

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ELISIENE DE MELO BARBOSA

**CENA 15, PLANO 4, TOMADA 1: RECURSOS AUDIOVISUAIS
E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

RIO DE JANEIRO/ RJ

2018

ELISIENE DE MELO BARBOSA

**CENA 15, PLANO 4, TOMADA 1: RECURSOS AUDIOVISUAIS
E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, sob orientação da Professora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

RIO DE JANEIRO/ RJ

2018

B238c

Barbosa, Elisiene de Melo

Cena 15, Plano 4, Tomada 1: Recursos
Audiovisuais e Ensino de Língua Portuguesa / Elisiene de
Melo Barbosa. -- Rio de Janeiro, 2018.

90 f.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Mestrado
Profissional em Letras, 2018.

1. Letramentos. 2. Retextualização. 3. Linguagem
audiovisual. 4. Tecnologias Digitais. 5. Ensino de Língua
Portuguesa.

Elisiene de Melo Barbosa

**CENA 15, PLANO 4, TOMADA 1: RECURSOS AUDIOVISUAIS E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Aprovada em:

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

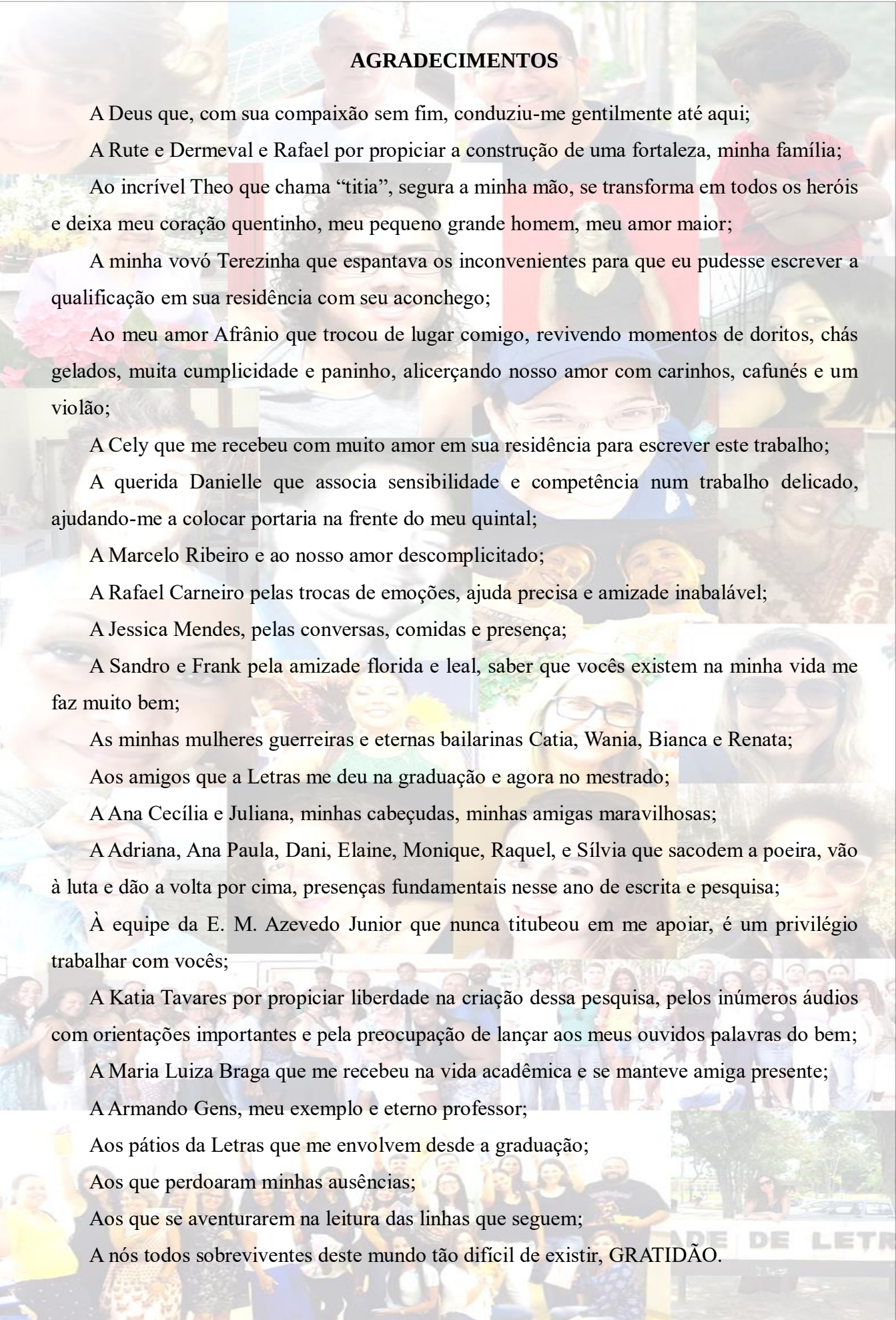
Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares
(UFRJ)

Prof. Dr. Claudio de Paiva Franco
(UFRJ)

Profa. Dra. Mônica Tavares Orsini
(UFRJ)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos que o permitem existir: meus alunos, meus ex-alunos, meus futuros alunos.



AGRADECIMENTOS

A Deus que, com sua compaixão sem fim, conduziu-me gentilmente até aqui;

A Rute e Dermeval e Rafael por propiciar a construção de uma fortaleza, minha família;

Ao incrível Theo que chama “titia”, segura a minha mão, se transforma em todos os heróis e deixa meu coração quentinho, meu pequeno grande homem, meu amor maior;

A minha vovó Terezinha que espantava os inconvenientes para que eu pudesse escrever a qualificação em sua residência com seu aconchego;

Ao meu amor Afrânio que trocou de lugar comigo, revivendo momentos de doritos, chás gelados, muita cumplicidade e paninho, alicerçando nosso amor com carinhos, cafunés e um violão;

A Cely que me recebeu com muito amor em sua residência para escrever este trabalho;

A querida Danielle que associa sensibilidade e competência num trabalho delicado, ajudando-me a colocar portaria na frente do meu quintal;

A Marcelo Ribeiro e ao nosso amor descomplicado;

A Rafael Carneiro pelas trocas de emoções, ajuda precisa e amizade inabalável;

A Jessica Mendes, pelas conversas, comidas e presença;

A Sandro e Frank pela amizade florida e leal, saber que vocês existem na minha vida me faz muito bem;

As minhas mulheres guerreiras e eternas bailarinas Catia, Wania, Bianca e Renata;

Aos amigos que a Letras me deu na graduação e agora no mestrado;

A Ana Cecília e Juliana, minhas cabeçadas, minhas amigas maravilhosas;

A Adriana, Ana Paula, Dani, Elaine, Monique, Raquel, e Sílvia que sacodem a poeira, vão à luta e dão a volta por cima, presenças fundamentais nesse ano de escrita e pesquisa;

À equipe da E. M. Azevedo Junior que nunca titubeou em me apoiar, é um privilégio trabalhar com vocês;

A Katia Tavares por propiciar liberdade na criação dessa pesquisa, pelos inúmeros áudios com orientações importantes e pela preocupação de lançar aos meus ouvidos palavras do bem;

A Maria Luiza Braga que me recebeu na vida acadêmica e se manteve amiga presente;

A Armando Gens, meu exemplo e eterno professor;

Aos pátios da Letras que me envolvem desde a graduação;

Aos que perdoaram minhas ausências;

Aos que se aventurarem na leitura das linhas que seguem;

A nós todos sobreviventes deste mundo tão difícil de existir, GRATIDÃO.

EPÍGRAFE

“Eles querem que alguém
Que vem de onde nós vem
Seja mais humilde, baixa a cabeça
Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda
Eu quero é que eles se!”

Emicida

“Por isso eu pergunto a você no mundo
Se é mais inteligente o livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola
A vida é um circo
Amor palavra que liberta
Já dizia um profeta”

Marisa Monte

RESUMO

BARBOSA, Elisiene de Melo. **Cena 15, plano 4, tomada 1: recursos audiovisuais e ensino de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Construir oportunidades de aprendizado para uma turma que apresenta histórico de reprovações e consequente baixa autoestima, associando o ensino de Língua Portuguesa ao uso de tecnologia é o desafio sobre o qual, com meus alunos, estruturei este projeto. Dessa forma, como objetivo principal, busquei elevar a autoestima desses alunos através do desenvolvimento de práticas de letramentos múltiplos. Para tanto, planejei quatro etapas que culminaram na construção de um curta metragem amador. Na primeira, fizemos retextualizações que construíram o roteiro do filme; na segunda, incorporamos a esse roteiro características da linguagem audiovisual; na terceira, fizemos as gravações e edições necessárias à produção do vídeo; e, na quarta, exibimos nossa produção e avaliamos o projeto. Busquei, ao longo das aulas, adotar as perspectivas educacionais de Freire (1995[1985]) e Vygotsky (2005 [1987]) que consideram o aluno como protagonista da criação de seu instrumento de aprendizagem e como sujeito que se desenvolve ativamente e age sobre o meio, além de buscar um modelo de letramento que valoriza as culturas locais (STREET, 2014) e reconhece a necessidade de trabalhar tanto gêneros textuais pertencentes a mídias escritas, quanto gêneros pertencentes a mídias digitais (ROJO, 2009). Na produção do curta, para analisarmos os papéis do emissor e do receptor e os mecanismos linguísticos que transformam textos, utilizei a perspectiva semiolinguística de Charaudeau (2007) e as tarefas de retextualização proposta por Dell'Isola (2007). Para interpretar o processo pedagógico, considerei as seguintes perguntas de pesquisa: como práticas de leitura e escrita podem contribuir para elevar a autoestima? Em que medida a produção de um vídeo e o uso de tecnologia contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita? De que forma os alunos participam deste projeto de produção audiovisual? Constatar as comparações que os alunos fizeram entre os gêneros envolvidos, a evolução dos textos deles nas atividades de reescrita, a percepção dos alunos em relação a algumas características da linguagem audiovisual e os sentidos que elas construíram no texto, o orgulho verbalizado da turma ao desenvolver um projeto complexo foram alguns resultados importantes. Considero, assim, que as experiências aqui abordadas podem motivar meus alunos a ver a língua portuguesa e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação como lugar de uso, investigação e crítica e servir de base para outros professores inserirem essas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Letramentos. Retextualização. Linguagem audiovisual. Tecnologias Digitais. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

BARBOSA, Elisiene de Melo. **Scene 15, plan 4, shot 1: audiovisual resources and Portuguese language teaching. Rio de Janeiro, 2018.** Dissertation (Mastering Degree) – PROFLETRAS, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Building learning opportunities for a class that presents a history of failure and consequent low self-esteem, associating Portuguese Language teaching with the use of technology is the challenge on which I have structured this project with my students. Therefore, as the main objective, I tried to raise the self-esteem of these students through the development of multiple literacy practices. For that, I planned four stages that culminated in the production of a short amateur film. In the first stage, we did retextualizations that created the script of the film; in the second one, we incorporated characteristics of the audiovisual language to this script; in the third stage, we made the recordings and edits necessary to produce the video; and in the fourth, we exhibited our production and evaluated the project. Throughout the lessons, I sought to adopt the educational perspectives of Freire (1995 [1985]) and Vygotsky (2005 [1987]) who consider the student as the protagonist of the creation of his learning instruments and as a subject that actively develops himself and acts on the environment, in addition to seeking a model of literacy that values local cultures (STREET, 2014) and recognizes the need to explore both textual genres belonging to written media and genres belonging to digital media (ROJO, 2009). In the production of the short film, in order to analyze the roles of the sender and receiver and the linguistic mechanisms that transform texts, I used the semiolinguistic perspective of Charaudeau (2007) and the tasks of retextualization proposed by Dell'Isola (2007). To interpret the pedagogical process, I considered the following research questions: how can reading and writing practices contribute to raising self-esteem? To what extent does the production of a video and the use of technology contribute to the development of reading and writing skills? How do students participate in this audiovisual production project? Verifying the comparisons that the students made between the genres involved, the different versions of their texts in rewriting activities, the students' perception of some characteristics of audiovisual language and the meanings these characteristics have constructed in the text, the pride they said they felt when developing a complex project were some important results. Therefore I believe that the experiences discussed here can motivate my students to see the Portuguese language and Information and Communication Digital Technologies (ICDTs) as a place of use, research and criticism, in addition to serve as a basis for other teachers to insert these technologies in their pedagogical practices.

Keywords: Literacy. Retextualization. Audiovisual language. Digital Technologies. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto do “Guia de Produção e de Revisão” Elaborado no Quadro	53
Figura 2: Foto do Sexto Encontro - projeção do curta à esquerda e roteiro fixado à direita.....	60
Figura 3: Foto da organização que conduziu as gravações	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resumo do Planejamento do Projeto	33
Tabela 2: Primeiro Encontro - Retextualização Coletiva	35
Tabela 3: Segundo Encontro - Retextualização em Duplas	37
Tabela 4: Terceiro Encontro – Aproximação da Oralidade.....	39
Tabela 5: Quarto Encontro: Planejamento do Roteiro de Gravação	44
Tabela 6: Quinto Encontro: Gravações	47
Tabela 7: Sexto Encontro: Planejamento de Edições.....	48
Tabela 8: Sétimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto	50
Tabela 9: Resumo das Realizações do Projeto.....	51
Tabela 10: Retextualização Individual - Comparação do texto originário com o texto- produto da retextualização.....	52
Tabela 11: Retextualização em Duplas - Comparação do texto anterior com o texto-produto..	56
Tabela 12: Comparação do roteiro escolhido para protagonizar o vídeo com a versão reconstruída desse roteiro	58
Tabela 13: Roteiro de Gravação.....	63

SUMÁRIO

1 – PRIMEIRAS PALAVRAS	12
2 – ALICERCES TEÓRICOS E METODOLOGIA DE PESQUISA	15
2.1 – Alicerces Teóricos	15
2.2 – Metodologia de Pesquisa.....	26
2.2.1 – Contexto de Pesquisa.....	26
2.2.2 – Participantes.....	29
2.2.3 – Objetivo e Caracterização da Pesquisa	30
2.2.4 – Procedimentos de Geração de Dados.....	31
2.2.5 – Procedimentos de Análise de Dados	32
2.2.6 – Documentos de Validação da Pesquisa	32
3 – PLANEJAMENTO DO PROJETO	33
3.1 – Primeira Etapa: Retextualização de Conto Narrativo Escrito para Roteiro.....	34
3.1.1 - Primeiro Encontro: Retextualização Coletiva	34
3.1.2 - Segundo Encontro: Retextualização em Duplas	36
3.1.3 - Terceiro Encontro: Aproximação da Oralidade.....	38
3.2 – Segunda Etapa: Incorporando Características da Linguagem Audiovisual ao Roteiro	40
3.2.1 – Quarto Encontro: Planejamento do Roteiro de Gravação.....	40
3.3 – Terceira Etapa: Gravações e Edições	44
3.3.1 – Quinto Encontro: Gravações.....	44
3.3.2 – Sexto Encontro: Planejamento de Edições	47
3.4 – Quarta Etapa: Exibição e Avaliação	49
3.4.1 – Sétimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto.....	49
4 – REFLEXÕES SOBRE AS AULAS	51
4.1 – Primeira Etapa: Retextualização de Conto Narrativo Escrito para Roteiro.....	52
4.1.1 - Primeiro Encontro: Retextualização Coletiva	52
4.1.2 - Segundo e Terceiro Encontros: Retextualização em Duplas.....	54
4.1.3 – Quarto e Quinto Encontros: Aproximação da Oralidade.....	56
4.2 – Segunda Etapa: Incorporando Características da Linguagem Audiovisual ao Roteiro	59
4.2.1 – Sexto e Sétimo Encontros: Planejamento do Roteiro de Gravação	59
4.3 – Terceira Etapa: Gravações e Edições	63
4.3.1 – Oitavo Encontro: Gravações	63
4.3.2 – Nono Encontro: Planejamento de Edições	66
4.4 – Quarta Etapa: Exibição e Avaliação	68
4.4.1 – Décimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto.....	68

5 – PALAVRAS FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS	78
I – Termo de autorização de imagem.....	78
II – Termo que autoriza a pesquisa na escola.....	79
III – Termo que autoriza a pesquisa vinculada à Faculdade de Letras	80
IV – Parecer da Plataforma Brasil que aprova a execução do projeto.....	81
V – E-mail da Cortez Editora que permite o uso do livro <i>Histórias de quem conta histórias</i>	82
VI – Material didático sobre linguagem audiovisual - Som	83
VII – Material didático sobre linguagem audiovisual - Imagem	84
VIII – Conto “O Corpo Seco” de Benita Prieto do livro <i>Histórias de quem conta histórias</i>	85
APÊNDICE	89
I – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	89

1 – PRIMEIRAS PALAVRAS

A cultura audiovisual de entretenimento tem conquistado cada vez mais espaço no mundo. Empresas como You Tube e Netflix são exemplos de que a quantidade de telespectadores é significativa e está em crescente. A criança hoje ainda não sabe ler o título dos episódios, mas escolhe o seu desenho favorito apenas deslizando um dedo no celular ou apertando um botão no controle remoto. Ela cresce percebendo a fonte inesgotável de vídeos com diferentes estilos e assuntos, o que é muito sedutor, uma vez que quase tudo está à distância de um clique.

Somando-se a essa postura passiva de telespectador, com a Web 2.0¹, pessoas de várias partes do mundo começaram a gravar seus próprios vídeos e os disponibilizarem. O mundo, então, passou a consumir também esses materiais e houve no You Tube (principal suporte desses vídeos) uma proliferação de canais com filmes que são ora mais, ora menos produzidos; ora mais, ora menos atentos à linguagem audiovisual. Configurou-se, assim, um cenário em que as pessoas consomem não só os vídeos de emissoras e produtoras, mas também aqueles que elas mesmas produzem.

No cenário brasileiro, esse ser construído de imagens e sons teve alicerce nas telenovelas (programas televisivos com enredo encenado por atores e transmitido diariamente através de capítulos) que começaram a ganhar público no início da televisão no Brasil, na década de 50. Elas criaram fieis espectadores e despertaram interesse por material audiovisual narrativo. Com enredos para crianças, para adolescentes e adultos, essa assiduidade da população se mantém e configura hoje uma plateia expressiva e lucrativa para as emissoras.

Dado esse público experiente, produtores de séries (enredos encenados por atores e transmitidos em capítulos e temporadas via internet ou televisão) encontraram, no Brasil (e também em várias partes do mundo), um palco perfeito. Dessa forma, lucraram muito com essa avidez por material audiovisual narrativo, especialmente dentre os adolescentes.

No entanto, o lucro relacionado a vídeos não ficou distribuído somente entre as emissoras e produtoras. As práticas da Web 2.0 se estenderam ao Brasil, por exemplo, com youtubers conquistando um público em crescente. São produções com diversos temas e formatos que atraem principalmente o público jovem. Inscrever-se no canal do youtuber para ser notificado do novo vídeo, “dar like”, “joinha” ou “dislike” na produção virou hábito para muitos adolescentes.

Olhando para esse brasileiro audiovisual, empresas que atuam na área da educação,

¹ Conceito criado por Tim O'Reilly, em 2003, para as novas formas de utilização da internet, em que pessoas usufruem mas também contribuem, desenvolvendo coletivamente uma grande rede de informações.

educação à distância e escolas privadas começaram a fazer uso do vídeo dentro da prática acadêmica. Na escola pública, tal prática acontece, porém ainda é um desafio dada a escassez de laboratórios de vídeos, de laboratórios de informática, de computadores razoáveis que permitam processar arquivos de vídeos (ou mesmo de computadores) e de projetores.

No entanto, quando o trabalho com o vídeo é possibilitado, percebe-se um uso bem limitado dessa tecnologia, pois, no cenário escolar em geral, há duas práticas majoritárias. A primeira serve-se do caráter informacional ou de entretenimento que o vídeo pode agregar à aula, pondo o aluno numa posição passiva frente à exibição de imagens e sons, ou seja, repetindo o que ele faz no sofá de sua casa. A segunda coloca o aluno como sujeito ativo que confecciona vídeos, porém descomprometidos com a linguagem audiovisual, repetindo o que ele faz ao filmar o mundo ou filmar-se para enviar vídeos a redes sociais.

Pensando ser insuficiente repetir essas duas práticas de uso da tecnologia dentro da escola, percebendo meus alunos como atuais consumidores e em potencial de material audiovisual narrativo, como adolescentes provenientes de uma formação ora passiva ora desatenta frente à tecnologia, tentando concretizar o desejo dos meus alunos de construir um vídeo. Atentando para os conceitos de multiletramentos, sugeri, na minha sala de aula, a construção de um projeto de produção audiovisual que associasse o uso de tecnologia a práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa. No processo, pretendi que os alunos se preocupassem com estruturas e papéis sociais dos gêneros conto, roteiro e curta-metragem para que pudessemos fazer as retextualizações necessárias que nos levassem à criação de um vídeo.

Acredito que a educação não pode apenas reproduzir o mundo dentro da escola, deve também adotar uma postura crítica frente aos acontecimentos. Portanto, a exibição de filmes deve ter espaço e tem seu propósito (como numa atividade de pré-leitura ou ilustrativa, por exemplo), mas o uso de vídeos não pode se limitar a essa prática. Ser só telespectador, o aluno já é durante boa parte do tempo fora da escola, gravar vídeos sem refletir sobre como o uso da tecnologia pode contribuir para intensificar os sentidos de um texto, ele também já faz. É insuficiente, portanto, a escola apenas repetir tais práticas.

