

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

REGISLENE DIAS DE ALMEIDA

A tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: proposta didática de
produção de curtas-metragens a partir de canções

São Paulo
2020
VERSÃO CORRIGIDA

REGISLENE DIAS DE ALMEIDA

A tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: proposta didática de produção de curtas-metragens a partir de canções

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega

São Paulo

2020

VERSÃO CORRIGIDA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A447t ALMEIDA, REGISLENE DIAS DE
A tecnologia digital no ensino de língua portuguesa: proposta didática de produção de curtas-metragens a partir de canções / REGISLENE DIAS DE ALMEIDA ; orientadora MARIA HELENA DA NÓBREGA. - São Paulo, 2020.
274 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. língua portuguesa. 2. ensino fundamental. 3. tecnologia educacional. I. NÓBREGA, MARIA HELENA DA, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância da Orientadora

Nome da aluna: Regislene Dias de Almeida

Data da defesa: 27/10/2020

Nome do Prof.a orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 3/12/2020.



Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega

ALMEIDA, Regislene Dias de. **A tecnologia digital no ensino de língua portuguesa:** proposta didática de produção de curtas-metragens a partir de canções. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Aos meus pais, Ana e José, por me fazerem existir.

Ao Douglas, por não me deixar desistir.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, às minhas irmãs Eliane, Edna e Joziane, por me ajudarem a ser quem eu sou e compreenderem minhas ausências.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega, pela acolhida, carinho e seriedade com que me orientou neste processo.

Ao Prof. Dr. Álvaro Antônio Caretta e à Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Tinoco Cabral, pelas importantes considerações acerca do trabalho, no exame de qualificação.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelo saber compartilhado e pelas ótimas aulas ministradas.

Aos diretores da EMEB Jorge Bierrenbach de Castro, Alexandre Araújo Pereira e Fábio Cesarini, por permitirem que este projeto acontecesse.

Ao Tsu, pela parceria, pelas sugestões, pela ajuda e, sobretudo, pela amizade.

Ao Adriano, pelas caronas e longas horas de conversa.

Aos meus colegas de jornada na educação, em especial aos professores Jakson, James e Teresa, pelo apoio nas horas incertas e pelas risadas nas horas mais improváveis.

Aos meus colegas de turma: Adriano, Amanda, Bárbara, Cléia, Jéssica, Júlia, Juliana, Rubens, Vanessa e Viviane, pela troca tão produtiva e pelos laços de amizade. Louvo a oportunidade de ter convivido com professores tão competentes e apaixonados pelo que fazem!

Aos alunos da EMEB Jorge Bierrenbach de Castro, por abraçarem a proposta e fazerem-na acontecer.

À Débora e à Isadora, pela indispensável ajuda.

À Pati e ao José Carlos, por estarem sempre comigo, apesar da distância.

Ao Estevão, pelo prazer e aventura de ser tia.

Ao Douglas, pelo incondicional apoio.

*Hoje o samba saiu procurando você
Quem te viu, quem te vê
Quem não a conhece não pode mais ver pra crer
Quem jamais a esquece não pode reconhecer*

Chico Buarque de Hollanda

RESUMO

ALMEIDA, Regislene Dias de. **A tecnologia digital no ensino de língua portuguesa:** proposta didática de produção de curtas-metragens a partir de canções. 2020. 274 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Este trabalho de pesquisa consiste no desenvolvimento de uma proposta didática para a criação de curtas-metragens, a partir de canções do cantor e compositor brasileiro, Adoniran Barbosa. Foi desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na EMEB Jorge Bierrenbach de Castro, no município de Valinhos, interior de São Paulo. Justifica-se pela necessidade de inserir, nas aulas de Língua Portuguesa, práticas linguísticas mais próximas do cotidiano dos jovens. Essa necessidade é apontada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por oferecer diretrizes ao ensino, no país. A abordagem dada ao gênero canção, aos roteiros para a produção audiovisual e aos curtas-metragens, produzidos pelos alunos, fundamenta-se na teoria dos gêneros do discurso, proposta pelos teóricos russos do Círculo de Bakhtin. Já a proposta didática apresentada está fundamentada nas teorias sócio-históricas de Vygotsky e na relação entre a leitura e o mundo, disseminada por Paulo Freire. Na esteira desses autores, que consideram a mediação e a interação no fazer pedagógico como fundamentais para a constituição dos processos educativos, a professora-pesquisadora desenvolveu sua proposta de intervenção pedagógica. O objetivo da pesquisa foi investigar de que forma a produção de curtas-metragens, a partir de canções, pode possibilitar a autoria e o protagonismo digital, nos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Como resultados da pesquisa e da intervenção pedagógica, tivemos os roteiros e vídeos produzidos pelos alunos, tendo como mote as canções de Adoniran Barbosa. Os materiais apresentados ao final do trabalho constituem-se de produtos autorais, desenvolvidos a partir do trabalho em grupos, em situações que promoveram o exercício do protagonismo. Diante disso, os resultados da pesquisa assinalam a necessidade e a importância da inserção dos gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva de trabalho com a multimodalidade, multissemiose e os multiletramentos, de modo a contemplar, na

escola, as práticas linguísticas contemporâneas, cada vez mais mediadas pelas tecnologias.

Palavras-chave: 1. Autoria. 2. Protagonismo digital. 3. Multimodalidade. 4. Multiletramentos. 5. Produção audiovisual.

ABSTRACT

ALMEIDA, Regislene Dias de. **Digital Technology in Portuguese Language teaching:** A song-themed short movie production didactic proposal. 2020. 274 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research consists in the production of short movies based on the work of Brazilian singer and songwriter Adoniran Barbosa. This didactic proposal involved 9th grade students of EMEB Jorge Bierrenbach de Castro, an elementary public school located in Valinhos-SP. This research is justified by the necessity to include students' everyday language practices in Portuguese Language classes. Such necessity was included in the National Curricular Common Base (BNCC), an official federal document that offers teaching guidelines. The discourse genre theory proposed by Russian theoreticians from Bakhtin's Circle was the basis of the approach to the song genre, to the scripts for the audiovisual production and to the short movies produced by the students. The didactic approach is based on Vygotsky's sociohistorical theory and on Paulo Freire's link between reading and the world. These authors consider the mediation and interaction fundamental to the pedagogic work aimed at the constitution of learning processes and it is based on these theories that the teacher-researcher developed her pedagogic intervention proposal. The goal of this research was to investigate how production of short movies based on songs can facilitate Elementary School's 9th graders' authorship and digital protagonism. This research resulted in several scripts and short movies based on Adoniran Barbosa's songs. These materials are original creations, developed through collective work in situations that elicited students' protagonism. Thus, this research's conclusions point to the necessity and importance of the digital genres in teaching Portuguese Language in a work perspective linked to multimodality, multisemiosis and multiliteracy, thus contemplating contemporary linguistics practices more and more mediated by technology.

Keywords: 1. Authorship. 2. Digital Protagonism. 3. Multimodality 4. Multiliteracy. 5. Audiovisual production

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ficha de avaliação dos vídeos	77
Figura 2	Modelo de roteiro I	149
Figura 3	Modelo de roteiro II	149
Figura 4	Modelo de roteiro III	150
Figura 5	Foto de atividade de aula	163
Figura 6	Início do roteiro sobre o curta “Iracema”	174
Figura 7	Trecho do roteiro do curta “Iracema” (I)	176
Figura 8	Trecho do roteiro do curta “Iracema” (II)	177
Figura 9	Cena do curta “Iracema” (0’33’’)	178
Figura 10	Créditos do curta “Iracema” (0’17’’)	179
Figura 11	Cena do curta “Iracema” (6’39’’)	180
Figura 12	Início do roteiro do curta “Apaga o fogo, mulher” (1ª versão)	182
Figura 13	Continuação do roteiro do curta “Apaga o fogo, mulher” (1ª versão)	183
Figura 14	Início do roteiro do curta “Apaga o fogo, mulher” (2ª versão)	184
Figura 15	Abertura do curta “Apaga o fogo, mulher” (0’05’’)	185
Figura 16	Cena do curta “Apaga o fogo, mulher” (3’38’’)	186
Figura 17	Roteiro do curta-metragem “Uma triste margarida”	188
Figura 18	Comentários sobre o roteiro “Uma triste margarida”.	188
Figura 19	Cena do curta-metragem “Uma triste margarida” (0’41’’)	189
Figura 20	Abertura do curta-metragem “Uma triste margarida” (0’01’’)	191

Figura 21	Créditos do curta-metragem “Uma triste margarida” (2’28’’)	191
Figura 22	Trecho do roteiro do curta-metragem “A reiva de Arnesto”	194
Figura 23	Tela de legenda do curta-metragem “A reiva do Arnesto” (01’39’’)	195
Figura 24	Cena do curta-metragem “A reiva do Arnesto” (04’34’’)	196
Figura 25	Cena do curta-metragem “A reiva do Arnesto”(03’39’’)	196
Figura 26	Personagem Lídia indo trabalhar. Cena do curta-metragem “A reiva do Arnesto” (0’48’’)	197
Figura 27	Personagens indo à casa de Arnesto. Cena do curta-metragem “A reiva do Arnesto” (02’06’’)	197
Figura 28	Início do roteiro do curta-metragem “Brévia ilustração: música tiro ao Álvaro”	199
Figura 29	Cena do curta-metragem “Brévia ilustração: música tiro ao Álvaro” (0’32’’)	201
Figura 30	Cena do curta-metragem “Brévia ilustração: música tiro ao Álvaro” (01’27’’)	202
Figura 31	Transição de cenas do curta-metragem “Brévia ilustração: música tiro ao Álvaro” (0’35’’)	203
Figura 32	Trecho do roteiro do curta-metragem “Brévia ilustração: música tiro ao Álvaro”	204
Figura 33	Cena do curta-metragem “Brévia ilustração: música tiro ao Álvaro” (0’45’’)	204
Figura 34	Início do roteiro do curta-metragem “Conselho de mulher: o caso e o acaso do amor e do trabalho”	206
Figura 35	Trecho do roteiro do curta-metragem “Conselho de mulher: o caso e o acaso do amor e do trabalho”	207
Figura 36	Cena do curta-metragem “Conselho de mulher” (1’37’’)	208
Figura 37	Cena do curta-metragem “Conselho de mulher” (6’15’’)	209
Figura 38	Início do roteiro do curta-metragem “Trem das onze”	211
Figura 39	Cena do curta-metragem “Trem das onze” (0’04’’)	212

Figura 40	Cena do curta-metragem “Trem das onze” (03’13’’) 213	213
Figura 41	Início do roteiro do curta-metragem “Prova de carinho” 215	215
Figura 42	Cena do curta-metragem “Prova de carinho” (0’09’’) 216	216
Figura 43	Cartaz de divulgação da Mostra de curtas-metragens “Entre trilhos e versos”. 221	221
Figura 44	Montagem de painel para exposição da programação do evento. 222	222
Figura 45	Comunidade da EMEB Jorge Bierrenbach de Castro, em Valinhos, na mostra de curtas-metragens “Entre trilhos e versos”. 222	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	29
Quadro 2	Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	32
Quadro 3	Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	38
Quadro 4	Dicas para a gravação do vídeo	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOE	Atividades Orientadoras de Ensino
APHV	Associação de Preservação Histórica de Valinhos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACC	Centro de Artes, Cultura de Comércio “Adoniran Barbosa”
CD	<i>CompactDisc</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EE	Escola Estadual
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEL	Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo
IDEB	Índice de Desenvolvimento na Educação Básica
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LP	<i>Long-Play</i>
OA	Objeto de Aprendizagem
OAD	Objeto de Aprendizagem Digital
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

Introdução.....	20
1. DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	26
1.1 O ESTUDO DAS LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	31
1.2 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	36
1.3 A TECNOLOGIA DIGITAL NA BNCC.....	39
2. A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS.....	42
2.1 AUTORIA	46
2.2 PROTAGONISMO	49
2.2.1 Protagonismo digital.....	52
2.3 CONCEPÇÕES DE TEXTO.....	54
2.4 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS.....	57
3. O USO DO VÍDEO NA SALA DE AULA.....	61
3.1 OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS.....	63
3.2 O VÍDEO COMO UM OBJETO DE APRENDIZAGEM DIGITAL.....	69
4. METODOLOGIA.....	72
4.1 IDENTIFICAÇÃO DO LOCAL.....	79
4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS.....	80
4.3 COLETA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	82

5. ADONIRAN BARBOSA.....	84
5.1 MOMENTOS BIOGRÁFICOS SIGNIFICATIVOS.....	88
5.2 ATIVIDADES PROFISSIONAIS.....	94
5.3 COMPOSIÇÕES MUSICAIS.....	98
5.4 ADONIRAN E VALINHOS.....	120
 6. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	 123
6.1 OBJETIVOS DA ATIVIDADE.....	125
6.2 ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO.....	126
6.3 PREPARAÇÃO PARA A ATIVIDADE.....	132
6.3.1 O poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.....	134
6.3.2 O episódio “Quadrilha”, da série Tudo o que é sólido pode derreter.....	135
6.3.3 Diálogo entre o poema e o vídeo.....	139
6.4 O GÊNERO CANÇÃO.....	140
6.4.1 Seleção e agrupamento das canções.....	143
6.5 O GÊNERO ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE VÍDEO.....	145
6.5.1 Modelos de roteiro para produção audiovisual.....	148
6.6 GRAVAÇÃO DOS VÍDEOS.....	151
6.7 OS <i>SOFTWARES</i> PARA EDIÇÃO DE VÍDEOS.....	153
6.8 APRESENTAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS.....	155
 7. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	 156
7.1 ETAPAS DE PRÉ-PRODUÇÃO.....	157
7.1.1 Apresentação e levantamento de conhecimentos prévios.....	157
7.1.2 Pesquisa sobre o compositor.....	158
7.1.3 Contribuições das aulas de História.....	160
7.1.4 Audição e análise das canções.....	160
7.2 ETAPAS DE PRODUÇÃO.....	168
7.2.1 A preparação para a atividade.....	168
7.2.2 Os roteiros e vídeos produzidos.....	172

7.2.2.1	<i>Iracema</i>	174
7.2.2.2	<i>Apaga o fogo, mulher</i>	181
7.2.2.3	<i>Uma triste Margarida</i>	187
7.2.2.4	<i>A reiva do Arnesto</i>	192
7.2.2.5	<i>Brévia ilustração: música Tiro ao Álvaro</i>	198
7.2.2.6	<i>Conselho de mulher</i>	205
7.2.2.7	<i>Trem das onze</i>	210
7.2.2.8	<i>Prova de carinho</i>	214
7.3	PÓS-PRODUÇÃO: AUTORIA E PROTAGONISMO DIGITAL.....	217
	Conclusão	223
	Referências	230
	APÊNDICE A – Ficha de avaliação do vídeo “Iracema”	239
	APÊNDICE B – Ficha de avaliação do vídeo “Apaga o fogo, mulher”	240
	APÊNDICE C – Ficha de avaliação do vídeo “Uma triste margarida”	241
	APÊNDICE D – Ficha de avaliação do vídeo “A reiva do Arnesto”	242
	APÊNDICE E – Ficha de avaliação do vídeo “Brévia ilustração: música Tiro ao Álvaro	243
	APÊNDICE F – Ficha de avaliação do vídeo “Conselho de mulher”	244
	APÊNDICE G – Ficha de avaliação do vídeo “Trem das onze”	245
	APÊNDICE H – Ficha de avaliação do vídeo “Prova de carinho”	246
	ANEXO A – Roteiro do curta-metragem “Iracema”	247
	ANEXO B – Roteiro do curta-metragem “Apaga o fogo, mulher”	254
	ANEXO C – Roteiro do curta-metragem “Uma triste margarida”	255
	ANEXO D – Roteiro do curta-metragem “A reiva do Arnesto”	257
	ANEXO E – Roteiro do curta-metragem “Brévia ilustração: música Tiro ao Álvaro”	262
	ANEXO F – Roteiro do curta-metragem “Conselho de mulher”	264
	ANEXO G – Roteiro do curta-metragem “Trem das onze”	266
	ANEXO H – Roteiro do curta-metragem “Prova de carinho”	268
	ANEXO I – Adoniran Barbosa no centro de lazer do trabalhador Ayrton Senna, em Valinhos. Montagem. Proposta de imagem para cartaz	272

ANEXO J – Adoniran Barbosa no banco em frente à Igreja de São Sebastião, em Valinhos. Montagem. Proposta de imagem para cartaz.....	273
ANEXO K – Adoniran Barbosa na Igreja de Sant’Anna, em Valinhos. Montagem. Proposta de imagem para cartaz.....	274

Introdução

Historicamente, o papel da escola na formação dos sujeitos foi e continua sendo alvo de inúmeras discussões, nos meios sociais e acadêmicos. Desde os anos de 1960, com a expansão do acesso aos espaços de educação formal para a maior parte da população, questionamentos sobre o que e como ensinar pautaram grande parte dessas discussões. O público que acessava a educação havia mudado, os filhos das elites letradas do país já não eram mais os únicos a desfrutar da escola.

Ampliou-se o acesso e, mais tarde, já na década de 1980, mudaram-se os paradigmas para a educação. A atuação do indivíduo na sociedade passou a ser considerada fundamental na constituição dos processos educativos, destacando-se, nessa construção, os estudos sócio-históricos de Vygotsky e a relação fundamental entre a leitura e o mundo, preconizada por Paulo Freire.

Os estudos linguísticos, naturalmente, acompanharam essas transformações. Aos poucos, a visão interacionista e dialógica da linguagem, que veio à tona a partir dos estudos bakhtinianos, ganharam notoriedade na abordagem linguística.

Sabemos que a atuação dos sujeitos sobre a sociedade ocorre, maciçamente, por meio da linguagem e entendemos que o papel da escola como formadora de indivíduos críticos e reflexivos, prontos para atuar sobre a realidade em que vivem, é indissociável de uma formação linguística voltada também para esse fim.

Os estudos da linguagem, dessa forma, devem estar relacionados à realidade vivenciada pelos educandos, contemplando os usos linguísticos que eles fazem nas suas interações diárias com as pessoas e com o mundo. Esses usos estão cada vez mais mediados pelas tecnologias, haja vista o crescente

acesso a computadores, celulares e *tablets*, que intensificou a relação do jovem com o mundo digital.

Diante disso, a manutenção do papel da escola como produtora de reflexões e formadora de sujeitos críticos e atuantes na realidade em que vivem, só poderá ser garantida com a compreensão e incorporação das novas formas de comunicar e interagir, nas quais os jovens estão fortemente inseridos. É mister que a escola insira essas práticas linguísticas, de comunicação e interação, tornando-as correntes também no dia a dia da sala de aula.

Nesse contexto, dada a necessidade de proporcionar aos alunos condições para que não se comportem apenas como consumidores de produtos prontos, mas sim como sujeitos agentes e protagonistas, capazes de produzir seus próprios produtos digitais e interagir com os já existentes, desenvolvemos esta pesquisa, por meio da qual pretendemos responder ao seguinte questionamento: de que forma o trabalho com o gênero canção, aliado à produção audiovisual, numa perspectiva de multimodalidade e de multiletramentos, pode possibilitar o protagonismo digital e o desenvolvimento da autoria, nos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por oferecer diretrizes para o ensino no país, aponta como primordial à escola acompanhar as mudanças sociais significativas na sociedade contemporânea. Mais especificamente, nas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, assinala a necessidade de se trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula, de forma a colocar o aluno como protagonista e autor de produtos culturais midiáticos e digitais.

Diante dos pressupostos apresentados, a justificativa para esta pesquisa está na necessidade de inserção do estudo dos gêneros digitais, nas aulas de Língua Portuguesa, ao propor um trabalho com os textos multimodais e multissemióticos, sob o enfoque dos multiletramentos, fortemente presentes nas práticas de linguagem contemporâneas.

O reconhecimento da necessidade desse tipo de trabalho tem sido corroborado por estudiosos como Martinec e Salway (2005), Buckingham

(2010), Rojo (2013), Barbosa, Araújo e Aragão (2014), Nóbrega (2018) e Cabral (2019), entre outros, ao apontarem que, devido ao ritmo implacável da evolução das tecnologias de comunicação e informação, linguagem verbal e imagens estão cada vez mais juntas, criando textos multimodais, impressos ou digitais, que precisam estar na escola e nos estudos da linguagem.

Nosso objetivo, ao desenvolver esta pesquisa, é propiciar o desenvolvimento da autoria e do protagonismo digital, ao estabelecer um diálogo entre a canção e o produto audiovisual, por meio da criação de curtas-metragens, baseados nas obras do cantor e compositor brasileiro, Adoniran Barbosa.

A proposta se desenvolve com alunos da EMEB Jorge Bierrenbach de Castro, na cidade de Valinhos, interior de São Paulo, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora-pesquisadora, no ano de 2019.

A escolha pelo trabalho com as obras de Adoniran Barbosa justifica-se pela intenção de explorar a história local, pois, sendo ele natural de Valinhos, sua memória como personagem ilustre da cidade está presente nos monumentos e na arquitetura urbana da cidade, bem como no legado de suas canções, que retratam uma forma típica de falar, da grande massa de imigrantes italianos que povoou a cidade, no início do século XX.

Para abordar o contexto histórico de produção das canções, contamos com as contribuições das aulas de História, ministradas concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa, numa ótica interdisciplinar.

A canção é tomada como um gênero do discurso, na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin e admitida como uma produção lítero-musical, segundo as concepções de Costa (2001; 2010), compreendendo as linguagens verbal e musical, constituintes do gênero. Temos ainda que considerar o gênero musical a que pertencem as obras de Adoniran Barbosa, o samba. Trabalhar com esse gênero musical nos parece apropriado, uma vez que ele explora narrativas prosaicas, de eventos cotidianos e se torna propício à criação de outros produtos midiáticos, pelos alunos, como o curta-metragem.

A mesma abordagem, dos gêneros do discurso, é dada aos roteiros para a produção audiovisual e aos curtas-metragens, produzidos pelos alunos.

Sob o enfoque metodológico, temos uma pesquisa-ação participante, com intervenção pedagógica, cujos resultados são analisados de maneira qualitativa, levando em conta os pressupostos éticos da pesquisa com seres humanos, cujo projeto obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Provenientes de fontes primárias, os roteiros e vídeos produzidos pelos alunos são analisados de modo a contemplar todas as etapas da atividade, considerando o processo de desenvolvimento em sua totalidade e não só o produto final.

A fim de apresentar as etapas da pesquisa, este trabalho está estruturado da seguinte maneira:

No capítulo 1, apresentamos os pressupostos teóricos da BNCC para a educação básica, incluindo desde o que é previsto para o estudo na área de linguagens, para o ensino fundamental – anos finais, até as competências específicas para o ensino de língua portuguesa. Nesse capítulo, procuramos abordar também o que é proposto pela Base em relação ao trabalho com as tecnologias digitais.

No capítulo 2, trazemos à tona a reflexão sobre a produção textual na escola, a partir dos estudos de Tfouni (2005), Franchi, Negrão e Müller (2006), Lajolo (2009) e Marcuschi (2009), apontando práticas comuns em relação ao trabalho com o texto, de modo a considerar outros fazeres possíveis, que melhor atendam as demandas da atualidade. Os conceitos de autoria e protagonismo, em especial, o de protagonismo digital, no âmbito escolar, também são assuntos discutidos nessa seção. Para isso, recorreremos às obras de Maingueneau (1993), Orlandi (2005) e Chartier (1999; 2012). Por fim, tratamos das concepções de textos que circundam o fazer pedagógico, bem como dos conceitos de multimodalidade e multiletramentos, ancorados nos estudos de Fiorin (1995), Rojo (2013) e Tfouni (2019).

No capítulo 3, discutiremos sobre os usos do vídeo em sala de aula, conceituamos os Objetos de Aprendizagem (OA), direcionando o estudo para os Objetos de Aprendizagem Digitais (OAD), uma vez que o presente trabalho refere-se ao uso do vídeo tanto como ponto de partida para um projeto audiovisual quanto como o produto desse projeto. Nesse capítulo, recorreremos

aos estudos de Moran (1995), Buckingham (2010), Braga (2015), Nóbrega (2018) e Cabral (2019), que tratam das tecnologias voltadas à educação.

No capítulo 4, apresentamos a metodologia da pesquisa, a identificação dos sujeitos participantes, do local de realização do estudo e como se dará a coleta e apresentação dos dados obtidos. O constructo metodológico deste trabalho está alicerçado nos estudos de Marconi e Lakatos (2003) e Almeida, Marchi e Pereira (2013).

No capítulo 5, trazemos informações sobre Adoniran Barbosa, cujas canções são o mote deste trabalho. Esses dados incluem seus momentos biográficos significativos, suas diversas atividades profissionais, algumas das principais composições musicais e sua relação com a cidade de Valinhos. O levantamento da biografia do autor e das pesquisas realizadas sobre suas obras partem dos seguintes autores: Krausche (1985), Matos (2001; 2007), Rocha (2002) e Mugnaini Jr. (2013).

No capítulo 6, descrevemos as etapas da intervenção pedagógica realizada com os alunos, incluindo considerações acerca dos objetivos da atividade e das Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), que subsidiam o trabalho feito em sala de aula. Tratamos, ainda, de uma atividade de pré-produção dos roteiros e vídeos e da conceituação dos gêneros em estudo: a canção e o roteiro para a produção audiovisual, sob a perspectiva dos gêneros do discurso de Bakhtin (1997[a]) e dos estudos sobre a canção popular de Tatit (1996; 2004), Costa (2001; 2010) e Caretta (2009; 2011; 2013). Ainda nesse capítulo, discorreremos sobre as principais etapas de produção do vídeo: concepção da ideia, elaboração do roteiro, gravação, edição e apresentação do material produzido.

No capítulo 7, que trata da análise dos resultados, descrevemos cada etapa do trabalho realizado, desde as aulas para introdução do assunto e preparação para a atividade final até a apresentação e análise dos roteiros e vídeos produzidos pelos alunos. Nesse capítulo, refletimos também sobre a autoria e o protagonismo digital, frente ao trabalho realizado pelos alunos.

Em seguida, apresentamos a conclusão deste estudo, considerando o questionamento inicial e os objetivos aventados para o seu desenvolvimento e, posteriormente, as referências aqui utilizadas.

Por fim, constam no apêndice as fichas de avaliação dos vídeos produzidos e, nos anexos, os roteiros dos curtas-metragens, elaborados pelos alunos, bem como algumas sugestões de cartazes para divulgação do projeto “Entre trilhos e versos”, assim denominado pelos seus protagonistas.

1. DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Neste capítulo, tratamos do documento orientador para a educação básica nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Iniciamos com uma análise geral do documento, apresentando sua estrutura e, nos itens seguintes, estreitamos nossa análise para os eixos mais específicos, diretamente relacionados a esta pesquisa. Nos subitens, trazemos a abordagem dada à grande área de Linguagens, na BNCC e, na sequência, as orientações para o ensino de Língua Portuguesa, ambos no contexto dos anos finais do ensino fundamental. Para encerrar o capítulo, discorreremos sobre como a tecnologia digital está inserida no documento, que norteia o trabalho em questão.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação, é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Essas aprendizagens estão em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Essas diretrizes, por sua vez, são orientadas “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 7).

A partir de sua implantação, a BNCC passa a ser uma referência nacional obrigatória na construção de currículos e materiais didáticos e cabe a todos que trabalham com a educação, como os conselhos e secretarias estaduais e municipais, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, com o apoio dos demais funcionários da escola e da família, fazer com que

seus preceitos cheguem até as crianças e jovens em formação, que são o foco desta política pública.

Os objetivos da Base para as diferentes etapas escolares estão organizados por meio de competências, que é o conceito embasador dos pressupostos pedagógicos do documento. Os autores justificam a escolha pelo trabalho com competências por ser um enfoque adotado por diferentes países na organização de seus currículos e nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Sobre essa organização, temos, no texto da BNCC, a seguinte orientação

(...) as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, BNCC, 2017, p. 13)

A educação integral, no contexto da BNCC, pode ser definida como a formação voltada ao desenvolvimento humano global, integrando o aspecto intelectual cognitivo e a dimensão afetiva, segundo o processo complexo e não linear do desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, em um ambiente de democracia inclusiva, afirmada nas práticas de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e às diversidades. É importante destacar que o conceito de educação integral, embora apareça na história da educação brasileira em meados de 1930, com os movimentos escola-novistas, e em outras políticas da época, nem sempre tiveram o mesmo entendimento quanto ao seu significado.

Na definição da Base, a educação integral não se refere ao tempo que o educando passa dentro da escola, mas à construção intencional de processos

educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Para atender a diversidade apontada pela BNCC, considerando que o Brasil é um país de múltiplas culturas e realidades sociais, entram em pauta os currículos, que devem ser construídos de forma a privilegiar as identidades linguísticas, étnicas e culturais de seus estudantes e a despertar seus interesses e potencialidades. Na construção do currículo da educação básica, é fundamental que as secretarias de educação se sustentem pelos pilares da igualdade, da diversidade e da equidade (Brasil, BNCC, 2017).

O pilar da igualdade está relacionado às aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem ter, valendo também para o direito de ingresso e permanência nas escolas de educação básica. A diversidade diz respeito à pluralidade de identidades a serem consideradas no processo de construção curricular e a equidade pressupõe reconhecer que as necessidades dos alunos são diferentes e criar meios de garantir-lhes o acesso aos mais elevados níveis de ensino. Dessa forma, uma educação voltada para a equidade precisa levar em conta a naturalização das desigualdades educacionais em relação ao acesso e permanência na escola, que aconteceu no decorrer de nossa história, e propor meios para superá-la.

“São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 15). Esse fato deve nortear as ações pedagógicas escolares para a superação da marginalização de grupos historicamente excluídos, como os indígenas, quilombolas, demais afrodescendentes, pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade em idade própria e alunos com deficiência.

Nessas concepções, a BNCC propõe dez competências gerais para que o aluno desenvolva, ao longo da educação básica, expressas no seguinte quadro:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro 1 - Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017, p. 9-10.)

Percebe-se, pelo quadro acima, que o conceito de educação integral, preconizado pela BNCC, permeia as competências gerais para a educação básica, no que diz respeito ao desenvolvimento do educando como sujeito agente, produtor de saberes e conhecimentos próprios de sua época. Analisando o que é proposto por esse quadro, fica evidente que o trabalho das instituições de ensino e dos professores deve superar a antiga concepção de detentores e transmissores do saber e abrir espaço para uma postura de mediação, interação e orientação da aprendizagem dos alunos. Essa postura, muito difundida por Freire (1996), por Vygotsky (2003) e por outros pensadores que se alinharam às suas ideias, embora em construção no âmbito escolar, ainda encontra entraves na sua concretização, tanto por alguns posicionamentos docentes quanto por práticas escolares que privilegiam a reprodução de saberes, em detrimento da construção deles.

Dando sequência ao estudo da BNCC, passamos à forma como ela está estruturada, sendo suas competências distribuídas por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Dentro de cada etapa constam competências específicas de cada área do conhecimento e, dentro das áreas que incluem mais de um componente curricular – como a de Linguagens e Ciências Humanas, por exemplo –, as competências específicas de cada componente. Para o Ensino Fundamental, há indicação das unidades temáticas a serem trabalhadas, dos objetos do conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas.

Na seção seguinte, tecemos considerações mais específicas sobre as diretrizes para a área de Linguagens, no que se refere ao componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, que é o foco deste estudo.

1.1 O ESTUDO DAS LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

O componente curricular de Língua Portuguesa está inserido na grande área de Linguagens, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da Língua Portuguesa, incluem-se nessa área os componentes de Arte, Educação Física e, nos anos finais, Língua Inglesa. A existência dessa grande área de conhecimento se justifica pelas práticas sociais de comunicação, que envolvem o uso de diferentes linguagens, como a verbal – oral, visual-motora, como Libras, e escrita –, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. “Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 61).

Nesse contexto, consta como objetivo geral do ensino de Linguagens para o Ensino Fundamental – Anos Finais, possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. Para que esse objetivo seja alcançado, são listadas seis competências específicas para o ensino de Linguagens, nesta etapa da educação.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas

possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Quadro 2 - Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental (BRASIL, BNCC, 2017, p. 63)

De acordo com o quadro acima, percebe-se que a abordagem dada ao ensino de Linguagens, na BNCC, situa-se no âmbito enunciativo-discursivo, ao considerar as linguagens como construção humana, inseridas num contexto histórico, social e cultural, carregadas de subjetividades e, por isso, em constante mudança e desenvolvimento.

O conhecimento das práticas linguísticas coloca o trabalho com a língua numa perspectiva de interlocução, prevendo situações reais de utilização da linguagem. Essas situações, aliadas ao momento de expansão tecnológica em que vivemos, trazem o texto para a centralidade dos estudos da linguagem, considerando suas diversas formas de produção e finalidades.

Incluem-se também, no centro dos estudos, as Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação, TDIC, presentes em inúmeras práticas sociais, na atualidade. Algumas dessas práticas são corriqueiras, como a troca de mensagens por meio de aplicativos, a interação nas redes sociais, com o

compartilhamento de textos diversos, em grande parte, sincréticos, como mensagens verbais, orais ou escritas, visuais e verbovisuais.

Uma proposta de organização curricular apresentada pela BNCC, visando privilegiar as práticas sociais da linguagem, é a divisão dos conteúdos por eixos, dentro de alguns campos de atuação. Temos, então, quatro eixos propostos para o ensino de Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Esses eixos estão inseridos em quatro campos de atuação: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, BNCC, 2017, p. 82)

A partir desses campos de atuação é possível selecionar os gêneros que frequentemente circulam nessas esferas comunicativas, diminuindo o distanciamento entre a prática escolar e a vida social. É preciso notar que a divisão didática é fundamental, pois a maioria dos gêneros se inter-relaciona e se faz presente em mais de um campo de atuação, não se isolando ou se restringindo a apenas uma esfera de circulação. O importante é que as práticas comunicativas postas dentro desses campos tornam as situações de usos da linguagem mais próximas da realidade, permitindo ao aluno não só refletir sobre uma possibilidade de uso da língua, mas usá-la, efetivamente.

Quanto aos eixos correspondentes às práticas de linguagem, temos, no **Eixo Leitura**, as práticas que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate

sobre temas sociais relevantes; sustentação da reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; aquisição do conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. É importante ressaltar que

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, BNCC, 2017, p. 68).

Diante disso, as práticas leitoras devem possibilitar a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; a identificação de implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, de escolhas e formatação de imagens, de sua sequenciação, de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização em artefatos sonoros, entre outras habilidades.

No **Eixo da Produção de Textos**, deve-se explorar as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Exemplos dessas práticas são a construção de álbuns temáticos; a produção de materiais impressos ou digitais que retratem as práticas culturais da comunidade; a narração de fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada, utilizando-se de diferentes tipos de texto; o tratamento de temas diversos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.

O tratamento dado às práticas de produção textual deve propiciar o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*re-design* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo, à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, aos enunciadores envolvidos, ao gênero, ao suporte, à esfera/campo de circulação e adequação à norma-padrão. Nessas práticas de produção é desejável, também, a utilização de *softwares* de edição

de texto, de imagem e de áudio para trabalhar com textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Já o **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção.

Nesse eixo, serão tratados assuntos como a fono-ortografia, de forma a contribuir com o conhecimento e análise das relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas, na escrita do português, e as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil; a variação linguística; a sintaxe e a morfossintaxe; a semântica e alguns elementos notacionais da escrita, como os sinais de pontuação e a relação da acentuação com a prosódia, por exemplo.

Por fim, temos o **Eixo da Oralidade**, que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve, também, a oralização de textos em situações socialmente significativas, interações e discussões de temáticas diversas, nos diferentes campos de atuação.

O tratamento das práticas de oralidade prevê a compreensão e produção de textos orais, a consideração das situações de produção desses textos e dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e, ainda, a relação entre a fala e a escrita.

Em linhas gerais, expusemos as diretrizes para a área de Linguagens no Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como a estruturação da proposta de

organização curricular prevista na BNCC. Na próxima seção, abordamos questões específicas para o ensino de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com ênfase nas habilidades a serem desenvolvidas no 9º ano, público a que se dirige este trabalho.

1.2 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

O 9º ano do Ensino Fundamental marca uma etapa da vida escolar na qual se espera uma maior participação do adolescente nas situações cotidianas. Momento de consolidar aprendizagens necessárias à progressão dos estudos no Ensino Médio e também de optar pelo futuro: fazer um curso técnico integrado ao médio ou cursar o ensino regular são algumas possibilidades. Em muitas situações, dependendo da condição socioeconômica da família, o trabalho já se apresentará ao estudante no próximo ano, com opções de estágio em programas de primeiro emprego.

Pensando nessas situações, quanto mais a escola fomentar práticas educativas que dialoguem com a realidade fora dela, melhor será a condição dos estudantes para as escolhas futuras. O mesmo deve ocorrer com as práticas de linguagem, desde aquelas já vivenciadas pelos estudantes, cujas experiências podem ser ampliadas e intensificadas, até as que surgem nas novas relações sociais e interações midiáticas.

Ao considerar as competências que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, fica evidente que só um trabalho que coloque o aluno no centro do processo pedagógico, dando-lhe voz e condições para agir, apresentando-lhe desafios e problemas para serem solucionados, dará conta de alcançá-las. Em Perrenoud (2000), temos que o desenvolvimento de competências, na escola, demanda de uma prática pedagógica voltada para

diferentes objetos de conhecimento, organizados e confiáveis, que possibilitem ao aluno agir eficazmente em um determinado tipo de situação. É necessário, portanto, no trabalho baseado no desenvolvimento de competências, considerar a mobilização do conteúdo aprendido na escola em situações de vida, levando em conta os contextos atuais e as rápidas – e cada vez mais rápidas – transformações que poderão ocorrer com o passar dos anos.

Apresentamos, então, as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, previstas na BNCC.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.	
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.	
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.	
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.	
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).	
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como	

formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
--

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
--

Quadro 3 - Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, BNCC, 2017, p. 85).

O trabalho com o desenvolvimento dessas competências é uma forma de possibilitar ao aluno enfrentar uma variedade de situações em seu dia a dia que envolvam domínios cognitivos, afetivos e psicomotores. Ao contemplar as competências descritas no quadro acima, no seu trabalho em sala de aula, o professor estará munindo os estudantes para uma participação ativa na cultura letrada. Ao compreender a língua como fenômeno cultural, ao considerar as situações de produção dos discursos, vivenciar experiências literárias, rejeitar preconceitos linguísticos e reconhecer os textos como lugar de manifestações ideológicas e interações sociais, incluindo as práticas da cultura digital, o aluno terá condições para atuar ativamente no meio em que vive, compreender a realidade que o cerca e transformá-la, cumprindo o que se espera de uma educação integral, que é o que propõe a BNCC, como se vê, na seguinte citação

(...) a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, BNCC, 2017, p. 15).

A seguir, tratamos da cultura digital no contexto da BNCC, que traz uma abordagem significativa das TDIC, quanto a sua inserção nas instâncias escolares, o que é de suma importância, uma vez que muitas das práticas de leitura e escrita na contemporaneidade são mediadas por uma tecnologia digital.

1.3 A TECNOLOGIA DIGITAL NA BNCC

No decorrer do século XX, pesquisadores do campo da educação, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, como Freire (1975, 1979, 1996), Luckesi (2011), Perrenoud (2000, 2002), Vygotsky (2003) e Zabala (1998), entre outros, apontaram caminhos para uma educação fundamentada na interação, na ação e no contexto do aluno. Nesse sentido, ao considerar que as mudanças em curso neste século, impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pela forte presença das tecnologias digitais, constituem significativamente “o contexto do aluno”, tornou-se essencial que a escola inserisse, em suas práticas, o trabalho com as tecnologias advindas dessas mudanças.

A partir desse contexto, a BNCC traz o trabalho com a cultura digital para o dia a dia escolar, como previsto em muitas das competências apontadas para o desenvolvimento dos alunos, em todos os campos de atuação selecionados por ela. “A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 83).

O caráter transversal de inserção da cultura digital na BNCC pode ser percebido pela menção ao trabalho com as tecnologias digitais em vários momentos, a exemplo, na competência 5, do Quadro I (Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular), nas competências 3 e 6, do Quadro II (Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental) e na 10, do Quadro III (Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental), apresentados neste capítulo. Todas elas se referem à mobilização de práticas da cultura digital, aos usos de diferentes mídias digitais para a interação social, fruição artística e realização de projetos autorais.

Sem dúvida, há um desafio posto ao professor, que, além de pensar em novas formas de ensinar, precisa considerar o uso das tecnologias no contexto escolar. É preciso admitir que a revolução da tecnologia da informação e comunicação alterou os modos de acessar, produzir e compartilhar conteúdos, deflagrando o desajuste entre o modelo de ensino que vigorou durante grande parte do século passado, fundamentado na acumulação e transmissão de conteúdos, com a realidade atual. Esse “descompasso entre o mundo real e o mundo segregado da escola”, referido em Nóbrega (2018), quando diz que “de maneira geral, crianças e jovens interagem com a tecnologia, independente de conhecerem ou não o recurso, enquanto os professores solicitam manuais de instrução que digam o que pode ser feito com o programa ou o aplicativo” (NÓBREGA, 2018, p. 53), reforça o distanciamento entre a cultura escolar e as práticas sociais e aponta para a premente inserção das TDIC no contexto da escola, como prevê a BNCC.

Mais que ensinar conceitos, o professor deve proporcionar situações de aprendizagem em que os alunos possam explorar diferentes universos e utilizar seus saberes de maneira crítica e responsável. A necessidade de formação docente é abordada também por Cabral, Lima e Albert (2019, p. 1135) quando destacam “a importância da formação do docente para atuar em um mundo primordialmente tecnológico, cujas premissas e processos os estudantes, nativos digitais, já dominam”. Dessa maneira, o desafio que é dado ao professor estende-se também à escola, como um todo, principalmente em relação ao cumprimento do seu papel na formação das novas gerações. Sobre esse papel, a BNCC assinala que

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, BNCC, 2017, p. 59).

Fica claro, portanto, que as diferentes mídias e o trabalho com as TDIC não podem mais ficar fora da escola. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Se as práticas de usos da linguagem estão cada vez mais permeadas pelas tecnologias digitais, como proporcionar situações reais de uso da linguagem sem que as TDIC estejam na escola? Como envolver o aluno em práticas linguísticas que excluam os letramentos digitais, e que constituem, muitas vezes, a sua principal forma de comunicação com o mundo?

Em suma, desejar uma formação integral, na acepção da BNCC, de um sujeito autor, protagonista digital e atuante no mundo em que vive, excluindo da escola as práticas contemporâneas de linguagem, certamente, será apenas um desejo não concretizado.

No próximo capítulo, trazemos reflexões sobre trabalho com o texto na escola, na atualidade, e sobre questões concernentes à autoria e ao protagonismo, em especial, ao protagonismo digital, no campo das multimodalidades e dos multiletramentos.

2. A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

Como vimos no capítulo anterior, a BNCC traz diretrizes para o trabalho com a linguagem e, naturalmente, com o texto, no ambiente escolar. Ainda hoje, é necessário levar em conta que as aulas de Língua Portuguesa, no ensino regular, desenvolvem-se a partir de três práticas correntes: o ensino de gramática, a leitura e a produção textual. Mas como se dá o trabalho com a produção textual na sala de aula?

Neste capítulo, tratamos de como tem sido o trabalho com a produção de textos, na escola, e de como ele poderia ser, frente aos conceitos de multimodalidade e multiletramentos. Trazemos considerações acerca da autoria e do protagonismo, em especial, do protagonismo digital, cujo desenvolvimento constitui um dos objetivos deste trabalho e, por fim, apresentamos algumas concepções de texto, que subsidiam o trabalho com o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para abordar essa questão, recorreremos aos estudos realizados por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Tfouni (2005), Franchi, Negrão e Müller (2006), Lajolo (2009), Marcuschi (2009) e Fossey (2019), entre outros, e à vivência da pesquisadora, em quinze anos de trabalho efetivo em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa.

Refletir sobre por que o aluno escreve, para quem, e como ele escreve são pontos fundamentais para tratar da produção textual. Uma boa estratégia para pensar sobre essas questões é partir da circulação dos textos produzidos no espaço escolar: a quem eles são destinados? Na ótica bakhtiniana, em que o texto é tomado como um gênero discursivo, que circula numa esfera real de

comunicação (Bakhtin, 1997[a]), considerar o público para quem se escreve é condição essencial para a escrita.

Um fator a ser levado em conta, e que está relacionado também à circulação dos textos, é o motivo, o porquê da escrita. Produz-se um texto procurando atender a uma função social da escrita, numa determinada esfera comunicativa – informar, fazer uma propaganda, emitir uma opinião, explorar a fruição artística da escrita – ou a produção objetiva, simplesmente, o cumprimento de uma tarefa escolar, da qual se originará uma nota? Ao considerarmos o porquê e para quem é a escrita, chegamos ao outro ponto de interesse: o “como” ela se dá na escola. Isso significa que, se o aluno escreve para um único leitor, o professor, que, no caso, está mais para avaliador de seus textos, para obter uma nota sobre sua escrita, ele o faz de modo distinto se o público e objetivos de sua escritura fossem outros.

Infelizmente, o que ainda se encontra na escola – sem querer aqui generalizar o trabalho das diferentes instituições de ensino e de seus professores –, em relação ao trabalho com a produção de textos, reflete o descrito acima: o aluno escreve para o professor, para que este lhe dê uma nota. A esfera de circulação de seus textos restringe-se à relação didática entre professor/aluno, tão somente. Sobre isso, Marcuschi (2009, p. 27) aponta que “a escola não ensina a língua, mas usos da língua de formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”.

Para termos uma ideia sobre a que ponto a falta de circulação dos textos escolares implica o seu empobrecimento e o apagamento da voz do autor, podemos recorrer aos vários estudos feitos sobre as redações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares, que contam com fórmulas prontas para a sua execução. É prática muito comum encontrar *sítes* e cursinhos pré-vestibulares que trazem listas de citações, para serem usadas nas redações de vestibular, ou modelos de como deve ser o texto dissertativo-argumentativo, requerido em exames como esses. Pesquisa recente, apresentada no 67º Seminário de Estudos Linguísticos do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), por Fossey (2019), trata da dificuldade em analisar o *ethos* discursivo nas redações de candidatos do

vestibular da Unicamp, de 2011. Segundo a pesquisadora, “o sucesso (ou insucesso) do candidato na realização dessa tarefa [a escrita da redação], nesse contexto [o do vestibular], depende de sua habilidade em construir uma cenografia e um *ethos* verossímeis” (FOSSEY, 2019, p. 162), mas nem sempre correspondentes ao discurso autoral de um aluno de Ensino Médio, ficando restritos às fórmulas redacionais aprendidas na escola.

Há que se considerar, ainda, a importância da linguagem escrita, autoral, na constituição dos sujeitos. Sobre isso, temos a seguinte constatação

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23).

Como apontam as autoras, a linguagem escrita é passível de reformulações que utilizam um nível de consciência linguística distinto do registro oral. Ao realizar essas reformulações, o sujeito produtor do discurso imprime sua marca de autoria. Assim, ao tomarmos como objetivos do trabalho com a produção textual, na escola, a formação de um aluno autor, proficiente no uso da linguagem e que possa, a partir dela, atuar sobre o mundo em que vive, as alternativas apresentadas, até então, para o trabalho com o texto, estão longe de contemplar esses objetivos.

Apesar de terem entrado em pauta na escola, já há alguns anos, algumas visões mais dialógicas, no que diz respeito à prática da produção textual, como o trabalho com a reescrita de textos, por exemplo, elas pouco servem se o dialogismo ainda ficar restrito a um único leitor: o professor. Sem dúvidas, já é um avanço considerar o processo de escrita como tal, sem se valer somente do produto final, vindo do aluno para o professor, sobre uma temática previamente proposta por ele ou pelo material didático, mas há ainda o mais importante a considerar: os interlocutores e a situação de produção textual.

