro, o cinema experimental, iniciado com *Um cão andaluz*, com duração de aproximados 20 minutos, em 1928; logo após, entre as décadas de 20 e 30, os filmes de animação, com média de 6 a 8 minutos, os quais motivaram o surgimento do comercial de 30 segundos; depois, documentários e filmes sociais, principalmente a partir da década de 40, com duração de 20 a 30 minutos, e tendo a duração aumentada para chegar à televisão.

O professor Giba Brasil lembra que a partir dos anos 50, com a aceitação do cinema na academia, o curta-metragem veio a ser adotado como filme de estudante. E uma década após, o Brasil esteve na vanguarda mundial com o Cinema Novo. Giba ainda enfatiza que atualmente o curta-metragem é um formato de cinema, e não tão somente espaço de experimentação ou ensaio para a produção de longas-metragens, nem restrito a gêneros específicos.

No entanto, é possível compreender melhor a estrutura de um audiovisual por meio de análises, pois, como afirmam Vanoye e Goliot-Lété (2014), analisar um filme implica descrever os elementos constitutivos deste para em seguida reconstruí-lo<sup>17</sup>. Ou seja, é preciso individualizar cada elemento para em seguida estabelecer conexões, atribuir sentidos. E quanto mais fragmentado ele for, maior deverá ser a intimidade do público com aquilo que acontece na tela (COSTA, 2013), ou melhor, maior esforço será exigido do espectador, sobretudo o analista.

Portanto, decompor as partes de um filme significa:

despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente “a olho nu”, uma vez que o filme é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para “desconstruí-lo” e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2014, p. 14-15).

Logo, esse processo de decomposição da estrutura de uma obra cinematográfica é sucedido pela etapa de recomposição:

Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significante: reconstruir o filme [...]. É evidente que essa reconstrução não apresenta qualquer ponto em comum com a realização concreta do filme (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2014, p. 15).

---

<sup>17</sup> Os autores esclarecem que analisar um filme “significa duas coisas: a atividade de analisar [...]; e também pode significar o resultado dessa atividade” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2014, p. 14). Neste trabalho, nosso propósito é tratarmos da primeira, isto é, a atividade de análise.

Ou seja, os autores alertam para esses processos completamente distintos: o processo criativo de elaboração do filme e o estudo deste por outros. Pois, como lembra Samira Mesquita (2006), a “organização” de um enredo e o(s) sentido(s) que o texto guarda variam em cada época e geram diferentes significações. Aqui, ampliamos esse conceito às obras fílmicas, uma vez que o espectador/analista, assim como o leitor/ouvinte, constitui-se sócio-historicamente. No entanto, a partir deste momento, passamos a descrever alguns desses elementos incorporados a obras audiovisuais.

Para isso, recorreremos à obra *Como analisar narrativas*, de Cândida Vilares Gancho (2014), que descreve os elementos de uma narrativa de maneira didática, uma vez que a obra audiovisual, realista ou surrealista, também envolve a ação de “contar histórias”, sobretudo as de caráter ficcional. Assim, apresentamos os principais componentes de uma narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço/ambiente, narrador.

**a) Enredo:** Inicialmente, Gancho (2014) expõe alguns nomes correspondentes ao conjunto dos fatos de uma história, a exemplo de fábula, intriga, ação, trama. Em seguida apresenta o elemento estruturador das partes, isto é, o conflito que, por sua vez, de forma geral determina a introdução, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho da história. Cândida Vilares relembra o que afirmou Aristóteles sobre a empatia do público diante de um espetáculo teatral:

Segundo o filósofo, o que permitia a empatia do público com a peça era uma ilusão de verdade que fazia parte da estrutura narrativa da peça teatral, mais que a veracidade dos fatos. Assim, chamou essa peculiaridade da narrativa de *verossimilhança* e a definiu como lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor; verossimilhança é, pois, a essência do texto de ficção (GANCHO, 2014, p. 12, grifo da autora).

Assim, podemos concordar que mesmo que o enredo seja irreal, incomum, não corresponda à realidade da qual o leitor/espectador é integrante, mas ele deve ser coerente, ele precisa ser justificado dentro da narrativa, não pelo critério de veracidade, mas, pela logicidade, pela ilusão de realidade. Esse critério estende-se também às narrativas audiovisuais. Portanto, mesmo que a trama fílmica aborde questões inovadoras, fantásticas, a verossimilhança é percebida na relação causa e efeito, ou melhor, cada fato apresenta uma causa e, por conseguinte, produz uma consequência. Por sua vez, a autora Mesquita (2006, p. 14) ainda esclarece que o enredo mais delirante “estará dentro da realidade, partirá dela, ainda quando pretenda negá-la”, assim, ele sempre será “expressão de uma intimidade fantasiada entre verdade e mentira, entre o *real vivido* e o *real possível*”.

Inclusive os enredos psicológicos apresentam fatos verossímeis, mas nem todos “são evidentes, porque não equivalem a ações concretas da personagem, mas a movimentos interiores” (GANCHO, 2014, p. 16), ou seja, fatos emocionais.

**b) Personagens:** Outro elemento integrante da narrativa, a personagem, é um ser sempre fictício que só existe se participa ativamente do desenvolvimento do enredo. Não importa se é humano, objeto ou qualquer outro ser, desde que aja na narrativa. Quanto ao papel da personagem no desenvolvimento do enredo, esta pode ser protagonista ou antagonista, caso tenha desempenho principal; as personagens que possuem um papel menos ativo são denominadas secundárias. Independente de serem mais ou menos participativos, esses seres podem ser planos, se apresentam características fixas, ou redondos, quando há uma complexidade maior na atuação e possuem uma variedade maior de características (GANCHO, 2014).

Ao discutir a criação da personagem em curta-metragem, Moletta (2009) indica quatro modelos principais: herói, mentor, sombra e camaleão. O primeiro é definido como representante do herói clássico, que luta para equilibrar as forças, encarando desafios e superando os limites. O mentor ajuda o herói, seja com treinamentos, orientações ou fornecimento de um instrumento estratégico. O terceiro, geralmente chamado de vilão, opõe-se ao herói. No entanto, o personagem camaleão não transmite confiança ao público, de modo que não se sabe se ele apoia o herói ou o sombra.

**c) Tempo:** A pesquisadora e professora Gancho (2014) lembra que, na ficção, o tempo pode ser considerado em vários níveis. Um deles já foi bastante discutido neste trabalho, o qual está relacionado à duração da obra, seja ela curta ou longa. Outro diz respeito à época em que a história se passa, ou seja, a época reproduzida na narrativa, o que pode diferir do tempo real de produção. A princípio, as obras fílmicas empregavam o tempo cronológico, isto é, o enredo linear seguia a ordem natural dos fatos. Porém, com o aprimoramento da linguagem cinematográfica, por meio de cortes do material filmado, foi possível alterar a ordem natural dos acontecimentos. Assim, a ordem passou a ser “determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou das personagens” (GANCHO, 2014, p. 25), recorrendo-se muitas vezes à técnica do *flashback*, uma volta no tempo. Portanto, como esclarece Alex Moletta (2009, p. 32), o enredo “dá a liberdade de começar a história do ponto que quisermos, inclusive de mantermos a ordem cronológica” ou não.

**d) Espaço/ambiente:** Ainda recorrendo ao trabalho *Como analisar narrativas*, de Vilares Gancho (2014), encontramos uma distinção entre espaço e ambiente. O primeiro é o lugar físico dos fatos da narrativa. Sobre ele, a professora afirma que “tem como funções

principais situar as ações das personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelas personagens” (GANCHO, 2014, p. 27). Assim, a importância do espaço é evidenciada à medida que o ser fictício do enredo é influenciado por ele e, por sua vez, também o modifica.

Embora o termo ambiente esteja relacionado ao espaço, ele é ampliado ao agregar determinantes socioeconômicos, morais, religiosos, psicológicos, a época do enredo. Resumidamente, podemos afirmar que as funções do ambiente são: situar as personagens nas condições em que vivem; ser projeção dos conflitos das personagens; estar em conflito com a personagem; e, fornecer índices para o andamento do enredo (GANCHO, 2014).

**e) Narrador:** Diferente do autor, o narrador é uma criação ficcional que assume uma posição diante dos fatos narrados. Basicamente existem dois tipos de narrador: aquele que narra os fatos sem participar deles, denominado narrador observador; e, aquele que participa da história como qualquer outra personagem, o que justifica a classificação de narrador personagem (GANCHO, 2014).

Francis Vanoye e Goliot-Lété (2014, p. 43) falam em narrador delegado, aquele que: pode ser extradiegético, aparece “na forma de uma voz identificável ou não”, que não faz parte da realidade ficcional; pode situar-se à beira da diegese, este “é um observador fora da ação, mas supostamente não está fora do universo diegético”, por exemplo, a voz de um vizinho; e, ainda, o(s) personagem(ns) que é(são) diegético(s), e mais atuante(s).

Mas, para entendermos ainda melhor a estrutura de um curta-metragem, acreditamos ser útil o modelo de Michel Marie (1975), registrado ainda na obra *Ensaio sobre a análise fílmica*, de Vanoye e Goliot-Lété (2014). O modelo apresenta parâmetros a serem considerados na primeira etapa de análise de um produto audiovisual, isto é, na fase de descrição dos elementos constituintes da obra:

1. Numeração do plano, duração em segundos ou número de fotogramas.
2. Elementos visuais apresentados.
3. Escala dos planos, incidência angular, profundidade de campo, objetiva utilizada.
4. Movimentos:
  - no campo, dos atores ou outros;
  - da câmera.
5. *Raccords* ou passagens de um plano a outro: olhares, movimentos, cortes, fusões ou escurecimentos, outros efeitos.
6. Trilha sonora: diálogos, ruídos, música; escala sonora; intensidade; transições sonoras, encavalamentos, continuidade/ruptura sonora.

7. Relações sons/imagens: sons *in/off/fora* de campo; sons diegéticos ou extradiegéticos, sincronismo ou assincronismo entre imagens e sons (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2014, p. 65-66).

No entanto, para identificar esses elementos em um vídeo, que vimos como essencial no nosso trabalho de intervenção da leitura dos curtas-metragens, por serem elementos que se integram na construção do sentido, da mensagem do curta, torna-se necessário um conhecimento básico da linguagem cinematográfica. Porém, como lembra Marcos Napolitano (2015), o professor para trabalhar filmes não precisa ser crítico profissional do cinema.

Para os principiantes neste tipo de gramática, provavelmente a obra de Alex Moletta (2009), *Criação de curta-metragem em vídeo digital*, possa auxiliá-los. Pois, além de empregar uma linguagem bastante acessível, ele conceitua esses elementos à medida que aborda cada etapa de elaboração do audiovisual: roteiro, direção, fotografia, produção, montagem e finalização.

Juntamente com essa obra que trata da linguagem técnica podemos indicar o *site* Curta na Escola, sobre o qual falamos no início deste trabalho, em que vídeos curtos podem ser baixados ou usados *on-line*. Uma das vantagens é que esses vídeos pedagógicos disponibilizados são acompanhados por plano(s) de aula que orienta(m) o trabalho com diversos conteúdos a partir de um curta-metragem. Assim, após conhecer um pouco sobre a gramática da cinematografia é possível ampliar as possibilidades interpretativas de um filme.

Ainda sobre o livro de Moletta, no terceiro capítulo, por exemplo, encontramos uma breve apresentação de vários elementos cinematográficos, inclusive daquele que é um intermediário entre o roteiro e a execução dele: o *storyboard*, o qual é descrito no próximo tópico deste trabalho e, conseqüentemente, foi um dos produtos elaborados pelos alunos participantes desta pesquisa.

Por meio do *storyboard* o aluno conta uma história agregando fatores multimodais: o contexto em que se insere a história, a interação entre as personagens e a ideia de tempo. Elementos essenciais da narrativa bastante explorados hoje pelo cinema e que precisam ser lidos e compreendidos pelos alunos.

O *storyboard*, na prática, deve ser produzido depois do roteiro. Porém, os sujeitos desta pesquisa não fizeram o roteiro durante um dos momentos pedagógicos para simplificar as etapas da intervenção. No entanto, o *storyboard* pode tornar-se uma etapa que antecede a escrita do texto, um elemento que favorece o planejamento do que vai ser dito na forma escrita, no caso da sala de aula; um guia visual narrando as principais cenas de uma história

de forma progressiva. Esse guia pode permitir uma melhor preparação para a produção textual.

### 1.3 Uma produção multimodal: o *storyboard*

Os audiovisuais, desde o de metragem curtíssima ao longa, antes de sua produção final podem ser visualizados por meio de uma sequência de quadros semelhante a uma história em quadrinhos. Essa sequência, chamada *storyboard*, é um “roteiro que contém desenhos em sequência cronológica, mostrando as cenas e ações mais importantes na decupagem de um filme, programa ou anúncio de TV”, segundo o Dicionário Houaiss (2009, p. 1776).

Portanto, o objetivo do *storyboard* é tentar ilustrar de modo o mais fiel possível as imagens a serem produzidas em um filme. Ou seja, ele é uma exposição prévia, bem mais aproximada do resultado final de um vídeo, sem que, no entanto, cada quadro venha a ser uma obra de arte. Pois, como explica Alex Moletta (2009, p. 55), o *storyboard* “é apenas uma referência visual no que se refere a planos, ângulos de câmera, dimensões e proporções do objeto da imagem”, funcionando como um rascunho da cena. Entretanto, vimos que essa referência visual pode favorecer na produção textual e na compreensão e interpretação de imagens em outros textos que são veiculados socialmente, por isso adotamos na nossa proposta uma produção multimodal.

Por conseguinte, a criação do roteiro é sucedida pela elaboração do *storyboard*. Para isso, o diretor e o fotógrafo discutem a execução de cada plano descrito e rascunham rapidamente os desenhos, os quais serão mais eficazes com as fotos de locação, isto é, com as imagens capturadas no espaço físico onde as cenas serão gravadas.

Fotografar as locações para realizar a decupagem é de extrema importância: ao mesmo tempo que permite ao diretor decidir que planos utilizará em cada tomada, mostra se isso vai ser possível ou não. Ter em mãos a metragem dos espaços [...] ajuda a prever problemas de movimentação de equipamento e pessoas durante as cenas (MOLETTA, 2009, p. 54).

Sendo assim, é possível compreender melhor a importância do *storyboard*, pois, à medida que ele é elaborado, já é possível escolher recursos que comporão a obra final; e ao passo que o plano desenhado assemelhe-se bastante ao que será captado na própria locação, torna-se possível também antever dificuldades e apresentar soluções.

Assim, de maneira geral, podemos afirmar que a visualização prévia de um filme por meio de um *storyboard* otimiza os trabalhos posteriores, possibilitando maior controle e

aumenta a probabilidade de êxito no projeto, pois “democratiza a concepção de direção e fotografia para toda a equipe de criação e serve de referência para a produção”. Além disso, diminui as “chances de se perder nos planos, errar enquadramentos e esquecer o que pretendia fazer com a câmera em determinada tomada” (MOLETTA, 2009, p. 55).

Sobre a estrutura desse recurso, podemos afirmar que os itens mais significativos são os quadros em branco para rascunhar os principais planos da obra; bem como o espaço para comentários sobre cada plano, observações sobre movimento de câmera, dentre outros. Ele ainda pode apresentar o cabeçalho, onde serão inseridas informações tais como cena, tomada, locação.

#### **1.4 O curta e a animação**

Discutimos no tópico 1.2 deste trabalho, fundamentadas em Giba Brasil (2001), que o curta-metragem abrange produções tais como: as comédias ligeiras, o cinema experimental, os filmes de animação, bem como documentários e filmes sociais.

Embora não seja pretensão nossa elucidar cada um desses tipos, acreditamos ser sensato tecermos algumas considerações sobre a animação, visto que os dois vídeos utilizados na proposta interventiva pertencem a essa categoria. Sendo assim, expomo-nos à probabilidade de sermos repetitivos ao falarmos sobre a animação, definida pelos professores franceses Jacques Aumont e Michel Marie (2015, p. 18) como “formas de cinema nas quais o movimento aparente é produzido de maneira diferente da simples tomada de cena analógica”.

Esse processo de movimento ilusório por meio da apresentação de imagens sequenciais em rápida sucessão “compartilha suas raízes históricas com o cinema”, como afirma Andrew Chong (2011, p. 16). No entanto, como enfatiza o diretor de animação, Richard Williams (2016, p. 11), “a ideia de animação é milênios mais antiga que os filmes ou a televisão”, e, em seguida, ele esboça um conciso histórico das tentativas do homem em “animar” as imagens.

Inicialmente, Williams remonta às pinturas rupestres, quando há mais de 35 mil anos, animais quadrúpedes, às vezes, eram desenhados com 8 patas para expressar movimento. Ou quando em 1600 a.C. imagens da deusa Ísis foram pintadas em poses progressivamente modificadas em colunas de um templo no Egito, de modo que, ao passar por tais colunas, os desenhos pareciam mover-se. Algo semelhante acontecia com vasos gregos, ou seja, as imagens em estágios sucessivos de ação criavam a sensação de movimento quando eles eram girados.

Ainda de acordo com Williams (2016), em 1640, Athanasius Kircher projetou em uma parede desenhos feitos de vidro e movidos a partir de fios que os prendiam. Quase dois séculos depois disso, Peter Mark Roget (re)descobriu o princípio da “persistência da retina<sup>18</sup>” que deu origem a dispositivos óticos, tais como: taumatrópio (1824), fenaquistoscópio (1829-1832), zootrópio (1867), folioscópio (1868), praxinoscópio (1877).

Logo, as técnicas desenvolvidas pelos pioneiros do cinema continuaram a se desenvolver e a passar por refinamento constante pelos animadores.

Portanto, a animação pode ser chamada de arte modernista – desenvolvendo constantemente uma forma de expressão inovadora, relacionada a outras formas de arte, mas mudando os aspectos da cultura e da sociedade. A animação apoia e colabora com a “modernidade” em todas as suas formas (CHONG, 2001, p. 15, grifo do autor).

Desse modo, é possível afirmar que, apesar do longo processo de desenvolvimento, revisão e reelaboração de técnicas para narrar histórias em vídeo, a animação contribui e é modificada com os avanços tecnológicos e científicos, os quais se apresentam não somente pela forma de contar histórias, mas também pelo o que se conta. Portanto, a animação, assim como demais produções cinematográficas, não deixa de ser um texto multimodal com marcas culturais e sociais.

---

<sup>18</sup> A expressão “efeito phi”, descrito por Max Wertheimer, passou a ser usada a partir de 1912, para explicar a ilusão de movimento. Alguns a utilizam como sinônimo de “persistência retiniana” ou “da visão”. O fato é que ambas as explicações referem-se a uma falha do olho humano que implica na percepção de movimento.

## 2 CURTA-METRAGEM: leitura e escrita

Neste capítulo discutimos inicialmente o ensino de leitura e de escrita, a partir de uma concepção de texto que contemple as curtas-metragens, tal como acontece com a BNCC, e como já defendiam Indurky e Zinn (1985). Em seguida, fundamentadas em Rojo (2012), apresentamos algumas discussões sobre multimodalidade e multiculturalidade — faces dos multiletramentos.

### 2.1 Leitura e escrita em consonância com a BNCC

Este ponto do trabalho, especificamente sobre leitura e escrita, é subsidiado pela BNCC a qual dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, e também com pesquisas atuais, além das transformações das práticas de linguagem influenciadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Sobre o Eixo Leitura, um dos quatro que integram a BNCC de Língua Portuguesa, o documento recentemente<sup>19</sup> aprovado ratifica um conceito amplo de leitura, que não se limita ao texto escrito ou oral, mas também aos textos multissemióticos. Ou seja, no contexto da BNCC, tanto o texto escrito, quanto as imagens estáticas ou em movimento, assim como o som são passíveis de leitura. O que, por sua vez, contempla o que nos propomos a defender nesta pesquisa, a leitura a partir de curta-metragem:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 69).

Quanto a essa concepção interacional da língua, apropriamo-nos das palavras de Koch e Elias (2015, p. 11) quando afirmam que a leitura é um complexo processo de produção de sentidos “que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. Portanto, a leitura é uma atividade

---

<sup>19</sup> A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo Ministro da Educação no dia 20 do mesmo mês.

que constrói sentidos a partir da interação autor-texto-leitor, de modo que é necessário considerar o autor e o seu contexto de produção, assim como o texto e suas especificidades, além dos saberes e interesses do leitor.

Quanto aos interesses do leitor, o fragmento da BNCC acima cita alguns, leitura para fruição ou para realização de procedimentos, por exemplo. Sobre os objetivos dos leitores com relação a um texto, Isabel Solé (2012, p. 93) lembra-nos que podem ser vários, “haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos”. Portanto, alguns objetivos dos leitores, ou propósitos, que podem ser trabalhados na escola, devido à importância deles na vida adulta, são: ler para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para obter uma informação de caráter geral, para aprender, para revisar um escrito próprio, por prazer, para comunicar um texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que se compreendeu (SOLÉ, 2012).

Em relação à forma de ver um vídeo, ou melhor, como ler um texto multissemiótico, a exemplo de um curta-metragem, Moran (1995) indica alguns procedimentos que devem ser executados antes, durante e após a exibição do vídeo. Desse modo, destacamos como as principais ações antes da exposição: assistir ao vídeo antes, de modo a verificar o conteúdo, a qualidade de exibição; deixar o vídeo no ponto para ser exibido; checar o som; informar aspectos gerais, tais como autor, duração, prêmios recebidos.

Durante a exibição, Moran (1995) destaca apenas três ações: anotar as cenas mais relevantes; se necessário, pausar o vídeo para fazer comentários, e; observar as reações dos espectadores. Por último, após a exibição, o pesquisador aconselha: retornar ao início do vídeo; rever as cenas mais significativas ou difíceis; passar quadro a quadro as imagens mais importantes; observar o som (música, efeitos, diálogos).

Depois desse processo de leitura que deve ser realizado pelos alunos e professor de modo individual, Moran (2005) propõe algumas dinâmicas de análise do vídeo, ou seja, trata-se da socialização das leituras individuais e reelaborações destas. Resumimos as propostas de análises a seguir, mas aconselhamos a consulta à obra. São elas:

**a) Análise em conjunto:** Conversar sobre as cenas mais importantes em que o professor deve posicionar-se depois dos alunos.

**b) Análise globalizante:** Relato de aspectos positivos e negativos do vídeo, além das ideias principais e do que seria mudado. Após destacar coincidências e divergências, o professor faz a síntese final.

**c) Leitura concentrada:** Após rever cena(s) marcante(s), questionar seus significados e aplicações para a vida, e o que se destaca mais (imagem, som ou palavra).

**d) Análise “funcional”:** Antes de exibir o vídeo, distribuir tarefas entre os alunos, tais como contar cenas, caracterizar personagens, anotar palavras-chave. Depois da exibição, registram-se no quadro as respostas, e professor e alunos completam as informações.

**e) Análise da linguagem:** Expor a história contada e como ela é contada, bem como ideias e ideologias apresentadas.

**f) Completar o vídeo:** Desenvolver um final para um vídeo que é exibido parcialmente e, após a exposição, comentá-lo.

**g) Modificar o vídeo:** Editar um vídeo.

**h) Videoprodução:** Narrar em vídeo um determinado assunto.

**i) “Vídeo-espelho”:** Observar e comentar o desempenho quando se é filmado pela câmera.

**j) Videodramatização:** A partir do vídeo assistido, dramatizar situações/personagens adaptadas à realidade dos alunos.

**k) Comparar versões:** Comparar uma obra literária com sua adaptação cinematográfica, destacando pontos fortes e fracos em ambas as obras.

Neste momento, já está evidente que as atividades de leitura multissemiótica entrelaçaram-se às de produção de texto escrito, oral e multissemiótico. Isto acontece quando se propõe completar o vídeo assistido, por exemplo. Pois, nessa dinâmica, a produção do final do filme implica na elaboração de um roteiro (produção de texto escrito), gravação, edição, sonorização (produção de texto multissemiótico), e comentários após a exibição do vídeo ou da construção do roteiro (produção de texto oral).

Nas palavras de Indursky e Zinn (1985), a produção textual é desencadeada pela produção de leitura e encerrasse-se, ainda, com a leitura, sendo o sujeito-autor o primeiro a ler seu próprio texto. As autoras esclarecem que “a leitura como suporte para a produção textual” possibilita ao indivíduo “exercer-se criticamente, interagir com o mundo, produzindo seus próprios textos” (1985, p. 27). Em outras palavras, a produção textual é antecedida pela produção de leitura, e esta

consiste no processo de interpretação, desenvolvido por um sujeito-leitor que, defrontando-se com um texto, analisa-o e questiona-o com o objetivo de processar seu significado, projetando sobre ele sua visão de mundo para estabelecer uma interação crítica com o texto (INDURSKY; ZINN, 1985, p. 24).

De acordo com as autoras, o aluno consegue ler criticamente quando há uma relação dinâmica com o professor, de modo que eles estabeleçam trocas entre si e se enriqueçam

mutuamente, ou seja, tanto o aluno quanto o professor exercem alternadamente a função de sujeito diante do texto. Acreditamos que as dinâmicas de análise de vídeo na escola sugeridas por Moran possibilitam esse tipo de leitura.

Ainda de acordo com Indursky e Zinn (1985) essa produção de leitura é possível a partir de três etapas: leitura compreensiva, leitura interpretativa e leitura crítica. Estas etapas estão dispostas numa ordem de crescente complexidade. Pois, a primeira fase objetiva a apreensão do texto em sua globalidade, é o que Solé (2012) denomina de leitura para obter uma informação de caráter geral.