Nessa linha, em se tratando da cadeira que ocupo como professora de Língua Portuguesa do município cujo foco principal é o trabalho de aprimoramento de leitura e escrita, acredito que engajar o aluno numa cultura audiovisual é importante para que o mesmo possa ler melhor (com percepções estéticas dessa linguagem e reflexões críticas) os materiais a que assiste e compreender os que apresentam roteiros e/ou estilos diferentes daqueles com que ele está acostumado. Assim, pretendi que, nessa pesquisa, o aluno enquanto atual e futuro leitor/telespectador, uma vez criador de seu próprio projeto de produção audiovisual e usuário

das técnicas básicas dessa linguagem (como elaboração de roteiro, escolha de enquadramentos, expressões artísticas de gestos e falas, músicas de fundo e avaliações de edição para a construção dos sentidos do texto), pudesse ter tanto mais ferramentas para analisar os materiais com que é bombardeado todos os dias quanto escolher ao que assistir com mais compreensão da linguagem audiovisual para a construção dos sentidos do texto.

2 – ALICERCES TEÓRICOS E METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento teorias e estudos que fundamentaram este projeto (perspectivas educacionais e modelo de letramento adotados, por exemplo) bem como a metodologia escolhida para desenvolvê-lo.

2.1 – Alicerces Teóricos

Com a universalização da educação no Brasil na década de 80, a escola abriu seus portões a uma parte da sociedade que pouco tinha acesso à educação acadêmica. Era o aluno pertencente à classe social baixa, com poucas práticas de estudos instauradas em sua realidade, que chegava a uma escola preparada para receber os filhos da classe média. Assim, os conflitos nas relações aluno X professor e ensino X aprendizagem foram se agravando.

Nesse contexto, destacou-se Freire (1995[1985]) por seu trabalho expressivo na área da educação popular. Ele afirmava que esse aluno recém-chegado não era desprovido de conhecimento como se acreditara: poderia não ter o conhecimento que a escola priorizava, mas era preciso respeitar o saber desse aluno. Por isso, a aprendizagem deveria ser feita através de diálogos que tirassem a posição de “detentor do conhecimento” do professor e valorizassem o conhecimento prévio do aluno. Dessa forma, o aluno, enquanto indispensável protagonista do processo escolar, criaria seu rumo de aprendizado.

Compactuando com essas ideias, Vygotsky (2005 [1987]) concebeu o indivíduo como um ser histórico, não passivo, que organiza a sua interação com o mundo, não reagindo apenas às pressões do meio. O pensador via o sujeito como ser que tem a capacidade de transformar e de ser transformado de tal forma que pode inclusive renovar a própria cultura. Sendo assim, seu desenvolvimento não se estagna, mas ocorre durante toda a vida.

Na escola pública brasileira atual, os alunos ainda são em maioria provenientes da classe social mais baixa e, apesar das teorias amplamente divulgadas e bem recebidas de Freire (1995[1985]) e Vygotsky (2005 [1987]) dentre os educadores, a estrutura escolar pouco mudou e os conflitos interpessoais e de aprendizagem se agravaram. Acredito que essa estagnação da estrutura escolar está além das mãos do professor e da academia que tanto luta por mudanças, é algo de que o governo deveria se ocupar. Contudo, as feitorias governamentais têm sido insuficientes frente ao crescente de alunos que chega todos os dias às salas de aula. Elas ficam lotadas, os problemas de indisciplina aumentam e fica cada vez mais difícil estabelecer o essencial: diálogos.

No exercício da minha função de professora, dada essa realidade em que atuo, desafio-

me a adotar as perspectivas freire-vygotskyninanas ao lidar com o corpo discente, pois acredito numa educação humanizadora. Desta forma, busco entender o aluno como um ser dotado de inteligência e cultura e, portanto, capaz de aprimorar e produzir conhecimento. Logo, tento me colocar no papel de dinamizadora entre saberes, currículo e pessoas.

Para analisar tanto os textos e discursos que serão oferecidos aos alunos quanto os produzidos por eles, adoto, neste projeto, a perspectiva semiolinguística² de Charaudeau (2007 e 1983 apud PAULIUKONIS, 2012). Essa teoria entende a comunicação como uma atividade laboriosa e de encenação em que o indivíduo precisa se comportar de forma dinâmica. Charaudeau (1983 apud PAULIUKONIS, 2012, p. 65 e 66) explica que o ato de comunicar exige que o sujeito tenha a habilidade de persuadir (se fazer crer ao outro), seduzir (oferecer prazer ao outro) e, por fim, incitar (sugerir atitudes ao outro). Sendo, então, o interlocutor alguém que deve ser conquistado, o ato de comunicar pode se comparar a uma técnica de encenação, pois como o emissor não sabe os pensamentos, as ações e reações do interlocutor, vai testando e reavaliando durante a comunicação diversas estratégias para garantir o ato de comunicar.

Identificado esse funcionamento do ato comunicativo, os alunos poderão pensar, com mais competência, no receptor e em como tornar exitoso o ato comunicativo a ser elaborado por eles. Acredito que, se conscientizando desse “*mise-en-scène*” da linguagem, os alunos serão mais competentes para criticar suas produções textuais e produzir com mais atenção ao telespectador os roteiros dos vídeos que gravarão. De acordo com Charaudeau (2007), dois espaços estruturam um ato linguístico: “um *espaço de restrições*, que compreende as condições mínimas às quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido, e um *espaço de estratégias*, que corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na *mise-en-scène* do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2007, p.17). Pretendi que os alunos testassem esses limites em vários momentos durante a construção do roteiro e do vídeo que construíram esse projeto, verificando o que pode levar a falhas de comunicação, instigando-os a apresentar soluções linguísticas para tais falhas, examinando, assim, nossa competência comunicativa.

Ainda na mesma fonte teórica, busquei refletir sobre algumas perguntas que Charaudeau (2007, p. 18 e 19) faz ao descrever a estrutura do contrato comunicativo entre emissor e receptor. Este modelo de contrato é estudado em três níveis: o nível do situacional, o nível do

² As nomenclaturas aqui apresentadas sobre os estudos de Charaudeau (2007 e 1983 apud PAULIUKONIS, 2012) são para fins teóricos e não para uso em sala de aula. Com os alunos, pretendo fazer com que tomem consciência das práticas de linguagem que exercem nos atos comunicativos e tentar aprimorá-las através de reflexões sobre o contrato comunicativo entre receptor e emissor.

comunicacional e o nível do discursivo. No *situacional*, são determinados a “finalidade do ato de linguagem” (“estamos aqui para fazer o quê?”), “a identidade dos parceiros da troca linguageira” (“quem fala a quem?”), “o domínio do saber” (“sobre o quê?”) e o dispositivo (“em que ambiente físico de espaço e tempo?”). No *comunicacional*, são determinadas as maneiras de falar/escrever (“estamos aqui para falar de que modo?”, quais papéis linguísticos devemos assumir para justificar nosso direito à fala, mostrar nossa identidade e nos permitir “tratar de certo tema em certas circunstâncias”?). No nível do *discursivo*, está a intervenção do sujeito enunciador, atendendo às condições de legitimidade, credibilidade e captação “para realizar os “atos do discurso” que resultarão num texto”.

Refletindo sobre essas questões, pretendi que os alunos percebessem o texto nessa perspectiva semiolinguística, em que o ato de comunicação é visto não só como uma troca de mensagens entre emissor e interlocutor, mas como

“encenações” (no sentido teatral mesmo do termo), que resultam da combinação de uma determinada situação de comunicação com uma determinada organização discursiva e com um determinado emprego de marcas linguísticas. Isso mostra a necessidade de uma competência de produção/interpretação, que ultrapassa o simples conhecimento das palavras e suas regras de combinação, que requer um saber bem mais global, sobre as operações discursivas realizadas e que compreende os elementos contextuais próprios da interação social. (CHARAUDEAU, 1983 apud PAULIUKONIS, 2012, p.59)

O caráter dinâmico dessas encenações linguísticas está também presente nas atividades linguísticas dos seres humanos. No entanto, comunicar-se nos novos contextos que a *web 2.0* trouxe interferiu no aspecto físico e psicológico da inteligência humana. Essa interferência

vem fazendo superar as limitações e ampliando a cognição individual e coletiva, pois os sistemas de informação são retroalimentados pelos usuários e pesquisadores, num processo de comunicação, envolvendo a classificação e representação (indexação) dinâmica e continuada da informação, sua validação, uso e recuperação. (SOUZA, 2015, p. 128)

Souza (2015) explica que as formas cognitivas de apreensão de informações e conhecimento mudaram a partir de algumas práticas como, por exemplo, a leitura de textos na *web* que aposentou a leitura exclusivamente linear e sequencial de outrora. Sendo assim, acredito que a leitura linear deve ter seu espaço de importância nas aulas de Língua Portuguesa, mas é preciso também ajudar o aluno a aprimorar essas novas habilidades linguísticas que surgiram, uma vez que desenvolvidas, podem, de acordo com Forneck, Fuchs e Bersch (2015, p.208), impulsionar o estímulo a uma cultura letrada. Nesse sentido, as autoras afirmam que a escola precisa garantir “a qualidade no acesso à informação e na produção do conhecimento” e

incentivar “o desenvolvimento de novos processos de interação com a linguagem, especialmente valendo-se das TDICs” (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação).

Em paralelo, Rabello e Haguenaue (2014, p. 87) afirmam que “tecnologias são, na verdade, “tão antigas quanto a espécie humana” e estão sempre associadas ao conhecimento, e consequentemente, ao poder.” Nesse sentido, engajar o aluno na cibercultura é também um ato político para que o aluno tenha mais ferramentas para disputar os espaços sociais mais privilegiados. Sendo assim, é preciso que ele, a partir da intimidade com as tecnologias de sua época, posicione-se criticamente frente a elas. Então, o desafio seria “usar plenamente a tecnologia sem se deixar deslumbrar. Consumir criticamente. Produzir criticamente. Interagir criticamente. Estimular a crítica das tecnologias e dos seus produtos” (PONTE, 2000, p. 88 apud RABELLO e HAGUENAUER, 2014, p. 92).

No entanto, como estudam Rabello e Haguenaue (2014, p. 90), o uso das tecnologias comunicativas na educação tem sido muito limitado, uma vez que instrumentalizado apenas como recurso didático. Assim, apesar de vivermos numa sociedade tecnológica em que o domínio dessas novas tecnologias tem se relacionado a conhecimento e poder, a tecnologia em sala de aula ainda é vista mais como meio e não como fim pedagógico.

No ensino de Língua Portuguesa, de acordo com as observações que tenho feito ao longo da minha carreira, o uso de vídeos (tecnologia alvo desse projeto) tem sido mais trabalhado como atividade de pré e pós-leitura³. São incomuns experiências pedagógicas com vídeos em que são abordadas questões de leitura sobre eles, é como se frente à tecnologia, somente fosse possível uma postura passiva do estudante, reforçando, assim, “um caráter instrumental de utilização técnica, e não um processo de apropriação da tecnologia” (RABELLO e HAGUENAUER, 2014, p. 91).

Por isso, pretendi incitar o uso do vídeo como tecnologia a ser apropriada dentro de práticas de leitura e escrita. Para tanto, estruturei, com os alunos, a confecção do vídeo sob dois vieses principais. O primeiro se ocupou de refletir sobre a construção do roteiro, fruto da retextualização de um conto, pensando na relação entre enunciador e interlocutor apontada antes aqui pela Teoria Semiollingística de Charaudeau (2007 e 1983 apud PAULIUKONIS, 2012). O segundo se ocupou da segunda tarefa de retextualização que é a transformação deste roteiro para um vídeo em forma de curta-metragem, estudando a linguagem audiovisual. Sendo assim, houve duas retextualizações: do gênero originário conto para o gênero roteiro e desse

³ Tal prática tem sua importância no espaço escolar (como, por exemplo, a exibição de um vídeo que estimule uma posterior leitura), mas não deve se limitar a esse uso, uma vez que a tecnologia também deve ser o alvo de estudos da aula e não se limitar a ser um instrumento facilitador.

roteiro para o gênero curta-metragem.

Gêneros do discurso, para Bakhtin (2016 [1979]), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12) com riqueza e diversidade infinitas uma vez que “são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12). Essa heterogeneidade que, segundo o autor, não deve ser minimizada por dificultar a definição da natureza do enunciado, torna abstratos e vazios os traços gerais que categorizam um gênero.

Apesar dessa complexidade, Bakhtin (2016 [1979]) ressalta que é modelando nosso discurso que nos comunicamos, ou seja, a comunicação humana é feita através dos gêneros do discurso. Assim, tanto moldamos nosso discurso desde que aprendemos a língua materna quanto somos capazes de identificar os moldes do discurso alheio. Esses moldes são os gêneros do discurso e se “não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 39). Sendo assim, os gêneros estruturam a comunicação humana e, por isso, a desenvoltura do discurso de um falante está intimamente ligada ao domínio que ele tem daquele gênero sob o qual está estruturando seu texto:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 41)

Marcuschi (2002) ao retomar Bakhtin (2016), ressalta o papel social e cultural dos gêneros que, renomeando-os como gêneros textuais, definiu-os como eventos linguísticos, mas que “não se definem por características linguísticas: caracterizam-se (...) enquanto atividades sócio-discursivas” (Marcuschi, 2002, p. 10). Assim, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2002, p. 10). Por isso, o linguista acredita que o trabalho com gêneros em sala de aula deve refletir tanto sobre a forma textual quanto sobre os propósitos do gênero. Adotando esses conceitos de gêneros de Bakhtin (2006 [1979]) e Marcuschi (2002), acredito que um trabalho com retextualização, como o que aqui proponho, pode ser potencializado se também houver um trabalho com gêneros textuais.

O termo retextualização, no Brasil, foi primeiramente utilizado por Travaglia (2003 [1993]) em sua tese de doutorado ao discorrer sobre o processo de tradução de uma língua para outra. Para a autora, o tradutor aciona os elementos que conferem textualidade ao “texto de partida” e, depois, aciona os mesmos elementos e outros na construção do “texto de chegada”, reestruturando esses elementos na tradução, caminhando, assim, da “textualização” para a “retextualização”. Ou seja, para a autora, na retextualização, há a transformação de um todo comunicativo-expressivo escrito numa língua (“texto de partida”) em um todo comunicativo-expressivo escrito em outra língua (“texto de chegada”).

Reconhecendo a retextualização como um procedimento intrínseco a uma língua, como quando resumimos um texto, Marcuschi (2003) descreve a retextualização como um processo automatizado enquanto parte da rotina dos usuários de uma língua, mas não como algo mecânico, uma vez que pressupõe diferentes operações linguísticas a depender da situação de retextualização. Dessa forma; considerando as diferenças entre fala e escrita, mas não as dicotomizando e sim as pondo num contínuo em que transitam os gêneros textuais; sugere quatro possibilidades de retextualização (MARCUSCHI, 2003, p. 48): da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.

Acompanhando essa concepção, Dell’Isola (2007), a autora que deu mais suporte pedagógico ao planejamento das aulas deste projeto, afirma que “Retextualização é a refacção ou reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36). Assim, a retextualização envolve mecanismos linguísticos específicos e diversos, o que revela a complexidade do processo. No entanto, apesar desta complexidade, retextualizar textos é algo bastante comum e natural nas manifestações linguísticas diárias. Notícias de telejornais, por exemplo, são frequentemente retextualizadas em rodas de conversa, em redes sociais, em salas de aula, dentre outros contextos. Nesse caso, retoma-se o tema da notícia e muda-se o gênero textual.

Esse processo de retomada constitui um dos princípios essenciais à própria sobrevivência textual enquanto prática necessária à existência das relações humanas. A busca de um referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com que interagimos diariamente (DELL’ISOLA, 2007, p. 38)

Então, se a retextualização acontece de forma ordinária na língua de modo que usuários já são capazes de intuir sobre o processo, por que se utilizar desse conceito para elaborar atividades pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa? O estudo em aula do processo de retextualização confere consciência ao aluno do que faz intuitivamente, permitindo-lhe

identificar os mecanismos linguísticos e a situação social de comunicação originais e escolhidos (do texto anterior ao texto retextualizado).

Por esses e pelos motivos seguintes, o estudo da retextualização na escola é bastante produtivo, pois não só viabiliza o professor a “chamar atenção para o uso da língua e da linguagem, ao tratar da importância dos gêneros no reconhecimento de práticas discursivas” (DELL’ISOLA, 2007, p. 39) como também o oportuniza “explicar como se manifestam os gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a ‘realidade’ social” (DELL’ISOLA, 2007, p. 40); sendo, então, a retextualização uma prática escolar que vai muito além de práticas de leitura e escrita, uma vez que possibilita reflexão social através da língua.

Pensando, então, numa estrutura pedagógica para o trabalho com retextualização e, tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentam para caracterizar gêneros, Dell’Isola (2007) propõe sete tarefas para retextualização já experimentadas em suas pesquisas em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio:

- 1) *Leitura* de textos publicados em jornais, previamente selecionados.
 - 2) *Compreensão textual*, observação e levantamento das características de textualização do texto lido.
 - 3) *Identificação do gênero*, com base na leitura, compreensão e observação feitas.
 - 4) *Retextualização*: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero.
 - 5) *Conferência*: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido.
 - 6) *Identificação*, no novo texto, das características do *gênero-produto* da retextualização.
 - 7) *Reescrita*, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).
- (DELL’ISOLA, 2007, p. 41)

Adotei essas tarefas para planejar as aulas da primeira etapa desse projeto de pesquisa (retextualização de conto para roteiro), alterando o suporte jornal para livro de contos, mantendo a modalidade linguística (escrita-escrita) e inserindo a oralidade no gênero-produto por dois motivos. O primeiro nasceu na construção do projeto de pesquisa quando, após a leitura do livro de contos *Histórias de Quem Conta Histórias*⁴, os alunos desejaram transformar as narrativas de que mais gostaram em um filme com uma linguagem chamada por eles de “mais moderna”, ou seja, mais próxima da realidade linguístico-oral deles. O segundo motivo é a

⁴ Este livro de contos foi lido nos bimestres iniciais. Assim, os alunos puderam escolher a história de que mais gostaram para roteirizá-la e, posteriormente, filmá-la.

minha escolha profissional por um modelo ideológico de letramento que caminhe no *continuum* oralidade-letramento e valorize a cultura local, conforme fundamento a seguir.

Street (2014) acredita que a escola precisa olhar para a comunidade em que se situa e abordar a realidade sociolinguística existente nas suas práticas de letramento. Nesse sentido, ele contrasta os conceitos de letramentos dominantes (os que abordam a cultura socialmente valorizada) com letramentos marginalizados (os que abordam a cultura da comunidade local) e, enfatizando que “os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas” (STREET, 2014, p.149), defende um letramento engajado em que a escola tire da margem a identidade daquela comunidade.

Com a mesma ideologia, Rojo (2009) defende que o trabalho com leitura e escrita deve levar em conta letramentos múltiplos:

É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p.119)

Nesse sentido, a autora argumenta sobre a necessidade de estruturar práticas escolares de leitura e escrita sob a luz de três tipos de letramento: os letramentos multissemióticos, os letramentos multiculturais ou multiletramentos e os letramentos críticos. Os letramentos multissemióticos dizem respeito às capacidades específicas de ler e produzir que múltiplas linguagens inauguraram nos textos contemporâneos, o que torna necessário abordar não só os textos impressos, mas também mídias analógicas, como TV, rádio, vídeos, cinema e fotografia e, principalmente, mídias digitais, uma vez que ela acredita ser a digitalização o futuro da informação e da comunicação. Os letramentos multiculturais ou multiletramentos são os que não valorizam apenas uma cultura e sim potencializam o diálogo entre culturas valorizadas, culturas escolares e culturas locais, formando “um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115). Por último, a autora define os letramentos críticos como os que analisam finalidades, intenções e ideologias de diferentes textos, sendo “importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele

dialogando” (ROJO, 2009, p. 120 e 121).

Nesse contexto, Kleiman (2007) pondera que o professor que ensina língua materna precisa se posicionar como “agente de letramento”, ou seja, profissional

capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. (KLEIMAN, 2007, p. 21)

Busco me posicionar como essa agente de letramento neste projeto e acredito que meus alunos também podem ser considerados agentes de letramento dentro das práticas de escrita e leitura que participaram. Sendo assim, adoto essas visões sobre letramento de Rojo (2009), Street (2014) e Kleiman (2007) e busco associá-las, neste projeto, ao *continuum* “oralidade-letramento” problematizado por Street e Street (2014, p.130). Eles assentem que a concepção endêmica de um modelo de letramento autônomo está disseminada na sociedade porque se acredita erroneamente numa grande separação entre oralidade e letramento. Sabendo que, nos usos linguísticos reais, não há essa separação, a escola que se propõe a ensinar língua deve caminhar por esse *continuum* em suas práticas de letramento. Do contrário, numa escola em que só há espaço para os letramentos dominantes, quando se valoriza somente o eixo do *continuum* mais próximo ao letramento, os alunos sentem como se a língua “tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários.” (STREET e STREET, 2014, p.131)

Essa ideia de *continuum* é também muito cara à Soares (2003) quando trata sobre avaliação de práticas pedagógicas de letramento. Ela acredita que “letramento é também um contínuo (...), é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado.” (SOARES, 2003, p. 95). Por isso, para analisar os dados linguísticos dessa pesquisa, mostrou-se mais coerente interpretar os modos como os alunos produziram as duas retextualizações (conto para roteiro e roteiro para vídeo) do que supor em que medida as práticas adotadas contribuíram ou não para o letramento da turma.