Portanto, privilegiar práticas, na escola, que tragam aos alunos outros leitores para os seus textos – que podem ser os próprios colegas, pais, familiares, comunidade escolar – a partir da participação em concursos

literários, da exposição dos textos em murais de leitura dentro e fora da escola, da publicação em periódicos locais e mesmo na internet, em espaços próprios ou destinados para o compartilhamento da escrita, pode mudar a maneira com que o aluno pense na sua produção textual. Interlocutores e necessidades reais de dizer algo podem tornar práticas de escrita que antes eram somente escolares, em práticas sociais de uso da linguagem, promovendo uma relação ativa de aprendizagem linguística, centrada na relação entre sujeito e mundo real, como aponta a seguinte citação

A relação entre o sujeito e o mundo se compreende como uma relação ativa: o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelece relações novas, define novos modos de estruturação do real. Não se limita, pois, a observar e a assimilar, a estar disponível para a “lição das coisas”, mas a fazer delas o objeto mutável e adaptável da ação do sujeito. Sob a ação e para a ação, as coisas não são apreendidas a partir de propriedades e categorias que lhes seriam inerentes, mas pelo seu valor funcional. Como consequência, saber é saber de experiência, é representação de experiências, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas: experimenta-se aquilo que se criou (FRANCHI; NEGRÃO; MÜLLER, 2006, p.40).

Diante do exposto, é fundamental que o aluno saiba que o que ele escreve é importante demais para ficar preso no caderno – e quem deve lhe mostrar isso, inicialmente, é o professor –, que sua escrita advém de uma necessidade de expressão e que pode ser prazerosa, à medida que ele se sente dono de sua própria voz, autor de seu próprio discurso. Somente dessa maneira é que poderá atuar sobre o mundo por meio da linguagem, rompendo com a circulação previsível e programada dos seus textos, no âmbito escolar.

De fato,

o trabalho com a escrita é minucioso e exige do professor um planejamento rigoroso das aulas, para que, ao estudar determinado gênero, os alunos sejam levados a praticarem sua escrita de forma significativa, a fim de que tomem posse dessa prática social. Além disso, cabe ressaltar que cada etapa desse trabalho exige ações precisas, coletivas e individuais, como: pensar no contexto de produção, nas características do gênero, no plano de texto e, por fim, na revisão e edição. Essas duas últimas ações envolvem aspectos pontuais de uso da língua e da gramática, tendo que se levar em conta o nível linguístico exigido pelo gênero, que poder ir do mais informal ao mais formal, o que levará o aluno a uma importante reflexão linguística (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1139)

Essas considerações das autoras sintetizam o trabalho com a escrita numa perspectiva de prática social, cujo sentido da atividade se dá de forma significativa, a partir de etapas que envolvem habilidades linguísticas complexas. Apesar dessa complexidade, os alunos já dominam uma série dessas habilidades, quando são capazes de produzir e interpretar os textos que os circundam, principalmente nos ambientes digitais, com suas múltiplas semioses. Cabe ao professor, então, explorar esses conhecimentos e trazê-los à sala de aula, de modo a explorá-los na análise e produção de textos diversos.

Consoante a esse pensamento, Lajolo (2009, p. 105) aponta que “as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social”. Essa atuação de que trata a autora e que também é objetivo do trabalho com a produção textual, na escola, requer domínio e consciência linguística e, sobretudo, autoria – tema de que tratamos na próxima seção.

2.1 AUTORIA

É de interesse desta seção trazer à luz alguns conceitos sobre autoria ou sujeito autor, termos dos quais muito se fala, dada sua abrangência e distinção de concepções, a depender da área do conhecimento em que se inserem. Pretendemos refletir sobre a autoria sob a ótica linguístico-discursiva, que permeia este trabalho. Considerar que o conceito de autoria não é novo é de suma importância para o início desta discussão. Começemos, então, por uma breve visita a alguns pressupostos teóricos sobre esse conceito, no campo dos estudos da linguagem, objetivando relacioná-lo ao que se encontra

na BNCC, que, como já dissemos, orienta, atualmente, o trabalho pedagógico na esfera escolar.

Roger Chartier (1999; 2012), ao realizar um estudo sobre o autor, destaca algumas condições históricas ligadas à autoria. A primeira delas é a noção de autor-proprietário, que começou a vigorar no século XVIII, com a fundamentação da propriedade literária e o autor sendo concebido como “detentor de uma propriedade imprescindível sobre as obras que exprimem o seu próprio gênio”. (CHARTIER, 1999, p. 49). Essa condição se aproximava à visão de Foucault, apresentada em Chartier (2012, p. 36) para quem “a função do autor era uma definição de uma concepção burguesa do indivíduo e da propriedade”. Com o tempo, passam a ser superados esses posicionamentos que centravam no autor somente a possibilidade de colher os frutos do seu trabalho e ele passa a ser visto como um sujeito do discurso, como escreve Chartier

Trata-se, portanto, de considerar o autor como uma função variável e complexa do discurso, e não a partir da evidência imediata de sua existência individual ou social. Do que decorre a constatação fundamental: “a função autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (CHARTIER, 2012, p. 36).

Em Bakhtin (1997[b]), temos algumas considerações acerca de autoria na perspectiva da criação literária. Para ele, o autor deve ser compreendido “a partir do acontecimento da obra, em sua qualidade de participante, de guia autorizado pelo leitor” (BAKHTIN, 1997[b], p. 220). Compreender o autor é também compreendê-lo no mundo histórico de sua época, de seu lugar na sociedade, de sua condição social. Nessa esteira, é possível conceber o autor como um sujeito do discurso, no qual, por meio dos enunciados (sejam eles verbais ou não verbais), a voz de quem fala se torna perceptível. Nas palavras de Tfouni (2005, p. 52), “para Bakhtin, o autor é aquele que dirige a visão do leitor e sua atividade de compreensão do texto”.

Essa visão de autoria está presente também em Pêcheux (1988), para quem a concepção de autor tem íntima relação com a noção de sujeito do discurso. Para ele, o autor trabalha na esfera do intradiscurso, enquanto que o sujeito discursivo atua na dimensão do interdiscurso, e ambos (inter e

intradiscursos) não podem ser concebidos separadamente. Orlandi e Guimarães (1988) aludem à indissociabilidade da dimensão discursiva ao se referirem aos movimentos do autor na construção de um produto linear, coerente e coeso, com começo meio e fim, ao mesmo tempo em que lida com a preocupação de que o que ele diz/escreve seja a tradução literal de seu pensamento.

Em Maingueneau (1993), a noção de autor também está relacionada a um posicionamento discursivo, diferente da posição de escritor ou de narrador. Apropriando-se dos conceitos de Vygotsky (2003) sobre “processos mentais superiores”, por meio dos quais o sujeito é capaz de chegar a formas mais sofisticadas do comportamento humano, como o raciocínio abstrato, a memória ativa, a resolução de problemas, entre outros, Maingueneau coloca a capacidade de pensar nas palavras antes de dizê-las, ou de escrevê-las, como uma escolha que se dá a partir da elaboração de rascunhos mentais mais complexos. Dessa forma, a autoria estaria relacionada às formas de dizer, definidas pela situacionalidade e posicionamento do sujeito (autor) do discurso.

Tfouni (2005), ao trazer a questão da autoria para o cotidiano – que é também nossa pretensão –, alerta que a maioria dos estudos acerca do tema centraram-se na investigação de material e situações de produção escrita, referindo-se a autores que chegam, segundo ela, equivocadamente, a negar a existência da autoria em produções orais. Em seu livro “Alfabetização e letramentos”, são apresentadas as seguintes definições de autor:

O autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita uma posição de “auto-reflexibilidade” crítica (...) (TFOUNI, 2005, p. 42).

(...) o autor é aquele que estrutura ativamente o texto, procurando produzir no leitor alguns efeitos de sentido (ou seja, procurando colocar o leitor em posições específicas de leitura daquele texto) (TFOUNI, 2005, p. 55).

A partir dessas considerações teóricas acerca da autoria, podemos definir o autor como um sujeito social que se posiciona ativamente ao produzir seu discurso. Este, o discurso, embora constituído de múltiplas vozes, revela a identidade de quem o produziu e conduz o interlocutor para compreensões desejáveis. Para Fiorin (2009, p. 45), “a primeira característica de um

enunciado é que ele tem um autor, enquanto as unidades da língua não pertencem a ninguém. Os enunciados revelam sempre uma posição de autoria”.

No nosso entendimento, essa concepção de autoria aproxima-se do exposto na BNCC ao considerar que as práticas de linguagem devem levar a produtos autorais. Tomando por essas práticas os diversos usos da linguagem em situações de oralidade e escrita, em meios impressos e/ou digitais, há que sempre oportunizar a expressão do aluno, por meio da qual ele encontrará sua própria voz, sua marca, seu registro de autoria.

Antes de findar a seção, trazemos ainda uma consideração de Chartier (2012) sobre a autoria e a materialidade do texto, bastante pertinente ao momento em que vivemos. Para ele, “uma nova forma do livro produz novos autores, (...) a construção do autor é uma função não apenas do discurso, mas também de uma materialidade, materialidade e discurso que na minha perspectiva de análise são indissociáveis” (CHARTIER, 2012, p. 63). Isso significa que um leitor não encontra um texto senão por uma forma material específica, seja em um objeto impresso ou, agora, em uma forma eletrônica e, uma vez que essas materialidades coexistem, faz-se necessário preparar o aluno para ser autor em qualquer uma delas.

A seguir, trazemos o conceito de protagonismo, também apontado pela BNCC em vários momentos, juntamente com a noção de protagonismo digital, que será apresentada mais adiante.

2.2 PROTAGONISMO

Etimologicamente, a palavra “protagonista” vem do grego *prōtagōnistēs*, que significa “aquele que combate na primeira fila; que ocupa o primeiro lugar; personagem principal” (MACHADO, 1990, p. 447). De acordo com Houaiss e Villar (2001), ela foi grafada em português pela primeira vez em 1615,

derivando dos vocábulos gregos *prōtos*, que significa primeiro, principal, e *agōnistēs*, que significa lutador, competidor. A palavra protagonista designava então o principal competidor, aquele que vai à frente. A partir dos anos de 1990, ela foi largamente utilizada ao se referir à juventude em projetos educacionais diversos, desde relacionados à educação formal, até de Organizações não governamentais (ONG) e referida também em fóruns educacionais, seminários, por líderes de movimentos juvenis. Como aponta Souza (2006), o termo protagonismo associou-se ao adjetivo juvenil, formando a expressão “protagonismo juvenil”, que passou a referir-se ao papel do jovem num determinado cenário social.

A esse papel de protagonista, estão associados pressupostos como “formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismos de fortalecimento da perspectiva de educar para uma cidadania ética e responsável e para a valorização das expressões juvenis” (SILVA; ASINELLI-LUZ, s/d, p. 2). Diante disso, o jovem protagonista é aquele capaz de mobilizar seu conhecimento em formas de ação que resultem na resolução de problemas, melhoria na qualidade de vida – própria e de outras pessoas –, que faça a diferença no espaço que ocupa: escola, comunidade, trabalho.

Interessa-nos especialmente aqui trazer à discussão como a escola pode contribuir para a formação desse jovem protagonista. Muito já dissemos sobre práticas escolares cristalizadas, centradas na transmissão de conhecimentos e pouco responsiva, por parte dos alunos. Parece-nos óbvio afirmar, então, que essas práticas estão longe de constituir sujeitos capazes de operar mudanças em seus espaços, de maneira desejosa e consciente. Isso se torna ainda mais latente se admitirmos esses espaços na conjuntura atual, cujas mudanças ocorrem ainda mais rapidamente, devido ao uso das tecnologias de comunicação e mídias sociais. Antes, a cada dia – pensemos nos jornais impressos, por exemplo – tínhamos acesso a notícias e dados novos sobre assuntos de nosso interesse, hoje é possível ter atualizações a cada hora, ou até em minutos – há notícias disponibilizadas *on-line* durante todo o dia. Essa realidade reforça o descompasso que sempre existiu entre a escola e o mundo real. Olhando fotos antigas de salas de aula e grupos

escolares, percebemos que tudo mudou muito enquanto a escola pouco ou nada mudou. E mais

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, o sentimento de fracasso e decepção (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 13).

Essa reflexão apresentada pelas autoras no livro “Escola e leitura: velha crise, novas alternativas” abre espaço para uma discussão ainda mais abrangente sobre as antigas – e, muitas vezes, ainda usuais – práticas escolares: se elas não dão conta de formar o aluno que desejamos acabam por decepcionar também o professor, que vê seus objetivos sempre inalcançados. Geram, assim, uma sensação de fracasso duplo, que se estende a todo o ambiente escolar.

Desenvolver competências que levem o estudante a agir sobre situações reais de vida torna-se essencial ao sucesso do aluno, do professor e da instituição escolar. É preciso entender as situações reais como as diversas situações sociais em que se podem desenvolver as atividades humanas, desde as da vida pessoal, artística, até a profissional. Ele terá que fazer ponderações, apreciações, tomar decisões, procurar meios de solucionar problemas, utilizando-se para isso de funções mentais complexas e não de meras repetições.

Retomando a definição de protagonismo temos referência à centralidade do sujeito. Diante disso, as atividades escolares devem ser desenvolvidas de modo que ele possa se posicionar no seu lugar: o centro do processo. Isso implica organizar as ações didáticas não só para o aluno, mas que sejam também pelo aluno, ou seja, de forma que ele tenha espaço para realizações.

2.2.1 Protagonismo digital

Ao início deste trecho, cabe uma citação que traz à tona a questão do protagonismo, presente na BNCC, logo nas primeiras páginas, quando são apresentadas as competências gerais para o ensino. Trata-se da competência de

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e **exercer protagonismo e autoria** na vida pessoal e coletiva (BRASIL, BNCC, 2017, p. 9, grifo nosso).

A importância dessa citação aqui se dá pela referência explícita ao protagonismo exercido no ambiente digital. Ao participar de um curso oferecido aos professores de escolas públicas, pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, em parceria com a empresa Samsung, em maio e outubro de 2019, sobre Internet das Coisas e outros temas ligados à tecnologia, foi possível refletir sobre o desinteresse em formar pessoas capazes de criar os seus próprios produtos digitais. É evidente que, se não somos capazes de desenvolvê-los, comprá-los se apresenta como a única solução viável. Certamente, tornar acessível o conhecimento para que os estudantes possam desenvolver produtos tecnológicos que atendam as suas necessidades, é função também, da escola de educação básica.

Fazer a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar é crucial. Relegar o conhecimento às formas de criação e usos das novas tecnologias a outros espaços de formação é segregá-lo, uma vez que enorme parcela da população só frequenta ambientes formais de ensino durante o período em que essa frequência é obrigatória: durante os anos da educação básica.

Da mesma forma, tratar da questão do protagonismo sem nos referirmos ao protagonismo digital, que envolve a atuação direta do sujeito sobre os usos e desenvolvimento de produtos digitais, nos mais diversos campos de atividades, torna-se algo lacunoso e irreal.

É importante ressaltar que inserir práticas referentes à cultura digital, na escola, não significa abandonar as outras, mas ampliá-las. Pensando no uso da linguagem, foco do nosso estudo, tão importante quanto produzir um texto para o meio impresso é ser capaz de produzi-lo também para um *site*, utilizando-se das multimodalidades e multisssemioses próprias desse espaço de comunicação. Ainda na BNCC encontramos referências a essas práticas discursivas, muitas vezes colocadas numa posição de inferioridade em relação às canônicas. Sobre isso, ela nos alerta que

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (BRASIL, BNCC, 2017, p. 67).

Alguém que seja protagonista no meio digital, indubitavelmente, o será em outros meios. Aliás, esta é a grande vantagem de um aprendizado por competências, como aponta Perrenoud (2000, p. 30), para quem "competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações". Percebemos, ao considerar o exposto na citação da BNCC como verdadeiro, que para atender a exigências presentes e que virão, seja na esfera pessoal, social, artística ou do trabalho, é fundamental que o aluno tenha passado por inúmeras circunstâncias nas quais sejam requeridas dele ação e participação na resolução de problemas das mais diversas ordens. Só assim ele poderá ser protagonista quando as situações da vida lhe forem apresentadas.

2.3 CONCEPÇÕES DE TEXTO

O texto pode ser admitido segundo diversas abordagens: como produto de uma enunciação, com caráter imanentemente dialógico, segundo a concepção do Círculo de Bakhtin e de seus adeptos; como resultado de vários planos de significação, como apontam os estudos estruturalistas da linguagem e alguns estudos do campo da semiótica; como produto da interação entre sujeito(s) e discurso(s), situados num determinado momento sócio-histórico, nos estudos de sociolinguística, juntamente com as teorias da análise do discurso.

Tecer considerações acerca de algumas abordagens do texto para, em seguida, admiti-lo numa perspectiva multimodal é o objetivo desta seção. Para isso, partimos de algumas teorias linguísticas que, em diferentes épocas, ocuparam-se do estudo do texto, sob diversos prismas, até chegar a uma abordagem que considere suas novas formas de organização e disseminação, exigidas pelos inúmeros meios em que ele se faz presente na atualidade, entre eles, o digital.

Quando discorreremos sobre a produção textual na escola, no início do capítulo, percebemos que alguns tratamentos dados ao texto, no ambiente escolar, devem ser superados, de modo a atender o que prevê a BNCC, e mais ainda, às reais necessidades dos alunos, nas práticas de linguagem. Levando em conta que um dos objetivos da escola, no que tange ao trabalho com a linguagem, é formar cidadãos efetivamente letrados, não apenas para um tipo de letramento, mas para tantos quantos as práticas sociais exigirem.

(...) letramento não pode ser singular, mas sim um plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático, para indicar a competência de leitura e interação social associada à escrita e até para além dela (PAULINO; COSSON, 2009, p. 65).

Diante dessa constatação, algumas necessidades se apresentam ao professor, como a busca de meios para abordar o texto numa perspectiva mais atual, que englobe seus vários sentidos de produção e de circulação, incluindo o papel do leitor nessa produção dialógica de sentidos. Acreditamos que um estudo sobre o tratamento já dispensado aos textos, numa perspectiva histórica, linguística e pedagógica, pode auxiliar o professor nessa busca por novas abordagens textuais, em sala de aula.

Nesse sentido, Lajolo (2009), ao revisitar um artigo escrito em 1982, faz algumas considerações a respeito da palavra “texto”, que julgamos importante trazer à discussão. Buscando apresentar, etimologicamente, o percurso histórico do substantivo “texto”, a autora expõe o conceito de unidade de sentido, presente nas mais diversas definições da palavra. Ao considerar que a palavra texto vem de *textum*, particípio passado do verbo *texere*, cujo significado é tecer, entrelaçar, tramar, Lajolo elabora a seguinte definição

Texto é, pois, o resultado, o produto do ato de entrelaçar palavras, frases, parágrafos. Se não é difícil reconstruir a história da palavra texto, não é nada fácil defini-la: ela pode indicar tanto um conjunto de palavras quanto ainda um livro inteiro (LAJOLO, 2009, p. 102).

Embora as concepções de texto sejam diversas e possam se complementar ou até mesmo divergir, em alguns aspectos, a unidade, oriunda da etimologia da palavra, está presente em todas elas. Considerar o texto como uma unidade de sentidos é, então, o ponto de partida das diferentes concepções apresentadas.

Nas palavras de Fiorin (2018), ao se referir aos conceitos do Círculo de Bakhtin, o texto “é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos”. Nesse entendimento, o texto, visto como uma manifestação material do enunciado, permite que sua concretização não se dê exclusivamente num produto verbal, podendo ocorrer a partir de “qualquer conjunto coerente de signos” (FIORIN, 2018, p. 57), nas mais diversas formas de expressão: pictórica, gestual, sonora, entre outras.

Essa concepção de texto para além do verbal ganha cada vez mais sentido quando analisamos as práticas atuais de escrita, leitura e produção de

textual, nas quais o material da escrita verbal integra-se com as imagens, constituindo um todo de sentidos. Isso ocorre, por exemplo, numa página de jornal impresso, em que a escolha da fonte para o título da notícia, o negrito e a cor selecionadas são tão importantes quanto as imagens, as legendas e o texto verbal, propriamente dito, na composição de um todo de significação. O mesmo se dá com uma notícia veiculada *on-line*, em que os elementos citados anteriormente produzem sentidos, simultaneamente, acrescidos ainda pelos múltiplos percursos que o leitor pode realizar durante a leitura, desde os caminhos que o conduziram à notícia até os que ele pode trilhar a partir dela, acessando os *hiperlinks* disponíveis na página, por exemplo.

Orlandi (2005) considera o texto como uma unidade de análise, uma unidade empírica que o autor tem diante de si, incluindo também todas as formas de significação que ele pode abarcar, como “som, letra, imagem, sequências com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se apresenta em sua unidade, na origem do texto, ‘dando’-lhe coerência, progressão e finalidade” (ORLANDI, 2005, p. 64).

Torna-se, dessa forma, cada vez mais difícil dissociar a noção de texto da de leitor, que se comporta como um verdadeiro produtor de sentidos, na leitura. Nóbrega (1993), pautada nos estudos de Jorge Luís Borges sobre a emergência dos sentidos no texto, traduz esse comportamento ao colocar que “o leitor é o verdadeiro produtor do texto” (NÓBREGA, 1993, p. 139).

Em suma, “podemos entender um texto como a apresentação de ideias organizadas que contêm um sentido” (NÓBREGA, 1993, p. 137) que se constrói a partir de alguns elementos: a materialidade linguística, a intencionalidade e o contexto sócio-histórico de produção, o dialogismo, compreendido como as diversas vozes que perpassam os discursos, e a atitude responsiva do leitor, que se apresenta como um sujeito produtor de sentidos.

Kristeva (2005) reafirma a condição sócio-histórica de produção dos textos ao admiti-los não como

(...) um conjunto de enunciados gramaticais ou agramaticais; [mas como] *aquilo* que se deixa ler através da particularidade dessa conjunção de diferentes estratos da significância presente na língua, cuja memória ele desperta: a história (KRISTEVA, 2005, p. 20).

Reafirma-se, assim, o viés ideológico presente nos textos, tomados como produção de sujeitos inseridos numa determinada época e numa determinada sociedade, sem as quais o dito não produziria os sentidos que produzem.

Tatit (2002) trata da compreensão global do texto em seu artigo “Abordagem do texto”, em que afirma que “a passagem do estudo das frases ao estudo dos textos requer significativa mudança de enfoque” (TATIT, 2002, p. 187), uma vez que os sentidos não se dão mais a partir de unidades linguísticas, mas por planos de significação.

Ancorados nessas concepções, apresentamos, na próxima seção, considerações acerca da multimodalidade e dos multiletramentos, dois termos intrinsecamente relacionados aos estudos linguísticos da atualidade.

2.4 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

Largamente utilizados na BNCC, os termos multimodalidade e multiletramentos relacionam-se aos estudos contemporâneos da linguagem, uma vez que estão estreitamente ligados às novas formas de produção, circulação e recepção dos textos. De acordo com Oliveira (2016), admitir as novas modalidades de discursivização implica demandar novos olhares e investigações no estudo dos textos produzidos e veiculados pelas diversas mídias, hodiernamente.

A multimodalidade, termo que encerra a noção de multiplicidade, refere-se às diversas modalidades que se encontram nos textos oriundos das práticas sociais atuais, como as modalidades da linguagem verbal (oral e escrita) e da não verbal (imagens, cores, grafismos). O próprio evento comunicativo – e tomamos como exemplo uma explanação oral –, segundo Barbosa, Araújo e Aragão (2014), é multimodal, já que se supera o uso restrito da palavra,

constituindo-se também de gestos, entonações e expressões. Segundo os autores referidos, Theo van Leeuwen, linguista, cineasta e professor, dedicado aos estudos da sociosemiótica e da multimodalidade, traça um percurso histórico do termo multimodalidade, cujo emprego se dá em 1920, no campo da psicologia

para explicar a reação das pessoas aos diferentes sentidos – percepção sensorial –, passando pelas escolas de Praga, Paris e Estados Unidos. Nessas escolas, o termo foi sendo ampliado para adentrar no campo da linguística, até que, mais recentemente e inspirado nas ideias do britânico Michael Halliday, o termo “multimodalidade” passou a ser adotado nos estudos da LA [linguística aplicada], especialmente no que se refere à sua aplicação nos estudos de linguagem e educação (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2014, p. 626).

A noção de textos multimodais se amplia à medida que novas necessidades de letramentos são apontadas, como consta nos estudos de Orlandi (2005), Paulino e Cosson (2009), Rojo (2013) e Fiorin (2018), que acusam a necessidade de ampliação do conceito de letramento e do trabalho com o texto, de modo a considerar os usos efetivos da linguagem, na atualidade.

Dessas novas concepções de textos demandam também novas concepções de letramentos, referidas em Rojo (2013), ao apresentar o termo “multiletramentos”, proposto pelo *New London Group* (Grupo Nova Londres), cujos estudos apontaram para a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na significação de textos multimodais e para a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores desses textos.

Paulino e Cosson (2009) elaboram a seguinte definição para os letramentos e multiletramentos

Letramento, letramentos e multiletramentos referem-se hoje a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos, entendendo que é próprio desse processo social capacitar “os aprendizes a fazer sentido de e ativamente se engajar com o seu mundo, aumentando, portanto, sua capacidade de influenciá-lo” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 66).

De acordo com a definição dos autores, o conceito de letramento vai além das práticas de leitura e escrita restritas ao ambiente escolar, ampliando-se para as reais práticas sociais dos sujeitos que, se letrados, são capazes de interagir de forma produtiva com e sobre a realidade.

Ainda no que tange aos multiletramentos, com suas múltiplas semioses e modalidades, torna-se imprescindível considerar o crescente papel da imagem nas mais diversas práticas sociais, incluindo as linguísticas: os *emoticons*, que acompanham ou substituem os textos verbais em mensagens instantâneas; os *avatares*, usados para representar perfis em redes sociais, jogos e nas mais diversas ordens de aplicativos, os tutoriais, feitos a partir de imagens congeladas ou em movimento, entre muitos outros usos. Torna-se difícil pensar em inserção social, hodiernamente, sem levar em conta essas múltiplas práticas.

Desse modo, o prefixo “multi”, ao ressignificar alguns dos termos ligados às práticas de linguagem, permite-nos, por oposição, constatar que existem cada vez menos textos monomodais ou monossemióticos, uma vez que,

mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação. Por exemplo, a distribuição do texto em colunas, bem como o uso de linhas e marcas gráficas são utilizados para evidenciar a distribuição da informação em blocos temáticos e orientar a leitura. Já recursos tipográficos, como fonte, negrito ou uso de cor, servem para salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a Times New Roman, podem remeter a contextos jornalísticos (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 530).

Ora, se imagem é texto e se todos os elementos constituintes dos textos, alguns deles exemplificados neste capítulo, devem ser lidos, uma vez que são formas de expressão e representação do mundo, qual o motivo para considerar que somente o estudo de textos verbais, para não dizer canônicos, deve ser contemplado em sala de aula? Como ter cidadãos letrados se excluimos as práticas efetivas de linguagem do ambiente escolar?

Nesse viés, de múltiplas formações e informações, torna-se evidente que os textos multimodais configuram-se como gêneros imprescindíveis aos falantes proficientes e, por isso, devem ter lugar privilegiado no campo de estudos da linguagem, incluindo o aprendizado escolar. Desejar alunos leitores e produtores de textos, nas mais diversas mídias, excluindo-as da escola, é considerar que a aprendizagem linguística ocorra de forma intuitiva e que os sentidos dos textos sejam claros o suficiente para precisarem de inferências e interpretações, desconsiderando o que a linguística, como ciência, já nos

mostrou: que o trabalho com a linguagem vai muito além da visão estrutural de seus signos.

Para sintetizar o conceito de multimodalidade, valemo-nos do exposto por Cabral (2013), ao propor um estudo textual baseado na unidade de sentidos, ao considerar que

multiplicidade de modalidades de expressão deve ser percebida como integrada ao texto e não como um acessório a ele, uma informação suplementar, como muitas vezes tendemos a considerar. A multimodalidade constitui, portanto, um elemento constitutivo do texto; não temos um texto na modalidade escrita e elementos de outra modalidade juntos; o que temos é um texto que, em seu todo pode apresentar componentes constituídos de elementos da modalidade escrita, da modalidade gráfica, da modalidade imagética, da modalidade digital, e assim por diante, todas elas concorrendo igualmente para a construção dos sentidos do texto (CABRAL, 2013, p. 94).

Antes de passarmos ao próximo capítulo, cabe ainda uma consideração sobre os textos multimodais, que diz respeito a suas formas de criação e circulação, feitas, muitas vezes, a partir de tecnologias digitais, como as conversas por meio de aplicativos de mensagens, as gravações de áudios e *podcasts*, o acesso a vídeos na internet, a manifestação de opiniões em *blogs*, *vlogs* e redes sociais, entre muitas outras práticas sociolinguísticas. Essa constatação corrobora com a premente necessidade de inserção da tecnologia na escola, de exploração dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, questão de que trata o capítulo seguinte, ao abordar o conceito de objetos digitais de aprendizagem e discorrer sobre o uso do vídeo em sala de aula.

3. O USO DO VÍDEO EM SALA DE AULA

Neste capítulo, abordamos os usos do vídeo em sala de aula, exemplificando como esses usos têm ocorrido e buscando reflexões sobre outras formas de utilização. Nos subitens, apresentamos o conceito de objetos de aprendizagem, estreitando o foco aos objetos de aprendizagem digitais e discorreremos sobre as possibilidades de utilização do vídeo como um objeto de aprendizagem.

Para começar, é importante mencionar que o vídeo é um recurso que permite uma série de usos, no ambiente escolar, mas que nem todos os usos que se fazem desse instrumento têm, de fato, um caráter pedagógico.

Moran (1995) relaciona alguns usos comuns do vídeo, em sala de aula, demonstrando que algumas práticas estão longe de explorar esse recurso digital de forma criativa e integrada ao ensino. Dentre as situações que ele aponta, estão a exibição do vídeo em casos de ausência de um professor, que ele chama de “vídeo-tapa-buraco”, a exibição de vídeos não relacionados ao conteúdo da aula, que ele denomina “vídeo-enrolação”, o uso exagerado de um vídeo que o professor tenha gostado, chamado, pelo autor, de “vídeo-deslumbramento”, e a prática do “só vídeo”, em que é exibido um vídeo sem discuti-lo e sem integrá-lo ao assunto da aula.

Ainda hoje as práticas relacionadas por Moran (1995) ocorrem na escola e, infelizmente, banalizam o trabalho com o vídeo, que, se bem utilizado, torna-se um recurso digital de grande valia à aprendizagem. Como Objeto de Aprendizagem (OA) Digital, cujo conceito explicitamos mais adiante, o vídeo pode assumir um valor motivacional, deixar as aulas mais dinâmicas e interativas e promover relações significativas entre as práticas escolares e o mundo real do aluno, que, em muitas situações, encontram-se bastante desarticulados.

O potencial do vídeo como OA Digital amplia-se ainda mais em propostas didáticas que preveem a produção de vídeos pelos alunos. Nóbrega (2018) assinala que

Com uma câmera de vídeo, um computador ou mesmo um celular, é possível produzir roteiros, pequenos filmes ou até o vídeo currículo, cada vez mais apreciado no ambiente corporativo. Propostas pedagógicas que solicitam a criação de vídeos dão a sensação de autoria e costumam motivar a participação do aluno, pois ele descobre autenticidade nessa atividade (NÓBREGA, 2018, p. 60)

Como considera a autora, atividades que inserem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, colocando-os como autores de produtos autênticos, tendem a tornar as aulas mais atrativas e participativas. Numa atividade de produção de vídeo, por exemplo, os alunos terão que passar por uma série de etapas, desde a concepção da ideia, a produção de roteiros, a gravação e edição das imagens, que podem favorecer o desenvolvimento de habilidades diversas.

Ao conceber uma ideia para um vídeo, unidades complexas do pensamento, serão mobilizadas: ativação de conhecimentos prévios, apropriação e relação são apenas alguns movimentos que o cérebro realizará. Ao produzir um roteiro, será necessário obter conhecimentos acerca do gênero e utilizar habilidades linguísticas para narrar e descrever, por exemplo. Para a gravação, a escolha dos equipamentos e a tomada das cenas atribuem um valor empírico à aprendizagem, uma vez que testes e experimentações serão realizados, oportunizando o levantamento e a confirmação de hipóteses. Na edição, serão requeridos conhecimentos relativos à utilização de *softwares* e recursos digitais, possibilitando aprendizagens autônomas, por meio de tutoriais e, mais uma vez, de experimentações.

O próprio trabalho em grupo, imprescindível à produção de vídeos, ajuda a desenvolver habilidades socioafetivas e emocionais, pois na interação com os pares será preciso ouvir, posicionar-se e negociar frente às divergências de ideias e opiniões.

Diante dessas considerações, acreditamos que a utilização do vídeo em sala de aula, se bem articulada aos propósitos da aprendizagem, pode ser bastante proveitosa, além de trazer o universo do jovem, cada vez mais imerso

na cultura digital, para o espaço escolar. Considerando que os nossos alunos aprendem na escola, mas também fora dela, e que a cultura contemporânea é visual – haja vista os videogames, videocliques, telenovelas, cinema, jogos *on-line*, todos utilizando da imagem –, trazer essa linguagem para escola é fazer a aproximação de dois mundos, o intra e o extraescolar.

Para Moran (1995), defensor da inserção das novas tecnologias na escola, o trabalho com o vídeo é importante ainda porque

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele, nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo, sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (MORAN, 1995, p. 27).

A dimensão de uso do vídeo, explorada pelo autor, assemelha-se à do trabalho com a literatura, vista como produção artística e, bem por isso, dotada de um caráter estético. Essa comparação nos remete a alguns comentários correntes de que “o jovem não lê”, ou “lê pouco”. Talvez não possamos averiguar, de pronto, o quanto de verdade há nesses comentários, ou o que se concebe por “leitura”, nesse contexto – se a leitura considerada aí é só a de livros impressos, como nos parece. No entanto, se considerarmos a leitura para além do texto essencialmente verbal, é possível afirmar que o jovem lê, de fato, e lê muito: filmes, séries, animações e imagens são só alguns exemplos de leituras constantes no seu mundo. É importante mencionar, ainda, que na maioria das vezes ele faz uso da leitura como fruição, que leva ao prazer que só um objeto artístico pode proporcionar.

3.1 OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS

Ao nos referirmos ao caráter pedagógico de uso do vídeo em sala de aula, torna-se imprescindível abordar o conceito de Objetos de Aprendizagem, enfatizando os Objetos de Aprendizagem digitais, uma vez que tomar o vídeo

como um Objeto de Aprendizagem Digital pode ser bastante produtivo, no processo de ensino e aprendizagem.

Para iniciar a reflexão, é importante considerar que já é um consenso entre pesquisadores que as novas tecnologias devem fazer parte do processo educacional. Essa ideia é apontada por uma série de artigos e trabalhos acadêmicos, como os de Moran (1995), Ferrés (1996), Buckingham (2010), Braga (2015), Rezende (2016), Nóbrega (2018), Cabral (2019), entre outros, que têm suas discussões centradas na tecnologia e educação.

Historicamente, desde o final dos anos de 1990, no Brasil, nota-se um crescente esforço para equipar as escolas com computadores, criar salas de informática para uso dos alunos, como se a aquisição de equipamentos, por si só, bastasse para inserir a escola no mundo tecnológico. Aos poucos, percebeu-se que somente a presença dos equipamentos era insuficiente para a promoção de aprendizagens mais significativas, no ambiente escolar. Seria preciso formar professores e tornar o uso dessas tecnologias práticas correntes no cotidiano escolar. Apesar de, posteriormente, surgirem algumas ações voltadas à formação de professores, Buckingham (2010) aponta que os investimentos em formação, tão importantes para a apropriação do trabalho com tecnologia educacional, sempre foram bem menores, se comparados a outros, nessa mesma área.

(...) a maior parte dos financiamentos tem sido em *hardware*, significativamente menos em *software* e menos ainda em treinamento de professores. Sem dúvida há valiosas ferramentas disponíveis, mas pacotes educacionais de alta qualidade continuam escassos (BUCKINGHAM, 2010, p. 40-41).

O conceito de Objetos de Aprendizagem (OA) vem reforçar o que foi exposto acima, em relação à necessidade de inserção e do uso significativo de tecnologias, na escola. Ainda de acordo com o autor da citação, o mercado educacional está muito longe de oferecer *softwares* criativos, centrados no aluno e idealizados pelos defensores da tecnologia (BUCKINGHAM, 2010). Tomando como paradigma a programação orientada a objetos, cujo conceito de objeto, na Ciência da Computação, é de pequenos componentes que são criados e podem ser reutilizados de forma independente, em diferentes contextos (BRAGA, 2015), os OA podem se apresentar como alternativas para

usos mais efetivos da tecnologia voltada à educação. Definidos “como componentes ou unidades, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet, para serem reutilizados para o ensino” (BRAGA, 2015, p. 13), o conceito de OA está intrinsicamente ligado ao uso que se faz dele, que, embora pareça redundante, deve servir à aprendizagem.

Isso significa admitir que nem tudo que está relacionado ao computador pode ser considerado como um OA e nem como um produto digital. Como exemplo

um livro que foi transformado em arquivo PDF simplesmente é um livro digitalizado, não é digital. A prática de leitura não mudou necessariamente. A superfície mudou: ao invés de papel, tem-se agora uma tela; contudo, pode-se dizer que a experiência de leitura é a mesma (REZENDE, 2016, p. 101).

Diante dessas considerações, vale apresentar mais algumas definições de OA. Uma delas é proposta pelo Comitê de Padrões para a Tecnologia (o *IEEE Learning Technology Standards Committee – LTSC*), criado pelo Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas (*Institute of Electrical and Electronic Engineers – IEEE*) para fomentar a inovação tecnológica e a excelência para o benefício da humanidade. A definição de OA, de acordo com o comitê e referida em Braga (2015, p.13), é: “Qualquer entidade, digital ou não, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia.” Como se vê, o conceito proposto por eles é bem amplo.

Neste trabalho, por tratarmos mais especificamente do uso do vídeo, restringimos o conceito de OA para Objetos de Aprendizagem Digitais (OA Digitais), utilizando a concepção de Wiley (2000), menos ampla que a anterior, que os define como “qualquer recurso **digital** que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem”¹ (WILEY, 2000, p. 7, grifo nosso).

Embora a quantidade de materiais educacionais disponíveis na Internet seja ampla, há algumas barreiras para a sua utilização, que envolvem principalmente o processo de busca e seleção dos objetos e a forma com que são disponibilizados. Sobre o primeiro aspecto, o processo pode ser complicado e exaustivo, em meio a informações excessivas. A respeito do segundo, de acordo com Braga (2015), temos a apresentação de *softwares*

¹ No original “any digital resource that can be reused to support learning” (WILEY, 2000, p. 7).

jogos, vídeos, imagens, entre outros, em grandes blocos, que dificultam a sua reutilização em necessidades específicas de aprendizado.

Nesse sentido, um OA Digital deve ter algumas características que, aliadas aos objetivos da aprendizagem e ao público-alvo, possam servir ao professor como uma estratégia de complementação do ensino. O livro “Objetos de Aprendizagem: introdução e fundamentos”, organizado por Juliana Braga, traz uma lista de características desejáveis aos OA. Essas características são divididas entre as esferas pedagógica e técnica. Segundo os autores Galafassi F., Gluz e Galafassi C. (2014, p. 43), pedagogicamente, espera-se que um OA possua as seguintes características:

- 1) Interatividade: diz respeito à interação do aluno com o conteúdo do OA, sendo desejável que ele veja, escute ou responda algo;
- 2) Autonomia: verificação se os OA apoiam a iniciativa e a tomada de decisão;
- 3) Cooperação: refere-se ao suporte para trabalhar coletivamente e trocar opiniões, sobre o conteúdo apresentado;
- 4) Cognição: diz respeito às sobrecargas cognitivas alocadas na memória do aluno, durante a aprendizagem e
- 5) Afetividade: refere-se aos sentimentos e emoções mobilizados pelo aluno durante a interação com o OA.

Já em relação aos aspectos técnicos, Braga (2015, p. 27-28) define como características desejáveis de um OA, as seguintes:

- 1) Disponibilidade: indica se o objeto está disponível para ser utilizado;
- 2) Acessibilidade: indica se o objeto pode ser acessado por diferentes tipos de usuários (ex.: idosos, deficientes visuais etc.), em diferentes lugares (ex.: lugares com acesso a Internet, lugares sem acesso a

Internet etc.) e por diferentes tipos de dispositivos (ex.: computadores, celulares, tablets etc.);

- 3) Confiabilidade: isenção de defeitos técnicos ou problemas no conteúdo pedagógico;
- 4) Portabilidade: indica se o OA pode ser transferido (ou instalado) para diferentes ambientes, como diferentes tipos de AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) ou sistemas operacionais;
- 5) Facilidade de instalação: indica que o objeto possa ser facilmente instalado;
- 6) Interoperabilidade: integração a vários sistemas;
- 7) Usabilidade: facilidades de uso por alunos e professores;
- 8) Manutenibilidade: esforço necessário para alterações no OA;
- 9) Granularidade: composição por componentes menores e reutilizáveis;
- 10) Agregação: possibilidade de reunião dos componentes menores em conjuntos maiores de conteúdos;
- 11) Durabilidade: diz respeito à conservação do OA em casos de problemas nos repositórios;
- 12) Reusabilidade: possibilidade de reutilização do OA em diferentes contextos ou aplicações.

Sobre essas características, a autora pondera que nem todos os OA devem possuir todas elas, mas que servem de parâmetro para avaliar sua capacidade de reuso, que é desejável a todos os OA.

Fica evidente, a partir desses estudos, que o tratamento dado aos OA, bem como o de OA Digitais, embora seja, muitas vezes, superficial, requer cuidado. Ao contrário do que se pode supor, nem tudo que se apresenta como tecnologia educacional é, de fato, um OA. Incurremos, mais uma vez, na importância do uso desses objetos, do mesmo modo que temos no uso da tecnologia: eles, por si só, não revolucionam nem tornam o ensino mais atrativo. O que pode operar mudanças é a utilização dos objetos tecnológicos em consonância com os objetivos pedagógicos.

Vale dizer que, segundo essa definição de OA, cursos extensos ou *softwares* com funcionalidades e operabilidades complexas, que oferecem pouca possibilidade de edição, servem menos ao ensino do que objetos que possam ser divididos e reutilizados em várias situações de aprendizagem, como pequenas animações ou vídeos, por exemplo. Braga (2015) elenca alguns recursos que podem ser utilizados como OA Digitais, são eles: imagens, áudios, vídeos, animações, simulações, hipertextos e *softwares*, no entanto, a autora alerta que

Para utilizar um objeto de aprendizagem, o professor deve selecionar o tipo de OA que seja adequado para o conteúdo que ele deseja abordar e para os objetivos de aprendizagem que ele deseja alcançar. O objeto tende a complementar o ensino, mas para isso deve estar associado a uma estratégia pedagógica (BRAGA, 2015, p. 21).

Retomando o que foi apresentado no início deste capítulo, sobre a aquisição de equipamentos para as escolas, é de suma importância mencionar que ainda hoje falta infraestrutura para o trabalho com a tecnologia digital: os computadores das salas de informática ficaram velhos e ultrapassados, raramente a escola dispõe de uma rede de Internet funcionando, o número de máquinas é insuficiente, diante da quantidade de alunos. O professor que se propõe a trabalhar com o digital enfrenta inúmeros desafios, desde os de infraestrutura, os problemas técnicos, até a resistência da própria comunidade escolar: muitas vezes, diretores, coordenadores e pais não percebem a seriedade de um trabalho que supere a didática tradicional.

Na seção seguinte, tratamos especificamente do uso do vídeo como um Objeto de Aprendizagem Digital, uma vez que, da mesma forma com que

recorremos a vídeos para a realização das atividades, com os alunos, os vídeos produzidos por eles, neste projeto, podem ser reutilizados como um OA, na produção de trabalhos posteriores.

3.2 O VÍDEO COMO UM OBJETO DE APRENDIZAGEM DIGITAL

Em 1877, o francês Émile Reynaud inventou o praxynoscópio, aparelho que refletia imagens, nas paredes, a partir de espelhos e uma lanterna de projeção, que davam a ideia de movimento. Logo mais, em 1895, os Irmãos Lumière fizeram uma primeira apresentação de um filme de curta duração, a partir do invento que chamaram de cinematógrafo – consistia numa máquina de filmar, de revelar e de projetar.

A partir daí, durante trinta anos, tentaram sincronizar imagem e som, mas as tentativas foram infrutíferas, por isso, muitos filmes do chamado “cinema mudo” eram exibidos com o acompanhamento de música ao vivo, recursos sonoros ou narrações entre as cenas, feitas no momento da exibição.

Em 1927, anunciou-se o fim do cinema mudo, com a exibição do filme americano “O cantor de jazz”, produzido pelos estúdios Warner. Embora não tenha sido o primeiro filme sonoro, foi um marco na história do cinema, dado ao grande público que atraiu. O som era gravado em discos, separadamente da imagem, e exibido em sincronia. Paulatinamente, com a evolução tecnológica, as técnicas de produção cinematográfica foram se aperfeiçoando, passando pela fase das produções analógicas até chegar ao que temos hoje: as formas digitais de produção e disseminação do audiovisual.

Essa brevíssima menção à história do cinema e, por conseguinte, do vídeo, leva-nos a refletir sobre a crescente presença da imagem, no nosso cotidiano. Propagandas publicitárias – inicialmente, publicadas em material impresso –, placas, desenhos instrucionais, entre outros recursos visuais originam outras formas de linguagem que, com o passar do tempo, tornam-se cada vez mais sincréticas. O áudio e o vídeo, cuja sincronia deu tanto trabalho

aos precursores da produção cinematográfica, hoje, são indissociáveis. Vídeos de propagandas na TV, na Internet, imagens animadas nos caixas eletrônicos e tutoriais dos mais diversos assuntos, incluindo os de jogos digitais, tão apreciados pelos adolescentes, são práticas sociais correntes, que demandam habilidades linguísticas para além do verbal e do impresso, na sua utilização.

Os vídeos produzidos digitalmente e veiculados por meio de computadores, tablets e celulares estão imersos no cotidiano, tanto que repositórios de vídeos, como o Youtube, recebem milhões de materiais e acessos todos os dias. Destaca-se, nesse ambiente, o sucesso dos *youtubers* e *vlogueiros*, muitos deles, ídolos das novas gerações e ideal de carreira profissional. Sem dúvidas, os vídeos são assuntos do nosso dia a dia, configurando-se como práticas sociais de várias esferas comunicativas e de extratos sociais diversos.

Diante disso, inserir o vídeo na atividade escolar é, antes de tudo, trazer as práticas sociais autênticas para dentro da escola. Muito se fala em considerar o conhecimento prévio e o contexto do aluno, no processo de ensino e aprendizagem, mas qual seria esse contexto, hoje, se não o digital? Rezende corrobora com esse pensamento ao apontar que

(...) fora da escola, o aluno tem acesso à informação, participa de atividades colaborativas, comunica-se em diversas modalidades, produz e divulga textos não escolares. Por isso, não basta inserir as tecnologias na escola. É preciso entendê-las para utilizá-las adequadamente e de forma relevante (REZENDE, 2016, p. 104).

Sobre a inserção das tecnologias na escola, de maneira relevante, como aponta a autora, é possível considerar o vídeo como um OA Digital, à medida que seu uso pode servir a diversos objetivos educacionais. Além de trazer uma linguagem com a qual os jovens estão habituados, fora do ambiente escolar, ele possui uma série de características desejáveis a um OA, como citado anteriormente. Com os recursos de edição e facilidade de acesso, em repositórios *on-line*, e a possibilidade de baixá-los, caso não haja uma rede de Internet disponível, o vídeo se torna um ótimo recurso para uso do professor e do aluno.

Retomando as características de um OA, podemos perceber que o vídeo possui grande possibilidade de granularização, reutilização, e propicia,

dependendo da escolha e dos objetivos do professor, a mobilização da afetividade e de outros sentimentos.