A próxima etapa, leitura interpretativa, por meio de um processo analítico, objetiva a descontextualização e recontextualização do texto, para revelar seus significados. Ou seja, é nesta fase que o texto é analisado em suas relações textuais, contextuais e intertextuais. No caso de um curta-metragem, é em relação aos elementos textuais que se fará uma análise da linguagem cinematográfica. É quando é possível, segundo Vanoye e Goliot-Lété (2014), descrever os elementos constitutivos de um filme para em seguida reconstruí-lo. Essa leitura interpretativa tem o propósito de ler para aprender, logo, o leitor é levado “a se interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar” (SOLÉ, 2012, p. 95).

Na última etapa do modelo proposto por Indursky e Zinn (1985, p. 24), a partir do conhecimento aprofundado sobre um texto é possível “estabelecer conclusões acerca da intencionalidade do texto e da ideologia que lhe subjaz”. Conseqüentemente, o sujeito-leitor é capaz de posicionar-se criticamente sobre o texto, finalizando, desse modo, o ciclo de sua produção de leitura, o qual é pré-requisito básico para a produção textual.

Assim, a produção divide-se em planejamento e execução. Quanto ao planejamento, há quatro etapas: delimitação do tema; definição do posicionamento do sujeito-autor e de sua intencionalidade; seleção de ideias e argumentos; esquema com ideias e argumentos organizados. Na fase de execução, há a produção do texto-processo sob o enfoque do conteúdo e da forma; e, por último, a análise da produção textual de acordo com a organização das ideias, coerência e coesão dos recursos utilizados. E ao término, teremos o texto-produto. Nas palavras das autoras, a

produção textual vem a ser a situação em que o sujeito-autor realiza a contextualização de idéias e argumentos que se inter-relacionam, num arranjo pessoal, apresentando organização e coerência, com o objetivo de produzir um texto que revele seu posicionamento (INDURSKY; ZINN, 1985, p. 26).

O texto é entendido pelas autoras conforme Ferreira (apud INDURSKY; ZINN, 1985), ou seja, numa concepção que é contemplada pela BNCC, “como uma unidade significativa complexa, de natureza não apenas linguística, mas comunicacional, na qual intervêm elementos contextuais em sentido amplo” (INDURSKY; ZINN, 1985, p. 23).

Conforme a BNCC de Língua Portuguesa, o Eixo da Produção de Textos

compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; [...] descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; [...] cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 74).

De acordo com o trecho acima, percebe-se claramente a diversidade de gêneros discursivos/textuais e os multiletramentos contemplados pela BNCC. Pois, é inadmissível, nas circunstâncias atuais, tratar de leitura e produção textual sem considerar toda a diversidade e necessidade de uso das multissemioses, das TDIC. Portanto, é necessário que o ensino da leitura e da produção textual aconteça de modo a atender as necessidades sociais, as quais não são estáticas, mas reelaboradas constantemente.

## 2.2 Os multiletramentos

Com as transformações ocorridas nas sociedades, expressas no modo das pessoas organizarem-se, produzirem, pensarem, relacionarem-se, interagirem, ao passar do tempo, novos interesses sociais vão sendo estabelecidos e outros abandonados. Em outras palavras, podemos simplesmente dizer que as necessidades individuais ou em prol dos grupos sociais são constantemente modificadas.

Nesse sentido, o termo “letramento” — que emergiu no Brasil em 1986, quando Mary Kato o empregou na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* — começou a designar práticas sociais de leitura e de escrita mais amplas que o domínio do código alfabético, como explica Magda Soares:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais

avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 5-6).

Ainda de acordo com Magda Soares (2004), o conceito de letramento ocorreu concomitantemente em vários países, por exemplo, Brasil, França, Portugal, Estados Unidos, Inglaterra. Ou seja, o distanciamento entre os lugares não impediu que questões sobre o letramento fossem pensadas e desenvolvidas em um mesmo período histórico.

Esse vocábulo, “letramento”, passou a ser utilizado no plural a partir dos Novos Estudos do Letramento (NEL), quando o britânico Brian Street (1993; 2003) “evidenciou que os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações, estritamente determinados por relações de poder” (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 130).

De acordo com Angela Dionisio (2011, p. 138), atualmente, ser letrado significa ser “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Isto é, além de atribuir sentidos, a pessoa letrada é capaz de produzir mensagens, envolvendo as diferentes formas de linguagem.

O termo “multiletramentos” foi utilizado pela primeira vez, em 1996, em um manifesto publicado por um grupo de pesquisadores dos letramentos, que participaram de um colóquio realizado em Nova Londres, nos Estados Unidos (ROJO, 2012). Esse Grupo de Nova Londres (GNL)

afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

Percebemos, no trecho acima, uma preocupação com uma pedagogia que considere tanto a multiculturalidade dos povos quanto a multimodalidade dos textos que circulam socialmente. Nas palavras de Roxane Rojo, os multiletramentos abrangem “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

Ainda de acordo com a autora, os multiletramentos requerem novas práticas de produção — seja a escrita, o áudio, o vídeo, o tratamento de imagem, a edição e a diagramação — bem como de análise crítica como receptor. E nesse sentido, acreditamos que

os vídeos que integram as atividades interventivas desta pesquisa possibilitam-nos constatar como essas faces dos multiletramentos se apresentam.

Isso acontece não somente com os curtas-metragens selecionados, *Selfie com o gato* e *Torcido*, mas também com os vídeos sobre *storyboard* inseridos na apresentação em *power point*. Sobre essa apresentação (apêndice I), podemos afirmar que as cores (preta e branca) e o *design* dos *slides* remetem a um contexto clássico, que lembra a tela do cinema sendo descortinada diante do público. Além disso, o plano de fundo na cor branca, apenas com as bordas pretas, facilita a leitura dos enunciados, sem provocar sérias distorções nas cores, quando projetadas na parede da sala de aula.

No entanto, a escolha das cores utilizadas para a linguagem verbal escrita (azul e vermelha), em cada lâmina apresentada, também tinha um propósito. A referência à cor azul deve-se ao uso ainda considerável em contexto educacional; por outro lado, a cor vermelha foi empregada com a finalidade de destacar informações necessárias para se compreender melhor o que é um *storyboard*. Com isso, almejamos que os alunos dirigissem maior atenção a tais informações.

Portanto, a elaboração desse material utilizado em um momento da intervenção, ou seja, a apresentação em *power point*, envolveu os seguintes procedimentos: uso de vídeos explicativos, edição de vídeos para diminuir o tempo de exibição, uso de imagem ou de palavras com tamanhos e cores diferentes.

Diversos pesquisadores da área dos estudos linguísticos, dentre eles Dionisio (2011), Rojo e Barbosa (2015), vêm discutindo formas de utilização da modalidade visual nas práticas de escrita e utilizando, nestes estudos, um novo conceito de modalidade de textos: os textos multimodais. Esses textos multimodais são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e exigem multiletramentos para fazer significar, isto é, requerem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma dessas linguagens (ROJO, 2012).

De modo mais abrangente, Rojo e Barbosa (2015, p. 108) ratificam que nenhum texto ou enunciado é “unimodal, pois, nos textos escritos, mesmo que não ilustrados [...], sempre há a diagramação que forma uma imagem [...] e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha”. Elas ainda acrescentam que os textos estão cada vez mais multimodais. Como especifica Dionisio (2011, p. 139), são utilizados nos textos falados ou escritos “no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”.

No entanto, quando discutimos a multimodalidade em um curta-metragem, por exemplo, essa discussão torna-se mais evidente devido a uma maior variedade de modalidades

presentes simultaneamente (verbal oral e/ou escrita, som, cor, imagem, movimento, iluminação). Logo, propomos que os estudos sobre multimodalidade podem partir de um texto com maior número de modalidades, a exemplo de um curta-metragem, até um menos complexo que utilize apenas duas modalidades, a exemplo de palavras e a tipografia empregada. Mas, neste último caso, o termo multimodal seria adequado? Ou deveria ser substituído por bimodal?

O importante é que essa variedade de linguagens não seja ignorada no contexto educacional, pois ela é, de fato, cada vez mais presente na sociedade. E nesse cenário, as práticas escolares educativas devem proporcionar aos alunos a análise de textos que circulam socialmente, dentre estes, o audiovisual, o filme, o curta-metragem. Pois como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar (BRASIL, 1998a, p. 96).

Assim, nesse contexto, a inclusão de vídeos em aulas de língua portuguesa possibilita a ampliação dos limites da aprendizagem formal, aproximando sociedade e escola. Além disso, a escola pode e deve orientar o aluno a fazer leituras eficientes, uma vez que não basta ver. É preciso saber assistir, é preciso aprender a ler as partes e, assim, atingir uma compreensão global, do todo, como afirmam Vanoye e Goliot-Lété (2014) ao abordarem a análise fílmica. Portanto, é necessário sim ensinar os alunos a lerem palavras, mas também é necessário ensiná-los a ler imagens, movimentos, sons, silêncios, cores, planos.

Por exemplo, no vídeo *Selfie com o gato*, há vários elementos que reforçam a presença do gato naquele contexto, dentre eles, o aplicativo *InstaCat* e as botas usadas pela jovem referem-se ao felino; os pés do sofá, do piano e da caixa de areia lembram as patas do animal; ainda a entrada da caixa de areia assemelha-se ao formato da cabeça de gato; há na sala um grande quadro com o rosto do personagem felino.

Por outro lado, no curta-metragem *Torcido*, alguns elementos dão força à presença do cachorro Bowbow no local em que mora, por exemplo, a placa da coleira que contém o nome do animal e possui o formato de osso; várias fotografias e quadros pendurados nas paredes com imagens de vários cães; uma estante suspensa na parede em forma também de cachorro; uma caneca personalizada com a imagem de um cão; o latido recorrente do animal. Logo,

todos esses elementos visuais ou sonoros, assim como os demais, são passíveis de leitura e contribuem significativamente com o entendimento do todo, integram a mensagem do vídeo.

Pensamos que o ensino nesses moldes, não deve ser algo restrito aos anos iniciais de uma criança, mas algo que deva estar presente em todos os níveis de sua formação escolar. No entanto, nosso foco limita-se ao trabalho com os multiletramentos nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente, com turmas de 7º ano.

Torna-se pertinente a fala de Kleiman (2005), quando alerta que as práticas de letramento escolares visam a desenvolver habilidades e competências que podem ser irrelevantes para o aluno. Logo, a língua escrita pode tornar-se um obstáculo de difícil transposição para aqueles que são oriundos de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.

Porém, como lembra Cristina Costa (2013), as imagens cada vez mais povoam a sociedade e ratificam a importância de educar o olhar e desenvolver a leitura de imagens. A autora ainda explica que

a opção por uma educação que valoriza a educação pela e para a imagem não se faz em nome de uma ação pedagógica menos disciplinada ou mais espontaneísta, mas em busca de um entendimento mais afetivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva (COSTA, p. 2013, p. 38).

A professora Cristina ainda acrescenta que a linguagem visual é mais inclusiva em relação à escrita, uma vez que não impõe barreiras intransponíveis entre as imagens e os observadores, tornando-se, dessa forma, mais igualitária e acessível.

É importante reforçar que este trabalho não trata da valorização de uma ou outra modalidade da linguagem, mas da inclusão delas também na formação escolar do cidadão letrado. Pois como ratifica Dionisio (2011, p. 139), trata-se da harmonia visual estabelecida entre imagem e palavra, uma vez que “a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito”.

Além das semioses dos textos, devemos lembrar que os multiletramentos também incluem a multiculturalidade. A autora Rojo (2012) cita García Canclini (2008), para quem “a produção atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descolecção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa” inovar, principalmente a partir das novas tecnologias (ROJO, 2012, p. 16). Ou seja, nesse cenário globalizado, os limites que distanciam uma produção textual de outra — seja vídeo, poema, reportagem, etc. — são cada vez mais tênues.

Desse modo, quando um curta-metragem produzido na França, a exemplo de *Selfie com o gato*, trata de um problema que tem ocorrido em várias regiões do mundo — pessoas que morrem ao fazer *selfies* — este texto-produto multimodal possibilita a interação entre várias sociedades, o que caracteriza a desterritorialização. Isso acontece porque esse texto multissemiótico já não pertence somente à sociedade francesa, a partir do momento que é divulgado na Internet<sup>20</sup>, por exemplo. Ele também não é mais restrito ao contexto francês, uma vez que aborda uma temática mundial recente, ou seja, em 2015 houve mais vítimas fatais provocadas por *selfies* do que por ataques de tubarão. Sendo assim, Adriana Teixeira e Fernanda Litron (2012), também fundamentadas em Canclini (2008), afirmam que

[o] conceito de “hibridação”, então, acabou sendo usado para descrever inúmeras situações de relação cultural — desde processos interétnicos, de cruzamentos de fronteiras, descolonização e globalização, até fusões artísticas, literárias e linguísticas. Diante dessa intensificação, [Canclini] busca levantar a hipótese de que o acesso à maior variedade de bens [...] democratizou [...] a capacidade de combinar e criar multiculturalidades (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p. 169, grifo das autoras).

Em meio a um cruzamento de culturas — as quais podem ser consolidadas, reelaboradas ou esquecidas — e às possibilidades de semioses está o desafio maior da escola que é o de letrar os cidadãos por meio dos multiletramentos. Considerando, nesse processo, as diversidades culturais e a pluralidade na produção e na recepção do conhecimento.

É óbvio que o desenvolvimento da tecnologia tem contribuído com a expansão dos multiletramentos, tanto nas possibilidades de combinações de modalidades quanto na aproximação sociocultural entre grupos diversos. Ou seja, à medida que a tecnologia desenvolve-se, mais complexo e plural torna-se o processo de leitura e de escrita.

Contudo, é importante não esquecer, como afirma Marcos Masetto (2005), que a tecnologia é um instrumento que pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, “ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto” (MASETTO, 2005, p. 144).

E por acreditarmos que é possível promover o desenvolvimento da aprendizagem em aulas de língua portuguesa por meio de uma dessas tecnologias, o vídeo, detalhamos no

<sup>20</sup> O vídeo *Selfie Cat* que utilizamos durante a intervenção — ARTFX. *Selfie Cat*. YouTube, 6 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LEL8IDVIHMk>>. Acesso em: 15 mar. 2017. — teve a conta do *YouTube* encerrada devido a várias notificações de terceiros sobre a violação de direitos autorais. Este fato somente aconteceu durante o período de revisão deste texto dissertativo, após a realização da pesquisa. No entanto, é possível acessar tal vídeo a partir do link: <[https://www.youtube.com/watch?v=2Hc\\_YD4YDfk](https://www.youtube.com/watch?v=2Hc_YD4YDfk)>. Acesso em: 14 abr. 2018. Ou conforme o *Quick Response Code (QR Code* — código de resposta rápida), apresentado no apêndice M.

capítulo seguinte a intervenção realizada a partir de dois curtas-metragens: *Selfie com o gato* e *Torcido*.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos o tipo de pesquisa que foi utilizado bem como os instrumentos que foram empregados. Em seguida, especificamos o contexto no qual se deu a pesquisa que fundamentou todo o nosso trabalho. Só assim, passamos a descrever a realização das atividades e os dados obtidos a partir do desenvolvimento delas. Por último, apresentamos a análise dos dados coletados.

#### 3.1 O tipo de pesquisa

Apesar da popularização dos vídeos curtos e do seu potencial pedagógico, a sua utilização no contexto educacional precisa acontecer e/ou ser repensada, de modo que eles não sejam utilizados como vídeo-tapa buraco, vídeo-enrolação, vídeo-deslumbramento, vídeo-perfeição, só vídeo — usos apontados como inadequados por Moran (1995).

A pesquisa aqui realizada foi instigada pela nossa preocupação quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de nossos alunos. Por isso, propomos explorar de forma significativa e responsável a linguagem e a narrativa de curta-metragem no ensino, considerando-se os elementos multimodais para a construção do sentido do texto.

Portanto, o planejamento da intervenção só aconteceu após o momento de sondagem, quando pudemos constatar a necessidade de se trabalhar o curta-metragem em sala de aula em suas várias possibilidades, de modo que o vídeo não seja consumido apenas pela temática, mas também por uma linguagem própria que contribui com esta temática.

De acordo com o exposto, foi necessário desenvolver neste trabalho uma pesquisa que não se limitasse a descrever os resultados iniciais de nossos alunos quanto à leitura de um curta-metragem, mas também intervir naquele contexto. Por isso, a nossa investigação possui caráter interventivo, por se tratar especificamente de uma pesquisa-ação. Nas palavras de Antonio Carlos Gil:

A pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades. É uma modalidade de pesquisa que não se ajusta ao modelo clássico de pesquisa científica, cujo propósito é o de proporcionar a aquisição de conhecimentos claros, precisos e objetivos (GIL, 2010, p. 42).

Portanto, a pesquisa-ação é de cunho coletivo, está voltada para os problemas sociais e possíveis formas de solucioná-los. Percebe-se aqui uma preocupação não apenas com o

conhecimento científico. É preciso mais. É necessário associar conhecimento e prática, isto é, não basta o conhecimento, mas, também a ação.

Segundo o professor e pesquisador franco-brasileiro Michel Thiollent (2011, p. 20), esse tipo de pesquisa possui “base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, de modo que pesquisadores e participantes estejam envolvidos de forma cooperativa e participativa.

Como ainda explica o professor Thiollent (2011), os pesquisadores precisam contribuir para a transformação dos problemas educacionais:

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema do ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Enquanto Michel Thiollent fala da necessidade de ideias que antecipem o real, deparamo-nos, inúmeras vezes, com um descompasso tão desconcertante entre o real e as práticas educacionais, de modo que estas são resistentes às modificações, tornando-se talvez um dos fatores do fracasso escolar. E, nesse sentido, a pesquisa-ação pode ser um diferencial, desde que, de fato, esteja comprometida com o social.

Para o desenvolvimento da pesquisa, após o processo de leitura, de fichamento do material consultado e de escrita inicial, utilizamos diário de campo, observação participante, rodas de conversa, e ainda fizemos a aplicação de atividades de compreensão e interpretação, além da realização de produções de textos verbais e multimodais (*storyboards*).

Geralmente, a observação participante supera as demais técnicas no trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Segundo Maria Cecília Minayo (2016, p. 64), a observação participante é “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Para colher dados e compreender o contexto da pesquisa, o pesquisador participa da vida social dos interlocutores, de maneira a ser modificado pessoalmente por esse contexto bem como modificá-lo à medida que interfere nesse espaço de pesquisa (MINAYO, 2016).

A autora lembra que “Malinowski (1984) valoriza o processo de observação, distinguindo-o dos outros momentos do trabalho de campo, como os de depoimentos dos entrevistados e os de interpretações e inferências do pesquisador” (MINAYO, 2016, p. 65). Fundamentada em Malinowski, a autora cita alguns fenômenos que só podem ser observados *in loco*, tais como a rotina de um dia de trabalho, o tom das conversas e da vida social no

espaço da pesquisa, a maneira como as ambições e as vaidades pessoais se refletem nas reações dos indivíduos.

Por ser participante, a pesquisa de natureza qualitativa no âmbito das ciências humanas apresenta traços de subjetividade. E nesse momento passamos a nos servir da fala de Bortoni-Ricardo, no livro *O professor pesquisador*, quando afirma que

a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Assim uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 58).

De acordo com a importância da observação de fenômenos que só podem ser observados *in loco*, acreditamos que um dos maiores desafios desta pesquisa-ação a que nos propusemos realizar foi direcionar nossos olhares para captar as sutilezas dos fenômenos ocorridos em sala de aula, e ser precisas no registro das peculiaridades.

No entanto, devido ao nosso trabalho ser norteado por uma linha metodológica diferenciada daquelas que se configuram como rotineiras, o tempo pedagógico predeterminado (hora-aula, período, calendário avaliativo, conteúdo a ser dado dentro de prazo preestabelecido), que, segundo Tardelli (2002), age em favor da quantidade e não da qualidade do ensino, foi indubitavelmente o nosso desafio maior. Ainda segundo Tardelli, esse tempo tolhe a condição do professor, de sujeito no processo educativo, do aluno no seu processo de aprendizagem e, ainda, na interação professor-aluno.

O tempo pedagógico foi o grande entrave da nossa pesquisa porque a intervenção, após o período de sondagem e programação das atividades, foi realizada no último trimestre do ano. Devido à antecipação do término do ano letivo e conteúdos a serem ministrados, as aulas de língua portuguesa tornaram-se insuficientes para desenvolver onze aulas do total de dezesseis<sup>21</sup>, pois, as cinco primeiras aulas correspondentes à sondagem foram aplicadas ao término do terceiro trimestre.

Em outras palavras, o ano letivo foi encerrado antes do previsto, de modo que tivemos que reprogramar as aulas destinadas às avaliações do componente curricular de língua portuguesa e também as aulas destinadas à pesquisa. Desse modo, somente as aulas de língua

---

<sup>21</sup> A previsão inicial era desenvolver a intervenção em 20 aulas, e não em 16, como foi possível.

portuguesa tornaram-se insuficientes para a aplicação de todas as atividades. Por isso, foi necessário usar algumas aulas destinadas a outros componentes curriculares, quando o professor não estava presente na escola ou alegava estar em situação confortável em relação aos conteúdos.

Todavia, como era previsto, alguns alunos demonstravam insatisfação, pelo menos inicialmente, quando utilizávamos um horário, em que não haveria aula, para realizar nossas atividades. Essa falta de receptividade em sala de aula, em alguns momentos, comprometeu o desempenho de alguns alunos, como é possível constatar na análise da última atividade realizada. O que, por sua vez, pode talvez impedir uma avaliação mais precisa do processo interventivo.

Por outro lado, devemos salientar que, mesmo em momentos em que havia indiferença inicial devido às aulas adicionais, geralmente os alunos participavam e divertiam-se com os materiais audiovisuais no transcorrer das atividades. Ou seja, de modo geral, podemos afirmar que os pontos positivos mais relevantes, durante a pesquisa, foram a participação dos alunos e o prazer proporcionado por curtas-metragens. Pois, em vários momentos pedagógicos, os participantes da pesquisa riam muito, interagiam, questionavam, expunham reflexões, faziam brincadeiras, enfim, demonstravam-se felizes em participar da aula.

### **3.2 A contextualização da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com uma turma do 7º ano de uma escola pública municipal, localizada na zona urbana do município de Jacaraú-PB. A referida instituição de ensino atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Embora a escola receba alunos da zona rural, o público maior localiza-se no entorno da escola.

A seleção da turma para participar da pesquisa deu-se pelo fato de sermos professoras da turma e, conseqüentemente, termos, *a priori*, maior facilidade em aplicar uma proposta interventiva e, assim, poder analisar de forma mais ampla os resultados obtidos.

Acreditamos que a facilidade, pelo menos inicial, em aplicar a proposta aqui descrita justifica-se pelo bom relacionamento existente entre professora/pesquisadora e discentes, bem como pelo possível potencial desses jovens com os dispositivos eletrônicos, a exemplo de celulares, computadores, filmadoras, acesso às redes sociais.

Por fim, devemos destacar que na escola foram formadas duas turmas de 7º ano, com aproximadamente trinta alunos matriculados<sup>22</sup>, e ao observarmos a turma na qual não tínhamos intervalo entre duas aulas seguidas, optamos por desenvolver a pesquisa com a turma do 7º ano “B”.

### **3.2.1 Os sujeitos da pesquisa**

A turma em que a pesquisa foi realizada é composta por vinte e sete alunos matriculados — sendo treze garotas e catorze garotos —, com faixa etária entre onze e quinze anos. Desses participantes da pesquisa, a maior parte, dezoito estudantes, possui doze anos de idade. Portanto, podemos afirmar que a diferença etária entre eles não é tão significativa, de modo que pudesse servir como critério de inclusão ou exclusão na seleção dos alunos que tiveram as produções textuais inicial e final analisadas, assim como os *storyboards* produzidos individualmente.

Quanto à situação socioeconômica dos participantes da intervenção, podemos afirmar que a maior parcela deles é proveniente de famílias humildes, dentre as quais várias são beneficiárias de programas de assistência governamental, a exemplo do Programa Bolsa Família.

### **3.2.2 Descrição da escola**

A instituição de ensino localiza-se no perímetro urbano e foi selecionada para a pesquisa por motivos profissionais, isto é, trabalhamos nela com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de língua portuguesa há cinco anos. Atualmente, segundo informações fornecidas pela dirigente escolar, existem seiscentos e cinquenta e sete alunos matriculados, distribuídos entre os segmentos Infantil e Fundamental, porém, a nossa atuação como professora/pesquisadora tem contemplado apenas 8,7% do alunado, ou seja, cinquenta e sete estudantes.

Embora a escola possua onze salas de aulas, está funcionando com catorze no turno matutino e o mesmo número no período vespertino, uma vez que, para acomodar a clientela escolar e ainda respeitar a quantidade máxima de alunos por turma, passaram a funcionar como salas de aula, além do auditório, o refeitório e a biblioteca. Em razão disso, a biblioteca passou a ocupar o espaço do laboratório de informática, já desativado há muito tempo.

---

<sup>22</sup> O número máximo possível de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental é de 30, segundo a alínea “e” do inciso I do artigo 63 da Lei Municipal nº 331/2016 de 14 de outubro de 2016, a qual dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica Municipal de Jacaraú/PB e dá outras providências.

O corpo administrativo é composto por uma diretora geral — a qual forneceu tais dados da escola por meio de uma entrevista estruturada, na sala de diretoria, no dia 14 de março de 2017 — e uma vice-diretora<sup>23</sup>, as quais administram os trabalhos de trinta e dois funcionários, distribuídos por turno da seguinte maneira: dois secretários, um porteiro, quatro inspetores, uma bibliotecária, três merendeiras, quatro auxiliares de limpeza; e ainda dois vigias. Para as atividades pedagógicas há uma supervisora que atende, durante os dois turnos, um total de quarenta e nove professores, dentre estes, nove auxiliares de ensino.