Ao tratar do uso da retextualização no ensino de língua portuguesa, cumpre discutir

também o conceito de variação linguística. Ilari e Basso (2009) definem variação linguística como “um fenômeno normal, que, por manifestar-se de várias formas, leva os estudiosos a falar em variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática e variação diamésica” (ILARI e BASSO, 2009, p. 151 e 152). Segundo os autores, a variação diacrônica percebe-se através do tempo, podendo ser notada tanto através de séculos (ao se comparar o português arcaico com o atual, por exemplo) quanto num espaço de tempo menor (ao se comparar gerações que apontam algumas gírias como antigas e não mais utilizadas, embora ainda a compreendam). A variação diatópica trata das diferenças de usos da língua em relação aos lugares, sendo a possibilidade de “adivinhar a procedência geográfica das pessoas pela maneira como falam” (ILARI e BASSO, 2009, p. 160) uma das formas de notar essa variação. A variação diastrática trata dos usos que diferentes estratos da população fazem da língua, comparando as formas e construções feitas pela população mais escolarizada com as da população menos escolarizada, referindo-se a esses últimos usos como “português subpadrão” ou “português *substandard*”. A variação diamésica trata das diferenças de usos da língua em relação aos meios e veículos de expressão e compreende tanto “as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita” (ILARI e BASSO, 2009, p. 181) quanto os gêneros discursivos que “sejam eles falados ou escritos, apresentam um vocabulário e uma gramática próprios” (ILARI e BASSO, 2009, p. 185). Todas essas variações, apesar de separadamente classificadas, se dão de forma simultânea na língua, por isso, “qualquer produção verbal é simultaneamente marcada do ponto de vista diacrônico, diatópico, diastrático e diamésico” (ILARI e BASSO, 2009, p. 189).

Pedagogicamente, Ilari e Basso (2009) afirmam a importância de se estudar as variações para combater a tese ilusória da uniformidade do português brasileiro que vê a variação como algo a ser eliminado, buscando um único modelo de uso para prestigiar e, portanto, gerando diversos preconceitos, especialmente no que diz respeito à variação diastrática. Para os autores

Parece razoável supor que as várias formas de competência com que a criança chega à escola são a matéria-prima com que o professor deverá trabalhar. Idealmente, essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética. (...)

Na prática, a escola não tem trabalhado a partir de um plano voltado para enriquecer sistematicamente a competência linguística do aluno; tem-se preocupado em criar no aluno uma outra competência que, supostamente, coincide com a competência linguística das classes mais cultas. (ILARI e BASSO, 2009, p. 230 e 231)

Acredito, frente a essas discussões, que a escola deve prestigiar as diferentes variações linguísticas que existem na língua e não só a dita culta como se tem feito em muitas práticas pedagógicas.

Para o estudo da linguagem audiovisual, utilizei, um livro elaborado pela Multirio⁵ (Empresa Municipal de Multimeios Ltda) e enviado às escolas municipais com artigos de especialistas em Educação e Artes Visuais e material teórico sobre a linguagem audiovisual.

Ao abordar a linguagem audiovisual, a Multirio (2012) acredita que

A produção e a leitura do audiovisual pressupõem “dois olhares”. O olhar de quem faz, por meio da criação ou recriação da realidade sob o ponto de vista de seu autor. E o olhar de quem vê, a partir do repertório do espectador – suas experiências, seus sentimentos, seus valores, suas convicções. Mais do que a soma do som, da palavra e da imagem, o audiovisual tem linguagem própria. (MULTIRIO, 2012, p. 53)

Sendo assim, torna-se necessário refletir sobre as escolhas, por exemplo, do diretor para recriar a realidade através de um vídeo e quais sentidos essas escolhas de imagem, sons, dentre outras constroem para o telespectador.

Para Santaella (2007), essa linguagem audiovisual é a de diversas imagens tecnológicas apresenta muitas vezes liquidez. Nesse sentido, a autora ressalta que

“conforme os equipamentos de vídeos foram se tornando mais acessíveis a quaisquer pessoa, tanto no preço quanto no manuseio, foi se expandindo e se tornando mais trivial o seu poder de registro dos acontecimentos. (...) qualquer pessoa com uma câmera na mão tornou-se potencialmente um produtor.” (SANTAELLA, 2007, p. 369)

Essa facilidade gerou, segundo a autora, um “enxame de imagens triviais” (SANTAELLA, 2007, p. 388), o que considera “uma invasão inofensiva, mas, ao mesmo tempo, onipresente, paradoxalmente onipotente e sem importância” (SANTAELLA, 2007, p. 388).

Pretendi problematizar essa produção e o consumo desenfreados de vídeos a fim de posicioná-los criticamente em relação às práticas próprias de uso dessas tecnologias, pois, como afirma Levy (2010 apud RABELLO e HAGUENAUER, 2014, p. 82) “faz-se necessário um olhar e uma reflexão crítica sobre estas ferramentas e seus impactos na sociedade contemporânea, uma vez que essas tecnologias não são neutras e, muitas vezes, são consumidas acriticamente, reproduzindo a nova ordem mundial de consumo passivo.” A escola não pode ser mais um lugar que reproduza essa prática e, nesse contexto, deve complexificar o que as

⁵ Essa empresa municipal que, dentre suas atuações, produz material didático para as escolas municipais do Rio de Janeiro. Escolhi trabalhar com esse livro pela disponibilidade do livro na escola e concisão das informações sobre a linguagem audiovisual. As páginas recomendadas aos alunos encontram-se em anexo.

redes digitais podem também gerar, como “novas formas de isolamento, dependência, dominação, exploração, sobrecarga cognitiva e, o que chama, de bobagem coletiva, que representam grandes desafios nesse contexto.” (LEVY, 2010 apud RABELLO e HAGUENAUER, 2014, p. 86)

Assim, pretendi propiciar a reflexão sobre a linguagem audiovisual através da produção de um vídeo, pois acredito que pensar essa linguagem na confecção de um projeto que valorize o aluno e seu trabalho pode contribuir para o encaminhamento do mesmo a uma cultura letrada (tradicional papel da escola) e digitalmente letrada (papel da escola atual que deve olhar as novidades do mundo e se posicionar criticamente frente a elas), pois o aluno do século XXI já desenvolveu novas habilidades cognitivas. Cabe à escola, portanto, aprimorar as competências linguísticas decorrentes dessas novas formas de inteligência e cognição e problematizar os pontos positivos (como o gosto pelo moderno e a abertura de espaço ao que é novo) e negativos (como o consumo acrítico do novo e do moderno) das novas TDICs.

Trazendo essa reflexão para práticas de leitura e escrita associadas ao uso das TDICs em sala de aula, acredito que foi interessante, nesse projeto, repensar os modos de uso e consumo da linguagem audiovisual, partindo de narrativas impressas para narrativas audiovisuais, culminando na produção de um vídeo. Dessa maneira, acredito que, ao se pôr como protagonista da criação de seu instrumento de aprendizagem, o aluno valoriza o seu saber (FREIRE, 1995[1985]) e se reconhece como sujeito que se desenvolve ativamente e age sobre o meio (VYGOTSKY, 2005 [1987]). Tal prática contribuiu para o resgate de autoestima de que minha turma precisa. Busquei, nesse sentido, explorar algumas potencialidades deles, administrando os problemas externos que afetaram o projeto (como indisciplina, currículo opressivo e falta de recursos) e tentando “reinventar, juntos, o que existe para além do monitor.” (RAMAL, 2012, p. 22)

2.2 – Metodologia de Pesquisa

Nesta seção, tratarei da metodologia adotada nesta dissertação. Aqui se encontram, portanto, o contexto de pesquisa, os objetivos e a caracterização da pesquisa, e a descrição dos participantes. Também, nesta seção, tratarei dos instrumentos que geraram os dados de pesquisa e dos procedimentos de análise desses dados.

2.2.1 – Contexto de Pesquisa

A prefeitura do Rio de Janeiro divide suas escolas públicas em CREs (Coordenadorias Regionais de Educação do Rio de Janeiro) de acordo com o bairro em que estão localizadas. A

escola municipal em que leciono fica no bairro de Cascadura, na 5ª CRE, no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, sua fachada é tombada, por ser antiga casa de um morador ilustre e devido à arquitetura antiga, e existe desde 1910. Apesar disso, sua história é pouco conhecida no bairro e pouco valorizada dentro da comunidade. Acredito que isso ocorre devido à desvalorização generalizada da sociedade em relação às escolas públicas.

A unidade funciona nos três turnos e oferece o Ensino Fundamental voltado ao público adolescente nos turnos da manhã e da tarde e ao público mais adulto no turno da noite. Os espaços são divididos da seguinte forma: oito salas de aula, sala de leitura, secretaria, direção, espaço para educação física (a escola não dispõe de uma quadra) e refeitório. Os espaços todos são pequenos e precisam de reforma, por isso estamos sempre tentando reorganizá-los para lidar com os conflitos que surgem frente à quantidade desproporcional de alunos que o sistema nos impõe abrigar. Quanto aos equipamentos, a escola dispõe de projetores, notebooks, caixas de som e dois computadores alocados na sala de leitura para que os alunos possam fazer pesquisas, porém nem sempre a internet está disponível.

Em relação aos professores, é nítido o comprometimento da equipe em relação à educação pública de qualidade. Nesse sentido, temos entendido o ensino como um grande desafio frente a uma escola pequena e um público grande que necessita de uma assistência social que a escola não é capaz de fornecer. Nesse contexto de escassez, para estimular os alunos a se engajarem na escola e tornar a estadia agradável, promovemos, durante o ano todo, projetos com culminâncias festivo-científicas, como o Dia do Desafio (data mundial de combate ao sedentarismo, em que passamos dois meses fazendo pesquisa sobre alimentação e exercícios, culminando num dia de atividades físicas e comidas saudáveis), Festa Junina (com apresentações, pesquisas regionais e comidas típicas), Chá de Poesia (exposição de cartazes, apresentação de sarais e leituras dramatizadas), dentre outros. Não acredito que esses projetos criam condições ideais de aprendizado, mas acredito que contribui, dentre outros, para melhorar as relações interpessoais dentro da escola, o que afeta diretamente o aprendizado, mas não o garante. Nunca será suficiente a escola driblar a realidade social marginalizada do aluno com os poucos recursos de que dispõe para promover o aprendizado se o Estado negligencia continuamente a escola.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, adotamos como principal objetivo aprimorar as competências de leitura e escrita dos alunos. Essa postura de ensino tanto se faz necessária devido às orientações curriculares enviadas à escola pela Secretaria Municipal de Educação (SME) que priorizam práticas de escrita e leitura quanto por diagnosticar, nos nossos alunos, a necessidade de imergi-los em práticas de letramento diversas. Temos, por exemplo,

recebido muito alunos que possuem problemas de alfabetização, não formando muitas vezes palavras e/ou textos.

A turma que participou dessa pesquisa cursa o Ensino Fundamental, mas não faz parte do ensino regular e sim do Projeto Aceleração 6. Esse projeto; cujo objetivo principal é agilizar a vida acadêmica do aluno que, por qualquer motivo, está acima da idade regular para a série que frequenta, propiciando-o cursar dois anos escolares (6º e 7º anos) em um ano letivo; iniciou-se na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em fevereiro de 2010 através do Projeto Autonomia Carioca da SME em parceria com a Fundação Roberto Marinho que fornecia o material didático do Telecurso 2000 e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. A metodologia de uso deste material prescrevia que apenas um professor (nomeado de generalista) lecionasse as matérias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História através da exposição de vídeoaulas do Telecurso as quais os alunos poderiam acompanhar através dos livros do programa. Tais materiais dispunham do que os elaboradores do material chamavam de conceitos fundamentais, embora não tenha sido definido o que se entendia por fundamentais.

Em 2017, ano em que construí com minha turma este projeto de pesquisa, rompeu-se essa parceria das iniciativas privadas com a educação pública e houve algumas mudanças no Projeto Aceleração. O material didático do Telecurso, por exemplo, foi descartado e passou a ser um caderno pedagógico elaborado bimestralmente por professores da própria rede de ensino, o que ampliou a autonomia do professor no planejamento de suas aulas. Porém, embora especialista em apenas uma matéria na sua formação acadêmica, a esse professor continua sendo atribuído o título de generalista para que leccione as matérias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, incluindo Artes através do Caderno Pedagógico (anteriormente, os professores generalistas relaram-me que também trabalhavam esta disciplina, mas não encontrei nenhum documento oficial da iniciativa privada ou pública que legitimasse o ensino desta matéria).

Fora esse professor generalista, só mais dois professores ministram aulas para turmas de projeto, o de Inglês e o de Educação Física, mas, desde 2017, as notas desses professores não mais aparecem no boletim do aluno. Pode-se concluir, dessa forma, que o Projeto Aceleração, embora tenha dado mais autonomia ao professor quando rompeu com as prescrições da metodologia que o material didático da iniciativa privada lhe impunha, continua atribuindo legalmente ao professor (inventado como generalista, mas sem formação para tal) competências que tecnicamente não foram inclusas na sua formação, além de atualmente marginalizar num documento oficial como o boletim do aluno matérias como Educação Física

e Inglês, essenciais para a formação do cidadão do século XXI.

2.2.2 – Participantes

Deste projeto de pesquisa, fazem parte meus alunos, os quais descreverei adiante, e eu (professora-pesquisadora), graduada em Letras: Português-Literaturas no ano de 2008 pela UFRJ, mestranda do PROFLETRAS pela mesma instituição e professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro desde dezembro de 2010.

Inseridos no contexto pedagógico do Projeto Aceleração 6, detalhado na seção anterior, os alunos da turma que participou dessa pesquisa possuem todos histórico de, no mínimo, uma reprovação escolar, a maioria possui uma relação conflituosa com a instituição escola e com os próprios colegas de turma. Além disso, acreditam possuir uma inteligência inferior aos alunos das demais turmas, verbalizando frequentemente um sentimento de exclusão. Uma outra característica dessa turma, que infelizmente não destoa de muitas turmas de aceleração, é o alto índice de faltas e evasão escolar. A turma começou com mais de trinta alunos no início do ano e, quando iniciei esse projeto de pesquisa com a turma, havia somente vinte e cinco. Ao longo dele, saíram mais quatro alunos, restando um total de vinte e um alunos, os quais participaram integralmente dessa pesquisa.

No início do ano, elaboramos algumas regras de convivência coletiva (sobre uso consciente celular, proibição de *bullying*, de agressões verbais, de apologia a facções criminosas, dentre outras), as quais eles se habituaram a respeitar, o que amenizou os conflitos entre eles e favoreceu as relações interpessoais entre nós. No entanto, continuaram a não se engajar nos projetos da escola, o que interpretei, através do convívio com eles, como um isolamento proposital que parte da vergonha de estar com colegas que avançaram no ensino regular normalmente enquanto eles fazem parte de “uma turma de repetentes”.

Sobre o contato com os responsáveis, poucos apareciam às reuniões ou às minhas convocações na escola e não se utilizaram do *blog*⁶ da turma, canal que criei numa aula com os alunos para que pudéssemos ter algum contato fora da sala e para que os responsáveis pudessem acompanhar os alunos e participar, do ano letivo, com comentários e opiniões. Ou seja, não dimensionei que os responsáveis pudessem não querer participar da vida acadêmica dos alunos. Então, posso afirmar que tive pouco apoio dos responsáveis para contribuir com a educação desses alunos. Essa ausência desestimulou os alunos a fazer novas publicações neste canal e o blog se tornou uma ferramenta sem muito uso social.

⁶ www.tropa6001.blogspot.com

2.2.3 – Objetivo e Caracterização da Pesquisa

A construção do projeto dessa pesquisa de mestrado partiu do sentimento de baixa autoestima que minha turma verbalizou, do nosso desejo de transformar isso e da minha consciência pedagógica associada à minha função de professora de Língua Portuguesa. Nessa situação, propus o desafio de fazer algo complexo para que os alunos pudessem refletir sobre a capacidade deles e eles propuseram criar um vídeo encenando uma das histórias do livro de contos que estávamos lendo. Assim, concebemos este projeto de pesquisa cujo objetivo principal foi *eleva a autoestima de um grupo de alunos com histórico de mau desempenho e reprovações na escola através do desenvolvimento de práticas de letramento diversos: textos impressos e vídeos*. Tendo em vista esse objetivo, foram pensadas diversas ações relacionadas à Educação, Leitura, Produção Textual, Linguagem e Tecnologia para construir esse projeto, conforme exponho no capítulo três.

Sendo assim, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação, pois problematizando essa realidade, objetivamos transformá-la através de ações previamente planejadas pelos participantes da pesquisa. De acordo com Thiollent (1947), pesquisa-ação pode ser definida como

“um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1947, p. 14).

Nesse sentido, uma vez que a baixa autoestima dos meus alunos em relação às capacidades intelectuais deles afeta diretamente o aprendizado e a relação com a escola, conscientizamo-nos de que precisávamos refletir criticamente sobre esse sentimento através de alguma ação pedagógica. O caminho que escolhemos para tanto foi construir um projeto de produção audiovisual, envolvendo práticas de letramento diversas. Assim, durante o processo, eles puderam testar suas capacidades e limites porque, ao concretizar um projeto que eles, apesar de o terem concebido, duvidavam de que fosse possível realizá-lo devido à extensão e complexidade dele, pudemos refletir sobre capacidades intelectuais diversas, uma vez que eles tiveram que utilizar e desenvolver habilidades e competências diversas para interpretar e construir textos escritos e textos com linguagem audiovisual.

Dessa forma, além do objetivo principal já mencionado, alguns objetivos específicos foram sendo construídos para desenhar o planejamento das aulas (eles estão articulados com as aulas nos capítulos três e quatro dessa dissertação)

- ✓ Transformar uma narrativa impressa em um filme com uma linguagem mais

próxima da realidade linguístico-oral deles;

- ✓ Incitar o uso do vídeo como tecnologia a ser apropriada dentro de práticas de leitura e escrita;
- ✓ Escolher um modelo ideológico de letramento que valorize a cultura local;
- ✓ Propiciar a reflexão sobre a linguagem audiovisual através da produção de um vídeo;
- ✓ Encaminhar o aluno a uma cultura letrada (tradicional papel da escola) e digitalmente letrada (papel da escola atual);
- ✓ Aprimorar as competências linguísticas decorrentes das novas TDICs;
- ✓ Repensar os modos de uso e consumo da linguagem audiovisual;
- ✓ Posicionar os alunos como protagonistas da criação de seu instrumento de aprendizagem;
- ✓ Refletir coletivamente sobre as potencialidades intelectuais dos alunos.

Sendo assim, como contribuição de pesquisa, pretendi *colaborar para o aprimoramento de habilidades de leitura e escrita dos meus alunos em Língua Portuguesa através da construção de um curta-metragem amador*.

Este processo pedagógico será interpretado por meio das seguintes perguntas de pesquisa:

- ✓ *Como práticas de leitura e escrita podem contribuir para elevar a autoestima?*

Quero analisar, após a realização das práticas de leitura e escrita que construíram este projeto, quais reflexões os alunos fizeram sobre os sentimentos iniciais deles de incapacidade frente às práticas escolares.

- ✓ *Em que medida a produção de um vídeo e o uso de tecnologia contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita?*

Quero analisar quais habilidades de leitura e escrita foram acionadas e/ou desenvolvidas durante as práticas de letramento digital.

- ✓ *De que forma os alunos participam deste projeto de produção audiovisual?*

Quero analisar o modo como os alunos participaram das etapas do projeto, os caminhos escolhidos por eles para realizar as tarefas necessárias, as reflexões que foram verbalizando durante os encontros e o engajamento deles no projeto.

Essas perguntas nortearam as reflexões sobre as aulas que constam no capítulo quatro.

2.2.4 – Procedimentos de Geração de Dados

Para investigar o desenvolvimento do projeto, usei o diário de campo da professora-

pesquisadora, em que descrevi as aulas, transcrevi algumas colocações dos alunos e anotei, ao final de cada aula, algumas observações pessoais e críticas sobre o desenvolvimento da prática pedagógica exercida. Também gravei o áudio dos dois últimos encontros em que os alunos mais diretamente avaliaram o vídeo e o projeto como um todo.

2.2.5 – Procedimentos de Análise de Dados

Analiso os dados de pesquisa e os modos como aconteceram as práticas pedagógicas desse projeto a partir da subjetividade dos participantes, pois, uma vez que aulas ocorrem paralelamente a diversas interferências pedagógicas e externas ao processo escolar, acredito não ser possível controlar o êxito e as falhas de uma pesquisa como essa sem ser sob a perspectiva das pessoas envolvidas. Além disso, concordo com o entendimento de Soares (2003) que define letramento como um processo contínuo. Assim, defendo aqui analisar esse projeto através de reflexões sobre as práticas de leitura e escrita adotadas, interpretando, dessa forma, todo o processo, ou seja, os caminhos que a turma percorreu durante as retextualizações: do conto para o roteiro e do roteiro para o curta-metragem

Dessa forma que, no capítulo quatro, pretendo verificar os pontos convergentes e divergentes presentes nas opiniões dos participantes; se alguma mudança estrutural no projeto se fez necessária e por quê; se houve impacto na comunidade escolar; o que não foi possível detectar; quais conhecimentos os alunos alegaram aprender; e se o objetivo de pesquisa foi alcançado. Acredito que, assim, pude verificar as influências positivas e negativas sentidas pelos participantes durante as práticas de letramento adotadas.

2.2.6 – Documentos de Validação da Pesquisa

Para validar essa pesquisa, uma vez que envolve pessoas, imagens e vozes delas, os responsáveis dos alunos envolvidos assinaram dois termos: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Autorização de Imagem disponibilizada pela prefeitura. A direção da escola também assinou um termo em que declara que a escola possui infraestrutura para realização da pesquisa e que concorda com a realização da mesma. Todos esses documentos, disponibilizados nos anexos deste trabalho, foram aceitos e validados pela Plataforma Brasil, a qual aprovou a realização dessa pesquisa.

Sobre o livro de contos *Histórias de quem Conta Histórias*, da Cortez Editora, o departamento jurídico da editora respondeu meu e-mail autorizando a utilização do mesmo. Porém, ainda aguardo da editora o envio de termo de autorização de uso.