Tratando do trabalho com a produção audiovisual, temos ainda a possibilidade de desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do trabalho em equipe, características pedagógicas enumeradas por Galafassi F., Gluz e Galafassi C. (2014), desejáveis a um OA, como já referido na seção anterior.

É certo dizer que, no Brasil, embora o cinema atraísse muitos apreciadores, a popularização do vídeo deu-se com o advento da televisão, a partir dos anos de 1950. Aos poucos, não era mais necessário ir ao cinema para assistir às histórias contadas por meio das imagens em movimento. As novelas televisivas, os anúncios publicitários, os desenhos animados cumpriam o papel de incutir a linguagem audiovisual no cotidiano das pessoas.

Como se pode ver, há décadas, o vídeo passou a fazer parte da sociedade, mas, por que não, da sala de aula? Os alunos que temos em nossas aulas, estudando português, matemática, ciências, educação física, existem fora dela como seres integrais, cujo pensamento e ações não são divididos em áreas do conhecimento. São seres imersos em uma sociedade tecnológica, como nós. Dessa forma, vivemos, utilizamos e – por que não? – criamos tecnologias que tornam nossas vidas mais práticas e felizes.

Apesar de este trabalho ter como proposta central a produção de curtas-metragens, pelos alunos, no seu desenvolvimento, fizemos uso de vídeos também como objetos de aprendizagem, conforme indicado na metodologia, para proporcionar reflexões acerca do próprio processo de produção audiovisual. Dessa forma, acreditamos que os materiais produzidos neste projeto possam servir, futuramente, como fonte de pesquisa, consulta e utilização para outras produções.

No capítulo seguinte, detalhamos a metodologia desta pesquisa, descrevemos as etapas da intervenção pedagógica, apresentamos a escola e os sujeitos envolvidos neste trabalho.

4. METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia empregada na pesquisa, bem como o local onde foi realizada, os sujeitos participantes e a forma de coleta e apresentação dos dados provenientes deste estudo.

Os aportes teóricos apresentados neste trabalho, obtidos por meio de pesquisas bibliográficas, pretendem subsidiar a aplicação prática de uma atividade de produção de vídeo, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, baseada em uma das canções do cantor e compositor Adoniran Barbosa, durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela pesquisadora, que é também professora das turmas.

Nesse escopo, temos uma pesquisa-ação participante, com intervenção pedagógica. Marconi e Lakatos (2003, p. 194) definem o termo “participante” como “a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Os autores acrescentam ainda que, quando o pesquisador faz parte do mesmo grupo ou comunidade em que está atuando, essa integração pode ser chamada de “natural”, como é o caso desta pesquisa, que prevê a interação entre professora e alunos, durante o cotidiano das aulas.

Em relação aos materiais obtidos para análise, esses serão constituídos dos roteiros para a produção dos vídeos, desenvolvidos pelos alunos, sob orientação da professora-pesquisadora, e dos vídeos produzidos. Trabalhamos com três salas de 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 78 alunos. Os dados serão analisados por meio de uma abordagem qualitativa, considerando que, de acordo com Almeida, Marchi e Pereira (2013), este tipo de abordagem, oriunda das ciências humanas e sociais, é muito aplicada em estudos que

envolvam relações interpessoais, já que seus métodos se preocupam mais com o processo, mantendo o foco na subjetividade.

Acreditamos que esse método seja bastante apropriado ao realizar uma análise de resultados que considere todas as etapas de realização da atividade, e não só o produto final, e por considerar o envolvimento entre a professora-pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa: os alunos.

Uma importante consideração a fazer é que a pesquisa em questão envolve tanto as áreas da Linguística e Linguística Aplicada, por ter seu desenvolvimento realizado nas aulas de Língua Portuguesa, com foco nas habilidades de leitura, interpretação e produção de textos multimodais, quanto a área da Educação, por se tratar de mediações no processo de ensino e aprendizagem linguística, dentro do ambiente escolar. Envolve ainda o campo da Tecnologia, ao assumir o vídeo como um OA Digital, conforme apresentado no capítulo anterior. Tem, ainda, uma abordagem interdisciplinar, com a disciplina de História, ao considerar que “o elemento histórico é imprescindível para a compreensão de uma canção, visto todos os seus aspectos serem determinados pelo estilo de uma época” (CARETTA, 2013, p. 12).

Levando em conta as metodologias qualitativas aplicadas à Educação, de acordo com Gatti e André (2010), há vários grupos de estudos que se desenvolvem com mais frequência, no país. Dentre esses grupos, dois contemplam o nosso trabalho: o grupo de estudos que se situa na vertente pesquisa-ação e o que aborda a introdução das novas tecnologias na escola e na sala de aula.

A metodologia utilizada está centrada no desenvolvimento de propostas de atividades oferecidas aos alunos, pautadas no conceito das Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), descritas no item 6.2, dos próximos capítulos, e na análise qualitativa de todo o processo de produção dos vídeos, desde a concepção da ideia até a divulgação dos materiais produzidos, tendo em vista o uso significativo de uma tecnologia digital, na escola.

Em linhas gerais, enumeramos os procedimentos utilizados nas etapas de desenvolvimento do trabalho, considerando que sua descrição detalhada

encontra-se no capítulo 6, item 6.2, que trata da intervenção pedagógica e das AOE. São eles:

- I. Apresentação da personalidade Adoniran Barbosa e levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, sobre ele. Aula dialogada, com participação coletiva. **Tempo previsto:** 1 aula.
- II. Elaboração e orientação para pesquisa sobre os momentos biográficos mais significativos do compositor. Atividade em grupos, com orientação em sala de aula e desenvolvimento em casa. **Tempo previsto:** 1 aula para elaboração das questões, tendo em vista os conhecimentos apresentados pelos alunos; divisão dos grupos e orientações sobre a pesquisa e 1 semana para pesquisa em casa.
- III. Socialização das pesquisas realizadas pelos grupos. Roda de conversa. **Tempo previsto:** 2 aulas.
- IV. Aulas ministradas pelo professor de História, sobre a contextualização histórica e social das canções de Adoniran. **Tempo previsto:** 4 aulas, desenvolvidas paralelamente às de Língua Portuguesa.
- V. Seleção, pela professora, de trinta canções de Adoniran Barbosa, agrupadas segundo as temáticas: amor, trabalho e cidade/cotidiano, recorrentes na obra do autor. Organização dos alunos em trios e estudo mediado das canções escolhidas, com ênfase na narratividade do texto de Adoniran e nas relações multimodais e multissemióticas, geradoras de sentidos. Apresentação dos aspectos a serem observados nas canções, como temática, ritmo, linguagem e possíveis fatores geradores de dúvidas. **Tempo previsto:** 1 aula para análise das canções, pelos trios.

- VI. Socialização das canções ouvidas e de sua análise, pelos trios. Aula dialogada, com contribuições dos demais alunos e professora, para uma interpretação coletiva dos textos. **Tempo previsto:** 4 aulas.
- VII. Apresentação da proposta de produção de curtas-metragens, a partir de uma das letras das canções. Organização em grupos de 3 a 6 componentes. Definição dos passos para a produção dos vídeos: escolha da música, concepção da ideia, criação do roteiro, gravação, edição e entrega. Definição de tempo de duração dos vídeos: de 5 a 7 minutos. **Tempo previsto:** 1 aula para as orientações gerais.
- VIII. Preparação para a atividade final: estudo do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. **Tempo previsto:** 1 aula.
- IX. Preparação para a atividade final: exibição do episódio “Quadrilha”, da série “Tudo o que é sólido pode derreter”, dos diretores Rafael Gomes e Esmir Filho, com roteiro de Mariana Bastos. Estabelecimento de relações entre os textos, de modo que os alunos percebam a narratividade no poema de Drummond, como nas canções de Adoniran, e a apropriação feita pelos produtores da série, ao dialogar com o poema, por meio do vídeo. **Tempo previsto:** 1 aula.
- X. Estudo do gênero “roteiro para a produção de vídeos”, analisando a finalidade do gênero, situações de produção, os tipos de roteiros e exemplos de alguns já produzidos, relacionando seu desenvolvimento à orientação da produção audiovisual. Leitura do roteiro do curta “Ilha das flores” (FURTADO, 1988) e de parte do roteiro do filme “Meu tio matou um cara” (FURTADO, 2004), ambos disponíveis na Internet. Sugestão de modelo de roteiro, elaborado pela professora, disponível no item 6.3.1, do capítulo sobre a intervenção pedagógica. **Tempo previsto:** 3 aulas para a

apresentação, leitura dos roteiros e levantamento dos elementos constituintes do gênero.

- XI. Desenvolvimento dos roteiros para a produção audiovisual. Atividade em grupos. **Tempo previsto:** 4 aulas.
- XII. Análise dos roteiros com os grupos, oferecendo sugestões e propondo a reescrita, se necessário. **Tempo previsto:** 2 aulas – uma para a análise e uma para possíveis alterações. **Prazo para entrega da versão final do roteiro:** 1 semana, após as orientações para a reescrita.
- XIII. Estudo do quadro com dicas para a gravação dos vídeos, disponível no item 6.4, do capítulo sobre a intervenção pedagógica. **Tempo previsto:** 1 aula.
- XIV. Gravação, edição e apresentação dos curtas-metragens produzidos. Atividade a ser realizada pelos grupos, fora do horário das aulas. **Prazo para entrega dos vídeos:** 1 mês, a contar da data de apresentação da versão final do roteiro.
- XV. Socialização e análise coletiva dos vídeos, a partir de fichas elaboradas pela professora. Discussão sobre a forma de apresentação para a comunidade. **Tempo previsto:** 4 aulas.

A seguir, apresentamos o modelo da ficha de análise do vídeo, a ser preenchida coletivamente, a partir das considerações dos alunos da sala e da professora.

<u>FICHA DE AVALIAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS</u>		
Título do vídeo:		
Música:		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	() SIM () NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	() SIM () NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de <u>todos</u> os participantes?	() SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis?	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A câmera foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?	() SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	O tempo proposto foi respeitado?	() SIM () NÃO
	O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?	() SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	A música tema foi bem aproveitada?	() SIM () NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:		

Figura 1 – Ficha de avaliação dos vídeos. Elaborada pela autora.

O tempo previsto desde o início do projeto até a apresentação dos vídeos é de 24 horas/aula de Língua Portuguesa – aproximadamente 5 semanas –, 4 horas/aula de História – desenvolvidas em 2 semanas – e 1 mês e meio entre a pesquisa da biografia do autor até a apresentação e compartilhamento dos vídeos.

Cabe mencionar que o estudo dos gêneros canção e roteiro para a produção audiovisual será tomado sob a perspectiva bakhtiniana, na qual constituem gêneros do discurso, produzidos numa situação real de comunicação e dentro de uma determinada esfera da atividade humana. No caso da canção, tomada como um gênero lítero-musical (Costa, 2001, 2010; Caretta, 2011, 2013), há que se recuperar, se possível, as situações em que foram produzidas, como o momento histórico e o espaço de inserção do sujeito produtor do discurso, juntamente com a finalidade de sua produção.

Por se tratar de um gênero sincrético que relaciona a linguagem verbal e a musical, a canção deve ser compreendida tendo como princípio essa característica fundamental. Por meio das marcas deixadas pelo enunciador no enunciado, podemos investigar o processo constitutivo da enunciação, que na canção reside na maneira como o cancionista relaciona letra e música (CARETTA, 2009, p. 99).

No caso dos roteiros e vídeos dos alunos, deverão ser tomados como uma produção artístico-cultural, mediada pelas tecnologias digitais, no ambiente escolar, mais precisamente nas aulas de Língua Portuguesa.

Acreditamos que a noção de gêneros discursivos, presente nas obras do Círculo de Bakhtin, torna-se apropriada para a análise de gêneros sincréticos, como a canção, pois, segundo Caretta (2013, p. 13), a teoria dos gêneros “deixou abertas as portas para o desenvolvimento dos estudos discursivos, não só dos textos linguísticos, mas também dos textos sincréticos, como a canção popular brasileira”.

Na próxima seção, apresentamos o local onde a pesquisa foi desenvolvida, considerando a importância que o ambiente exerce na constituição dos sujeitos que ali vivem.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DO LOCAL

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Básica Jorge Bierrenbach de Castro, situada no município de Valinhos, interior de São Paulo.

Valinhos é uma cidade que fica a 85 km da capital paulista e faz parte da região metropolitana de Campinas, tendo sido distrito desse município. Sua população é de 129.193 pessoas, segundo estimativa do IBGE, em 2019. Apresenta um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,81, o que corresponde ao nível “Muito Alto”, na escala dos municípios brasileiros. Economicamente, destaca-se pela plantação de figo e goiaba, sendo conhecida como a “Capital do Figo Roxo”, e abriga importantes indústrias, tendo a maioria de sua população empregada nas áreas rurais, em indústrias e no comércio varejista.

A escola onde foi realizado o estudo situa-se no bairro Parque das Colinas, região periférica da cidade. Oferece atendimento do 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental – Anos Iniciais), no período da tarde, e do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental – Anos Finais), no período da manhã. Por ser uma escola municipal, não conta com o Ensino Médio e os seus alunos procuram, comumente, escolas de ensino técnico-profissionalizante, na região de Campinas, ou escolas estaduais, no município, para concluírem a educação básica.

Atualmente, a escola atende, no Ensino Fundamental – Anos Finais, 372 alunos, no período da manhã, distribuídos em 13 salas de aula, dos sextos aos nonos anos.

A EMEB Jorge Bierrenbach de Castro foi fundada há 25 anos e é bem conceituada no município, bastante procurada em épocas de matrícula e com índice de avaliação no IDEB acima da média nacional. Destaca-se pela participação e bons resultados em campeonatos esportivos municipais, concursos de redação, como o EPTV na escola, Olimpíada de Língua Portuguesa e de outras áreas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das

Escolas Públicas (OBMEP) e a Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), nas quais sempre tem alunos classificados para a segunda fase.

Em relação à infraestrutura, além das 13 salas de aula, possui uma biblioteca e uma sala de informática. A biblioteca passou por uma reforma, desde o início de 2019, encontrando-se fechada para a utilização dos alunos, durante todo o ano. A reforma foi concluída ao final de 2019, mas não há um profissional responsável pelo espaço. Já a sala de informática possui 12 computadores, com acesso à Internet, mas nem todos funcionando. Essa sala funciona também como um espaço para a projeção de vídeos, contendo uma TV, um aparelho de DVD e um aparelho de *data-show*.

Na gestão, a escola conta com um diretor, um vice-diretor e duas coordenadoras pedagógicas, uma para cada ciclo do ensino fundamental.

Nosso trabalho será realizado com três salas de nonos anos, para as quais a pesquisadora ministra aulas de Língua Portuguesa, durante o ano letivo de 2019. Duas das salas possuem entre 28 e 30 alunos e uma, 18 alunos matriculados. São ofertadas, segundo o currículo do município, cinco aulas de Língua Portuguesa, com duração de 50 minutos cada, por semana.

Na próxima seção, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e muitos deles estudam na escola desde o 1º ano. Em sua maioria, residem no entorno da escola ou em bairros próximos, deslocando-se a pé, de carro ou de transporte escolar, para as aulas.

A faixa etária deles está entre 14 e 15 anos, idade prevista para a conclusão do Ensino Fundamental.

Praticamente todos os alunos possuem celular com acesso à Internet e rede de Internet disponível para acesso domiciliar. Apesar de a maioria possuir computadores ou *notebooks* em casa, a maior parte do acesso à Internet é

feita por meio dos aparelhos celulares, o que constitui uma tendência entre a população, principalmente a mais jovem.

Em relação aos hábitos culturais e de leitura, muitos alunos relatam ir com certa frequência a cinemas, assistem a séries na televisão e assinam provedores de filmes e seriados, como a *Netflix*, por exemplo. Como a biblioteca da escola não está disponível para a utilização dos alunos, a leitura fica restrita a livros que eles comprem, ganham ou pegam emprestado de colegas, tendo a escola, infelizmente, pouca participação nessas práticas. Não raro percebemos alunos com livros que trazem para a escola, como os lançamentos direcionados a adolescentes e *best-sellers*, no entanto, quando perguntamos, de maneira geral, se eles gostam de ler, menos da metade da sala responde afirmativamente. Alguns declaram que “depende do livro” e uma parte afirma veementemente não gostar da atividade de leitura.

No contraturno escolar, muitos alunos praticam esportes, como tênis, vôlei, handebol, futebol, basquete e rugby, em treinamentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Esportes, e outros participam de atividades culturais, como aulas de dança (balé, jazz, sapateado, dança contemporânea), de música (violão clássico e popular, violino, violoncelo, percussão e canto) e de teatro, também oferecidos de forma gratuita pela Secretaria Municipal de Cultura.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola,

(...) existe uma identificação razoável dos alunos com a escola, pois os mesmos conseguem enxergar na educação uma chance de conhecer um mundo diferente de sua realidade, e assim poder progredir no seu estudo. Muitos dos pais acreditam ser a escola um elevador social, por isso mesmo que aqueles que participam das reuniões exigem conscientemente uma escola de qualidade (...) (VALINHOS, 2018, p. 25).

Essa caracterização, presente no documento que norteia os fazeres pedagógicos na instituição escolar, coincide com a realidade dos alunos, à medida que podemos verificar que a maioria deles objetiva fazer um curso superior e vê nos colégios técnicos uma boa oportunidade para a sequência dos estudos. Alguns deles fazem cursinhos preparatórios para os exames de seleção, conhecidos como “vestibulinhos”, trazendo uma cultura de valorização da educação formal.

A forma de obtenção dos dados sobre os alunos e escola deu-se a partir da consulta ao Projeto Político Pedagógico da instituição, biênio 2017/2018, e de estratégias metodológicas que se aproximam do que Marconi e Lakatos (2003) chamam de “entrevista despadronizada ou não-estruturada”, por meio da qual

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 197).

Essas entrevistas ocorreram por meio de conversas informais entre a professora-pesquisadora e os alunos, de observações realizadas durante o ano, de informações fornecidas nas reuniões entre pais e mestres, de relatos de docentes que ministram aulas na escola há bastante tempo e do diálogo com o ex-diretor, que esteve à frente da escola por dezoito anos e afastou-se do cargo em março, do presente ano, ajudando, assim, a traçar um perfil da comunidade escolar.

No item seguinte tratamos dos procedimentos de coleta e apresentação dos dados oriundos da pesquisa, levando em conta os preceitos éticos e legais da pesquisa com seres humanos.

4.3 COLETA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados durante a pesquisa são resultantes do trabalho com as canções de Adoniran, como a produção dos roteiros e dos curtas-metragens.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, tendo sua aprovação registrada sob o número 20532519.9.0000.5561, cuja consulta pode ser realizada a partir do portal da Plataforma Brasil, na internet.

Para a utilização dos dados, um termo de consentimento foi assinado pelos responsáveis, autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade, na pesquisa, havendo também a anuência do menor, para participar do estudo. O mesmo ocorreu com a autorização do diretor da escola, para que a pesquisa fosse desenvolvida nas suas dependências, utilizando-se da infraestrutura disponível.

A identidade dos participantes será preservada, omitindo-se o nome ou quaisquer outros dados que possam identificá-los, conforme prevê a legislação e os preceitos da ética em pesquisa.

Os roteiros desenvolvidos pelos grupos serão apresentados em todas as suas versões, incluindo a primeira entrega, os apontamentos da professora e a(s) reescrita(s), quando houver. Esse material está digitalizado e inserido, parcialmente, no capítulo 7, quando fazemos a análise dos resultados da pesquisa e disponibilizado, na íntegra, nos anexos deste trabalho.

Os vídeos, por sua vez, serão descritos pela pesquisadora, incluindo o *print* de algumas cenas, transformadas em imagens e apresentadas, também, na análise dos resultados. Por não contarmos com a autorização de todos os responsáveis e alunos, no que compete à divulgação da imagem e da voz dos alunos-atores, para além dos limites desta pesquisa, eles não serão inseridos em repositórios de acesso público, como o *Youtube*, por exemplo.

Fatos vivenciados durante o processo de desenvolvimento das atividades de pesquisa, pela professora e pelos alunos, poderão ser apresentados também, considerada sua relevância para a análise dos resultados, uma vez que, para este estudo, tão importante quanto o produto da pesquisa é o caminho trilhado para a sua execução.

No capítulo seguinte, apresentamos a biografia de Adoniran Barbosa, cujas canções são o mote deste trabalho.

5. ADONIRAN BARBOSA

Nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar os momentos biográficos significativos de Adoniran Barbosa, incluindo suas diversas atividades profissionais. Tratamos, ainda, de algumas de suas composições musicais e de sua relação com a cidade de Valinhos, onde nossa pesquisa foi desenvolvida.

Adoniran Barbosa, nome adotado por João Rubinato, é uma personalidade bastante conhecida por suas composições musicais que marcaram a história. Valinhense e descendente de italianos, retratou, em suas inúmeras atividades artísticas, as mudanças pelas quais passava a capital paulista, no século passado. “Poeta da cidade” e a “voz da cidade”, expressões que bem o caracterizam, foram atribuídas a ele, respectivamente, pelo historiador Francisco Rocha, em seu livro “Adoniran Barbosa, o poeta da cidade”, e pelo crítico literário Antônio Candido, em uma das capas do LP do cantor.

Como radioator e sambista, suas personagens e canções refletiam as camadas menos privilegiadas da sociedade paulistana dos anos de 1930 a 1970, época em que a cidade foi marcada por profundas transformações que, pautadas no ideal de modernização e progresso, reforçavam o processo de industrialização impulsionado por Getúlio Vargas, no Estado Novo. Enquanto sambas-exaltação, como *Aquarela do Brasil*, composta em 1939, por Ary Barroso, eram produzidos buscando enaltecer o Brasil, por meio de suas referências às belezas naturais e à afabilidade supostamente característica do povo brasileiro, Adoniran ia na contramão. Sua voz era a voz do progresso, mas não como uma ode aos benefícios que as transformações no espaço urbano poderiam trazer, e sim como um retrato das dificuldades pelas quais passava a grande massa populacional que se deslocou das áreas rurais e

tentava uma ascensão social, numa cidade que se configurava como promessa de crescimento e urbanização e, conseqüentemente, de oportunidades para todos.

Dados que ilustram esse grande crescimento populacional urbano estão em Matos (2007), que traz que, em 1907, 78% da população brasileira residia no campo e, menos de um século depois, cerca de 80% da população brasileira passou a viver em cidades. São Paulo, “a cidade que mais cresce no mundo” (MATOS, 2001, p. 51) – slogan criado em comemoração ao IV Centenário de São Paulo, em 1954 – foi representativa desse movimento migratório, ao abrigar não só as pessoas vindas das zonas rurais, como também uma grande quantidade de migrantes nordestinos e imigrantes de várias partes do mundo, que vinham atraídos pelas oportunidades de emprego no setor industrial e de infraestrutura, como nas obras públicas. Esses trabalhadores ajudaram imensamente na construção da cidade, empregando-se como pedreiros, carpinteiros, pintores, serralheiros, marceneiros e marmoristas. O setor de transportes, como a Companhia Light and Power, encarregada pelo fornecimento de energia elétrica e pelo serviço de bondes, admitia motorneiros, cobradores, condutores, além de vigilantes, guardas, coletores, varredores, acendedores de lampião e bombeiros.

Ainda no que se refere às cidades, os conceitos de modernização e progresso estavam diretamente ligados à alteração do espaço urbano, nesse sentido, a historiadora Maria Izilda Santos de Matos relata que

Nos inícios do século 20, a história urbana de São Paulo foi caracterizada pelo “urbanismo embelezador”, com destaque para as intervenções na área central. A partir dos anos de 1930, iniciou-se a fase do “urbanismo modernizante”, nos governos de Anhaia Mello e, particularmente, com Fábio Prado e Prestes Maia. Através do “Plano de Avenida”, buscou-se redesenhar a cidade, com o alargamento, o prolongamento e a abertura de novas ruas, avenidas, pontes e viadutos, novas formas de utilização e apropriação dos espaços públicos, privilegiando a circulação de automóveis e ônibus no chamado Centro Novo (MATOS, 2007, p.97).

Para que o “embelezamento” da cidade acontecesse era necessário reconfigurá-la e essas alterações refletiam-se também na dinâmica de relacionamento entre as pessoas e os lugares que frequentavam e ocupavam.

Os espaços antes vistos de maneira afetiva, como “lugar para se viver, trabalhar, rezar, observar, divertir-se, misturando-se os laços comunitários e étnicos, criando espaços de sociabilidade e reciprocidade, no trabalho e no lazer” (MATOS, 2007, p. 25) passam a ser tomados como lugar de troca, cujo valor centra-se mais no âmbito econômico que no de uso. A esse respeito, Rocha (2002) aponta que a substituição de um espaço qualitativo por um quantitativo configura a metrópole como um lugar impessoal e sem memória, voltado para o futuro, para o progresso, e sua constante transformação não deixa espaço para memórias individuais e coletivas.

Ao cantar a cidade e as transformações urbanas da maneira como ele via, vivia e sentia, Adoniran dava voz à marginalidade, a milhares de operários e imigrantes que estavam sendo deslocados dos lugares que ocupavam para dar espaço à urbanização e ao progresso. Grandes desapropriações e demolições ocorriam para que pontes, viadutos e largas avenidas fossem construídas. Aos poucos, São Paulo representaria o que havia de mais moderno em arquitetura urbanística.

Nas novas avenidas da cidade, recém-iluminadas pela Light and Power, no lugar dos antigos carros de parelha, tálburis e bondes a burro, eram encontrados os bondes elétricos circulando juntamente com os primeiros automóveis; os motores movimentavam as fábricas; máquinas fotográficas registravam o processo; também despontava o cinema reproduzindo na tela a vida em contínuo movimento. Os ritmos e fluxos da cidade se alteravam, as ditas conquistas tecnológicas acenavam que o mundo nunca mais seria o mesmo. O desejo de modernidade se expandia e se generalizava, sob o influxo do crescimento comercial e financeiro (MATOS, 2007, p. 47).

Adoniran, como autêntico observador e parte desse espaço de grandes modificações, ao expressar em suas obras a voz do povo oprimido e marginalizado pelos avanços indiscriminados da mais nova metrópole, criava laços de identificação com o público, uma vez que tratava de temáticas que envolviam a denúncia do preconceito racial, desemprego, baixos salários, miséria, fome e segregação social.

Sua obra, inserida como manifestação artística e cultural, revela uma dualidade nas faces do progresso. De um lado, a beleza da cidade grande, fortemente anunciada pelo discurso dominante, de outro, a precariedade da

vida dos trabalhadores que de quase tudo careciam: conviviam com a miséria, desemprego, analfabetismo e dificuldades de moradia.

E foi dessa “cidade da gente miúda, daqueles que com seus poucos recursos sobrevivem à margem da ordem que legitima a metrópole como palco de encenação do progresso” (ROCHA, 2002, p. 86) que o artista se ocupou e não deixou que suas vozes fossem silenciadas. Valter Krausche, cientista social e um dos primeiros a realizar pesquisas sobre Adoniran e sua obra, em seu livro intitulado “Adoniran Barbosa”, fala sobre a relação do compositor com os espaços e mudanças da cidade

Nesse espaço movimentou-se Adoniran Barbosa (...). A cidade que amava crescia, mudava, acarretando a dissolução dos antigos laços de solidariedade, a quebra dos tradicionais compromissos entre vizinhos e amigos e a destruição dos espaços urbanos que possibilitavam encontros e festas. (...) Daí a sua busca na tentativa de reter em sua voz e em seus gestos os rostos e vozes da cidade, sabendo que a dissolução das relações tradicionais era um fato irreversível (KRAUSCHE, 1985, p. 33).

Suas composições musicais, que serão analisadas mais adiante, dispensam o rigor da correção gramatical da modalidade escrita da língua para dar lugar à oralidade, à fala do povo que cada vez mais se misturava, imprimindo uns aos outros o que de mais acentuado havia em sua linguagem. Sotaques e entonações peculiares dos nordestinos e imigrantes, em sua maioria italianos, a retroflexão tradicional do caipira e outras marcas prosódicas formavam um sotaque próprio que, segundo Krausche (1985), poderia ser definido um tanto imprecisamente como um registro ítalo-paulistano-caipira.

Interessante notar que o próprio caipira (com seus hábitos, cultura e registro linguístico) era tomado, pela maioria, como oposição ao progresso, um estigma social que até hoje resiste. O uso dessa linguagem era mais um fator de identificação do compositor com o seu público, que se via representado na maneira de falar, de agir e nos dramas cotidianos pelos quais passava.

Ao narrar a história de favelas e cortiços, Adoniran se colocava como narrador da metrópole. Conhecia as ruas como ninguém – fora entregador de tecidos na região do Brás e cantor ambulante. Irônico e com certa dose de humor, apresentava suas críticas em relação ao progresso, que se tornariam uma característica marcante de sua obra. Ainda pela linguagem utilizada e

pelos assuntos contrários à ética e moral dominantes, muitas de suas letras foram alvo de censura, durante o período da ditadura militar, assunto este que será desenvolvido ainda neste capítulo.

Percebe-se que, tão importante quanto conhecer a biografia do autor, é o conhecimento do momento histórico de produção da sua obra. Nesse sentido, compartilhamos das ideias de Caretta (2013), ao apontar o elemento histórico como fator imprescindível na compreensão de uma canção e a estreita relação existente entre a canção popular brasileira e o contexto sociopolítico do país.

5.1 MOMENTOS BIOGRÁFICOS SIGNIFICATIVOS

A biografia importa sempre, seja qual for o poeta. A ampla compreensão de um poema passa pela história de vida de seu criador – história que faz parte da História, e ajuda a compreendê-la em seu sentido mais vivo. De que vale a identificação do nome do poeta, solto no alto ou ao pé da página? De que vale a notinha biográfica que nos informa datas de registro civil, cidade natal, profissão, lista de obras? O tédio desse protocolo será substituído pelo interesse que temos todos pela narrativa calorosa, que considera o que é concreto na vida de cada um: o ambiente familiar, o espaço geográfico e social da formação, a experiência escolar, a cultura regional, as amizades, as leituras, as atividades profissionais, as participações em movimentos coletivos etc (VILLAÇA, 1994, p. 96).

A citação do professor Alcides Villaça, extraída de um artigo sobre a análise de poemas, no contexto escolar, embasa o trabalho que aqui se apresenta. Mais que uma relação de datas e acontecimentos, a biografia de Adoniran será abordada de forma a considerar o que realmente importa em sua história: sua relação com a família, a (in)experiência escolar, as inúmeras atividades profissionais, sua inserção no espaço geográfico e sócio-histórico, suas amizades e parcerias, já que é impossível ler a obra de quem quer que seja sem ler também a sua história.

A história de João Rubinato, eternizado como Adoniran Barbosa, inicia-se na cidade de Valinhos – SP, onde nasceu, em 6 de agosto de 1910. Sobre essa data de nascimento, “o artista revela em um documentário produzido pela TV Cultura que nasceu dois anos mais tarde, em 1912, tendo seu documento alterado para que ele pudesse começar a trabalhar mais cedo” (MATOS, 2007, p. 115).

Filho de imigrantes italianos da região de Veneto, Fernando Rubinato e Emma Riccini, era o caçula de cinco irmãos. Ainda criança, mudou-se para Jundiaí, pois o pai se empregara no serviço de cargas da companhia São Paulo Railway. Sua passagem pela escola foi breve, mal terminou o curso primário e já começou a trabalhar com o pai como ajudante de cargas, em 1917. Ele mesmo conta que, “como não tinha queda para intelectual, seus pais resolveram colocá-lo no batente já cedo” (MUGNAINI JR., 2013, p. 19). A esse trabalho, seguiram-se outras tentativas de emprego, como entregador de marmitas do Hotel Central de Jundiaí, que durou até descobrirem que ele comia bolinhos, pastéis e empadas da marmita dos fregueses. Sobre esse fato, o próprio Adoniran relata, no programa Ensaio, da TV Cultura, “(Eu) tinha fome durante o caminho, então, abria a marmita e contava os bolinhos, se a família tinha duas pessoas e tinha seis bolinhos, eu afanava dois” (Adoniran *apud* MATOS, 2007, p. 115).

Em 1924 a família se muda para Santo André e ele aprende o ofício de metalúrgico-ajustador no Liceu de Artes e Ofícios, mas devido a problemas pulmonares, procura outras ocupações, como varredor, na Fábrica Japir, tecelão, pintor de parede, encanador, serralheiro, balconista, vendedor ambulante e garçom. Como vendedor ambulante, admitiu nunca ter lucro, pois “(Eu) comprava um par de meia por 10 mil-réis, vendia por 8, para acabar logo com a mercadoria e me mandar pra casa” (Adoniran *apud* MUGNAINI JR., 2013, p. 23).

Sobre o trabalho de garçom, na residência de Pandiá Calógeras, – único civil a ocupar o cargo de Ministro da Guerra, equivalente hoje ao de Ministro da Defesa – Adoniran relata boas lembranças, principalmente da entrevista de emprego. “Segundo ele, um amigo lhe tinha dito que havia vaga para ‘garção’,

na casa do ministro e, ao se candidatar e ser inquirido se tinha experiência, ele respondeu que sim, só que fazia muito tempo e já tinha esquecido como era!” (MATOS, 2007, p. 118).

Já com residência fixa em São Paulo, em 1932, acompanhando a família, Adoniran emprega-se como entregador e vendedor de tecidos em uma loja na Rua 25 de março, chamada Seabra & Cia., onde seu cunhado era gerente. A proximidade da loja com as emissoras de rádio, entre elas a Cruzeiro do Sul, o estúdio da gravadora Columbia (futura Continental), a Record e a Rádio São Paulo fazia com que ele deixasse a monotonia das lojas de tecido e fosse frequentemente visitar as rádios, acompanhar os programas e frequentar as lojas de músicas, que eram pontos de encontro das pessoas da área: funcionários das emissoras, músicos e compositores. Nessa época, começa a compor suas primeiras músicas e, encantado pelas rádios, – que estavam em sua melhor época, conhecida como a “era de ouro do rádio” (anos de 1930, 1940 e 1950) – inicia sua busca por uma carreira artística. Como cantor ambulante, ao fazer a entrega de tecidos da loja em que trabalhava, executava suas composições batucando em uma caixinha de fósforos. Chegou a fazer testes no teatro e depois se inscreveu num programa de calouros.

Sua primeira apresentação como cantor foi no programa “Calouros da Rádio”, na Rádio Cruzeiro do Sul. Interpretou a canção “O que será de mim”, de Paulinho da Viola, considerada um hino à malandragem. Logo nas primeiras estrofes do samba, o gongo soou, eliminando-o do programa. Teve que insistir por muito tempo com os produtores da rádio para lhe concederem outra chance de se apresentar. Ouviu, inclusive, de um dos organizadores do programa, que sua voz estava mais para acompanhar defunto que para cantar samba.

Não seria a primeira vez que essas referências “fúnebres” acompanhariam o cantor. Vinícius de Moraes, com quem gravou a música “Bom dia, tristeza”, mais tarde, havia declarado em certa ocasião, que “São Paulo era o túmulo do samba”. Uma versão recorrente dessa história, diz que o fato ocorreu em 1960, quando Vinícius criticava o barulho do público da boate Cave, em São Paulo, durante uma apresentação do amigo, o pianista e compositor Jhonny Alf. Apesar de a situação relatada ser uma contextualização

bastante difundida da fala de Vinícius, há versões diferentes da história. Algumas fontes pesquisadas apontam que não há registro dessa declaração, no entanto, Valter Krausche, mestre em Ciências Sociais e Professor de Música Industrializada, em seu livro “Adoniran Barbosa” (1985, p. 88), traz que a frase em questão teria sido dita por Vinícius em uma entrevista à extinta revista “A Cigarra”, em 1955, ao criticar uma composição de Adoniran: o “Samba do Arnesto”.

Esse rótulo acompanhou os paulistas por muito tempo, mas, indiferente a isso, Adoniran Barbosa levou o seu samba para o mundo e recebeu o título de “inventor do samba paulista”, expressão com a qual ele não concordava, como se vê em entrevista concedida ao Diário Popular, em 1978.

Não sou inventor do samba paulista. Não existe samba paulista, porque o samba é igual... carioca, paulista, baiano... talvez por causa da letra. Eu faço samba que fala da Casa Verde, eu não posso falar de Copacabana, eu falo da Mooca, do metrô, da 23 de maio, das nossas ruas, falo da Praça da Sé, Jaçanã, Vila Esperança, Gusmões... (Diário Popular, p. 24, 15 jan. 1978).

Avanço cronológico à parte, Adoniran atribuiu o seu fracasso inicial como cantor de samba ao seu nome: João Rubinato, segundo ele, muito “macarrônico”. No livro “Adoniran: dá licença de contar...”, de Mugnaini Jr. (2013, p. 29), há uma fala do cantor, transcrita de uma entrevista à TV Cultura, na qual ele diz que “Cantar samba com nome italiano... não dá!”. Assim ele justifica sua escolha pelo nome de “Adoniran”, emprestado de um amigo, carteiro, e “Barbosa”, em homenagem ao sambista carioca Luiz Barbosa (1910-1938), bastante famoso como cantor, compositor e percussionista, de quem Adoniran batucava muitos sambas, em suas andanças pela cidade, nos chapéus de palha e caixinhas de fósforo.

Já com o novo nome, Adoniran consegue, a muito custo, mais uma chance para cantar no programa de calouros da rádio. Dessa vez, interpreta “Filosofia”, de Noel Rosa, e vai até o fim. Em uma de suas entrevistas chega a brincar que o homem do gongo deveria estar dormindo, dessa vez.

Fato é que, como finalista do programa, começa a cair no gosto popular, até ser contratado para participações semanais na Rádio São Paulo, apresentando-se todos os sábados, por quinze minutos, o que já foi suficiente

para que ele deixasse o emprego na loja de tecidos, de seu cunhado, e se dedicasse inteiramente à vida artística. Naturalmente, recebeu muitas críticas da família por isso, mesmo argumentando que a rádio lhe abriria as portas para tocar nos bailes carnavalescos, que além de ser um sonho de criança, dele e do irmão, configurava-se como uma ótima oportunidade para se ganhar dinheiro. Seu irmão mais velho, Ângelo Rubinato, não lhe poupou críticas e foi dele que Adoniran ouviu a seguinte frase “Tocar na banda para ganhar o quê?”, que mais tarde virou mote de uma das suas músicas” (MUGNAINI JR., 2013, p. 24). A composição a que o autor se refere é “Tocar na banda”, de 1975.

De fato, com a proximidade do Carnaval, muitas eram as oportunidades para os cantores de rádio. Além de se apresentarem nos programas, cantavam em bailes carnavalescos, acompanhavam blocos de rua e participavam de concursos de marchinhas. Em 1935, em parceria com J. Aimberê, compôs a marchinha “Dona Boa”, que se tornou sua primeira composição a ser gravada em *Long-Play*, o LP. A partir daí, suas apresentações na rádio se tornaram cada vez mais duradouras e frequentes e ele começa a desempenhar papéis nas novelas de rádio, atuando como radioator e apresentador de programa. Aos poucos, sua vida artística vai se consolidando e para quem foi questionado por largar o emprego na loja de tecidos, vê-se envolvido em inúmeras atividades profissionais. Houve uma época, inclusive, em que Adoniran tinha gravações na rádio todos os dias da semana.

Paralelamente, gravava seus LP, fazia inúmeras parcerias com atores e músicos, destacando-se aqui sua relação com o redator e humorista Osvaldo Moles e o grupo Demônios da Garoa – com quem gravou a maioria de suas composições musicais –, frequentava a boemia paulistana e mais tarde, com o fim da era do rádio e o advento da TV, chegou a apresentar o programa “História das Malocas”, escrito especialmente para ele, ao lado de Elis Regina, na TV Record, a participar de novelas televisivas e representar papéis no cinema, atuando como ator, em filmes nacionais. Todas essas atividades profissionais, desempenhadas por Adoniran, serão exploradas na próxima seção.

Em 1936, casa-se com Olga Krum, com quem tem sua única filha: Maria Helena Rubinato Rodrigues. No entanto, essa união foi pouco duradoura, separando-se em 1938, quando se apaixonou por uma espectadora do programa que fazia na Rádio Record, Mathilde de Lutiis, com quem permaneceu até o final de seus dias.

Em maio de 1980, uma grande festa no bairro Bixiga, em São Paulo, comemorou os seus 70 anos, com uma programação que incluía desde missa, até uma macarronada, passando por uma partida de futebol entre artistas e um show livre na praça.

Nos anos finais de sua vida dedicou-se a fazer esculturas em madeira, muitas delas expostas no extinto museu Adoniran Barbosa e, posteriormente, no Museu Memória do Jaçanã. Vale mencionar a situação do Museu Adoniran Barbosa, que funcionou por algum tempo no prédio do Banespa, na Rua Antônio Prado, em São Paulo. Contudo, a dificuldade de acesso – suas instalações eram no antigo cofre subterrâneo do banco – e a pequena frequência levaram ao seu fechamento. Posteriormente, foi transferido para o Museu Memória do Jaçanã, mas o projeto também não foi adiante. Desde 2006, o acervo, que incluía objetos pessoais e partituras inéditas, encontra-se depositado no Museu da Imagem e do Som – MIS/SP, mas não está exposto ao público, infelizmente.

Adoniran nunca abandonou sua peregrinação diária pelas ruas da cidade: almoçava num restaurante que ainda era o reduto de sambistas, frequentava o estúdio da gravadora Eldorado e, à tarde, como boemia vespertina, ia a um bar no bairro República, centro de São Paulo, como nos conta Matos (2007, p. 128).

Em 23 de novembro de 1982, morre, deixando a inesquecível imagem caracterizada pelo olhar inquieto, o sorriso, a gravata borboleta, o paletó e o chapéu. Essa imagem é traduzida por Antônio Candido, na capa da segunda edição do LP “*Adoniran Barbosa*”, de 1975.

Ele é a voz da cidade... Talvez a borboleta seja mágica: talvez seja a mariposa que senta no prato da lâmpada e se transforma na carne noturna das mulheres perdidas. Talvez João Rubinato não exista, porque quem existe é o mágico Adoniran Barbosa (SOUZA *apud* FELIX e EMY, n.d.).

Todos os feitos e situações por que passou o nosso artista refletiram de diversas maneiras em suas atividades profissionais. Os vários lugares em que morou, as pessoas que conheceu, bem como os obstáculos encontrados para que pudesse se consagrar como sambista, ajudaram-no a desenvolver uma série de tipos populares, que o aproximaram ainda mais do público. Tratamos, na seção seguinte, dessas múltiplas atividades desenvolvidas por Adoniran Barbosa, ao longo de sua vida profissional.

5.2 ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Barbosinha Mal-Educado da Silva, Charutinho, Giuseppe Pernafina, Chico Belo, Antônio Conselheiro, Moisés Rabinovitch, Zé Conversa, Mata-Ratos, Dr. Sinésio Trombone, Dom Segundo Sombra, Jean Rubinet, Mr. Richard Morris, Mané Mole, Dominginho, Firmino e... Adoniran Barbosa! Eis algumas das muitas personagens de João Rubinato. As numerosas ocupações que Adoniran teve no início de sua vida, já citadas aqui, refletiram-se também no campo artístico. Embora as profissões de radioator e sambista sejam as mais referidas, ao falar de sua biografia, há muitas outras também importantes, em sua trajetória. Esmiuçar um pouco mais esse talento e criatividade é a intenção deste trecho.

Ao iniciar sua carreira artística como cantor de rádio, vencendo um programa de calouros, e ser convidado para programas semanais, Adoniran teve a oportunidade de mostrar seus talentos. Para falar de suas atividades artísticas, é imprescindível refletir sobre o papel que o rádio desempenhava, na época.

A “era de ouro do rádio”, já situada cronologicamente como pertencente às décadas de 1930 a 1950, trouxe a popularização desse novo aparato tecnológico, devido ao barateamento progressivo do aparelho. De acordo com

Matos (2007), o rádio se apresentou como um objeto de consumo que rapidamente passou a fazer parte do ambiente familiar, ocupando um espaço cada vez maior na vida das pessoas, com informações e entretenimento.

A identificação do rádio como signo de modernidade e veículo de comunicação possibilitou o crescimento da divulgação de propaganda (...) acompanhada pela diversificação da programação: jornais, novelas, transmissões esportivas, programas humorísticos, religiosos e musicais, que envolviam cotidianamente a todos, transformando-se num veículo integrado a seu contexto histórico (MATOS, 2007, p. 110).

Adoniran Barbosa aproveitou como ninguém esses muitos espaços disponibilizados pelas rádios: foi apresentador, animador, discotecário, locutor, atuou em musicais e como radioator, criando inúmeras personagens com as quais o público logo começou a se identificar. Embora os roteiros dos programas, inicialmente, não fossem preparados por ele, o grande sucesso se valeu, em grande parte, pela espontaneidade e uso do linguajar característico da diversidade populacional que habitava São Paulo. Com a voz rouca, a fala marcada pelo sotaque ítalo-caipira e os jargões dos quais se apropriava em seus passeios pela cidade, fazendo dela um grande observatório dos tipos populares, era cabal o seu reconhecimento pelo povo e como povo.

Por meio do rádio, constituía-se uma cultura popular na qual as camadas socialmente excluídas ganhavam relevância, ao serem representadas nos enredos, criados para os programas de então. Era como se Adoniran trouxesse de volta ao centro aquelas pessoas que já não faziam mais parte daquele espaço, vivendo à margem dos privilégios, sem poder desfrutar das vantagens do progresso, encontrando, de novo, um lugar para elas na história da cidade e de seu tempo. Isso se configurava como uma sutil compensação àqueles que foram expropriados dos seus lugares de costume, de onde era possível cultivar memórias individuais e coletivas e cederam lugar aos novos espaços, puramente comerciais, com valoração econômica e memória cultural cada vez mais difusa. Essas pessoas, durante o dia, contribuíam com o seu trabalho na construção da nova metrópole, moderna, iluminada, e à noite segregavam-se aos bairros longínquos, sem iluminação ou qualquer modernidade, com suas construções precárias formando favelas e cortiços.

Como radioator, Adoniran representava tipos populares muito diversos, sendo considerado, de acordo com Matos (2007), “o milionário criador de tipos radiofônicos”, pois tinha uma personagem diferente para cada um dos dezesseis programas da rádio, em que atuava. Seu talento para compor personagens e o tom humorístico que atribuía a eles abriu espaço para uma longa parceria com o produtor Osvaldo Moles, com quem teve um dos programas mais duradouros da Rádio Record, obtendo uma audiência estrondosa durante onze anos: o “História das Malocas”, que deixou de ser exibido após o suicídio do amigo, anos mais tarde, em 1967.

Moles era um talento da rádio e com apenas 28 anos já era redator, diretor, produtor e programador. Foi contratado pela Record, logo após Adoniran, e imediatamente percebeu a veia humorística do parceiro, oferecendo-lhe um quadro no programa “Casa da Sogra”, em que Adoniran se apresentaria como Zé Conversa, personagem descrita como “um pretinho da Barra Funda, malando, namorador” (MATOS, 2007, p. 119), fazendo parceria com Mariamélia, que era o “*rabo-de-saia*” de Zé. O sucesso do trio foi tamanho que Osvaldo Moles, Adoniran e Mariamélia passaram a ter um programa só para eles, o já referido “História das Malocas”, criado por Moles com base no samba de Adoniran, “Saudosa Maloca”, cuja letra será comentada mais adiante. Nesse programa, Adoniran interpretava o “Charutinho” e Mariamélia, “Pafunça” – personagem que mais tarde apareceria em outro samba do compositor.

Com a chegada da televisão, o sucesso do rádio começou a diminuir. Apesar de ser possível reproduzir para a TV alguns programas da rádio, muitas dificuldades eram encontradas. Ora, a linguagem televisiva engloba diversos tipos de sistemas e códigos, o que poderia se denominado hoje de uma representação multimodal e multissemiótica. Enquanto no rádio o sentido era construído a partir do texto oral, da voz e de suas entonações, integrados aos sons, músicas e canções, a TV, além de incorporar todas essas linguagens, traria outras, como as imagens, cores, performances corporais, movimento...