Quanto aos equipamentos disponíveis na escola, ainda de acordo com a dirigente escolar, há: uma copiadora em funcionamento, duas sem cartuchos e outra quebrada; duas caixas amplificadas de som; dois projetores multimídias, estando um em funcionamento e outro quebrado; dois microfones.

Portanto, para o desenvolvimento dos momentos pedagógicos em que foi necessária a exibição de vídeos, utilizamos computador portátil próprio e o projetor multimídia da escola, juntamente com uma das caixas amplificadas de som.

### **3.3 A proposta de intervenção**

A proposta de intervenção, desenvolvida com a turma do 7º ano, foi constituída por quatro momentos pedagógicos, nos quais dois curtas-metragens foram tomados como norteadores das atividades que foram trabalhadas.

Inicialmente, devemos alertar que os momentos pedagógicos tiveram por fundamentos a leitura e a produção textual, de modo que a produção textual fosse antecedida pela produção de leitura (INDURSKY; ZINN, 1985).

No intuito de atingir o objetivo geral desta pesquisa, utilizamo-nos de rodas de conversa, atividades de compreensão e de interpretação textual, produções textuais verbais e multimodais para verificarmos possíveis contribuições para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita a partir de curtas-metragens.

Para tal fim, tentamos construir uma concepção de curta-metragem como elemento de ensino e aprendizagem, defendendo sua viabilidade como recurso pedagógico multimodal. Além disso, procuramos explorar, de forma significativa e responsável, a linguagem e a narrativa de curta-metragem no ensino e aprendizagem da linguagem ao desenvolver um trabalho de leitura e de escrita considerando-se os elementos multimodais para a construção

---

<sup>23</sup> No momento da entrevista quem assumia o cargo era um vice-diretor, mas durante o ano letivo houve a substituição pela vice-diretora atual.

do sentido do texto. E mais, analisamos as rodas de conversa, as atividades de compreensão e de interpretação textual, as produções de textos verbais e de *storyboards* desenvolvidas durante a realização dos momentos pedagógicos, com o objetivo de testar a aplicabilidade delas no processo de aprendizagem da leitura e da produção de textos multimodais.

É importante enfatizar que a opção por trabalharmos com curta-metragem — prática em consonância com documentos oficiais do país — deve-se ao fato de ele ser um recurso já utilizado no contexto educacional, embora nem sempre de modo adequado. Além disso, esse instrumento é muito dinâmico por apresentar uma multiplicidade de linguagens (visual, gestual, sonora, cinética), além de estar presente no cotidiano de muitas crianças e de inúmeros adolescentes — o que aumenta as possibilidades de ele ser mais bem aceito pelos sujeitos da pesquisa.

Para isso, além de considerar a qualidade das imagens durante a seleção dos curtas-metragens, optamos por vídeos que abordassem algo comum na sociedade atual, isto é, a preocupação com a própria imagem ou a do outro, com a beleza, com a aceitação. Por isso, os dois curtas escolhidos foram: a) *Selfie com o gato*, e; b) *Torcido*. As principais informações sobre esses vídeos são:

a) *Selfie com o gato* foi produzido em 2016; dirigido por Elsa Divet, Emiline Bernard e Geoffrey Assie; pertencente ao gênero animação comédia; de origem francesa. O curta com um pouco mais de três minutos narra a situação em que uma menina tenta tirar uma *selfie* com seu gato para disputar popularidade na Internet.

b) *Torcido* é um curta de animação 3D com duração inferior a seis minutos criado por estagiários da DNA Inc. na Dilsukhnagar Arena, a maior academia de mídia digital da Índia. Dirigido por Giri Babu Vanam, em 2011, o vídeo ganhou o Melhor Prêmio de Curta-metragem de Animação na Categoria de Estudantes nas Celebrações do Dia Internacional da Animação ASIFA (Associação Internacional do Filme de Animação), em Mumbai. O filme relata as peripécias de um homem obstinado a desfazer as incomuns sinuosidades da cauda do cão de estimação.

Podemos concluir que os curtas-metragens selecionados estão condicionados a alguns critérios: possuem menos de quinze minutos; são animações; foram lançados há menos de uma década; estão adequados à faixa etária dos alunos, uma vez que as cenas não apresentam agressão física, consumo de drogas e insinuação sexual; apesar de produzidos em países diferentes, apresentam temáticas semelhantes e que se adequam perfeitamente ao atual contexto brasileiro. Isto é, em ambos os curtas-metragens é perceptível a realização de “sacrifícios” que visam à aceitação pelo outro; além disso, a exibição de imagens fotográficas

por meio das redes sociais ou em murais particulares; e mais, a presença de marcas dos animais, em cada cenário, contribuindo para a caracterização do contexto fílmico.

Por fim, esboçamos a proposta interventiva por meio da descrição dos momentos a seguir.

### **3.3.1 Momento 01: Sondagem da leitura do texto multimodal e da produção de textos verbais**

O texto curta-metragem, considerado multimodal pela multiplicidade de linguagens, como qualquer outro texto, é passível de leitura. Sendo assim, nesse primeiro momento tivemos como objetivo sondar os níveis de leitura realizada do curta-metragem pelos alunos, bem como a produção textual a partir da leitura do vídeo *Selfie com o gato*.

Para isso, esse momento foi dividido em três etapas. Cada uma dela correspondeu a uma fase da atividade de sondagem. Ou seja, inicialmente procuramos investigar as facilidades e dificuldades apresentadas pelos participantes ao que se refere à leitura do texto multimodal. Em seguida, foi proposto a retextualização do texto multimodal, por meio da modalidade verbal escrita. Por último, foi permitida a reescrita da produção textual de cada aluno, de modo que eles pudessem reler a produção inicial, refletir, consultar dicionário e refazê-la.

#### a) Primeira etapa — leitura (02 aulas)

Nesse primeiro momento da atividade de sondagem, a dificuldade encontrada foi com um dos dispositivos tecnológicos, especificamente o cabo da caixa de som. É obvio que quando a escola não dispõe de uma sala de multimídias, em que os aparelhos tecnológicos estejam conectados e preparados para serem acionados, perde-se parte do tempo de aula conectando os tais equipamentos, a exemplo de extensão elétrica, notebook, projetor, caixa de som. Além disso, às vezes, algum desses pode apresentar problemas não detectados na fase de teste.

Antes de iniciarmos a exibição do curta-metragem *Selfie com o gato*, falamos que o vídeo era uma produção francesa e tinha a duração de três minutos e vinte segundos. Ainda dissemos quais eram os diretores da narrativa fílmica, bem como o ano de produção, com o propósito de introduzir o curta nessa explanação geral, como propõe Moran (1995).

Iniciada a exibição, uma das coisas que predominou na sala de aula foram os risos dos alunos. Eles riam de forma incontrolada. Logo após a exibição, alguns alunos pediram para assistirem ao vídeo outra vez. Porém esse pedido tornou-se mais insistente, após os alunos

receberem a atividade de compreensão e de interpretação textual contendo vinte questões, conforme o apêndice B. Alguns comentaram que havia muitas perguntas a partir de um vídeo tão curto. Mas estas questões tiveram o intuito de gerar uma leitura mais profunda dos elementos que compõem um curta e também introduzir o estudo de elementos da narrativa na perspectiva cinematográfica.

Quando percebemos que a maior parte da turma já tinha respondido o que sabia, exibimos o vídeo mais uma vez, e fomos surpreendidas pelo silêncio e concentração dividida entre o vídeo e a atividade de compreensão e de interpretação. Concluímos que o olhar da turma era outro. Os participantes da pesquisa buscavam respostas para algumas indagações não respondidas ou tentavam corroborar respostas já registradas. Em alguns instantes eles já escreviam rapidamente algumas respostas.

Enquanto respondia a atividade, a turma demonstrou comportamento respeitoso em sala de aula. Alguns poucos, que insistiam em conversar, eram orientados a concluir a atividade e a procurar fazer apenas o que sabiam, sem recorrer à ajuda de colegas; ainda foram informados que, em momento posterior, as dúvidas seriam esclarecidas.

#### b) Segunda etapa — retextualização (01 aula)

No início da aula, alguns alunos estavam um pouco dispersos. E após a entrega da atividade em que cada aluno deveria produzir um texto contando a história do vídeo, conforme o apêndice C, alguns se demonstraram decepcionados ao perceberem que deveriam escrever um texto. Entretanto, foi colocada a importância da escrita, e a necessidade de exercê-la de maneira a tornarem-se proficientes. Além disso, como a atividade foi entregue impressa, não havendo necessidade de retirarem uma folha do caderno para realizar a produção, a atividade fluiu de forma mais rápida, sem tanto desperdício de tempo ou maiores contestações.

Em seguida, entregamos a atividade de compreensão e de interpretação textual que tinha sido respondida na aula anterior e alertamos que ela poderia ser utilizada para auxiliar na produção do texto. Nesse momento, foi pedido que recontassem/narrassem a história do curta-metragem assistido na primeira aula e que procurassem utilizar no texto a ser produzido informações da atividade respondida anteriormente.

Vários estudantes tentavam negociar a escrita de um texto que apresentasse uma quantidade de linhas inferior a duas dezenas. Na ocasião ainda surgiram alguns questionamentos quanto à escrita de alguns termos, tais como “mexendo”, “plenamente”,

“específico”, “foge”, “*WhatsApp*”; ou se o texto deveria apresentar um título; e ainda, se o aluno poderia dar nome às personagens.

Apesar de algumas conversas paralelas e trocas de materiais escolares, o que diminui o tempo disponível para cada um, todos os alunos fizeram a atividade.

### c) Terceira etapa — reescrita (02 aulas)

Uma das funções mais árduas dos professores de português é conduzir o aluno a reescrever seu texto. Os alunos ainda não veem a importância dessa ação e muitos professores terminam cedendo e não realizam esta prática, quebrando assim uma etapa do processo de aprendizagem da escrita. A partir do momento em que os alunos souberam que deveriam reescrever o texto produzido no dia anterior, alguns alegaram que tinham caprichado tanto no texto já produzido que não achavam necessária aquela atividade. Porém, quando indagados se o texto poderia ser melhorado, eles concordaram que sim.

Sendo assim, foram apontados, por meio da escrita, alguns itens que deveriam ser avaliados antes da reescrita, conforme o apêndice D. Dentre eles, a quantidade de informações da atividade de compreensão e de interpretação textual respondida, a progressão das ações e a repetição de termos e/ou expressões, releitura do texto escrito. Além disso, oralmente, acrescentamos que deveriam ter atenção com os parágrafos, pontuação, legibilidade do texto, além de consultar o texto já produzido e a atividade respondida, e que os alunos ainda poderiam consultar os dicionários disponibilizados na sala de aula. Também nos dispusemos a auxiliar no esclarecimento de possíveis dúvidas, dentre elas as de ordem ortográfica, tais como “três”, “de repente”, “mexer”, e outras.

O principal ponto positivo da realização dessa etapa foi constatar a satisfação de alguns alunos ao concluírem a reescrita e perceberem que ela estava muito melhor que o texto anterior. Ações como o sorriso e a confirmação por parte de alunos de que o texto final tinha melhorado evidenciam a necessidade dessa prática em sala de aula, bem como comprovam aos alunos que seus textos sempre podem ser melhorados e que é válido sim investir nessa prática, pois um bom texto é o melhor prêmio que eles podem dar a si próprios e principalmente aos seus leitores.

### **3.3.2 Momento 02: Leitura orientada de curta-metragem**

As atividades desse segundo momento foram elaboradas a partir da análise do material de sondagem, o qual foi produzido no momento 1, de forma a atingir o terceiro objetivo específico deste trabalho. Isto é, quando nos propusemos a analisar as atividades

desenvolvidas em sala de aula, com o objetivo de testar a aplicabilidade delas no processo de aprendizagem da leitura e da produção de textos multimodais. Porém, esse objetivo foi alcançado parcialmente, uma vez que a produção dos textos multimodais somente aconteceu nos momentos 3 e 4.

A partir da análise dos exercícios respondidos e das produções textuais realizadas pelos alunos pudemos compreender as dificuldades que os participantes apresentaram ao interpretar o vídeo *Selfie com o gato*, para só assim elaborar uma proposta de intervenção que priorizasse os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa: construir uma concepção de curta-metragem como elemento de ensino e aprendizagem, defendendo sua viabilidade como recurso pedagógico; explorar de forma significativa e responsável a linguagem e a narrativa do curta-metragem no ensino e aprendizagem da linguagem.

Na elaboração das atividades de compreensão e de interpretação textual 2 e 3, conforme apêndices F e G, respectivamente, enfatizamos os enunciados que os alunos não conseguiram responder, ou pelo menos, não de forma satisfatória. Assim, as indagações da primeira atividade foram reelaboradas e divididas em dois grupos. O primeiro grupo englobava apenas questões de compreensão da narrativa, por exemplo, personagens, espaço, tempo, ações, desfecho. O segundo estava voltado para compreensão da linguagem cinematográfica, portanto, com perguntas sobre planos, ângulos e movimentos de câmera, os tipos de linguagem, som, com o intuito de trabalhar o texto multimodal. Tivemos ainda o cuidado de conceituar vários termos em ambas as atividades, como maneira de nos certificarmos de que ao responder as questões os alunos teriam a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a linguagem e técnicas cinematográficas (mesmo que de forma básica, porém apropriada, para o primeiro contato com esse tipo de linguagem no contexto de aprendizagem do texto multimodal). Ou que eles teriam a oportunidade de revisar o que já tinham aprendido ao longo dos anos de estudo sobre essa linguagem.

Na elaboração do exercício de compreensão do enredo fílmico, apêndice F, utilizamos conceitos abordados por Cândida Vilares Gancho em sua obra *Como analisar narrativas*. No entanto, para a elaboração do outro exercício, apêndice G, utilizamos conceitos presentes em obras de Alex Moletta, *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*; Waldomiro Vergueiro, *A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária*; Jean-Claude Bernardet, *O que é cinema*. Essas referências são básicas na compreensão da linguagem multimodal, sobretudo, das que contenham imagens em movimento e outras linguagens.

Esse momento de leitura orientada ocorreu em duas etapas. No início de cada uma realizamos, juntamente com os alunos, leituras do vídeo *Selfie com o gato* tendo como princípio norteador a temática do audiovisual, estabelecendo conexões com o cotidiano e com outras leituras realizadas pelos alunos; e ao final de cada etapa um dos exercícios foi aplicado. Os dois exercícios que foram aplicados nesse momento tiveram por finalidade verificar se a leitura inicial dos alunos foi modificada depois da discussão e das atividades realizadas.

a) Primeira etapa — estudo dos elementos da narrativa (02 aulas)

Enquanto preparávamos os dispositivos eletrônicos para o estudo de alguns elementos da narrativa fílmica, muitos alunos estavam extremamente agitados: alguns corriam na sala de aula, um pôs-se de cabeça para baixo com as mãos apoiadas no chão (algo que ele costumava fazer), outros saíam da sala e retornavam, alguns pediam para beber água ou ir ao banheiro, falavam alto ou gritavam, sorriam, empurravam-se, comiam pipoca, outros se aproximavam e perguntavam o que iríamos fazer, um ou outro tentava recolher o lixo espalhado na sala. Isso tudo mostra a energia dos jovens, que deve ser aproveitada com o estudo das novas linguagens, às quais eles estão mais afeitos.

Após conectarmos todos os aparelhos, ficamos apreensivas, perguntando-nos se seria cansativo e enfadonho assistir ao curta mais uma vez, agora de forma pausada, realizando uma leitura mais minuciosa respaldada nos estudos que estávamos realizando sobre o texto multimodal. Nesse momento, as perguntas sobre o enredo do filme que integraram a atividade aplicada no primeiro momento nortearam a discussão.

Constatamos já nesse momento que a turma estava muito envolvida com a atividade, o que nos deixava mais confiantes para discutir cada quadro selecionado do vídeo. Surpreendeu-nos também a participação ativa dos alunos menos participativos, de modo que o momento de fala era concedido procurando alternar entre esses, que costumavam expor-se menos, os mais ativos e também os que não pediam o momento de fala.

Alguns alunos foram estimulados a darem respostas mais precisas. E esse estímulo concretizava-se sempre que alguns respondiam as questões de forma inadequada. Logo a pergunta era repassada para esses jovens, principalmente para o que costumava apoiar-se nas palmas das mãos. Mediante as respostas corretas o(s) aluno(s) era(m) parabenizado(s) e o sorriso e a seriedade aumentavam. Sendo assim, a participação da turma só melhorava a cada instante, porque os que queriam apenas brincar já encaravam a discussão com mais seriedade, sem deixar de se divertirem.

Talvez eles ainda não vejam o estudo de um vídeo, de um texto multimodal como elemento a ser explorado na sala de aula, mas apenas como elemento de diversão. E esta visão é do senso-comum e precisa ser trabalhada. O vídeo é um texto multimodal e também precisa ser estudado na sala de aula. Segundo Silva (2014a, p. 136-137), “quando lidamos com as chamadas linguagens complexas, devemos considerar as relações entre os códigos verbais, visuais e sonoros para a composição da mensagem que se deseja transmitir”.

Logo, concordamos que “a alfabetização dos espectadores na gramática cinematográfica é o melhor caminho para constituir um público menos passivo e mais exigente” (COSTA, 2013, p. 105).

Por fim, o exercício interpretativo só foi aplicado após a reapresentação do vídeo sem pausas.

#### b) Segunda etapa — estudo da linguagem cinematográfica (02 aulas)

Como já foi mencionado no item 3.1, tivemos muita dificuldade em lidar com o tempo pedagógico, o qual nos impossibilitou de desenvolver algumas etapas planejadas da intervenção (revisão da última produção textual, produção do último *storyboard*). Ou comprometeu, possivelmente, o desempenho de nossos alunos em outras (eles desenvolveram rapidamente a última produção textual verbal, pois estavam ansiosos pela divulgação da média dos bimestres). Ou seja, não tivemos condições mais favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho pleno devido ao tempo pedagógico.

Assim, com a antecipação do término do ano letivo, comunicamos aos alunos que nós utilizaríamos uma das duas aulas de um professor que não estaria presente na escola. E, antes de nova exibição do curta-metragem *Selfie com o gato*, copiamos no quadro branco alguns tópicos para orientar a discussão de alguns elementos dessa linguagem cinematográfica, ou seja, dessa forma de contar uma história em vídeo, como consta no quadro a seguir.

### Quadro 1 – Elementos sobre linguagem cinematográfica

Linguagem cinematográfica
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Luz;</li> <li>➤ Espaço (interno, externo);</li> <li>➤ Linguagem verbal (oral, escrita);</li> <li>➤ Câmera subjetiva (visão de uma personagem);</li> <li>➤ Ângulo/ altura da câmera (normal, alto, baixo);</li> <li>➤ Planos (geral, total, americano, médio, primeiro, detalhe);</li> <li>➤ Fotograma;</li> <li>➤ Movimento (panorâmica, <i>travelling</i>);</li> <li>➤ Som (trilha sonora, efeitos sonoros, sons diretos);</li> <li>➤ Cor;</li> <li>➤ Tempo;</li> <li>➤ Mensagem.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

Em seguida, iniciamos a exibição do vídeo, com pausas para discussão de alguns recursos da linguagem do curta-metragem, por exemplo, a presença da linguagem verbal escrita, diferença entre espaço externo e interno, a intensidade de luz indicando o tempo, planos de câmera, ângulos, cor, câmera subjetiva, som. Enquanto explicávamos os tipos de planos e ângulos, percebemos pelas respostas iniciais dos alunos que eles não conheciam aqueles termos, no entanto, depois de algum tempo os alunos mais participativos começaram acertar a maior parte das respostas.

Quando percebemos que a turma estava um pouco dispersa devido à utilização do horário seguinte, concluímos esse momento de discussão sem abordar alguns pontos previstos, tais como movimento de câmera, o conceito de fotograma, o tempo e a mensagem. Estes elementos foram mencionados superficialmente depois, porém não os trabalhamos de forma detalhada em outros momentos, os quais foram destinados a outras atividades. Isso corrobora que o tempo pedagógico age em favor da quantidade e não da qualidade do ensino (TARDELLI, 2002).

Depois disso, entregamos o exercício para ser respondido. Enquanto eles respondiam, percebemos um erro na elaboração do enunciado da questão 6, este será explicado na seção 3.4.3 que trata da análise dos dados do exercício 3.

### 3.3.3 Momento 03: Produção de textos multimodais

A partir desse momento, trabalhamos com a produção de textos multimodais, e não somente com a leitura deles, tal como ocorreu durante os momentos 1 e 2. Sendo assim, dividimos esse momento em duas etapas.

A primeira correspondeu à discussão sobre as peculiaridades do gênero discursivo/textual *storyboard*. Ou seja, podem-se produzir textos com imagens sequenciadas, colaborando para uma maior percepção dos fatos a serem narrados. Assim, amplia-se a concepção escolar de texto e de leitura, propiciando aos alunos a construção do sentido de um texto multimodal. Ainda nessa etapa foi realizada a produção coletiva do primeiro *storyboard*, de modo que um integrante ajudasse aos demais na familiarização com esse tipo de produção.

A segunda etapa referiu-se ao desafio da produção individual, testando a criatividade narrativa e as habilidades com os recursos para contar uma história por meio de imagens ou palavras e imagens, construindo assim uma rede intertextual que apoie a prática da leitura e da escrita. Pois, é inegável que a intertextualidade evidencia o conhecimento de textos do escritor e a indissociabilidade das atividades de escrita e leitura (KOCH; ELIAS, 2015).

#### a) Primeira etapa — estudo de *storyboard* e produção coletiva (02 aulas)

A partir da exposição dos objetivos desse momento, demos início à exibição de 14 *slides*, conforme apêndice I, que foram preparados em *power point* de forma que a turma interagisse e se posicionasse sobre o que estava sendo exposto/questionado. Ao mostrarmos um exemplo de *storyboard* do filme *Os Vingadores* (2012) e uma cena correspondente à imagem, a turma ficou compenetrada tentando entender o processo de criação das cenas ou simplesmente encantada ao ver alguns quadros ganharem vida. Isto significa que aos desenhos descoloridos e estáticos — no *storyboard* — foram agregadas outras linguagens, movimento, som, cor, qualidade das imagens, efeitos, conversa — no filme. Os alunos pediram que repetíssemos a cena.

Na lâmina seguinte, exibimos o vídeo *Como criar storyboard*<sup>24</sup>, o qual foi editado<sup>25</sup> por nós mesmas, de modo que a duração de 13min30s foi reduzida para 8min2s. O objetivo dessa etapa era apresentar o gênero textual/discursivo *storyboard* como um pretexto de uma

<sup>24</sup> CARVALHO, Vitor. Como criar *storyboard*. **YouTube**, 5 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RZcuGbbWNaQ>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

<sup>25</sup> Moran (2005, p. 40-41), ao propor algumas formas de utilização com vídeo, indica o uso do vídeo como produção, e detalha essa produção como intervenção: “interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados. O professor precisa perder o medo do vídeo, o respeito que tem por ele, e interferir nele como interfere num texto escrito, modificando-o, acrescentando novos dados, novas interpretações, contextos mais próximos do aluno”.

produção de texto escrita ou multimodal (como o curta-metragem). O som do vídeo era muito baixo, mas com a caixa de som a exibição não foi comprometida. Enquanto a turma assistia ao vídeo, enfatizávamos que o *storyboard* não era uma obra de arte, mas um esboço do que seria filmado e de que maneira. O vídeo seguinte tinha melhor som, porém durante a exibição em sala, o problema de áudio da caixa de som comprometeu um pouco o entendimento desse vídeo. Com a duração de 6min49s, o vídeo *Como produzir um storyboard*<sup>26</sup>, com Abraão Stephanes, aborda alguns conceitos e exemplos de *storyboards*, e retoma alguns conceitos básicos na linguagem cinematográfica. Porém, ao percebermos que a turma inquietava-se, adiantamos alguns trechos desse vídeo e do próximo, *Enquadramentos, planos de câmera, como fazer um vídeo*<sup>27</sup>, com 4min12s. Visando amenizar o problema do áudio, em alguns momentos fazíamos comentários e em outros questionamentos.

A escolha desses três vídeos sobre produção e conceituação de *storyboard* levou em consideração a complementação deles em si, bem como a possibilidade de algum não ser exibido de forma adequada, como de fato aconteceu.

Após o término da primeira aula, iniciamos a distribuição de uma notícia sobre *selfie*, conforme o anexo F, e de cartolinas para que cada equipe, totalizando quatro grupos, produzisse o seu *storyboard* sobre o tema “Consequências de *selfie*”. Acrescentamos que a produção era um simples esboço e que deveria ser feita em seis quadros. No entanto, esse momento de produção coletiva foi um pouco delicado, pois ficávamos apreensivas ao constatarmos que o tempo diminuía e a maior parte dos alunos não agia de forma a concluir a atividade, uma vez que se distraíam muito com as conversas paralelas. Sabemos que cada aluno tem seu tempo para realizar uma tarefa, o que o tempo pedagógico não considera.

Os alunos não conseguiram finalizar a atividade até o término do segundo horário. Vários perguntaram se poderiam concluir a atividade depois, e a nossa resposta inicial foi negativa, levando-se em consideração a falta de compromisso quanto ao que deveria ser feito e ao desperdício de tempo. Porém, ao analisarmos a incompletude dos trabalhos, achamos melhor dar mais uma oportunidade para que os trabalhos fossem concluídos na etapa posterior.