3 – PLANEJAMENTO DO PROJETO

Neste capítulo, apresento os delineamentos das quatro etapas que construíram este projeto, ou seja, os momentos prévios às intervenções pedagógicas, já as análises sobre como de fato aconteceram as aulas, bem como fotos e textos produzidos serão expostas no capítulo quatro.

Para melhor atender a demanda vinda da realidade pedagógico-social da turma, decidi planejar os passos de cada encontro a partir do proceder do encontro anterior. Assim, por exemplo, o segundo encontro foi planejado a partir do desempenho, das dúvidas, do engajamento no projeto e de alguns pedidos que os alunos apresentaram no primeiro encontro e assim sucessivamente, desenhando-se da seguinte forma:

ETAPAS	ENCONTROS	TEMPOS DE AULA PREVISTOS
Primeira Etapa: Retextualização de Conto Narrativo para Roteiro	Primeiro Encontro: Retextualização Coletiva	2
	Segundo Encontro: Retextualização em Duplas	2
	Terceiro Encontro: Aproximação da Oralidade	2
Segunda Etapa: Incorporando Características da Linguagem Audiovisual ao Roteiro	Quarto Encontro: Planejamento do Roteiro de Gravação	2
Terceira Etapa: Gravações e Edições	Quinto Encontro: Gravações	5
	Sexto Encontro: Planejamento de Edições	1
Quarta Etapa: Exibição e Avaliação	Sétimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto	1

Tabela 1: Resumo do Planejamento do Projeto

Dessa forma, na primeira etapa do projeto, buscamos retextualizar narrativas do gênero

conto para o gênero roteiro. Na segunda etapa, estudamos a linguagem audiovisual. Na terceira etapa, realizamos as gravações e edições que retextualizaram o roteiro para o vídeo. Na quarta e última etapa, com a exibição da versão final do vídeo, avaliamos o projeto.

Em relação aos tempos de aula, na escola em que leciono, cada tempo de aula possui 50 minutos, logo o planejamento desses encontros variam quanto à duração (entre um e cinco tempos de aula consecutivos) dependendo da proposta apresentada.

3.1 – Primeira Etapa: Retextualização de Conto Narrativo Escrito para Roteiro

A primeira etapa aconteceu em três encontros, cada um planejado para usar dois tempos de aula consecutivos, ou seja, 1h40min cada. Essas aulas foram pensadas de forma que, ao final delas, tivéssemos um roteiro reconhecido pela turma como uma construção coletiva com a identidade linguística do grupo presente. Com esses propósitos, organizei esta etapa da seguinte forma: Retextualização Coletiva, Retextualização em Duplas e Aproximação da Oralidade, conforme descrito nas próximas seções.

3.1.1 - Primeiro Encontro: Retextualização Coletiva

A opção de escolher elaborar um texto coletivo para apresentar a retextualização à minha turma partiu da constatação, ao longo do ano letivo, de que os alunos desta turma se sentem muito inseguros quando proponho práticas de escrita. Normalmente, ainda que tenhamos estudado o gênero a ser produzido⁷, há muito entrave tanto para começar o texto quanto para continuá-lo. Logo, em outras produções textuais, se mostrou proveitosa a prática de elaborar um texto coletivo antes de pedir que redijam individualmente. Então, objetivando percorrer com os alunos os possíveis caminhos da retextualização à medida que se cria coletivamente um texto a partir de outro, foi pensado o primeiro encontro, conforme especificado na tabela a seguir.

⁷ É importante contextualizar que, antes de propor essa atividade de retextualização, houve estudos (leituras, análises e escritas), durante os bimestres anteriores, sobre os gêneros envolvidos na retextualização: conto e roteiro. Foi nas aulas sobre roteiro que, enquanto dramatizávamos uma leitura, surgiu, nos alunos, a vontade de encenar uma história. Então, construímos a proposta desse projeto de mestrado que eles viram como um desafio e se engajaram desde então a participar da construção do mesmo.

Primeiro encontro: Retextualização Coletiva	
Objetivos	Ações
Fundamentados nas tarefas para retextualização de DELL'ISOLA (2007) expostos aqui anteriormente na seção 2.1 - Alicerces Teóricos .	
1 – Ler o texto.	1 - Ler “A Cigarra e a formiga” de Ruth Rocha.
2 – Compreender o texto. 3 – Identificar o gênero.	2 – Discutir: • O entendimento do texto; • Os aspectos estruturais desse texto; • Quais aspectos desse texto o diferenciam dos textos do gênero roteiro. Obs.: à medida que os alunos forem se expressando, ir anotando no quadro os aspectos estruturais relevantes que constroem um roteiro e que o diferenciam do gênero conto. Esses tópicos listados constituirão o Guia de Produção e de Revisão para as retextualizações desta etapa.
4 – Retextualizar.	3 – Retextualizar, coletivamente, “A cigarra e a formiga”, atentando para o Guia de Produção e de Revisão construído no passo anterior.
5 – Conferir as condições de produção. 6 – Identificar o gênero-produto.	4 – Conferir se o texto novo: • Mantém pelo menos minimamente o conteúdo do texto anterior; • Identifica-se com um texto do gênero roteiro (usar o Guia de Produção e de Revisão).
7 – Reescrever.	5 – Reescrever, fazendo os ajustes necessários ao gênero e à história original.

Tabela 2: Primeiro Encontro - Retextualização Coletiva

As ações deste primeiro encontro foram planejadas em consonância com as tarefas propostas por Dell’Isola (2007) para a retextualização: ler o texto, compreendê-lo, identificar o

gênero do texto de partida, retextualizar, conferir as condições de produção, identificar o gênero-produto e reescrever. Para identificar o gênero do texto de partida (“A Cigarra e a formiga” de Ruth Rocha), pensamos sobre os aspectos gerais que o estruturam porque, uma vez que são abstratos e vazios (BAKHTIN, 2016 [1979]), verbalizá-los traz à consciência as diferenças entre os gêneros envolvidos no processo. Para identificar o gênero-produto, focamos os aspectos sócio-discursivos do texto (MARCUSCHI, 2002), ponderando sobre os propósitos cênicos do gênero roteiro, como a necessidade de rubricas e de diálogos que explicitem as ações da narrativa já que há apagamento do narrador.

3.1.2 - Segundo Encontro: Retextualização em Duplas

Objetivando oportunizar aos alunos discussões sobre a escrita e mais autonomia no momento da retextualização, o segundo encontro sai do espaço coletivo e propõe que a retextualização seja feita com mais autonomia, em duplas⁸. No primeiro encontro, minha posição estava mais ativa ao criar o texto com os alunos, porque, por mais que as palavras viessem deles, era eu quem as selecionava e as escrevia no quadro, dando forma ao texto; por isso, para esse momento posterior, foi planejado adotar uma postura menos interventiva, orientando o necessário, deixando-os escrever mais livremente e observando o tema das discussões deles sobre a retextualização.

Segundo Encontro: Retextualização em Duplas	
Objetivos	Ações
1 – Revisar a aula anterior.	1 – Exibir, no projetor, as fotos do quadro da aula anterior, fazendo uma revisão da primeira aula. Nestas fotos constarão: • O texto original; • O <u>Guia de Produção e de Revisão</u> (elaborado na segunda ação do primeiro encontro); • O texto retextualizado.

⁸ Neste projeto, não houve espaço para a produção individual, uma vez que pretendi observar as discussões das duplas sobre a escritura do texto e sobre os caminhos que seguiram para a retextualização. No entanto, a produção individual de redações foi uma prática inserida no planejamento anual da turma.

2 – Reler um conto já estudado em sala.	2 – Solicitar que as duplas escolham um conto do livro <i>Histórias de quem Conta Histórias</i> ⁹ e releiam-no.
3 – Observar em que medida as discussões dos alunos tratam da compreensão do texto e das características do gênero textual conto e ir, assim, orientando as discussões das duplas.	3 – Disponibilizar um tempo para que as duplas discutam o texto.
4 – Retextualizar.	4 – Solicitar que, com auxílio da projeção do <u>Guia de Produção e de Revisão</u> , as duplas façam a retextualização do conto escolhido para um roteiro. Obs.: Disponibilizar os textos lidos no bimestre anterior do gênero roteiro para que possam reexaminá-los.
5 – Conferir as condições de produção. 6 – Identificar o gênero-produto.	5 – Com o texto já retextualizado, solicitar que as duplas troquem os textos entre elas e os corrijam analisando os seguintes aspectos: • Se o texto novo mantém minimamente o conteúdo do texto lido; • Se o texto novo se adequa ao gênero roteiro (os corretores podem usar neste momento o <u>Guia de Produção e de Revisão</u> novamente).
7 – Reescrever. 8 – Guardar o texto dos alunos para a próxima aula.	6 – Solicitar que, ao receberem os textos corrigidos, reescrevam-no e entreguem à professora a versão final.

Tabela 3: Segundo Encontro - Retextualização em Duplas

Assim como no encontro anterior, o trabalho com leitura e escrita foi fundamentado nas tarefas para retextualização organizadas por Dell’Isola (2007) em paralelo às visões estruturais

⁹ Livro de contos com narrativas populares oriundas de países diferentes lido nos bimestres anteriores. Os conteúdos de todas as matérias dialogaram durante a maior parte do ano letivo com os contos deste livro.

e sócio-discursivas sobre gêneros, conforme Bakhtin (2016 [1979]) e Marcuschi (2002), respectivamente.

3.1.3 - Terceiro Encontro: Aproximação da Oralidade

A terceira aula foi pensada para, principalmente, discutir os usos linguísticos do texto-produto (roteiro criado). Não planejei essa discussão de forma explícita desde a primeira atividade de escrita por três motivos. Primeiro, achei interessante identificar quais formas linguísticas os alunos livremente escolheriam para a retextualização. Segundo, o Guia de Produção e de Revisão ficaria muito extenso, uma vez que trataria, além dos aspectos estruturais do gênero, também da linguagem, o que diminuiria a praticidade da atividade, aumentaria a dificuldade e poderia, assim, gerar insegurança nos alunos. Terceiro porque é interessante o aluno dedicar atenção aos propósitos sociais de escolhas de registros e perceber de forma explícita e direcionada que textos podem caminhar no *continuum* oralidade-escrita (STREET e STREET, 2014).

Este terceiro motivo que isola a questão linguística numa aula se tornou mais importante ainda após o teor dos comentários feitos pelos alunos assim que decidimos adaptar um dos contos lidos do livro *História de quem Conta Histórias* para uma produção audiovisual. Embora eles tenham gostado bastante dos contos do livro, alegaram que precisaríamos criar uma história a partir do nada porque se fôssemos nos basear num texto escrito, iria ficar com uma linguagem muito difícil e ninguém iria gostar. Entendi, então, que estavam conscientes do “*mise-en-scène*” da linguagem (CHARAUDEAU, 2007), mas não percebiam a escrita como um espaço variável linguisticamente e, como a “variedade de prestígio” (BAGNO, 2003) era predominante nos contos, achei interessante atribuir outra variedade ao texto-produto da retextualização de forma que eles se identificassem linguístico-culturalmente e fizesse parte da oralidade deles.

Sendo assim, para este último momento desta primeira etapa do projeto, planejei um momento em que pudéssemos ler os roteiros, analisá-los, selecionar o texto que será filmado pela turma e aproximar a linguagem ao registro linguístico com que os alunos se identificam, conforme pormenorizado na tabela a seguir.

Terceiro Encontro: Aproximação da Oralidade	
Objetivos	Ações
1 – Ler os textos.	1 – Ler com a turma os roteiros criados por eles.
2 – Compreender os textos. 3 – Identificar os gêneros.	2 – Discutir: • O entendimento dos roteiros; • Os aspectos estruturais dos roteiros.
4 – Perceber as concepções deles sobre a linguagem audiovisual, o que me ajudará na construção da segunda etapa do projeto.	3 – Estabelecer critérios de votação para a escolha do roteiro sob o qual será gravado o futuro filme através das seguintes perguntas: • O que é importante para que um roteiro seja bom para ser gravado? Por quê? • O que um roteiro precisa para ser interessante?
5 – Escolher o roteiro que será coletivamente ajustado para ser o condutor do filme a ser gravado.	4 – Decidir, por votação, qual texto será escolhido para ser o roteiro do futuro filme.
6 – Motivá-los a continuar a leitura das histórias do livro cujos textos foram fonte da retextualização.	5 – Premiar ¹⁰ todos os alunos roteiristas com o livro de contos <i>Histórias de quem Conta Histórias</i> , além de conceder um vale-livro ao aluno cujo roteiro foi escolhido.
6 – Conferir identidade linguístico-cultural local ao roteiro.	6 – Reescrever, coletivamente, o texto vencedor, buscando, aproximá-lo da realidade sociolinguística dos alunos. ¹¹
7 – Concluir as práticas de escrita para prosseguir com as próximas etapas do projeto.	7 – Verificar se a turma está satisfeita com o roteiro do futuro vídeo e se deseja fazer mais alguma alteração.

Tabela 4: Terceiro Encontro – Aproximação da Oralidade

¹⁰ A SME enviou aos alunos dos projetos um livro de contos para cada aluno, já o vale-livro foi adquirido com recursos próprios.

¹¹ Aspectos dialetais dos personagens não foram trabalhados, pois demandaria um tempo maior do que eu poderia dispor com esta turma. Porém, acredito que construir uma descrição psicológica e, a partir dela, discutir o dialeto dos personagens, enriqueceria muito as atividades de escrita, de reescrita e o trabalho final de encenação.

3.2 – Segunda Etapa: Incorporando Características da Linguagem Audiovisual ao Roteiro

Na segunda etapa (planejada para durar um encontro de dois tempos de aula consecutivos, o quarto encontro deste projeto), estudam-se os modos como transformaremos nosso roteiro num vídeo, conforme especificado no subitem a seguir.

3.2.1 – Quarto Encontro: Planejamento do Roteiro de Gravação

Neste encontro, planejado para durar dois tempos de aula, os alunos irão assistir a três curtas (um profissional e outros dois escolares) a fim de identificarem quais mecanismos de som, imagem e edição contribuem para a construção de sentidos dos vídeos e quais elegerão para integrar o filme a ser gravado. Busquei não apontar esses mecanismos e sim deixar que os alunos os reconhecessem e criassem suas próprias rotas de aprendizagem (Freire, 1995[1985]), visualizando, assim, características peculiares que a linguagem audiovisual desenvolveu quando propos recriar a realidade (MULTIRIO, 2012).

Essas escolhas serão anotadas no roteiro produzido no encontro anterior, criando, assim, o que chamarei de “roteiro de gravação” para conduzir a próxima etapa do trabalho, conforme dinamizado na tabela a seguir.

Quarto Encontro: Planejamento do Roteiro de Gravação	
Objetivos	Ações
1 – Disponibilizar o texto-produto da retextualização (roteiro) para todos os alunos.	1 – Os alunos recebem uma cópia digitalizada da versão final do roteiro construída na aula anterior e a cópia deste roteiro em tamanho maior é fixada no quadro para que todos possam ver.
2 – Oportunizar que o roteiro criado se torne também um roteiro de gravação.	<u>Obs.:</u> iremos, durante este encontro, estudar a linguagem audiovisual e, assim, escolher quais características dessa linguagem construirão nosso futuro filme. Conforme essas características forem sendo escolhidas pelos alunos, irei anotá-las no roteiro fixado no quadro e os alunos, nas suas cópias individuais, construindo, assim, o roteiro de gravação.

3 – Rer o texto-produto (roteiro). 4 – Relembrar o conteúdo do texto-produto (roteiro). 5 – Estimular os alunos a engajarem-se numa das equipes de trabalho.	2 – Releitura do roteiro, fruto da retextualização do encontro anterior, pela professora, pedindo que, durante a leitura, pensem na equipe de trabalho de que gostariam de fazer parte: elenco, maquiagem, cenário, produção e direção.
6 – Organizar os alunos em grupos. 7 – Promover uma discussão sobre a atuação de cada equipe de trabalho.	3 – Dividir as equipes de trabalho: elenco, maquiagem, cenário, produção e direção, distribuindo as tarefas.
8 – Explicar de forma prática o tipo de trabalho que uma gravação de filme gera para que os alunos possam, dentro de suas equipes de trabalho, providenciar os materiais necessários para as gravações. 9 – Movimentar a turma nos espaços da escola, além da sala de aula. 10 – Refletir sobre os bastidores que constroem um vídeo antes de estudarmos a linguagem audiovisual.	4 – Promover um pequeno ensaio com a turma através de uma leitura dramatizada pela equipe de elenco com interferência das outras equipes. Por exemplo, a equipe de cenário organiza o espaço a ser filmado enquanto a equipe de maquiagem prepara o elenco, a direção explica as posições dos atores, o elenco se posiciona, inicia-se a encenação, a direção interrompe para corrigir possíveis falhas do elenco, a equipe maquiagem faz alguns retoques, a produção providencia o que a direção e os atores precisarem, dentre outras atividades.
11 – Reconduzir o olhar dos alunos ao quadro, onde serão exibidos os curtas.	5 – Escrever no quadro a frase “a linguagem audiovisual ocupa espaço significativo no nosso dia a dia”.
12 – Refletir sobre a frase escrita no quadro. 13 – Incitá-los a estudar a linguagem audiovisual de modo a apreciá-la através de um olhar mais crítico.	6 – Discutir essa frase com os alunos através dos seguintes questionamentos: vocês concordam com esta frase? Por quê? Quais espaços os vídeos ocupam no nosso dia a dia? A gente entende tudo o que essa linguagem nos oferece?

14 – Exibir um vídeo sem interferir.	7 – Exibir o curta brasileiro <i>A Partida</i> ¹² .
15 – Compreender o curta. 16 – Identificar o gênero.	8 – Discutir o entendimento do curta <i>A Partida</i> (como podemos resumir esta história?), se gostaram do curta (vocês gostaram? Por quê?) e quais diferenças entre ler um roteiro e ver um filme (o que faz ser diferente esse vídeo de um roteiro para ser filmado como o que fizemos?).
17 – Analisar quais aspectos da linguagem audiovisual aparecem no curta <i>A Partida</i> . 18 – Entender quais efeitos de sentido são atribuídos ao curta devido à escolha por uma ou outra característica de imagem e/ou som. 19 – Decidir quais recursos usaremos no vídeo a ser gravado.	9 – Re-exibir o curta <i>A Partida</i> de modo a pausá-lo algumas vezes para que os alunos possam perceber algumas escolhas do diretor do curta, verbalizar os sentidos que essas escolhas, dentre as possibilidades da linguagem audiovisual, constroem no curta e escolher quais das características notadas querem usar no vídeo que farão. Conforme os alunos forem se expressando, a professora irá organizar as falas em duas listagens no quadro: ‘características da imagem’ e ‘características do som’ e ir indicando as nomenclaturas dessas características como Iluminação, Enquadramento, Planos de Imagem, Movimento da Câmera, Efeito Especial, Música, Ruídos, Sons Ambientes, Timbre de Voz, Entonação e Planos de Composição do Som. Assim, de posse das listas, decidirão quais aspectos dessa linguagem usarão no vídeo que gravarão. As características eleitas para construir o vídeo serão anotadas no roteiro fixado no quadro (feito na primeira ação deste encontro), marcando as cenas e momento em que serão executadas.

¹² Direção: Elias Mingoni, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ea1yvkCtIjA>.

20 – Exibir um vídeo sem interferir.	10 – Exibir o curta escolar <i>O Som do Amor</i> ¹³ .
21 – Compreender o curta. 22 – Identificar as características do gênero. 23 – Analisar quais aspectos da linguagem audiovisual aparecem no curta <i>O Som do Amor</i> . 24 – Entender quais efeitos de sentido são atribuídos ao curta devido à escolha por uma ou outra característica de imagem e/ou som. 25 – Decidir, dentre os recursos que aparecem neste curta, quais usaremos no nosso vídeo.	11 – Discutir o entendimento do curta <i>O Som do Amor</i> (como podemos resumir esta história?), se gostaram do curta (vocês gostaram? Por quê?) e quais características da linguagem audiovisual aparecem neste curta, qual o efeito de sentido delas e se queremos aplicar alguma delas ao nosso vídeo. Quando necessário, voltar o vídeo para ilustrar as observações que os alunos farão.
26 – Exibir um vídeo sem interferir.	12 – Exibir o curta escolar <i>Um Ombro Amigo</i> ¹⁴ .
27 – Compreender o curta. 28 – Identificar as características do gênero. 29 – Analisar quais aspectos da linguagem audiovisual aparecem no curta <i>Um Ombro Amigo</i> . 30 – Entender quais efeitos de sentido são atribuídos ao curta devido à escolha por uma ou outra característica de imagem e/ou som. 31 – Decidir dos recursos que aparecem neste curta quais usaremos no nosso vídeo.	13 – Discutir: o entendimento do curta <i>Um Ombro Amigo</i> (como podemos resumir esta história?), se gostaram do curta (vocês gostaram? Por quê?) e quais características da linguagem audiovisual aparecem neste curta e se queremos aplicar alguma delas ao nosso vídeo. Quando necessário, voltar o vídeo para ilustrar as observações que os alunos farão.

¹³ Produzido por alunos do Ensino Médio, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LSLResIcNw>.

¹⁴ Produzido por alunos em parceria com profissionais do audiovisual e exibido num festival de cinema, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1ZZib1k-na4>.

32 – Finalizar o roteiro de gravação fixado no quadro para guiar as gravações a serem feitas no próximo encontro.	14 – Revisar o roteiro fixado no quadro e verificar se há algum momento a ser repensado através de alguma característica audiovisual. Não deixar nenhuma fala de personagem sem decisão sobre como filmar e/ou qual som colocar, pois o roteiro bem planejado agilizará o dia das gravações.
33 – Garantir que todos tenham a cópia do roteiro de gravação para que cada equipe de trabalho possa se organizar para o próximo encontro.	15 – Pedir que os alunos anotem, nas suas cópias individuais do roteiro, as características audiovisuais escolhidas.
34 – Garantir que as equipes estejam preparadas para o dia das gravações, providenciando figurinos, itens de cenário, decorando texto, dentre outros.	16 – Agendar o dia das gravações.