Como exemplo da dificuldade de adaptação de alguns programas radiofônicos para a televisão, temos o próprio “História das Malocas” que,

sucesso de rádio, não pôde ser adaptado para a TV. Entre alguns fatores que impediam essa transposição, estava a condição física dos atores que representavam as personagens: Charutinho, personagem de Adoniran, era “o malandro malsucedido e desocupado do Morro do Piolho” (MATOS, 2007, p. 121), era negro e “adotava uma fala meio caipira, meio italiana, engolindo sílabas, cheio de neologismos” (MATOS, 2007, p. 122). Pafunça, por sua vez, era descrita como “uma mulher malemolente, de corpo sensual e provocante” (MATOS, 2007, p. 124). Como manter os mesmo atores para a TV? Adoniran, com seu fenótipo italiano, tentou pintar-se de preto, mas não convenceu. Mariamélia, por sua vez, tinha já uns quarenta anos e peso acima do padrão exigido pela personagem, o que inviabilizou a transposição do programa do rádio para a mais nova tecnologia que se popularizava, a televisão.

Embora tenham ocorrido essas dificuldades iniciais, logo Adoniran seria inserido também no universo televisivo e até no cinema, atuando em novelas e filmes nacionais. Destacam-se aí seu trabalho ao lado de *Mazzaropi*, em 1954, no filme “Candinho”, como o professor Pancrácio e como “Mané Mole”, personagem principal do filme “O Cangaceiro”, dirigido por Lima Barreto. Além dessas participações, atuou em mais quinze filmes de diversos gêneros, como comédia, comédia musical, drama e pornochanchada. Sua primeira participação em filme ocorreu em 1945, no “*Pif-Paf*”, uma comédia musical carnavalesca, na qual lançou sua personagem judia e a última, em “*Eles não usam black-tie*”, em 1981, um ano antes de morrer.

Nas telenovelas, fez parte do elenco da TV Record e da TV Tupi, iniciando, em 1965, com “*Os quatro homens juntos*”, considerada a primeira novela humorística brasileira. Segundo Mugnaini Jr. (2013), o tom humorístico da novela foi uma estratégia de reaproveitamento dos atores que faziam humor, no rádio. Sua última atuação foi na TV Tupi, com a novela “*Xeque-Mate*”, de 1976. Para algumas, além de atuar, Adoniran também compunha as músicas-tema, como “*Jabá Sintético*”, para a novela “*Ceará Contra 007*”, exibida pela TV Record, em 1965.

Pelo trabalho no rádio e na TV, ganhou por várias vezes um prêmio de grande repercussão nacional, o extinto “Troféu Roquette Pinto”, que

homenageava os principais talentos desses veículos de comunicação, até o ano de 1982.

Vale ainda mencionar sua participação como garoto-propaganda da cerveja *Antarctica*, na qual emplacou o bordão: “*Nóis viemo aqui pra bebê ou pra cunversar?*”, a gravação de um *jingle* para propaganda da Poupança Unibanco e as apresentações do programa “*O fino da bossa*”, com Elis Regina e Jair Rodrigues, em 1965. Outro feito que merece destaque é o texto “*Um senhor piquenique!*”, crônica publicada na revista “*Realidade*”, em capítulos semanais, em fevereiro de 1969.

Pelos nomes das personagens, apresentados no início desta seção, é possível perceber a diversidade de seus tipos: um judeu (Rabinovitch), um italiano (o taxista Giuseppe Pernaфина), os malandros (Charutinho, Zé Conversa e Mata-Ratos), o cangaceiro (Mané Mole), o irônico (Barbosinha Mal-Educado), os “gringos” (Jean Rubinet e Mr. Richard Morris), além do “gostosão da Vila Matilde” (Dr. Sinésio Trombone). Essa análise dos diversos tipos permite-nos afirmar que constituir essas personagens teria grande influência nas suas atividades como compositor, ou seria o contrário? Sem pretensão de tentar responder a esse questionamento, a declaração de Adoniran – ou seria de João Rubinato? – em uma das muitas entrevistas que concedeu, faz-se ideal para encerrar este texto: “Tanta coisa que eu fui e só deu pra fazer samba...” (Adoniran *apud* MUGNAINI JR., 2013, p. 27).

5.3 COMPOSIÇÕES MUSICAIS

A discografia de Adoniran Barbosa é ampla. Ayrton Mugnaini Júnior, músico e pesquisador de música popular, autor do livro “Adoniran Barbosa, dá licença de contar...”, traz dados da extensa produção musical do compositor. De acordo com o referido autor, o material produzido pelo artista compreende

diversos tipos de gravação, desde os 78 rpm (discos gravados com 78 rotações por minuto), compactos simples e duplos – que foram os mais utilizados pela indústria fonográfica da época – os *long-play* (LP), até os *compact disc* (CD), que não foram conhecidos pelo cantor, embora ele tenha tido lançamentos e regravações póstumas, nesse último formato.

De 1936 a 1965, sozinho ou em parcerias com José Nicolini, Hervê Clodovil, Oswaldo Molles, Alocin, entre outros, somam-se 13 discos 78 rpm e 10 compactos, mais 6 LPs e CDs, esses últimos, datando de 1974 a 2000, além de participações em discos de outros artistas, como Esterzinha de Souza, Paulo Vanzolini, Wilson Miranda, Vinícius de Moraes, Clementina de Jesus, Elis Regina, Clara Nunes, Gonzaguinha, Grupo Talismã e, claro, Demônios da Garoa. Houve ainda uma coletânea de trabalhos inéditos do cantor, lançada em 1983, um ano depois de sua morte. Em relação a sua musicografia, constam 151 composições do artista, muitas delas gravadas e regravadas por inúmeros intérpretes.

Apesar de os números revelarem o quão intenso foi o seu trabalho no campo da música, analisar sua obra transcende o aspecto quantitativo. É dado saber que as temáticas de que versavam suas letras referiam-se, em sua maioria, ao cotidiano da gente simples da cidade, da São Paulo em constante transformação e movimento.

As canções, ao mesmo tempo em que são manifestações artísticas, também apresentam aspectos da vivência cotidiana de seus produtores e ouvintes. Por um lado, o compositor captava, reproduzia e explorava representações em que circulavam elementos de uma experiência social vivida, por outro, seu público incorporava, rejeitava, resistia a certas ideias e sentimentos e ressentimentos expressos pelo compositor (MATOS, 2007, p. 38).

Desse modo, a polifonia da metrópole era expressa por Adoniran, que escrevia sobre fatos do cotidiano: amor, boemia, trabalho, moradia e transportes, ou seja, sobre a relação das pessoas com a cidade. Estudiosos da canção popular, como Tatit (2004), Caretta (2009; 2011; 2013), entre outros, destacam o caráter prosaico das letras de samba, com temáticas e um modo de dizer bem próximo ao da fala cotidiana.

Além das temáticas, importa também a peculiaridade da linguagem utilizada por ele, em suas composições, que merece uma análise para além do

rótulo de “*ítao-paulistano-caipira*”. O escrever “errado”, afastando-se das normas da cultura letrada ou das falas de prestígio social, ao mesmo tempo em que se configurava como identificação com o público, tornava-se também um ato subversivo. Não raras foram as composições do músico, proibidas pela censura, durante o regime militar, cujas justificativas eram, muitas vezes, o “mau uso do vernáculo”, “ofensa à língua portuguesa”, “imoralidade dos erros de português” ou, simplesmente, “mau exemplo”. Algumas delas, como o “Samba do Arnesto”, vinham, inclusive, com as correções gramaticais, nos pareceres expedidos pela censura federal.

O pesquisador Alexandre Fiuza, em seu artigo publicado na revista “Letras e identidades: São Paulo no século XX, capital e interior”, de 2008, faz uma análise interessante das letras das músicas de Adoniran que foram vetadas pela censura. Krausche (1985) se refere a um decreto federal que proibia o uso “errado” do vernáculo pelos meios de comunicação. Obviamente, além do “mau uso do vernáculo”, algumas palavras como “polícia”, “sargento”, “senhor” e “doutor” – essas últimas quando se referiam a autoridades policiais – foram também motivo de veto. Essa linguagem, no entanto, não desagradava só os órgãos de censura, incomodando alguns críticos, como coloca Rocha (2002, p. 108): “muitos até julgavam que aqueles tipos eram uma péssima propaganda do linguajar do povo paulista, que estava desta forma mal representado”.

Napolitano (2007) aponta certa preocupação da sociedade da época com o lugar social do samba, ao se referir a algumas temáticas que desagradavam à elite cultural do país

Com o crescimento da música popular na grade de produção das rádios, aumentava também a preocupação das elites culturais com os valores morais e o decoro poético das letras das canções, principalmente das letras de samba (NAPOLITANO, 2007, p. 49).

No caso das composições de Adoniran Barbosa, a preocupação era dupla: a representação do malandro, do boêmio e os questionamentos à ordem social dominante, como tema das canções, e a maneira com a qual ele fazia essas representações, utilizando-se da linguagem desprestigiada das massas populares, em suas composições.

Vale a pena dizer, entretanto, que esse uso polêmico da linguagem era uma escolha consciente de Adoniran, ao criar suas personagens, fossem elas para seus programas de rádio ou para os seus sambas. Algumas de suas declarações evidenciam esse fato:

Não é fácil escrever errado, como eu escrevo, pois tem que parecer bem real. Se não souber dizer as coisas, não diz nada... (...).

Sou o único compositor que cria polêmicas nas escolas; os professores ficam discutindo com os alunos as minhas letras e ensinando que é assim que se fala mas não é assim que se escreve.(...)

Pode vir vinte Mobral, todos continuarão a falar errado. O povo fala assim. A maioria fala errado. De vez em quando, ao falar com um doutor, eu posso até falar ‘nós devíamos...’ Mas é raro, é esquisito. (Adoniran *apud* MUGNAINI JR., 2013, p. 102).

Olha eu não tenho nem formação de instrução secundária (...) eu falo do modo do povo e, se o povo gostou da minha música, é porque eu tô certo. Esse negócio de falar errado não é fácil. Precisa saber falar errado. Muitas vezes o errado é o certo. (Adoniran *apud* ROCHA, 2002, p. 128).

Eles pensam que eu não sei falar ‘nós vamos’... são uns coitados! Eu também falo ‘nós vamos’, se eu quiser. Mas eu falo ‘nóis vai’, ‘nóis fumo’ etc. como fala o povo. (Adoniran *apud* Revista Língua Portuguesa, n. 53, ano 4, mar. 2010, p. 7).

Essas afirmações abrem espaço a questionamentos interessantes, que confirmariam algumas teorias sobre a influência (ou não) da escolarização no uso da linguagem. É certo dizer que, como bom observador de rua e criador de tipos, Adoniran sabia do potencial linguístico como elemento caracterizador de suas personagens. Para Maingueneau (1997), o *ethos* do enunciador possui um caráter que engloba características psicológicas e ideológicas, reveladas implicitamente através de sua maneira de dizer. Dessa forma, o *ethos* que Adoniran constrói ao enunciar suas canções assemelha-se à sua própria linguagem e à daqueles que desejava representar, com os seus enunciados-canção.

Ora, ele tinha pouca escolarização – mal terminou o curso primário – mas sua visão sobre a linguagem demonstrava uma consciência linguística bastante apurada. Na segunda citação, por exemplo, quando fala da presença de suas letras nas escolas e menciona uma possível intervenção do professor – “é assim que se fala mas não é assim que se escreve” – sintetiza um

conhecimento prático sobre as variantes linguísticas e as diferenças entre a oralidade e a escrita. Ou quando admite que sabe e pode até falar concordando o verbo com o sujeito, dependendo da situação de uso e do interlocutor – expresso na sua fala como “um doutor” – revela, igualmente, um uso prático da adequação da linguagem ao contexto. Temos aí uma análise linguística genuína, de um falante da língua portuguesa, inserido no seu tempo e no seu espaço de produção discursiva.

Ao falar de suas composições musicais, são necessários alguns esclarecimentos quanto à natureza da análise. Não cabe aqui e nem é o objetivo deste trabalho uma descrição exaustiva das suas cento 151 canções. Tampouco a análise das canções será tomada de modo a abranger profundamente todos os seus elementos musicais, como a “melodia, harmonia, arranjo e interpretação” (CARETTA, 2013, p. 130), já que, para isso, seriam necessários conhecimentos relativos à teoria musical, o que foge à competência e formação da pesquisadora, distanciando-se também dos objetivos da pesquisa. Sobre essa questão, Costa (2010, p. 132) defende que, para trabalhar com o gênero canção em sala de aula, “O professor não precisa ser ele mesmo um compositor ou cantor, mas, é claro, precisa ter ele mesmo a sensibilidade e a visão crítica que lhe cabe inculcar”.

As composições musicais serão tratadas, então, com base na análise das letras e da situação de produção, considerando-as de maneira dialógica, como parte de um discurso em construção. Isso não significa dizer, contudo, que seus aspectos musicais serão ignorados, já que o gênero canção configura-se, por si só, como um enunciado sincrético que conjuga a linguagem verbal e a musical (TATIT, 2004; COSTA, 2001, 2010; CARETTA, 2011, 2013). Os efeitos que a interação letra-melodia pode causar, os suportes de mídia por meio dos quais as canções foram disponibilizadas ao público da época, em contraposição com a forma com que elas chegam, hoje, aos alunos, e outros elementos discursivos serão abordados na nossa análise. Sobre a natureza dessa análise, temos que

A análise discursiva deve considerar tanto o contexto linguístico quanto o não linguístico – político, social e cultural – no estudo da canção. Porém, o contexto não pode ser tomado apenas como uma moldura

que cerca o discurso, pois a canção não é somente resultado de uma conjuntura social e cultural em que foi produzida, mas também é parte dela (CARETTA, 2009, p. 105).

Dada a dificuldade em selecionar os maiores sucessos do compositor, pois variam de acordo com a época de gravação ou regravação da música, sendo que muitas vezes a data de composição ou de registro da canção não corresponde ao período em que realmente fez sucesso – como exemplo, o “Samba do Arnesto”, composto em 1953 e divulgado em disco somente em 1975, “Saudosa Maloca”, que fez sucesso em dois momentos distintos (no seu lançamento e na regravação) ou “Trem das onze”, que estourou primeiro no carnaval do Rio de Janeiro e só depois caiu no gosto dos paulistas – buscamos analisar alguns exemplos que ilustrem as temáticas mais presentes na extensa obra do compositor.

Trabalho e progresso foram temas recorrentes nas composições da época, abordados não somente por Adoniran, mas por compositores e intérpretes como Ary Barroso, Billy Blanco e Sílvio Caldas, esses últimos, representantes de uma vertente musical de exaltação, fortemente encorajada por Getúlio Vargas, no Estado Novo.

Através do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), o Estado atuava fortemente nos diversos setores da cultura, incluindo a música popular, censurando e estimulando os compositores a criarem letras exaltando a pátria, o trabalho e a família.
(...) a ideologia do trabalhismo, um dos aspectos de legitimidade do populismo de Vargas, também se utilizou da canção popular como veículo de sua difusão. Através de sambas e marchas carnavalescas, alguns compositores passaram a enaltecer o valor do trabalho, opondo-se a outras narrativas que tradicionalmente se articulam a esses gêneros musicais (ROCHA, 2002, p. 48-49).

Apesar do desejo da ordem dominante, Adoniran apresentou em suas letras fortes críticas à ideologia trabalhista e ao progresso, vistos mais como fator de exclusão que de inclusão social. Questões como profissões de prestígio e de desprestígio social, baixos ordenados e situações degradantes de trabalho, como longas jornadas, atrasos no pagamento e falta de preocupação dos empregadores em oferecer condições dignas de trabalho aos seus funcionários, que, muitas vezes, comiam nas ruas, em marmitas frias, também são tematizadas pelo autor. Em algumas de suas composições, como “Abrigo de vagabundos” (1958), “Conselho de mulher” (1953), “Deus te

abençoe” (1974), “Torresmo à milanesa” (1979) e “Uma simples margarida” (1975) ficam explícitas essas críticas, como se pode ver:

*Eu arranjei o meu dinheiro, trabalhando o ano inteiro
 Numa cerâmica, fabricando potes e lá no alto da Mooca
 Eu comprei um lindo lote dez de frente e dez de fundo
 Construí minha maloca
 Me disseram que sem planta, não se pode construir
 Mas quem trabalha tudo pode conseguir
 João Saracura que é fiscal da Prefeitura
 Foi um grande amigo, arranjou tudo pra mim
 Por onde andaré Joca e Matogrosso
 Aqueles dois amigos
 Que não quis me acompanhar
 Andarão jogados na avenida São João
 Ou vendo o sol quadrado na detenção
 Minha maloca, a mais linda que eu já vi
 Hoje está legalizada ninguém pode demolir
 Minha maloca a mais linda deste mundo
 Ofereço aos vagabundos
 Que não têm onde dormir (...)
 (MATOS, 2007, p. 144-145).*

Estes versos de “Abrigo de Vagabundos” podem passar a um leitor despercebido como um laureamento às conquistas obtidas pelo trabalho, no entanto, essa impressão se desfaz quando observamos como o compositor encerra a letra, oferecendo sua “maloca” aos “vagabundos que não têm onde dormir”. Essa postura se contrapõe ao pensamento de que um bem conquistado com tanto esforço e trabalho deveria servir para que o eu-lírico se vangloriasse de sua conquista, reforçando a ideologia de que “quem trabalha tudo pode conseguir”. O objetivo de tal conquista, todavia, era abrigar os vagabundos, no caso, seus amigos, Joca e Matogrosso – presentes também em “Saudosa maloca”, outra famosa composição do autor –, de quem ele questiona o paradeiro, sabendo que o desfecho, para quem outrora fora despejado, não poderia se revelar como algo muito bom: “Andarão jogados na Avenida São João/ Ou vendo o sol quadrado na detenção”?

Outro fato importante de se notar é que, apesar do grande esforço em arranjar o dinheiro, trabalhando o ano inteiro, o máximo que o narrador consegue, com o seu trabalho, é comprar um terreno e construir uma “maloca”, não uma casa ou um “palacete assobradado”, expressão utilizada em “Saudosa maloca”. O significado de “maloca” está ligado a uma conotação

pejorativa de moradia. Matos (2007) diz que, embora esse termo seja de origem indígena, designando moradia coletiva, onde vivem e convivem várias famílias, com a chegada dos migrantes nordestinos a São Paulo, a expressão passa a ser usada como sinônimo para cortiços, favelas ou outras formas de moradias populares. Cabe ainda destacar que ele só consegue a construção e legalização da moradia com a ajuda de “um fiscal da prefeitura”, ou seja, o trabalho por si só não basta para conseguir uma condição habitacional digna.

Já em “Conselho de Mulher”, composição de Adoniran Barbosa com Osvaldo Moles e J. Berlarmino Santos, as críticas ao trabalho, progresso e exaltação à boemia são menos sutis, como se observa nos versos:

*:"quando deus fez o homem,
quis fazer um vagulino que nunca tinha fome
e que tinha no destino,
nunca pegar no batente e viver forcadamente.
o homem era feliz enquanto deus assim quis.
mas depois pegou adão, tirou uma costela e fez a mulher.
deis di intão, o homem trabalha prela.
mais daí, o homem reza todo dia uma oração.
se quiser tirar de mim alguma coisa de bão,
que me tire o trabaio, a muié não!"
pogressio, pogressio
eu sempre iscuitei falar, que o pogressio vem do trabaio
então amanhã cedo, nós vai trabalhar.
quanto tempo nós perdeu na boemia
sambando noite e dia, cortando uma rama sem parar
agora iscuitando o conselho das mulheres
amanhã vou trabalhar, se deus quiser, mas deus não quer! (...)
(MATOS, 2007, p. 153).*

A primeira estrofe da letra, gravada sem acompanhamento musical para se assemelhar ao início de uma contação de histórias, faz uma analogia à alegoria bíblica de Adão e Eva, na qual Adão vivia feliz até que sua parceira, Eva, é criada e contraria as leis do criador, fazendo com que eles fossem expulsos do paraíso. Com expressões como “vagulino”, – gíria usada na época, com significado relacionado a vagabundo ou quem leva a vida ociosamente – “nunca pegar no batente” e “viver forcadamente” aludindo à condição de “paraíso” o eu-lírico reproduz a narrativa bíblica, colocando que o sossego do homem se esvai quando recebe a mulher como companheira e tem que trabalhar para ela. Da mesma forma que Eva apresenta o pecado a Adão, a

mulher apresenta o trabalho ao homem, mesmo assim, se ele tiver que escolher entre mulher e trabalho, ele fica com a primeira opção. A resistência ao progresso, oriundo do trabalho, é cantada então, com humor, nos próximos versos, que enfatizam a ação disciplinadora da mulher, relacionada ao título da canção.

Em “Torresmo à milanesa”, composta com Carlinhos Vergueiro, percebe-se uma crítica às más condições de trabalho, num tom mais dramático que humorístico. A noção de progresso trazia consigo as de produtividade industrial. Os horários marcados, definidos pelo “enxadão da obra que bateu onze hora”, remetem à condição de não perder tempo, pois o progresso não chegaria sem as mudanças proporcionadas pelas obras e por seus trabalhadores. A necessidade do trabalho como sustento à família também é apontada na questão, com a menção à ausência do vale e das pessoas que dependiam dele para sobreviver.

*O enxadão da obra bateu onze hora
 Vam s'embora, João!
 Vam s'embora, João!
 O enxadão da obra bateu onze hora
 Vam s'embora, João!
 Vam s'embora, João!
 Que é que você trouxe na marmita, Dito?
 Truxe ovo frito, truxe ovo frito
 E você Beleza, o que é que você troxe?
 Arroz com feijão e um torresmo à milanesa,
 Da minha Tereza!
 Vamos almoçar
 Sentados na calçada
 Conversar sobre isso e aquilo
 Coisas que nós não entende nada
 Depois, puxá uma páia
 Andar um pouco
 Pra fazer o quilo
 É dureza João!
 É dureza João!
 É dureza João!
 É dureza João!
 O mestre falou
 Que hoje não tem vale não
 Ele se esqueceu
 Que lá em casa não sou só eu.
 (MATOS, 2007, p. 154-155).*

O mesmo ocorre em “Deus te abençoe”, que coloca o trabalho do filho como sustento da mãe. Embora a personagem esteja se sacrificando ao trabalhar o dia inteiro numa profissão desprestigiada e mal paga, como ajudante de pedreiro (“meia-colher”), nota-se um conformismo ao falar que a mãe pode lhe dizer “tudo o que quiser”, reforçando que o sacrifício feito se justifica pelos cuidados da mãe, que lhe dá bênçãos e o alerta para não se esquecer da marmita.

*Vai meu filho
Deus te abençoe
Segue o teu trilho*

*É o que a minha mãe sempre diz
Todas as manhãs
Quando eu vou pra trabalhar
Eu saio de manhãzinha
Volto à noitinha
No aconchego do meu lar*

*Eu trabalho de pedreiro
Ganho por milheiro
Sou meia-colher
Faço todo o sacrifício
Mas minha mãe sempre diz
Tudo o que quiser*

*Benção filho
Deus te abençoe filho
Não vai esquecer a marmita, viu!*

(Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/188492/>> Acesso em: mai. 2019).

O desprestígio de algumas profissões segregadas a pessoas sem formação é tema presente também em “Uma simples margarida”, que ficou conhecida como “Samba do metrô”. Nela, a personagem se diz engenheiro responsável pelas obras do metrô e promete um lugar à moça que corteja, como primeira passageira, no dia da inauguração. Contudo, ao passar de ônibus por uma das ruas centrais, a amada o vê plantando grama na avenida e perde o interesse por ele, que a critica, para o interlocutor:

*Você tá vendo aquela mulher que vai indo ali
Ela não quer saber de mim*

*Sabe por quê?
 Eu pedi pra conquistar seu bem querer
 Eu disse a ela que trabalhava de engenheiro
 Que o metrô de São Paulo estava em minhas mãos
 E disse que se desse tudo certo
 Seria a primeira passageira
 Na inauguração
 Tudo ia indo muito bem
 Até que um dia
 Até que um dia
 Ela passou de ônibus pela via 23 de maio
 E da janela do coletivo me viu
 Plantando grama no barranco da avenida
 Hoje fiquei sabendo que ela é:
 Orgulhosa, convencida
 Não passa de uma triste margarida
 Orgulhosa, convencida
 Não passa de uma triste margarida.
 (Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/967420/>> Acesso em:
 mai. 2019).*

Os dramas sociais vividos pelas camadas mais pobres da sociedade, que enfrentavam problemas como fome e moradias precárias, evidenciam-se nas seguintes canções “Aguenta a mão João”, composta com Hervê Clodovil (1965), “Despejo na favela” (1969) e “Saudosa maloca” (1955), em que situações cotidianas de despejo, desapropriações e miserabilidade são denunciadas pelo compositor. Na primeira, a condição vulnerável das pessoas ante aos desastres naturais coloca o eu-lírico da canção numa posição de consolo aos males causados por um temporal que destruiu seu barracão. Esse consolo se dá pela justificativa do pouco que se tem a perder, enquanto a queda do barracão fez com que João só ficasse sem a cama – posta como valor material –, Cibide, a outra personagem, perdeu muito mais: “tamanco, lampião e um par de meia de estimação” – valor afetivo, como se vê na letra, composta com Hervê Clodovil:

*Não reclama
 Contra o temporal
 Que derrubou teu barracão
 Não reclama
 Guenta a mão João
 Com o Cibide
 Aconteceu coisa pior
 Não reclama
 Pois a chuva
 Só levou a tua cama*

Não reclama
 Guenta a mão João
 Que amanhã tu levanta
 Um barracão muito melhor
 C'o Cibide coitado
 Não te contei?
 Tinha muita coisa
 A mais no barracão
 A enxurrada levou seus
 Tamanco e o lampião
 E um par de meia que era
 De muita estimação
 O Cibide tá que tá dando
 Dó na gente
 Anda por aí
 Com uma mão atrás
 E outra na frente
 (MATOS, 2007, p. 147).

O sentimento de perda entra em pauta também na canção “Despejo na favela”:

Quando o oficial de justiça chegou
 Lá na favela
 E contra seu desejo
 Entregou pra seu Narciso
 Um aviso pra uma ordem de despejo
 Assinada seu doutor,
 Assim dizia a petição:
 “Dentro de dez dias quero a favela vazia
 e os barracos todos no chão”
 É uma ordem superior,
 Ôôôôôô Ô meu senhor,
 é uma ordem superior
 Ôôôôôô Ô meu senhor,
 é uma ordem superior
 Não tem nada não seu doutor,
 não tem nada não
 Amanhã mesmo vou deixar meu barracão
 Não tem nada não seu doutor
 vou sair daqui
 pra não ouvir o ronco do trator
 Pra mim não tem problema
 em qualquer canto me arrumo
 de qualquer jeito me ajeito
 Depois o que eu tenho é tão pouco
 minha mudança é tão pequena
 que cabe no bolso de trás
 Mas essa gente ai hein
 como é que faz????
 Mas essa gente ai hein
 como é que faz????
 (FIUZA, 2008, P.219).

Logo nos primeiros versos, o autor deixa claro que o oficial de justiça entregou a ordem de despejo contra sua vontade, o que equivale a dizer que a situação apresentada era apenas a de um profissional cumprindo o dever de sua profissão, ou seja, um fato corriqueiro do cotidiano, retratado com certa frieza e impessoalidade. O sentimentalismo, na narrativa, fica depositado nas pessoas que moravam na favela, que perderiam seus lares, seus barracões. Apesar de o autor reforçar o não questionamento de uma ordem superior, como visto em “Ôôôôôôô Ô meu senhor, é uma ordem superior/ Não tem nada não seu doutor, não tem nada não/ Amanhã mesmo vou deixar meu barracão”, os versos finais desagradaram à censura: “Mas e essa gente aí, hein, como é que faz?”. Vetada em 1974, só foi gravada em 1980, ao lado de Gonzaguinha. De acordo com Mugnaini Jr. (2013) e Fiuza (2016), a censura se deu, principalmente, por dois motivos: a forte crítica social presente na canção e o fato de que os versos com a repetição das vogais “Ôôôôôôô Ô meu senhor” poderiam incitar manifestações populares. É pertinente ainda citar a análise do historiador Alcir Lenharo, em Fiuza (2016), sobre a canção

A utilização dos termos “senhor/ doutor” para designar o executante de “uma ordem superior” não é empregada aleatoriamente; constituem expressões que advêm da linguagem do mundo colonial, que retratam a superioridade incontestável do branco sobre o escravo. Neste samba, “senhor/ doutor” personalizam a ação devastadora do capital, destruidor do espaço fraternal da favela (LENHARO *apud* FIUZA, 2008, p. 220).

O sentimento de perda e impotência diante das devastadoras mudanças outorgadas pelo progresso repete-se em “Saudosa maloca”, que inspirou o programa “História das Malocas”, apresentado por anos na Rádio Record, como já mencionado neste capítulo. As explicações que rondam a composição são variadas

a mais difundida reza que a maloca era instalada no antigo Edifício do Hotel Albion, no centro de São Paulo (na rua Aurora), onde Adoniram morou por alguns anos. O compositor passava com frequência em frente ao prédio abandonado, e fez amizade com os carregadores de sacolas de feira do Largo do Arouche, que pulavam o muro para passar a noite no local: Matogrosso, Mário e Corintiano. Certo dia, Adoniran soube que o prédio seria demolido para dar lugar a um edifício, pensou no que iria acontecer com eles e compôs o samba. Mário teria virado Joca para ritmar com maloca, o prédio velho transformado em palacete e Corintiano foi escolhido como narrador

da história, que acabou sendo contada em primeira pessoa (MATOS, 2007, p. 132).

Na letra da canção, o eu-lírico conta a história da demolição do prédio que servia de moradia aos amigos. A maloca, apesar de simples, trazia uma carga afetiva como lugar de abrigo e proteção. Esses valores, indissociáveis dos espaços, vão sendo substituídos, com rapidez avassaladora, pelo sentimento de abandono e incerteza, frutos da marginalização social. O caráter narrativo da letra liga-se também às memórias de um espaço que já não é mais o mesmo, uma história de alguém que viveu o espaço afetivamente, carregando-o de lembranças subjetivas e expõe os conflitos gerados entre o tradicional e o moderno, questionando o discurso dominante de que a população se incorporava à modernidade, como se pode ver em Matos (2007). Segue-se a letra da canção:

*Si o senhor não está lembrado
Da licença de conta
Que aqui onde agora está
Esse adifício alto
Era uma casa velha um palacete assobradado
Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca
Mais um dia nem quero lembrar
Veio os homens com as ferramentas
o dono mando derruba
Peguemo todas nossas coisas
E fumos pro meio da rua
Apreciar a demolição
Que tristeza que eu sentia
Cada táuba que caía
Doía no coração
Mato Grosso quis grita
Mas em cima eu falei
Os homes está 'cá razão
Nós arranja outro lugar
Só se conformemos quando o Joca falou
"Deus dá o frio conforme o cobertor"
E hoje nós pega a páia nas grama do jardim
E pra esquecê nós cantemos assim
Saudosa maloca, maloca querida
Que dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida (...)*
(MATOS, 2007, p. 143).

As alterações do espaço urbano, em função da modernização arquitetônica da cidade, aparecem também em canções como “Pincharam a

estação no chão” (1966), “Praça da Sé” (1978) e “Viaduto Santa Ifigênia” (1974). Além da modificação dos espaços, outras consequências oriundas do progresso, como a substituição do velho pelo novo, que culmina na efemeridade das coisas, podem ser verificadas em “Carolina”, composta com Marcos César (1966). Já em “Iracema” (1956), pauta-se a questão dos atropelamentos, que haviam se tornado um fenômeno comum na época, ilustrando a crescente violência urbana, que é referida também em “Tiro ao Álvaro” (1960).

Sobre essa proximidade do discurso da canção com fatos do cotidiano, Caretta (2013, p. 90-91) revela que “As relações interdialogicas do discurso da canção com a esfera do cotidiano são bastante produtivas, pois é nela que, muitas vezes, os compositores buscam os elementos para a produção dos enunciados – temas, expressões, entonações etc.(...)”.

Alguns versos das três primeiras composições aqui citadas são ilustrativos da relação de substituição do velho pelo novo e nas impressões que isso causava.

*“Agora não preciso mais de condução
Moro e trabalho aqui mesmo no meu bairro
Jaçanã
Mas sofri uma grande decepção quando disseram
Vá lá embaixo ver, tão derrubando a nossa estação
Fui lá vê se era verdade
E era”*

(Início de “Pincharam a estação no chão”. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/adoniran-barbosa/1497042/>> Acesso em: maio 2019).

*“Praça da Sé
Praça da Sé
Hoje você é
Madame estação Sé*

*Quem te conheceu
A alguns anos atrás
Como eu te conheci
Não te conhece mais
Nem vai conseguir
Te reconhecer
Se hoje passar por aqui
Alguém que já faz
Algum tempo que não te vê
Pouca coisa tem que contar
Pouca coisa tem que dizer*

*Vai pensar que está sonhando
É natural*

Nunca viu coisa igual”

(Versos iniciais de “Praça da Sé”, MATOS, 2007, p.150-151).

“Eu me lembro

Que uma vez você me disse

Que um dia que demolissem o viaduto

Que tristeza, você usava luto

Arrumava sua mudança

E ia embora pro interior

Quero ficar ausente

O que os olhos não vê

O coração não sente”

(Versos finais de “Viaduto Santa Ifigênia”, MATOS, 2007, p.152).

Diferentemente do narrado nas duas primeiras letras transcritas, que tratam de uma demolição de uma estação e da reforma da Praça da Sé, – agressiva a ponto de o espaço se tornar irreconhecível, aos olhos do compositor – o contexto de produção de “Viaduto Santa Ifigênia” muda, em relação à influência dos moradores sobre os espaços da cidade. Isso porque, ao saberem que o viaduto seria demolido por ocasião das obras do metrô, em 1970, os moradores das redondezas fizeram um abaixo-assinado contra a demolição. A solicitação popular foi acatada e, em lugar de demoli-lo, reformaram-no, revestindo-o de pastilhas e restringindo-o à passagem a pedestres, apenas. Na canção, a reforma foi elogiada pelo eu-lírico, ao mostrar o viaduto a Eugênia.

Em “Carolina”, um samba pouco explorado, que compôs com Marcos César, há um diálogo com a história da escritora Carolina Maria de Jesus, cuja obra também está relacionada à crítica social e ao cotidiano das favelas e cortiços. Ex- catadora de papel, radicada na favela do “Canindé”, em São Paulo, Carolina publica, em 1960, o livro “Quarto de despejo”, reunindo crônicas publicadas por dois anos no jornal “Folha da Noite” e na revista “O Cruzeiro”, nas quais fala sobre a rotina na favela paulistana citada. Na letra da canção de Adoniran, seu feito de sair da favela e ganhar destaque mundial é narrado pelo autor, no entanto, dada à efemeridade da fama e do sucesso, aliada à necessidade do novo, logo Carolina é esquecida e está de volta à favela. Composta em 1966, essa música não se afasta do destino que teve

Carolina: apesar da fama e do dinheiro conquistados ao escrever outros livros,
a autora sai da favela, mas retorna à pobreza, morrendo pobre e esquecida.

*Lá vai ela
Carolina vai embora da favela
Lá vai ela
Carolina vai embora da favela*

*Ela escreveu um livro
Sobre a vida de um cortiço
O que ela escreveu
Tá causando reboliço
Carolina é um sucesso
Vão levá-la pra cidade
Até querem que ela faça
Conferência na Argentina
Ela agora é importante
Vai virar celebridade
Todo mundo na cidade
Quer saber da Carolina
Carolina autografando livro
Carolina em tudo que é jornal
Carolina conhecendo gente
Carolina em crônica social
Carolina na televisão
Carolina de vestido novo
Carolina com o governador
Carolina não é mais do povo*

*Só dá ela
Carolina nem se lembra da favela
Só dá ela
Carolina nem se lembra da favela*

*Carolina não escreve
Não tem mais tempo pra isso
E nem lembra mais do tempo
Que vivia no cortiço
Carolina foi morar
Num importante arranha-céu
Mil visitas todo dia
Está sempre em coquetel
Até que de repente
Deixa de ser novidade
Sai da moda e é somente
Carolina novamente*

*Carolina não tem mais dinheiro
Carolina não sai no jornal
Carolina não vai mais a festa
Carolina não interessa mais
Carolina não paga aluguel
Carolina sai do arranha-céu
Carolina vai fazer o que?
Carolina vai catar papel*

*Lá vem ela
 Carolina está de volta pra favela
 Lá vem ela
 Carolina está de volta pra favela*

(Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/923133/>> Acesso em: maio 2019).

“Iracema”, por sua vez, traz à tona a violência urbana, ao contar a história de um atropelamento que culminou em morte da personagem, vinte dias antes de se casar. Sobre o fato, em uma de suas entrevistas, Adoniran diz que leu esta notícia no jornal e adaptou para a música. Os acontecimentos reais, segundo ele, deram-se na Rua Consolação, que foi substituída, na música, por Avenida São João. A menção aos atropelamentos e à crescente violência urbana aparece ainda em “Tiro ao Álvaro”, nos seguintes versos e na sequência, temos a letra de “Iracema”:

*“Teu olhar mata mais do que bala de carabina
 Que veneno estriquinina
 Que peixeira de baiano
 Teu olhar mata mais que atropelamento de automóvel
 Mata mais que bala de revólver”*

(Trecho de “Tiro ao Álvaro”. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/elis-regina/101410/>> Acesso em: maio 2019).

*Iracema, eu nunca mais que te vi
 Iracema meu grande amor foi embora
 Chorei, eu chorei de dor porque
 Iracema, meu grande amor foi você
 Iracema, eu sempre dizia
 Cuidado ao travessar essas ruas
 Eu falava, mas você não me escutava não
 Iracema você travessou contra mão
 E hoje ela vive lá no céu
 E ela vive bem juntinho de nosso Senhor
 De lembranças guardo somente suas meias e seus sapatos
 Iracema, eu perdi o seu retrato.
 - Iracema, fartavam vinte dias pra o nosso casamento
 Que nós ia se casar
 Você atravessou a São João
 Veio um carro, te pega e te pincha no chão
 Você foi para Assistência, Iracema
 O chofer não teve culpa, Iracema
 Paciência, Iracema, paciência (...)
 (ROCHA, 2002, p. 146-148).*

Sobre o amor e a boemia, em tom mais humorístico, destacam-se “Apaga o fogo Mané” (1956), “As mariposa” (1955), “Joga a Chave”, composta

com Oswaldo França (1952), “Prova de Carinho”, composta com Hervê Clodovil (1960). Importante tratar aqui que as poucas pesquisas sobre a noite e a cultura boêmia acabavam por interpretá-las como rejeição ao mundo do trabalho e à disciplina, identificando-a com o ócio e o não-trabalho. Essa análise aparece em Matos (2007), que considera ainda que

Para além da construção idealizada do boêmio – desvinculado de todas as normas familiares, do trabalho e das obrigações sociais -, o ser boêmio contém múltiplas experiências, formas de viver, estabelecer regras e códigos de modo distinto, busca de escape à monotonia e ao previsível. A boemia não é um todo fechado, autônomo e homogêneo, devendo ser observada de forma relacional, complementar e interdependente da vivência do dia e do trabalho, e não em confronto a eles. Também não se pode simplesmente identificá-la como forma de resistência, de submissão e/ou ilegítima, cabendo-se destacar toda a heterogeneidade de manifestações e vivências que circulam no universo da boemia (MATOS, 2007, p. 32).

Esse modo de viver do boêmio, de que nos fala a autora, pode ser visto em “Joga a chave”, música baseada em um acontecimento narrado pelo autor em entrevista à Revista Manchete, em 1973, – contida em Matos (2007, p.132) – na qual ele diz que, quando morava na Rua Aurora e chegava tarde do trabalho, gritava para a sua mulher jogar a chave e um monte de janelas se abria e caía a seus pés uma porção de chaves. Num determinado dia, a sua caiu no bueiro... A pertinência desta história, nesse contexto, dá-se como ilustração à citação acima, de construção idealizada do boêmio como alguém alheio ao trabalho, obrigações sociais e normas familiares. Na referida ocasião, o “boêmio” João Rubinato estava trabalhando, cumprindo sua obrigação social e retornando a sua família, na figura de Mathilde. Sobre as referências a sua mulher, cabe ainda ressaltar que não são exclusividades dessa composição, sendo a história contada em “Prova de carinho”, aludida ao amor de Mathilde, para quem fez uma aliança com uma corda de cavaquinho, como narra música. Essa aliança podia ser vista no antigo Museu Adoniran Barbosa, cujo acervo está agora depositado no MIS/SP.

*“Não perturbo mais teu sono
Chego a meia noite sim
Ou então a qualquer hora
Joga a chave meu bem
Aqui fora tá ruim demais*

*Cheguei tarde perturbei teu sono
Amanhã eu não perturbo mais”*

(Trecho de “Joga a Chave”. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/83330/>> Acesso em: maio 2019).

*“Com a corda mi
Do meu cavaquinho
Fiz uma aliança pra ela
Prova de carinho*

*Quanta serenata
Eu tenho que perder
Pois meu cavaquinho
Já não pode mais gemer*

*Quanto sacrifício
Eu tive que fazer
Para dar a prova pra ela
Do meu bem querer”*

(Trecho de “Prova de carinho”. MATOS, 2007, p. 161).

Já em “As mariposa” se expressa uma visão clássica do boêmio, contrapondo-se referido na citação. Nessa música, cercado por mulheres a personagem se coloca como o centro das atenções. Do mesmo modo que as mariposas não conseguem se afastar da iluminação, as mulheres o rondam. Ao final, ele, “a lâmpada”, aconselha “a mariposinha” a não se acostumar com as atenções recebidas, evidenciando, mais uma vez, o comportamento típico dos homens considerados boêmios em não aprofundar os laços afetivos com as mulheres conhecidas na noite.

*“Eu sou a lâmpada
E as muié é as mariposa
Que fica dando vorta em vorta de mim
Todas noite só pra me beijá*

*As mariposa quando chega o frio
Fica dando vorta em vorta da lâmpada pra si isquentá
Elas roda, roda, roda e depois se senta
Em cima do prato da lâmpada pra descansá*

*As mariposa quando chega o frio
Fica dando vorta em vorta da lâmpada pra si isquentá
Elas roda, roda, roda e depois se senta
Em cima do prato da lâmpada pra descansá*

*Tá muito bom...
Mas num vai si acostumá, viu mariposinha?”*
(Trecho de “As mariposa”, KRAUSCHE, 1985, p. 71-72).

Todavia, essa “esperteza” do boêmio não se mantém, em “Apaga o fogo mané”, cuja personagem é abandonada pela mulher, quando ela sai para “comprar um pavio pro lampião”, fazendo jus ao nome recebido no título da canção. A preocupação com Inez reforça, na canção, o amor que o eu-lírico sente por ela, expresso também na reprovação ao seu comportamento “O que Inez me fez não se faz” e na tristeza que essa ação provoca “Voltei pra casa triste de mais”.

*Inez saiu dizendo que ia comprar um pavio
pro lampião
Pode me esperar Mané
Que eu já volto já
Acendi o fogão, botei a água pra esquentar
E fui pro portão
Só pra ver Inez chegar
Anoiteceu e ela não voltou
Fui pra rua feito louco
Pra saber o que aconteceu
Procurei na Central
Procurei no Hospital e no xadrez
Andei a cidade inteira
E não encontrei Inez
Voltei pra casa triste demais
O que Inez me fez não se faz
no chão bem perto do fogão
Encontrei um papel
Escrito assim:
-Pode apagar o fogo Mané que eu não volto mais
(KRAUSCHE, 1985, p. 60-61).*

Para finalizar, a música “Trem das onze” (1965) não poderia deixar de ser apontada. Composição mais popular do cantor, sendo eleita pelo público a música que mais representa São Paulo, numa eleição promovida pela Rede Globo de Televisão, em 2000, por ocasião do aniversário da cidade, teve também repercussão internacional. O amor que precisava esperar em função da distância que o amado teria que percorrer até a sua casa, sintetizava os movimentos e expansão vividos pela cidade. Curiosamente, lançada em agosto de 1964, pelos Demônios da Garoa, a música fez um sucesso estrondoso no carnaval do Quarto Centenário do Rio de Janeiro, o que rendeu a Adoniran um prêmio de dois milhões de cruzeiros de Carlos Lacerda, então governador do Estado. Segundo Mugnaini Jr. (2013), o fato inusitado de “uma canção paulistana ser o maior sucesso na terra do samba” se deveu à identificação do

público com “a mensagem universal do proletário que depende de transporte público e se revela um bom filho e bom amante que ao menos dá satisfações à amada” (MUGNAINI JR., 2013, p. 94).

*“Não posso ficar
Nem mais um minuto com você
Sinto muito amor
Mas não pode ser
Moro em Jaçanã
Se eu perder esse trem
Que sai agora às onze horas
Só amanhã de manhã*

*Não posso ficar
Nem mais um minuto com você
Sinto muito amor
Mas não pode ser
Moro em Jaçanã
Se eu perder esse trem
Que sai agora às onze horas
Só amanhã de manhã*

*E além disso mulher
Tem outra coisa
Minha mãe não dorme
Enquanto eu não chegar
Sou filho único*

Tenho minha casa pra olhar”

(Trecho da letra de “Trem das onze”. Disponível em: <<https://planetapagode.wordpress.com/2010/07/14/adoniran-barbosa-a-historia-do-trem-das-onze/>>. Acesso em: 28 abr. 12h45min.).

O grupo Demônios da Garoa teve importante participação no sucesso alcançado pela música, chegando a editar boa parte da letra, sob protestos do compositor, que parou de reclamar depois que a música fez sucesso. Sobre sua parceria com Demônios da Garoa, grupo que por mais tempo o acompanhou e que, juntos, emplacaram grandes sucessos, há algumas críticas sobre a maneira com a qual o grupo interpretava suas letras, imprimindo à obra de Adoniran um tom demasiadamente engraçado, o que, segundo o produtor L. C. Botezelli – quem produziu os dois LP individuais de Adoniran –, banalizaria o sentido de uma crítica social. “Os Demônios da Garoa exageravam na caricatura, tornando as músicas apenas engraçadas, quando o compositor as pretendia críticas.” Essas críticas constam de um depoimento concedido ao pesquisador Francisco Rocha, em 27/07/1999, pelo próprio Botezelli e

registrado em seu livro “Adoniran Barbosa – o poeta da cidade”, já citado neste capítulo, p. 139.

Críticas à parte, a parceria entre Adoniran e Demônios da Garoa foi duradoura e extremamente positiva. A música “Trem das onze” ganhou notoriedade mundial, sendo regravaada na Itália como “Figlio Unico” e em outras línguas, como em iugoslavo, castelhano e espanhol.

Após percorrer um pouco da biografia de Adoniran, suas atividades profissionais e algumas de suas muitas composições musicais, cabe, à próxima seção, tratar da presença do artista em Valinhos, sua terra natal e local da realização deste trabalho, trazendo um pouco de suas referências, presentes no espaço geográfico e cultural da cidade.

5.4 ADONIRAN E VALINHOS

A antiga estação da Cia Paulista de Estrada de Ferro, inaugurada em 1872, o Centro de Artes, Cultura e Comércio “Adoniran Barbosa” (CACC), a Escola Estadual de mesmo nome, a homenagem da “Unidos da Madrugada”, escola de samba da cidade, ao artista, o Adoniran Bar, inaugurado em 2002, o bar e restaurante “Quais Quais”, no centro da cidade, a Rua Adoniran Barbosa, no Jardim São Felipe, a apresentação escolar baseada na canção “Saudosa maloca”... Reminiscências da presença de uma personalidade que, embora tenha deixado a cidade cedo, continua presente na sua memória.