## b) Segunda etapa — produção individual de *storyboard* (02 aulas)

<sup>26</sup> STEPHANES, Abraão. Como fazer um *storyboard*. **YouTube**, 5 set. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jM3BZq0jBdM>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

<sup>27</sup> VALON, Fernando. Enquadramentos: planos de câmera | Como fazer um filme - EP. 03. **YouTube**, 26 maio 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=7T4R1TF\\_q-Y](https://www.youtube.com/watch?v=7T4R1TF_q-Y)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

Ao chegarmos à sala de aula, permitimos que os alunos concluíssem a atividade anterior, porém, dessa vez o comprometimento das equipes foi maior. E quando uma equipe comunicou que havia concluído o trabalho, pedimos aos participantes que se dirigissem à frente da sala e apresentassem o *storyboard*, de modo a narrar a história que foi pensada por eles. Nesse instante, foram notórias a seriedade e a postura de todos os integrantes da equipe, assim como a atenção dos demais alunos que se preparavam para assistir à apresentação.

A equipe foi muito aplaudida, assim como as demais, e todos demonstraram muita satisfação nesse momento de socialização. Após os aplausos e recolhimento dos cartazes, entregamos o modelo<sup>28</sup> para a produção individual de *storyboard*, conforme o anexo E, e anotamos no quadro branco o tema da produção: “O exibicionismo nas redes sociais”.

Após a visualização no quadro da temática, muitos alunos declararam não entender o termo “exibicionismo”. Nesse momento, procuramos esclarecer esse vocábulo e, conseqüentemente, a temática. Além disso, percebemos que alguns alunos estavam intimidados com o desafio de produzir um *storyboard*, por isso procuramos tranquilizá-los esclarecendo que os desenhos poderiam ser do jeito que soubessem. Ainda fomos ao quadro e fizemos um boneco, utilizando para isso um círculo, um traço vertical e quatro diagonais. E esclarecemos que quem soubesse desenhar apenas daquele modo, poderia fazê-lo sem nenhum problema. Só assim, os alunos demonstraram maior segurança para iniciarem suas produções.

Durante esse momento, alguns alunos nos chamavam e pediam que víssemos o que eles tinham feito. No entanto, procuramos não interferir tanto nessa primeira produção individual do *storyboard*, como uma forma de, posteriormente, avaliarmos de maneira mais neutra o que eles conseguiram entender até o momento sobre esse gênero multimodal.

As atividades desenvolvidas durante esse momento foram analisadas no item 3.4 deste estudo, juntamente com as demais atividades realizadas pelos sujeitos participantes.

### **3.3.4 Momento 04: Leitura e produção de texto multimodal**

Esse último momento foi planejado para ser realizado em três etapas. A primeira foi a leitura do curta-metragem *Torcido* e interpretação por meio das atividades 4 e 5, de acordo com os apêndices K e L, respectivamente. Sendo a primeira atividade sobre o enredo do vídeo e a segunda a respeito dos recursos cinematográficos utilizados. A segunda fase correspondeu à produção de um texto em que o aluno narra o enredo do curta-metragem assistido. Ou seja,

---

<sup>28</sup> Modelo para produção de *storyboard* horizontal.pdf. Disponível em: <[http://www.abcine.org.br/uploads/pdf/storyboard\\_hor.pdf](http://www.abcine.org.br/uploads/pdf/storyboard_hor.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

essa é uma atividade de retextualização em que o aluno assiste ao vídeo *Torcido*, composição multimodal, e o transforma em texto, modalidade verbal escrita.

Devido ao término antecipado das aulas, fica como proposta neste trabalho a leitura de uma notícia sobre *bullying*, conforme o anexo G, e a produção de um *storyboard* com a temática “A aceitação do outro” que poderia ser transformada em um curta.

#### a) Primeira etapa — leitura (02 aulas)

Praticamente uma aula, das duas destinadas a esse início do momento 4, foi desperdiçada enquanto tentávamos solucionar um problema de conexão entre o nosso computador e o projetor. Apesar de testarmos os aparelhos com antecedência, não pudemos nos blindar completamente contra os eventos inesperados.

Ao solucionar o problema, demos início à exibição do vídeo *Torcido*, com duração de 5 minutos e 18 segundos. Em seguida, reexibimos o vídeo com pequenas pausas para discussão de alguns elementos da narrativa. Embora esse segundo vídeo seja menos divertido, se comparado ao curta-metragem anterior, *Selfie com o gato*, pudemos constatar que vários alunos riam durante as duas exibições. Porém, de forma geral, a reação da turma foi bem mais contida.

Após assistir ao vídeo, a nossa primeira aula terminou. Como normalmente teríamos apenas uma aula nesse dia, vários alunos começaram a reclamar que o próximo horário deveria ser vago, uma vez que o professor não tinha condições de estar na escola. Apesar das reclamações, entregamos à turma os dois exercícios de compreensão e de interpretação textual sobre o vídeo assistido. E como uma maneira de amenizar o clima tenso na sala, alertamos que assim que eles concluíssem a atividade poderiam sair da sala. E a produção textual que foi reprogramada para ser realizada logo após a conclusão dos exercícios foi adiada para a aula seguinte.

#### b) Segunda etapa — retextualização (01 aula)

No penúltimo dia de aula, e o que seria o último de nossa disciplina, preparamos todo o material necessário para a produção textual a partir das atividades respondidas na aula anterior. Além disso, na tentativa de unir essa etapa à seguinte, pois não teríamos mais aula naquela turma, levamos impressa a notícia sobre *bullying*, e ainda, o material para a produção de um *storyboard* sobre a temática “A aceitação do outro”, uma vez que o curta-metragem *Torcido* abordava diretamente esse assunto.

No entanto, ao chegarmos para ministrar as duas últimas aulas, tivemos a surpresa de que nossos alunos foram dispensados. Logo, tivemos que reprogramar mais uma vez nossas atividades, de modo que as nossas últimas aulas foram adiadas para o dia seguinte, quando, ao chegarmos à sala de aula, encontramos nossos alunos ansiosos pelo resultado final da disciplina. O problema é que ainda havia a produção textual, a leitura da notícia e a produção do *storyboard*. No entanto o clima era desfavorável a tais práticas. E com descontentamento diante das circunstâncias, propusemos aos alunos que fizessem uma última atividade antes do resultado final, uma produção textual sobre o filme assistido.

Percebemos que alguns alunos falavam em desistir da atividade, mas alguns colegas encorajavam-nos. Apesar das circunstâncias, acreditamos que a participação considerável dos alunos nessa última atividade deu-se pela não imposição da realização, ou seja, eles tinham o poder em decidir participar ou não.

#### c) Terceira etapa — reescrita e produção de *storyboard* (02 aulas)

A realização dessa última etapa poderia fechar um ciclo que antecede as filmagens de um vídeo, embora tenhamos sintetizado várias etapas importantíssimas na produção de um audiovisual, a exemplo do roteiro, o qual não trabalhamos em prol de outros elementos, já que não dispúnhamos de tempo suficiente.

Assim, para que as análises de nossa pesquisa pudessem ser mais sólidas seriam necessárias, pelo menos, a reescrita do texto produzido na segunda etapa desse momento, bem como a leitura da notícia selecionada e a última produção multimodal, ou seja, o último *storyboard*. No entanto, acreditamos ser possível levantar dados significativos de todo o material produzido. É o que apresentamos no próximo tópico deste trabalho, isto é, expomos os dados obtidos e analisamo-los tendo por suporte teórico os elementos da narrativa.

### **3.4 Análise dos dados**

A partir da coleta de dados, passamos a analisar o resultado desse material respondido/produzido pelos alunos participantes em sala de aula.

#### **3.4.1 Análise dos dados da atividade 1 – sondagem**

De acordo com a atividade de sondagem, no primeiro momento obtivemos os seguintes dados que estão elencados no quadro 2. Os dados referentes à primeira atividade respondida pelos alunos foram organizados da seguinte maneira: na primeira coluna,

encontramos o número da questão; logo após, a indicação da categoria, seja ela narrativa ou cinematográfica; depois, apresentamos o objetivo da questão; e, por último, as respostas dos alunos a cada item, seja ela adequada, incompleta, inadequada ou sem resposta.

Devemos alertar que para facilitar a conversão dos dados absolutos em percentagem, consideramos a quantidade de 25 atividades para cada exercício aplicado e analisado nesta pesquisa. Como nessa atividade inicial um aluno não participou, desconsideramos a atividade da aluna que mais faltou durante as etapas, totalizando assim as 25 atividades.

Quadro 2 – Dados referentes à atividade 1

Nº da questão	Categoria	Objetivo(s)	Resposta			
			Adequada %	Incompleta %	Inadequada %	Não houve %
1	Título	Ser capaz de identificar o título.	68	28*	4	-
2	Personagem	Identificar as personagens.	96	-	-	4
		Caracterizar as personagens.	20	-	-	80
3	Espaço	Identificar o cenário.	100	-	-	-
		Descrever o cenário.	12	4	-	84
4	Tempo	Identificar a época do enredo;	-	-	4	-
		Observar indicadores de tempo;	-	-	-	-
		Atentar à duração de exibição do filme.	8	44	24	20
5	Ações	Identificar as principais ações da narrativa.	-	48**	28	24
6	Desfecho	Observar que ação principal caracteriza o desfecho do filme.	36	-	28	36
7	Complicação	Entender que ação modifica a situação inicial.	100	-	-	-
8	Relação entre personagens	Caracterizar o relacionamento entre as personagens.	84	4	12	-
9	Câmera subjetiva	Identificar quando a visão no filme é de uma personagem.	88	-	8	4
10	Personagem	Identificar elementos que revelam os sentimentos da personagem.	72	24	4	-
11	Pessoal	Identificar-se com alguma personagem.	24	56	20	-
12	Pessoal	Verificar se há afinidade com uma personagem.	52	48	-	-
13	Mensagem	Conseguir extrair a mensagem da narrativa.	-	36	8	56
14	Tipos de linguagem (verbal, não verbal, mista)	Diferenciar os tipos de linguagens.	-	12	72	16
15	Som	Identificar as contribuições sonoras para a narrativa.	24	20	40	16
16	Tipo de plano	Identificar alguns planos e seus significados.	20	4	20	56
17	Ângulo de câmera	Atentar para o uso de ângulos diferentes.	24	24	32	20
18	Movimento de câmera	Entender os movimentos realizados com a câmera.	12	24	36	28
19	Cor	Atribuir significados às cores.	28	4	12	56
20	Repetição de cena	Identificar semelhanças e diferenças entre cenas.	4	24	48	24

Fonte: Elaboração própria, Jacaráu, 2017.

\* Referente à ortografia de *Selfie Cat*.

\*\* Identificou pelo menos uma das ações.

Esta primeira atividade teve a finalidade de sondar as principais dificuldades dos alunos quanto à compreensão da narrativa do curta-metragem, além de auxiliá-los na primeira produção textual. Podemos afirmar que as vinte questões que integram esse exercício podem ser divididas em três grupos: elementos típicos da narrativa, recursos da cinematografia e pessoal. Embora possamos divergir de forma mais aprofundada quanto aos limites de cada grupo, defendemos neste trabalho que as questões de número 9, 15, 16, 17, 18 e 19 estão relacionadas à forma de contar uma história em vídeo, isto é, pertencem ao grupo da cinematografia. Por outro lado, as questões 11 e 12 exigem do aluno uma breve compreensão do comportamento e das aspirações das personagens para, só assim, verificar semelhanças e diferenças em relação à própria vida pessoal. Por isso, incluímo-las no grupo de cunho pessoal. Por último, as demais questões estão relacionadas a categorias que pertencem ao conjunto dos elementos narrativos.

Sobre este último grupo, destacamos alguns dados relevantes. De forma geral, a maior parte dos alunos conseguiu responder adequadamente as indagações desse conjunto. Se não considerarmos a ortografia do título do vídeo, podemos afirmar que 96% dos alunos acertaram a resposta.

Uma das dificuldades que os alunos apresentaram foi diante de questões com mais de uma pergunta. Assim, eles conseguiram responder de modo satisfatório a primeira indagação das questões 2 e 3, porém quanto à segunda, isto é, a caracterização de personagens e cenário, em torno de 80% não a responderam.

Era previsto que mesmo nesse grupo os alunos tivessem dificuldades em algumas categorias, sobretudo, quanto ao tempo, às principais ações da narrativa e à mensagem do vídeo. Referente ao tempo, embora a questão não delimitasse nenhum enfoque, metade da turma falou sobre o tempo de duração do curta-metragem. Somente 8% acertaram precisamente a duração do vídeo, porém se considerarmos as respostas que se aproximaram do tempo de 3 minutos e 20 segundos, esse percentual sobe para 52%. No entanto, a outra metade respondeu de modo incorreto ou deixou a questão sem resposta.

Outro critério que também percebemos muita dificuldade foi em identificar as principais ações da narrativa. Nenhum aluno conseguiu dar uma resposta satisfatória, porém se considerarmos as respostas em que eles relataram uma ou duas ações, esse percentual é de 48%.

Sabemos que compreender a mensagem de uma narrativa fílmica requer um olhar mais crítico, não apenas ao que é dito — o enredo —, mas ao modo como essa história é contada — uso da linguagem cinematográfica. Por isso, era esperado que um baixo percentual de

alunos conseguisse dar uma resposta satisfatória. O que nos surpreendeu foi que, provavelmente, os 56% dos alunos que não responderam a questão 13 não o fizeram por desconhecer o significado do termo “desfecho”, o qual já tinha sido estudado no início do ano letivo. No entanto, não foi o suficiente para o novo termo tornar-se familiar.

Outra surpresa a partir dos dados coletados foi a de que nenhum aluno conseguiu identificar no vídeo o uso da linguagem verbal e justificar a resposta, 12% até afirmaram que havia a presença desse tipo de linguagem, mas não o comentaram como a questão solicitava. O resultado mais expressivo foi o de que 72% deles alegaram não haver o emprego dessa linguagem, uma vez que as personagens não falavam. Isto significa que uma parcela significativa dos alunos desconsiderou a modalidade escrita da língua. E ainda assim, há a presença da modalidade oral quando a jovem vibra com as curtidas em sua foto e diz “Yes”. Embora em outro idioma, supomos que esse vocábulo seja conhecido por alunos de 7º ano, que oficialmente começam a estudar o idioma inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Como já era previsto, o desempenho dos alunos não foi tão bom quando o assunto foi a linguagem cinematográfica. Assim, de acordo com os dados, podemos afirmar que uma das categorias sobre essa linguagem que os alunos menos conseguiram responder foi a questão 16, sobre os tipos de planos cinematográficos, pois 56% não responderam e 20% responderam de forma inadequada.

Ao que se refere à relação entre cores vibrantes do vídeo e os significados, questão 19, 56% dos alunos não conseguiram responder, porém 28% deles tiveram um bom desempenho. Já sobre o movimento de câmera, questão 18, os que responderam de forma adequada foram 12%, e se somarmos o percentual daqueles que não responderam ou o fizeram de forma errada, esse valor chega a 64%.

Os alunos apresentaram o mesmo quantitativo de acertos nas questões sobre som e ângulo de câmera, quesitos 15 e 17, respectivamente. Nelas o percentual de acertos foi de 24%.

De forma geral, podemos afirmar que o desempenho dos alunos foi superior nas questões que envolvem elementos de uma narrativa.

### **3.4.2 Análise dos dados da atividade 2 – elementos da narrativa em *Selfie com o gato***

No quadro 3, procuramos organizar os dados obtidos a partir de sete questões que compõem o exercício 2. Não foi necessário excluir nenhuma atividade, pois dois alunos faltaram à aula, de modo que a quantidade de 25 atividades respondidas foi mantida.

**Quadro 3 – Dados referentes à atividade 2**

Nº da questão	Categoria	Objetivo(s)	Resposta			
			Adequada %	Incompleta %	Inadequada %	Não houve %
1	Título	Ser capaz de compreender o título do vídeo, mesmo em outro idioma.	68	32	-	-
2	Personagem	Caracterizar de maneira mais complexa as principais personagens do enredo.	96	4*	-	-
3	Espaço	Descrever o cenário da narrativa com várias informações significativas.	80	20*	-	-
4	Tempo	Perceber elementos que identifiquem a época do enredo;	76	4	20	-
		Observar alguns indicadores de tempo;	16	-	84	-
		Estar atento à duração de exibição do filme.	20	48**	20	12
5	Ações	Conseguir identificar as principais ações da narrativa.	44	56***	-	-
6	Desfecho	Observar que ação principal caracteriza o desfecho do filme.	68	-	28	4
7	Relação entre personagens	Identificar como as personagens se relacionam entre si, destacando contradições ou convergências.	76	-	24	-

Fonte: Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

\* Citou duas características.

\*\* Tempo próximo ao de duração da narrativa fílmica.

\*\*\* Identificou pelo menos uma das ações.

Se compararmos todas as categorias desta atividade com as mesmas que integram o exercício 1 de sondagem, podemos afirmar que esses dados são muito significativos, exceto a questão 7 do exercício 2 que trata da relação entre personagens, em que verificamos um declínio na quantidade de acertos, passando inicialmente de 84% de acertos para 76%.

No entanto, é gratificante observarmos que, após as leituras do vídeo *Selfie com o gato* realizadas com os alunos, eles conseguiram descrever de modo mais efetivo as principais personagens e o espaço da narrativa, estiveram mais atentos à duração do curta-metragem e demais elementos que identificam o tempo, além de conseguirem identificar melhor as principais ações da narrativa, por exemplo.

### 3.4.3 Análise dos dados da atividade 3 – elementos cinematográficos em *Selfie com o gato*

No quadro a seguir organizamos os dados obtidos a partir da aplicação do exercício 3, o qual enfatiza alguns elementos que integram a linguagem cinematográfica do curta-metragem *Selfie com o gato*.

Para quantificarmos 25 exercícios analisados nessa atividade, foi necessário fazer a exclusão de um deles, já que uma aluna não participou da aula. O critério de exclusão considerou o aluno que não participou da atividade 1. Sendo assim, a atividade dele não foi considerada nos dados que seguem no quadro abaixo.

**Quadro 4 – Dados referentes à atividade 3**

Nº da questão	Categoria	Objetivo(s)	Resposta			
			Adequada %	Incompleta %	Inadequada %	Não houve %
1	Tempo/ Conceito de curta-metragem	Identificar o conceito de curta-metragem quanto à duração.	48	-	52*	-
2	Tempo	Observar alguns indicadores de tempo.	80	12	8	-
3	Espaço	Diferenciar espaço interno e externo.	96	-	4	-
4	Linguagem verbal	Indicar o uso da linguagem verbal escrita.	68	-	28	4
5	Câmera subjetiva	Relacionar a câmera subjetiva a uma personagem.	84	-	16	-
6	Ângulo de câmera**	Identificar o ângulo da câmera.	-	-	-	-
7	Plano	Indicar o tipo de plano de três fotogramas.	8	28	64	-
8	Sequência de ações	Descrever o que aconteceu após dois momentos semelhantes.	80	-	20	-
9	Movimento de câmera	Identificar o movimento de câmera.	56	-	44	-
10	Som	Concluir que os sons atribuem significados ao vídeo.	32	28	28	12
11	Cor	Atribuir significados as cores.	72	-	28	-
12	Mensagem	Identificar a mensagem da narrativa.	12	-	88	-

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

\* Um aluno respondeu que era longa-metragem e os demais que era média-metragem.

\*\* A questão 6 não foi analisada devido a um problema de elaboração, uma vez que não foi especificada claramente a que foto da menina com o gato que se pedia para identificar o tipo de ângulo.

Assim como ocorreu com o exercício 2, é possível constatarmos um melhor desempenho dos alunos ao responderem o exercício 3, quando comparado à atividade de sondagem. Uma das categorias em que percebemos um leve declínio de desempenho foi em

relação à questão 5, que aborda a câmera subjetiva, passando de 88% de acerto na sondagem para 84% no exercício em questão. Quanto aos tipos de planos, se considerarmos apenas o número de respostas adequadas, também houve um decréscimo de 20% para 8%, porém se considerarmos também as respostas incompletas, a situação é revertida, passando de 24% para 36%.

Quanto aos destaques positivos, podemos citar as seguintes categorias: linguagem verbal, som, cor, mensagem. Pois em todas foi possível verificar aumento no número de respostas consideradas adequadas. Ou seja, a partir das leituras e discussões realizadas em sala foi possível comprovar que os alunos melhoraram não apenas a compreensão do enredo, mas também dos recursos cinematográficos empregados no vídeo *Selfie com o gato*.

#### **3.4.4 Análise dos dados da atividade 4 – elementos da narrativa em *Torcido***

No quadro 5 estão listados os dados correspondentes ao exercício 4, o qual envolve indagações sobre o enredo do curta-metragem *Torcido*. Composto por 6 perguntas, o exercício foi respondido por todos os alunos da turma. Sendo assim, para mantermos o total de 25 atividades analisadas, usamos o mesmo critério, ou seja, excluimos os exercícios respondidos pelos alunos que mais faltaram às aulas, um desses foi o que não participou da atividade de sondagem.

**Quadro 5 – Dados referentes à atividade 4**

Nº da questão	Categoria	Objetivo(s)	Resposta			
			Adequada %	Incompleta %	Inadequada %	Não houve %
1	Título	Ser capaz de justificar o título do vídeo, mesmo em outro idioma.	64	-	36	-
2	Personagem	Caracterizar de maneira mais complexa as principais personagens do enredo.	48	52*	-	-
3	Espaço	Descrever o cenário da narrativa com várias informações significativas.	76	16	4	4
4	Tempo	Perceber elementos que identifiquem a época do enredo;	60	20	16	4
		Observar alguns indicadores de tempo;	68	24	8	-
		Estar atento à duração de exibição do filme.	24	68	8	-
5	Complicação	Identificar a principal ação que rompe a situação inicial.	84	4	-	12
6	Desfecho	Observar que ação principal caracteriza o desfecho do filme.	56	16**	16	12

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

\* Citou características de uma personagem apenas, no entanto, indicou características físicas e psicológicas.

\*\* Citou o outro cachorro que aparece na narrativa fílmica, mas não descreveu o detalhe da cauda dele.

Ao compararmos os dados das atividades 1, 2 e 4, especificamente as categorias título, caracterização de personagem, descrição de espaço, tempo de exibição de filme e desfecho da narrativa, pudemos concluir que geralmente os alunos tiveram melhor desenvoltura no exercício 4 em relação ao primeiro, o que provavelmente é justificado pela atividade interventiva desenvolvida em nossas aulas, como as rodas de conversas, por exemplo.

Porém, quando o exercício 4 é comparado ao 2, o desempenho decaiu. Por exemplo, ao descrever as características das principais personagens de modo mais complexo, constatamos que na atividade de sondagem 20% dos alunos deram uma resposta satisfatória, no exercício 2 esse valor foi de 96% e caiu para 48% na atividade 4. Ou seja, como o segundo exercício foi respondido após uma entusiasmada discussão sobre o curta-metragem em questão, é natural que os alunos tenham respondido a atividade de forma mais segura e com maior quantidade de informações.

No entanto, acreditamos que o bom resultado dos alunos no exercício 4 deve-se à experiência de mundo juntamente com os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Por exemplo, ao que se refere à duração de exibição da obra audiovisual, os alunos apresentaram um crescimento gradual segundo os dados, 52%, 68% e por fim 92%, respectivamente.

### 3.4.5 Análise dos dados da atividade 5 – elementos cinematográficos em *Torcido*

No quadro a seguir dispusemos os dados obtidos a partir da aplicação da última atividade de compreensão e de interpretação, a qual se refere a alguns elementos que integram a linguagem cinematográfica do curta-metragem *Torcido*.

O processo de seleção das 25 atividades analisadas deu-se da mesma maneira que ocorreu com a atividade 4, isto é, excluimos as atividades respondidas pelos dois alunos mais faltosos.

**Quadro 6 – Dados referentes à atividade 5**

Nº da questão	Categoria	Objetivo(s)	Resposta			
			Adequada %	Incompleta %	Inadequada %	Não houve %
1	Linguagem verbal	Identificar o uso da linguagem verbal escrita.	32	8	60	-
2	a) Ângulo da câmera	Indicar o ângulo da câmera.	76	-	24	-
	b) Plano	Apontar o tipo de plano de um fotograma.	40	-	60	-
	c) Relação entre personagens	Identificar como as personagens se relacionam entre si.	92	-	8	-
3	Movimento de câmera	Identificar o movimento de câmera.	48	-	48	4
4	Som	Concluir que os sons atribuem significados ao vídeo.	72	12*	12	4
5	Tempo	Observar alguns indicadores de tempo.	76	-	24	-
6	Mensagem	Indicar a mensagem da narrativa.	100	-	-	-

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

\* Não explicou ou errou a justificativa.

Após a observação do quadro acima, selecionamos cinco categorias cinematográficas que foram analisadas também nos exercícios 1 e 3, dentre as quais, linguagem verbal, plano, movimento de câmera, som e mensagem. Ao verificarmos os percentuais de acertos nas respostas dos alunos, concluimos que em relação à linguagem verbal e ao movimento de câmera uma tendência verificada ao analisar o exercício 4 repetiu-se.

Ou seja, os alunos apresentaram melhor desempenho no exercício sobre a linguagem cinematográfica do vídeo *Selfie com o gato*, seguido do estudo do curta-metragem *Torcido*. Logo, os percentuais mais baixos referem-se à atividade de sondagem. Por exemplo, sobre a

linguagem verbal, ao compararmos os exercícios 1, 3 e 5, os percentuais de acerto dos alunos foram 0%, 68% e 32%, respectivamente. Isto comprova que houve uma evolução ao compararmos o primeiro exercício e o quinto, mas o resultado do exercício 3 ainda foi superior, provavelmente, devido a uma melhor exploração coletiva do vídeo *Selfie com o gato*.

Porém, os dados mais significativos das demais categorias já mencionadas apresentaram-se em ordem crescente, como por exemplo, a categoria som, que nos respectivos exercícios 1, 3 e 5 apresentaram os dados de 24%, 32% e 72%.