Tabela 5: Quarto Encontro: Planejamento do Roteiro de Gravação

3.3 – Terceira Etapa: Gravações e Edições

Na terceira etapa (planejada para durar dois encontros, o quinto e o sexto encontros deste projeto), serão realizadas as gravações e edições necessárias para a construção do vídeo. No quinto encontro, realizaremos a gravação do filme através do roteiro de gravação gerado no quarto encontro; no sexto, decidiremos, ao assistir ao vídeo já editado¹⁵, quais ajustes faremos na edição para gerar a versão final do vídeo, conforme detalhado nos subitens a seguir.

3.3.1 – Quinto Encontro: Gravações

Este encontro foi planejado para ter duração de cinco tempos de aula consecutivos, sendo um de intervalo. Foi o mais longo encontro, dentre os planejados, pois, apesar de o roteiro ser bem pequeno, devido a minha experiência com gravações em sala de aula, os alunos costumam demorar para organizar figurinos e maquiagem e também erram muito as falas, pedindo para regravar diversas vezes. Também, como a dinâmica de ocupar espaços além da sala de aula e providenciar silêncio nesses espaços escolares é muito complexa, concentrar tais

¹⁵ A edição será feita por mim fora do espaço escolar, uma vez que a escola não possui computador com placa de vídeo apropriada para o trabalho de edição. Por isso, é importante retornar o vídeo editado para os alunos com o intuito de eles opinarem sobre a edição, gerando uma versão final do vídeo a partir das críticas deles.

atividades num só dia facilita a organização escolar. Vale ressaltar ainda que, apesar da extensão da atividade, dias de aula não tradicionais costumam ser uma experiência prazerosa para os alunos. Por isso também ousei colocar as gravações todas num mesmo dia. A dinâmica como planejei este encontro é apresentada na tabela a seguir.

Quinto Encontro: Gravações	
Objetivos	Ações
1 – Lembrá-los que seguiremos o roteiro de gravação construído na aula anterior.	1 – Fixar o roteiro de gravação construído na aula anterior no quadro.
2 – Organizar o <i>layout</i> de trabalho da turma.	2 – Organizar os espaços de trabalho de cada equipe: elenco, maquiagem, cenário, produção e direção.
3 – Conscientizar os grupos de suas funções dentro deste encontro.	3 – Atribuir as tarefas a cada equipe. a) <u>Elenco</u>: ensaiar as falas e encenar na filmagem. b) <u>Maquiagem</u>: preparar os atores a cada cena. c) <u>Cenário</u>: escolher os espaços escolares que abrigarão cada cena, organizá-los para filmagem e reorganizá-los após a filmagem. d) <u>Produção</u>: organizar toda a dinâmica da gravação, orientando as equipes, controlando o tempo e fiscalizando o trabalho, providenciando materiais que estejam faltando, ajudando os atores a passar o texto, fazendo-se presente nas gravações para qualquer eventual necessidade e organizando o lanche da turma. e) <u>Direção</u>: seguir o roteiro de gravação e orientar os atores durante as gravações sobre posicionamento e expressões.

4 – Otimizar o tempo de gravação. 5 – Oportunizar o envolvimento de todas as equipes de trabalho durante a gravação.	4 – A equipe Maquiagem arruma a equipe Elenco enquanto a equipe Cenário organiza o espaço de filmagem da Cena I.
	5 – Elenco ensaia a Cena I e a equipe Cenário organiza o espaço da Cena II.
	6 – Filmagem da Cena I.
	7 – Desmontagem do cenário da Cena I (pela Produção ou Cenário) enquanto a Maquiagem prepara o Elenco para a Cena II.
	8 – Elenco ensaia a Cena II e a equipe Cenário organiza o espaço da Cena III.
	9 – Filmagem da Cena II.
	10 – Desmontagem do cenário da Cena II (pela Produção ou Cenário) enquanto a Maquiagem prepara o Elenco para a Cena III.
	11 - Elenco ensaia a Cena III e a equipe Cenário organiza o espaço da Cena IV.
	12 – Filmagem da Cena III.
	13 – Intervalo de um tempo de aula para lanche e descanso, tarefa a ser organizada pela equipe Produção: confecção dos sucos e entrega dos lanches.
	14 – Desmontagem do cenário da Cena III (pela Produção ou Cenário) enquanto a Maquiagem prepara o Elenco para a Cena IV.
	15 – Elenco ensaia a Cena IV.
	16 – Filmagem da Cena IV.
	17 – Desmontagem do cenário da Cena IV (pela Produção ou Cenário).
6 – Arrumar a sala de modo que a próxima turma a encontre organizada.	18 – Reorganizar o espaço da sala de aula.
7 – Verificar quais impressões os alunos tiveram acerca desse encontro.	19 – Perguntar o que os alunos acharam do dia de gravação.

8 – Informar aos alunos os próximos passos do projeto.	20 – Avisar que farei as edições em casa com base no roteiro construído e exibirei o vídeo já editado no próximo encontro para que possam opinar sobre a edição.
--	--

Tabela 6: Quinto Encontro: Gravações

3.3.2 – Sexto Encontro: Planejamento de Edições

Esse encontro, previsto para durar um tempo de aula, irá exibir o vídeo já editado pela professora para, a partir das sugestões e percepções deles, haver um trabalho de reedição do vídeo e finalização do projeto. A pedido dos alunos, no final da aula anterior, inseri nesta primeira edição título, créditos e uma trilha sonora de suspense no vídeo. Como surpresa para os alunos, inseri, durante os créditos, uma música animada e algumas falas que marcaram o dia da gravação. Tudo isso, será repensado pelos alunos, no que chamei de “planejamento de edições”, conforme apresentado a seguir.

Sexto Encontro: Planejamento de Edições	
Objetivos	Ações
1 – Deixar os alunos assistirem ao vídeo sem interferências para que possam surgir conclusões espontâneas.	1 – Exibir o vídeo editado.
2 – Ouvir posteriormente as sugestões dos alunos para fazer a reedição.	2 – Gravar o áudio da aula, avisando aos alunos para que se concentrem em falar um de cada vez.
3 – Planejar a edição final do vídeo.	3 – Discutir alguns assuntos e tomar decisões a partir dos questionamentos: A) Gostaram da edição? B) Como vocês acham que foi feita? C) Concordam com os créditos? D) Alguém (no caso quem faltou no dia da gravação) se sentiu excluído dos créditos? E) Na minha opinião, deveríamos colocar mesmo o nome de quem faltou no

	dia da gravação porque todos participaram da escritura do roteiro. Vocês concordam? F) A gente não inventou essa história do nada, então precisamos colocar “vídeo baseado no conto “O Corpo Seco” de Benita Prieto, mas em que parte do vídeo? G) Concordam com os áudios dos créditos com as vozes de vocês e a música divertida? H) Qual o efeito desses áudios brincalhões? É opcional ou obrigatório? I) Para a compreensão mais rápida do telespectador, a história costuma ser linear. Vocês acham que o nosso vídeo conta bem o que vocês quiseram retratar? Por quê? J) O que querem ajustar? Por quê? K) Comentários gerais, deixá-los comentar sobre o vídeo sem interferir muito. L) Perguntar se há mais alguma sugestão.
4 – Informar aos alunos sobre o último encontro do projeto.	4 – Finalizar a aula, avisando que no próximo encontro será exibida a versão final do vídeo e iremos avaliar juntos o projeto que construímos.

Tabela 7: Sexto Encontro: Planejamento de Edições

Pretendi estimular os alunos a planejar as edições, atentando para o contrato comunicativo entre emissor e receptor (CHARAUDEAU, 2007) e ponderando sobre como na narrativa audiovisual criada os sentidos foram construídos.

3.4 – Quarta Etapa: Exibição e Avaliação

A quarta etapa foi planejada para durar um encontro de um tempo de aula, pois apenas exibiremos o vídeo final e faremos uma breve avaliação sobre o projeto (uma vez que avaliei o projeto continuamente no diário de campo da professora-pesquisadora, anotando observações minhas e dos alunos), conforme descrito no subitem a seguir.

3.4.1 – Sétimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto

Este encontro, que será o sétimo e último desse projeto, será gravado em forma de áudio, integrando os dados de pesquisa desse projeto e sendo analisado no capítulo seguinte. Nele, será feita a exibição da versão final do vídeo para os alunos com base nas edições sugeridas por eles no encontro anterior. Posteriormente, através de questionamentos, faremos uma avaliação oral sobre o projeto construído desde a leitura do conto original até produto final do projeto que foi o vídeo e analisaremos como os sons, as expressões dos atores (alunos filmados), os cenários, enfim como a linguagem audiovisual construiu os sentidos do novo texto, conforme detalhado a seguir.

Sétimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto	
Objetivos	Ações
1 – Relembrar os alunos do conteúdo do roteiro para que possam compará-lo ao vídeo a ser exibido.	1 – Rer o roteiro de gravação.
2 – Deixar os alunos assistirem ao vídeo sem interferências para que possam surgir conclusões espontâneas.	2 – Exibir a versão final do vídeo.
3 – Ouvir posteriormente as avaliações dos alunos para analisá-las no capítulo seguinte.	3 – Gravar o áudio da aula.
4 – Avaliar o vídeo e o projeto como um todo.	4 – Avaliar com os alunos: A) O que mudou na hora de gravar em relação ao roteiro escrito? Por que mudou? B) O que mudou em relação à história original? Por que mudou? C) Do que vocês gostaram no vídeo?

	D) Do que vocês não gostaram no vídeo? E) O que vocês aprenderam? F) Como vocês se sentiram? G) Como vocês acham que a linguagem audiovisual construiu os sentidos do roteiro elaborado por vocês? H) Vocês fariam alguma coisa diferente? Obs.: Relembrar as etapas do projeto antes de fazer as perguntas para lembrá-los das demais aulas, não concentrando a avaliação só nesta última etapa. Vale lembrar que, durante as etapas anteriores, no diário de campo da professora-pesquisadora, fui anotando observações avaliativas dos alunos e minhas, as quais relatarei no capítulo seguinte.
5 – Disponibilizar para todos o vídeo construído durante o projeto. 6 – Encerrar o projeto.	5 – Agradecer a experiência que vivemos nesse projeto e presentear os alunos com um DVD (já que nem todos possuem fácil acesso à Internet) com a versão final do vídeo.

Tabela 8: Sétimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto

4 – REFLEXÕES SOBRE AS AULAS

Neste capítulo, pretendo analisar os dados que o projeto gerou e apresentar como o planejamento exibido na seção acima ocorreu de fato, descrevendo as aulas e refletindo sobre elas. Devido às condições projetadas durante a aula, nem tudo aconteceu no tempo previsto nem da maneira fidedigna como planejei, pois, comparando com a “[Tabela 1: Resumo do Planejamento do Projeto](#)” (p. 33) do capítulo anterior, podemos ver que alguns encontros se desdobraram em dois, sendo necessário mais tempos de aula, o que redesenhou a estrutura do projeto:

ETAPAS	ENCONTROS	TEMPOS DE AULA
Primeira Etapa: Retextualização de Conto Narrativo para Roteiro	Primeiro Encontro: Retextualização Coletiva	2
	Segundo e Terceiro Encontros: Retextualização em Duplas	4
	Quarto e Quinto Encontros: Aproximação da Oralidade	4
Segunda Etapa: Incorporando Características da Linguagem Audiovisual ao Roteiro	Sexto e Sétimo Encontros: Planejamento do Roteiro de Gravação	4
Terceira Etapa: Gravações e Edições	Oitavo Encontro: Gravações	5
	Nono Encontro: Planejamento de Edições	1
Quarta Etapa: Exibição e Avaliação	Décimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto	1

Tabela 9: Resumo das Realizações do Projeto

Essa reestruturação de tempo possibilitou desenvolver todas as ações planejadas no capítulo anterior e obter respostas interessantes, as quais serão relatadas nos subitens a seguir.

4.1 – Primeira Etapa: Retextualização de Conto Narrativo Escrito para Roteiro

Nesta etapa, em que fizemos a retextualização do conto narrativo para o roteiro, de um planejamento de seis tempos de aula em três encontros, passamos a dez tempos de aula em cinco encontros, conforme descrevo nas três seções seguintes.

4.1.1 - Primeiro Encontro: Retextualização Coletiva

Acredito que essa estratégia (planejada na “[Tabela 2: Primeiro Encontro - Retextualização Coletiva](#)”, p. 35) de explorar todos os passos que Dell’Isola (2007) propõe para a retextualização em sala de aula num só encontro foi fundamental, pois os alunos aparentaram alcançar uma compreensão panorâmica de todo o processo, conforme descrevo após a tabela abaixo que compara o texto originário com o texto criado coletivamente em sala.

Texto “A cigarra e a Formiga” de Ruth Rocha	Texto-produto da retextualização coletiva
A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer. A formiga então perguntou a ela: – E o que é que você fez durante todo o verão? – Durante o verão eu cantei – disse a cigarra. E a formiga respondeu: – Muito bem, pois agora dance!	<u>Planejamento¹⁶ das Cenas</u> Cena I: A cigarra canta enquanto a formiga trabalha Cena II: O inverno chega, a cigarra faminta e com frio pede ajuda e a formiga nega. <u>Retextualização Coletiva</u> Cena I FORMIGA (trabalhando): Dona Cigarra, para de cantar e venha trabalhar! CIGARRA (beijando o ombro): Não estou a fim! FORMIGA: Então, problema é seu! Que morra de fome quando chegar o inverno. Cena II CIGARRA (com frio, morrendo de fome e batendo na porta da formiga): Me ajude, colega, estou com frio e muita fome. FORMIGA (debochando): Haha! Não vou te dar comida! Você não cantou? Pois agora dance!

Tabela 10: Retextualização Individual - Comparação do texto originário com o texto-produto da retextualização

¹⁶ É importante mencionar que um aluno pediu que planejásemos o conteúdo das cenas do roteiro antes de redigir-lo. Esse planejamento do conteúdo antes de redigir é algo que venho ensinando a esta turma, mas que não havia me lembrado de incorporar a essa aula. Por isso, esse pedido do aluno (que incorporei naquele momento à aula) foi importante e permitiu à turma visualizar o texto como um todo antes de produzirem os diálogos, evitando que desviassemos do conteúdo da história original e acredito também que ajudou a resumir nossa escrita coletiva.

Nesse processo, percebi que a escolha de um texto curto para retextualizar (“A Cigarra e a formiga” de Ruth Rocha) foi pertinente, pois, como a leitura consumiu menos tempo de aula, houve bastante espaço para as discussões sobre o entendimento do texto e conduta dos personagens, o que fez os alunos se envolverem muito, refletindo sobre o caráter da formiga e o da cigarra. Esse envolvimento emocional foi importante para a construção das falas e rubricas dos personagens no texto retextualizado.

Para distinguir os gêneros¹⁷ conto e roteiro, a elaboração do “Guia de Produção e de Revisão” (planejado na p. 35) se mostrou significativa. Se, por um lado, durante a concepção desse Guia, os alunos citaram aspectos irrelevantes no que diz respeito às diferenças de um roteiro para um conto, como tamanho da fonte e cor da capa de livro; por outro, apontaram os aspectos mais relevantes: ausência de narrador, ações dos personagens presentes nas rubricas e comparação com uma narração escrita em parágrafos. Anotei os relevantes no quadro, acrescentei a divisão da narrativa em atos/cenas própria de um roteiro, já que eles não citaram, criando o Guia que os orientou nas demais aulas:

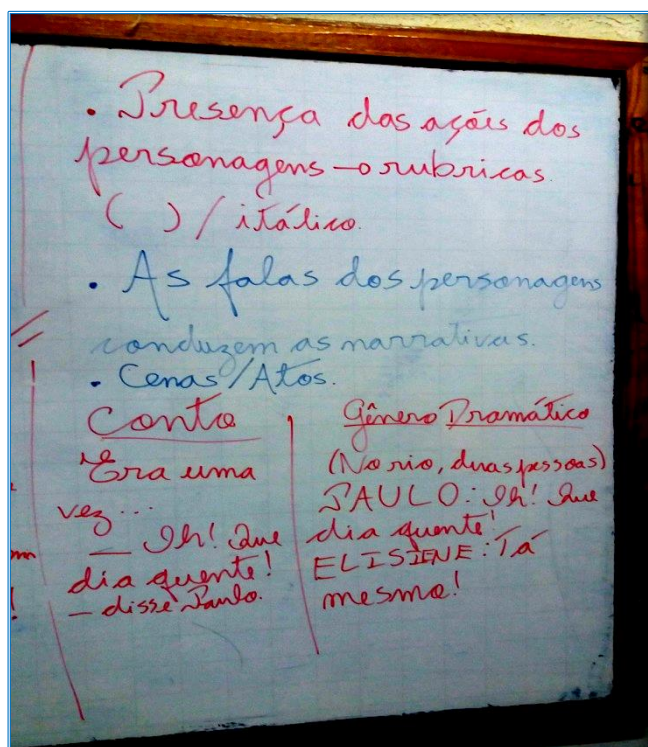


Figura 1: Foto do “Guia de Produção e de Revisão” Elaborado no Quadro

¹⁷ Vale lembrar que os gêneros envolvidos (conto e roteiro) já haviam sido trabalhados nos bimestres anteriores. Acredito que esse trabalho prévio potencializou a tarefa da retextualização em sala de aula, uma vez que permitiu aos alunos ter uma visão geral do processo (mudar o gênero e manter minimamente o conteúdo) em apenas um encontro.

Então, começamos a retextualização, o que não foi simples, tendo sido necessária minha mediação inúmeras vezes, atentando-os para as características do gênero roteiro recém descritas no “Guia de Produção e de Revisão”, já que os alunos se preocuparam mais com o enredo, tendo, de início, o ímpeto de recontar a história como num resumo do conto, com “era uma vez” e estrutura de parágrafos. Assim, apesar de o guia criado se manter exposto o tempo inteiro no quadro para orientar a produção, tive que lembrá-los constantemente de atentar para a estrutura do novo gênero a ser produzido (roteiro).

Essa dificuldade mostra o quão necessárias são, nas aulas de Língua Portuguesa, atividades que busquem aprimorar mecanismos linguísticos utilizados no dia a dia, como a retextualização. Eles, por exemplo, precisaram tomar consciência de que, para aquela retextualização que previa mudança de gênero ser bem sucedida, não bastava apenas se preocupar com o enredo, a forma também era muito importante. Além disso, ao inserir no novo texto expressões como “beijando o ombro”, “Não estou a fim!” e “problema é seu”, os alunos puderam refletir sobre língua e linguagem, conferindo marcas de oralidade à escrita e concebendo a realidade sociolinguística deles no novo texto. Foi muito interessante, ao final, ter no quadro o texto originário e o texto-produto para comparar as formas diversas dos dois gêneros e a diferença de linguagem.

Dessa forma, a retextualização coletiva se mostrou uma atividade bastante produtiva e interativa que deixou meus alunos conscientes dos mecanismos utilizados para retextualizar. Além disso, considero que escolher produzir um texto coletivo precedente a uma escrita mais autônoma nesse processo de retextualização tenha sido importante para a turma, pois acredito que tenha diminuído a insegurança da turma em participar de atividades de escrita. Notei, por exemplo, nessa produção coletiva, que muitos alunos ficaram orgulhosos de si após terem suas falas transcritas no quadro dando voz a um personagem e orgulhosos daquele texto-produto legitimado pela professora de Língua Portuguesa. Senti, assim, que foi um passo importante para alicerçar o próximo encontro em que tornamos a retextualização uma atividade de escrita mais autônoma.

4.1.2 - Segundo e Terceiro Encontros: Retextualização em Duplas

O segundo encontro, (conforme planejado na “[Tabela 3: Segundo Encontro - Retextualização em Duplas](#)” na p. 37) se mostrou extenso para o tempo de aula planejado e, na prática, foi preciso dividi-lo em dois: em um, ficamos ocupados da retextualização e no outro, da correção do texto. A dedicação deles à retextualização foi visível e, por isso, tomou mais tempo do que o esperado. Empenhados, solicitaram muitas orientações e esclarecimentos,

especialmente sobre como dividir as cenas e resumir o conto escolhido, já que a proposta era elaborar um roteiro pequeno para viabilizar as gravações do vídeo em apenas um dia.

Percebi, então, que a turma tinha dificuldade com o gênero resumo e, como estratégia, relembrei a estrutura de uma narrativa (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho), sugerindo que o texto-produto contemplasse esses momentos principais, mas tais recomendações não foram suficientes. Quando de posse de todos os textos-produtos, notei majoritariamente a ausência de encadeamento das ações da narrativa, faltando, por exemplo, o desfecho ou apresentando um rompimento brusco da narrativa que caminhava da situação inicial imediatamente para o desfecho. Este problema de progressão textual me permitiu diagnosticar a necessidade de incluir no planejamento dos próximos projetos da turma o gênero resumo¹⁸.

Outro aspecto interessante de analisar foi o grande comprometimento que as duplas tiveram umas com os textos das outras ao se propor a correção do texto alheio: a devolução foi feita com observações orais e escritas à outra dupla. Além disso, teve uma aluna que, ao devolver o texto, explicou com tanta desenvoltura os erros e acertos do texto corrigido que se tornou uma espécie de corretora oficial da turma e muitos a solicitaram que revisasse seus textos. Por outro lado, alguns não gostaram de ter seu texto corrigido por outros alunos, ficando inclusive nervosos, mas, ao final, quase todas as sugestões da correção foram aceitas e os roteiros foram reescritos, como se pode ler abaixo num trecho de uma retextualização feita pelos alunos.