Os exemplos acima mostram que Valinhos conserva na memória um de seus cidadãos mais ilustres. No CACC, podemos tirar uma foto com Adoniran, sentando-se ao lado de sua escultura, como se papeássemos num banco de praça. Voltando os olhos para cima, podemos ver uma faixa estampada com o rosto do compositor, exibindo um meio sorriso e um olhar instigante. Na Escola Estadual Adoniran Barbosa, no bairro Fonte Nova, encontramos algumas fotos

e um pouco da história do seu patrono, logo no saguão de entrada. O nome do bar e restaurante do centro da cidade – onde se tocava samba – é uma referência ao início de “Trem das onze” (“Quais, quais, quais, quais, quais, quais/ Quaiscalingudum/ Quaiscalingudum/ Quaiscalingudum”).

Sobre as memórias do município, a Associação de Preservação Histórica de Valinhos, a APHV, no ano de 2019, promoveu a eleição das 14 Maravilhas de Valinhos, por meio de votação popular, via Internet. A lista, elaborada por uma comissão de artistas, jornalistas, radialistas, pesquisadores e professores, foi divulgada no mês de maio, por ocasião do aniversário da cidade e conta com 91 maravilhas valinhenses, das quais 62 são ainda existentes e 29 já foram extintas. Dentre elas, figuram prédios históricos famosos como a Casa Modernista do artista Flávio de Carvalho, a Matriz de São Sebastião, o complexo Ferroviário (Museu Municipal), a antiga Fonte Sônia, a Praça Washington Luís e o prédio da Antiga Câmara Municipal (Primeira Prefeitura). Entre as maravilhas extintas, foram destacados o Primeiro Grupo Escolar (Rua Sete de Setembro), a Primitiva Capela de Santa Cruz, o Coreto do Largo São Sebastião, cinemas antigos de Valinhos, Estádio Clube Atlético Valinhense e a Primitiva Matriz São Sebastião.

Interessante notar que entre as maravilhas extintas constam muitas construções datadas entre os anos de 1940 e 1970, que foram demolidas justamente para a modernização da cidade, como é o caso da Vila Gessy, criada pela Cia. Gessy Industrial – primeira grande indústria da cidade – para abrigar seus funcionários. Segundo o site da APHV, acessado em julho de 2019, a vila abrigava oitenta residências de empregados e sua demolição, na década de 1970, ocorreu em virtude da construção do viaduto Laudo Natel. Esse fato nos permite afirmar que as mudanças ocorridas nessa época e retratadas na obra de Adoniran não se restringiram somente à capital paulista, mas também às cidades do interior, como é o caso de Valinhos. Desse modo, quando falamos da importância do compositor como um cronista social de sua época, não nos referimos aos limites geográficos da cidade de São Paulo, mas a todas as regiões brasileiras que passaram pelos processos de significativa alteração do espaço urbano, em face dos ideais de modernização e progresso.

Por fim, se por um lado o valinhense João Rubinato levou Adoniran para o mundo, por outro, ele nunca saiu da cidade. Além dos monumentos e nomes em sua homenagem, Adoniran está presente também na memória das pessoas que ali residem, representado em eventos populares como no desfile de carnaval, no sotaque ítalo-paulista-caipira de seus moradores mais antigos e em trabalhos escolares, que levam ao conhecimento dos mais jovens um pouco da cultura paulista.

Em janeiro de 2020, o diretor Pedro Serrano lançou o documentário “Adoniran – meu nome é João Rubinato”, que aborda a biografia do autor por meio de uma coletânea de imagens, depoimentos e trechos de gravações, do artista e de pessoas que com ele conviveram. Após a estreia, o documentário foi exibido na Câmara Municipal de Valinhos, no dia 05 de março de 2020, em sessão gratuita à população, como mais uma forma de difusão e preservação da imagem do artista.

No capítulo seguinte, apresentamos os passos da intervenção pedagógica realizada com os alunos, para a concretização deste trabalho.

6. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O objetivo deste capítulo é apresentar a aplicação da atividade pedagógica, da forma como será desenvolvida com os alunos. Nele, serão apresentadas as teorias que lastreiam o fazer pedagógico que aqui se propõe, como a das Atividades Orientadoras de Ensino, ancoradas nos princípios de uma educação dialógica, propostos por Freire (1975, 1979, 1996), Zabala (1998), Vygotsky (2003), Moura (1996, 2001) e Luckesi (2011), incluindo os objetivos, a preparação para a atividade e as etapas de sua realização.

Para começar, é imprescindível considerar que muitas são as teorias que circundam o fazer docente e as ações de ensinar e aprender. A visão do professor como um detentor absoluto do saber e mero transmissor de conhecimentos vem sendo substituída pela sua posição de orientador e mediador no processo de ensino e aprendizagem, que o coloca, assim como o educando, como agente e protagonista dentro de um processo.

Pensadores como Paulo Freire e Lev Vygotsky já apontavam, há anos, a necessidade da interação e mediação no desenvolvimento educativo, principalmente no que diz respeito à relação professor-aluno-aprendizado. Para ambos, o conhecimento só se torna possível a partir de uma perspectiva dialógica da aprendizagem. Encontramos em Freire (1996) a defesa da mediação e da interação nas práticas educativas, principalmente quando critica a verticalização nas relações entre educador e educando e a educação bancária. Consoante a ele, Vygotsky coloca a importância da interação, compreendendo o homem como um ser que se forma em contato com a sociedade: "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem" (VYGOTSKY *apud* SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011, p. 220).

Torna-se importante ressaltar, no entanto, que as mediações e interações como ações orientadoras de ensino não podem ocorrer de forma livre e impensada, requerendo um planejamento e objetivos bem definidos. Destarte, planejar, definir

metas, traçar objetivos e avaliar o resultado dessas ações, numa perspectiva de geração de aprendizagem, é tarefa do professor. “Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (VYGOTSKY, 2003, p. 76). As mesmas ideias podem ser vistas em Marques e Marques (2006)

(...) o ato educacional exige uma atitude programada daquele que educa. Um verdadeiro ato educacional, para que alcance o seu objetivo de formar um cidadão autônomo, competente e crítico, não pode se limitar a uma simples relação de ensino-aprendizagem. É necessário ter vontade de incidir ou intervir no processo de aprendizagem do aluno, refletindo numa série de decisões de ordem pedagógica, que envolva todo o processo educativo desde a elaboração do currículo, até as práticas escolares da sala de aula (MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A., 2006, p. 9)

Segundo o professor Cipriano Luckesi (2011), o educador é o adulto da relação pedagógica e cabe a ele oferecer ao educando as condições para a efetivação de sua aprendizagem, que incluem o planejamento das atividades, sua execução e acompanhamento.

Nesse escopo, intervir pedagogicamente significa atuar de forma planejada, utilizando estratégias de ensino e propondo atividades de aprendizagem consoantes com os objetivos que se deseja alcançar. Para isso, é importantíssimo considerar que “o aluno é o sujeito da aprendizagem, é aquele que aprende a partir do seu contato com o outro e com o seu grupo social – aprende os conceitos, os valores disseminados e produzidos pela sociedade ao longo de sua história” (COELHO, 2009, p. 28). Isso significa dizer que o aluno é o centro do processo e as mediações feitas pelo professor devem sempre levar em conta tal fato.

No tocante ao planejamento, é preciso entender que as práticas propostas podem sofrer alterações ou adaptações em seu curso. A reflexão sobre as práticas, tanto quanto o planejamento delas, torna-se essencial ao docente que preza por um fazer dialógico, como apontam os teóricos citados. Diante disso, a intervenção pedagógica que aqui se propõe justifica-se pela necessidade de ações que coloquem o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva dialógica, a partir de atividades mediadas e orientadas pelo professor. Os objetivos dessa intervenção estão descritos na próxima seção.

6.1 OBJETIVOS DA ATIVIDADE

O objetivo principal da sequência de atividades a ser apresentada é propiciar o desenvolvimento da autoria e do protagonismo digital, nos educandos, ao estabelecer um diálogo entre a canção e o produto audiovisual, por meio da criação de curtas-metragens, baseados nas obras do cantor e compositor brasileiro, Adoniran Barbosa. Pretende-se ainda, a partir das atividades elaboradas, promover a aproximação entre leitura, escrita, texto lítero-musical e produto audiovisual, preparando o aluno para as práticas de linguagem contemporâneas, que envolvem o letramento digital, a capacidade de ler e interpretar textos multimodais e multissemióticos e também de produzi-los.

Objetiva-se ainda, com este trabalho, mobilizar uma série de habilidades linguísticas referentes a diversas esferas da comunicação:

Nas práticas de leitura, desenvolver estratégias de interpretação e apropriação da canção, levando em conta o registro linguístico, relações léxico-semânticas, relações entre melodia e letra, ritmo, narratividade e situação da produção discursiva;

Nas práticas de produção textual, utilizar de recursos descritivos e narrativos na produção de roteiros para a gravação de curtas-metragens; realizar a transposição da linguagem escrita para a audiovisual, levando em conta o sincretismo linguístico do gênero em estudo;

Na oralidade, exprimir opiniões, defender ideias e pontos de vista, trocar experiências, por meio do diálogo com seus pares e professores;

Na análise linguística e semiótica, perceber os recursos empregados na produção de sentidos, como as escolhas lexicais, os elos entre a melodia e a letra, a representação do espaço e tempo na narrativa da canção e audiovisual, a caracterização de personagens na canção e no vídeo, a utilização de elementos caracterizadores como figurinos, registro linguístico, cores e sons.

Na próxima seção, apresentamos as atividades que serão realizadas como intervenção pedagógica e os pressupostos teóricos que sustentam a prática das Atividades Orientadoras de Ensino (AOE).

6.2 ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO

No início do capítulo, discorreremos sobre a necessidade de intervenção do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Aqui, ao apresentar a sequência de atividades propostas para o desenvolvimento do trabalho, cabe apontar que elas serão admitidas sob o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (MOURA, 1996, 2001). A AOE se apresenta como uma forma de organização da atividade de ensino e de aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, difundida por Vygotsky e seus adeptos, torna-se uma possibilidade para realizar a atividade educativa. Nessa perspectiva

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve (MOURA, M. O. et al., 2010, p. 213).

A Teoria da Atividade, desenvolvida de forma sistemática pelo psicólogo Alexei Leontiev – um dos adeptos de Vygotsky –, pode ser definida como o processo pelo qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. Os principais componentes da atividade são: necessidades, motivos, metas, condições, meios, ações e operações. Assim, no contexto do processo educativo, as atividades de ensino e de aprendizagem precisam estar articuladas por uma necessidade comum, enquanto o motivo dessas ações (aquilo que move os sujeitos nesse processo) precisa coincidir com suas finalidades. A atividade consiste, portanto, num conjunto de ações articuladas entre si por objetivos comuns que potencializam o desenvolvimento da psique e da personalidade humana, isto é, o desenvolvimento integral do homem (MOURA, 2010).

Conceituadas a Atividade e a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), na perspectiva sociointeracionista, passamos a descrever a sequência proposta para

que os objetivos de promoção da autoria e do protagonismo digital – ação a ser alcançada ao final do processo – se efetivem. Sendo as atividades de ensino distintas das atividades de aprendizagem, iniciaremos a descrição das atividades pelo percurso realizado pelo professor, já que “a primeira [as atividades de ensino], objeto do trabalho docente, condiciona e cria as bases da segunda [as atividades de aprendizagem], objeto de atividade do aluno” (PUENTES e LONGAREZI, 2013, n.p.).

No início do ano letivo de 2019, ao iniciar os trabalhos com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino, na disciplina de Língua Portuguesa, uma aluna apontou a necessidade de se trabalhar com poema e letras de canções, uma vez que as provas de seleção para colégios técnicos, os chamados “vestibulinhos”, cuja admissão é bastante almejada por nossos alunos, traziam vários textos do gênero. O primeiro material a ser consultado e que está ao alcance de qualquer professor, ao planejar suas atividades, é o livro didático. Disponível a todos os alunos, sua utilização pode ser bastante proveitosa no cotidiano escolar, uma vez que nem sempre temos textos, imagens e exercícios em quantidades suficientes para o trabalho, em outros suportes – incluem-se aí os materiais fotocopiados, projetados em aparelhos multimídia ou acessados via internet.

Ao analisar o livro didático adotado pela rede municipal de ensino, percebemos que pouco ou nada se tem sobre o gênero poema e menos ainda sobre as letras de canções, sendo privilegiados os gêneros da esfera argumentativa, como o artigo de opinião, o debate regrado, a carta argumentativa e a dissertação escolar. O poema é apresentado em algumas páginas, numa seção intitulada “Para escrever com expressividade”, na qual são abordados somente os elementos estruturais do texto: tipos de rimas, de estrofes, metrificação dos versos.

Já em relação às provas de vestibulinho de uma das escolas técnicas mais prestigiadas por nossos alunos, não raros foram os exemplos de uso ilustrativo do poema e de letras de canções para a abordagem de conteúdos de disciplinas diversas, como História, Geografia, Ciências (Biologia e Química) e até mesmo a Matemática. No entanto, nas questões específicas de Língua Portuguesa, nada havia sobre a análise e interpretação de poemas e letras de canções.

Embora as provas em questão e alguns livros didáticos abordem o poema e as letras de canção como se fossem o mesmo gênero, talvez porque o discurso da

canção seja bastante próximo ao discurso poético, como assinala Caretta (2009), existem distinções fundamentais que os caracterizam como gêneros distintos. Outra consideração importante a fazer é que nos referimos aqui a “letras de canção” e não a “canções”, pois os suportes pelos quais elas são trazidas aos alunos anulam completamente os elementos musicais constituintes do gênero canção. Na maior parte das vezes, elas são apresentadas como um texto escrito, essencialmente verbal, e analisadas como um poema, desconsiderando o sincretismo de suas linguagens (verbal e musical) e a própria intencionalidade discursiva relacionada à sua produção. O fato de não haver, sequer, uma orientação ou sugestão para que o aluno ouça a canção cuja letra está sendo exposta reforça a desconsideração dos elementos musicais, constituintes da canção.

Dessa forma, tomando o poema e as letras de canções como gêneros discursivos cuja compreensão de sentidos vão além do estudo mecânico de suas superestruturas, torna-se evidente que o trabalho com esses gêneros, enfocando somente seus elementos estruturais, ou a sua utilização em sala de aula apenas com valor ilustrativo, distancia-se dos objetivos apontados pela BNCC, ao destacar a necessidade de formação de alunos autônomos e criativos. Essa necessidade está expressa nas habilidades a serem desenvolvidas no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas práticas de linguagem do campo artístico literário. Interessa-nos aqui, as que se referem diretamente ao trabalho com textos literários:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, **poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros**, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, BNCC, 2017, p. 185, grifo nosso).

O professor Alcides Villaça, ao falar de sua experiência com o texto poético, nos anos de 1950 em diante, como estudante e professor de Português em escolas públicas, conta que o texto poético surgia sempre em função de alguma “causa” sendo a poesia, equivocadamente, muito mais ilustração que expressão. Essas causas do surgimento da poesia, em sala de aula, poderiam ser “as comemorações cívicas, a necessidade de lembrar os heróis nacionais e de exaltar a natureza” (VILLAÇA, 1994, p. 95). Passados os anos, percebemos que o uso ilustrativo ou

apenas de representação formal de textos poéticos na escola e em situações ligadas a ela, ainda não foi superado.

Experiência semelhante temos, atualmente, com as canções. Sua pouca circulação na sala de aula, como gênero em estudo, distancia-se da sua grande circulação social, que faz com que ela esteja fortemente inserida no nosso cotidiano e no dos alunos. De acordo com Costa (2010), a produção lítero-musical de nossa sociedade é constituinte da identidade e da história do nosso país, e, por isso, o interesse pedagógico pela canção deve ser ascendente, nas escolas.

Ainda de acordo com o autor citado, o objetivo do trabalho com a canção em sala de aula

deve ser o de proporcionar ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que proporcione, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multissemiótica, voltada não apenas para a discriminação de cada materialidade semiótica do gênero, mas também para a interação pluridirecional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe (autor – cantor – personagens – melodia – ouvinte genérico – ouvinte individual etc.) (COSTA, 2010, p. 131).

Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: como trabalhar com a canção na escola, de maneira a envolver os alunos e superar o tratamento superficial (ou inexistente) dado ao gênero, de modo a atingir as competências apontadas pela BNCC?

Como exposto em capítulos anteriores, as tecnologias digitais de interação e comunicação – TDIC – ocupam um espaço cada vez maior em nossa sociedade, e a escola não pode estar alheia a isso, configurando-se como um espaço – também – de promoção da cultura digital. Seria uma boa estratégia, então, aliar o trabalho com o gênero canção e a produção de vídeos?

Apesar da resposta afirmativa à questão anterior, faltava, ainda, escolher o mote do trabalho, o que, dentro da Teoria da Atividade, se apresenta como a necessidade impulsionadora das ações, o que move os sujeitos (professor e alunos) do processo de ensino para o alcance dos objetivos. Sabendo da necessidade do real envolvimento dos alunos no projeto, para o seu sucesso, privilegiamos a escolha do cantor e compositor Adoniran Barbosa, filho ilustre de Valinhos. Essa escolha se deu pelos seguintes motivos:

a) por sua origem – temos um autor valinhense –, ele e sua obra interagem com o patrimônio material e imaterial da cidade, tornando possível estudar e resgatar dados sobre aspectos da cultura local;

b) pela variedade de temas e de composições – ao todo, são 151 canções – e por haver, dentre elas, conteúdos que se adequam à faixa etária dos alunos e que ilustram temáticas comuns abordadas pelo samba, como canção popular brasileira;

c) pelo registro linguístico utilizado pelo autor, que propicia a abordagem de questões sobre variação, preconceito linguístico e identificação com a cultura familiar;

d) pelo conteúdo de suas letras, que possibilita um trabalho interdisciplinar – no nosso caso, com a disciplina de História – ao abordar as mudanças pelas quais passavam as cidades, no Estado Novo e dialogar discursivamente com outros assuntos da época;

e) pelo grau de narratividade de suas canções, cujas histórias, contadas em estilo prosaico, podem ser facilmente adaptadas para outros meios de produção.

Como “líder da prática educativa, propondo conteúdos e atividades que, respectivamente aprendidas e exercitadas, ajudem o educando a desenvolver-se, na perspectiva de sua própria autonomia” (LUCKESI, 2011, p. 143), apresentamos a sequência de atividades proposta aos alunos. Nesta sequência procuramos privilegiar as etapas essenciais para a realização de obras audiovisuais para mídias móveis, descritas no “Pequeno guia de microvídeos”, de Carlos Seabra: Definição do projeto; Roteiro; Seleção do equipamento; Processo de filmagem e Edição de áudio e vídeo (SEABRA, 2017, n.p.).

Seguem-se as atividades:

Atividade 1 – Afixação de uma foto de rosto, impressa, de Adoniran Barbosa, na lousa, e levantamento dos conhecimentos prévios sobre a personalidade apresentada.

Atividade 2 – Orientação para pesquisa individual, em meios impressos e/ou eletrônicos, sobre a biografia do autor. Os pontos relevantes da pesquisa serão aventados a partir das informações apresentadas pelos alunos, na atividade 1, privilegiando aquelas que eles demonstrem maior desconhecimento.

Atividade 3 – Socialização da biografia do autor, pesquisada pelos alunos, por meio de uma roda de conversa. Comparação das informações trazidas e das fontes pesquisadas.

Atividade 4 – Exposição, pelo professor de História, do contexto histórico e social no qual está inserida a obra do autor.

Atividade 5 – Organização dos alunos em grupos, de três a seis componentes, para audição e estudo das canções. Apresentação de trinta canções compostas por Adoniran Barbosa para estudo pelos grupos, com mediação da professora.

Atividade 6 – Levantamento de temas recorrentes na obra do autor.

Atividade 7 – Análise das canções, levando em conta os efeitos proporcionados pelos aspectos rítmicos, de estilo musical, intra e extralinguísticos, com ênfase na narratividade das letras e nas relações multimodais e multissemióticas, geradoras de sentidos.

Atividade 8 – Proposta de produção de curta-metragem, com tempo de duração entre 5 e 7 minutos, pelos grupos de alunos, a partir de uma das canções estudadas.

Atividade 9 – Preparação para a atividade final, a partir da análise do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade e da exibição do episódio homônimo, da série “Tudo o que é sólido pode derreter”, dos diretores Rafael Gomes e Esmir Filho, com roteiro de Mariana Bastos.

Atividade 10 – Estudo dos passos para a produção de vídeo, enfatizando a elaboração do roteiro como orientador da produção audiovisual.

Atividade 11 – Estudo do gênero “roteiro para a produção de vídeos”, analisando a finalidade do gênero, situações de produção, os tipos de roteiros e exemplos de alguns já produzidos.

Atividade 12 – Desenvolvimento dos roteiros para a produção audiovisual, pelos grupos. Intervenção da professora para orientação de reescrita, se necessário.

Atividade 13 – Gravação e edição dos curtas-metragens produzidos.

Atividade 14 – Entrega dos vídeos para a professora e preparação para a apresentação do projeto à comunidade escolar.

Em diferentes etapas de realização das atividades, temos o professor como mediador entre a cultura e conhecimentos já elaborados científica e socialmente, e o educando, visto como aprendiz. O educador é aquele que aproxima o educando do que já foi elaborado, do que está posto e “para atuar como educador necessita ter a posse, o domínio do que ensina” (LUCKESI, 2011, p. 142). Diante da necessidade de amplo conhecimento por parte do educador, do que será trabalhado, é que se justificam os estudos realizados sobre Adoniran Barbosa, suas composições e sua relação com a cidade de Valinhos, apresentados no capítulo anterior.

Na seção seguinte, tratamos da preparação para a atividade final.

6.3 PREPARAÇÃO PARA A ATIVIDADE

O professor José Luiz Fiorin, em um artigo sobre a noção de texto na semiótica, apresenta a seguinte reflexão: “(...) interpretar não é dom, nem uma questão de *sensibilidade*. (...) é claro que um bom leitor deve ter *sensibilidade*. No

entanto, ela não é dom divino, mas é algo que se constrói com a educação” (FIORIN, 1995, p. 171). Iniciar esta seção com essa reflexão parece-nos bastante apropriado, uma vez que, em muitas práticas escolares, percebemos uma maneira “intuitiva” de agir. O professor exige do aluno várias respostas, mas nem sempre lhe mostra como consegui-las.

Ao propor aos alunos que façam um vídeo a partir de uma canção, muitas podem ser as dúvidas sobre o que se deseja alcançar, com a atividade. O objetivo é que eles reproduzam fielmente o que é narrado na canção, considerando a época e tempo dos acontecimentos, as personagens apresentadas, ou que se apropriem do que foi contado para criarem uma narrativa própria? O que eles devem observar para criarem suas histórias, a partir da canção? Só a compreensão do tema – ou a figurativização, nas palavras de Fiorin (1995) –, basta para criar relações dialógicas entre a canção e o produto audiovisual ou é necessário observar os demais aspectos composicionais do texto?

Para dirimir essas dúvidas e outras que possam surgir, pensamos em discutir com os alunos um trabalho de produção audiovisual que se apropria de um poema e, a partir dele, levantar aspectos que precisam ser observados ao estabelecer relações intersemióticas e multimodais com foco na intertextualidade.

Os objetos escolhidos para esta discussão foram o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, e o episódio homônimo, da série “Tudo o que é sólido pode derreter”, dos diretores brasileiros Rafael Gomes e Esmir Filho, com roteiro de Mariana Bastos. Antes de passarmos à análise dos objetos, justificamos nossa escolha, uma vez que o poema de Drummond, por ser um texto curto, torna-se de fácil acesso aos alunos e dialoga com uma série que trata de interesses comuns à juventude: conflitos com a autoridade dos pais, os amores platônicos, as amizades e o questionamento existencialista comum nessa fase da vida.

Outra possibilidade de análise, como preparação para a atividade, talvez com públicos de uma faixa etária mais elevada – ensino médio, já que a censura indicativa do filme é de 16 anos – é o filme “Veja esta canção”, dirigido por Cacá Diegues, que estreou em 1994. O filme é dividido em quatro partes, cada uma inspirada em uma canção de sucesso: “Pisada de elefante”, de Jorge Benjor; “Drão”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil; “Você é linda”, de Caetano Veloso e “Samba do Grande Amor”, de Chico Buarque. A partir dele, também é possível realizar reflexões

bastante produtivas acerca da apropriação do gênero canção para o produto audiovisual.

6.3.1 O poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade

QUADRILHA

*João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos. Teresa para o convento
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.*
(ANDRADE, 1973, p.19)

O poema acima, publicado em 1930, no livro “Alguma Poesia”, de Drummond, traz a temática dos desencontros amorosos, constante na obra do poeta mineiro. Estruturalmente, contém uma única estrofe dividida em dois momentos distintos: a situação inicial de apresentação das personagens e de seus “amores” e o destino de cada uma delas. Logo no primeiro momento, instaura-se o “desencontro”, por meio de uma “pequena narrativa linear centrada em personagens sem singularidade, que vivem o drama cotidiano do desengano amoroso” (PASSOS, 2001, p. 140). A organização em orações com a mesma estrutura sintática – orações subordinadas adjetivas – constrói elos de significação entre as personagens, para quem o objeto direto/amoroso de uma torna-se o sujeito/amante de outra, sem que jamais ocorra a reciprocidade. Essa cadeia é rompida somente com Lili, que destina o seu amor a “ninguém”, interrompendo o fluxo dos amores sujeito-objeto. Passos (2001) chama atenção para o único verbo do período: “amar”, cuja transitividade termina com Lili, que também anuncia o que virá na sequência: orações compostas por verbos, em sua maioria, intransitivos.

O segundo momento do poema interrompe a ligação entre as personagens ao se referir ao destino de cada uma por meio de orações coordenadas assindéticas,

que transmitem a noção de “ações independentes”. A trajetória e sina solitária de cada uma estão postas: partida, morte, confinamento e até o estigma de “ficar para tia”. Mais uma vez é Lili quem rompe com a recorrência dos acontecimentos, casando-se com J. Pinto Fernandes. Sobre essa situação, temos uma análise interessante em Passos, ao colocar que

(...) ela [Lili] desfaz a intransitividade, introduz a instituição “casamento” (no lugar do amor?), como também substitui o pronome “ninguém” – símbolo textual da ausência de afeto – por um nome/sobrenome que lembra razão social, remetendo a um universo de patrimônio e comércio em choque com o lírico do primeiro parágrafo. (PASSOS, 2001, p. 140).

Aos poucos, o tom eminentemente lírico do início do poema torna-se amargo e irônico. A contradança que dá nome ao texto do poeta itabirano, apesar de ter como características a alegria e animação, prevê, em vários momentos de sua coreografia, a troca de pares, o que pode ser relacionado também com os primeiros versos do poema.

6.3.2 O episódio “Quadrilha”, da série “Tudo o que é sólido pode derreter”

A série “Tudo o que é sólido pode derreter”, produzida em 2008 pela Ioiô Filmes, em parceria com a TV Cultura, e veiculada pela emissora durante o ano de 2009, conta com 13 episódios que dialogam com diversos clássicos da literatura. De autoria dos diretores e roteiristas brasileiros, Rafael Gomes e Esmir Filho, aborda, de maneira descontraída, os conflitos vividos por um grupo de adolescentes, tendo como pano de fundo o ambiente escolar, as aulas de Literatura e os livros lidos pela personagem principal, Thereza.

Foi criada a partir de um premiado curta-metragem dirigido por Rafael Gomes, que teve o mesmo nome da série. Nele, a personagem principal, uma garota de 15 anos, tem que estudar a peça *Hamlet*, de Shakespeare, justamente numa fase em que sua vida está em crise. O filme expõe a solidão e a angústia características da adolescência, a vida escolar e a dor da perda de um ente querido – tudo permeado

pela descoberta de um clássico da literatura universal. Vencedor de diversos prêmios de importantes festivais infanto-juvenis como o *Oberhausen*, na Alemanha, o curta inspirou a série, que se dedicou às obras literárias de língua portuguesa.

De acordo com a matéria de Léo Lima, Mariana Meyer, Daiana Sigiliano e Vinícius Guida, no *site* “Observatório da qualidade no audiovisual” – que é um espaço de diálogo sobre a produção audiovisual contemporânea e integra o Grupo de Pesquisa Comunicação, Arte e Literacia Midiática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) –, após o encerramento da primeira temporada na TV Cultura, em 2009, ainda foram lançados conteúdos referentes ao universo ficcional. Em 2010, foi lançado o *box* com todos os episódios da série, *making of* e quatro *e-books*. Em 2011, Rafael Gomes lançou uma versão adaptada dos episódios da TV, em livro que, editado pela Leya, mantém as mesmas histórias da trama da TV Cultura, com pequenas mudanças por conta formato.

Ainda de acordo com o *site*, “anos depois da sua transmissão original, o conteúdo ainda circula pela internet. Disponibilizada pela produtora, atualmente nomeada Intro Pictures, a *playlist* da série atualmente conta com 10 mil visualizações” (LIMA, MEYER, SIGLIANO e GUIDA, 2018).

Para situar, dentro da série, o episódio que abordaremos neste trabalho, segue a lista dos episódios produzidos, na mesma ordem em que foram exibidos, cujos títulos são homônimos às obras de referência:

- 1- Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente;
- 2- Os Sermões, de Padre Antônio Vieira;
- 3- Os Lusíadas, de Luís Vaz de Camões;
- 4- Canção do Exílio, de Gonçalves Dias;
- 5- Senhora, de José de Alencar;
- 6- Macário, de Álvares de Azevedo;
- 7- Dom Casmurro, de Machado de Assis;
- 8- Ismália, de Alphonsus de Guimaraes;
- 9- Quadrilha, de Carlos Drummond de Andrade;
- 10- Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres, de Clarice Lispector;
- 11- Quem casa quer casa, de Martins Pena;
- 12- O Guardador de Rebanhos, de Fernando Pessoa;
- 13- Macunaíma, de Mário de Andrade.

Os episódios da série ambientam-se numa escola pública da cidade de São Paulo e têm como personagens principais, Thereza, a protagonista, Marcos e Letícia, seus melhores amigos, João Felipe, por quem a protagonista se apaixona, e Dalila, a antagonista, rival de Thereza. Além dessas, há outras personagens fixas na história, como os demais colegas da turma, em destaque Igor e Beto, o professor de Literatura, os pais de Thereza, Marta e Décio, e o tio, Augusto, que desempenha importante papel ao discutir com sua sobrinha – a personagem principal – questões existenciais e filosóficas.

O episódio que será apresentado aos alunos é o nono na ordem da série, com duração aproximada de 25 minutos, e tem como mote o aniversário de 15 anos de Thereza, que acontece no mesmo dia que uma excursão escolar para um acampamento, onde iriam comemorar a Festa Junina. Na narrativa, os alunos se reúnem no pátio da escola, ponto de partida para a viagem e Marcos, amigo de Thereza, a parabeniza e revela que gostaria de lhe dar um presente que fosse inesquecível. Já no ônibus, a caminho do acampamento, Thereza encontra um bilhete anônimo dentro de sua bolsa, com o poema “Poesia”, de Drummond. Então, pergunta a Marcos, que está sentado ao seu lado, ainda meio sonolento, quem ele acha que poderia ter lhe mandado o recado. A partir daí, Thereza tenta reunir pistas que revelem a identidade do autor do bilhete, que é tomado como uma possível declaração de amor.

Em meio às atividades do acampamento, cenas em *flashback* são inseridas na narrativa para apresentar ao espectador as investigações de Thereza, na busca por quem lhe enviara o bilhete. Nessas cenas, ela dialoga com Marcos, que sempre refuta suas suspeitas e com o tio Augusto, que tenta lhe encorajar na descoberta dos seus sentimentos amorosos. Nos *flashbacks*, Thereza aponta a autoria do poema escrito no bilhete como uma prova de que quem o enviou seria conhecedor do poeta, Carlos Drummond de Andrade. Esse fato direciona suas suspeitas a Marcos, que prontamente identificou o autor do poema pertencendo à literatura modernista.

No tempo linear da narrativa, os alunos participam de brincadeiras no acampamento, ocupam-se na piscina e em jogos esportivos e fazem a decoração da festa junina. Pares amorosos vão se formando entre os alunos e Dalila, a antagonista, empenhada em conquistar o monitor do acampamento, despreza Igor, sempre que este lhe dirige as atenções. Nesse contexto, João Felipe tenta, por

diversas vezes, revelar algo a Thereza, mas sempre é interrompido pelo monitor do acampamento ou por Dalila, com quem já tivera um relacionamento amoroso, em episódios anteriores. Numa das brincadeiras propostas pelo monitor, as personagens estão em uma mata escura, parte do acampamento, participando do jogo “Pega Bandeira” e Thereza ouve uma voz desconhecida declamando as estrofes finais da “Lira Romantiquinha”, também de Drummond. Amedrontada, porém curiosa, ela conta o ocorrido a João Felipe, que lhe revela que também encontrou um bilhete anônimo em sua mochila.

O clímax da narrativa ocorre numa noite, quando Thereza procura por João Felipe, em seu alojamento, e eles ouvem a mesma “voz desconhecida” declamando a “Lira Romantiquinha”. Ao se dirigirem à janela do alojamento, avistam Marcos, utilizando uma cartolina em formato cilíndrico para disfarçar a voz e declamando o poema. Thereza e João Felipe decepcionam-se ao descobrir que o amigo era o autor dos acontecimentos e pedem-lhe explicações. Marcos se esquivava, inventando mentiras que não convencem os colegas e promete explicar-lhes tudo no dia seguinte.

O desfecho da história se dá nas próximas cenas, com a última grande noite da turma no acampamento e a tão esperada festa junina. Na festa, em meio a brincadeiras, músicas e danças típicas, casais que estavam juntos se desfazem e formam-se outros, como na quadrilha. Igor, colega responsável pelo correio elegante, entrega bilhetes de Marcos a João e Thereza, combinando um local de encontro. Chegando ao local combinado – em meio a árvores do acampamento –, João e Thereza se veem sozinhos e concluem que Marcos não comparecerá. João vê uma caixa de presente presa em uma árvore, com um cartão endereçado a Thereza, contendo os seguintes dizeres: “Thereza, o Drummond escrevia sobre amor, mas também sobre amizade, esse é o meu presente inesquecível pra você, e só para não deixar sem o último poema, aqui vai o começo de ‘Quadrilha’: ‘João amava Thereza’. Feliz aniversário!” (GOMES, R; FILHO, E., 2008, DVD 3, 22’27”-22’42”). A leitura silenciosa do cartão, feita pela personagem, é a deixa para que João Felipe lhe declare o seu amor e terminem o episódio com um beijo romântico acompanhado pela canção “Mesmo quando a boca cala”, de Vinícius Calderoni.

6.3.3 Diálogo entre o poema e o vídeo

Nos itens anteriores apresentamos os dois objetos que serão analisados com os alunos, na perspectiva da criação de um produto audiovisual a partir de outros gêneros. Poema e vídeo dialogam intertextualmente e interdiscursivamente. O episódio da série será tomado nesta análise enquanto texto que, num enfoque comparatista, amplia e preserva a memória literária do poema drummondiano em outra forma estética, a do vídeo. Para isso, nos apoiaremos na ideia de intertextualidade, proposta por Júlia Kristeva, na esteira de Bakhtin, segundo a qual “todo texto se constrói como um mosaico de citações, por absorver e transformar outros textos” (KRISTEVA, 1974, p. 62). Relações dialógicas de intertextualidade, entre textos de gêneros distintos, também são assinaladas por Caretta, ao exemplificar que

Uma canção pode também estabelecer relações com outros tipos de discurso, por exemplo, o poético, que lhe é bastante próximo, como em “Divina comédia humana”, de Belchior, em que são citados os versos “Ora (direis), ouvir estrelas, certo perdeste o senso/ Eu vos direi no entanto” do soneto “Via Láctea”, de Olavo Bilac, caracterizando uma intertextualidade (CARETTA, 2009, p. 104-105).

Para facilitar as referências aos textos, designamos por Texto 1 (T1) o poema “Quadrilha”, de Drummond, e Texto 2 (T2) o episódio da série. Relacionando os dois textos, uma primeira associação que pode ser feita é a da temática: o desencontro amoroso no T1 e os encontros/desencontros no T2. Enquanto um sujeito se configura como o objeto do amor do outro, no T1, temos no T2 encontros que se concretizam com maior facilidade, na formação dos pares amorosos pelas personagens secundárias da trama e pela situação final das personagens principais. Já os desencontros aparecem na fugacidade com que esses pares são desfeitos.

O nome das personagens do T2, ao coincidirem com o das personagens dos versos iniciais do T1, corrobora com a interligação estabelecida na apropriação do poema pelo vídeo, presente também na ambientação da narrativa. O espaço do acampamento escolar e a realização da festa junina relacionam-se com o título de ambos os textos, que, como mencionado, remete à contradança típica das festividades de junho.

Mais uma associação possível é a da personagem Dalila (T2), que desempenha um papel semelhante ao de Lili (T1), ao realizar constantes quebras no fluxo dos acontecimentos, como as frequentes interrupções que fazia ao par romântico, Thereza e João. A semelhança acentua-se ainda mais quando Dalila volta seus interesses para o monitor do acampamento, personagem com única aparição na série, fora do contexto escolar, que pode ser tido como “alguém que não tinha entrado na história”...

A presença de outros poemas e versos de Drummond no T2 amplia a inserção do poeta na narrativa, cujas cenas em *flashback*, nas quais se discute a autoria do poema recebido de forma anônima pela personagem, cumprem um dos objetivos da série, que é a aproximação de obras clássicas da literatura luso-brasileira com o cotidiano dos jovens.

Esperamos, por fim, a partir da análise do T1 e T2 com os alunos, numa ação dialógica e mediada, oferecer subsídios para que eles possam apropriar-se das canções de Adoniran Barbosa para a produção dos curtas-metragens, objetivo da sequência de atividades proposta. Cabe destacar, no entanto, que a atividade apresentada aqui não se configura como um modelo para a produção audiovisual pelos alunos, sendo eles protagonistas de sua aprendizagem e capazes de decidir a melhor forma de abordar o conteúdo das canções e expô-lo aos seus colegas, privilegiando uma modalidade didática de uso do vídeo que Ferrés (1996) denomina de videoprocesso, que é justamente a passagem crítica por todas as etapas de criação do vídeo.

Na seção seguinte, tratamos do gênero canção, à luz dos estudos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso.

6.4 O GÊNERO CANÇÃO

De acordo com os estudos de Bakhtin (1997[a]), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados sob um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Abordar a canção sob o ponto

de vista dos estudos bakhtinianos parece-nos bastante apropriado, uma vez que nossa análise preza tanto pelos elementos essenciais constitutivos da canção, como a compatibilidade entre letra e melodia, quanto pelas suas condições de produção. Para isso, além das teorias do Círculo de Bakhtin, sobre os gêneros, publicados em *Estética da Criação Verbal*, recorremos também dos estudos de Tatit (1996), Costa (2001, 2010) e Caretta (2001, 2013), sobre o gênero canção, e de Fiorin (2018), sobre os pensamentos de Bakhtin.

Já mencionamos, neste trabalho, que o tratamento dado ao gênero canção em sala de aula e em alguns materiais didáticos distancia-se de uma abordagem que privilegie o sincretismo próprio do gênero em questão. O trabalho com as letras das canções, tomadas como poemas, sem considerar os elementos musicais é recorrente em algumas tentativas de utilização do gênero, no ambiente escolar. Talvez a abordagem esvaziada desse gênero esteja em consonância com a apropriação pedagógica que se fez do conceito de gêneros do discurso, desde que os Parâmetros Curriculares Nacionais o adotaram como base para o ensino de Português, já que a obra bakhtiniana sofreu uma série de interpretações não muito fiéis aos estudos publicados. Sobre essa apropriação, Fiorin (2018, p. 67) assinala que “apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo”.

Nesse viés, o que se objetivou uma revolução para o ensino de Português, acabou sendo reduzido novamente a padrões classificatórios, segundo características e propriedades comuns, com o intuito de encaixar os gêneros dentro de formas fixas e imutáveis. Esse movimento, conhecido desde a Grécia e das poéticas do Classicismo, com os estudos dos gêneros literários, distancia-se do pensamento de Bakhtin, à medida que o autor “não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira com que eles se constituem” (FIORIN, 2018, p. 68).

Essas considerações nos permitem constatar que, se com os gêneros mais institucionalizados, como a dissertação escolar, o poema, a carta, entre outros, houve certa dificuldade de entendimento em relação à abordagem pedagógica, com a canção, isso foi ainda mais difícil, dada a necessidade de articular sua dupla linguagem.

Costa (2010, p. 118, grifo do autor) define a canção como “um gênero híbrido, de caráter **intersemiótico**, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)” e defende que, para analisá-la, é preciso levar em conta seus aspectos verbal e musical, o que a coloca numa esfera discursiva, denominada por ele, de “lítero-musical” (COSTA, 2001). Ainda de acordo com o referido autor, “a canção não é nem exclusivamente texto verbal, nem exclusivamente peça melódica, mas um conjugado dessas duas materialidades.” (COSTA, 2010, p. 118).

Consoante ao pensamento de Costa, Caretta reafirma o caráter sincrético da canção, ao colocar que

Uma vez que o enunciado da canção é sincrético, constituído pela relação entre a linguagem verbal e a musical, é necessário que observemos os elementos que compõem a letra e a música e, o mais importante, como se estabelece a compatibilidade entre eles (CARETTA, 2013, p. 104).

Além da importância de considerar as semioses constituintes da canção, ao se trabalhar com ela em sala de aula, os autores citados apontam aspectos discursivos fundamentais, na constituição do gênero. Sendo a canção um gênero secundário, pertencente à esfera artística das atividades humanas, ela é resultante de relações sociais desenvolvidas e complexas, das quais se originam seus enunciados. Como gênero secundário, ela se utiliza de gêneros primários da comunicação para, transformando-os, inserir-se na esfera artística. Caretta (2013, p. 107) destaca que “A canção é um gênero discursivo em que a fala, advinda da esfera discursiva prosaica, associa-se à melodia, um elemento musical, para inserir-se, então, na esfera artística da comunicação”.

Em Tatit (1996), também temos referências relacionadas à fala e à canção, sendo, a segunda, uma camuflagem da primeira, segundo o autor. De acordo com ele, a fala possui seus próprios contornos entonacionais, que variam de falante para falante, mas que são estabilizados pela melodia, ao se produzir uma canção.

Diante dos estudos apresentados, concluímos que o tratamento dado à canção, em sala de aula, além de considerar sua dupla linguagem (verbal e musical), por meio da análise dos efeitos causados pela relação entre a letra e melodia, por exemplo, deve abordar seus aspectos discursivos, também constituintes do gênero. Tomá-la somente como texto verbal e interpretá-la como um poema é uma prática que se distancia do trabalho que a coloca como um gênero do

discurso. Se, no poema, as entonações estão voltadas para as próprias palavras e versos, na canção elas se voltam para a melodia. (CARETTA, 2013).

Há que se considerar ainda, que a própria produção que permeia o discurso da canção, como os diversos profissionais envolvidos na sua concretização (músicos instrumentistas, operadores de som, de mídias digitais, entre muitos outros), faz dela uma produção coletiva, cujos sentidos são elaborados também a partir dessa coletividade. As demais linguagens que acompanham essa produção, que Costa (2013, p. 132) chama de “produção discursiva periférica”, como as pinturas, desenhos, fotografias e artes plásticas empregadas na produção de um encarte ou da capa do disco, por exemplo, fazem parte dessa produção de sentidos e não podem ser deixados de fora da sua análise.

Nesse sentido, encerramos esta seção com uma citação que acreditamos sintetizar os objetivos do trabalho com a canção, na escola.

a audição musical em sala de aula se revela fundamental no trabalho com a canção. Mas não basta. É necessário que os alunos sejam estimulados a observar a interação texto-melodia e a perscrutar os meios técnicos que lhe trouxeram a canção bem como seu processo de produção (...) cabe ao professor abrir-se também para o universo da canção (COSTA, 2010, p. 132).

Na seção seguinte, apresentamos as canções que serão apresentadas aos alunos.

6.4.1 Seleção e agrupamento das canções

Para o desenvolvimento das atividades com os alunos, foram selecionadas trinta das 151 composições do autor, agrupadas em três eixos temáticos: amor, trabalho e cidade/cotidiano. Levar amostras dos temas mais recorrentes na obra de Adoniran faz-se importante para que os alunos percebam a abordagem temática do autor, que é também característica do seu estilo musical, o samba, que, segundo Tatit (2004), estava apto a elevar os assuntos e temas mais prosaicos da conversa cotidiana a manifestações estéticas genuínas. Esses assuntos vão desde as diversas nuances das aventuras amorosas até a crítica social.

Segundo essas temáticas, apresentamos as canções selecionadas, com as respectivas datas de composição, referidas em Mugnaini Jr. (2013):

Na temática amorosa

- 1- Apaga o fogo Mané – 1956
- 2- Armistício (com Eduardo Gudin) – 1979
- 3- As Mariposa – 1955
- 4- Fica Mais Um Pouco Amor – 1975
- 5- Joga a Chave (com Oswaldo França) – 1952
- 6- O Casamento do Moacir (com Oswaldo Molles) – 1967
- 7- Prova de Carinho (com Hervê Clodovil) – 1960
- 8- Rua dos Gusmões – (1960-1970?)
- 9- Tiro ao Álvaro – 1960
- 10-Vila Esperança (com Marcos César) – 1968

Sobre a cidade/ cotidiano

- 11-Aguenta a mão João (com Hervê Clodovil) – 1965
- 12-Carolina (com Marcos César) – 1966
- 13-Chum Chim Chum – 1964
- 14-Despejo na favela – 1969
- 15-Iracema – 1965
- 16-Já fui uma brasa (com Marcos César) – 1966
- 17-Pincharam a estação no chão – 1966
- 18-Praça da Sé – 1978
- 19-Samba do Arnesto – 1953
- 20-Saudosa Maloca – 1955
- 21-Trem das onze – 1965
- 22-Um samba no Bixiga – 1978
- 23-Véspera de Natal – 1974
- 24-Viaduto Santa Ifigênia – 1974

Sobre o trabalho

- 25-Abrigo de vagabundo – 1958
- 26-Conselho de Mulher – 1953

27-Deus te abençoe – 1974

28-Torresmo à milanesa – 1979

29-Uma simples margarida – 1975

30-Vide verso meu endereço – 1974

As letras serão apresentadas aos alunos de forma impressa e as canções poderão ser ouvidas na sala de informática, onde há acesso à internet, ou nos próprios dispositivos móveis dos alunos, se assim desejarem e disponibilizarem de uma rede de dados, pois não há uma conexão *wireless* destinada a eles. É importante mencionar que o uso de celulares, *tablets* e demais aparelhos eletrônicos é proibido, na escola, para fins que não sejam pedagógicos ou sem a autorização expressa do professor, que deve comunicar à coordenação e/ou direção quando for fazer uso dessas tecnologias, com os alunos.

Eles serão estimulados também a procurar as capas dos discos nos quais as canções foram gravadas, bem como outras informações e curiosidades relacionadas à história de suas composições.

A seguir, tratamos do gênero roteiro, que será utilizado para nortear a produção audiovisual dos alunos.

6.5 O GÊNERO “ROTEIRO PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEO”

Várias são as definições de roteiro: partindo de dicionários, passando por manuais de produção cinematográfica e chegando a estudos acadêmicos sobre a sétima arte, optamos pela definição do roteirista e dramaturgo Doc Comparato

O Roteiro é a forma escrita de qualquer audiovisual. É uma forma literária efêmera, pois só existe durante o tempo que leva para ser convertido em um produto audiovisual. No entanto, sem material escrito não se pode dizer nada, por isso um bom roteiro não é garantia de um bom filme, mas sem um roteiro não existe um bom filme (COMPARATO, 2018, n.p.).