### 3.4.6 Análise dos *storyboards* coletivos

Os *storyboards* produzidos coletivamente tiveram por finalidade testar a sua aplicabilidade no processo de aprendizagem da leitura e da produção de textos multimodais, além de preparar os alunos para a produção individual desse gênero discursivo/textual em questão, ou seja, *storyboard*.

De acordo com os dados coletados nessas produções coletivas, averiguamos que todas narram uma história com um final trágico, talvez por influência do texto, anexo E, que foi entregue aos grupos no início dessa atividade — todas as produções apresentaram personagem(ns) que morria(m) após fazer ou tentar fazer uma *selfie*, em situações que envolvem atropelamento, queda de grandes alturas, por exemplo.

O que justifica essa mudança de foco da temática em relação ao curta *Selfie com o gato* e às produções dos alunos é que o curta-metragem é um alerta de forma lúdica quanto aos perigos que as pessoas se expõem muitas vezes ao fazer uma *selfie*. Por outro lado, o texto notícia que foi entregue aos alunos antes de iniciarem as produções, devido à sua natureza informativa, obviamente aborda a temática de modo explícito, e cita casos em que houve vítimas fatais a partir de uma pose para uma *selfie*.

Ainda devemos destacar que em três dos quatro trabalhos, conforme o anexo F, os alunos utilizaram a linguagem verbal para apoiar a narrativa visual, e em um dos trabalhos houve a presença de balões, evidenciando assim a influência dos quadrinhos e a semelhança entre esses dois gêneros discursivos/textuais. Destacamos aqui o uso das multimodalidades do texto, nas quais nossos alunos estão imersos.

É possível ainda dizer que as personagens aparecem caracterizadas nos *storyboards*, além disso, identificamos o uso de planos variados, porém, com predomínio do ângulo normal. E mais, apesar de uma das equipes não ter concluído a produção gráfica/escrita, a narrativa foi apresentada oralmente.

Na tentativa de explicitar melhor as características das produções multimodais, descrevemos a partir deste momento cada *storyboard* produzido, de acordo com o anexo F, seguindo para isso a ordem de apresentação em sala de aula.

**Equipe 1:** Essa primeira equipe, composta inicialmente por quatro garotas e dois garotos, teve o número de integrantes ampliado por mais uma jovem na etapa final de produção. No quadro 1 do *storyboard* foi apresentada uma garota diante de um conjunto de edifícios e os alunos acrescentaram que ela teve a ideia de tirar uma *selfie* em cima de um dos prédios. Sendo assim, no quadro 2 a jovem aparece com um celular já no topo de uma das edificações. No quadro 3, há um *close* na tela do telefone celular da garota avisando que vai enviar uma foto de onde ela está. Nesse momento a equipe usa um pouco da subjetividade e não diz claramente quem é o destinatário de tal mensagem, mas apresenta algumas possibilidades de que pode ser um namorado, uma amiga ou outra pessoa. No quadro 4, a jovem está posando para o autorretrato. No quadro 5, mostra o momento da queda da jovem. E no próximo quadro, várias pessoas observam o desastre, pelo menos um dos curiosos utiliza o telefone para registrar o que aconteceu. No quadro 7, o cenário é de um cemitério local, com placas que identificam os mortos. No quadro 8, aparece em destaque apenas o túmulo da jovem morta ao tentar fazer uma *selfie*. No quadro 9, com letras em caixa alta, aparece a informação: “Cuidado ao querer tirar uma foto, pois pode ser sua última!!!”.

**Equipe 2:** Embora essa equipe tenha demonstrado problemas de relacionamento entre alguns integrantes durante o desenvolvimento da atividade, ao exporem o *storyboard*, os seis garotos demonstraram muita seriedade e postura adequada, embora tenha faltado uma melhor explicação para a cena final da história que eles criaram. No quadro 1, aparece um navio e eles acrescentam que uma família viaja nessa embarcação para curtir as férias. No quadro 2, o navio ainda está no mar. No quadro 3, um casal está desembarcando. No quadro 4, o homem faz um autorretrato diante da simples casa em que ele está acomodado, com a ajuda de um bastão de *selfie*. No quadro 5, a mulher aparece perto do homem que está distraído com o telefone. No quadro 6, a imagem é da tela do telefone em que são projetados o casal e um tubarão com a boca aberta e bem próximo ao homem. Embora seja um cenário com mar, faltou a explicação de como esse tubarão apareceu muito perto do casal, quase os devorando.

**Equipe 3:** O grupo composto por dois garotos e cinco garotas, teve muita dificuldade em produzir o *storyboard*. Porém, apesar do acabamento dos quadros finais ser inferior aos primeiros, eles concluíram a narrativa. No quadro 1, uma jovem está ao ar livre, com um celular na mão esquerda. No quadro 2, um rapaz interage com a garota por meio do celular. No quadro 3, eles estão bem próximos e perto de uma árvore, estão distraídos enquanto o

rapaz tira *selfie* deles. No quadro 4, um homem com máscara segura uma arma e dispara contra o casal distraído. No quadro 5, o garoto aparece caído no chão enquanto a jovem chora. No quadro 6, o cenário é um cemitério, onde o garoto aparece dentro de um caixão e a menina chora solitariamente.

**Equipe 4:** Composta por duas garotas e quatro garotos, a equipe ganhou mais uma integrante na etapa final de produção. Porém, dos seis quadros propostos, a turma só conseguiu fazer quatro. No quadro 1, uma garota propõe a um garoto que tirem uma *selfie* antes de saírem, e este concorda. No quadro 2, mostra o jovem abrindo a porta de casa para saírem. No quadro 3, os jovens em frente a casa, preparam-se para a fotografia, mas já é possível observar um carro. No quadro 4, só vemos o carro e o garoto. No quadro 5, apenas um traço lembra o formato do carro. Mas, de acordo com a equipe, a ideia é de que o carro atingiria fatalmente o jovem que estava distraído com a *selfie*. E no último quadro estava previsto a exibição dele morto.

### 3.4.7 Análise dos *storyboards* individuais e das produções textuais verbais

Antes de analisarmos as produções textuais inicial e final, juntamente com os *storyboards* produzidos individualmente, fizemos um recorte inicial que correspondeu às atividades realizadas por treze alunos, os quais participaram de todos os momentos da pesquisa. Desses, consideramos os três que tiveram os melhores desempenhos nos exercícios 2, 3, 4 e 5, bem como aqueles que apresentaram os piores rendimentos em tais exercícios, totalizando uma amostra com produções de seis participantes: seis produções textuais verbais iniciais e seis produções finais, além do mesmo número de *storyboards* individuais.

Houve a necessidade de fazer esse recorte maior em relação às produções verbais e aos *storyboards* individuais para que pudéssemos analisar como alguns elementos narrativos e cinematográficos foram apresentados nas produções dos alunos. Diferentemente dos *storyboards* produzidos em equipe, uma vez que todos foram analisados, ou das atividades de compreensão e/ou de interpretação aplicadas, as quais praticamente todas foram avaliadas.

Alertamos que como não houve a realização da reescrita da produção textual final, devido ao término do ano letivo, desconsideramos nessa análise a reescrita inicial. De modo que nos debruçamos somente sobre o primeiro texto e o último produzidos. No entanto, apesar de não haver ocorrido a última produção multimodal, isso não nos impediu de avaliarmos o desempenho de seis alunos na primeira produção de *storyboard* individual.

Logo, a partir do próximo subtópico, relatamos as análises desse total de dezoito textos, cujos autores são identificados pelas iniciais do nome.

### 3.4.7.1 Análise de *storyboards* individuais

Os dados coletados a partir dos *storyboards* selecionados, conforme o anexo H, foram organizados em quadros para facilitar a comparação entre eles, tendo como referencial uma categoria apenas ou mais por exemplo. Apresentamos essas categorias selecionadas, na coluna à esquerda dos quadros seguintes, após considerar a relevância delas em uma narrativa audiovisual. Sendo assim, além de incluir elementos tipicamente narrativos, acrescentamos elementos cinematográficos, pois juntos contribuem para a arte do narrar.

**Quadro 7 – Dados referentes ao *storyboard* da participante B. S. F. P.**

<b>Categoria</b>	<b>Resultado da análise do <i>storyboard</i> produzido</b>
Ações (enredo)	Uma jovem postava diariamente fotos do seu dia a dia em redes sociais. Ela decide imitar várias amigas que tiraram fotos no topo de uma montanha. Porém, ela falece nessa tentativa.
Personagem	Jéssica, 17 anos de idade, cabelo preso, usava geralmente vestido ou saia e blusa, usuária de redes sociais ( <i>Facebook, Instagram</i> ).
Espaço	Interno — Casa da adolescente. No quatro é exibida uma cama bem arrumada, com um travesseiro, e basculante; na sala espaçosa, há sofá/poltrona, televisão. Externo — Parte da montanha assemelha-se a uma pirâmide invertida; há cruz com inscrição de nome e as datas de nascimento e falecimento da vítima.
Tempo	A narrativa é cronológica e refere-se a alguns dias de ações da jovem, incluindo o seu falecimento. Percebemos que o tempo é atual, pelo acesso às redes sociais por meio do celular. Porém, o uso da expressão temporal “Era uma vez” na descrição do primeiro quadro remete a história a um passado distante.
Complicação	Amigos tiram fotos no alto da montanha e Jéssica sente vontade de imitar.
Clímax	A jovem tropeça na montanha e cai.
Desfecho	Ela falece após a queda.
Planos	Q*1: Plano total; Q2: Plano detalhe, plano total; Q3: Plano detalhe, plano americano; Q4 e Q5: Plano geral; Q6: Plano detalhe.
Câmera subjetiva	Quadros 2 e 3.
Ângulos	Predomínio do ângulo normal, no entanto, em Q4 o ângulo é contraplongê.
Linguagem	Multimodal: uso de palavras em Q2 e Q6 e nas descrições dos quadros, além das ilustrações.

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

\* Corresponde a quadros do *storyboard*.

**Quadro 8 — Dados referentes ao *storyboard* da participante B. X.**

<b>Categoria</b>	<b>Resultado da análise do <i>storyboard</i> produzido</b>
Ações (enredo)	Uma menina decide ir à praia ou à piscina para tirar fotos. Depois de tirar uma <i>selfie</i> , ela é atropelada quando tenta postá-la.
Personagem	Uma adolescente de cabelos longos e lisos, que usava algumas roupas com listras. Inicialmente ela usava blusa e calça, depois, usava biquíni.
Espaço	Interno — Embora não haja a ilustração do cenário, de acordo com a descrição, a garota está em sua casa. Externo — Uma nuvem e o sol enorme indicam que o dia é propício a ir à praia ou à piscina. Na última cena, a do atropelamento, há apenas nuvens no céu indicando a obscuridade da situação.
Tempo	A narrativa é cronológica e refere-se a, no máximo, algumas horas em que a garota, após acordar, sai de casa e é atropelada. Percebemos que o tempo é atual, pelo acesso às redes sociais por meio do celular, e também pelo biquíni da jovem.
Complicação	Uma menina sai para tirar uma foto.
Clímax	O carro atropela a menina.
Desfecho	Ela não falece.
Planos	Q1, Q2, Q3 e Q5: Plano americano; Q4: Plano detalhe, plano americano; Q6: Plano geral.
Câmera subjetiva	Quadro 4.
Ângulos	Predomínio do ângulo normal.
Linguagem	Multimodal: uso de palavras nas descrições dos quadros, ilustrações.

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

**Quadro 9 – Dados referentes ao *storyboard* do participante C. T. R. N.**

<b>Categoria</b>	<b>Resultado da análise do <i>storyboard</i> produzido</b>
Ações (enredo)	Uma menina amava se exibir por meio de <i>selfies</i> . Juntamente com os amigos tiravam fotos cotidianamente. Postam uma dessas fotos no <i>Facebook</i> e recebem muitos <i>likes</i> .
Personagem	Uma menina simpática, com cabelos lisos na altura dos ombros, amante de <i>selfies</i> , usuária do <i>Facebook</i> .
Espaço	Acreditamos que o espaço seja interno, devido a uma lâmpada no Q1, embora não haja outros indicativos.
Tempo	A narrativa é cronológica e refere-se a alguns dias em que se repete a ação de uma garota tirar <i>selfies</i> com seus amigos. Percebemos que o tempo é atual, pelo acesso a rede social <i>Facebook</i> por meio do celular.
Complicação	Amigos postam uma foto no <i>Facebook</i> .
Clímax	Amigos postam uma foto no <i>Facebook</i> .
Desfecho	Eles recebem muitos <i>likes</i> após a postagem de uma foto.
Planos	Q1, Q2, Q3 e Q4: Plano geral; Q5: Plano médio; Q6: Primeiro plano.
Câmera subjetiva	Quadro 6.
Ângulos	Predomínio do ângulo normal.
Linguagem	Multimodal: uso de palavras em Q6 e nas descrições dos quadros, além das imagens.

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

**Quadro 10 – Dados referentes ao *storyboard* da participante F. R. S.**

<b>Categoria</b>	<b>Resultado da análise do <i>storyboard</i> produzido</b>
Ações (enredo)	Uma jovem tentava tirar uma foto perfeita, mas antes de postá-la a bateria do celular descarrega. Após fazer a postagem, a garota decepciona-se, pois a foto não é curtida como ela imaginava.
Personagem	Garota exibida, perfeccionista, ansiosa e irritada, que gosta de tirar fotos com famosos, possui cabelos curtos e lisos, adora postar <i>selfies</i> em redes sociais.
Espaço	Interno — Casa da adolescente, possivelmente no quarto ou na sala, devido à presença de um monitor e um roteador. Externo — Visualizamos a personagem próxima a uma árvore em Q5, caracterizando um ambiente externo, no entanto, o ambiente parece não dar continuidade a narrativa, já que o quadro seguinte retoma o espaço interno anterior.
Tempo	A narrativa é cronológica e refere-se a algumas horas de ações da jovem, tempo suficiente para tirar várias e fotos e carregar a bateria do celular. Percebemos que o tempo é atual, pelo acesso às redes sociais por meio do celular.
Complicação	O celular descarrega.
Clímax	Postagem de foto.
Desfecho	A foto postada não é muito curtida.
Planos	Q1, Q2, Q4, Q5 e Q6: Plano geral; Q3: Plano detalhe.
Câmera subjetiva	Quadro 3.
Ângulos	Predomínio do ângulo normal.
Linguagem	Multimodal: uso de palavras em Q1 e Q6, e nas descrições dos quadros, além das ilustrações.

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

**Quadro 11 – Dados referentes ao *storyboard* do participante G. L. C.**

<b>Categoria</b>	<b>Resultado da análise do <i>storyboard</i> produzido</b>
Ações (enredo)	Uma jovem tirava foto na praça. Após uma amiga chegar ao local, elas tiram uma foto, postam-na no <i>Facebook</i> e pulam alegremente.
Personagem	Uma garota simpática, com cabelos lisos e curtos, utiliza o celular com bastão de <i>selfie</i> , usuária do <i>Facebook</i> .
Espaço	Externo — Praça, caracterizada com banco e relva.
Tempo	A narrativa é cronológica e transcorre em alguns minutos, durante o dia. Percebemos que o tempo é atual, pelo acesso à rede social <i>Facebook</i> por meio do celular, e ainda o uso de bastão de <i>selfie</i> .
Complicação	A chegada da amiga.
Clímax	O processamento da foto das duas amigas na rede <i>Facebook</i> .
Desfecho	As amigas ficam alegres e pulam.
Planos	Q1: Plano geral; Q2: Plano médio; Q3: Plano geral; Q4: Plano detalhe; Q5: Plano detalhe; plano total; Q6: Plano geral.
Câmera subjetiva	Quadros 4 e 5.
Ângulos	Predomínio do ângulo normal, no entanto, em Q6 o ângulo é contraplongê.
Linguagem	Multimodal: uso de palavras em Q4 e Q5 e nas descrições dos quadros, além das ilustrações.

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

**Quadro 12 – Dados referentes ao *storyboard* do participante L. P. S. S.**

<b>Categoria</b>	<b>Resultado da análise do <i>storyboard</i> produzido</b>
Ações (enredo)	Um jovem passeava no parque juntamente com a sua namorada. Os dois depois se dirigem ao Havaí. Após se divertirem na ilha, durante um passeio o barco afunda e eles morrem.
Personagem	O garoto tem cabelos lisos e os mantém despenteados, usa blusa de mangas curtas, o cordão dele possui um medalhão com um cifrão, ele gosta de <i>selfies</i> . A garota tem cabelos lisos na altura dos ombros, usa vestido, é quem conduz a mala durante a viagem ao Havaí.
Espaço	A maior parte da narrativa acontece em um espaço externo. Externo — Inicialmente, ele está a caminho da casa da namorada; após sair da casa dela, eles aparecem ao ar livre. Logo, no parque, representado por árvore, flor, pássaros, sol brilhante; depois, numa praia havaiana, com coqueiro, vários pássaros, placa com o nome do local; em seguida, em um navio no mar e, finalmente, os corpos boiam no mar e o navio quase todo submerso. Interno — A casa da namorada, indicada por uma lâmpada, além da descrição.
Tempo	A narrativa é cronológica e refere-se a um dia ou a um pouco mais. Percebemos que o tempo é atual, pela prática de <i>selfies</i> mesmo quando se dirige a um lugar. Todo o enredo ocorre durante o dia, devido à representação do Sol em todos os quadros, exceto o Q2.
Complicação	O casal decide passear.
Clímax	O barco afunda.
Desfecho	O casal morre.
Planos	Q1: Plano médio; Q2: Primeiro plano; Q3, Q4, Q5 e Q6: Plano geral.
Câmera subjetiva	—
Ângulos	Predomínio do ângulo normal, no entanto, em Q5 o ângulo é contraplongê.
Linguagem	Multimodal: uso de palavras em Q4 e nas descrições dos quadros, além das ilustrações.

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

Ao contrastar os quadros acima, os quais apresentam as análises que realizamos sobre os *storyboards* produzidos individualmente pelos alunos selecionados, pudemos verificar que, sobre a categoria tempo, todas as produções multimodais apresentaram tempo cronológico, de modo que o enredo se desenvolvesse em alguns minutos ou poucos dias. Além disso, elas fazem referência ao tempo atual, com uso de redes sociais por meio de telefone celular.

Quanto ao espaço, os lugares comuns narrados foram a residência das personagens e/ou um espaço externo, a exemplo de parque, praça, praia, montanha. Porém, em um dos *storyboards* não foi possível identificar em que lugar a ação transcorria.

Sobre a descrição das personagens, a produção da aluna B. S. F. P. forneceu muitas informações, a exemplo de nome, idade e outras. No geral, coincidiu o gosto das personagens pelas postagens de *selfies* em redes sociais, cabelos lisos curtos ou médios, alternância de humor.

Ao que se refere ao desfecho, os finais não foram tão influenciados pelas produções coletivas, uma vez que só em duas produções ainda temos o final trágico. No entanto, em outras duas as personagens estão felizes com as curtidas nas redes sociais, em outra, a personagem ficou decepcionada com a pouca popularidade, e em outro *storyboard*, a personagem sobrevive a um atropelamento.

Em todas as produções, os alunos usaram a multimodalidade. Além das ilustrações, algumas indicando mudança de humor, movimento, eles utilizaram linguagem verbal escrita, principalmente na descrição dos quadros e não para acrescentar alguma informação sobre filmagem, o que é aceitável com esse trabalho inicial.

A produção que eles fizeram aproximou-se dos roteiros desenhados, estratégia metodológica utilizada por Vânia Lúcia Carneiro (2008) no projeto de investigação-ação intitulado *Criança produtora audiovisual: expressando seu mundo e o da TV*, desenvolvido de 2000 a 2006 em escolas de Brasília. O que não deixa de ser uma proposta interessante, sobretudo, para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os *storyboards* analisados, ou roteiros desenhados, foram produzidos com, no mínimo dois tipos diferentes de planos cinematográficos e no máximo quatro, o que comprova, mesmo de modo incipiente, que os alunos conseguem empregar esse recurso. No entanto, quando os alunos utilizaram o plano detalhe, foi para destacar o celular ou especificamente a tela dele, exceto em um quadro quando a autora usou-o para evidenciar as inscrições em uma cruz.

Sobre os ângulos de câmera, percebemos certa dificuldade dos alunos em ilustrar uma altura que não fosse a normal. De modo isolado, em metade dos *storyboards* analisados, identificamos em cada produção um quadro apenas em que o autor fez uso do ângulo contraplongê.

No subtópico seguinte, discutimos os resultados obtidos com as produções textuais verbais.

#### 3.4.7.2 Análise de produções textuais iniciais e finais

As produções textuais verbais escritas, tanto a retextualização do vídeo *Selfie com o gato* quanto a do curta-metragem *Torcido*, transcritas no anexo J, foram analisadas

simultaneamente e os resultados apresentamos a seguir. Essa avaliação consistiu, assim como ocorreu com os demais materiais, em averiguar como os alunos utilizaram-se dos recursos narrativos para expor o resultado das leituras feitas sobre os vídeos.

**a) Produções verbais da aluna B. S. F. P.**

De acordo com as produções inicial e final da aluna B. S. F. P., percebemos na primeira produção uma maior preocupação com o relato das ações da narrativa fílmica, e apenas uma breve identificação do espaço da história. Diferente do texto inicial que foi estruturado em dois parágrafos apenas, o último foi organizado em cinco parágrafos, de modo que o primeiro apresenta as personagens e relata a situação inicial, os dois seguintes narram as tentativas fracassadas de um homem para distorcer a cauda do seu cão. O parágrafo seguinte resume o final da história, enquanto que o quinto retoma as personagens do vídeo e as descreve, e ainda consegue identificar o nome de uma delas, o que não aconteceu na produção inicial.

No entanto, na última produção, além das descrições das personagens, a autora procurou identificar o tempo.

**b) Produções verbais da aluna B. X.**

Sobre as produções inicial e final da aluna B. X., observamos que no texto inicial ela cita as personagens, mas não as descreve, diferente do que ocorre no texto final quando ela cita várias características físicas das personagens. No texto 1 percebemos a influência da primeira atividade, quando no último parágrafo ela cita a resposta da questão 8, ao afirmar que a jovem não mostrou ser carinhosa com o gato, ao querer obrigá-lo a fazer o que ele não queria. Na produção final, também notamos a influência da quinta atividade no último parágrafo, quando a aluna finaliza com a mensagem do texto, ao falar da necessidade de aceitar o outro como ele é.

**c) Produções verbais do aluno C. T. R. N.**

A produção final do aluno C. T. R. N. apresentou menos informações que a escrita inicial. Embora o aluno tenha utilizado como recurso ainda no primeiro texto o aumento do espaçamento entre as palavras.

Sobre as informações contidas nesse texto, percebemos a influência da atividade na escrita. Inicialmente, o aluno declara a duração aproximada do filme; em seguida, apresenta as personagens principais e o comportamento de cada uma; após, escreve sobre a questão 9,

quando ele afirma que o gato entrou no piano e a tela escureceu; depois, ele fala sobre características físicas tanto do gato quanto da casinha de areia dele. No texto final, o aluno apresenta as personagens juntamente com a situação inicial, e comenta sobre a passagem do tempo dentro da narrativa à medida que narra as principais ações.

#### **d) Produções verbais da aluna F. R. S.**

O caso em que a produção final apresentou menos informações que a produção inicial também se repetiu com a aluna F. R. S., de tal forma que o relato de parte da narrativa fílmica indica que ela não conseguiu concluir o seu último texto. Sendo assim, analisaremos os avanços tanto no primeiro quanto no segundo.

Ao que se refere à primeira produção de texto, verificamos que a aluna indicou as principais personagens da história, mas não as descreveu, embora ainda explicitasse sentimento vivenciado pelo gato, a exemplo de raiva. Ela também cita como a jovem ficou após as investidas para postar uma foto legal e conseguir popularidade nas redes sociais.

#### **e) Produções verbais do aluno G. L. C.**

De acordo com as produções inicial e final do aluno G. L. C., é perceptível o cuidado quanto à escrita do primeiro texto em relação ao último, devido às circunstâncias já mencionadas na descrição da segunda etapa do momento 4, ou seja, no subtópico 3.3.4. Este zelo transparece na caligrafia; no tamanho das letras, sem ampliá-las para visualmente dar a impressão de maior volume de texto; na ausência de rasuras; no maior número de informações.

Sobre a primeira escrita, podemos afirmar que é evidente a influência da atividade realizada direcionando a produção de texto. Pois, inicialmente o aluno dá uma opinião sobre o curta-metragem assistido, na sequência, fala sobre o tempo de duração do vídeo, o espaço, as principais ações, o tipo de linguagem, as personagens e suas características, o que corresponde respectivamente às questões 4, 3, 5, 14 e 2 do exercício 1, ou seja, o de sondagem.

Na última produção, as informações foram simplificadas, de modo que o aluno cita as personagens e uma característica somente de cada uma. Após, menciona poucas características do espaço, alguns tipos de planos, e ainda a insistência do homem em distorcer a cauda do cachorro. Portanto, apesar de menos informações nesta última produção, é possível afirmar que a intervenção contribuiu para ampliação de elementos que contribuem para a leitura de curta-metragem, no entanto, o processo de intervenção precisa ser continuado, para

que os alunos possam atribuir mais significados aos recursos envolvidos numa narrativa fílmica.