¹⁸ Haverá, nas próximas aulas, reflexões sobre as falhas apresentadas em relação ao encadeamento das ações da narrativa, porém esse não será o foco, uma vez que acredito que isto faz parte de uma lacuna na formação dos alunos (como, por exemplo, o aprendizado do gênero resumo) cujo preenchimento requer intervenções que não cabe no tempo desse projeto, embora seja necessária posteriormente na formação dessa turma.

Trecho do texto “O Corpo Seco ¹⁹ ” de Benita Prieto do livro <i>Histórias de quem Conta Histórias</i>	Trecho do texto-produto da retextualização em dupla
“Na escola tornou-se o campeão das maldades. (...)” No entanto sua mãe achava que tudo era muito normal. – São coisas de criança! – comentava sem dar maior atenção aos fatos. E assim Amado Amoroso cresceu odiado por todos de sua pequena cidade e transformou-se num ser amargo e isolado no seu próprio mundo. A única pessoa que o protegia era sua mãe, até que um dia o rapaz, tomado de fúria, investiu contra ela. Dona Dica ficou tão triste com o sucedido que foi viver numa cidade distante ao lado de sua única irmã. Porém, antes de partir, ela disse ao filho: – Por todas as tuas maldades não terás mais sossego nem na vida nem na morte, pois até a terra te rejeitará. ”	“PESSOAS: Esse garoto está muito levado, a mãe tem que dar uma lição nele. MÃE: Acho que é normal, é coisa de criança. AMADO AMOROSO (batendo na mãe) MÃE: Para, meu filho! Por toda a sua maldade, você não terá mais sossego nem na vida nem na morte pois até todos te rejeita. AMADO AMOROSO (debochando da mãe)”

Tabela 11: Retextualização em Duplas - Comparação do texto anterior com o texto-produto

Como se pode ver, quanto à forma, houve perfeita adequação ao gênero roteiro no texto-produto. Porém, faltou pensar sobre as escolhas linguísticas dos alunos. Pretendi, então, tratar dessas questões nos próximos encontros.

4.1.3 – Quarto e Quinto Encontros: Aproximação da Oralidade

O anteriormente planejado terceiro encontro (conforme pensado na “[Tabela 4:](#)

¹⁹ A maioria dos alunos escolheu o conto “O Corpo Seco” de Benita Prieto que conta a história de um menino que cresceu muito mimado por todos e se tornou inconsequente e mau. Quando ele investe contra sua mãe, ela lança sobre ele uma maldição dizendo que todos, até a terra, o rejeitaria. Assim, depois de morto, ele é expelido pela terra e se torna o Corpo Seco, uma espécie de zumbi que assombrou o vilarejo. Então, a mãe retira a maldição e a terra o devora. Disponibilizo a versão integral deste conto em anexo.

Terceiro Encontro – Aproximação da Oralidade”, p. 39) foi também dividido em dois: quarto e quinto encontros. No quarto, escolhemos o texto vencedor e, no quinto, reconstruímos este texto. Isso ocorreu porque houve muitas interrupções externas durante o encontro, o que, além de atrasar o andamento do projeto, atrapalhou o fluxo de pensamento da turma, levando-me a cometer um erro pedagógico, trocando os primeiros passos planejados para a aula. Estavam previstas a leitura e análise dos textos-produtos (roteiros) construídos pelas duplas no encontro anterior, depois a construção de critérios sob os quais eles escolheriam um texto para roteirizar o então futuro filme, seguida da votação e da premiação surpresa. No entanto, inverti a ordem e, após construir os critérios de votação²⁰, anunciei que o vencedor ganharia um prêmio e acredito que, com isso, a turma pode ter votado de forma parcial, não analisando apenas a qualidade do texto através dos critérios estabelecidos e sim escolhendo os amigos de quem mais gostavam.

Apesar disso, o texto escolhido por eles se mostrou uma importante fonte de investigação coletiva em relação a progressões temáticas, construções linguísticas e linguagem. Por exemplo, os alunos perceberam que algumas construções estavam confusas e a progressão temática do enredo precisava ser menos repentina. Assim, corrigimos construções, adicionamos rubricas e, quando faltava algum fato do enredo que prejudicava a progressão do mesmo, buscamos combinar trechos dos outros roteiros por eles criados.

Após, então, atentamos para o tema principal desses encontros: a linguagem, a qual sugeri que se aproximasse da oralidade deles para conferir identidade linguístico-cultural ao projeto. Obtive, nesta tarefa, algumas falas interessantes dos alunos, como quando sugeriram substituir o ‘você’ pelo ‘tu’ para a fala do personagem “ficar mais real” e acrescentar as gírias ‘tamo junto’ e ‘coé’ para “deixar o texto engraçado”. Percebo aí que não só eles intuem muito bem marcas da oralidade carioca no uso dos pronomes como interpretam certas gírias como atribuidoras de humor ao texto. Na tabela abaixo, apresento o roteiro escolhido pela turma comparado ao modo como decidiram reconstruí-lo e ajustar-lhe a linguagem²¹.

²⁰ Na construção desses critérios, os alunos ressaltaram a importância do enredo para se construir um vídeo interessante, preferindo textos que expressavam diversas emoções para ficar “mais legal de se ver”.

²¹ Para fins comparativos, disponibilizo o conto originário “O Corpo Seco” em anexo.

Roteiro escolhido pela turma	Roteiro reconstruído pela turma
Cena I CRISPINA PARTEIRA: Oi dona dica. Já estou aqui para te ajudar a trazer seu filho ao mundo. DONA DICA: Tomara que nasça uma criança abençoada. CRISPINA PARTEIRA: Pronto dona dica agora orarei para nascer abençoado agora dona dica com um ramo verde tocarei suavemente o ventre da senhora para ora. Lá vai bartolomeu entrar com Jesus Cristo na casa em que ele chegar não morre mulher de parto nem criança abafada nem afogada. CRISPINA PARTEIRA: Dona dica mal terminei de falar e seu filho já escorregou pelos meus braços. Cena II CRISPINA REZADEIRA: Mais dona dica nos primeiros anos do seu filho você já mimou o menino. CRISPINA: e dona dica que pena que seu tio se foi e deixou a senhora sobre o controle do Amado Amoroso e agora com oito anos já faz o que bem entende. AMADO AMOROSO: Não vou a escola hoje quero ficar o dia todo inteiro na cama CRISPINA: Dona dica seu filho está odiado pela vizinhança e pela cidad. DONA DICA: estou triste por isso e na escola se tornou o campeão das maldades. CRISPINA: e depois de desde desse dia Amado Amoroso conseguiu finalmente o repouso de sua alma.	Cena I CRISPINA (chegando ao quarto com os equipamentos) Qual foi, Dona Dica! Já tô aqui para te ajudar a trazer seu filho ao mundo. Tamo junto! DONA DICA: Tomara que nasça uma criança calma. CRISPINA (orando com um ramo verde o ventre de Dona Dica): Lá vem São Bartolomeu trazer Amado Amoroso ao mundo (mal a parteira começou a orar e a criança já veio ao mundo) Ah! Parece um ratinho. Cena II (10 anos depois) PESSOA 1: Esse garoto tá muito levado. PESSOA 2: A mãe tem que dar uma lição de moral. DONA DICA: Se mete não! Quem sabe sou eu. AMADO AMOROSO (batendo na mãe) DONA DICA (com a vara na mão): Por causa disso, você não terá mais sossego nem na vida nem na morte. Ninguém vai te aceitar, nem a terra. (batendo com a vara no chão) Cena III CORPO SECO (todo deformado): Sim, eu virei monstro e vou matar todos vocês. DONA DICA (com medo): Não, tu não vai fazer isso porque eu retiro sua maldição. (A terra abre e Corpo Seco cai no buraco) (Barulhos de trovões) Cena IV CRISPINA: E depois desse dia Amado Amoroso conseguiu finalmente o repouso de sua alma.

Tabela 12: Comparação do roteiro escolhido para protagonizar o vídeo com a versão reconstruída desse roteiro

Nota-se que aspectos de língua e linguagem foram ajustados aos propósitos das atividades, porém, apesar de o encadeamento das ações da narrativa ter evoluído bastante nessa tarefa de reconstruir o texto, ainda se nota uma ruptura brusca de ações da Cena II para Cena III. Uma vez que, apesar de estimulados e questionados, os alunos não perceberam esta ruptura, optei por manter o texto nesse formato para que tivessem a oportunidade de diagnosticar por eles mesmos tal mudança repentina na narrativa durante as demais etapas do projeto, o que, de fato acontece no nono encontro deste projeto, conforme descreverei mais adiante.

4.2 – Segunda Etapa: Incorporando Características da Linguagem Audiovisual ao Roteiro

Prevista para durar um só encontro de dois tempos de aula, conforme planejado na “[Tabela 5: Quarto Encontro: Planejamento do Roteiro de Gravação](#)” (p. 44), esta etapa se estendeu por dois encontros de dois tempos de aula cada, uma vez que percebi a necessidade de investir tempo nas análises dos curtas para explorar a linguagem audiovisual. Desse modo, utilizamos o sexto encontro para reler o roteiro aperfeiçoado pela turma na etapa anterior (ao qual me referirei a partir de agora como ‘roteiro’ para diferenciá-lo do ‘roteiro de gravação’ a ser construído nesta etapa), dividir as equipes de trabalho e analisar o curta *A Partida*; já as demais ações planejadas (analisar os curtas escolares *O Som do Amor* e *Um ombro amigo*, planejar o roteiro de gravação e agendar as gravações) foram executadas no sétimo encontro.

4.2.1 – Sexto e Sétimo Encontros: Planejamento do Roteiro de Gravação

No início do sexto encontro, fixei no quadro a versão grande e digitalizada do roteiro; depois o li para lembrá-los do enredo e estrutura; entreguei-lhes uma cópia igual à do quadro, mas em tamanho A4 para que pudessem ir anotando as próximas decisões que construiriam sobre a gravação; dividi as equipes (elenco, maquiagem, cenário, produção e direção) e fizemos a leitura dramatizada. Durante todas essas ações, percebi que os alunos se sentiram entusiasmados, acredito que o motivo disso tenha sido a percepção do texto deles como centro de todo o projeto, pois quando perguntei se eles estavam felizes, um respondeu “estamos orgulhosos, professora” e os demais concordaram, deixando-me bastante feliz nos demais tempos de aula, pois foi uma turma muito difícil de motivar.

Então, exibi o curta *A Partida* e discutimos sobre o enredo. Na segunda exibição, fomos analisando algumas cenas e, ao perceber os sentidos construídos através de sons e imagens, fomos anotando o que queríamos incorporar ao nosso trabalho no roteiro fixado no quadro, conforme ilustrado na figura adiante.

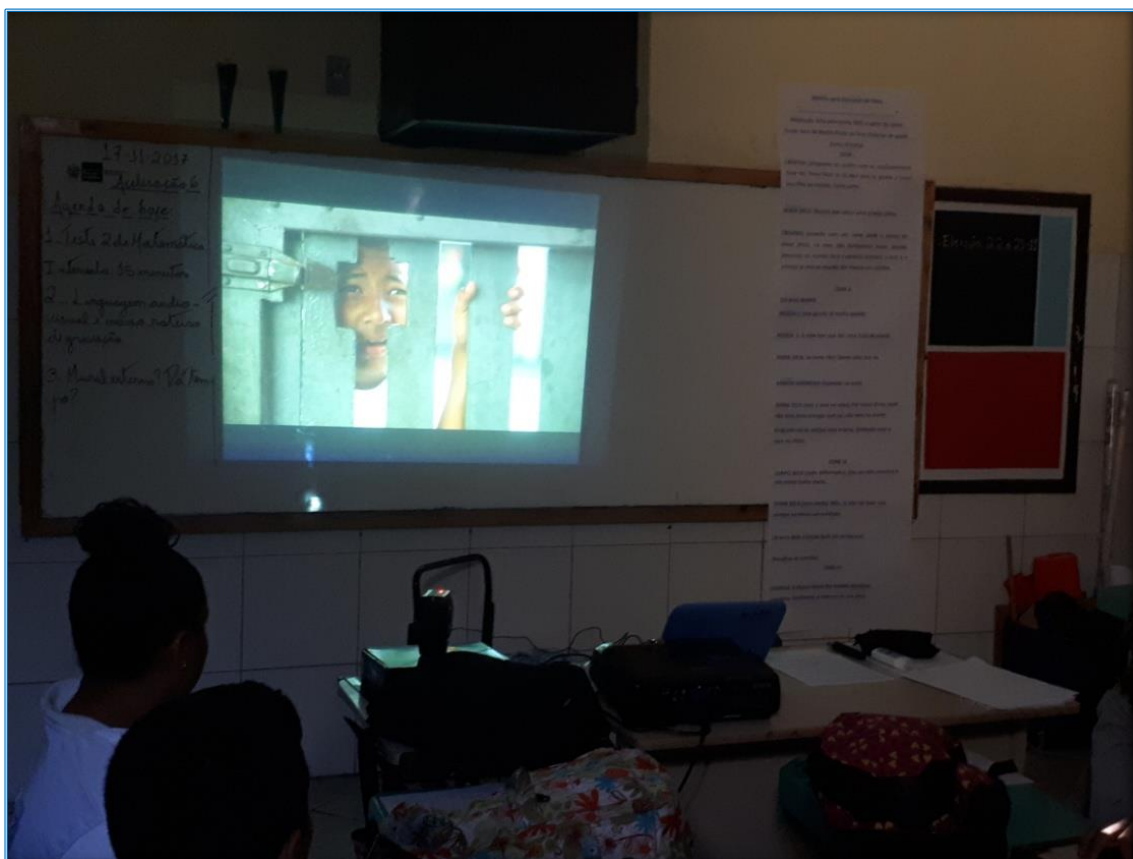


Figura 2: Foto do Sexto Encontro - projeção do curta à esquerda e roteiro fixado à direita

Foi muito árduo o processo de estimular os alunos a discutirem sobre características que iam além do enredo da história, como notar aspectos de imagem e som e os efeitos de sentido que eles causam. Porém, após perceberem algumas características, conseguiram reidentificá-las quando reapareciam no curta. As características que eles identificaram e que, na minha opinião, foram suficientes para estudarmos a linguagem audiovisual, foram: plano close, médio e geral; trilha sonora e sons; enquadramento e expressões dos personagens. Só as nomeei após os alunos as identificarem como uma escolha das equipes que produziram o vídeo. Apesar disso, assim que eu as nomeava, os alunos se esforçavam para memorizar a nova nomenclatura aprendida e acredito que, por isso, mesmo com meus estímulos, não comentavam sobre o efeito de sentido dessas características, o que julgo ser mais importante.

Por isso, no sétimo encontro, após assistirem aos curtas escolares *O Som do Amor* e *Um ombro amigo* e discutir sobre o enredo, tive o cuidado de não lembrá-los das nomenclaturas das características da linguagem audiovisual aprendidas no encontro anterior e foquei a aula nos efeitos de sentido que imagens e sons constroem no vídeo. Percebi que essa estratégia foi frutífera, pois os alunos verbalizaram diversos efeitos de sentido, como humor através de expressões dos atores, suspense através de trilhas sonoras, escolha de enquadramento que transparece saudade, sons ambientes que contextualizam o telespectador, dentre outros.

Comparando esses dois encontros que construíram essa etapa, suponho que seria melhor não os ter apresentado nomenclaturas da linguagem audiovisual, deixando-os apenas focar nos efeitos de sentidos que as escolhas de som e imagem atribuíam ao vídeo. Isso porque percebi que, no sexto encontro, ao fazerem esforço para memorizarem²² os nomes das características identificadas, pouco se ativeram aos efeitos de sentido construídos por elas. No sétimo encontro, por exemplo, com a importância da nomenclatura minimizada por mim, eles verbalizaram mais os sentidos construídos no texto.

Sobre a construção do roteiro de gravação (elaborado durante as análises dos curtas a partir da incorporação por escrito de características da linguagem audiovisual ao roteiro fixado no quadro), achei interessante combinar com eles quais técnicas usaríamos para construir os sentidos no nosso novo texto (vídeo) e ir anotando-as no roteiro fixado no quadro. Esse movimento permitiu-nos refletir sobre os sentidos que poderíamos ora acentuar do texto escrito para o filmado ora implantar. Essas escolhas estão disponíveis na tabela abaixo que mostra o roteiro de gravação, construído a partir do roteiro (coluna esquerda da tabela) associado aos acréscimos deste encontro (coluna direita da tabela).

²² Acho particularmente triste que os alunos ainda vejam as aulas de Língua Portuguesa como o lugar da “decoreba”. É necessária muita desconstrução dessa visão para que os alunos não pressuponham que todo o trabalho com língua e linguagem vai, no final, se resumir a nomenclaturas.

Roteiro de Gravação	
Roteiro	Características Audiovisuais
CENA I CRISPINA (chegando ao quarto com os equipamentos) Qual foi, Dona Dica! Já tô aqui para te ajudar a trazer seu filho ao mundo. Tamo junto! DONA DICA: Tomara que nasça uma criança calma. CRISPINA (orando com um ramo verde o ventre de Dona Dica): Lá vem São Bartolomeu trazer Amado Amoroso ao mundo (mal a parteira começou a orar e a criança já veio ao mundo) Ah! Parece um ratinho.	✓ Adicionar, numa tela preta, o texto “6002 produções”; ✓ Informar que o vídeo é uma adaptação feita pela turma 6002 a partir do conto “O Corpo Seco” de Benita Prieto; ✓ Deixar transparecer o som ambiente em todas as cenas; ✓ Adicionar antes da Cena I, uma cena em que Dona Dica esteja grávida andando com trilha sonora no fundo e plano médio de filmagem. ✓ Filmar as duas primeiras falas em plano médio. ✓ Na última fala de Crispina, dar um close no rosto do bebê ao nascer, indo do plano médio para o close. ✓ Colocar uma música de fundo durante a oração.
CENA II (10 anos depois) PESSOA 1: Esse garoto tá muito levado. PESSOA 2: A mãe tem que dar uma lição de moral. DONA DICA: Se mete não! Quem sabe sou eu. AMADO AMOROSO (batendo na mãe) DONA DICA (com a vara na mão): Por causa disso, você não terá mais sossego nem na vida nem na morte. Ninguém vai te aceitar, nem a terra. (batendo com a vara no chão)	✓ Filmar as três primeiras falas em plano médio. ✓ Dar um close na mão de Amado Amoroso ao bater na mãe. ✓ Reproduzir o barulho do tapa através de palmas. ✓ Na última fala de Dona Dica, dar um close na vara que bate no chão, indo do plano médio para o close.

CENA III CORPO SECO (todo deformado): Sim, eu virei monstro e vou matar todos vocês. DONA DICA (com medo): Não, tu não vai fazer isso porque eu retiro sua maldição. (A terra abre e Corpo Seco cai no buraco) (Barulhos de trovões)	✓ Na primeira fala do monstro, dar um close no seu rosto e ir abrindo para o plano médio. ✓ Dar um close no Corpo Seco quando cair no buraco. ✓ Usar um papel de acetato para reproduzir os barulhos dos trovões na hora da filmagem.
CENA IV CRISPINA: E depois desse dia Amado Amoroso conseguiu finalmente o repouso de sua alma.	✓ A fala de Crispina começa com close e vai abrindo para o plano geral, movimentando a câmera, como no final do curta <i>A Partida</i>. ✓ Colocar uma música e os créditos.

Tabela 13: Roteiro de Gravação

4.3 – Terceira Etapa: Gravações e Edições

Os dois encontros desta etapa seguiram a duração planejada inicialmente de cinco tempos. Assim, no oitavo encontro, utilizamos um turno inteiro (cinco tempo de aulas) para fazer as gravações e, no nono encontro, apenas um tempo de aula para discutirmos sobre a edição do vídeo.

4.3.1 – Oitavo Encontro: Gravações

Neste encontro, percebi como foi importante agendar as gravações com a direção da escola e com os alunos, pois a direção nos informou o melhor dia no calendário, uma vez que a maioria das turmas estava em prova e o silêncio na escola, portanto, era maior. Além disso, meus alunos puderam organizar previamente os materiais utilizados neste dia, como maquiagem, figurino, bem como memorização de textos, planejamento dos espaços de gravação e lanche.

Antes de começarmos as gravações, fixei no quadro o roteiro de gravação para conduzir as ações do dia e organizei as equipes, atribuindo-lhes as tarefas planejadas na “[Tabela 6: Quinto Encontro: Gravações](#)” na p. 47.