Conforme aponta o autor, o roteiro é o documento escrito orientador da produção audiovisual. Entendemos por audiovisual “um meio que transmite mensagens através de sons e imagens, como o cinema e a televisão” (SOUZA, n.d),

incluindo aqui as plataformas digitais, tão em voga na nossa época. O roteiro traz indicações de cenas, personagens, locação, enfoque da câmera, diálogos e tempo das ações. Nas palavras de Comparato (2018, n.p., grifo do autor) “o romancista escreve, enquanto o roteirista **trama, narra e descreve**”. Atividade complexa, parte de uma ideia previamente concebida para a escrita, assemelhando-se, nesse ponto, ao contista ou romancista, que dá vida a personagens, numa determinada história. Em seguida, atua no plano imagético da narrativa, como um dramaturgo, descrevendo tudo o que pode ser visto e ouvido. Ao finalizar sua produção, o roteirista pode ser tomado como um instrutor do trabalho de outros profissionais: atores, diretores, operadores de câmera, iluminação e som.

Podemos considerar que o roteiro, bem como a profissão de roteirista ou autor-roteirista é um elemento relativamente novo na dramaturgia, se comparado com a origem da arte dramática, na antiguidade grega, com Aristóteles, Ésquilo e Sófocles, entre outros. Como vimos, um roteiro não se limita ao texto dramático, por si só, amplia-o, uma vez que os suportes para os quais são feitos e instrumentos utilizados na sua produção, como as câmeras e editores de vídeo, também requerem descrição quanto a sua atuação.

Do ponto de vista linguístico discursivo, o roteiro para a produção audiovisual constitui-se como um gênero do discurso, na perspectiva bakhtiniana. Encontramos em Bakhtin (1997[a]) a definição dos gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados. Por enunciado, compreendemos as situações de utilização da língua, oral ou escrita, de forma concreta e única, que surge de uma necessidade comunicativa, dentro de uma determinada esfera da atividade humana. O enunciado reflete a individualidade de quem fala ou escreve, é também relativamente estável do ponto de vista temático, estilístico e composicional – trata-se de uma unidade real de comunicação verbal.

Dentro do proposto por Bakhtin, o roteiro relaciona-se à esfera da atividade de produção audiovisual, no campo artístico-cultural e comercial. Trata-se de um gênero secundário, pois se estrutura a partir da escrita, englobando a produção verbal e imagética. Representa uma situação real de comunicação, sendo produzido por um motivo (orientar a produção audiovisual) e para um fim (o produto audiovisual), dentro de uma realidade sócio-histórica de interação entre os sujeitos (a produção artístico-cultural da época em que está inserido). Compõe-se por vários enunciados, marcados pela alternância dos sujeitos falantes (os locutores) e

apresenta um começo e um fim: antes de seu começo há outros enunciados (todos aqueles com que os locutores tiveram contato durante a vida) e depois do seu fim há os enunciados-respostas dos outros (que dialogarão com o roteiro a partir de suas experiências vividas).

Essas considerações nos permitem questionar sobre a natureza “efêmera” dos roteiros, mencionada por Comparato, na citação do início da seção. Acreditamos que essa condição de efemeridade, apontada não só por ele, mas por outros autores do ramo cinematográfico, esteja mudando no decorrer do tempo. Desde os anos de 1990, há vários roteiros para venda em formato de livros e também em *sites*, de onde é possível ler e baixar os textos de maneira legal e autorizada pelos autores. Da mesma forma em que há roteiros escritos a partir de livros, temos o movimento contrário: livros escritos a partir de roteiros, como é o caso do livro oriundo da série “Tudo o que é sólido pode derreter”, mencionado nas seções anteriores. Essas informações reforçam o roteiro como produto artístico e cultural e como gênero que, dada sua heterogeneidade e infinitude – já que infinitas são as situações da comunicação humana – “sofrem modificações em relação ao contexto sócio-histórico em que estão inseridos” (BAKHTIN, 1997[a], p. 281).

Antes de findar este texto e passar aos modelos de roteiros para a produção audiovisual, cabe trazer à discussão um pouco sobre a profissão de roteirista que, no nosso país, ainda tem pouco destaque. No Brasil, a profissão foi regulamentada somente em 1978, com a publicação da Lei Nº 6.533 e do Decreto Nº 82.385, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de artista e de técnico em espetáculos de diversões, e define a profissão do roteirista cinematográfico que: “cria, a partir de uma ideia, texto ou obra literária, sob a forma de argumento ou roteiro cinematográfico, narrativa com sequências de ação, com ou sem diálogos, a partir da qual se realiza o filme” (BRASIL, 1978[a]).

Posteriormente, a Lei 6.615 e seu decreto 84.134 regulamentam a profissão do roteirista de televisão e de rádio que: “escreve originais ou roteiros para a realização de programas. Adapta originais de terceiros transformando-os em programas” (BRASIL, 1979). A versão mais recente da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho, publicada em 1994, tem como “Família 2615” os Profissionais da escrita, e na subdivisão o item “2615-05 – Autor-roteirista”, sinônimo de “Adaptador de obras para teatro, cinema e televisão, Argumentista-roteirista de história em quadrinhos, Autor-roteirista de cinema, Autor-

roteirista de rádio, Autor-roteirista de teatro, Autor-roteirista de televisão, Autor-roteirista multimídia, Dramaturgista" (BRASIL, 1994).

Com regulamentação relativamente nova, como se pôde ver, somente em 2000, no Rio de Janeiro, foi criada a Associação de Roteiristas de Televisão, Cinema e outras mídias (AR), segundo Souza (n.d.).

Encerramos esta seção com a declaração de Gabriel Garcia Márquez, para quem “o roteirista será o escritor do terceiro milênio” (MÁRQUEZ *apud* COMPARATO, 2018, n.p). Essa ideia resume a importância do autor-roteirista ao mesmo tempo em que anuncia um vasto campo a ser explorado, pelas gerações futuras.

Nas próximas seções, tratamos das etapas para a produção dos vídeos, que incluem a criação dos roteiros, sugestão de modelos de roteiro e de *softwares* para a produção e edição de vídeos e a forma com que os vídeos deverão ser apresentados.

6.5.1 Modelos de roteiro para a produção audiovisual

Na busca de um modelo de roteiro que pudesse subsidiar de maneira eficaz a produção do vídeo pelos alunos, encontramos vários, desde os mais profissionais, que utilizam termos bastante técnicos para se referir ao movimento da câmera, aos cortes entre cenas e enquadramento das personagens, até os mais amadores, que descrevem brevemente o que será feito.

Levando em conta o público com o qual desenvolveremos a atividade – alunos no 9º ano do ensino fundamental – acreditamos que a importância do roteiro não está, nesta ocasião, relacionada à quantidade de elementos descritivos da gravação, como indicações específicas de tomadas de som e iluminação, por exemplo, mas centrada na descrição do fazer como um todo. O produtor do roteiro deve considerar que seu leitor possa, a partir do que foi escrito, entender como será contada a história no vídeo.

Para sugerir alguns modelos de roteiro partimos da ideia apresentada em Seabra (2017, n.p.) “O roteiro nada mais é do que uma composição escrita das cenas da história a ser contada usando uma série de descrições detalhadas das imagens e sons” e em Oechsler et. ali. (2017, p. 74) “O roteiro será o guia durante a produção do vídeo. Por isso, devem-se detalhar ao máximo as ações, reações, posições e outros aspectos necessários para a gravação do vídeo.”

Apresentamos os modelos exemplificados no artigo de Oechsler et. ali. que trata das etapas da produção de vídeos por alunos da educação básica, nas aulas de Matemática, a partir dos quais criamos o nosso próprio modelo, que aparecerá na sequência.

Cena	Imagem	Som
Descrever como a cena ocorre	Descrever como a câmera capta a cena	Descrever os diálogos que acontecerão durante a cena, bem como outros sons (efeitos, músicas de fundo...)

Figura 2- Modelo de roteiro I. Fonte: Oechsler (2017, p. 75).

Vídeo	Áudio
Descrever todas as informações que deverão compor o visual do vídeo: enquadramento, movimentos da câmera. Descrever todos os elementos do personagem (tipo físico, características, idade) e do cenário (paisagem, fundo...) Escrever o texto que aparecerá no vídeo (o texto pode ser narrado ou escrito durante o vídeo).	Descrever todos os efeitos e sons que aparecerão na cena, inclusive as falas dos personagens e narrações (quando houver).

Figura 3 - Modelo de roteiro II. Fonte: Oechsler (2017, p. 75).

TÍTULO DO VÍDEO		
UM ROTEIRO DE (nomes dos produtores do roteiro)		
PERSONAGENS (por ordem de aparição)		
QUANTIDADE DE CENAS		
DURAÇÃO DO VÍDEO		
SEQUÊNCIA	IMAGEM	ÁUDIO
Indique a sequência da cena.	Descreva os elementos visuais: cenário, personagens, figurino, imagens projetadas na tela.	Descreva os elementos sonoros: fala das personagens, música, sons de efeitos especiais.
EXEMPLO:		
CENA 1	Fachada da escola, reduzindo para o portão de entrada, de dia. Aparece João, com roupas de trabalhador braçal, com uma sacola na mão. João coloca a sacola no chão e olha para a câmera, com uma expressão cansada.	Fala da personagem JOÃO: Bom dia! Tenho uma história para contar... Não sei se vai lhe interessar, mas, se quiser, é só me acompanhar...

Figura 4 - Modelo de roteiro III. Desenvolvido pela autora.

O roteiro da Figura 3 contempla os itens essenciais do gênero, quanto à descrição dos elementos de imagem e som, a sequência das cenas, apresentação das personagens e duração do vídeo. Por ser organizado a partir de uma tabela, no *Word*, torna-se bastante didático devido à facilidade de edição e organização dos dados.

Antes de passar aos *softwares* para a edição de vídeos, cumpre-nos dizer que o modelo oferecido é apenas uma sugestão e que a necessidade de oferecê-lo aos alunos se justifica pelo fato de que este gênero discursivo não circula, comumente, no ambiente escolar, nem faz parte do repertório textual da maioria dos alunos. Diante disso, a utilização do modelo apresentado não é obrigatória, sendo facultado aos alunos organizar seus roteiros de outra forma, desde que observem os elementos essenciais que constituem o gênero.

6.6 GRAVAÇÃO DOS VÍDEOS

Os aparatos tecnológicos disponíveis hoje permitem que o ato de transformar uma história em vídeo seja bastante acessível. Isso significa que para realizar a gravação de um vídeo não são mais necessários aparelhos de alto custo ou de última geração. Com um celular na mão é possível contar histórias utilizando a câmera. Essas facilidades, no entanto, não devem excluir um bom planejamento do vídeo, incluindo todos os processos de produção, desde o roteiro até a edição e divulgação do material produzido.

Apesar de, ao iniciar o processo de gravação das cenas, o roteiro já estar definido, alguns pontos devem ser levados em consideração para garantir que tudo transcorra como o planejado e seja possível contornar imprevistos, caso surjam. Sobre isso, Seabra (2017), em seu “Pequeno guia de microvídeos”, traz que

Uma boa maneira de evitar os imprevistos é ter sempre um “plano B” guardado na manga. O seu amigo ator adoeceu? Tenha o telefone de outra pessoa que possa substituí-lo. Sua tia não pode mais emprestar a casa que serviria como cenário? Que tal já ter acertado antes a casa da vizinha como segunda opção?

Quando começamos a planejar, achamos difícil pensar em todos esses detalhes. Mas, com a prática, o planejamento vai ficando cada vez mais fácil. Pense antes em cada cena do seu vídeo. Cheque os detalhes (SEABRA, 2017, n.p.).

Pensando nessas questões, especificamente no que diz respeito ao processo de filmagem, algumas situações podem ser apresentadas aos alunos, para que se atentem à melhor maneira de pôr em prática o projeto idealizado. Além do “plano B”, mencionado na citação acima, deve-se:

- a) fazer um *check list* dos itens essenciais ao cenário e figurino;
- b) fazer um pré-teste da gravação (gravar alguns minutos e checar a imagem e som, ver se a iluminação está a contento e se o áudio está bem definido);
- c) testar o alcance do equipamento para conhecer as limitações técnicas que ele pode oferecer (qualidade do zoom, da captação de sons, uso de filtros e outros recursos disponíveis).

Com os itens e equipamentos conferidos e testados, a filmagem efetiva poderá ter início. Para esta etapa, elaboramos um quadro com algumas dicas presentes no guia de Seabra (2017), já mencionado neste capítulo.

ENQUADRAMENTO DAS CENAS	Procure seguir o roteiro que você escreveu, mas aproveite as filmagens para captar imagens adicionais e filmar a mesma cena de ângulos diferentes: de frente, de baixo, de costas, de perfil. Na hora de editar o material filmado, você terá alternativas e garantia de qualidade e quantidade de cenas.
	Procure variar os ângulos de visão. Faça isso de maneira lenta e não repetitiva para melhorar a noção que os espectadores têm do cenário em que ocorre a história. Aumentar a identificação do espectador com o universo dos personagens ajuda a manter o ritmo do seu filme, tornando-o mais dinâmico e interessante.
	Se optar por utilizar movimentos de câmera, como zooms e panoramas, preste atenção na velocidade e na estabilidade da câmera. Movimentos bruscos podem causar vertigens no espectador. A menos que seja essa a sua intenção! Caso contrário, mantenha o foco na cena e, quando forem necessárias aproximações e outras tomadas de câmera, realize-as da maneira lenta e contínua. Outra dica é evitar trocar o ângulo da cena muitas vezes em curto período de tempo, pois isso também pode estressar o seu espectador.
	Se você for gravar cenas em movimento, tente fazer movimentos leves, suaves e direcionados. A não ser que você queira explorar intencionalmente a câmera tremida.
ÁUDIO	Caso o filme tenha muitas falas, um modo de evitar que os atores errem muitas vezes suas falas é escrevê-las e colocá-las em locais próximos: em cima da mesa, em uma cartolina em frente à câmera, no chão, na parede. Apenas tome cuidado para não deixar que isso apareça na cena filmada.
	Cuidado com os ruídos no momento da filmagem. Ônibus passando, carros buzinando, cachorros latindo, televisão ligada ou mesmo a vizinha gritando com os filhos podem atrapalhar seriamente a captação do áudio. Isso fica mais grave quando a filmagem envolve diálogos entre personagens.
ILUMINAÇÃO	Filme sempre em locais que disponham de boa iluminação. Caso as filmagens aconteçam em ambientes fechados, você pode melhorar a iluminação utilizando luminárias comuns. Peça pra alguém segurar a luminária, focalizando a cena.
	Uma boa maneira de melhorar a iluminação é encapar uma placa de isopor com papel alumínio. Assim, você poderá direcionar a luz disponível para onde quiser e garantir uniformidade de luz na cena. Isso impede que a cena fique com muitas sombras e que algumas partes da imagem fiquem escuras.
	Caso você decida filmar ao ar livre, procure realizar as filmagens durante o dia para aproveitar a luz do sol. Se sua história acontece à noite, você pode filmar de dia e escurecer as cenas na hora de editar o filme. Mas, se quiser mesmo que a filmagem aconteça à noite, faça alguns testes para evitar surpresas desagradáveis na hora da edição do material filmado.
	Tente não filmar de frente para o sol, pois você perderá a nitidez da imagem das pessoas ou do local que está filmando. Você verá que seus personagens vão parecer sombras. Use a luz do sol a seu favor, ou seja, para iluminar a cena.
	Filmar num dia nublado é uma boa pedida. Sem sol direto, há menos incidência de sombras e as imagens ficam mais nítidas e uniformes.

FIGURINO	Tome cuidado com as roupas escolhidas para as filmagens. Uma roupa branca com fundo branco pode prejudicar a qualidade das imagens, pois se perde o contraste. Procure filmar os personagens com roupas de cores diferentes de paredes, muros e fundos. O mesmo vale para os objetos usados em cena.
----------	--

Quadro 4 – Dicas para a gravação do vídeo. Elaborado pela autora com base no “Pequeno guia de microvídeos”, de Carlos Seabra, 2017.

O quadro acima pretende apresentar aos alunos algumas alternativas para possíveis problemas que possam reduzir a qualidade dos vídeos produzidos, além de reforçar a necessidade de um planejamento para a filmagem. Acreditamos que, dessa forma, eles poderão aproveitar melhor a tecnologia que têm em mãos, usando-a para produzir conteúdos e colocar ideias em prática. Embora algumas dicas foram dadas, a experimentação e a inovação são ações esperadas durante o processo de produção. Arriscando, testando e inovando eles encontrarão novas soluções para as questões-problema que, certamente, aparecerão, ao lidarem com a linguagem audiovisual.

A próxima etapa, que é a edição das imagens gravadas, por meio de *softwares* desenvolvidos para este fim, está descrita no item seguinte.

6.7 OS SOFTWARES PARA EDIÇÃO DE VÍDEOS

Depois de gravadas as cenas é preciso selecionar o que será utilizado na produção final. Acreditamos que o principal dispositivo a ser utilizado na gravação será o celular, por ser do alcance de todos os participantes do projeto. Isso permite, ao editar o vídeo, incluir capturas de telas, alterar a coloração das imagens, acrescentar *gifs*, *emoticons* e outros recursos próprios da mídia em questão. Para isso, apresentamos alguns *softwares* que podem ser utilizados nesse processo de edição dos vídeos gravados. Dentre os pesquisados, muitos permitem a utilização se comprados pelo usuário, em outros, há versões de uso livre com restrições quanto ao tempo, tamanho dos vídeos e indisponibilidade de algumas ferramentas

de edição, então, optamos por apresentar dois “*softwares* livres”, cuja utilização é totalmente gratuita.

O *Windows Story Remix* é um editor de fotos e vídeos da Microsoft para Windows 10. De acordo com site “Tech Tudo”, na matéria de Garret (2018), o aplicativo substitui o *Movie Maker*, que fazia parte dos pacotes do Windows, mas foi descontinuado a partir da versão do Windows 10. Os recursos para criar e personalizar vídeos são acionadas pelo modo edição que conta com uma biblioteca de imagens, na qual é possível selecionar itens por tema ou utilizar o serviço de buscas. A ferramenta conta com várias opções de filtro, textos para legendas, efeitos tridimensionais e músicas temáticas, mas também permite importar novas mídias para projetos e pacotes de edição, o que será muito útil na realização do trabalho.

Outra opção de editor é o Avidemux, da empresa Avidemux.Org. Está disponível para usuários de Windows, Linux e Mac OS e permite unir vídeos, fazer cortes em clipes sem necessidade de recodificar os arquivos, além de suportar uma série de filtros, como marca d’água, logo, redimensionamento, remoção de ruído, ajustes de brilho, nitidez e cor. “O Avidemux é o tipo de editor que resolve a maioria dos problemas que um usuário doméstico pode encontrar ao mexer com vídeos, mas exige dedicação para se adaptar à interface e aprender a usar os recursos do programa” (GARRET, 2018).

Os *softwares* mencionados aqui possibilitam o trabalho em diversos sistemas operacionais e, da mesma forma que os modelos para os roteiros, as opções são sugestões de usos, que podem ser adotadas ou não, pelos alunos, conforme suas escolhas e necessidades.

Na próxima seção, tratamos da forma de apresentação dos vídeos produzidos.

6.8 APRESENTAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS

Cumpridas as etapas de elaboração dos vídeos, a produção final será enviada ao professor, por meio de e-mail ou descarregada em seu computador pessoal. O docente assistirá às produções, inicialmente, verificando se a reprodução ocorrerá normalmente nas mídias disponíveis na escola e, se tudo funcionar como o esperado, agendará algumas aulas para que os vídeos sejam exibidos aos colegas de turma. Neste momento, será disponibilizado um espaço para que a turma manifeste suas opiniões e faça considerações acerca do projeto. Os produtores dos vídeos poderão manifestar-se a respeito das dificuldades e facilidades encontradas na sua concretização e o que foi possível aprender ao elaborá-lo. Os espectadores, por sua vez, poderão externar suas opiniões a respeito do vídeo assistido e trocar experiências sobre a realização dos projetos.

Após a exibição de todos os vídeos, alunos e professor decidirão sobre a sequência que será utilizada no dia da apresentação do vídeo aos demais alunos da escola e comunidade, organizando uma mostra de curtas-metragens. Para esta etapa, serão produzidos materiais de divulgação e convite para a mostra, cuja data será decidida com a direção e coordenação da escola.

Acreditamos que com essa mostra poderemos superar a abordagem frequentemente dada aos textos produzidos na escola, no que se refere a sua circulação, quase sempre restrita à interação didática aluno/professor, como mencionado pela professora Leda Tfouni (2019), numa mesa-redonda sobre alfabetização e letramentos, do 67º Congresso do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, em São José do Rio Preto.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar as produções dos alunos participantes da pesquisa, considerando todas as etapas de desenvolvimento das atividades. A análise desses dados se dará de acordo com os pressupostos metodológicos explicitados no capítulo quatro e sob a ótica das teorias apresentadas ao longo deste trabalho, considerando:

- 1- o que a BNCC traz a respeito do trabalho com os gêneros digitais, apresentado no primeiro capítulo;
- 2- os conceitos de autoria e protagonismo digital, tratados no capítulo dois;
- 3- os conceitos de multimodalidade e multiletramentos, aplicados ao trabalho com o texto em sala de aula, referidos no capítulo três;
- 4- a definição de Atividades Orientadoras de Ensino e as etapas da intervenção pedagógica, descritas no capítulo seis.

No item “autoria e protagonismo digital”, buscamos analisar os resultados frente à questão levantada no início da pesquisa, sobre de que forma o trabalho com o gênero canção, numa perspectiva multimodal e de promoção dos multiletramentos, pode possibilitar o protagonismo digital e o desenvolvimento da autoria, nos discentes.

A fim de sistematização das análises, este capítulo está dividido em três partes:

- 1- Etapas de pré-produção, com a contextualização da atividade e os percursos percorridos para fazê-las;
- 2- Etapas de produção, com a apresentação e análise dos materiais produzidos: os roteiros e vídeos;
- 3- Pós-produção, contendo considerações acerca da autoria e do protagonismo digital, frente aos desdobramentos que o projeto alcançou.

Passamos então à primeira parte do capítulo.

7.1 ETAPAS DE PRÉ-PRODUÇÃO

O início do desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, com os alunos, deu-se no mês de julho, após o recesso escolar do meio do ano. Nessa época, professora e alunos já apresentavam uma boa integração, com algumas regras e métodos de trabalho definidos em acordo pedagógico, postos em prática e ajustados durante o primeiro semestre letivo.

Como apontado anteriormente, interessa-nos o processo e não só o produto final. As análises seguintes descrevem as etapas apresentadas na metodologia e a sequência de atividades previstas na intervenção pedagógica. Procuramos organizá-las em subseções, por questões didáticas, no entanto, como etapas de um mesmo processo, elas estão naturalmente interligadas.

7.1.1 Apresentação e levantamento de conhecimentos prévios

De acordo com o planejamento descrito no capítulo seis, a primeira etapa da atividade foi apresentar uma foto impressa de Adoniran Barbosa, fixando-a na lousa, e perguntar se os alunos conheciam e, em caso de resposta afirmativa, o que sabiam da personalidade apresentada.

Em todas as salas havia alunos que conheciam o cantor. Relacionaram-no a alguns lugares da cidade, onde sua imagem é presente, como o Centro de Artes, Cultura e Comércio Adoniran Barbosa – o CACC –, que fica no centro da cidade, e a escola estadual no bairro vizinho, a E. E. Adoniran Barbosa, onde muitos deles vão cursar o ensino médio.

Alguns alunos conheciam, inclusive, algumas de suas canções mais famosas, como Trem das Onze e Tiro ao Álvaro. Ao responderem como conheciam as

canções, muitos remeteram à família: o pai, tio ou mãe ouviam e, no caso de um pai músico, ele também tocava as músicas do cantor, com a banda. Sobre a relação de Adoniran com a cidade, para muitos foi uma surpresa saber que ele era valinhense.

7.1.2 Pesquisa sobre o compositor

Feita essa sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos, organizamos uma pesquisa sobre a biografia do autor. Devido aos aspectos diversos de sua vida e obra, como a quantidade de suas composições e a variedade de suas ocupações profissionais, dividimos alguns aspectos a serem pesquisados por grupos, com a pretensão de socializar os resultados, posteriormente, construindo uma visão geral da biografia de Adoniran, de forma coletiva.

Foram formados cinco grupos por sala, que se imbuíram de pesquisar sobre os seguintes temas:

- 1- Dados sobre a origem (nascimento, família, descendência); locais onde morou; relações com a escola; formação da própria família (mulheres e filhos) e falecimento.
- 2- Dados profissionais: ocupações que teve no meio artístico e não artístico.
- 3- Composições musicais: quantidade de composições, parcerias, maiores sucessos.
- 4- Relações com a cidade de Valinhos: obras, monumentos e referências em sua homenagem.
- 5- Momento histórico de sua produção: o que acontecia durante os anos de 1930 a 1970?

As pesquisas foram realizadas em meios impressos e/ou eletrônicos e os dados obtidos, apresentados pelos grupos aos demais colegas de classe. Não foram entregues materiais escritos nessa etapa da atividade, no entanto, a partir das apresentações, fomos construindo um texto coletivo, na lousa, com as principais informações fornecidas pelos grupos. Sobre esse trabalho, temos que

A produção coletiva deve privilegiar a negociação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. É na negociação sobre o que deve ser escrito, em que ordem deve ser escrito e como deve ser escrito que se instaura a capacidade de autoria. Aparecem diferentes pontos de vista e os alunos podem compreender que há vários modos de “acertar o tom” do

texto e escolher o seu modo próprio de escrever (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 49).

Além do que foi destacado pelos autores, apontamos também que a escrita do professor como um escritor mais experiente pode contribuir com o próprio processo de elaboração de síntese pelos alunos, à medida que a seleção de informações relevantes, a escolha da ordem de apresentação dessas informações e do próprio léxico utilizado para registrá-las vão sendo discutidos e observados pela turma, durante a construção do texto coletivo.

Julgamos que, nessa etapa da atividade, foi bastante produtiva a roda de conversa por meio da qual as socializações ocorreram. Houve a possibilidade de cruzar dados de fontes diferentes e foi possível esclarecê-los sobre a importância de checar a confiabilidade das fontes, ainda mais quando utilizamos meios eletrônicos para a pesquisa. Em relação aos critérios de confiabilidade das fontes de pesquisa, Sales e Almeida (2007), elencam os seguintes, referentes à internet.

Dados completos de autoria (como mantenedor) - Autoria reconhecida em sua área de atuação - Organização que disponibiliza o site - Conteúdo informacional relacionado com a área de atuação do autor - Observância de outras informações como: referências bibliográficas dos trabalhos do autor; endereço para contato com autor; origem da informação. - Verificação de datas (SALES; ALMEIDA, 2007, p. 76).

A maioria desses critérios, como se pode observar, é de fácil identificação no processo de pesquisa. Chamamos a atenção para esses elementos porque cremos que o ensino da pesquisa abrange, indiscutivelmente, a verificação da fidedignidade de suas fontes.

Uma das informações apresentadas por grupos diferentes, que iniciaram a discussão sobre a veracidade das informações obtidas na Internet foi a data de nascimento do autor, referida por um grupo como 1910 e, por outro, como 1912. De fato, o próprio cantor revela, em uma de suas entrevistas, que havia nascido em 1912, mas teve sua data registrada como 1910 para que pudesse começar a trabalhar mais cedo. A dúvida em relação a esse dado foi esclarecida pela professora, ao apresentar alguns livros que tratam da biografia de Adoniran, utilizados na realização deste trabalho.

Muitos dos sucessos apresentados pelos grupos que se ocuparam da pesquisa sobre as composições musicais estavam inseridos na seleção das trinta canções, realizada pela professora pesquisadora e apresentada no item 6.4.1., do capítulo anterior.

7.1.3 Contribuições das aulas de História

Paralelamente a essas apresentações, o professor de História abordou, em suas aulas, as mudanças sociais ocorridas entre os anos de 1930 a 1970. Essa interação privilegia o exposto por Caretta (2013, p. 16), ao considerar que “a interdisciplinaridade torna-se uma estratégia eficiente para um estudo discursivo da canção popular”. Nesse sentido, o professor mostrou fotos antigas da cidade de Valinhos e de algumas regiões de São Paulo, retratadas nas canções de Adoniran. Falou das alterações no espaço urbano e suas consequências para as camadas mais pobres da sociedade, como as desapropriações, que ocasionaram a segregação das pessoas de baixa renda para bairros distantes e sem infraestrutura. Tratou da força de trabalho dos migrantes e imigrantes, que formaram uma grande massa populacional urbana, e da expansão das favelas e cortiços, nos grandes centros urbanos.

Nas suas aulas, foram abordados ainda temas como os ideais de progresso e industrialização no Estado Novo e as construções ideológicas acerca do povo brasileiro e paulista, a partir dos sambas-exaltação, em contraposição às canções mais críticas, da época.

Essa contextualização foi fundamental para o entendimento das canções, já que, segundo Bakhtin, “a obra de arte é um acontecimento artístico vivo, significante, no acontecimento único da existência, e não uma coisa, um objeto de cognição puramente teórico, carente de um caráter de acontecimento significante e de um peso de valores” (BAKHTIN, 1997[b], p. 203).

7.1.4 Audição e análise das canções

Para esta etapa, os alunos organizaram-se em trios, e letras de três canções compostas por Adoniran foram distribuídas para cada grupo. Selecionamos intencionalmente canções dos três eixos principais de sua composição, como “amor”, “trabalho” e “cidades/cotidiano”, de modo que todos os trios tivessem amostras dessa diversidade temática. A primeira orientação para atividade era que

eles ouvissem as canções e lessem suas letras, identificando o tema, aspectos em relação ao ritmo (se mais agitado ou lento, se havia mudanças significativas em relação à velocidade ou intensidade dos instrumentos e da música) e o registro linguístico utilizado (se mais formal ou informal, se mais próximo da língua oral ou escrita), e que sentimentos/emoções as canções suscitavam, ao serem ouvidas. Foi pedido também que anotassem possíveis dúvidas quanto ao vocabulário ou quaisquer aspectos que julgassem de difícil compreensão.

Para a audição das canções, os alunos utilizaram-se dos próprios celulares e da rede de dados, com autorização prévia do diretor, uma vez que a proibição do uso de celulares, na escola, consta em regimento e tem o apoio da maioria dos pais e comunidade escolar. Para a realização dessa atividade, utilizamos vários espaços escolares, como as mesas da cantina, o pátio, os arredores da quadra, para que os trios ficassem distantes uns dos outros, de modo a não atrapalharem a audição das músicas.

A divisão das letras das canções, por trios, ficou da seguinte maneira:

GRUPO 1: Apaga o fogo Mané – 1956; Aguenta a mão João (com Hervê Clodovil) – 1965; Abrigo de vagabundo – 1958.

GRUPO 2: Armistício (com Eduardo Gudin) – 1979; Carolina (com Marcos César) – 1966; Conselho de Mulher – 1953.

GRUPO 3: As Mariposa – 1955; Chum Chim Chum – 1964; Deus te abençoe – 1974.

GRUPO 4: Fica Mais Um Pouco Amor – 1975; Despejo na favela – 1969; Torresmo à milanesa – 1979.

GRUPO 5: Joga a Chave (com Oswaldo França) – 1952; Iracema – 1965; Uma simples margarida – 1975.

GRUPO 6: O Casamento do Moacir (com Oswaldo Molles) – 1967; Pincharam a estação no chão – 1966; Vide verso meu endereço – 1974.

GRUPO 7: Prova de Carinho (com Hervê Clodovil) – 1960; Praça da Sé – 1978; Samba do Arnesto – 1953.

GRUPO 8: Saudosa Maloca – 1955; Rua dos Gusmões – (1960-1970?); Tiro ao Álvaro – 1960.

GRUPO 9: Trem das onze – 1965; Um samba no Bixiga – 1978; Vila Esperança (com Marcos César) – 1968.

GRUPO 10: Viaduto Santa Ifigênia – 1974; Já fui uma brasa (com Marcos César) – 1966; Véspera de Natal – 1974.

Ao abrir espaço para que os trios apresentassem as canções ouvidas, com suas interpretações e possíveis dúvidas, o que chamou a atenção, de uma maneira geral, foi o registro linguístico utilizado pelo autor. Fenômenos como o rotacismo, tanto em coda silábica quanto em ataque complexo, presentes na escrita de “frechada” em vez de “flechada”, de “fartavam” em vez de “faltavam” e ocorrências como o “nóis”, “dispois”, “isquentá”, entre outras, foram amplamente apontadas pelos alunos.

Embora os primeiros apontamentos se referissem ao registro linguístico, pedimos que eles contassem, brevemente, a história narrada na canção, para, em seguida, instigar as reflexões acerca da linguagem. Todos os grupos foram capazes de contar aos outros o que ouviram nas canções e alguns apontamentos, sobre as datas de composição, foram feitos por alguns deles. O levantamento espontâneo desse dado foi bastante interessante, uma vez que falamos sempre em considerar o contexto de produção discursiva, incluindo o momento histórico, e a preocupação em atentar-se para esses dados pôde ser vista, na prática.

No momento seguinte, pedimos que eles destacassem as palavras que julgavam em desacordo com a norma padrão e tentamos organizá-las, na lousa, conforme as ocorrências mencionadas. A figura a seguir contém as palavras apontadas por eles.

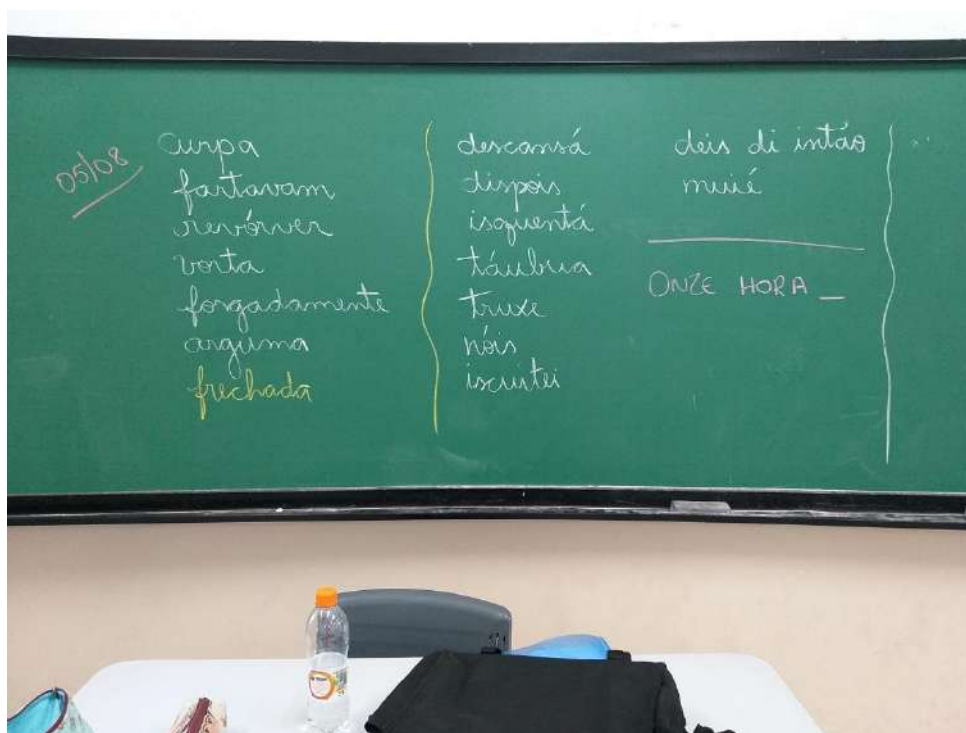


Figura 5 – foto de atividade de aula.

A figura mostra as palavras e expressões extraídas das letras, pelos alunos. Na primeira coluna, tentamos agrupar os casos de rotacismo e, na segunda, as demais ocorrências. Escrito em rosa, temos um apontamento de ausência de concordância nominal, também mencionado por eles.

A partir desse levantamento, perguntamos se conhecem pessoas que utilizam a linguagem de forma parecida ou igual ao que aparece na lousa. Alguns falaram sobre os avós e citaram exemplos da fala deles, que coincidem com as amostras anotadas. Dentre os exemplos, destacaram-se o apagamento do “-r” final, como em “descansá/descansar”, “esquentá/esquentar” e a vocalização, presente em “trabaio/trabalho”, “muié/mulher”, em que se nota a alteração da consoante lateral palatal para a vogal alta anterior.

Questionamos se entre os mais jovens também ocorria esses usos da linguagem e um dos alunos respondeu que “só se for o Chico Bento”, aludindo à personagem caipira, dos quadrinhos de Maurício de Sousa. Indagamos, então, se esses usos da linguagem poderiam estar relacionados à idade das pessoas e ao lugar de onde vieram ou moram/moravam. A maioria dos alunos respondeu afirmativamente, constatando que o registro linguístico utilizado por Adoniran Barbosa, nas suas canções, assemelha-se ao de pessoas mais velhas, vindas de

regiões rurais. Perguntamos, ainda, se o nível de escolarização poderia ter influência nesse registro e eles hesitaram na resposta. Pedimos que pensassem no nível de escolaridade dos avós e das pessoas mais velhas, cuja linguagem eles julgaram ser parecida com a do cantor. Alguns mencionaram que os avós frequentaram pouco a escola e admitiram a hipótese de que o registro linguístico poderia, sim, ter relação com a escolarização.

A partir dessas discussões, fizemos uma breve sistematização sobre o conceito e os tipos de variação linguística, abordando, principalmente a de cunho social (diatrática) e a relacionada à região do falante (diatópica). O preconceito linguístico também foi tópico de nossas discussões, ao levarmos a turma a pensar sobre a aceitação social desses registros linguísticos, considerando que, em determinadas situações de comunicação, os falantes são estigmatizados pela linguagem que utilizam.

Embora, diacronicamente, o rotacismo seja um processo comum na evolução das línguas românicas, mais especificamente do latim para o português, sendo, em determinados momentos da história, marca de registro prestigiado da língua, como encontrado em *Os Lusíadas* e em obras de *Gil Vicente*, hoje, não é bem aceito. Sobre isso, Santiago-Almeida escreve:

Em versões de *Os Lusíadas* (1572), de Luís de Camões (1524-1580), que mantêm a ortografia das primeiras edições, encontramos “frautas” no lugar de “flautas”, no verso 6, estrofe 64 do canto 9º. E, da mesma forma, no *Auto da Barca do Inferno* (1571/19), de Gil Vicente (1465?-1537), está escrito “berzebu”(…) em vez de “belzebu”, no verso 12 (SANTIAGO-ALMEIDA, 2011, p. 19).

Tal mudança fonética, no entanto é estigmatizada socialmente, ao caracterizar variante usada por pessoas com baixa escolaridade e pouco acesso à formação acadêmica.

Para ampliar a reflexão, não pudemos dispensar o seguinte questionamento: “E com o ‘nóis’? Usamos sempre a forma ‘nós’, em qualquer situação de comunicação? A discussão foi produtiva, a esse respeito. Num primeiro momento, consideraram que falamos sempre “nós”. Alguns já disseram usar o pronome na forma padrão somente na escrita e confrontaram os outros com o seguinte argumento: “Quando ‘ceis’ fala ‘é nóis’, ‘ceis’ não usa ‘nós’... não tem como falar ‘é nós’... ninguém fala isso... se falar, só a professora...” Diante dessa consideração, perguntamos: “E qual a diferença entre falar “é nóis” e “é nós”, ou, ainda, “somos

nós”? As respostas a essa pergunta foram variadas, indo desde a perda do sentido até a artificialidade da fala. A partir delas, no entanto, é que podemos sistematizar mais um conceito da variação linguística, reforçando as situações de formalidade e informalidade discursivas, dadas pelo contexto comunicativo e seus interlocutores. Dessa forma, apresentamos a variação diafásica.

Sobre o destaque que deram à ausência de concordância nominal, na expressão “onze hora”, mencionamos que havia outros casos de concordância que poderiam ter sido apontados pelos trios, como no trecho “Por onde andar² Joca e Matogrosso/ Aqueles dois amigos/ Que não quis me acompanhar”, de Saudosa Maloca. Nesses versos, tiveram maior dificuldade em perceber a falta de concordância entre os verbos e sujeitos, certamente pela inversão da ordem da primeira oração, que na versão direta ficaria “Por onde Joca e Matogrosso andar² (andarão)”, e pelo distanciamento do sujeito no segundo período, tendo que ser recuperado no verso anterior: “aqueles dois amigos que não quis (quiseram) me acompanhar”.

Essa dificuldade no estabelecimento da concordância, em casos análogos aos apontados acima, é recorrente nos textos que os alunos produzem, o que pode justificar a não identificação dessas situações como um desvio em relação à norma padrão.

Retomando a menção à expressão “onze hora” como um problema, comentamos que a falta de concordância é também um fator de estigmatização pela linguagem e que nem todos os desvios têm essa característica, como apontam Cereja e Cochar

Se, por exemplo, um falante deixa de empregar a preposição em uma construção como “O filme **a** que assisti é bom”, dificilmente será alvo de um julgamento negativo por parte dos interlocutores (...). Contudo, construções como “O culpado **foi** eu” ou “**Houveram** muitos problemas na firma” podem gerar preconceito em relação à capacidade discursiva do locutor (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 187, grifos dos autores).

Em relação às palavras e expressões que suscitaram dúvidas, temos “vagulino”, uma gíria largamente empregada no início do século XX, bastante associada à malandragem e eternizada em algumas canções da época, com significado de “vagal/vagabundo”²; “comprar pavio para o lampião”, que é uma

²As gírias de cada região. Plataforma do letramento. CENPEC. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-noticia/1001/as-giriasde-cada-regiao-quale-a-bom-no-seu-pedaco.html>>

prática cronologicamente distante deles, bem como “comprar uma cadeira na praça da Bandeira”.

O significado dessa expressão – comprar uma cadeira na praça – despertou dúvida também na professora, que tentou dirimi-la pelo contexto. Ela está presente na música “Vide-verso meu endereço”, em que o eu-lírico agradece a um interlocutor pela ajuda financeira que lhe possibilitou adquirir essa “cadeira” na praça. Deduzimos, então, que se tratava de uma cadeira de barbeiro, profissão comum na época e espaço referidos na canção. O eu-lírico estaria agradecendo ao interlocutor por ter lhe proporcionado condições para manter o sustento familiar. Esse dado foi confirmado posteriormente, a partir de pesquisas em sites sobre a origem da profissão de barbeiro.

Ainda sobre essa canção, que se estrutura a partir da apropriação de um gênero da língua escrita, a carta, perguntamos se eles perceberam essa relação interdialogica, já que “como gênero secundário, a canção tem no léxico, nas expressões e nos gêneros primários da língua prosaica a fonte que a abastece” (CARETTA, 2013, p. 105). A resposta foi afirmativa, tendo eles percebido a recuperação do gênero carta, na canção.

Sobre os ritmos, alguns trios mencionaram não gostar de samba e achar as músicas antigas, ultrapassadas. Pedimos que tentassem analisar alguns efeitos produzidos pela ligação entre melodia e letra, como a entonação adotada pelo intérprete (se cantava de forma mais lenta ou agitada, se dava ênfase em determinadas palavras) ou se havia recursos musicais que lhes chamaram a atenção (trechos sem acompanhamento musical ou mudanças bruscas no ritmo da canção, por exemplo). Os apontamentos, acerca desse assunto, foram em relação a “partes faladas” na canção. Esclarecemos, então, que esses recursos chamavam-se “breques”, eram comuns em alguns sambas da época e tornaram-se uma característica das composições de Adoniran.

Dois grupos mencionaram ter procurado outras gravações – mais atuais – das canções, o que achamos bastante interessante, uma vez que a própria interpretação é também um fator produtor de sentidos e, sem dúvidas, a voz do intérprete é uma voz social que está presente em componentes linguístico e musical (CARETTA 2013). Um grupo encontrou e afirmou não ter grandes diferenças rítmicas em

relação à gravação original, contudo, relataram também que a canção regravaada parecia mais moderna, em relação à gravação original.

Por fim, perguntamos se o ritmo da música estaria relacionado à letra. O grupo que analisou “Iracema” e “Joga a chave” percebeu uma diferença rítmica substancial: enquanto a primeira tinha um tom triste, que acompanhava a história trágica da letra, a segunda parecia mais alegre, já que se tratava de uma história de “balada” ou “rolê”, nas palavras deles. Nesse momento, surgiram comentários como “a música tem um tom engraçado” ou “a música é engraçada”, ao se referirem às canções “Chum chim chum” e “Tiro ao Álvaro”, por exemplo.

Perguntamos em qual dos eixos temáticos: amor, trabalho, cidades/cotidiano eles encaixariam as canções e a análise foi bem parecida com a pré-classificação realizada pela professora, de modo que ficou evidente certa facilidade e clareza na identificação dos temas. Acreditamos que isso se deva à narratividade característica da canção popular, apontada por Tatit (1996), e um dos fatores da nossa escolha por esse gênero musical: o samba, apto a “elevar os assuntos mais prosaicos da conversa cotidiana à categoria de manifestação estética” (TATIT, 2004, p. 145).

Nessa discussão temática, questionamos se perceberam alguma crítica social nas músicas ou se conseguiram relacioná-las aos acontecimentos apontados pelo professor de História, sobre a época das composições. A menção às cidades e suas alterações foram apontadas pelos alunos, bem como as situações de despejo, morte e atropelamento, relacionando-as à violência urbana, consequente da crescente massa populacional que habitava os grandes centros, como discutido nas aulas de História.

As últimas considerações deram-se em relação à narratividade das canções. Perguntamos se seria possível contar essas histórias que o autor conta, a partir de canções, de outras formas. Disseram acreditar que sim, principalmente por meio de animações, histórias em quadrinhos e “até” filmes. Partindo dessas respostas, apresentamos, então, a proposta: o que acham de fazer um curta-metragem, baseado em uma das canções de Adoniran Barbosa?

7.2 ETAPAS DE PRODUÇÃO

Diante do desafio proposto, de criar um curta-metragem, muitos alunos disseram não saber fazer um filme. Outros gostaram da ideia e tiveram, ainda, aqueles que questionaram o porquê de tal atividade.

Esclarecemos que o trabalho com a linguagem, na disciplina de Língua Portuguesa, vai além do texto verbal e que hoje, mais do que nunca, é preciso saber ler, interpretar e criar textos diversos, utilizando-se das mídias e tecnologias presentes na nossa comunicação. Demonstramos também que, a partir das diretrizes da BNCC, há um campo de atuação artístico-literário, no ensino de Língua Portuguesa, que prevê o trabalho com textos que se utilizam de diferentes linguagens.

Sobre o “não saber” fazer um filme, comentamos que esse percurso será um aprendizado para nós todos, alunos e professora, experimentando as etapas de produção, errando, acertando, fazendo ajustes e aprendendo com elas. Seria, de fato, muito prazeroso fazer isso juntos. O projeto poderia até ficar como uma recordação do nono ano, dos colegas, que provavelmente vão se separar no próximo ano ou em algum momento da vida escolar.

Para encorajá-los e esclarecer algumas dúvidas em relação à proposta de atividade, anunciamos a exibição do episódio da série “Tudo o que é sólido pode derreter”, que dialoga com o poema “Quadrilha”, de Drummond, conforme apontado na intervenção pedagógica, no capítulo anterior, item 6.3.2.

7.2.1 A preparação para a atividade

Nesta fase do projeto, trabalhamos com os dois textos referidos anteriormente, da seguinte maneira: o poema de Drummond foi fotocopiado, a partir do exemplar do livro “Alguma Poesia”, da professora, e as cópias foram entregues aos alunos, individualmente. O episódio da série foi exibido na sala de informática, a

partir de uma TV ligada ao computador pessoal da professora, com o acesso ao vídeo no *Youtube*.

Sobre o conhecimento dos alunos acerca dos objetos em estudo, alguns mencionaram conhecer o poema apresentado, ou terem tido contato com ele em algum momento da vida escolar. Em relação à série, pouquíssimos – dois ou três alunos, de setenta e cinco, aproximadamente – conheciam. Então, antes da exibição, foi necessário contextualizar o episódio, dentro da série, apresentando as personagens principais e o propósito da série, que é promover a aproximação do público juvenil com algumas obras clássicas da literatura.