**f) Produções verbais do aluno L. P. S. S.**

De acordo com as produções inicial e final do aluno L. P. S. S., percebemos que o aluno citou várias ações ocorridas nas narrativas fílmicas e algumas foram criadas ou tiveram a ordem de ocorrência alterada. Inicialmente, o aluno fala das personagens, embora não as descreva, opina sobre o filme e lembra que a duração do vídeo é de poucos minutos. Quanto à produção final, o aluno fala das personagens, mas também não as caracteriza, apenas cita a característica mais significativa do cachorro, isto é, a cauda torcida. Há a repetição de alguma informação, e o aluno ainda se lembra do tempo decorrente no enredo, embora não o indique de forma mais precisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, partimos de uma prática corriqueira e também desafiadora que é assistir a curtas-metragens. Esta atividade é habitual, se considerarmos a frequência com que as crianças e os adolescentes assistem a vídeos curtos, e mostra-se complexa quando se intensifica a necessidade de ler tais textos e não simplesmente vê-los. E mais ainda, quando se impõe a necessidade de produção de tais textos multimodais.

Logo, diante do exposto no capítulo 3, constatamos a necessidade de um maior tempo para a intervenção aqui desenvolvida, com vistas a um período maior de aplicação, dada a complexidade de linguagens e procedimentos a serem compreendidos e aprendidos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Quanto aos pontos positivos, no tocante à leitura de curtas-metragens, alcançamos resultados mais satisfatórios. Pois, ao compararmos a atividade 1, correspondente à sondagem, às demais, percebemos uma melhor interpretação realizada pelos sujeitos da pesquisa. No entanto, essa leitura ainda não atingiu o amadurecimento da leitura interpretativa proposta por Indursky e Zinn (1985) na metodologia de produção de leitura, o que é compreensível devido à ausência de atividades dessa natureza no contexto educacional, em que o aluno seja conduzido a ler um vídeo não somente por meio do enredo, mas também da linguagem usada para narrar. Pois como lembra Silva (2014b), na narração cinematográfica, todos os recursos utilizados colaboram para o enriquecimento da mensagem que se deseja passar.

Um dos principais problemas para a execução da nossa proposta interventiva foi o tempo pedagógico, o qual dificultou o estudo da leitura de curtas-metragens e impossibilitou a produção do último texto multimodal, bem como a reescrita do último texto verbal. Devemos salientar que, durante todo o processo de elaboração da proposta interventiva e execução dos primeiros momentos de intervenção, não sentimos a necessidade de trabalhar a produção de vídeos curtos. No entanto, no decorrer dos nossos encontros em sala de aula, essa necessidade impôs-se como o fechamento do ciclo leitura-escrita. Porém, não conseguimos executar tudo que havíamos planejado, e muito menos o que surgiu no transcorrer desse percurso, devido ao término do ano letivo.

Gostaríamos de alertar que este trabalho não foi desenvolvido por cinéfilas nem profissionais da área cinematográfica, mas por professoras de língua portuguesa que acreditam no potencial dos curtas-metragens e têm interesse em conhecer mais sobre esse texto multimodal, para poder melhor utilizá-lo em sala de aula. Talvez a nossa dificuldade em

traçar um caminho a ser percorrido juntamente com nossos alunos, o quanto antes, no estudo desse texto multissemiótico tenha atrasado toda a nossa programação, a qual foi ainda seriamente comprometida com a antecipação do término do ano letivo, como já mencionado.

O fato é que todos esses fatores impediram a concretização total de nossos planos iniciais. No entanto, é certo que este trabalho constitui-se em apenas mais uma etapa que faz parte do desafio de inserir o uso de vídeos na escola. Sabemos, entretanto, que esta pesquisa incitou-nos a conhecer um pouco mais sobre a linguagem cinematográfica, a qual consistiu em nosso desafio maior.

Se para nós esse trabalho foi desafiador e enriquecedor, acreditamos que para nossos alunos também o tenha sido. E assim acreditamos ter iniciado um trabalho escolar com nossos alunos que precisa ser fortalecido e está relacionado a uma necessidade atual de ser letrado na concepção defendida por Dionisio (2011), ou seja, de atribuir sentidos a mensagens de múltiplas fontes de linguagens, além de ser capaz de produzi-las. Além do mais, o curta-metragem é texto que circula socialmente, e como defende os PCN (1998a) ao ser trabalhado na escola, o aluno fica atualizado quanto ao que acontece no mundo e aprende sobre algo que tem uma função social real.

Quanto à produção textual, devido às circunstâncias aqui já expostas, analisamos a produção textual verbal e a multissemiótica (*storyboard*). Em relação à primeira, analisamos a produção textual dos alunos a partir do vídeo *Selfie com o gato* e a outra do curta *Torcido*. No entanto, devido às circunstâncias inerentes ao último dia de aula, tais como expectativa de aprovação ou não, início das férias ou intensificação dos estudos para as provas finais, pudemos verificar que a produção final, em determinados casos não apresentou evoluções significativas.

Ao contrapor as produções iniciais e finais, verificamos nas produções finais uma maior preocupação em indicar o tempo, assim como a descrição das personagens e do espaço, e até a indicação da mensagem. Pois, nas produções iniciais os alunos preocuparam-se mais em registrar as ações; citar as personagens e não as descrever, por exemplo. Em um dos textos ainda percebemos a indicação clara a um recurso típico da linguagem cinematográfica, ou seja, os planos. Embora o aluno não tenha desenvolvido seus significados na narrativa.

Em relação à produção textual multissemiótica, ou seja, a produção de *storyboard*, não pudemos comparar a produção individual inicial, a partir da temática “Consequências de *selfie*”, com a final, que seria desenvolvida a partir da temática “A aceitação do outro”. Isso não foi possível, pois não tivemos tempo suficiente para realizarmos esta última produção. Apesar disso, analisamos os *storyboards* iniciais e identificamos algumas características

apontadas por Ribeiro (2013), tais como tempo linear, poucas personagens, roteiros verossímeis. As produções multimodais apresentaram tempo cronológico; referem-se ao tempo atual, com uso de redes sociais por meio de telefone celular; acontecem em lugares comuns. No entanto, algumas mostram determinadas incoerências quanto à narração, por meio de palavras e/ou de desenhos. O que é aceitável, já que para alguns pode ter sido o primeiro *storyboard*, ou tira desenhada, produzido.

Ainda sobre essa produção multissemiótica, os alunos conseguiram empregar alguns recursos da cinematografia, a exemplo de planos diferentes; predominância do ângulo de câmera normal variando com ângulo baixo (contraplongê).

De modo geral, podemos afirmar que a intervenção que desenvolvemos em sala de aula contribuiu para conhecer elementos que também significam na leitura de um curta-metragem, no entanto, ratificamos que o processo de intervenção precisa ser contínuo, para que os alunos possam atribuir mais significados aos recursos envolvidos numa narrativa fílmica. E que o hábito de assistir a vídeos seja um momento de lazer, e também de leitura, de inquietação, de reflexão, enfim, de produção de conhecimento(s).

Por último, ressaltamos o poder comunicativo dos vídeos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa e defendemos que eles são capazes de ultrapassar facilmente os limites sociogeográficos, linguísticos e culturais que distanciam os nossos alunos brasileiros dos demais locais de produção de tais obras audiovisuais.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Jean C. D. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas**. 138 p. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT.
- ALENCAR, Miriam. **O cinema em festivais e os caminhos do curta-metragem no Brasil**. Rio de Janeiro: Artenova/EMBRASILME, 1978.
- ARENAANIMATION. *Twisted*. YouTube, 13 dez. 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=J\\_daotPZ2Kk](https://www.youtube.com/watch?v=J_daotPZ2Kk)>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- ARTFX. *Selfie Cat*. YouTube, 6 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LEL8IDVIHMk>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Selfie Cat*. YouTube, 12 set. 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=2Hc\\_YD4YDfk](https://www.youtube.com/watch?v=2Hc_YD4YDfk)>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- ASSIS BRASIL, Giba. **Por que curta-metragem?** Porto Alegre. Set. 2001. Disponível em: <<http://www.casacinepoa.com.br/as-conex%C3%B5es/textos-sobre-cinema/por-que-curta-metragem>>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. 5. ed. 3ª reimpressão. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.
- BAYÃO, Luiz G. E-book. **Escrevendo curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <[https://www.amazon.com.br/Escrevendo-Curtas-introdu%C3%A7%C3%A3o-cinematogr%C3%A1fica-curta-metragem-ebook/dp/B00JNAI6YK/ref=pd\\_rhf\\_sc\\_p\\_img\\_1?\\_encoding=UTF8&psc=1&refRID=H99V24XFVPEXVEA2T6KV](https://www.amazon.com.br/Escrevendo-Curtas-introdu%C3%A7%C3%A3o-cinematogr%C3%A1fica-curta-metragem-ebook/dp/B00JNAI6YK/ref=pd_rhf_sc_p_img_1?_encoding=UTF8&psc=1&refRID=H99V24XFVPEXVEA2T6KV)>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 9).
- BERNARDO, Luís M. **Histórias de luz e cores: lenda, superstição, magia, história, ciência, técnica**. Porto: Editora da Universidade do Porto, 2007. (Coleção Série do Saber, v. 2). Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=6C0DKmTT9tcC&pg=PA408&dq=filmes+exibidos+no+dia+28+de+dezembro+1895&hl=pt-BR&sa=X#v=onepage&q=filmes%20exibidos%20no%20dia%2028%20de%20dezembro%201895&f=false>>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. 106 p.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** 4ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2015.

CARNEIRO, Vânia L. Q. Roteiros desenhados (tipo *storyboard*) por crianças como instrumento de investigação de percepções e competências audiovisuais junto a audiências infantis. In: Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Org.) (2008) **Comunicação e Cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação** 6 - 8 Setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho) ISBN 978-989-95500-1-8. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador-/Downloads/167-640-1-PB.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2018.

CHONG, Andrew. **Animação digital.** Trad. João Eduardo Nóbrega Tortello. Porto Alegre: Bookman, 2011.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 12/ coord. geral Ligia Chiappini).

COSTA, Flávia C. **Primeiro cinema.** In: História do cinema mundial. Fernando Mascarello (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 17-52. (Coleção Campo Imagético).

DIONISIO, Angela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas.** 9. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2014. (Princípios; 207).

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia D. S.; FELÍCIO, Rosane P. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 123-146 (Estratégias de ensino; 29).

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. 7ª impressão. São Paulo: Atlas, 2010.

INDURSKY, Freda; ZINN, Maria Alice K. Leitura como suporte para a produção textual. In: **Leitura: teoria & prática.** nº 05, Campinas-SP: Mercado Aberto/ABL, 1985. p. 22-36.

JACARAÚ. Lei municipal nº 331, de 14 de outubro de 2016. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica Municipal de Jacaraú/PB e dá outras providências.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. (Coleção Linguagem

e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais).

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 11ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, Jonathan. **O que são Frames por Segundo?** 21 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/video/10926-o-que-sao-frames-por-segundo-.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; \_\_\_\_\_.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MESQUITA, Samira N. **O enredo**. 4. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios; 36).

MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria C. S. Minayo (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.

MORAN, José M.; Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 11-65. (Coleção Papirus Educação).

\_\_\_\_\_. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

RIBEIRO, Carla. G. **O curta-metragem como recurso didático para aula de E/LE**. 2013. 146 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: \_\_\_\_; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31. (Estratégias de ensino; 29).

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015. (Estratégias de ensino; 51).

SILVA, Salete T. A. Desenho animado e educação. In: CITELLI, Adilson (Coord.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014a. p. 121-147. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 6).

\_\_\_\_\_. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O Rei Leão. In: CITELLI, Adilson (Coord.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014b. p. 89-120. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 6).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. 1ª reimpressão. Porto Alegre: Penso, 2012.

TARDELLI, Marlete C. **O ensino da língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda F. O maguebeat nas aulas de português: Videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 167-180. (Estratégias de ensino; 29).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Trad. Marina Appenzeller. 7. ed. 3ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela. et al. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 31-64. (Coleção Como usar na sala de aula).

VIANY, Alex. **Introdução ao cinema brasileiro**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Plano de aula para o primeiro momento

### PLANO DE AULA – Primeiro momento – 5 aulas

#### I – OBJETIVOS

##### ➤ GERAL

- ✓ Identificar os níveis de escrita e de leitura do texto multimodal a partir do vídeo *Selfie com o gato*.

##### ➤ ESPECÍFICOS

- ✓ Introduzir o estudo de elementos da narrativa na perspectiva cinematográfica;
- ✓ Instigar uma leitura mais profunda dos elementos que compõem um curta-metragem;
- ✓ Investigar as facilidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos ao que se refere à leitura do texto multimodal;
- ✓ Possibilitar a retextualização do texto multimodal, por meio da modalidade verbal escrita;
- ✓ Incitar a reescrita da produção textual de cada aluno, de modo que eles possam reler a produção inicial, refletir, consultar dicionário e refazê-la.

#### II – CONTEÚDO

- Leitura e escrita de elementos narrativos e cinematográficos do curta-metragem *Selfie com o gato*.

#### III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Exposição de algumas informações iniciais a respeito do curta-metragem: origem, ano de produção, diretores, duração;
- Exibição do curta-metragem;
- Entrega das cópias impressas do exercício de sondagem;
- Reexibição do vídeo;
- Entrega das cópias da folha para a produção textual inicial, a partir do vídeo assistido/lido e do exercício de sondagem respondido;
- Discussão sobre a importância da reescrita;
- Entrega das cópias da folha para a reescrita da produção textual inicial;
- Atendimento individual aos alunos com dificuldades quanto à realização das atividades propostas;
- Recolhimento das atividades escritas.

#### IV – RECURSOS DIDÁTICOS

- Cópia do curta-metragem *Selfie com o gato*;
- Cópias impressas do exercício de sondagem, da folha para a produção textual inicial e da folha para reescrita do texto;
- Computador, projetor multimídia e caixa amplificadora;
- Exemplares de dicionários.

#### V – AVALIAÇÃO

- Realização das atividades propostas;
- Análise das atividades escritas realizadas em sala de aula.

**VI – REFERÊNCIAS**

ARTFX. *Selfie Cat*. YouTube, 6 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LEL8IDVIHMk>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 9).

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2014. (Princípios; 207).

MESQUITA, Samira N. **O enredo**. 4. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios; 36).

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.

## APÊNDICE B – Atividade 1

### Atividade de sondagem

A partir do vídeo assistido, responda:

1. Qual é o título do vídeo?
2. Quem é(são) a(s) personagem(ns) da história? Descreva-a(s).
3. Em que lugar a história acontece? Descreva esse local.
4. Qual é o tempo da narrativa fílmica?
5. Quais são as 3 (três) principais ações que acontecem na história?
6. Qual é o desfecho da narrativa?
7. Por que a jovem gostaria de tirar uma foto (*selfie*) com o gato?
8. A jovem mostrou-se carinhosa com o animal? Por quê?
9. No momento em que o gato entrou no piano, por que a tela escureceu?
10. A garota ficou feliz quando o gato publicou a foto deles na rede social? Que elementos comprovam a sua resposta?
11. Na história, você acha que no dia a dia o seu comportamento assemelha-se ao da jovem ou ao comportamento do gato? Por quê?
12. Você gosta de expor fotos suas nas redes sociais ou em algum lugar de sua casa? Comente.
13. Qual é a mensagem do vídeo?

14. No filme, a linguagem verbal foi utilizada? Comente.
15. O som do vídeo acrescentou alguma informação ao filme? Explique.
16. As 3 (três) primeiras fotos (*selfies*) tiradas pela jovem apresentam um mesmo plano (plano de detalhe, primeiro plano, plano médio, plano americano, plano geral, ...)? Explique.
17. Podemos afirmar que o ângulo da câmera utilizado para tirar a última foto, a qual é publicada pelo gato, é **normal**, **plongéé** (alto) ou **contra-plongéé** (baixo)? Explique.
18. No vídeo, é possível observar algum movimento de câmera? Comente.
19. De acordo com as cores predominantes no vídeo, que sentimentos elas despertam?
20. Uma cena acontece durante os primeiros segundos do filme, e repete-se no final. Qual é essa cena? Explique a diferença entre elas.



**APÊNDICE D – Proposta de reescrita de texto****Produção textual**

Reescreva o texto produzido na aula anterior. Antes, porém, observe as seguintes orientações:

1. O seu texto produzido apresenta muitas informações usadas para responder às perguntas do exercício?
2. Observe a progressão das ideias apresentadas no texto, e evite a repetição de informações, especificamente de expressões e/ou termos.
3. Releia o seu texto antes de entregá-lo à professora.

Aluno(a): \_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE E – Plano de aula para o segundo momento

### PLANO DE AULA – Segundo momento – 4 aulas

#### I – OBJETIVOS

##### ➤ GERAL

- ✓ Realizar uma leitura mais aprofundada do curta-metragem *Selfie com o gato*, a partir dos elementos narrativos e cinematográficos que o compõem.

##### ➤ ESPECÍFICOS

- ✓ Construir uma concepção de curta-metragem como elemento de ensino e aprendizagem, defendendo sua viabilidade como recurso pedagógico;
- ✓ Explorar elementos narrativos que integram o curta-metragem estudado;
- ✓ Apresentar alguns elementos característicos da linguagem cinematográfica;
- ✓ Identificar elementos tipicamente narrativos e/ou cinematográficos, no vídeo, e atribuir sentidos à obra audiovisual;
- ✓ Promover a reflexão sobre o sentido global do vídeo a partir de indagações e socialização de informações e dúvidas;
- ✓ Discutir as dúvidas e incoerências, quanto à interpretação do curta-metragem, identificadas durante o momento de sondagem.

#### II – CONTEÚDO

- Identificação e compreensão de elementos narrativos e cinematográficos do curta-metragem *Selfie com o gato*.

#### III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Exibição do curta-metragem, com pausas;
- Roda de conversa sobre elementos narrativos;
- Entrega das cópias do exercício de interpretação dos itens narrativos do vídeo;
- Recolhimento da atividade aplicada;
- Registro no quadro branco de alguns tópicos norteadores da discussão sobre a linguagem cinematográfica;
- Reexibição do curta-metragem, com pausas;
- Roda de conversa sobre alguns elementos da cinematografia;
- Entrega das cópias do exercício de compreensão dos itens cinematográficos do vídeo;
- Recolhimento da atividade respondida;
- Atendimento individual aos alunos com dificuldades quanto à realização das atividades propostas.

#### IV – RECURSOS DIDÁTICOS

- Cópia do curta-metragem *Selfie com o gato*;
- Cópias impressas dos exercícios de interpretação e compreensão do vídeo;
- Computador, projetor multimídia e caixa amplificadora.

#### V – AVALIAÇÃO

- Participação nas rodas de conversa realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas;
- Análise das atividades escritas realizadas em sala de aula.

**VI – REFERÊNCIAS**

ARTFX. *Selfie Cat*. YouTube, 6 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LEL8IDVIHMk>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 9).

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2014. (Princípios; 207).

MESQUITA, Samira N. **O enredo**. 4. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios; 36).

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela. et al. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 31-64. (Coleção Como usar na sala de aula).

## APÊNDICE F – Atividade 2

### Interpretação textual

A partir do vídeo assistido, responda:

1. O título do vídeo *Selfie Cat* é composto por duas palavras de origem inglesa. A primeira significa autorretrato, ou seja, uma fotografia tirada de si mesmo. O segundo termo é o nome de um animal. Agora indique qual seria a melhor tradução do título desse vídeo na língua portuguesa.

- Autorretrato com o gato
- Selfie* com o cão
- Selfie* do gato
- Autorretrato do cão

2. A personagem é um ser fictício (não real) responsável pelas ações em uma narrativa. Escreva algumas **características físicas** (corpo, roupas, gestos, voz) e **psicológicas** (personalidade e estados de espírito) das personagens principais do vídeo:

a) a garota

b) o animal de estimação

3. O espaço é o lugar em que as ações de uma narrativa acontecem. No filme *Selfie Cat* as ações acontecem em uma sala de estar. Tente descrevê-la indicando o máximo de detalhes.

4. Podemos afirmar que o tempo de uma narrativa pode revelar a época em que se passa a história ou também a duração dessa narração. Responda:

a) Que elementos comprovam que a época exibida no vídeo é a contemporânea, ou seja, mostra assuntos e cenários que são comuns nos dias de hoje?

b) A narrativa indica o dia da semana e o do mês, o mês e o horário em que ocorrem os fatos. Onde verificamos tais informações?

c) Quanto à duração da narrativa, podemos afirmar que o tempo é cronológico, isto é, os fatos ocorrem na ordem natural, pode ser medido em horas, dias, meses, anos, séculos. Qual é a duração do filme?

5. Marque as 3 (três) principais ações que acontecem na história.

- A garota tenta tirar um autorretrato com o animal de estimação para reassumir a primeira colação em curtidas no aplicativo *InstaCat*.
- A jovem puxa o animal pela cauda.
- O animal morde a garota.
- Uma foto é tirada e postada de modo acidental.
- A jovem se machuca mas fica feliz com a popularidade dela na rede social.

6. Marque o desfecho da narrativa fílmica.

- O gato consegue urinar.
- A garota fica feliz com as curtidas em sua *selfie*, apesar dos sacrifícios e prejuízos.
- Os créditos com os agradecimentos.

7. De acordo com a narrativa, é possível observar que vários elementos reforçam a importância do animal de estimação e o cuidado com o bem estar dele. Por exemplo, há um quadro na parede com uma imagem de gato, os pés de alguns móveis (piano, sofá) são semelhantes aos pés do animal, o par de botas da garota e o aplicativo que ela utiliza *InstaCat* referem-se ao felino, os móveis do animal (cama e caixa de areia) são luxuosos. Portanto, é correto afirmar que o animal é bem tratado. Porém as ações da garota durante a narrativa demonstram:

- desrespeito ao animal.
- que ela e o animal possuem gostos ou sentimentos muito parecidos.

## APÊNDICE G – Atividade 3

### Compreensão da linguagem cinematográfica

1. O vídeo *Selfie Cat* tem duração de 3 minutos e 20 segundos. Se você tivesse que classificá-lo quanto à duração com uma das opções abaixo, qual delas seria adequada?

( ) Curta-metragem.

( ) Média-metragem.

( ) Longa-metragem.

2. A cena é composta de ações que acontecem em um mesmo lugar, e apresenta início, meio e fim, e tem um mesmo tema. A cena exibida no vídeo ocorreu no final da tarde de um domingo do mês de maio. Além do *tablet* da jovem, que outros elementos comprovam parte dessa informação?

3. No filme *Selfie Cat* as ações acontecem em um lugar fechado (interno), especificamente em uma sala de estar. Se o enredo do vídeo fosse narrado em um espaço aberto (externo), em que lugar as ações poderiam acontecer?

4. A linguagem verbal é empregada quando se utiliza palavra(s) no processo de comunicação. Esse tipo de linguagem apresenta duas modalidades: a língua escrita e a língua oral (fala). No vídeo essas duas modalidades são utilizadas. A modalidade oral é utilizada quando a garota diz “Yes!”, ao comemorar o fato de ser a primeira colocada na competição de *selfies* com gato. Diga em que foi empregada a linguagem verbal escrita.

5. No cinema ou na televisão, chamamos subjetiva quando a câmera se torna os olhos da personagem, expondo ao telespectador o que a personagem ver e sente. Quando o gato entra no piano, a tela vai ficando escura e depois abre e mostra parte do corpo da jovem. Nesse momento a câmera subjetiva indica a visão do gato ou da menina?

6. Em relação à altura do ângulo da câmera, há três tipos: normal, plongê e contraplóngê. O ângulo **normal** indica que a câmera está no nível dos olhos da pessoa que está sendo filmada.

O termo **plongê** vem francês *plongée* e significa mergulho, portanto, o objeto é filmado de cima. No ângulo **contraplongê** ocorre o contrário, ou seja, o objeto é filmado de baixo. Sobre o filme pode-se afirmar que o ângulo da câmera utilizado para tirar a foto do gato com a jovem é:

- ( ) normal
- ( ) plongê (câmera alta)
- ( ) contraplongê (câmera baixa)

7. O plano é tudo que a câmera vê, ou melhor, é o espaço em que a ação acontece. Quanto à classificação, os principais planos são:

Plano geral: apresenta cenário e personagens.

Plano total (de conjunto): mostra as personagens de corpo inteiro.

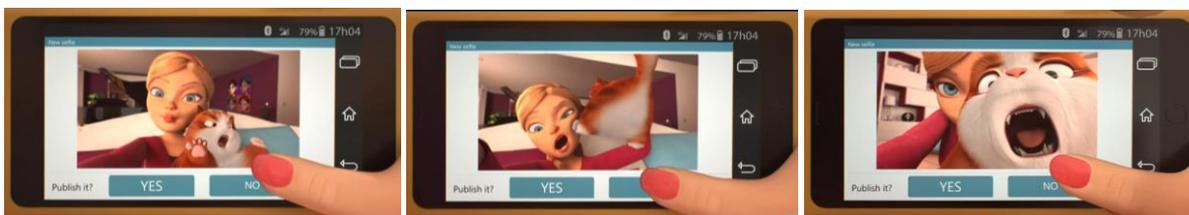
Plano americano: exhibe a personagem até a altura dos joelhos.

Plano médio: mostra a personagem da cintura para cima.

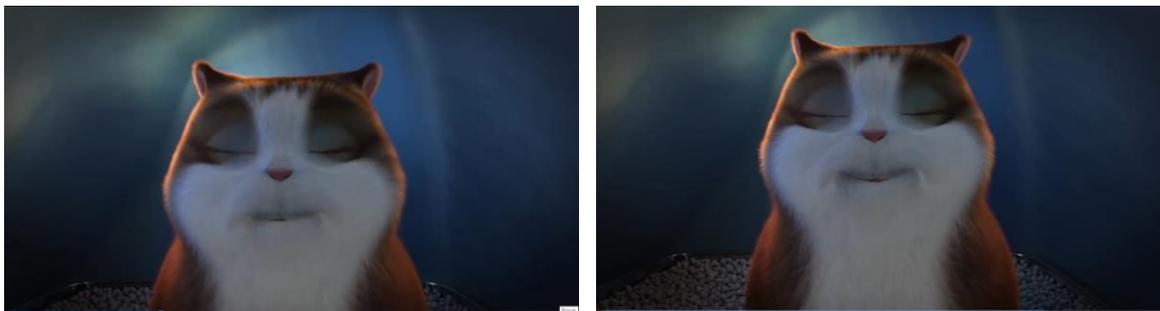
Primeiro plano: mostra a personagem até a altura dos ombros.