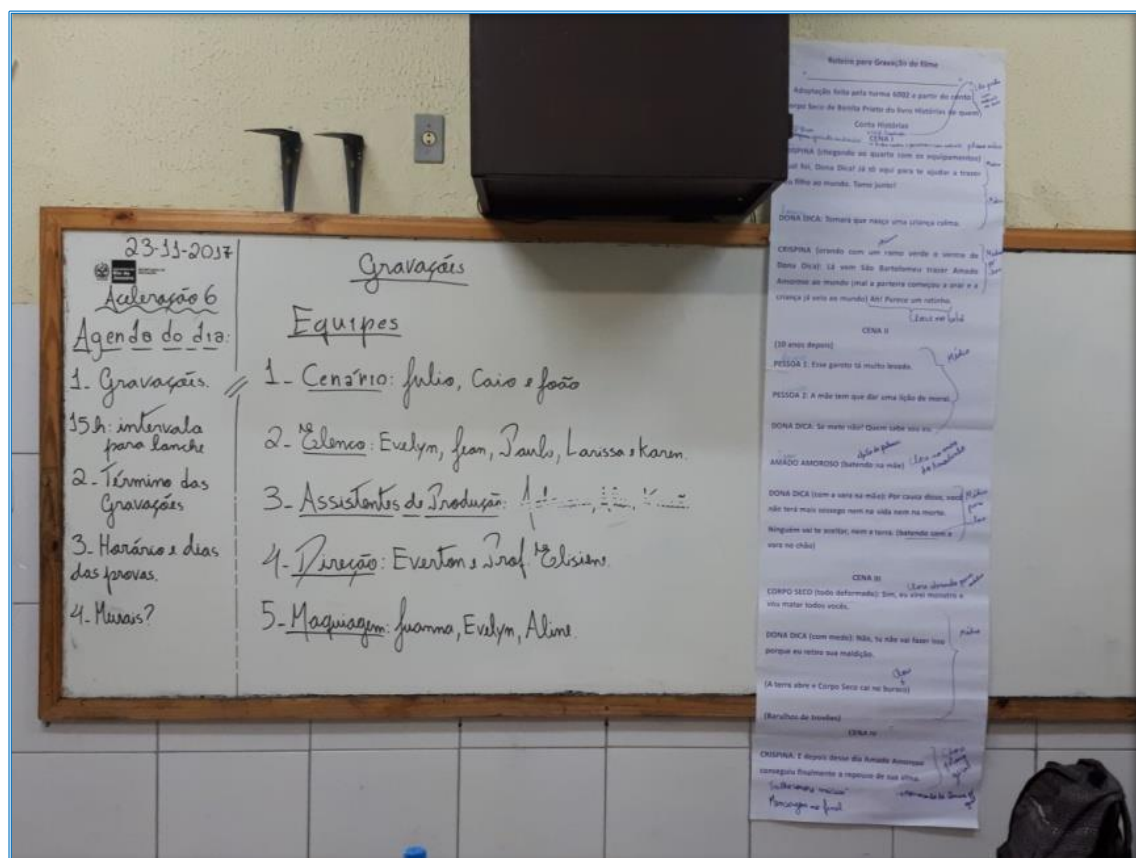


Figura 3: Foto da organização que conduziu as gravações

Mesmo tendo uma experiência positiva em gravações com alunos, eu estava um pouco apreensiva com o fato de ocupar um turno inteiro e os alunos ficarem entediados com a extensão das gravações, mas fui surpreendida com um engajamento tão visível das equipes de trabalho que recebemos elogios posteriormente dos inspetores da escola e despertamos a curiosidade de outros alunos que pediram, inclusive, para participar do projeto. Como professora de uma turma muitas vezes excluída, devido a um passado de mau comportamento e desempenhos ruins, preciso dizer que senti um certo encantamento ao perceber esse reconhecimento de parte da comunidade escolar. Além disso, vê-los circulando pela escola o tempo inteiro para ensaiar, mudar de roupa, organizar cenários, muitas vezes sem a minha supervisão, já que eu não podia estar em todos os espaços de trabalho, deixou-me muito feliz com as responsabilidades dadas por mim e abraçadas por eles.

Uma observação importante sobre este dia foi o constante pedido dos alunos para mudar o roteiro ou acrescentar a ele cenas, como em “vamos reescrever, professora, fazer tudo de novo”. Quando perguntei o que os estava incomodando, eles responderam que o roteiro precisava de mais cenas, mais falas para as pessoas entenderem melhor a história. Essa percepção, a qual não consegui obter deles durante a confecção do roteiro, foi muito importante, pois, a partir dela, pude falar sobre o encadeamento de ações da narrativa que ficou faltando em

algumas partes do roteiro. Intuo que foi nas filmagens das cenas muito curtas que eles tiveram essa percepção, pois começou aí o desejo de querer adicionar mais falas aos personagens, improvisando; o que não foi possível, pois o elenco não conseguia decorar as falas sugeridas rapidamente, então pudemos conversar sobre a necessidade de investir no planejamento do texto pensando mais nos propósitos dele e de reescrevê-lo com mais afinco. Para eles se sentirem satisfeitos com o trabalho, sugeri que tentássemos minimizar esse problema na edição do vídeo, uma vez que não havia tempo de “fazer tudo de novo”, como muitos sugeriram. Considero que essa percepção dos alunos foi uma crítica construtiva ao aprendizado deles para trabalhos futuros.

Outra fala dos alunos que se mostrou constante foi sobre a quantidade de trabalho que eles estavam tendo nesse dia para construir o vídeo, o que foi bastante interessante, pois, ao final das gravações, concluíram que o texto filmado dá tanto trabalho quanto o texto escrito, o que eles não esperavam. Então, pudemos conversar sobre a importância da revisão textual tanto no roteiro (durante as reescritas) quanto nas filmagens (durante as regravações). Percebi, então, que tivemos um momento interessante, pois conversamos sobre conteúdo curricular fora do espaço da sala de aula e a pedido deles. Circulávamos por espaços informais de aprendizado, como os cenários compostos no jardim da escola, e íamos discutindo sobre as regravações necessárias, sobre a reconstrução do roteiro e pudemos, então, concluir juntos que uma das etapas mais importantes para a construção de um bom texto (seja de um gênero mais antigo como o roteiro ou de um mais contemporâneo como o vídeo) é o momento de revisão textual, de reescrita. Muitos afirmaram que iriam prestar mais atenção à reescrita, o que julgo ser um grande aprendizado, pois, mesmo não garantindo que os alunos aplicarão tais conclusões em suas práticas de redação, essa percepção conscientiza-os da importância desse momento de revisão de um texto e minimiza a ideia de que a reescrita é somente o momento de melhorar a legibilidade da letra.

Eles notaram também que para realizarmos alguns movimentos de câmera que havíamos pensado, como sair rapidamente de um plano médio para um close (planejado quando dona Dica está falando em plano médio e bate a varinha no chão dando close nesse movimento) não é possível somente com uma câmera. Essa percepção foi interessante para diferenciar um vídeo profissional de um amador a partir dos recursos disponíveis.

Sobre o figurino, conversamos sobre os personagens, pensamos em opções de roupas e adereços, ficando combinado que o elenco os traria no dia das gravações. Não pedi que trouxessem antes o figurino porque não dimensionei a vaidade dos meus alunos. Quando eles tiraram os uniformes e puseram os figurinos, percebi que eles trouxeram roupas que, de acordo

com o julgamento deles, deixavam-nos bonitos, ou seja, não se preocuparam com a caracterização dos personagens. Por exemplo, a aluna que interpretou a personagem Crispina (parteira) trouxe calça rasgada e uma blusa de rock porque ela gosta desse estilo; as alunas que interpretaram a Dona Dica (mãe) e a Pessoa 1 usaram roupas que, segundo elas, valorizavam-nas; o aluno que interpretou a Pessoa 2 usou a roupa nova que a mãe tinha lhe comprado; somente o aluno que interpretou o Corpo Seco atentou para a caracterização do personagem. Orientei-os sobre a importância da caracterização dos personagens nas interpretações das imagens que geráramos, mas reconheci, nessa atitude deles, a vontade de se verem belos no vídeo, o que tem a ver com a idade e talvez também com representatividade. Enfim, acredito que se o figurino não representou os personagens, pelo menos representou bem a identidade e escolha deles, o que também é importante pedagogicamente.

4.3.2 – Nono Encontro: Planejamento de Edições

Para que eu pudesse atentar posteriormente para todas as respostas dos alunos em relação às questões sobre edição (perguntas planejadas na “[Tabela 7: Sexto Encontro: Planejamento de Edições](#)” na p. 48), o áudio deste encontro foi gravado e é a análise deste áudio que exponho aqui.

Neste encontro, os alunos viram a primeira versão do vídeo²³. Como edição, fiz o que havíamos combinado nos encontros anteriores: uni as cenas, coloquei trilha sonora de suspense, efeitos especiais nos momentos dos trovões e os créditos. Sobre os créditos, havíamos combinado de inseri-los já nessa primeira edição, mas a música animada e os áudios com falas do dia da gravação foram uma surpresa que fiz para lembrá-los dos bons momentos que as gravações nos proporcionaram enquanto grupo. Então, exibi a primeira versão do vídeo e, antes de conversarmos sobre edição, precisei exibir uma segunda vez, pois, na primeira, os alunos ficaram muito entusiasmados, falando alto quando apareciam ou sobre algum efeito ter dado certo ou errado e não obtivemos o silêncio necessário para ouvir o vídeo.

Alguns afirmaram já terem feito edições de vídeos e explicaram para os outros alunos como podiam fazer²⁴. De início, eles afirmaram ter gostado da edição e não quiseram mudar nada. Mas depois, começaram as análises mais minuciosas e a primeira crítica foi à cena dos trovões, em que eu esqueci de tremer a câmera durante a filmagem, mas concluíram que os

²³ Essa primeira versão do vídeo pode ser vista em <https://www.youtube.com/watch?v=LTLCOJWQrQc>. Para não expor os alunos, os vídeos seguem no YouTube como não listados, ou seja, quem não tem acesso ao link do vídeo não consegue achá-lo pelos mecanismos de busca da internet.

²⁴ Para os vídeos aqui editados, usei o programa Windows Movie Maker, editor de fácil utilização, caso os alunos decidam experimentar a edição de vídeos.

efeitos especiais e os barulhos que fizemos de trovões (com papel acetato) já haviam construído o sentido de terremoto que queríamos, embora uma filmagem tremida pudesse ter intensificado esse sentido. Também me questionaram sobre o porquê de eu ter filmado com uma câmera e gravado o áudio no celular separadamente, então pude explicar que, em produções profissionais, há microfones pertos dos atores ligados na câmera, pois, muitas vezes, a câmera fica distante do elenco e não consegue captar tão bem a voz dos atores, como foi nosso caso. Então, destaquei a dificuldade que tive na sincronização do áudio da câmera com o do celular e eles mostraram bastante interesse.

Outra observação interessante foi quanto aos créditos, eles gostaram da surpresa que fiz, reconheceram o efeito cômico que causavam os áudios associado à música animada, mas criticaram o fato de não ter o nome de todos os alunos lá, antes mesmo de eu ter mencionado esta questão. Quando eu expliquei que só havia posto o nome de quem tinha comparecido ao dia da gravação, eles argumentaram, destacando as presenças nas demais etapas do projeto. Então, decidimos incluir o nome de todos na seção roteiro, já que a turma inteira participou da retextualização. Achei interessante o movimento de ressignificação dos créditos, uma vez que, anteriormente, quando conversamos sobre como seriam os créditos, a turma fez pouco caso, disse que não precisava colocar, que era “um bagulho chatão” que aparecia no final e que ninguém via. Assim, mudaram de opinião e verbalizaram a funcionalidade dos créditos, enquanto meio de valorizar cada indivíduo que colaborou para construir uma determinada produção.

Iniciaram também uma discussão importante para avaliação do trabalho quando manifestaram o desejo de fazer outro vídeo uma vez que, segundo eles, “agora a gente sabe fazer melhor”. Destacaram, nesse sentido, como poderiam ter feito melhores expressões durante as falas dos personagens, como poderiam ter pensado em efeitos mais fáceis de filmar (comparando com a ideia que escreveram no roteiro de que a terra se abriria para sugar o Corpo Seco) e como a narrativa audiovisual construída precisava de mais ações encadeadas para propiciar melhor entendimento do telespectador.

Quanto a essa progressão temática, já constatada durante as gravações, neste encontro, houve discordância: alguns alunos acharam que o vídeo estava perfeitamente inteligível aos telespectadores contra a maioria que achou que não estava, que precisava melhorar. No entanto, foi importante notar que a falta de percepção da falha presente de progressão temática veio dos alunos mais faltosos, ou seja, dos que infelizmente não acompanharam toda a evolução das discussões no decorrer do projeto. Por isso, fomos decidindo pela maioria o que poderíamos ajustar para minimizar essa falha: disponibilizar nosso curta no YouTube e colocar o conto

originário na descrição do vídeo; colocar o título do vídeo como “Corpo Seco” e informar a fonte da nossa adaptação antes das cenas; e escrever antes da mudança de Amado Amoroso para Corpo Seco: “após ter sido amaldiçoado pela própria mãe, Amado Amoroso virou Corpo Seco”. Achei muito significativa essa última colocação, pois os alunos apontaram para o momento em que a ruptura na continuidade das ações da narrativa se mostrava mais evidente. Foi interessante a construção dessa oração, porque eu havia sugerido que puséssemos “dias depois” e, imediatamente, um aluno observou que não poderíamos colocar essa frase porque não havia troca de figurino para que as ações se dessem dias depois, o que mostra uma leitura atenta das imagens do vídeo.

4.4 – Quarta Etapa: Exibição e Avaliação

Esta última etapa funcionou dentro do tempo planejado, durando apenas um tempo de aula, em que assistimos à versão final do vídeo e avaliamos o projeto. Para poder analisar melhor as respostas dos alunos, gravei o áudio desta aula.

4.4.1 – Décimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto

Neste último encontro, fixei novamente o roteiro construído pela turma no quadro, li com eles e iniciamos a exibição da versão final do vídeo²⁵. Nesse momento, o quadro branco foi palco de duas construções dos alunos: o roteiro (texto de semiose verbal escrita, produto da retextualização do conto originário “O Corpo Seco”) e o vídeo (texto de semiose imagética e sonora, produto da retextualização do próprio roteiro deles) e foi muito significativo ver as expressões satisfeitas dos alunos.

Antes de iniciar as perguntas avaliativas (planejadas na [Tabela 8: Sétimo Encontro: Exibição do Vídeo e Avaliação do Projeto](#), p.50), relembrei as etapas que construíram o projeto para que a avaliação deles não se pautasse somente nos últimos encontros.

Quando perguntados sobre o que havia mudado na hora de gravar em relação ao roteiro escrito, destacaram o posicionamento de uma das alunas que fazia parte do elenco e que teve dificuldades de reproduzir as falas do roteiro, decidindo, então, durante as gravações, manter o sentido das falas, mas aproximá-las da realidade linguística dela. Creio que isso aconteceu porque era preciso aproximar ainda mais a linguagem do roteiro da identidade linguístico-cultural deles de modo a facilitar a memorização das falas. Também destacaram que, no roteiro,

²⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=i45lForlFRk> como vídeo não listado, mas compartilhado pelo Messenger com os alunos, além de disponibilizado através de um CD para cada aluno, já que alguns não têm fácil acesso à internet.

havia poucas vezes a menção ao nome do protagonista Amado Amoroso e, na hora de gravar, percebendo isso, eles inseriram de improviso mais a pronúncia desse nome, atentando o telespectador para o nome do personagem principal que se transforma no Corpo Seco.

Ao serem questionados sobre o que havia mudado em relação à história original, destacaram a adaptação intencional do texto originário para “um jeito de comédia” que, segundo eles, conseguiram construir no vídeo. Acredito que essa interpretação deles se deve a algumas gírias que eles inseriram no texto, a comparação do “bebê” a um ratinho e ao modo como decidiram encenar o roteiro.

Sobre o que gostaram no vídeo, ressaltaram a edição, o que mostra reconhecimento desta etapa importante que constrói um filme; o reconhecimento proporcionado pelos créditos, o que indica que agora eles entendem a funcionalidade desta parte do vídeo tão ignorada antes por eles; e as gravações porque propiciaram “um dia sem estudar para ficar fazendo o vídeo”, o que revela o preconceito com métodos não tradicionais de ensino, uma vez que considerei o dia das gravações como o encontro em que mais proporcionou oportunidades de aprendizado. Já, quando perguntei sobre o que não gostaram, afirmaram ter gostado de tudo e, apesar de eu insistir, mantiveram essa resposta. Presumo que ou, de fato, gostaram de tudo ou ficaram envergonhados em me falar do que não gostaram.

Diante da pergunta “o que vocês aprenderam?”, responderam “que é difícil fazer um filme”, mas enfatizaram que gostaram do processo, o que mostra que é válido insistir em projetos complexos e criar altas expectativas em relação aos alunos. Também afirmaram que aprenderam a importância de um roteiro bem planejado, o que revela uma visão importante para futuras práticas de escrita.

Foram incomuns as respostas que obtive quando os questioneei sobre como se sentiram durante este projeto, os alunos foram falando um de cada vez palavras e expressões como se fossem tópicos isolados, sem formar orações, como “maneiro”, “emoções”, “cansaço”, “dificuldade”, “superação”, “esforço”, “correr atrás”, “nada é impossível”, o que me emocionou muito, pois, vítimas de um sistema cruel de ensino, essa turma foi levada a desacreditar nos seus potenciais acadêmicos e foi muito difícil lidar, o ano inteiro, com os problemas decorrentes dessa baixa autoestima. Então, essas respostas em poesia difusa me disseram que valeu a pena. Que sempre vale.

Sobre a indagação “Como vocês acham que a linguagem audiovisual construiu os sentidos do roteiro elaborado por vocês?”, os alunos destacaram as diferenças entre se ler um texto e assisti-lo, exemplificando o aspecto humorístico do texto escrito que, segundo eles, ficou bem mais evidente no vídeo porque puderam reforçar esse sentido com as expressões dos atores

(como quando o “bebê” nasce) e tons de vozes (como em “Se mete não! Quem sabe sou eu!”). Essa resposta evidencia um entendimento de que os sentidos na linguagem audiovisual são construídos também por sons e imagens, além do texto escrito em ação.

Quando perguntados sobre se fariam alguma coisa diferente, afirmaram que trariam mais figurinos para trocar entre algumas cenas a fim de marcar melhor a passagem de tempo e que fariam um roteiro com mais falas, mais cenas e mais personagens. Considero que essas respostas encerraram positivamente as avaliações da turma sobre o projeto, já que fizeram um movimento importante para o aprendizado que é o da autocrítica.

5 – PALAVRAS FINAIS

O trabalho com retextualização, atividade principal que construiu este projeto, tem sido alvo de minha prática em sala de aula, pois sempre achei muito interessante perceber as comparações que os alunos fazem entre os gêneros envolvidos e a evolução dos textos deles nas atividades de reescrita dos textos produzidos. No entanto, após me posicionar como professora-pesquisadora, pude perceber que a retextualização na escola vai muito além disso. Neste trabalho, por exemplo, já havíamos lido o conto “O Corpo Seco” de Benita Prieto que originou a primeira retextualização, porém, preocupados em manter o conteúdo desse conto e diferenciá-lo do gênero roteiro que queríamos produzir, tivemos a necessidade de lê-lo novamente, compreender bem a estrutura (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho) e elementos (personagens, narrador, espaço e tempo) dessa narrativa e verbalizar aspectos linguísticos (como verbos no passado e predomínio da variedade de prestígio).

Posteriormente a esse trabalho de leitura, foi necessário diferenciar a forma e os propósitos desse gênero originário conto para o gênero roteiro que queríamos produzir. Essa comparação nos fez concluir que teríamos de apagar a voz do narrador para inserir as ações da narrativa nas falas dos personagens e nas rubricas do texto. A mesma análise comparativa de gêneros foi necessária na segunda retextualização (do roteiro construído para o curta-metragem), pois o roteiro escrito, embora embasasse nossa filmagem, tem propósito, interlocutores e linguagem diferentes do vídeo que queríamos construir. Assim, precisamos estudar bem o texto que havíamos escrito para fazer escolhas, dentre as características da linguagem audiovisual que apreendemos dos curtas assistidos e analisados, que construíssem os sentidos que queríamos no nosso texto final (curta-metragem). Sendo assim, tivemos diversas oportunidades de pensar no contrato comunicativo, nas estruturas e nos propósitos dos gêneros conto, roteiro e curta-metragem.

Dessa forma, trazendo para consciência o processo da retextualização (que é algo usual na rotina dos usuários da língua, porém complexo, uma vez que aciona diversas operações linguísticas), percebemos que, na transformação de textos, há sempre a preservação explícita ou implícita de elementos precedentes de textos anteriores. Nesse sentido, efetuar duas retextualizações (conto para roteiro e roteiro para curta-metragem), proporcionou o contato e o re-contato com os mecanismos linguísticos que são acionados durante o processo, o que acredito que pode contribuir tanto para aprimorar as práticas de retextualizações que os alunos fazem diariamente quanto proporcionar reflexões sobre estruturas e propósitos de gêneros diversos na interpretação e construção dos mesmos.

Além disso, dentro das práticas de leitura e escrita, pudemos caminhar no *continuum* oralidade-letramento, uma vez que identificamos o conto “O Corpo Seco” como mais próximo do eixo letramento enquanto o roteiro e o vídeo criados por nós mais afastado desse eixo devido às marcas de oralidade que inserimos nos textos criados. Ainda assim, durante as gravações, foi importante reconhecer que podíamos ter aproximado mais o roteiro do eixo oralidade para facilitar a memorização das falas dos personagens pelos atores e retratar melhor a realidade linguístico-oral dos alunos.

Foi também interessante analisar a trajetória de aprendizado da turma. Por exemplo, durante a escrita e a reescrita do roteiro, os alunos não conseguiram notar a necessidade de encadear melhor as ações da narrativa. Como julguei que esse era o momento propício para examinar essa falha, cheguei a acreditar que eles não perceberiam por si sós que estava havendo rompimentos bruscos entre as cenas do roteiro, porém eles me surpreenderam ao assinalar isso durante as gravações, que foi quando, ao encenar o roteiro, pensaram mais no entendimento que o interlocutor teria ao ver o vídeo. Considero, assim, que foi uma escolha importante não apontar essa lacuna no texto deles e sim oportunizar aos alunos a criação dos próprios rumos de aprendizado, pois nem sempre no momento que julgamos mais propício ao aprendizado é que ele acontecerá. Nesse caso, o olhar crítico em relação ao próprio texto se mostrou mais significativo para o aprendizado do que as críticas que eu poderia mencionar. Essa constatação deles, então, gerou conclusões importantes sobre a necessidade de encadear melhor as ações de um texto narrativo e de se pensar no papel do interlocutor ao planejar um texto e ao reescrevê-lo. Por tudo isso, tivemos oportunidade de fazer um trabalho de autocrítica que nos deixou orgulhosos.