Nesta análise, para facilitar as referências aos textos, retomamos a designação feita no capítulo 6, denominando por Texto 1 (T1) o poema “Quadrilha”, de Drummond, e Texto 2 (T2) o episódio da série.

Após lermos o T1, a temática dos desencontros amorosos, ou “dos amores não correspondidos”, como disseram os alunos, foi prontamente identificada como sendo o assunto principal do poema. Alguns alunos mencionaram a morte e o suicídio como temas principais e a intervenção da professora se deu no sentido de entenderem que a decepção amorosa ocorre com praticamente todas as personagens do poema, enquanto que a morte por desastre e o suicídio se configuram como o destino de apenas duas personagens. Mais que uma interpretação acertada, é interessante refletir sobre os movimentos interpretativos, pois “o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 22).

Sobre o T1, o que lhes chamou bastante atenção foi o destino de Lili, sendo a única personagem que “não amava ninguém” e a única que teve um “final feliz” – sem desastres, solidão ou morte.

As respostas ao questionamento essencial de por que só “J. Pinto Fernandes” aparece com sobrenome, na história do T1, foi diretamente relacionada à possível condição financeira – abastada – da personagem. Na sequência da análise, atentamos para o fato de Lili, possivelmente, ter se casado com um homem rico e o fato de ela “não amar ninguém” ter uma conotação mais positiva que negativa, aos olhos dos alunos, pois, num mundo regado a desastres amorosos, aqueles que não amam têm alguma vantagem.

Após o estudo do poema e a exibição do episódio, passamos à discussão dos textos num viés intertextual e interdiscursivo, esclarecendo que “os enunciados de uma esfera discursiva repercutem-se, podendo dialogar, inclusive, com o de outras esferas” (CARETTA, 2013, p.25). Aqui, reproduzimos alguns diálogos entre a professora e os alunos da turma, obtidos com a gravação das aulas, visando demonstrar como se deram os movimentos interpretativos dos textos. Os nomes dos alunos participantes da conversa foram suprimidos ou representados por iniciais, de modo a preservar suas identidades.

À primeira vista, as percepções dos alunos centraram-se na cenografia do episódio e aos nomes das personagens: a realização da festa junina e a dança quadrilha, como se vê neste primeiro exemplo:

- (professora) - E aí, turma, o que têm em comum entre o poema que lemos na aula anterior com o episódio da série (*sic*) que acabamos de assistir?
 (aluna 1) - Os dois fala (*sic*) de festa junina, professora, de quadrilha... da dança.
 (aluno 2) - O nome, os dois chama (*sic*) Quadrilha...
 (professora) - E o que mais vocês conseguiram perceber de parecido?
 (aluno 3) - Os nomes do João e da Thereza, que é como começa a poesia.
 (aluna 4) - Ah, e que aquela menina gostava do cara e ele não gostava dela...
 (professora) - Quem são a menina e o cara, consegue me dizer, V.?
 (aluna 5) - Ah, o carinha do acampamento e aquela que se acha... Dalila, né?...

Nesse diálogo, ficam evidentes duas percepções: a da constituição do espaço da narrativa, como já dissemos, e a relação dos amores não correspondidos, tema central do poema de Drummond. Na sequência da conversa sobre o texto, foi apontada por uma aluna a questão dos demais pares que se formaram na história, o que se deu da seguinte maneira:

- (aluna 1) - Mas, professora, todo mundo um ficou com o outro... assim... da sala, da turma deles. Só a Dalila que queria ficar com o cara mais velho, o do acampamento.
 (aluna 2) - Tudo bem que o carinha era bonitinho... dava pra pegar! (risadas gerais)
 (aluna 1) - Mas não era da turma. Por que só ela quis ficar com ele?
 (professora) - Interessantíssima essa questão, M.E.! Vocês conseguem relacionar isso com o poema também? Acham que tem um motivo para isso ter aparecido no vídeo?
 (aluno 3) - Não. Porque o vídeo não tem tudo o que tem no poema.
 (professora) - O quê, por exemplo, você acha que tem no poema e faltou no vídeo?
 (aluno 3) - Ninguém morre, ninguém se suicida, professora! Ficou chato...
 (aluno 4) - É, na poesia um morreu de acidente e o outro se suicidou, lembra professora.
 (professora) - Sim, lembro. E por que vocês acham que não colocaram isso no vídeo?
 (aluno 5) - Por que é para adolescente?
 (professora) - Hum... não sei... pode ser. Mas eu reforço o convite para vocês assistirem (*sic*) os outros episódios da série. Talvez vocês mudem de opinião sobre isso.

Interrompemos a reprodução dos diálogos, nesse ponto, para apontar que a percepção do que faltou no vídeo, ao se apropriar do poema, segundo os alunos, é fundamental no movimento de interpretação textual. Concebendo a interpretação como um ato no nível simbólico, como apontam Gadet e Hak (1997), ao introduzirem os pensamentos de Michel Pêcheux, nem tudo o que pode ser interpretado está posto na obra. Compreender os silenciamentos, no movimento interpretativo, é tão importante quanto considerar o que é explícito. “O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível” (ORLANDI, 2007, p. 18).

A apropriação de um texto para outro produto não requer que todos os seus elementos estejam presentes no novo objeto. A relação de intertextualidade pode se dar, apenas, por referências ao texto de origem, por exemplo. No entanto, cabe uma reflexão, aqui, sobre algumas interpretações dos alunos frente ao poema de Drummond: em mais de uma sala, como já dissemos anteriormente, ao perguntar sobre de que tratava o poema, obtive respostas como morte e suicídio. Interessante pensarmos sobre o porquê de esses assuntos ganharem evidência às vistas dos alunos, mesmo sendo secundários no poema. O fato de mais de um aluno considerar chato o episódio porque não aparecem mortes, também revela um ponto interessante a ser analisado. Obviamente, esta discussão não será feita aqui, pois foge ao propósito de nossa análise, mas é importante que se reflita sobre ela, à luz, inclusive, de outras ciências, como a psicologia e a sociologia.

Antes de passarmos aos próximos tópicos da análise, justificamos nosso convite aos alunos para que assistam aos outros episódios da série, que se deu pelos seguintes motivos:

- 1- por ser um estímulo para que tenham contato, de forma prazerosa, com outras apropriações literárias para vídeo;
- 2- pelo fato de a temática do suicídio ser abordada em alguns episódios, relacionada a uma paciente da mãe de Thereza, que é psicóloga, e à morte do tio Augusto, que se suicida e
- 3- para que o vídeo exibido não se configure como um modelo de apropriação literária para o produto audiovisual, tendo, eles, contato com uma diversidade maior de produtos do mesmo gênero.

Continuando nossa aula, insistimos na questão do interesse de Dalila pelo monitor do acampamento, sabendo que essa questão aponta para uma interpretação menos explícita, mas intencionalmente explorada pelos idealizadores do episódio.

(professora) - Então, gente, voltamos a pensar na Dalila e no monitor do acampamento. Além de ele ser bonitinho, como vocês disseram, o que mais pode ter contribuído para isso aparecer no filme, dessa forma?

(aluna 6) - Professora, na poesia não tem aquela mulher interesseira, que casa com um cara que ninguém nunca viu? Então, não pode ser ela?

(professora) - Você está falando da Lili? O que vocês acham do que a M. J. falou? Concordam ou não com ela?

Muitos alunos concordaram com a análise da colega, que levantou mais um aspecto, bastante importante, da relação entre o poema e o vídeo apresentado.

Sobre as cenas em *flashback*, nas quais estão inseridas informações sobre o autor do poema e sobre suas outras obras, presentes no episódio, os alunos acreditaram que “*era para saber mais sobre o Carlos Drummond*”, análise, a nosso ver, coerente com a situação apresentada.

Na sequência das aulas, muitos alunos demonstraram interesse em assistir à série toda. O endereço dos vídeos foi disponibilizado a eles e esperamos que o interesse se volte também às obras literárias de que tratam os episódios. A música final do episódio também foi objeto de interesse de algumas alunas, que perguntaram sobre sua autoria.

Percebemos que, a partir dessa preparação para a produção dos vídeos, os alunos expandiram suas possibilidades em relação ao que abordar nos curtas, permitindo-se criar narrativas a partir das canções, sem a obrigatoriedade de incluir todos os elementos presentes na obra do autor. Acreditamos que eles tenham entendido o que é uma apropriação de um texto para outras mídias.

No próximo item, analisamos os roteiros produzidos pelos grupos.

7.2.2 Os roteiros e vídeos produzidos

Nesta seção, analisamos os roteiros produzidos pelos alunos. Eles foram digitalizados e estão inseridos como figuras, apresentadas em mais de uma versão

de escrita, quando houver. Julgamos relevante apresentar aqui, apenas os trechos dos roteiros produzidos, pertinentes à análise realizada, devido à amplitude de alguns deles. No entanto, os trabalhos produzidos pelos alunos encontram-se, em sua totalidade, na seção de Anexos.

Serão analisados 8 roteiros, correspondentes aos seus vídeos, dada a impossibilidade, pela extensão, de analisar todas as produções, que foram 12, no total. O critério de escolha foi privilegiar produções que ilustrassem as três principais situações resultantes do trabalho:

- a) produções que contemplaram totalmente ou em grande parte os objetivos propostos, que foram aqueles trabalhos que, no processo de sua construção, demonstraram reflexão sobre vários aspectos abordados pela canção, que podem se dar em relação ao tema, aos efeitos de sentido produzidos e/ou às situações de produção, apresentados por meio do roteiro e do produto audiovisual, o filme.
- b) produções que contemplaram em certa medida os objetivos propostos, que foram aqueles que demonstraram apropriação de alguns aspectos mencionados anteriormente, abordados pela canção, apresentados por meio do roteiro e do filme.
- c) produções que contemplaram pouco os objetivos propostos, que foram aqueles que demonstraram a apropriação da canção para o vídeo por meio de apenas um elemento presente nos textos, que pode ser o tema ou um dos efeitos de sentido produzidos pela narrativa da canção. Além disso, apresentaram o trabalho sem a conclusão de um roteiro.

Além da nossa avaliação, os roteiros foram compartilhados com as turmas, antes da execução dos vídeos, justamente para que pudessem receber sugestões dos colegas e perceber possíveis incoerências na história. Alguns deles foram reescritos, diante dos apontamentos da professora e dos colegas.

Apresentamos então, trechos do primeiro roteiro analisado.

7.2.2.1 Iracema

CURTA METRAGEM

Roteirista: [REDACTED]

Personagens:

- Iracema: [REDACTED]
- Francisco [REDACTED]
- Cloves (Chofer): [REDACTED]
- Hortência (Amiga da Iracema e dona): [REDACTED]
- Figurante 1: [REDACTED]
- Figurante 2: [REDACTED]

CENA 1:

A tela fica escura e o texto “Valinhos, 1956”

ÁUDIO CENA 1:

Música “Iracema” de Adoniran Barbosa toca de fundo.

CENA 2:

Francisco com feição triste passando na frente de uma escola (fachada da escola EMEB Jorge B. De Castro) rumo ao restaurante de Hortência.

ÁUDIO CENA 2:

Música “Iracema” de Adoniran Barbosa abaixando para transição da cena 2 para cena 3.

CENA 3:

Francisco se encontra sentado numa bancada de um restaurante junto ao chofer Cloves, os dois estão bebendo, os figurantes 1 e 2 se encontram no mesmo ambiente jogando baralho.

Depois de alguns segundos a câmera foca em Francisco interagindo com Cloves, o noivo ainda não sabe que Cloves atropelou sua esposa, o mesmo também se encontra triste pois havia atropelado Iracema, então os dois conversam sobre os problemas de suas vidas.

ÁUDIO CENA 3:

Fala do Cloves:

-Posso sentar aqui? Por que está tão triste?

Fala do Francisco:

-Claro, faz poucos dias que perdi a mulher mais preciosa de minha vida, não consegui nem guardar um retrato dela, só suas meias.

Fala do Cloves:

-Poxa... meus últimos dias também não andam como dos melhores... acho que fiz um dos maiores erros de minha vida...

Figura 6 – Início do roteiro sobre o curta “Iracema”, produzido pelos alunos.

Esse roteiro foi desenvolvido com base na canção “Iracema”. Ao todo, foram sete páginas escritas pelos alunos e houve pouquíssimas ressalvas em relação ao texto. Nossos apontamentos se deram em relação ao título do vídeo, que não foi inserido, à descrição da personagem Hortência, como “amiga de Iracema e dona”, ficando ausente o adjunto nominal (dona de quê), e algumas questões de ordem ortográfica e de coesão textual.

Ao desenvolverem a narrativa, no roteiro, percebemos a apropriação da canção pelos nomes das personagens, pelo tom triste da música, representado na descrição da feição delas, pela preocupação da inserção da canção em mais de um momento da narrativa e pelos fatos trágicos mencionados pelas personagens principais da história: Francisco e Cloves. O primeiro relata ter perdido a mulher mais preciosa de sua vida, o segundo declara ter cometido um dos maiores erros de sua vida. Temos, nessas falas, instaurado o conflito inicial, que se desenvolve ao longo da história.

Nas cenas seguintes, Francisco declara estar no mesmo lugar em que conheceu Iracema, seu grande amor. A partir da utilização desse espaço – o de uma lanchonete – é que os autores introduzem uma cena em *flashback*, que coloca o lugar do encontro dos dois amigos, em sofrimento, em convergência com o passado. A seguir, apresentamos a parte do roteiro que trata dessa cena.

CENA 6:

O flashback retoma o dia em que Francisco e Iracema se conhecem no bar.

Assim que Iracema entra no restaurante a câmera foca nela. Depois dela entrar, Francisco olha rapidamente para a mulher, ficando deslumbrado. Iracema senta-se um pouco longe de Francisco, o homem dá dinheiro e pede a Hortência para pagar uma bebida à moça, já que queria conquistá-la. Iracema recebe a bebida com desconfiança, mas como Hortência era sua amiga ela explica a situação para Iracema, a mulher depois de recebê-la olha para os lados tentando achar Francisco. Depois de Iracema receber a bebida vai conversar com Francisco.

ÁUDIO CENA 6:

Fala de Francisco à Hortência:

-Hortência, como chama aquela linda muié que acabou de chegar?

Hortência responde:

-Aquele mulher é Iracema, ela arranca olhares de muitos como se pode ver.

Francisco:

-Toma aqui este dinheiro e pague uma bebida àquela moça fazendo favor.

Iracema recebe a bebida de Hortência e desconfia, perguntando de quem é a bebida:

-Hortência, de quem é esta bebida? Não pedi nenhuma!

Hortência:

-Minha amiga, sabe que tem muitos olhares por aqui, aquele moço do canto pediu para que eu desse essa bebida.

Iracema dirige-se em direção a Francisco:

-Com licença, foi você quem me mandou essa bebida? Fico agradecida.

Francisco envergonhado responde:

-Ora... apenas fiz uma gentileza para esta linda moça! Sente-se e fique a vontade. Conte-me sobre tua vida e interesses!

Figura 7 – Trecho do roteiro curta “Iracema” (I), produzido pelos alunos.

Ressaltamos, mais uma vez, a utilização do espaço como um ponto de convergência das trajetórias das personagens: o lugar no qual Francisco chora por Iracema é o mesmo onde se conheceram e onde encontra Cloves. A relação Francisco-lanchonete-Iracema está posta, mas qual seria a relação de Cloves com as personagens e espaço apresentados?

O desenrolar da história torna-se bastante interessante à medida que a relação de Cloves com Francisco e Iracema vai se expandindo. Além de um amigo que se encontra na lanchonete, Cloves é também o responsável pela morte de Iracema e, conseqüentemente, pela tristeza do amigo. Como chofer, foi ele quem atropelou Iracema.

Esse dado começa a aparecer na narrativa a partir do diálogo entre os dois amigos e é reforçado pela cena em que os figurantes, desempenhando o papel de clientes da lanchonete, comentam as últimas notícias da cidade, incluindo o atropelamento. A seguir, o trecho do roteiro em que aparece o comentário dos figurantes.

CENA 9:

Francisco pede um café. A câmera foca em um casal de amigos jogando baralho, os dois conversam sobre o acidente ocorrido a poucos dias:

ÁUDIO CENA 9:

Fala de Francisco:

-Deixa que eu peço nosso café, Iracema era amiga de Hortência, ganhei um desconto permanente em tudo que eu peço, já que eu era o noivo dela.

Fala de Cloves:

-Então peça que eu pago este café.

Figurante 2 se comunica com o figurante 1:

-Você ficou sabendo do acidente que aconteceu na cidade?

Fala do figurante 1:

-Claro que sim, está em todos os jornais da região e o pior é que não encontraram o assassino!

Figurante 2:

-Impressionante como esses policiais não sabem fazer o próprio trabalho!

Figurante 1:

-Ah...é sua vez!

Figura 8 – Trecho do roteiro do curta “Iracema” (II), produzido pelos alunos.

Como se pôde observar, o espaço escolhido pelos autores torna-se ideal para o entrelaçamento das várias cenas constituintes da história, uma vez que a lanchonete, como um bar, é um local onde comumente são comentados os acontecimentos da cidade, ocorrem encontros amorosos e o ato de beber entre amigos, muitas vezes, é escolhido para lamento e fuga dos problemas.

O clímax da narrativa se dá quando Francisco relaciona a história contada por Cloves, sobre sua infelicidade em atropelar uma mulher, à morte de Iracema, concluindo que ele é o autor do acidente. Apesar disso, ele declara não ter raiva do motorista, pois a mulher nunca olhava ao atravessar as ruas. As falas de Francisco, quando faz essa descoberta, são grafadas, no roteiro, em caixa alta. A partir dessa

observação, constatamos que alguns recursos multimodais, da escrita em computador, são explorados para a produção de sentidos no texto.

Além da apropriação da temática da canção e de seu tom trágico, elementos relacionados às situações de produção do discurso também são revelados no trabalho dos autores. O figurino, remetendo a épocas antigas, como o uso de boinas, suspensórios e trajes sociais pelos atores, bem como a vestimenta das atrizes, composta de saias e blusas pouco decotadas, ajudam a constituir o tempo histórico da narrativa, presentes também na fala de Cloves, quando afirma ter arrumado o emprego de motorista graças ao avanço e progresso da cidade.

Da mesma forma, podemos destacar as escolhas lexicais utilizadas na composição do texto, recuperadas na letra da canção, como o uso de chofer, para se referir a motorista, e retrato, em lugar de foto, por exemplo.

Ao assistirmos ao vídeo, percebemos algumas mudanças em relação ao roteiro, bastante produtivas, aliás. No começo do curta, foram inseridas fotos antigas da cidade de Valinhos, das décadas de 1960 e 1970, ajudando a contextualizar a narrativa. Enquanto as cenas foram reproduzidas, um áudio remetendo a um programa de rádio anuncia o último sucesso de Adoniran Barbosa: Iracema. Na imagem abaixo, congelada a partir do vídeo, temos a representação do que está sendo descrito.



Figura 9 – Cena do curta “Iracema” (0’33”), produzido pelos alunos.

Além da contextualização histórica, há a exploração dos espaços da cidade. A maior parte da história foi filmada numa espetaria de um bairro próximo à escola e o final, no Cemitério Municipal. No vídeo, foram feitos os devidos agradecimentos a esses espaços, como mostra a imagem seguinte.

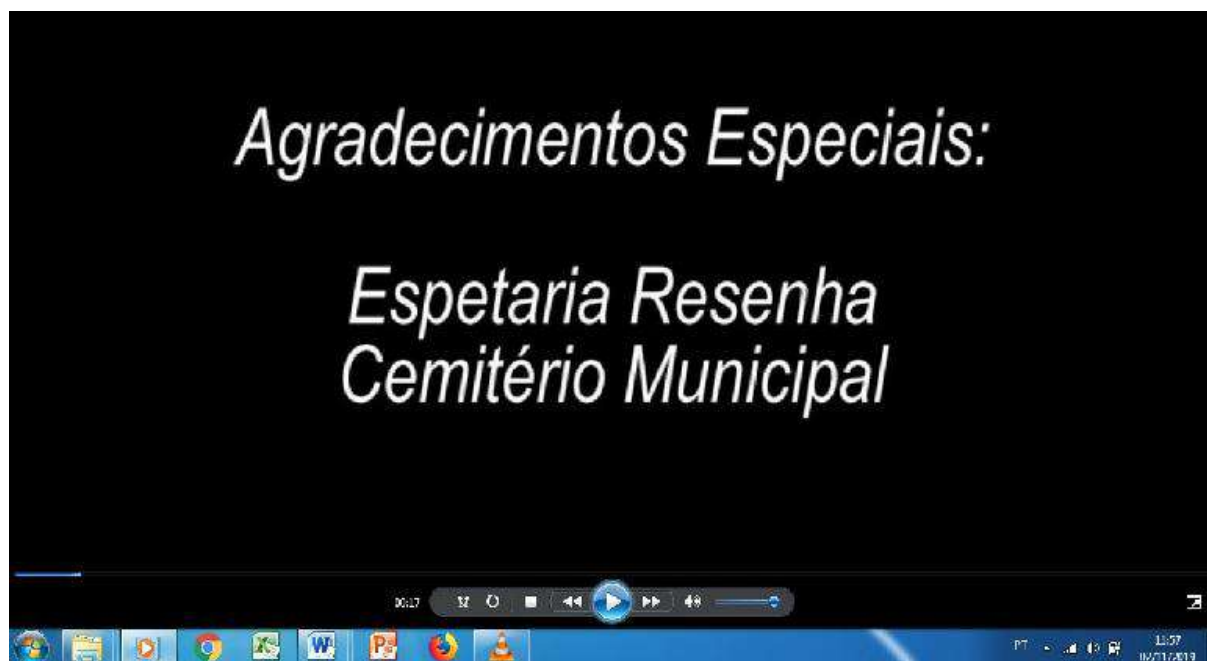


Figura 10 – Créditos do curta “Iracema” (0’17”), produzido pelos alunos.

Tratando ainda do que foi desenvolvido no vídeo, mas ausente no roteiro, temos o desfecho, que, no roteiro, aparece com Cloves e Francisco indo ao cemitério, visitar o túmulo de Iracema, contudo, no curta, Cloves resolve confessar que foi o autor do atropelamento, na delegacia, e Francisco se dirige ao túmulo da amada.

Mais um dado interessante é que, no vídeo, a história se inicia e termina com um programa de rádio. No início, como já dissemos, o rádio anuncia o sucesso de Adoniran e, no final, a resolução do caso do atropelamento, com a confissão do chofer. Temos, dessa forma, mais uma inserção de fatores históricos, relacionados ao contexto de produção da canção, que é a forte presença do rádio como veículo de comunicação e entretenimento, comum à época. Ao anunciar a entrega de Cloves à polícia, outras fotos antigas de Valinhos acompanham o áudio.

A justificativa para essas cenas não previstas no roteiro podem surgir da hipótese da mudança de materialidade do texto. Embora o roteiro seja um instrumento norteador da produção audiovisual, ele não é o próprio vídeo. Para

roteiristas ainda inexperientes, sequências que fazem sentido no papel podem não fazê-lo no vídeo, pois, como aponta Orlandi (2007, p. 17), “distintas materialidades sempre determinam diferenças nos processos de significação”.

Ao final, cenas de Francisco subindo a rua do cemitério, em direção à lápide de Iracema, com a canção tocando ao fundo, encerram o vídeo, como pode ser visto na imagem a seguir.

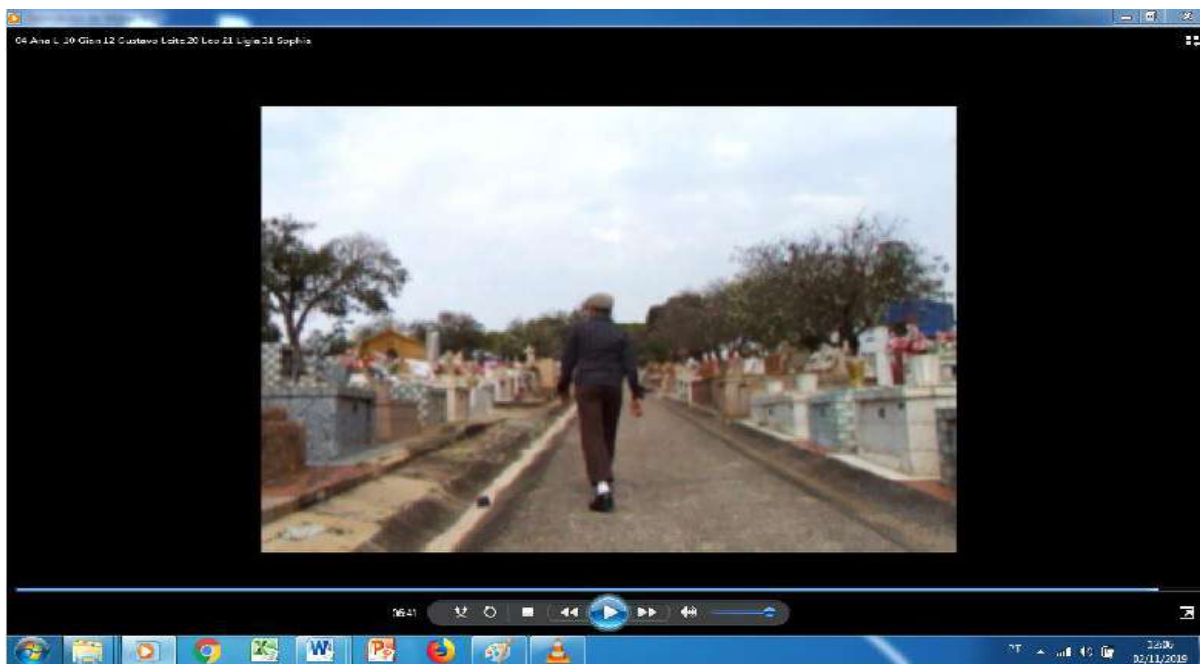


Figura 11 – Cena do curta “Iracema” (6’39”), produzido pelos alunos.

Concluindo, o curta “Iracema” (6’57”), produzido por um grupo de seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, atendeu plenamente aos objetivos propostos pela professora pesquisadora, uma vez que demonstrou a apropriação de uma canção para um produto audiovisual, considerando as diversas semioses constituintes do gênero curta-metragem. As etapas de produção do vídeo foram cumpridas, como a concepção da ideia, a escrita do roteiro, a elaboração de figurinos, a exploração de espaços da cidade, para a gravação das cenas, e a edição.

O roteiro foi muito bem produzido, apresentando descrições da atuação das personagens, como expressões faciais e inserção de cenas em *flashback*, que muito contribuíram para a manutenção do fio condutor da narrativa. As mudanças apresentadas na gravação, em relação ao roteiro, foram todas muito produtivas, do ponto de vista de contextualização histórica da narrativa e criação de um desfecho

mais criativo. A respeito da criatividade, Franchi, Negrão e Müller (2006) revelam que

A criatividade se manifesta pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação a seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes (FRANCHI, NEGRÃO e MÜLLER, 2006, p. 50).

Chamamos atenção, na citação acima, pela menção dos autores à manifestação da criatividade, que se dá pela colocação do sujeito sobre o seu tema, condição que foi tão bem explorada pelos alunos, ao executarem o vídeo. Do mesmo modo, estabeleceram relações de analogia e metonímia que não deixam dúvidas sobre o caráter criativo da obra.

A edição das cenas, muito bem feitas, com a colocação de créditos, imagens em transição, que conferiram movimento ao que era exibido, deu vivacidade à história, entretendo os espectadores. Há ainda uma cena com a tela preta e efeitos sonoros que reproduzem uma batida entre carros, cuja inserção serviu perfeitamente ao propósito de ilustrar o acidente de que trata a história.

O áudio saiu um pouco baixo ou inteligível em algumas cenas, principalmente as que apresentavam a fala da personagem Francisco, gravadas com pouca luminosidade, logo no início do curta, no entanto, esse problema foi superado ao longo do filme.

Em suma, acreditamos que o vídeo em questão contemplou os objetivos propostos.

7.2.2.2 Apaga o fogo, mulher

Este roteiro foi desenvolvido pelo grupo em duas versões: a primeira, que recebeu algumas críticas e sugestões da professora e dos colegas e a segunda, reescrita a partir dos apontamentos recebidos. A seguir, apresentamos a primeira versão do roteiro, desenvolvido com base na canção “Apaga o fogo, Mané”, composta por Adoniran Barbosa em 1956.

Sequência	Imagem	Áudio
Cena 1	Na frente do portão da escola, a tarde aparece Inez, tirando o celular da bolsa. Ela será uma professora, e ela vai falar com sua irmã pelo celular, com os materiais na mão, calça xadrez, salto preto e uma camisa. Pracinha, próximo aos acentos está a personagem clara, com uma saia preta, camisa preta, sapatinha e uma bolsa.	Fala das personagens: - Inez: Ei, preciso te contar uma coisa! - clara: tudo bem, você quer me encontrar aqui na pracinha? - Inez: OK, já estou indo. com a música de Fundo, Apaga o Fogo mané
Cena 2	Pracinha, próximo aos acentos, clara esperava Inez embaixo de uma árvore. Figurino: mesmo da cena 1 das duas personagens.	- Inez: minha vida está um fuzuê → TROCAR O NOME DE Inez - Inez: Ele saiu dizendo que ia comprar um pavio pro lampião...
Cena 3 (FLASHBACK)	Cozinha, Inez acende o fogão e coloca água pra esquentar e foi para o portão. Figurino: um vestido com avental.	Não tem fala.

Figura 12 – Início do roteiro do curta “Apaga o fogo, mulher” (1ª versão), produzido pelos alunos.

No roteiro, composto por sete cenas, no total, não havia indicação ainda do título do vídeo. Essa foi uma primeira observação para o momento da reescrita: deveria haver a inserção do título, do nome das personagens e o papel que cada uma desempenha na narrativa. Houve a descrição do tempo, da locação das cenas e do figurino das personagens.

Na história, percebe-se claramente uma apropriação da canção por meio do nome da personagem Inez, com uma inversão de papéis: enquanto, na canção, Inez é quem abandona o eu-lírico, indo comprar pavio para o lampião e não mais voltando, no roteiro, Inez é a personagem abandonada. Os alunos apontaram a necessidade de uma representação mais precisa dos diálogos. Na cena 2, por exemplo, Inez vai conversar com Clara e, na descrição do áudio, só há a fala de Inez. Outra sugestão foi a troca do nome da personagem Inez, para não confundir com a canção, pois nela, é Inez quem sai e não retorna.

Uma incoerência apontada pelos alunos foi a questão de época: a personagem usa o celular para se comunicar com a irmã, o que situa a história na

contemporaneidade, ao mesmo tempo em que o marido sai para comprar pavio para o lampião, que é uma prática não usual, hodiernamente.

As cenas em *flashback*, embora inseridas no roteiro desde a primeira versão, não estavam com indicação explícita, o que deveria ser revisto também, na reescrita.

Sequência	Imagem	Áudio
cena 4 FLASHBACK	Arrebateceu, e ela foi pra rua feito louca pra saber o que aconteceu. Figurino: O vestido da cena 3 e uma blusa de frio.	não tem fala.
cena 5 FLASHBACK	Ela vira a noite procurando ele. Ela procurou no centro, no hospital e no xadrez ainda a cidade inteira. Figurino: o mesmo figurino das cenas 3 e 4.	não tem fala
cena 6 FLASHBACK	Voltou para casa triste demais, achou no chão perto de um fogão um papel. Figurino: o mesmo das cenas 3, 4 e 5.	não tem fala
cena 7	Pracinha, perto dos acetos estava Inez ao lado de Clara. Figurino: As duas personagens com o figurino da cena 1.	- Inez: É a carta dizia assim: - Inez: Pode apagar o fogo mulher, que eu não volto mais.

Figura 13 – Continuação do roteiro do curta “Apaga o fogo, mulher” (1ª versão), produzido pelos alunos.

Os apontamentos da professora se deram em relação à maior inserção da canção no vídeo, uma vez que, segundo o roteiro, ela entraria somente na primeira cena, e à exploração dos espaços da cidade, no momento da procura pela personagem que desaparece. Comentamos também sobre os possíveis sentidos que a palavra “Mané” desempenha na história. Ao mesmo tempo – e não por acaso – que é o nome da personagem abandonada, é um substantivo que se refere a alguém tolo, paspalhão, como aponta o minidicionário Aurélio: “1- Indivíduo inepto, desleixado. 2- Tolo, bobo” (FERREIRA, 2000, p. 443). Como ideia, sugerimos que isso fosse aproveitado de alguma forma, na narrativa.

Percebemos, pela versão reescrita do roteiro, que muitas das sugestões apontadas foram aproveitadas, como a troca do nome da personagem Inez, que

passou a chamar-se Hortência, a melhor descrição dos diálogos, a indicação da presença da canção em uma maior parte da narrativa. Por outro lado, o grupo manteve a ideia de comprar pavio para o lampião, apontada pelos demais alunos como incoerência. Acreditamos que a manutenção desse fato foi uma tentativa de dialogar com a época da canção, vista também na fala da personagem Hortência, quando utiliza o termo “fuzuê”, para se referir à confusão em que se encontra sua vida e, posteriormente, na edição das cenas em preto e branco, durante todo o vídeo.

Abaixo, podemos ver o início do roteiro reescrito e perceber a melhor descrição das cenas, bem como dos diálogos entre as personagens.

Título: Apaga o fogo, mulher		
	Imagem	Áudio
Cena 1	Na frente do portão da escola, à tarde, aparece Hortência, tirando o celular da bolsa. Ela é uma professora e vai falar com sua irmã, pelo celular, com os materiais na mão, salto preto, calça caqui e uma camisa. Na praça, sentada, está sua irmã Clara, com uma saraqueta, camisa preta, saia preta e uma bolsa. Hortência vai até a praça.	Fala das personagens (pelo celular) Hortência: Ei, preciso te contar uma coisa! Clara: Tudo bem, você quer me encontrar aqui na praça? Hortência: Ok, já estou indo.
	Praça, no banco. Clara espera Hortência. Travessa: Is mesmo da Cena 1.	Eles se cumprimentam. Hortência: Minha vida está um fuzuê. Clara: Porquê? O que aconteceu? Hortência: Ela saiu dizendo que ia comprar pavio pro lampião e não voltou mais. Clara: Porquê, o que você fez? Hortência: A gente teve uma discussão feia. Clara: Me conta direito o que aconteceu.

Figura 14 – Início do roteiro do curta “Apaga o fogo, mulher” (2ª versão), produzido pelos alunos.

Além da maior riqueza nos diálogos, na segunda versão do roteiro, há a indicação explícita das cenas em *flashback* e a intercalação dessas cenas com as do tempo cronológico, de modo a ilustrar a narrativa feita por Hortência a Clara.

No vídeo, com duração de 4'19'', as cenas são apresentadas em preto e branco, com diálogos e acontecimentos, em sua maioria, fiéis ao roteiro. A personagem masculina aparece, nas cenas em *flashback*, no momento em que Hortência relata a briga para a irmã e, numa futura cena, colocando o bilhete junto ao fogão. É uma personagem enigmática, que aparece sempre de costas e de capuz preto.

As transições entre as cenas em tempo cronológico e em *flashback* foram muito bem feitas, com cortes rápidos, dando dinamismo à história. O áudio, o figurino e os espaços utilizados para a gravação também foram muito bem aproveitados.

Na tela de título, aparece um grafite de Adoniran, presente no CACC, no centro da cidade, como se pode ver na figura abaixo.

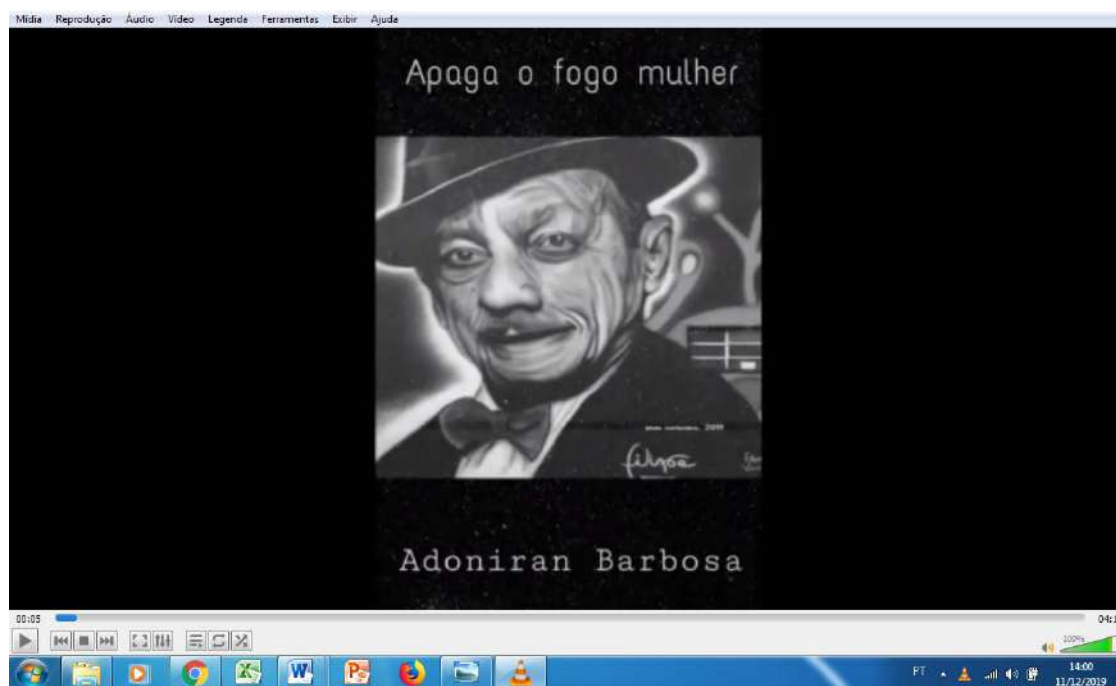


Figura 15 – Abertura do curta “Apaga o fogo, mulher” (0’05”), produzido pelos alunos.

Essas e outras inserções de espaços que fazem referência ao artista estiveram presentes em todo o vídeo. Nas cenas em que Hortência procura pela personagem desaparecida, por exemplo, ela passa pela linha do trem, pelas casas antigas da Rua 12 de Outubro, que são construções da época de composição da canção e senta-se ao lado da escultura de Adoniran, também presente no CACC. Todas essas cenas são acompanhadas pelo áudio da canção, utilizado de forma

bastante produtiva, uma vez que sua letra narra a busca do eu-lírico pelo ser amado, com uma certa aflição, demonstrada também pela atriz do curta.

Abaixo, temos a ilustração de uma das cenas dessa busca, gravada junto à escultura de Adoniran Barbosa, no Centro de Artes, Cultura e Comércio, no centro da cidade.



Figura 16 – Cena do curta “Apaga o fogo, mulher” (3’38”), produzido pelos alunos.

Apesar de os elementos aqui descritos e apresentados no curta-metragem dos alunos já darem conta de uma avaliação bastante positiva do trabalho desenvolvido por eles, a apropriação da canção para o vídeo culmina com uma cena interessantíssima, não presente no roteiro e que, a nosso ver, foi uma grande finalização para o filme. Após contar para a sua irmã sobre a busca que fez pelo amado na cidade e dizer que, ao retornar, encontrou uma carta perto do fogão, o vídeo é fechado com o silenciamento da canção e o seguinte diálogo entre as personagens:

CLARA: Mas o que dizia na carta?

HORTÊNCIA: Pode apagar o fogo, mulher, que eu não volto mais.

CLARA: Mas que mané!

HORTÊNCIA: Pois é...

A apropriação de um dos sentidos sugeridos na canção, em relação ao termo “mané”, e discutidos em sala de aula, surge como o fechamento do vídeo, em

contraposição com a história: o Mané, sujeito abandonado na canção, passa a ser aquele que abandonou, no vídeo. Ou seja, embora haja a inversão de papéis, o ser do sexo masculino continua a ser retratado como o tolo, bobo, paspalhão, ampliando, dessa forma, o diálogo com um dos sentidos implícitos na canção. A respeito desse caráter analógico e das relações feitas pelos alunos, temos que

A criatividade se manifesta, ainda, nos processos pelos quais o falante estende, pela analogia ou pela metonímia, esquemas relacionais, sintáticos e semânticos, constituídos para a representação de situações específicas a outras situações. Constitui outros mundos na imagem do seu mundo (FRANCHI, NEGRÃO e MÜLLER, 2006, p. 50).

Diante dessas considerações, podemos afirmar que o trabalho realizado pelo grupo, a partir da apropriação da canção “Apaga o fogo, Mané”, de Adoniran Barbosa, para o curta-metragem “Apaga o fogo, mulher”, constitui um produto autoral, criativo. Por meio de sua realização, os alunos foram capazes de realizar analogias e esquemas relacionais diversos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades complexas, desejáveis nessa fase dos estudos.

7.2.2.3 Uma triste margarida

O roteiro desse curta, baseado na canção “Uma simples margarida”, composta em 1975, foi apresentado pelo grupo em uma única versão. No decorrer do projeto, a proposta contou com diversas alterações, no entanto, os alunos não apresentaram uma segunda versão do roteiro, reescrita de acordo com as sugestões e modificações, como era desejável.

Dessa forma, apresentamos aqui o roteiro feito pelos alunos e, na sequência, algumas sugestões anotadas pela professora, ao devolvê-lo aos alunos.

SEQUENCIA -	IMAGEM -	Áudio -
Cena 1	Na frente de uma escola passa uma mulher (Margarida) junto de sua amiga conversando, enquanto um homem observa Margarida.	Joga uma parte da música principal. (sem falas)
Cena 2	O homem (Adeniran) fala com a mãe (Otildy) sobre a moça que ele havia visto mais cedo. A mãe ouve o filho mas não deixa de rir.	Só com as falas
Cena 3	Adeniran encontra novamente com Margarida e convidando para uma lanchonete. Adeniran se declara para a moça.	No início se passa a música e depois ela para (falas)
Cena 4	Margarida descobre que Adeniran era, na verdade, um carpinteiro, olhando pela janela de um automóvel.	música principal
Cena 5	O homem conta para a mãe que não deu certo, e com ela decepcionada acaba a cena.	(falas) - Termina com a música

Figura 17 – Roteiro do curta-metragem “Uma triste margarida”, produzido pelos alunos.

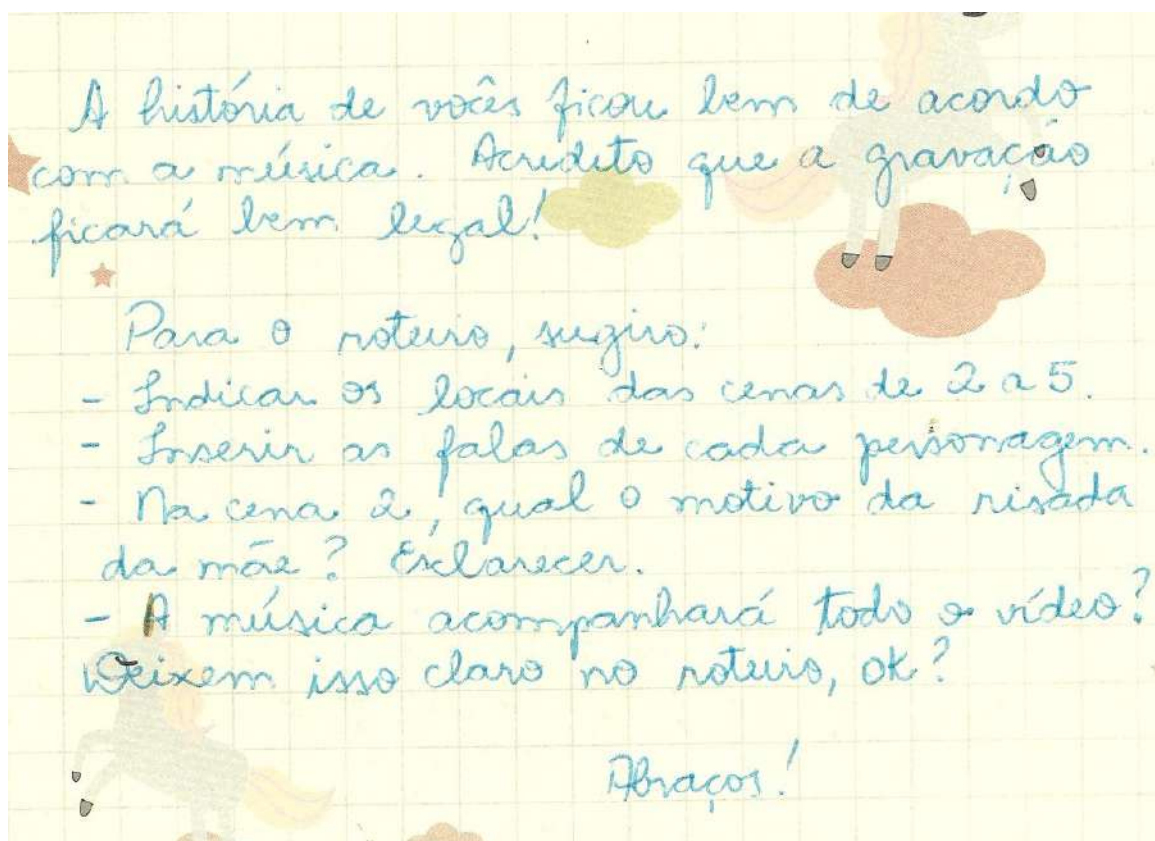


Figura 18 – Comentários sobre o roteiro “Uma triste margarida”.

O fato de o roteiro não ter sido reescrito fez com que ele desempenhasse um papel limitado como documento norteador do processo de gravação, uma vez que o vídeo não obedece, em partes, o que foi proposto pelo roteiro.

No vídeo, as cenas funcionam como um videoclipe, acompanhando o que é narrado pelo intérprete, na letra da canção. Uma preocupação do grupo, inclusive, foi sincronizar o que era exibido nas cenas com o que era cantado na letra. Para isso, foram inseridas telas com letreiros animados, revelando trechos da letra da canção, como estratégia para coincidir o tempo das cenas com o da música. A imagem abaixo ilustra a utilização desse recurso, repetido algumas vezes, durante a edição do vídeo.

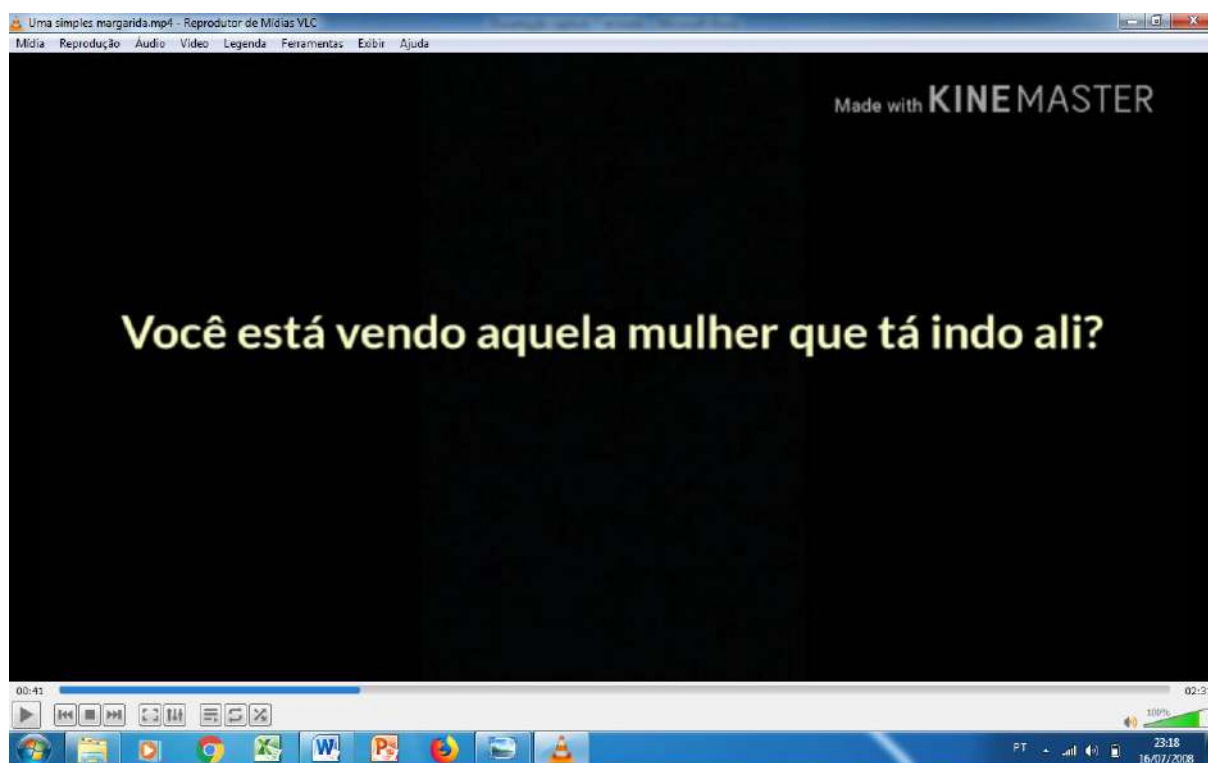


Figura 19 – Cena do curta-metragem “Uma triste margarida” (0’41”), produzido pelos alunos.