Plano de detalhe (*close-up*): chama a atenção para um aspecto da imagem.

Escreva o tipo de plano abaixo de cada foto (*selfie*) tirada pela jovem.



8. O fotograma é a imagem unitária de um filme. Observe os dois fotogramas abaixo.



O primeiro fotograma corresponde aos 53 segundos de exibição do vídeo, o segundo aos 2 minutos e 37 segundos. Em ambos, o animal parece feliz. Explique o que aconteceu após o primeiro fotograma e o segundo.

9. Quando a câmera movimenta-se, ocorre uma mudança de enquadramento (planos e ângulos). Os principais movimentos de câmera são: panorâmica, *travelling*. Na **panorâmica**, a câmera movimenta-se sobre seu eixo, para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, ou obliquamente. No *travelling*, a câmera movimenta-se, na mão do operador, sobre um carrinho, em qualquer direção. Observe os dois fotogramas abaixo.



Entre a primeira imagem (aos 18 segundos) e a segunda (aos 25 segundos) percebe-se um pequeno deslocamento de câmera. Esse movimento corresponde a:

- panorâmica.
- travelling*.

10. Podemos afirmar que *Selfie Cat* é um audiovisual porque apresenta som e imagem a um só tempo. Além da **trilha sonora** (música), é possível ouvir vários **efeitos sonoros** (som dos cliques na tela do celular ou do *tablet*, o som do gato ao cair da cama ou ao entrar na caixa de areia, o som da tampa do piano ao ser fechado) e ainda os **sons diretos** (diálogos, gritos). Se tirássemos todos esses sons desse vídeo, o significado dele seria o mesmo? Explique.

11. A escolha das cores no cinema influencia na mensagem que se quer transmitir. A cor azul empregada no vídeo indica:

- tranquilidade
- confusão
- tristeza

12. Para tirar uma *selfie* com o gato e alcançar popularidade, a garota bagunçou a sala da casa, foi mordida pelo felino, o olho ficou inchado, o rosto foi arranhado, um dente foi quebrado. Apesar de tudo isso, a garota ficou feliz. Qual é mensagem do vídeo?

- Nunca se deve desistir do que se quer.
- É um alerta sobre a exposição ao perigo ao se fazer algumas *selfies*.
- Não ser invejoso nem viciado no uso do celular.

## APÊNDICE H – Plano de aula para o terceiro momento

### PLANO DE AULA – Terceiro momento – 4 aulas

#### I – OBJETIVOS

##### ➤ GERAL

- ✓ Produzir o gênero textual/discursivo *storyboard*, de modo a testar a criatividade narrativa e as habilidades com os recursos multimodais, por meio de imagens ou palavras e imagens.

##### ➤ ESPECÍFICOS

- ✓ Compreender as características do gênero estudado;
- ✓ Exercitar, de forma coletiva e individual, a produção de *storyboards* a partir das temáticas solicitadas;
- ✓ Empregar recursos da cinematografia na produção de *storyboards*.

#### II – CONTEÚDO

- Compreensão e produção de esboços sequenciais (*storyboards*), de modo a utilizar a multimodalidade, ou seja, por meio da linguagem verbal e não verbal, associar elementos narrativos e cinematográficos.

#### III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Exibição de *slides* sobre o gênero textual/discursivo *storyboard*;
- Discussão sobre as características do gênero estudado;
- Exibição de vídeos que abordem alguns elementos da cinematografia;
- Roda de conversa sobre os vídeos;
- Divisão da turma em quatro ou cinco grupos;
- Entrega das cópias impressas da notícia sobre *selfie* “Índia tem recorde mundial de mortes durante as selfies”;
- Distribuição de cartolinas para a produção coletiva do primeiro *storyboard*, em equipe, a partir da temática “Consequências de *selfie*”;
- Orientações quanto à produção textual coletiva;
- Exposição dos *storyboards* produzidos, juntamente com a narração oral do enredo planejado e executado;
- Recolhimento das produções textuais;
- Entrega das cópias impressas de modelo para produção individual de *storyboards* sobre a temática “O exibicionismo nas redes sociais”;
- Orientações quanto à produção textual individual;
- Recolhimento das produções textuais;
- Atendimento individual aos alunos com dificuldades quanto à realização das atividades propostas.

#### IV – RECURSOS DIDÁTICOS

- Cartolinas;
- Cópias impressas do modelo para produção individual de *storyboards*;
- Cópia do arquivo em *power point*, juntamente com os vídeos, sobre o gênero textual/discursivo a ser estudado;
- Computador, projetor multimídia e caixa amplificadora.

## V – AVALIAÇÃO

- Participação nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades coletivas e individuais propostas;
- Análise das atividades escritas realizadas em sala de aula.

## VI – REFERÊNCIAS

CARVALHO, Vitor. Como criar *storyboard*. **YouTube**, 5 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RZcuGbbWNaQ>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

ILUSTRADOR, Beto. **Modelos de storyboards**. - Disponível em: <<http://modelosdestoryboards.blogspot.com.br/p/o-que-e-um-storyboard.html>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

ÍNDIA tem recorde mundial de mortes durante selfies. **Veja on-line**, São Paulo, 18 nov. 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/ciencia/india-tem-recorde-mundial-de-mortes-durante-selfies/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MARVEL UK. Marvel's Avengers Assemble - Iron Man vs Thor - Film Clip - Official | HD. **Youtube**, 17 abr. 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0\\_GTNv0J9e8](https://www.youtube.com/watch?v=0_GTNv0J9e8)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

MITCHELL, Maurice. '**Avengers: The Art of Marvel's The Avengers' Assembles The Best Concept Art**. 17 maio 2012. Disponível em: <<http://filmsketchr.blogspot.com.br/2012/05/avengers-art-of-marvels-avengers.html#.UBRspWGe6N4>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

Modelo para produção de *storyboard* horizontal.pdf. Disponível em: <[http://www.abcine.org.br/uploads/pdf/storyboard\\_hor.pdf](http://www.abcine.org.br/uploads/pdf/storyboard_hor.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2017.

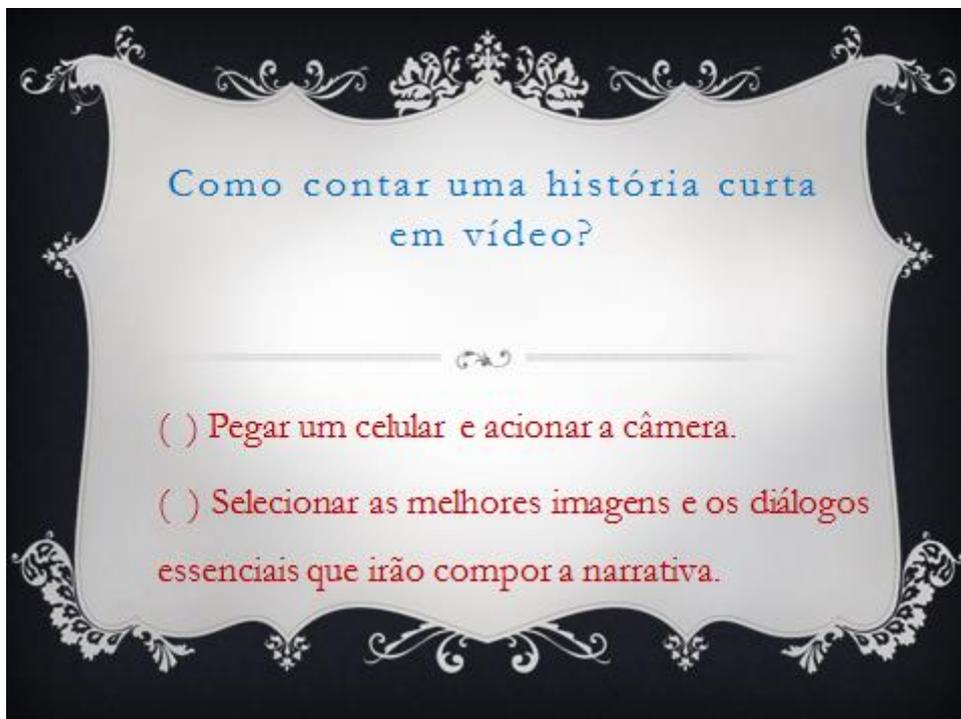
MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.

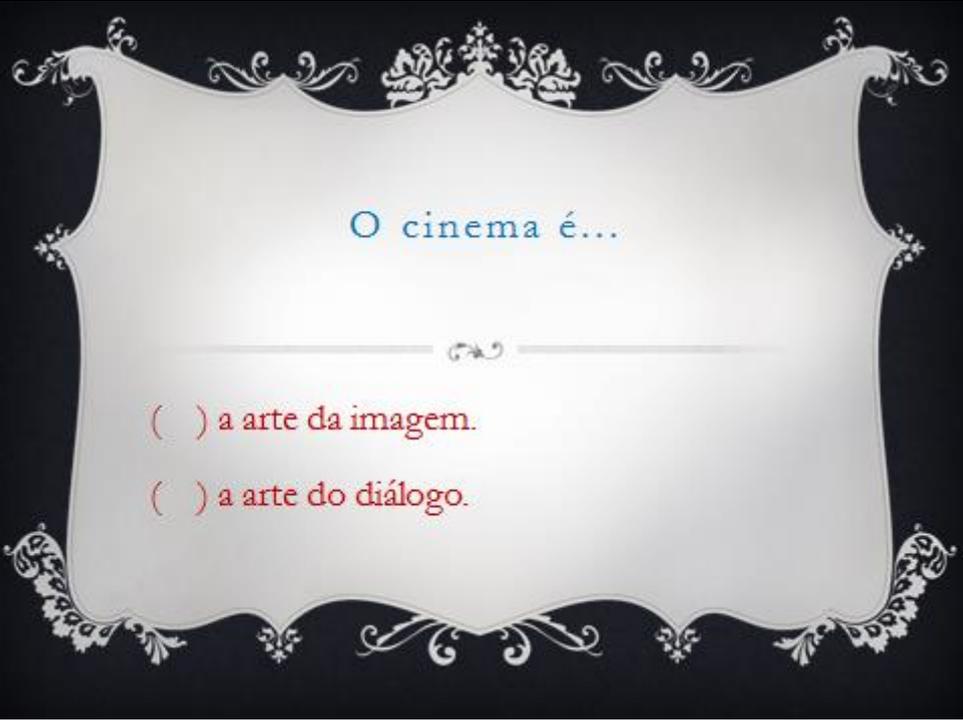
STEPHANES, Abraão. Como fazer um *storyboard*. **YouTube**, 5 set. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jM3BZq0jBdM>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

VALON, Fernando. Enquadramentos: planos de câmera|Como fazer um filme - EP. 03. **YouTube**, 26 maio 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=7T4R1TF\\_q-Y](https://www.youtube.com/watch?v=7T4R1TF_q-Y)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela. et al. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 31-64. (Coleção Como usar na sala de aula).

APÊNDICE I – *Slides sobre storyboard*



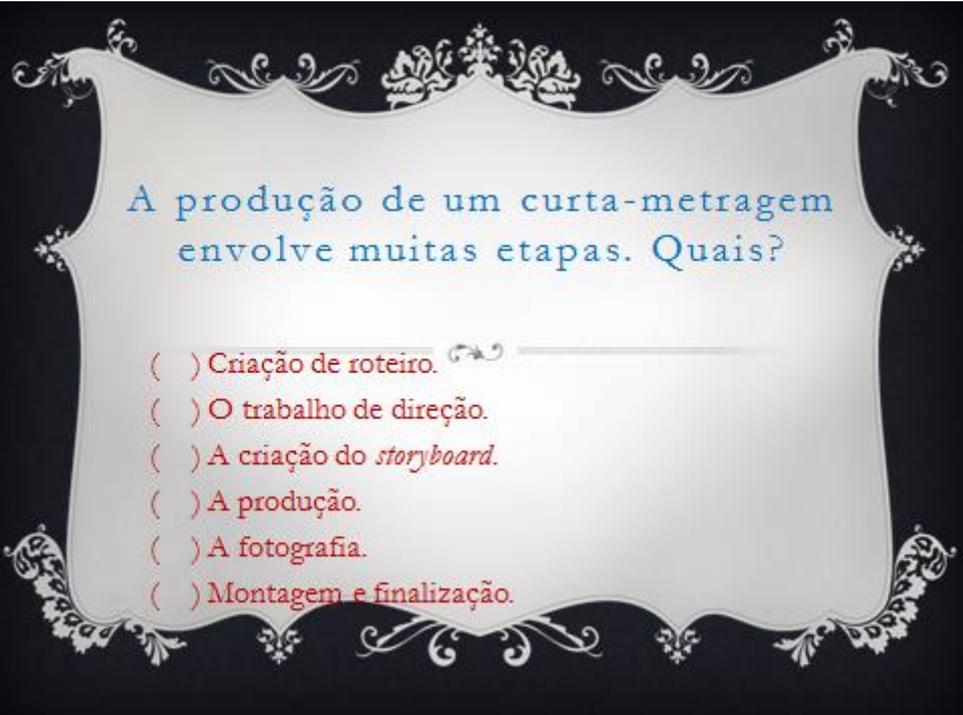


O cinema é...

---

a arte da imagem.

a arte do diálogo.



A produção de um curta-metragem envolve muitas etapas. Quais?

---

Criação de roteiro.

O trabalho de direção.

A criação do *storyboard*.

A produção.

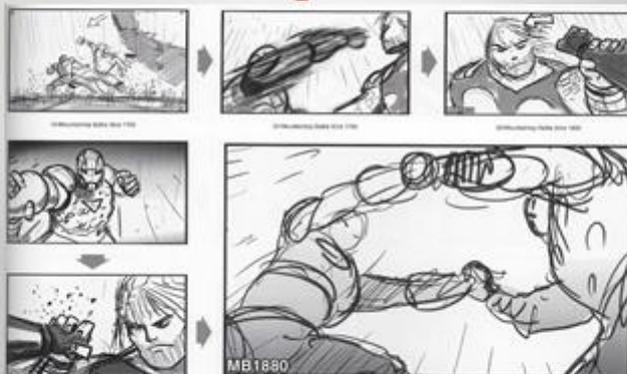
A fotografia.

Montagem e finalização.

## O que é um *storyboard*?

- ( ) É uma obra de arte.
- ( ) É uma referência visual no que se refere a planos, ângulos de câmera, dimensões e proporções do objeto da imagem.

## Exemplo: *The Avengers* (2012) – Os Vingadores



Digitized by

Arquiteto em 17 nov. 2017





Por que utilizar *storyboard* na produção de vídeo?

- O artista de *storyboard* busca o ângulo mais prático e barato de ser filmado.
- O artista de *storyboard* cria ângulos incríveis para as cenas do roteiro.
- O *storyboard* permite ver cada cena como um quadro específico, com seu ritmo, composição e cores próprias.
- O ator planeja sua atuação com mais cuidado.

Que materiais são utilizados na produção de *storyboard*?

- Papel, lápis, caneta nanquim.
- Computador com uma mesa digitalizadora.

## O que é verdadeiro sobre *storyboard*?

- É um rascunho de uma cena.
- É um guia visual narrando as principais cenas de um vídeo.
- É basicamente uma história em quadrinhos.
- O diretor e o fotógrafo decidem como executar cada plano e criam os rascunhos dos desenhos.
- Lembra o que deve ser feito com a câmera.

## Referências

- CARVALHO, Vitor. Como criar *storyboards*. Youtube, 5 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RZouGbbWNaQ>>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- ILUSTRADOR, Beto. Modelos de storyboards. - Disponível em: <<http://modelosdestoryboards.blogspot.com.br/p/o-que-e-um-storyboard.html>>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- MARVEL UK. Marvel: Avengers Assemble - Iron Man vs Thor - Film Clip - Official | HD Youtube, 17 abr. 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0\\_GTNr0j9e8](https://www.youtube.com/watch?v=0_GTNr0j9e8)>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- MITCHELL, Maurice. 'Avengers: The Art of Marvel's The Avengers' Assembles The Best Concept Art. 17 maio 2012. Disponível em: <<http://filmketchr.blogspot.com.br/2012/05/avengers-art-of-marvels-avengers.html#UERUpWG6fN4>>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- MOLETTA, Alex. Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.
- STEPHANES, Abraão. Como fazer um storyboard. Youtube, 5 set. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jM3BZq0BdM>>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- VALON, Fernando. Enquadramento: planos de câmera | Como fazer um filme - EP. 03. Youtube, 26 maio 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=T4R1TF\\_q-Y](https://www.youtube.com/watch?v=T4R1TF_q-Y)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

## APÊNDICE J – Plano de aula para o quarto momento

### PLANO DE AULA – Quarto momento – 7 aulas

#### I – OBJETIVOS

##### ➤ GERAL

- ✓ Consolidar as habilidades de leitura por meio do curta-metragem *Torcido*, a produção de textos verbais e de textos multimodais (*storyboards*, vídeos curtos).

##### ➤ ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar com mais propriedade elementos narrativos e cinematográficos no curta-metragem *Torcido* e estabelecer relações de sentido;
- ✓ Narrar o enredo do vídeo assistido, de modo a evidenciar o máximo de detalhes observados;
- ✓ Relacionar uma notícia impressa sobre *bullying* ao curta-metragem em estudo, de modo a refletir sobre determinados comportamentos que implicam na aceitação ou não do outro;
- ✓ Produzir um *storyboard* a partir da temática “A aceitação do outro”, ou seja, organizar em imagens, e talvez palavras, o enredo pensado sobre o assunto, e empregar nessa produção multimodal recursos da cinematografia;
- ✓ Aventurar-se na transformação de um *storyboard* em um vídeo curto, de maneira que recursos simples, a exemplo de um telefone celular ou uma câmera digital simples, possam ser utilizados como ferramentas de trabalho.

#### II – CONTEÚDO

- Leitura e produção de textos multimodais (*storyboard* e vídeo de metragem curta).

#### III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Exibição do curta-metragem *Torcido*;
- Reexibição do curta, com pausas, para discussão de alguns elementos que o integram;
- Distribuição das cópias impressas dos exercícios de interpretação e de compreensão dos elementos narrativos e cinematográficos do curta *Torcido*;
- Recolhimento de exercícios escritos;
- Entrega das cópias impressas para a retextualização do curta-metragem;
- Recolhimento dos textos produzidos;
- Entrega das cópias impressas da notícia sobre *bullying* “Casos de bullying nas escolas cresce no Brasil, diz pesquisa do IBGE”;
- Leitura da notícia impressa e comparação ao vídeo assistido, de modo a estabelecer relações de sentidos;
- Entrega das cópias impressas de modelo para a produção individual de *storyboards* sobre a temática “O exibicionismo nas redes sociais”;
- Produção individual de um *storyboard*, a partir da temática solicitada;
- Recolhimento das produções textuais;
- Divisão da turma em 2 equipes;
- Seleção de um *storyboard* produzido individualmente para estudo, discussão, reelaboração e produção de um curta-metragem;
- Atendimento individual aos alunos com dificuldades quanto à realização das atividades propostas.

#### IV – RECURSOS DIDÁTICOS

- Cópia digital do curta-metragem *Torcido*;
- Cópias impressas dos exercícios de estudo da linguagem narrativa e cinematográfica;
- Cópias impressas para a narração do conto assistido (retextualização) e reescrita;
- Cópias impressas da notícia sobre *bullying*;
- Cópias impressas do modelo para produção individual de *storyboards*;
- Telefone celular e/ou câmera digital;
- Computador, projetor multimídia e caixa amplificadora.

#### V – AVALIAÇÃO

- Participação nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades individuais e coletivas propostas;
- Análise das atividades orais, escritas, multimodais realizadas.

#### VI – REFERÊNCIAS

ARENAANIMATION. *Twisted*. YouTube, 13 dez. 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=J\\_daotPZ2Kk](https://www.youtube.com/watch?v=J_daotPZ2Kk)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 9).

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2014. (Princípios; 207).

MESQUITA, Samira N. **O enredo**. 4. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios; 36).

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.

RAIMUNDI, Ana C. Casos de bullying nas escolas cresce no Brasil, diz pesquisa do IBGE. **G1 on-line**, Rio de Janeiro, 26 ago. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/08/casos-de-bullying-nas-escolas-cresce-no-brasil-diz-pesquisa-do-ibge.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Angela. et al. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 31-64. (Coleção Como usar na sala de aula).

## APÊNDICE K – Atividade 4

### Interpretação textual

A partir do vídeo assistido, responda as questões a seguir.

1. O título do filme *Twisted* em inglês significa torcido, enrolado. Também pode ser traduzido como perverso. O que justifica esse título?

- ( ) O homem não gosta de seu animal e por isso é muito perverso com ele.
- ( ) O homem demonstra ser enrolado ao tentar ajudar o animal.
- ( ) Os dois cães apresentam a cauda torcida.

2. Escreva algumas **características físicas** (corpo, roupas, gestos, voz) e **psicológicas** (personalidade e estados de espírito) das personagens principais do vídeo.

3. Procure descrever o lugar em que as ações da narrativa fílmica acontecem. Para isso, tente expor o máximo de detalhes observados.

4. Podemos afirmar que o tempo de uma narrativa pode revelar a época em que se passa a história ou também a duração dessa narração. Responda:

- a) Você acredita que a época exibida no vídeo é o momento atual? Por quê?
- b) As ações ocorridas na narrativa acontecem em um único dia? Explique.
- c) Qual é a duração do filme, isto é, quanto tempo dura a exibição do vídeo?

5. Qual é a principal ação da história que caracteriza o desenvolvimento do enredo?

6. Qual é o desfecho da narrativa fílmica?

**APÊNDICE L – Atividade 5**  
**Compreensão da linguagem cinematográfica**

1. A linguagem verbal apresenta duas modalidades: a língua escrita e a língua oral. Qual dessas modalidades foi empregada no vídeo? Explique.

2. Observe o fotograma abaixo que corresponde aos 2 minutos e 59 segundos. Em seguida, marque a alternativa correta em cada item.



a) O ângulo da câmera utilizado é:

- normal
- plongê (câmera alta)
- contraplongê (câmera baixa)

b) O plano empregado foi:

- plano geral
- plano total
- plano americano
- plano médio
- primeiro plano
- plano de detalhe (*close-up*).

c) As personagens estão felizes porque:

- elas se respeitam muito.
- o cão ama o dono dele, e este acredita que conseguirá alinhar a cauda do animal que é torcida.
- cada um aceita o outro do jeito que é.

3. Quando a câmera movimenta-se, ocorre um desses principais movimentos de câmera: panorâmica ou *travelling*. Na **panorâmica**, a câmera movimenta-se sobre seu eixo, para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, ou obliquamente. No ***travelling***, a câmera movimenta-se, na mão do operador, sobre um carrinho, em qualquer direção. Observe os dois fotogramas abaixo.



Entre a primeira imagem (aos 2 minutos e 4 segundos) e a segunda (aos 2 minutos e 7 segundos) percebe-se um deslocamento de câmera. Esse movimento corresponde a:

- panorâmica.
- travelling*.

4. Se todos os sons, **trilha sonora** (música) e **efeitos sonoros** (som da respiração do animal, dos sapatos do homem ao andar, dos cliques da máquina fotográfica, da campainha) forem retirados desse vídeo, ele fica menos interessante ou mantém o mesmo significado? Por quê?

5. O que acontece quando a tela do vídeo escurece em alguns momentos?

- Mostra a visão de uma das personagens.
- Indica uma mudança de tempo.

6. Qual é mensagem do vídeo?

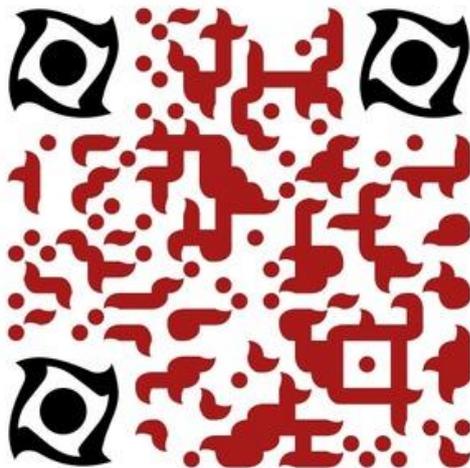
- Nem sempre se consegue o que se quer.
- Nunca se deve desistir do que se quer.
- É necessário que cada pessoa aceite o outro como ele é.

**APÊNDICE M – Código de resposta rápida (*QR Code* — *Quick Response Code*) dos curtas-metragens utilizados**

1. Curta-metragem *Selfie Cat* utilizado na intervenção que não está mais disponível no YouTube.



2. Curta-metragem *Selfie Cat* equivalente ao utilizado na intervenção, porém, com acréscimo de legenda e disponível no YouTube.



3. Curta-metragem *Twisted* utilizado na intervenção.



**ANEXOS**

**ANEXO A – Termo de anuência**

**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL XXXXX**

**XXXXX XXXXX XXXXX**

**ENDEREÇO: RUA XXXXX XXXXX XXXXX, S/N – BAIRRO XXXXX XXXXX —**

**CEP: 58.278-000 – JACARAÚ/PB**

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo geral é apresentar uma proposta didática voltada para a turma do 7º ano “B” do Ensino Fundamental, a partir de curtas-metragens, que instrumentalize os alunos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelas pesquisadoras e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

As responsáveis por este projeto são: Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB) e a mestranda Jeane dos Santos (UFPB).