Outra oportunidade gerada nesse projeto foi a de nos posicionar de forma ativa frente às TDICs no que concerne à visualização e gravação de vídeos. Ao assistir curtas-metragens, por exemplo, conseguimos identificar características peculiares da linguagem audiovisual e intuir sobre quais eram os efeitos de sentidos que elas atribuíam a esses vídeos. Ao construir nosso curta, selecionamos quais dessas características poderiam evidenciar os sentidos que desejávamos atribuir ao nosso filme, vivenciamos a complexidade de gravar um vídeo planejado, discutimos os efeitos que as edições poderiam atribuir ao nosso curta, enfim, experimentamos a construção de um curta-metragem amador. Acredito que essa experiência favoreça um posicionamento mais crítico frente às construções audiovisuais às quais os alunos estão expostos diariamente.

Considero, assim, que as experiências aqui abordadas podem motivar meus alunos a ver a língua portuguesa como língua na qual são fluentes e capazes de fazer incontáveis operações

linguísticas, bem como aprender novas possibilidades de uso. Também ver os alunos orgulhosos de si, não sei se recupera definitivamente a autoestima deles, mas, como eles disseram, mostra que “nada é impossível”. Reconhecendo com eles as imperfeições do vídeo, mas observando mesmo assim a satisfação evidente deles, julgo que chegaram a uma conclusão muito madura: o aprendizado é sempre o mais ilustre objetivo.

Por outro lado, pensando no papel do professor de escola pública, rechaçado o tempo inteiro por camadas diversas da sociedade, analisar este trabalho me deixou mais resistente, pois falas como “vocês quase não trabalham”, “professor de escola pública não faz nada” param de me intimidar, pois se antes eu colocava meu cansaço à prova, agora, tendo a oportunidade de documentar o meu trabalho, percebi que é um cansaço legítimo, afinal estruturar projetos como este é uma tarefa necessária e constante na escola, porém muito árdua agravada pelas condições ruins de trabalho a que professores e alunos são submetidos. Meu cansaço que poucos entendem é agora legitimado por mim, o que contribui imensamente para minha sanidade mental, e, apesar de parecer risível expor aqui, é o que mais assombra os profissionais de educação atualmente. Então, trazendo a complexidade desse trabalho para minha consciência, torna-se coerente afirmar que é importante lecionar com a qualidade e o respeito que os alunos merecem e, ao mesmo tempo, reconhecer que é uma tarefa muito árdua e de uma nobreza enorme.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Por que “norma”? Por que “cultura”? In: BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 39-70.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: Pauliukonis, Maria Aparecida; Gavazzi, Sigrid Castro (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-30.

DANTAS, Tiago. "Web 2.0". In: **Brasil Escola**. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/informatica/web-20.htm>. Acesso em 05 de abril de 2017.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMÉTRIO, Ana Paula de Carvalho. **A Tradução como Retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE**. 198 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

FORNECK, Kári Lúcia; FUCHS, Juliana Thiesen; BERSCH, Maria Elisabete. Objetos digitais de aprendizagem para o ensino e a aprendizagem da leitura. **Revista Linguística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 11, número 2, p. 208-228, dezembro de 2015. ISSN 2238-975X 1. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio; GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995 [1985].

FREITAS, Carmen Cunha Rodrigues; LIMA, Letícia Bezerra de; MAGALHÃES, Ligia Karam

Corrêa de; PICCININI, Claudia Lino. A iniciativa privada na educação pública: O caso do Programa Acelera Brasil. In: **VII Simpósio Nacional Estado e Poder: sociedade civil**, 2012, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snepe/docs/056.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

GOMES, Leonice; MORAES, Fabiano (org.). **Histórias de quem Conta Histórias**. Cortez Editora, 2010.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 151-196.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; HAGUENAUER, Cristina. Tecnologias, Novos Letramentos e Formação de Professores para/na Ciberultura. **Revista Educaonline**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 80-105, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=631>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

MULTIRIO. **A Escola entre Mídias: linguagens e usos**. Rio de Janeiro: Multirio, 2012.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto como discurso: uma visão semiolinguística. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 49-70, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.upf.tche.br/seer/index.php/rd/article/view/2638/1800>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

RAMAL, Andrea. Desliga o fone que a aula vai começar: pensando numa escola para a geração Z. In: Multirio. **A Escola entre Mídias: linguagens e usos**. Rio de Janeiro: Multirio, 2012. p. 16-22.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. A Retextualização no Gênero Aula Acadêmica. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 85-102, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25181/13999>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOUZA, Rosale de Mattos. Representação, circulação e acesso à informação: a participação corporativa em ambientes digitais. In: MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; SILVA, Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da; BATISTA, Hadinei Ribeiro (Orgs.). **Sujeitos em Ambientes Virtuais: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 123-138.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 121-144.

TRAVAGLIA, Neusa Gonçalves. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: Edufu, 2003 [1993].

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1987].

ANEXOS**I – Termo de autorização de imagem**

	PREFEITURA
	DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
	SUBSECRETARIA DE ENSINO
	5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
	ESCOLA MUNICIPAL 05. 15. 052 AZEVEDO JÚNIOR
Rua Silva Gomes, nº 55 – Cascadura – CEP.: 21.350-080	
Tel.: (21) 2218-2649	
Correio Eletrônico: emajunior@rioeduca.net	
AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM	
Autorizo a utilização, em caráter não exclusivo, sem ônus e a qualquer tempo, o nome, imagem física, som de voz, fotografia e participação do(a) criança/adolescente da turma _____	
para difusão educativa, informativa, cultural ou orientação social, sendo vedada a exploração comercial ou qualquer outra utilização não expressamente autorizada.	
Nome do Responsável: _____	
CPF/Identidade: _____	Telefone: _____
Assinatura do Responsável: _____	

Anexo 1: Termo de autorização de imagem disponibilizado pela prefeitura

II – Termo que autoriza a pesquisa na escola



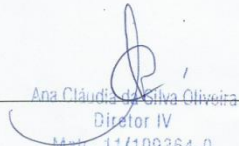
PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Educação
5ª Coordenadoria Regional de Educação
E.M. 05.15.052 Azevedo Júnior
Rua Silva Gomes, 55 – Cascadura/RJ CEP.: 21350-080
Tel.: (021) 2218-2649
Correio Eletrônico: emajunior@rioeduca.net



DECLARAÇÃO

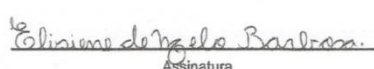
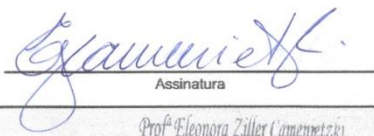
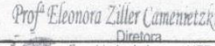
Eu Ana Cláudia da Silva Oliveira, na qualidade de responsável pela ESCOLA MUNICIPAL 05.15.052 AZEVEDO JUNIOR, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Cena 15, Plano 4, Tomada 1: Recursos Audiovisuais e Ensino de Língua Portuguesa” a ser conduzida sob a responsabilidade da professora-pesquisadora Elisiene de Melo Barbosa; e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Rio de Janeiro, 10 de julho de 2017.



Ana Cláudia da Silva Oliveira
Diretor IV
Matr. 11/109364-0

III – Termo que autoriza a pesquisa vinculada à Faculdade de Letras

 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: Cena 15, Plano 4, Tomada 1: Recursos Audiovisuais e Ensino de Língua Portuguesa			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELISIENE DE MELO BARBOSA			
6. CPF: 121.022.977-30	7. Endereço (Rua, n.º): PADRE MANSO MADUREIRA 179 RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 21310260		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (21) 2489-5467	10. Outro Telefone:	11. Email: elisiene@hotmail.com
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.			
Data: 10 / 07 / 2017		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE	13. CNPJ: 33.663.683/0064-08	14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	
15. Telefone: (21) 2598-9789	16. Outro Telefone:		
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.			
Responsável: ELEONORA ZILLER CAMENETZKY		CPF: 158.345.377-15	
Cargo/Função: DIRETORA			
Data: 10 / 07 / 2017		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		 Profª Eleonora Ziller Camenetzky Diretora Faculdade de Letras / UFRJ SIAPE nº 6361226	

Anexo 3: Termo de consentimento de pesquisa pela direção da Faculdade de Letras

IV – Parecer da Plataforma Brasil que aprova a execução do projeto

UFRJ - INSTITUTO DE
ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



Continuação do Parecer: 2.330.669

/ Brochura Investigador	formaBrasil.pdf	10:39:31	BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoass.pdf	29/07/2017 00:50:09	ELISIENE DE MELO BARBOSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaradeinfraestrutura.pdf	11/07/2017 10:31:08	ELISIENE DE MELO BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsavel.pdf	11/07/2017 10:26:41	ELISIENE DE MELO BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Outubro de 2017

Assinado por:
Maria Izabel de Freitas Filhote
(Coordenador)

Endereço: Praça Jorge Machado Moreira, nº 100-Prefeitura Universitária
Bairro: Ilha do Fundão **CEP:** 21.941-598
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 **Fax:** (21)1270-0097 **E-mail:** cep.iesc@gmail.com

Página 04 de 04

V – E-mail da Cortez Editora que permite o uso do livro Histórias de quem conta histórias

De: Sara <juridico@cortezeditora.com.br>
Enviado: quinta-feira, 6 de julho de 2017 17:38
Para: elisienne@hotmail.com
Cc: Miriam Cortez
Assunto: ENC: Autorização para usar livro em projeto de pesquisa de mestrado

Prezada Elisiene, bom dia!

Ficamos muito contentes em utilizar nossa Obra em sua tese de mestrado.

Por favor nos encaminhe seus dados pessoais, bem como o tema do seu mestrado para que possamos enviar um Termo de autorização de uso.

Qualquer dúvida estou à disposição.

Cordialmente,

Sara Regina
Departamento Jurídico
Telefax: (55 11) 3611-9616
www.cortezeditora.com.br



Atitudes Sustentáveis: Imprima apenas quando for necessário.

Anexo 5: E-mail da Cortez Editora que permite o uso do livro Histórias de quem conta histórias. Obs.: aguardo o termo de autorização da editora.

VI – Material didático sobre linguagem audiovisual - Som

O Som no Audiovisual

As trilhas musicais, os ruídos, os sons ambientes, os efeitos sonoros, o timbre de voz e entonações dos personagens contribuem para a formação da mensagem. A maneira como apresentadores, locutores e atores se expressam por meio da palavra atribui significado ao texto.

A força da expressão oral: conferir "verdade", levantar dúvida.

Em uma produção audiovisual, a música é utilizada como elemento de expressão para exercer diferentes funções.

Segundo Cebrián Herreros, "a música associa e conota a realidade visual a determinados sentimentos ou estados de alma segundo a expressividade da mesma".

Funções da música em um audiovisual:

- Identificar programas.
- Destacar personagens e situações.
- Definir ambientes.
- Reforçar o "clima" da cena.
- Reforçar a mensagem da imagem.
- Estruturar narrativas.
- Provocar recordações.

A Imagem no Audiovisual

Ao roteirizar um vídeo, o roteirista preocupa-se, entre outros aspectos, em definir a época e o lugar em que a história acontece, os personagens e suas caracterizações. Os elementos como época e lugar vão conduzir a confecção de cenários e adereços, a definição de locações, o figurino e a maquiagem dos personagens, a luz e a fotografia da cena. O perfil dos personagens vai contribuir para a caracterização e para as expressões corporais. Esses elementos vão compor a parte visual.

Anexo 6: Página 54 do livro da Multirio usado como material didático

VII – Material didático sobre linguagem audiovisual - Imagem

Elementos Específicos da Linguagem Audiovisual

Enquadramento, movimento de câmera, iluminação, efeitos especiais, edição de som e imagem são alguns elementos específicos de sua linguagem.

A câmera é o prolongamento do olho humano, e os enquadramentos são o campo de visão da câmera que conduzem o olhar do espectador.

Assim como ocorre com a imagem, a composição do som no audiovisual é classificada por planos.

Primeiro plano – Som de duas ou mais pessoas em conversação, colocando o espectador como observador.

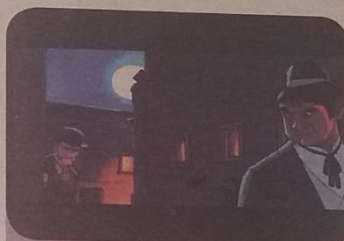
Plano de fundo – Sons mais distantes, frequentemente com outros sons mais intensos sobrepostos a eles.

Plano geral – Vozes mais distantes, distanciando, igualmente, o espectador da ação.

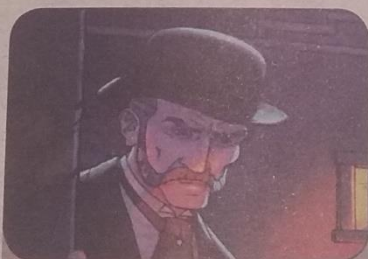
Primeiríssimo plano – O som do falante está muito próximo, sugerindo intimidade com o espectador.



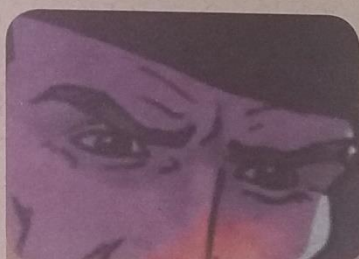
O **plano geral** situa o personagem ou ação no ambiente.



O **plano médio** estabelece a relação entre personagens ou objetos.



O **close** enfatiza as expressões.



O **plano detalhe** destaca um elemento ou ação.

Na linguagem audiovisual, a edição tem a função narrativa de guiar o espectador pela história. Os recursos técnico-artísticos na montagem de sons e imagens funcionam como pontuações e são utilizados para provocar os sentidos e despertar os sentimentos, influenciando na interpretação da mensagem.

A sequência definida pela edição estrutura a forma de contar a história.

VIII – Conto “O Corpo Seco” de Benita Prieto do livro *Histórias de quem conta histórias*O Corpo Seco*Benita Prieto*

Amado Amoroso nasceu para alegria de dona Dica e seu Tião. Era o quindim do casal, que teve o filho já no adiantado do tempo e depois da espera regada por orações de que tudo corresse bem e que nascesse uma criança abençoada.

Na hora do nascimento, Madrinha Crispina, rezadeira e parteira de mão-cheia, foi chamada para trazer o menino ao mundo. Dar à luz! Como gostava de dizer.

Enquanto esperava, rezava a São Bartolomeu, protetor desse momento em que a natureza deve cumprir sua missão. Com um ramo verde tocava suavemente o ventre de dona Dica e recitava:

*Lá vai São Bartolomeu
Encontrar com Jesus Cristo
Na casa em que ele chegar
Não morre mulher de parto
Nem criança abafada
Nem afogada
Nem arrebetada
Na casa em que essa oração rezar
Nossa Senhora aparece dizendo
Eu sou a Virgem Maria
Que venhoabençoar essa
Mulher para o bom caminho.*

Mal terminou de pronunciar as palavras e já escorregava para seus braços aquele ser indefeso, mas que por um minuto fez sua espinha enrijecer enquanto um estranho calafrio percorria seu corpo. A parteira não deu atenção ao que sentira e entregou a criança à mãe.

Os primeiros anos do menino foram cobertos de mimos exagerados, talvez para compensar a longa espera pelo filho. E naquela casa reinava a maior felicidade que a realização de um sonho pode trazer.

Infelizmente seu Tião passou dessa para melhor, como se costuma dizer no interior, e deixou dona Dica entregue aos cuidados de Amadinho, apelido carinhoso

que o pequeno tinha em casa.

O menino, agora com oito anos, fazia o que queria da mãe.

— Hoje não vou para escola. Quero ficar o dia inteiro na cama.

A velha senhora aflita pensava em doença e aproveitava para empanturrar o guri com iguarias que tão bem sabia fazer.

Mas, se em casa o chamavam de Amadinho, isso não acontecia na rua, onde era o terror da vizinhança. Os meninos detestavam brincar com ele, pois sempre dava um jeito de acabar o jogo aplicando uma surra em algum dos participantes.

Um de seus passatempos favoritos era caçar passarinhos com estilingue e depois dar os bichinhos ainda vivos para Tufão, seu cachorro de estimação.

Na escola tornou-se o campeão das maldades. Uma ocasião soltou sobre a mesa da professora Maria a maior aranha que encontrou no jardim de sua casa. Os gritos de dor ouviram-se ao longe e a moça teve de ser internada depois da picada quase mortal que sofreu na mão.

No entanto sua mãe achava que tudo era muito normal.

— São coisas de criança! — comentava sem dar maior atenção aos fatos.

E assim Amado Amoroso cresceu odiado por todos de sua pequena cidade e transformou-se num ser amargo e isolado no seu próprio mundo. A única pessoa que o protegia era sua mãe, até que um dia o rapaz, tomado de fúria, investiu contra ela. Dona Dica ficou tão triste com o sucedido que foi viver numa cidade distante ao lado de sua única irmã. Porém, antes de partir, ela disse ao filho:

— Por todas as tuas maldades não terás mais sossego nem na vida nem na morte, pois até a terra te rejeitará.

O rapaz gargalhou ao ouvir aquelas palavras e deu as costas para a mãe.

E a vida seguiu seu rumo. Numa tarde de tempestade, Amado Amoroso estava no meio da praça, embaixo de uma árvore para se proteger, quando se ouviu um estrondo e um forte clarão que iluminou o último suspiro do rapaz, para alívio de todos.

O corpo ficou exposto horas a fio para que a população pudesse ter certeza de que havia se libertado daquele ser tão repulsivo. Mas, nesse momento, um curioso fato intrigou os que por ali circulavam. Era o coração do morto, que havia saltado do corpo e jazia ao seu lado. Decidiram enterrar Amadinho fora do cemitério, pois achavam que era indigno de compartilhar espaço com qualquer pessoa de respeito do local. E assim foi feito.

Depois do enterro, quando todos já haviam partido, o chão começou a se abrir

e dele brotou aquele corpo sem coração com a pele grudada sobre os ossos e dois grandes buracos que um dia foram os olhos. Era assustador!

Nem Deus nem o Diabo o quiseram, e a própria terra o repeliu enojada.

Logo a notícia de que um Corpo Seco passou a vagar assombrando os viventes na calada da noite espalhou-se pela cidade. Agora não havia mais tranquilidade. E as histórias apavorantes abundavam pelas casas.

Amado Amoroso, feito morto-vivo, passou a vagar à espreita de vítimas desavisadas. Agarrava-se às árvores e esperava. Assim que aparecia alguém, o Corpo Seco apodrecido pulava sobre a vítima até sugar todo o sangue do infeliz. Quando isso acontecia, gritos medonhos eram ouvidos na cidade, não deixando que a paz de uma noite tranquila chegasse aos habitantes.

Expedições em busca do zumbi acabavam sem êxito, pois o corpo se camuflava nas árvores secas do local e, assim, passava despercebido dos olhos apavorados que o procuravam.

O maior problema é que os gritos lancinantes cada vez mais se aproximavam da cidade e, quando a escuridão chegava, o som oco de gravetos penetrava como presságio de uma noite de insônia.

A população não sabia o que fazer, até porque passou a correr a história de que Amado Amoroso só teria paz se a maldição de sua mãe fosse retirada. Não houve outro jeito, e buscaram dona Dica.

Com a chegada da noite uma espetacular lua cheia reinava sobre o céu e a velha senhora foi levada até a mata. Um silêncio que há muito tempo não se ouvia apenas era equilibrado pelos passos firmes das pessoas e a respiração ofegante de alguns. A mãe ia à frente da estranha procissão sem saber o que realmente poderia encontrar.

Finalmente chegaram ao lugar onde o corpo de Amado Amoroso havia sido enterrado e ouviu-se a voz rouca de dona Dica:

— Amadinho, meu filho, quero que descanses em paz. Eu te perdoo e peço que a terra aceite teu corpo.

O que aconteceu nesse momento é até difícil de descrever. O espectro levantou-se do chão. A carne podre mal cobria os ossos. Lágrimas vertiam das órbitas que um dia acolheram o olho do rapaz. E o seu coração pouco a pouco foi entrando na cavidade aberta do peito. Em seguida, um grande buraco surgiu no solo e tragou aquela mistura disforme com um ensurdecido barulho.

Contam que, desde esse dia, Amado Amoroso conseguiu finalmente o repouso

de sua alma. E a população voltou a dormir sossegada.

APÊNDICE

I – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL

Pesquisadora Responsável: Elisiene de Melo Barbosa
Endereço: Rua Silva Gomes, 55, CEP: 21350-080, Rio de Janeiro, RJ.
Fone: (21) 2218-2649
E-mail: elisiene@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Cena 15, Plano 4, Tomada 1: Recursos Audiovisuais e Ensino de Língua Portuguesa”. Neste estudo, pretendemos contribuir para aprimorar as habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa dos alunos da turma 6002 através da construção de um projeto audiovisual. O motivo que nos leva a conceber este projeto é a importância de letrar os alunos numa cultura digital. Além disso, é de interesse da pesquisadora avaliar o processo ensino-aprendizagem decorrente. Com a pesquisa, pretende-se também contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos práticos e teóricos sobre ensino de Leitura e Escrita associado à Tecnologia da Educação. Para este estudo, nas primeiras etapas do projeto, realizaremos atividades de leitura e escrita de textos narrativos. Nas outras etapas, os alunos serão filmados encenando os textos narrativos que produzirão a fim de perceber quais aspectos da linguagem audiovisual contribuem para a construção de sentidos do texto. Essas atividades de leitura, escrita e filmagem serão analisadas pela pesquisadora. Além destas atividades, serão utilizados os registros do diário de pesquisa da professora-pesquisadora e um questionário avaliativo a ser respondido pelos alunos. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a 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 pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. 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. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu _____, responsável pelo menor _____, convidado a participar da pesquisa, declaro que compreendi tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu dou o meu consentimento sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

Contato do responsável

Nome completo: _____
Identidade: _____
Endereço: _____
Telefone para emergência: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do responsável

Professora Elisiene de Melo Barbosa
(Professora pesquisadora responsável pelo estudo)