Jacaraú, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Nome da Instituição: Escola Municipal de Ensino Infantil e Xxxxx Xxxxx Xxxxx Xxxxx

Responsável pela Instituição: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Venho por meio deste documento esclarecer que está sendo desenvolvida uma pesquisa com alunos do 7º ano B do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Xxxxx Xxxxx Xxxxx Xxxxx nas aulas de língua portuguesa referente ao uso de curta-metragem como objeto de ensino e de aprendizagem. A professora da referida turma, **Jeane dos Santos**, aluna do Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Universidade Federal da Paraíba, é a pesquisadora sob a orientação da Profa. Dra. **Roseane Batista Feitosa Nicolau** (UFPB).

Os objetivos do estudo são: apresentar uma proposta didática, a partir de curtas-metragens, que instrumentalize os alunos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita sob a ótica do multiletramento. Para isso, serão realizadas oficinas-aulas, com o objetivo de testar a aplicabilidade de tal proposta no processo de aprendizagem da leitura e da produção de textos multimodais.

Solicitamos a sua colaboração para que o aluno **participe das aulas que ministraremos**, solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área educativa ou publicar em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos alunos serão mantidos em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o aluno não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não oferece riscos, previsíveis, para a saúde do aluno, e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Responsável pelo Participante da Pesquisa

**Contato da Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Jeane dos Santos.

Endereço (Setor de Trabalho): EMEIF XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX / XXXXX XXXXX XXXXX,  
S/N – Bairro XXXXX XXXXX – CEP: 58.278-000 – Jacaraú/PB

Telefone de contato: (83) 98632-3097

E-mail: enaejsantos@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP: 58.051-900 – João Pessoa/PB

Telefone de contato: (83) 3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

---

Assinatura da Professora/Pesquisadora Responsável

---

Assinatura da Professora/Pesquisadora Orientadora

### ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O curta-metragem como objeto de aprendizagem da leitura e da produção textual no ensino fundamental”.

Neste estudo pretendemos apresentar uma proposta didática, a partir de curtas-metragens, que instrumentalize os alunos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita sob a ótica do multiletramento. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico. Para isso, serão realizadas oficinas-aulas, com o objetivo de testar a aplicabilidade de tal proposta no processo de aprendizagem da leitura e da produção de textos multimodais.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jacaraú, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Professora/Pesquisadora Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP: 58.051-900 – João Pessoa/PB  
Telefone de contato: (83) 3216-7791 / *E-mail*: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

Pesquisadora Responsável: Jeane dos Santos.

Endereço (Setor de Trabalho): EMEIF Xxxxx Xxxxx Xxxxx Xxxxx/ Rua Xxxxx Xxxxx Xxxxx, S/N – Bairro Xxxxx Xxxxx – CEP: 58.278-000 – Jacaraú/PB

## ANEXO D – Folha de rosto do projeto apresentado ao Comitê de Ética



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O curta-metragem como objeto de ensino e aprendizagem			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 27			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: JEANE DOS SANTOS			
6. CPF: 054.614.374-19		7. Endereço (Rua, n.º): RUA MANOEL SILVESTRE FILHO, 120 AURELIANO PESSOA JACARAUA PARAIBA 58278000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 83986323097	10. Outro Telefone:
		11. Email: ENAEJSANTOS@HOTMAIL.COM	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>01 / 11 / 2017</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ: 24.098.477/0001-10	14. Uidade/Orgão: <u>PROFLETRAS</u>
15. Telefone: (83) 1316-7791		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>LAUREMIA SOUTO SALES</u>		CPF: <u>024.480.424-97</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENADORA</u>			
Data: <u>01 / 11 / 2017</u>		 Assinatura <b>Lauremia Souto Sales</b> Coordenadora do PROFLETRAS/UFPB Matrícula SIAPE 3334167	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

ANEXO E – Texto sobre *selfie*Ciência, Mundo**Índia tem recorde mundial de mortes durante selfies****O país asiático registrou 76 mortes durante selfies, seguido pelo Paquistão, com nove vítimas, e pelos Estados Unidos, com oito**Por **Da redação**

18 nov 2016, 21h47



Casal de indianos tira selfie (Noah Seelam/AFP)

Nos dois últimos anos, 76 pessoas morreram na Índia enquanto posavam para uma *selfie*, o que transformou o país asiático no mais recordista de acidentes fatais entre os amantes dos autorretratos, segundo um **estudo recente**. De acordo com os autores da pesquisa, o fenômeno provou ser tão desastroso que, durante o ano de 2015, houve mais mortos por *selfies* no mundo do que por ataques de tubarões.

O estudo foi publicado na semana passada pela Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, e o Instituto Indraprasth de Tecnologia da Informação, em Nova Délhi. Segundo a pesquisa, a motivação dos que tiram *selfies* é conseguir um grande número de curtidas e de comentários nas redes sociais, porém, os pesquisadores não explicam porque a Índia ostenta o recorde de mortos pela prática.

Veja também

MundoArgentino morre ao cair de cachoeira enquanto tirava selfie 8 set 2016 - 22h09MundoTurista alemão morre ao tentar tirar selfie em Machu Picchu 30 jun 2016 - 16h06

Com nove vítimas, o Paquistão ocupa o segundo lugar da lista, seguido pelos Estados Unidos, com oito mortos, e a Rússia, com seis. Entre 2014 e 2015, ao todo, 127 pessoas morreram em decorrência de acidentes do tipo mundo. De acordo com o estudo, as causas principais estão relacionadas a quedas de grandes alturas ou afogamentos.

No norte do Índia, três estudantes faleceram no ano passado ao serem atropelados por um trem enquanto tentavam fazer uma *selfie* nos trilhos, segundo a pesquisa. Outro estudante perdeu a vida quando a pedra em que havia subido para tirar uma foto cedeu e ele caiu em um barranco. Um turista japonês também morreu no Taj Mahal ao escorregar nos degraus do célebre mausoléu quando tentava fazer uma *selfie*.

*(Com AFP)*

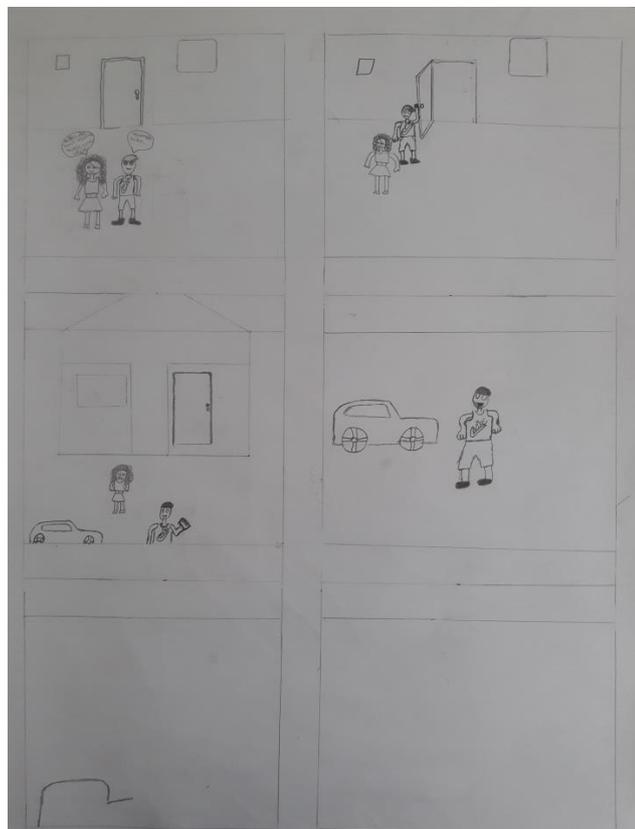
Disponível em: <http://veja.abril.com.br/ciencia/india-tem-recorde-mundial-de-mortes-durante-selfies/>. Acesso em: 22 nov. 2017



**Equipe 3**



**Equipe 4**





ANEXO H – Storyboards produzidos individualmente

B. S. F. P.

STORYBOARD

Página

Em uma vez uma menina que estava fazendo todos os dias no facebook e me insubrigam.

Tudo o que ela fazia era tirar fotos e postar

Um dia ela quis tirar uma foto um pouco diferente de uma menina pequena ela viu um grupo amigos fazendo 1050

Então ela foi até o topo de uma montanha e ficou bem na ponta

de repente ela tropeçou e caiu bem na do alto

normal: não queria se ver assim irritando o que os outros fazem. Uma parte de dançar.

B. X.

STORYBOARD

Página

A menina acordou com vontade de tirar foto aí ela pensou um lugar para ir

ela decidiu ir a praia ou piscina.

a ela tentou tirar uma selfie.

aí ela tirou a selfie que mais ficou boa.

aí ele tirou outra selfie

mas quando ele se postou o carro bateu nele mais do que mais gente

C. T. R. N.

STORYBOARD

Uma menina que Amata se adivin com selfies.

Ela sempre chamava um amigo para tirar fotos.

Ela e seus amigos tiravam fotos todos os dias.

Tiravam 4 fotos.

Olhavam a foto e postavam no Facebook.

E tiveram muitos likes.

F. R. S.

STORYBOARD

Um jovem entediado que se fazia muito de usar sites socialmente com pessoas famosas, mas sem ter a mínima utilidade.

Um jovem tirando uma foto para posta, porém horas tentando tirar a foto perfeita para as várias câmeras.

Quando ele consegue tira a foto e a posta no seu perfil.

Quando o celular quando ele tira a foto, ele posta a foto alguns minutos depois ele vê a foto e de cada mais ele quer a cara que entra e tambem que ele queria.

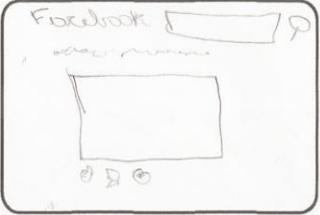
Quando ele consegue tira a foto e a posta no seu perfil e recebe a foto e a posta no seu perfil.

Por isso acabou uma coisa mais longa de uma foto melhor talvez, uma coisa de muito mais curtidas.

G. L. C.

Página

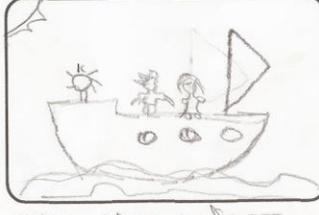
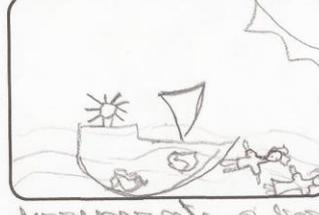
STORYBOARD

		
<p>▶ Aqui Da foto na mesa encontre uma foto para fazer um livro com fotos. É um projeto.</p>	<p>▶ Aqui Aqui está um plano médio.</p>	<p>▶ Aqui Aí chegou a con- ta da foto para fazer o livro.</p>
		
<p>▶ Aqui Aqui o facebook está sendo usado.</p>	<p>▶ Aqui Aqui ele já con- teu a foto.</p>	<p>▶ Aqui Aqui ele está publicando de re- gras.</p>

L. P. S. S.

Página

STORYBOARD

		
<p>▶ Aqui Aqui é um meni- no que tá pro- fundo de memora- da.</p>	<p>▶ Aqui Aqui ele tá no lado da parede sobre o foto.</p>	<p>▶ Aqui ele tá no parque andando ele vem agora para pra- cia.</p>
		
<p>▶ Aqui Aqui ele tá no lado da parede sobre o foto.</p>	<p>▶ Aqui Aqui ele tá no lado da parede sobre o foto.</p>	<p>▶ Aqui Aqui ele tá no lado da parede sobre o foto.</p>

## ANEXO I – Texto sobre *bullying*

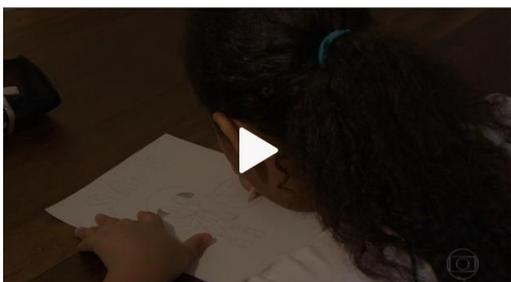
Edição do dia 26/08/2016

26/08/2016 14h26 - Atualizado em 26/08/2016 15h03

# Casos de bullying nas escolas cresce no Brasil, diz pesquisa do IBGE

Aparência física é um dos principais motivos de bullying. Problema é considerado de saúde pública.

Ana Carolina Raimundi  
Rio de Janeiro



A aparência física é um dos principais motivos de bullying nas escolas, um problema considerado de saúde pública. O número de casos de jovens submetidos a situações de humilhação vem crescendo, de acordo com pesquisa do IBGE sobre a saúde do estudante brasileiro.

Para quem sofre, não é brincadeira, não tem graça e pode deixar marcas. "Ficarem chamando de gordo, magro, julgar a aparência. Eu senti que meu coração ia cair", diz Maria Clara, de nove anos, vítima de bullying.

Karine Sales Braune é mãe de Maria Clara, que já teve problemas em três escolas. Eram sempre as mesmas ofensas gratuitas: "A reação dela é, às vezes, ficar quieta, se fechar".

A menina é amorosa e tímida. Ficou mais tímida nos últimos tempos, mas prefere perdoar os colegas. "Ela tenta relevar as coisas que acontecem com ela. Claro que magoa. Ela não quer tocar no assunto, pra ela, passou a dor, morreu o assunto. Ela abstrai, perdoa e não quer nem falar do assunto", relata a mãe.

A mãe pede para ela contar tudo sempre e conta com a ajuda da escola: "As outras duas escolas mal abordaram o tema. Nessa escola que a Maria está, eles resolveram prontamente a questão e eu acho que tem que ser assim".

Mesmo que muitos pais não saibam, esse sentimento é muito comum entre as crianças e adolescentes. Quase a metade dos alunos entrevistados na pesquisa (46,6%) diz que já sofreu algum tipo de bullying e se sentiu humilhado por colegas da escola. A maioria (39,2%) afirmou que se sentiu humilhado às vezes ou raramente e 7,4% disseram que essa humilhação acontece com frequência e entre os principais motivos está a aparência.

Comparando a pesquisa anterior, feita em 2012, o número de casos de alunos que relataram já ter se sentido assim no colégio aumentou. Em 2015, eram 46,6% dos alunos. Em 2012, eram 35,3%.

Uma escola no Rio de Janeiro tem um programa de combate ao bullying. São debates, aulas de arte que começa com os alunos entendendo o que essa palavra realmente significa. Eles estudaram inclusive a lei do bullying, que diz que o responsável pode até ser processado se o caso for comprovado.

Pela pesquisa, dois em cada 10 estudantes já praticaram bullying e as agressões partem mais dos meninos. Gabriel de Castro, de 14 anos, já sofreu e já praticou bullying, mas com entendimento, as coisas mudaram: “Fui aprendendo que essas brincadeiras que eu fazia não eram legais e isso magoava as pessoas”.

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/08/casos-de-bullying-nas-escolas-cresce-no-brasil-diz-pesquisa-do-ibge.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017

## ANEXO J – Transcrição das produções textuais verbais

Quadro 13 – Transcrição das produções textuais verbais iniciais e finais

Part.*	Texto inicial**	Part.*	Texto final**
<b>B S F P</b>	<p>O nome do vídeo é selfie cat, ele conta a história de uma garota que quer tirar fotos com seu gato para ganhar muitas curtidas nas redes sociais. O vídeo dura 41 segundos.</p> <p>A garota está na sala de uma casa de praia, ela está mexendo nas suas redes sociais quando ela ver uma foto de outra garota com seu gato ela ver que a foto tem várias curtidas e tenta fazer o mesmo. Quando o gato entra em sua casinha, ela puxa a calda do gato, e tira uma foto ela não gostou, novamente ela tenta tirar outra mas o gato se mexeu, e tira outra mas não deu certo. O gato correu e pulou para dentro do piano, ela tenta abrir o piano e o gato sai de dentro e acaba pulando em cima da garota e acaba empurrando e o celular cai e acaba tirando uma foto e o gato acaba encostando a pata no celular e ele posta a foto. A garota cai, pega o seu celular olha para ele e ver que tem várias curtidas e cada vez mais sobe as curtidas. O vídeo não mostra o rosto dela enquanto ela está mexendo no celular e depois que mostra da para ver que ela está com alguns dentes quebrados e finalmente o gato consegue ir para sua casinha.</p>	<b>B S F P</b>	<p>O vídeo fala sobre um cachorro chamado bow bow que tem a cauda enrolada, e torcida. O vídeo começa com um homem que é o dono do cachorro desenhando ele, e (o homem) viu que ele tinha a cauda enrolada e desenhou-a de outro jeito. Bow bow não gostou que seu dono tivesse desenhado sua cauda diferente.</p> <p>O dono tenta deixar a cauda de seu cachorro normal, mas sempre que ele tentava voltava sempre ao normal.</p> <p>Ele tentou de todas formas, os dias foram se passando os dias e ele tinha colocado um aparelho para o cachorro ficar com a cauda normal e passou muitas e muitas coisas e nada funcionou.</p> <p>Depois de alguns dias eles estavam na sala e a campainha tocou e chegou outro cachorro e quando o homem viu ele tinha a cauda pior do que a do bow bow. E seu dono entende que temos que aceitar, as coisas do jeito que são.</p> <p>Bow bow era marrom alaranjado e branco. E o outro cachorro era branco dos olhos azuis. Seu dono era moreno magro e cabelo preto.</p>
<b>B X</b>	<p>A historia começa com a garota no sofá ela estava mexendo no celular e viu uma foto de uma garota com o gato e sentiu inveja, então ela decidiu tirar uma foto igual, com o gato dela.</p> <p>Ela tentou bastante mais não conseguiu, por que o gato queria fazer “PIPI”! Todas fotos que ela tirava não saia do jeito que ela queria, o gato ficava tentando fugir dele mais ela estava com muita raiva continuou tentando ate conseguir o gato entrou no piano, e na hora que ela foi pegar o gato ele avançou em cima dela.</p> <p>Foi ai que ela conseguiu tirar a foto que ela tanto queria. A foto saio perfeita, então o gato publicou, ele arranhou ela mais ela ficou feliz, pois conseguiu o que ela tanto queria.</p> <p>A jovem não mostrou ser carinhosa com o gato, porque ela queria obrigar o gato a fazer uma coisa que ele não queria.</p>	<b>B X</b>	<p>A história começa com um homem e um cachorro. Bom o homem vai desenhar o cachorro e ver que ele tem o rabo torto, o homem faz de tudo pra endireitar o rabo de mais não da certo.</p> <p>Ah ja ia me esquecendo, as características deles o cachorro e marrom com branco e rabo torto, e o homem é Branquinho, cabelo preto, magro e etc.</p> <p>No final ele perceber que não vai conseguir deixar o rabo do animal torto então ele desiste.</p> <p>Mais ele tem outra surpresa deixaram um cachorro Branquinho em sua porta e pra alegria de acabar o animal tambem tem o rabo torto.</p> <p>e a mensagem do vídeo é: é Necessário que cada pessoa aceite o outro como ele é.</p>

<b>C T R N</b>	<p>O FILME TINHA 3 Minutos de duração, o VíDeo era Sobre uma menina e o gato, a menina queria postar uma Foto com seu gato mais o gato não queria tiRar fotos, ela foi mordida aranhada</p> <p>Tudo isso pra tirar uma única foto, depois ele entrou no PÍANO, e a tela ficou preta. Só que no final de HISTORÍA ela conseguiu TIRAR 1 FOTO com muitas visualizações e curtidas nas redes Sociais PoRem toda macHucada com os dentes arrancados depois disso o gato pode ter uma Soneca, Tudo iSSo por causa de 1 Foto.</p> <p>Porque ela viu uma garota com um gato TiRANDO Fotos queria tirar Tambem,</p> <p>O gato da menina era Tão gordo que mal conseguia, entrar na casinha de gato, pois a porta era Pequena.</p> <p>e ele era gordo, mais depois disso tudo, ele poderia relaxar na sua casinha de gato,</p> <p>A menina estava tão Focada em fotos que Não desistiu, por nada, nesse mundo.</p> <p>Puxou atee o rabo do pobre gato.</p>	<b>C T R N</b>	<p>O filme é sobre um cara que tava desenhando o seu cacHorro, Mas o cacHorro não gostou muito do desenho. Pois no desenho o cachorro estava com o rabo normal, mais na verdade o cão tinha o rabo enrolado, então o dono do cão fez de tudo para que o rabo do cachorro ficasse reto, ele colocou: cimento, cone, mais não adiantava, mais o dono não desistiu, continuou tentando... depois de alguns dias ele escutou uma campainha, quando abriu a porta era uma caixa com um cacHorro dentro, porem o cachorro tambem tinha o rabo enrolado...</p>
<b>F R S</b>	<p>Era uma vez uma jovem que morava junto com Seu gato e ela tinha um Plongeé Postava varias fotos, videos ETC ela estava mexendo nele vendo as coisas do dia, daí ela viu uma moça que tinha Postado foto com o gato ela ressoueu tira com o dela também So que não deu muito certo o gato dela não gostava de tira foto mesmo Assim ela pegou</p> <p>O gato dela afossa mais as fotos não tiha ficado boa então ela tentou denovo o gato começou a Senti raiva e Pulo pra cima do Piano ela tentou Pega o gato de novo So que ele ja tava - Preparado Para a taca e também com uma forma de tira A foto raPido e deixa de frescura</p> <p>Então quando ela foi Pega o gato dela ele deu um Pulo em cima dela o celular caio no chão e os dois também atela fico Preta e ela quando Pegou o celular com acara aranhada e o dente quebrado conseguiu uma foto Perfeita e dubro a quantia de curtidas ela fico feliz o gato entro na casinha dele e fico susegado e feliz também.</p>	<b>F R S</b>	<p>O vído mostra um homem com seu cachorro-da calda torra, o homem estava pintando o cachorro em uma folha branca e uns lápis, até que ele se depara com o rabo do animal que é enrolado, e de vez ele fazer do jeito-Perfeito.</p> <p>Quando ele vai mostrar como fico a pintura pro cachorro, ele não ficou confórmavel, e ficou abanando o rabinho pro lado do dono dele o homem amarrou um cordão no rabo dele enquanto o cachorro estava dormindo, quando o cão se a cordou e se espreguiçou, saio o cordão, ele colocou até cola no rabo do cachorro.</p>

<p><b>G L C</b></p>	<p>A história foi boa, durou apenas três minutos, mais foi bem específico, deu para entender bem, da para ver plenamente o lugar onde ocorre as cenas, em uma casa, principalmente na sala.</p> <p>As três principais ações do video, que eu achei, foi o gato arranhando a menina, ela pegando o rabo do gato e o momento que a foto foi postada, no video não teve nenhuma linguagem verbal, só não verbal, e os detalhes das personagens, uma menina loira que usa aparelho, e um gato gordinho, fofinho e bravo.</p> <p>E foi isso que eu entendi do video, não consegui resumir mais nada.</p> <p>Mais eu gostaria de detanhar algumas coisas: a casa é grande, muitos comodoss e etc.</p> <p>A menina queria postar uma foto com o gato, mais o gato mordeu ela.</p>	<p><b>G L C</b></p>	<p>Eu vi que o homem tinha uma blusa azul, e o cachorro tinha um rabo torto, as ações aconteceram em uma sala com paredes com cores fortes, e tinha um sofá.</p> <p>Lembro que tinha vários tipos de filmagem, médio, geral e etc...</p> <p>No final chegou outro cachorro com rabo enrolado também.</p> <p>E também o homem fazia de tudo para ajeitar o rabo dele, mais não consegue, aí depois ele aceita o cachorro do jeito que ele é.</p>
<p><b>L P S S</b></p>	<p>Éra uma vez uma menina que ela tava com celula que ela vio uma menina com gato na rede social e teve uma ideia tira uma foto com gato dela ela pegou o gato pelo rrabo, mais o gato não queria tira a foto ela queria tira de todou jeito tirou três foto mais o gato não deixou o gato entrou dentro da casa dele ela pujou ele ele dorreu e entrou dentro do piano ele pegou o celula esperou para ele sai ele não saiu ela abriu o piano ele pulou nela e ele mordeu ele o celula caiu da mão dela e asir mesmo tirou o foto ela também quebrou o deite ela ficou feia muito feia ai o gato ficou olando para ela ai tirou a foto ficou muito lindo a foto ficou com flor, e o gato ficou so olando para ele.</p> <p>Ai era a menina caiu no chau e ogato foi para caucha dele e cando ele foi ele pisou no celula e foi para na rede social que teve mais de um milhão de curtida ai ele ficou muito feliz com iso e passou a outra menina com o gato, preto ai o gato foi para caicha e foi mija e fico lá so de boa e foi dormi ela a, menina ficou olando cantas curtida, e foi muito depois ela foi e asi eu comtei essa Historia para você, muito bom esse filme muito bom e asi foi esa Historia eles ficou feliz para senpre e acabou esa Historia... mais ele vai tira mais foto com gato e o gato não vai deixa mais a vida e asi eu goitei muito do filme esse poque e pouco, os minuto mais eu gostei muito.</p>	<p><b>L P S S</b></p>	<p>O homem tei um cachorro que tei uma rabor torto e ele tentar faser a possível para desentorta o rabor dele colocar cola misturada com cimento amarra e nada ele não gosta do rabor do cachorro ele pega uma rregua coloca um cordão mais não segura ele fica com raiva mistura cola com cimento outras coisa é ele coloca no rrabo do cachorro e coloca tipo um tubo e deixa um dia maisomeno e depois o homem tira e não cetor o rrabo fica aimda tortor.</p> <p>E o homem compra outro cachorro bram co ai o cachorro chega na casa dele o homem apri a caixa e lá esta ele gando o home ola pro cachorro o rabo dele esta torto também e fica com muita raiva.</p>

**Fonte:** Elaboração própria, Jacaraú, 2017.

\* Participante da pesquisa

\*\* Os títulos das produções textuais não foram transcritos.