Na história narrada pelo curta, há o encontro entre as personagens, simulando uma conversa. Elas se encontram numa barraca de venda de água de coco, conversam num banco de praça, em frente a um circo, com expressões agradáveis e de interesse uma pela outra. No decorrer da narrativa, a mulher, chamada no roteiro de Margarida, ao passar de carro por uma avenida, vê o homem com quem ela flertava, trabalhando num canteiro. A canção e a expressão desapontada de Margarida dão o tom de decepção com a ocupação do futuro

pretendente, que, segundo a letra da canção, tinha se apresentado como engenheiro das obras do metrô e prometido que ela seria a primeira passageira, no dia da inauguração.

Como a mentira do eu-lírico, para impressionar a mulher, foi revelada no decorrer da narrativa, ele a tacha de orgulhosa, convencida, fazendo alusão a uma simples margarida, em oposição a uma flor mais rara, especial.

Acreditamos que, na produção dos alunos, esse aspecto da canção, que revela a situação de querer impressionar alguém, para conquistá-lo, foi pouco abordado. A diferença de status social entre as profissões privilegiadas, como a de engenheiro, que exige um nível mais alto de escolarização, em oposição às mais braçais, sem exigência de formação escolar, que é latente na canção, ficou também pouco explorada no vídeo. As inferências que fazemos se dão, em sua maior parte, pelo conhecimento da canção e o acompanhamento entre as cenas gravadas e a letra.

Em relação à edição do vídeo, além do recurso dos letreiros, comentado e ilustrado anteriormente, a transição entre as telas de legenda e as cenas é feita de maneira rápida, utilizando variados recursos de animação, o que confere certo dinamismo ao vídeo.

Uma apropriação interessante feita pelos alunos foi a utilização de um fundo com imagens de margaridas, remetendo ao título e à letra da canção, exibidas na tela de título e nos créditos finais, como se pode ver pelas figuras



Figura 20 – Abertura do curta-metragem “Uma triste margarida” (0'01”), produzido pelos alunos

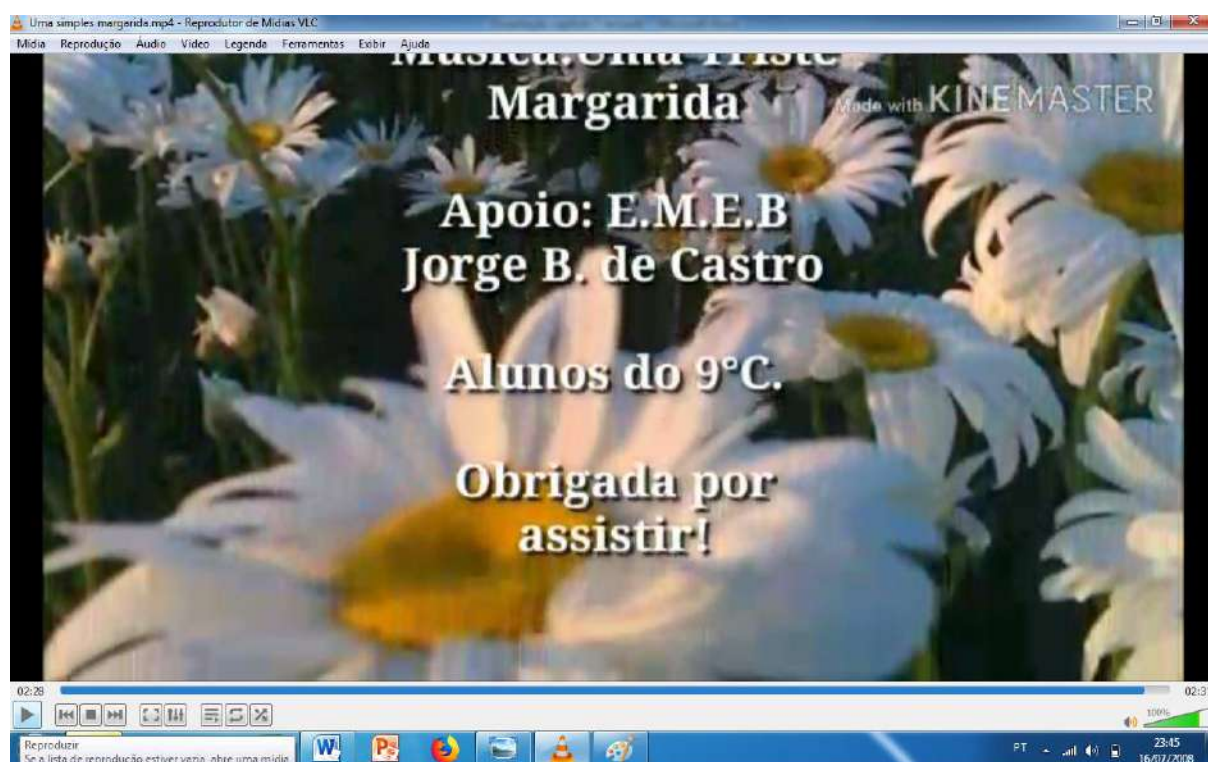


Figura 21 – Créditos do curta-metragem “Uma triste margarida” (2'28”), produzido pelos alunos

Com duração de 2'31”, o filme se restringe ao tempo de duração da canção. As cenas com a presença da mãe da personagem masculina, descritas no roteiro

inicial, não apareceram no vídeo. Alterações como a ausências de falas das personagens, não indicadas no roteiro, também foram percebidas na exibição do vídeo.

Sendo assim, acreditamos que as possibilidades de apropriação da canção para o produto audiovisual poderiam ser mais bem exploradas pelo grupo, bem como a utilização do roteiro como um gênero discursivo, norteador de uma prática artística, que é a produção do vídeo. No entanto, a apresentação do vídeo se deu de forma satisfatória, contando com bons recursos de edição e a atuação das personagens consoantes ao propósito da história contada.

7.2.2.4 A reiva de Arnesto

O roteiro para esse curta foi apresentado pelo grupo, numa primeira versão, já de forma bastante completa, com indicação de transição das cenas, momentos de inserção da canção utilizada, fala das personagens, descrição de cenário e figurinos.

A história apresentada pelo roteiro dialoga de forma bastante clara com a canção escolhida para a sua produção, o “Samba do Arnesto”, composto por Adoniran Barbosa em 1953. Na canção, o eu-lírico retrata a situação de ele e amigos terem ido a um samba na casa de Arnesto, e não terem sido recebidos por ele, o que lhes causou raiva e revolta. Ainda na canção, o eu-lírico menciona as desculpas proferidas por Arnesto, em outra ocasião, mas não aceitas por ele e os amigos, sob a justificativa de que o interlocutor – Arnesto – deveria ter deixado um recado na porta, avisando do imprevisto no dia do samba.

No roteiro, as personagens principais são Lídia, João e Arnesto. A história se inicia com Lídia e João indo trabalhar, com roupas rasgadas e sujas, representando trabalhadores braçais. O trajeto percorrido para chegar ao trabalho indica que a atividade laboral era exercida numa região rural: saíram de um cenário com ruas asfaltadas e construções de concreto para um local de rua de terra, sem pavimentação. O figurino utilizado por eles, além de roto, contava com chapéus de palha, bastante utilizados por trabalhadores rurais.

No trabalho, João recebe uma ligação, pelo celular, na qual Arnesto o convida, e também a Lídia, para um samba, informando que o evento seria no

sábado, em sua residência, no Brás. Lídia aceita prontamente o convite de Arnesto, o que causa certa contrariedade ao companheiro, João.

No dia marcado, eles se dirigem à casa de Arnesto e não são atendidos, o que gera um arrependimento em terem perdido um dia de folga para um passeio que não deu certo. João, que estava relutante desde o convite do amigo, reafirma que não deveria ter ido, pois o Arnesto era imprevisível.

Como pedido de desculpas, ao final da história, Arnesto procura os colegas tentando explicar-lhes o motivo de não os ter recebido, na data combinada, mas Lídia recusa suas desculpas veementemente, dizendo que ele deveria ter, ao menos, posto um recado na porta, para que eles não voltassem sem saber o que tinha acontecido.

Passado um tempo, Arnesto organiza uma festa surpresa, dessa vez na casa de João, como pedido de desculpas. Embora João relute em desculpá-lo, eles acabam reatando a amizade quando Arnesto revela que levou o samba até ele para obter o seu perdão.

A história contada no curta, bem semelhante à narrativa da canção, explorou também recursos linguísticos parecidos com os da composição de Adoniran, como o uso do rotacismo e outros desvios em relação à norma padrão da língua, por meio dos quais eles tentaram caracterizar as personagens como pertencentes a um meio rural e detentoras de pouca escolarização. No trecho do roteiro, apresentado abaixo, esse registro linguístico, presente no diálogo entre as personagens, pode ser explicitamente notado.

-Não tem mas nem menos Lídia, eu lhe avisei, Arnesto é imprivísiver.

-Agora perdemo nosso dia de forga sem nicissidade.

E então eles voltam para casa desconsolados.

CENA 7- Depois de uns meses, os dois que eram muito amigos, estavam dando uma pausa para lanchar, e acabam recebendo uma visita mais do que inesperada.

Encontram Arnesto com a cabeça baixa e o chapéu entre as pernas, com uma cara de envergonhado e triste.

Lídia vai falar com ele, furiosa, batendo os pés firmes no chão:

-O qui é que ce faiz aqui, já num basta ter me fazido ispera, cum aquela história falsa de samba!

Então Arnesto disse:

-Discurpa, deixe-me te explicar o ocorrido.

-A, mais nois não vai aceitar naum, isso não se faiz, podia pelo menos ter punhado um recado na porta, dizeno que num deu pra isperar.

-Muita farta de consideração com nois, não sabe o quanto foi cansativo andar naquele sol quente de sábado de tarde.

João interrompe com uma cara de chateado e diz:

-Mió uce ir embora daqui, já causo muita confusão por esses tempos. João põe as mãos atrás das costas de Lídia e empurra ela de volta ao trabalho.

CENA 8- Depois de um tempo, batem na porta da casa de João num sábado, ele estava ouvindo o rádio, por volta das 20hs da noite, quando finalmente vai atender, e era Arnesto.

Com cara de surpreso, João o questiona:

-O que ce faiz aqui a essas hora Arnesto?

-Não me faiz tanta pergunta, apenas sente e continue ouvindo seu rádio, e se ouvir um barulho estranho não se vire para trás.

-Por que eu diveria te obedicer, se uce deu mancada comigo e com Lídia,

Figura 22 – Trecho do roteiro do curta-metragem “A reiva de Arnesto”, produzido pelos alunos.

No excerto apresentado acima, nota-se o uso de “imprevisíver” no lugar de “imprevisível”, “força”, no lugar de “folga”, configurando o uso do rotacismo em coda silábica. Também são percebidos o apagamento do “-s” final, como em “perdemo”, a redução da forma “você”, pelo “ce” e a substituição do “e” pelo “i”, como em “ispera”, na tentativa de caracterizar uma fala rural, bem parecida com a empregada por Adoniran e interpretada pelo Demônios da garoa, na gravação da canção. A nosso ver, houve até um exagero no uso desses recursos, por parte das personagens, como se nota em “nicissidade” em oposição à “necessidade”.

Embora nem sempre indicada no roteiro, a passagem do tempo aparece no vídeo por meio de telas de legenda, como se observa na figura abaixo.

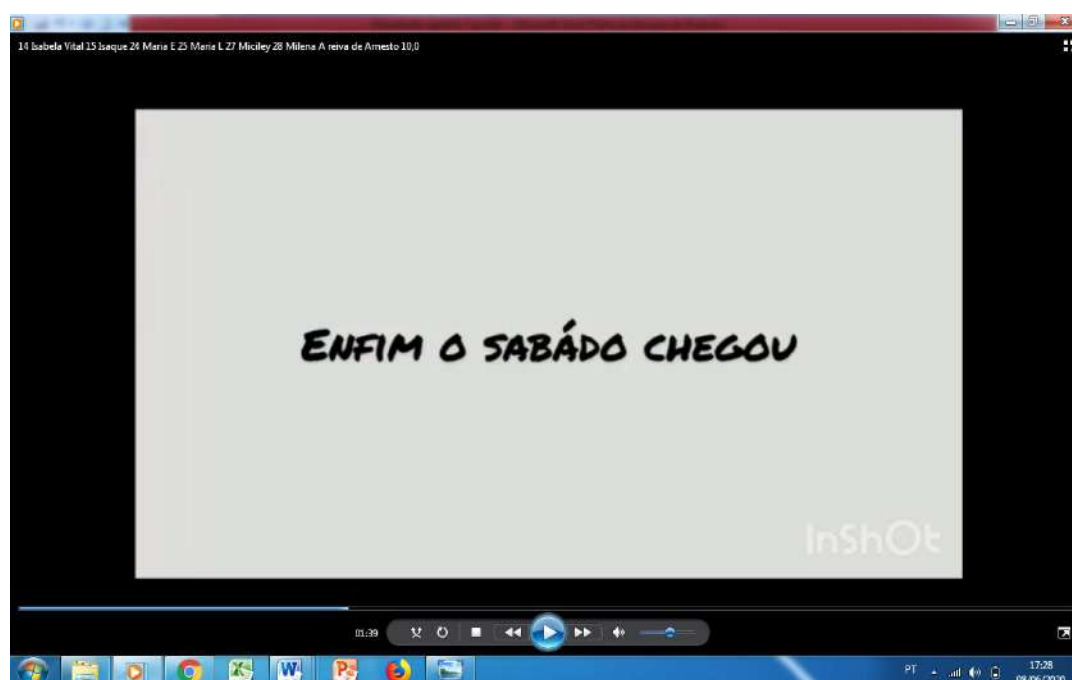
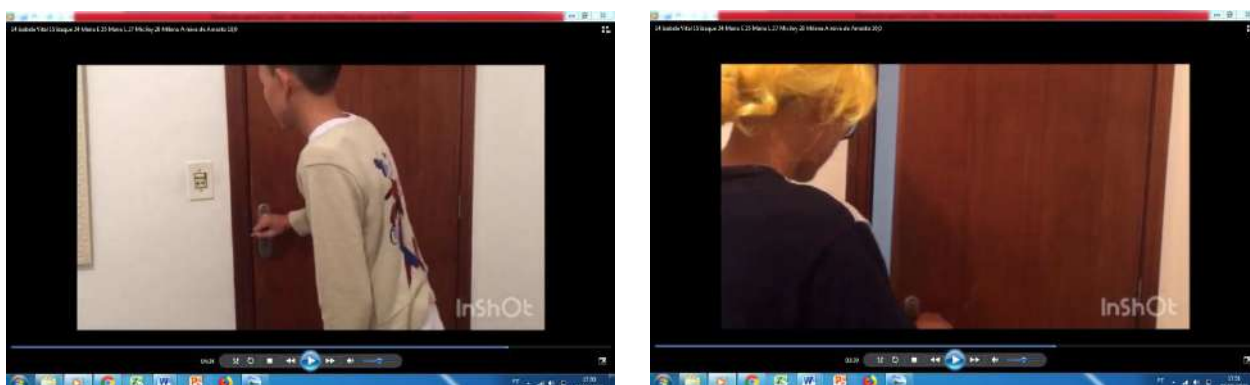


Figura 23 – Tela de legenda do curta-metragem “A reiva do Arnesto” (01’39”), produzido pelos alunos.

Essas telas de legenda aparecem, ainda, mais duas vezes, com as mensagens “um tempo depois” (02’36”) e “um sábado depois do ocorrido” (03’23”), sendo fundamentais para o acompanhamento cronológico da história. Como já observamos, a descrição da inserção dessas telas não aparece no roteiro, contudo, o fato de eles as terem colocado na edição demonstra uma preocupação em deixar a história compreensível para o espectador, cujo contato será feito por outra linguagem/mídia, que não a essencialmente escrita.

Em relação ao vídeo, a qualidade da gravação ficou muito boa, com imagens e áudios nítidos. Um fato que merece destaque é a edição das cenas em que as personagens Arnesto e João contracenam, uma vez que os dois papéis foram representados pelo mesmo ator. A atuação dos atores deve receber igual destaque, principalmente a do ator que interpretou os dois papéis, com a preocupação de caracterizar-se de uma forma que ficasse evidente ao espectador tratar-se de duas personagens distintas. Abaixo, temos duas cenas do ator, representando João e Arnesto, respectivamente.



Figuras 24 e 25 – Cenas do curta-metragem “A reiva do Arnesto” (04’34” e 03’39”), produzido pelos alunos.

Na primeira imagem, temos a personagem João de cabelos escuros, curtos; na segunda, vemos o mesmo ator, dessa vez como Arnesto, com cabelos amarelos, óculos e um bigode, este último, não visível na imagem. Os cortes feitos para a transição das cenas em que ambas as personagens dialogam ficou perfeito, ocorrendo em três ocasiões: no momento do convite de Arnesto para o samba, em que as personagens falam ao telefone (01’15”-01’30”), na primeira tentativa de pedido de desculpas, em que eles se encontram perto de uma igreja (03’03”-03’18”) e, por último, ao anunciar o samba surpresa e o novo pedido de retratação (03’39”-04’51”), ao final do vídeo.

Em suma, o curta, com duração de 5’30”, apresentou uma ótima apropriação da canção para o registro audiovisual, contemplando todas as etapas de produção previstas no desenvolvimento do processo, desde a concepção da ideia e escrita do roteiro até a edição das imagens.

Além do registro linguístico utilizado pelas personagens, já mencionado acima, expressões como “Vale-me Deus!”, proferidas por João, dialogam interdiscursivamente como o momento de produção do enunciado-canção, de

Adoniran Barbosa. Referências implícitas à distância dos lugares percorridos pelas personagens Lídia e João fazem inferência também às condições de distanciamento das personagens, em relação ao local de trabalho e à casa de Arnesto, figurada numa região central da cidade. Isso pode ser visto em algumas cenas, onde as personagens percorrem um longo trajeto até o trabalho e a casa do amigo. Nas imagens abaixo, temos retratados alguns trechos desses trajetos.

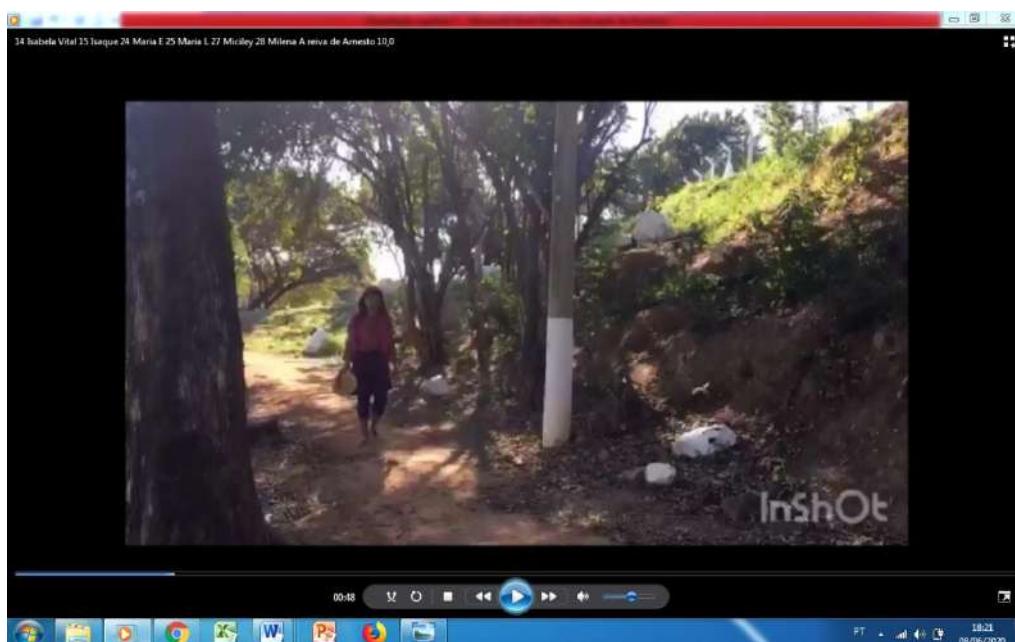


Figura 26 – Personagem Lídia indo trabalhar. Cena do curta-metragem “A reiva do Arnesto” (0’48”).



Figura 27 – Personagens indo à casa de Arnesto. Cena do curta-metragem “A reiva do Arnesto” (02’06”).

Essas referências remetem às condições de produção da canção, inserida em uma época cuja acelerada expansão urbana começava a ocasionar um distanciamento geográfico, hoje já consolidado, em relação aos moradores das áreas periféricas. Essas cenas das andanças das personagens foram, em sua maioria, acompanhadas pela canção mote da narrativa, que cessava na reprodução dos diálogos.

Ao exibirmos o vídeo aos outros alunos, a avaliação foi bastante positiva, principalmente pela já comentada atuação e edição das cenas com o mesmo ator, interpretando personagens distintas e pelo tom cômico imposto pela caracterização de Lídia e João, a primeira, alegre e de bem com a vida, e o segundo, sempre mal-humorado e desconfiado.

Acreditamos que o grupo cumpriu a tarefa que lhes foi confiada, ao realizar uma produção coletiva, criativa e de excelente qualidade técnica.

7.2.2.5 Brévia ilustração: música tiro ao Álvaro

A produção desse curta-metragem foi feita com base na canção “Tiro ao Álvaro”, composta por Adoniran Barbosa e Osvaldo Molles, em 1960, e que ganhou notoriedade na voz de Elis Regina, numa participação especial no álbum “Adoniran Barbosa e Convidados”, de 1975, cuja gravação foi utilizada no filme.

O roteiro, bastante breve, foi apresentado com oito cenas, sendo todas elas acompanhadas pela canção. A história narrada no documento conta com as personagens Lucas e Beatriz. O mote da narrativa é um encontro entre os dois, aparentemente para que Lucas declarasse seu amor a Beatriz, que não demonstra muito interesse pelo rapaz. Essas intenções são sugeridas no roteiro, nas cenas 1, 2 e 3, como se pode ver, no trecho que se segue.

Cenas	Roteiro	Áudio
Cena 1	→ Lucas na porta de um corredor esperando Beatriz, todo animado e ansioso.	→ música: "tiro ao Álvaro"
Cena 2	→ Ela chega, e ele o abraça todo desconfiado, mas bem feliz com sua presença.	→ música: "tiro ao Álvaro"
Cena 3	→ Ela não muito feliz por estar ali, tropeça e cai e Lucas cai na risada.	→ música: "tiro ao Álvaro"

Figura 28 – Início do roteiro do curta-metragem “Brévia ilustração: música tiro ao Álvaro”, produzido pelos alunos.

Na cena 1, os predicativos “animado e ansioso”, atribuídos a Lucas, permitem-nos inferir o estado de espírito do rapaz, que esperava com alegria e certa ansiedade pelo encontro com Beatriz. Seu interesse pelo momento é reforçado na descrição da cena 2, quando os roteiristas propõem que, apesar de desconfiado, ele estava bem feliz com sua presença. O sentimento de Beatriz, por sua vez, é descrito como “não muito feliz por estar ali” (cena 3), opondo-se aos anseios de Lucas.

Na sequência da história, toda a ansiedade e espera de Lucas e o desconforto de Beatriz são quebrados pelo tropeço e queda da garota, e pela atitude do rapaz, de “cair na risada”, não muito bem vista, na ocasião. Embora essa quebra não fique evidente nas cenas apresentadas, na sequência do roteiro, ela pode ser inferida pela expressão “Na semana seguinte”, que inicia a descrição da cena 4, anunciando um novo encontro, dessa vez casual, entre as personagens.

O local desse encontro é apontado no roteiro como o CLT, que é a sigla do Centro de Lazer do Trabalhador Ayrton Senna, parque bastante frequentado, em Valinhos. Lá, Beatriz vê Lucas e se esconde atrás de uma árvore, com vergonha do último acontecimento: o tropeção na porta da escola. Lucas se dirige a ela para pedir desculpas pelas risadas, em vez de tê-la ajudado, no dia em questão. De acordo com o roteiro, eles conversam, ela o desculpa, mas deixa claro que o interesse que tem pelo rapaz é apenas pela sua amizade.

Na última cena, Lucas se despede da garota com um beijo em suas mãos e segue seu caminho, desanimado.

As observações feitas em relação ao roteiro apresentado pelo grupo centraram-se na ausência do título do vídeo e numa descrição mais detalhada do diálogo que ocorreria entre as personagens. Por terem apenas relatado, no roteiro, aspectos como a sensação das personagens e descrito os diálogos com discurso indireto, não ficou claro ao leitor o que, exatamente, seria dito, nas cenas. Ressaltamos a importância de o roteiro ser o mais claro e detalhado possível, com indicação do que deve ser dito pelas personagens, para que sirva de guia para a gravação e edição do vídeo, bem como a atuação dos atores.

Diante das observações, sugerimos a reescrita do roteiro, inserindo as falas das personagens e indicação de figurino, que faltaram no documento inicial. Essa segunda versão do roteiro não foi apresentada pelo grupo, sob a alegação de que fariam um filme mudo, só com a canção de fundo e sem fala das personagens. Orientamos que essa informação deveria constar, então, no roteiro e que eles analisassem bem a produção, levando em conta se, sem as falas, a história ficaria clara ao espectador. Acreditamos que essas orientações sobre os usos da linguagem e das escolhas enunciativas, na elaboração do roteiro, corroboram com o exposto por Coelho ao assinalar que

O professor deve, assim, orientar o aluno na busca de diferentes possibilidades de construção de sentidos, trabalhando a gramática de forma reflexiva e produtiva, possibilitando ao aluno escolher, testar e selecionar a construção que melhor se adapte às suas necessidades, tendo sempre em vista o seu interlocutor e as finalidades de seu texto (COELHO, 2009, P.75).

O intuito da intervenção foi fazer com que eles percebessem que a opção por um filme sem falas marca uma possibilidade de produção de sentidos e que outras estratégias narrativas, sem ser pela linguagem verbal, deveriam ser exploradas.

O curta-metragem foi entregue pelo grupo, no dia combinado, sem as alterações propostas no roteiro. O vídeo teve 02'03" de duração, já inseridos os créditos e, na sequência, foram apresentados os erros de gravação, com duração de 02'04" até 02'51", tempo total da produção.

A história narrada pelo roteiro foi seguida, no vídeo, com alguns elementos extras, como efeitos de edição e a aparição de um rapaz simulando tocar violão, como se estivesse tocando a música “Tiro ao Álvaro”, em várias cenas, o que deixou o vídeo bastante engraçado. Abaixo, temos a imagem da cena que precede a queda de Beatriz, em frente à escola.



Figura 29 – Cena do curta-metragem “Brevia ilustração: música tiro ao Álvaro” (0’32”), produzido pelos alunos.

A intenção de adicionar humor ao curta ficou evidente nas cenas, pela atuação das personagens e pelo próprio enredo da história, ao ilustrar situações embaraçosas, principalmente para os adolescentes: uma queda em frente à escola e o desconforto de um encontro entre amores não correspondidos. A figura do “rapaz do violão”, aparecendo numa rápida cena solo, no início do vídeo, e posteriormente, como figura de fundo, com um largo sorriso, em grande parte das cenas, reforça o tom humorístico que o grupo atribuiu ao vídeo. É esse rapaz quem anuncia o fim da história, durante a apresentação dos créditos, repousando seu violão no chão e fazendo gestos com as mãos, dando tchau e indicando que a narrativa acabou.

Na imagem abaixo, temos a cena em que Lucas e Beatriz conversam, com a figura do “rapaz do violão”, de fundo.



Figura 30 – Cena do curta-metragem “Brevia ilustração: música tiro ao Álvaro” (01’27”), produzido pelos alunos.

Em relação à apropriação da canção para o vídeo, temos a canção “Tiro ao Álvaro” acompanhando todas as cenas, desde o início do vídeo até o final, o que deu a ideia de um videoclipe. Na canção, o eu-lírico queixa-se do impacto dos olhares da mulher amada, ou por quem tem interesse amoroso, cuja queixa está presente em versos como “De tanto levar frechada do teu olhar/ Meu peito até parece sabe o quê/ Taubua/ De tiro ao Álvaro/ Não tem mais onde furar” e em “Teu olhar mata mais do que bala de carabina/ Que veneno estricnina/ Que peixeira de baiano/ Teu olhar mata mais que atropelamento de Automóvel/ Mata mais que bala de revólver.”

No vídeo, essa situação de sofrimento é ilustrada por meio da dificuldade de concretização de um encontro, para declaração de um sentimento amoroso, entre pessoas que não compartilham dos mesmos interesses: Lucas quer o amor de Beatriz, ela, somente sua amizade. O título do vídeo “Brevia ilustração: música tiro ao Álvaro” dialoga com a canção, na medida em que se altera a grafia da palavra “breve” para “brevia”, na tentativa de produzir efeitos linguísticos semelhantes aos vistos na letra de Adoniran e Molles, como na utilização de “taubua” em vez de “tábua”.

Alguns efeitos de transição de telas, utilizados na edição do vídeo, como o retratado na imagem a seguir, também aludem à intensidade dos sentimentos amorosos, sendo o fogo, utilizado como efeito de transição, bastante associado à paixão.



Figura 31 – Transição de cenas do curta-metragem “Brevia ilustração: música tiro ao Álvaro” (0’35”), produzido pelos alunos.

A transição das cenas que a imagem apresenta é entre a que Lucas ri de Beatriz, logo após a sua queda, em frente à escola, e a que ele passeia em direção ao encontro casual com a garota.

Embora o vídeo tenha ficado breve, uma “brevia ilustração”, nas palavras do grupo, consideramos que ele foi capaz de apresentar uma apropriação produtiva da canção para a linguagem audiovisual. A preocupação em fazer com que o espectador compreendesse a história contada, levantada antes da sua produção, pode ser vista em alguns momentos, como na cena em que Lucas avista Beatriz, descrita no roteiro na cena 4, conforme ilustram as imagens do roteiro e do vídeo, expostas a seguir.

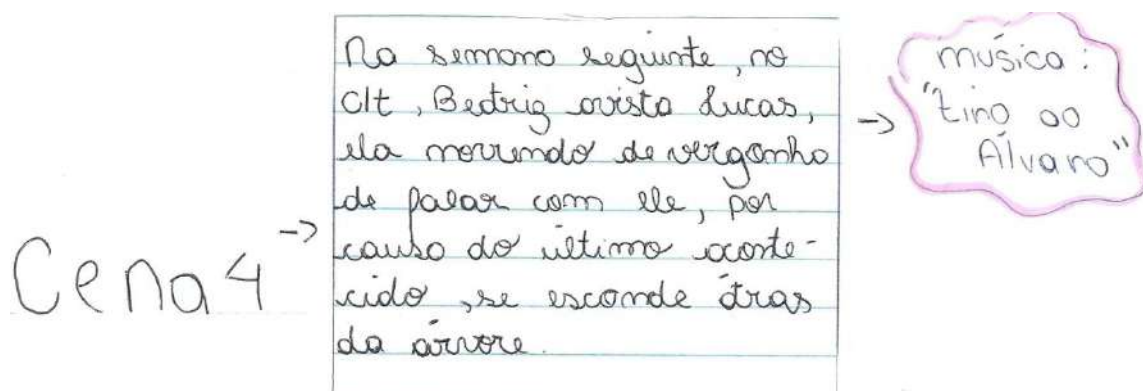


Figura 32 – Trecho do roteiro do curta-metragem “Brevia ilustração: música tiro ao Álvaro”, produzido pelos alunos.

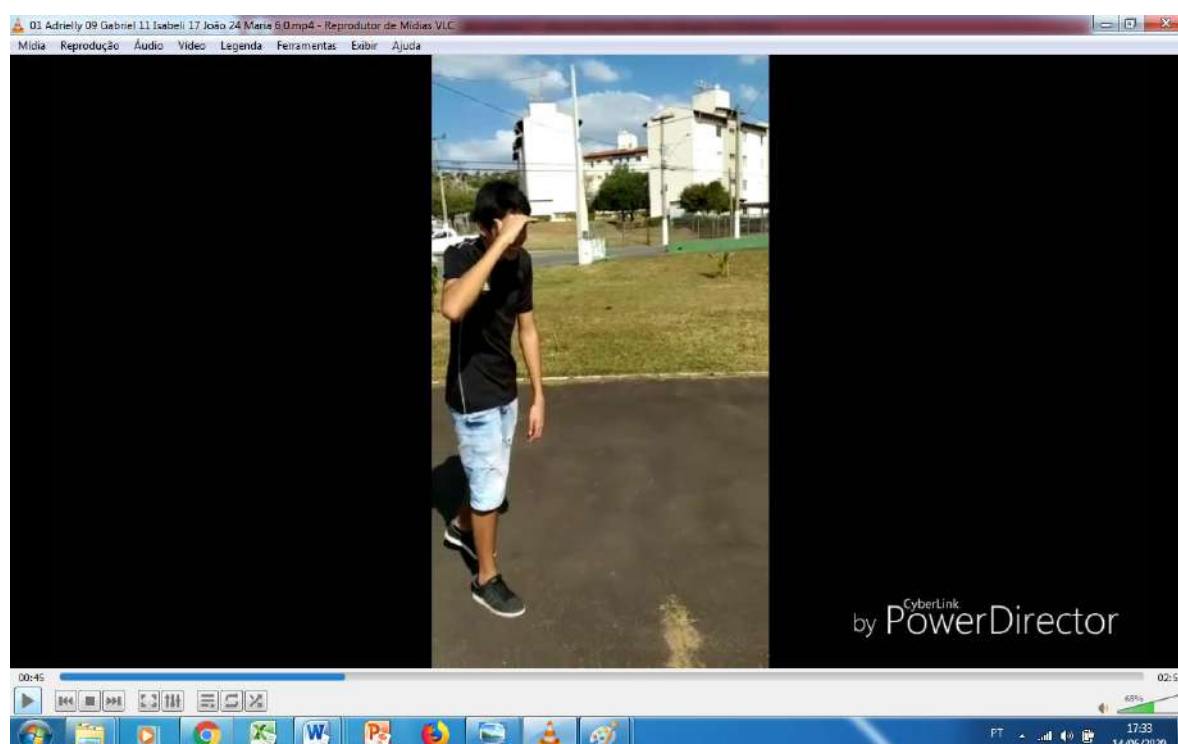


Figura 33 – Cena do curta-metragem “Brevia ilustração: música tiro ao Álvaro” (0’45”), referente ao trecho da cena 4 (Figura 32).

A utilização de um figurino casual e a exploração de lugares comuns no bairro contribuíram para o tom prosaico da narrativa, bem explorada pelos produtores.

Enfim, consideramos que a apropriação da canção “Tiro ao Álvaro”, de Adoniran Barbosa e Osvaldo Molles, para o curta-metragem constituiu um bom trabalho executado pelo grupo, principalmente em relação à concepção da ideia, construção da história, atuação dos atores, locação, figurino e edição, embora a produção do roteiro tenha deixado de lado elementos essenciais à narrativa.

7.2.2.6 Conselho de mulher

Este roteiro, apresentado com o título “Conselho de mulher: o caso e o acaso do amor e do trabalho”, com seis cenas, trata da apropriação da canção “Conselho de mulher”, composta por Adoniran Barbosa em 1952. A canção, que conta com uma narração inicial, sem o acompanhamento de música, na interpretação do próprio Adoniran, expõe, logo na primeira parte, a oposição do eu-lírico em relação à narrativa vigente, de exaltação do trabalho a serviço do progresso.

Nesse início da narrativa da canção, há uma alusão à alegoria bíblica de Adão e Eva, sendo declarado pelo eu-lírico que Deus fez o homem para viver folgadamente, desfrutando do paraíso, sem trabalhar e que depois que a mulher foi criada, a partir da costela de Adão, o homem nunca mais teve sossego, tornando-se escravo da mulher.

Na sequência, o eu-lírico anuncia que sempre ouviu dizer que o progresso vem do trabalho, então, ouvindo o conselho da mulher, iria trabalhar no dia seguinte, já que perdera muito tempo na boemia, sambando e se divertindo, incessantemente. Sua promessa de obedecer à mulher e ir trabalhar é revelada com a expressão “se deus quiser”, imediatamente anulada pela frase final: a oração coordenada adversativa “mas deus não quer”. Essa oração retoma a ideia expressa no início da canção, de que Deus fez o homem para viver sem trabalhar, por esse motivo, mesmo que a mulher e a sociedade lhe recomendassem o trabalho, ele se apoiaria nos desejos divinos, de que o homem fosse feliz, folgadamente.

Ironicamente, colocando a mulher e o trabalho no mesmo patamar – a primeira o escraviza e o segundo constitui uma obrigação da qual ele quer se livrar – ele pede que, se Deus quiser tirar-lhe alguma coisa boa, que lhe tire o trabalho, e não a mulher.

Esse tom controverso e irônico foi recuperado pelos alunos no roteiro do curta, mas, principalmente, no vídeo. Apesar de o roteiro conter a fala das personagens e o detalhamento da história, inserindo, inclusive, informações sobre o contexto de produção da obra – como se pode ver na imagem que se segue – os diálogos foram ampliados no vídeo e muito bem representados pelos atores do curta.

SEQUÊNCIA (Cenas)	IMAGENS/HISTÓRIA	ÁUDIO (Fala das Personagens)
CENA 1	Um locutor de rádio, patrocinado pelos Empresários de São Paulo anuncia, de maneira “comprada”, o novo slogan de São Paulo.	LOCUTOR: 1952, o ano do progresso paulistano, a locomotiva do país anda enquanto os nossos trabalhadores fortalecem e edificam os empregos numerosos. Viva o progresso, Viva São Paulo.
CENA 2	Câmera foca em José Edmundo, com sua roupa maltrapilha e seu chapéu. É de dia, suas roupas desgastadas pelo trabalho na Empresa Bergamo. Tem em sua mão uma bolsa também desgastada.	JOSÉ EDMUNDO (Zé): Ah é, havia me esquecendo. Olá, eu sou o José Edmundo, conhecido como Zé. Eu moro lá pro lado da Vila do Mooca, junto com minha muié, a Craúdia Aparecida, a Crau. Nas tanta eu trabalho para a fábrica Bergamo. É um horrô. Deus livre nós! Todos querem é trabaia, eu só quero cantar.
CENA 3	Seria cômico, se não fosse trágico: Craúdia Aparecida e José Edmundo moram no cortiço mal caído no bairro da Mooca, depois de serem despejados da última casa. Zé chega em sua casa, toma café e já começa a discussão com Crau, que usava um avental e touca. A briga começa.	CRAU: Mai um dia sem ir trabaia, homi? Ó, a dona Vera ligou! ZÉ: Aquela sem-vergonha caloteira quer o quê? Já falei que minha não vai trabaia! CRAU: Vai pagar o aluguel como homi? ZÉ: Eu me viro com o samba! CRAU: Samba, samba! Só tá pensando nesse tal de Samba! Malandro vagabundo! ZÉ: Quarker dia vou fazer uma música só as falas de vosmecê. CRAU: Pode fazê, homi de Deus, mas faz trabalhando, você vai trabaia! ZÉ: Amanhã eu vou trabaia, amanhã eu vou!

Figura 34 – Início do roteiro do curta-metragem “Conselho de mulher: o caso e o acaso do amor e do trabalho”, produzido pelos alunos.

Na cena 1, no quadro das imagens/história e no do áudio, é possível perceber as referências feitas pelos roteiristas ao momento histórico de produção da canção. A figura do locutor de rádio, patrocinado pelos “Empresários de São Paulo”, anunciando de maneira “comprada” o novo slogan da cidade recupera os ideais de progresso e trabalho, divulgados pelo Estado Novo. Na fala do locutor, dizeres como “o ano do progresso paulistano”, “a locomotiva do país” e “nossos trabalhadores fortalecem e edificam os empregos numerosos” dão o tom inicial do discurso vigente, que será contraposto pela personagem José Edmundo, o Zé.

Logo na segunda cena, Zé se apresenta como um trabalhador da empresa Bergamo, morador da Mooca e marido da Craúdia Aparecida, a Crau. Nessa apresentação, já são recuperados alguns aspectos da canção, mote do roteiro, que é a presença da mulher na vida do homem e a declaração de que o trabalho é um horror, e que a personagem gosta mesmo é de cantar.

Nas cenas seguintes, o diálogo entre o casal, Zé e Crau, revelam as cobranças que a mulher faz ao marido, por ter passado mais um dia sem trabalhar. Os argumentos apresentados pela mulher para justificar a necessidade do trabalho giram em torno das despesas domésticas, como o pagamento de aluguel e a compra de mantimentos para o lar. Diante desses argumentos, Zé reforça o seu pouco interesse pelo trabalho formal e sua inclinação para o samba que, segundo a mulher, não garante o sustento familiar.

De acordo com o roteiro, depois de brigas e cobranças da mulher em relação ao trabalho, o casal se separa, mas faz as pazes ao final da história, quando Zé dedica a composição de sua canção, Conselho de mulher, à esposa contrariada.

No roteiro, a contextualização da história foi muito bem feita, no entanto, faltaram informações quanto ao figurino e locação das cenas, e a inserção de personagens como Dona Vera, a dona da empresa onde Zé trabalhava e Maria, a vizinha fofoqueira do casal, que aparecem no vídeo.

Os diálogos foram bem representados, tentando reproduzir a fala popular de pessoas pouco escolarizadas, semelhante à utilizada pelo compositor, em suas canções. O uso do rotacismo e da substituição das consoantes palatais laterais por vogais altas anteriores, como visto em “trabaio” e “muié”, pode ser claramente percebido nos diálogos entre as personagens principais. Recursos multimodais como a escrita em caixa alta, nas falas em que a personagem Crau grita com o marido, também foram utilizados na escrita do roteiro, como se vê no diálogo da cena 5.

CENA 5	Zé saíra para o “trabalho”, e Crau atrás sem dar pistas e nem indícios que o seguira. Zé, logicamente, foi farrear de manhã — bem de manhã!	CRAU: JOSÉ EDMUNDO, VOCÊ NÃO IRIA TRABALHAR, SEU SEM VERGONHA? Eu esperava mais d você, Zé! ZÉ: Crau, eu... eu.... euu! CRAU: PARA CASA, JÁ!
--------	---	---

Figura 35 – Trecho do roteiro do curta-metragem “Conselho de mulher: o caso e o acaso do amor e do trabalho”, produzido pelos alunos.

O curta-metragem, apresentado sob o título “Conselho de mulher”, sem o subtítulo contido no roteiro, contou com um tempo de duração de 6’47”. Como já mencionado, apresentou diálogos e situações não descritas no roteiro. O espaço utilizado para a gravação foi o Museu e Acervo Municipal “Fotógrafo Haroldo Pazinatto”, localizado na antiga estação de trem, da cidade. Nesse espaço, foram

representadas a casa de Zé e Crau, nas cenas em que o casal interage e a empresa Bergamo, de propriedade de Dona Vera, da qual Zé foi demitido por não comparecer ao trabalho.

Na imagem abaixo, extraída do curta, é possível observar a personagem Crau tirando o pó de uma penteadeira, cercada por móveis e acessórios antigos.

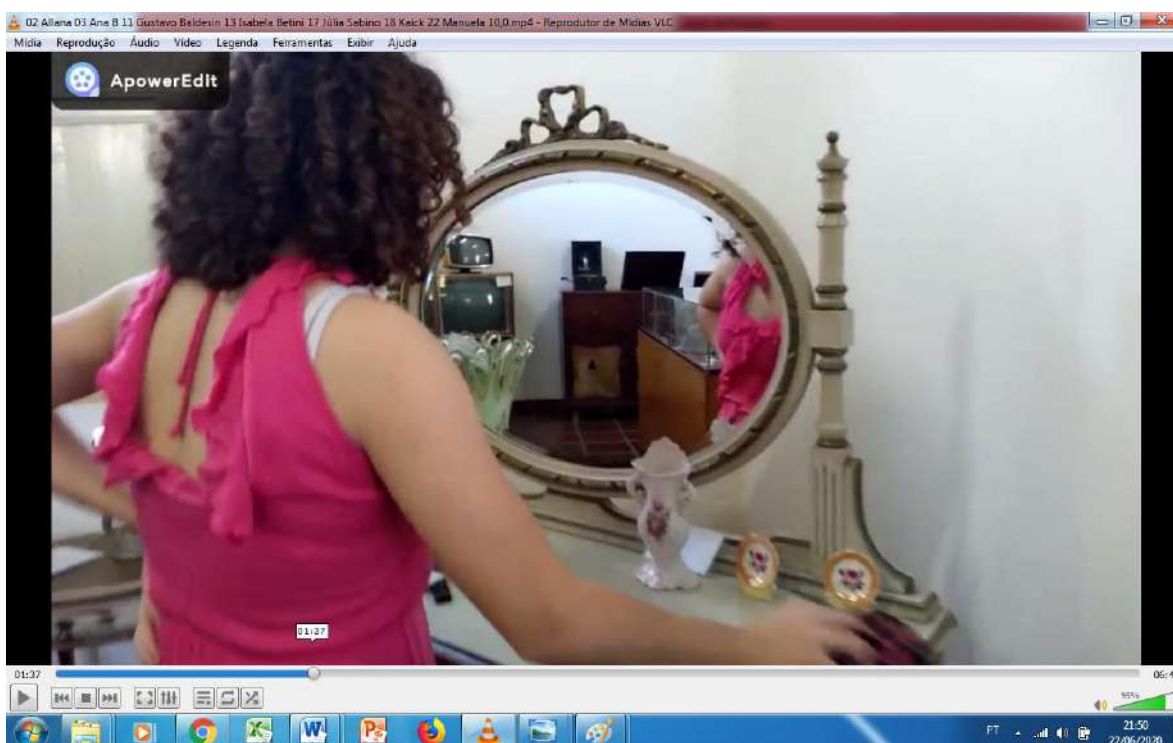


Figura 36 – Cena do curta-metragem “Conselho de mulher” (1’37”), produzido pelos alunos.

A ampliação dos diálogos entre o casal, que acontecem, em sua maioria, no espaço retratado na imagem acima, deixa evidentes algumas nuances percebidas na canção, como o papel tradicional do homem de prover a casa, financeiramente, e da mulher, em cuidar dos afazeres domésticos, o que ganha bastante sentido ao considerarmos a época em se passa a história, que é a mesma da composição da canção, início da década de 1950.

As conversas e brigas do casal se dão pelas promessas não cumpridas de Zé, que promete engajar-se no trabalho, sempre “no dia seguinte”, fazendo alusão aos versos da canção “então amanhã cedo/ nós vai trabalhar”. As cobranças não atendidas de Crau e a notícia, dada pela vizinha, de que o marido havia sido demitido do emprego, culminam no pedido de separação de Crau. Diferentemente do roteiro, no qual as personagens se conciliam, a decisão de separação é mantida por Crau e o curta termina com Zé apresentando a canção que fez à mulher amada,

em tom de lamento, por ter perdido o amor e o trabalho. Essa cena final retrata Zé caminhando solitário pela linha do trem, acompanhado pela canção, mote da narrativa.

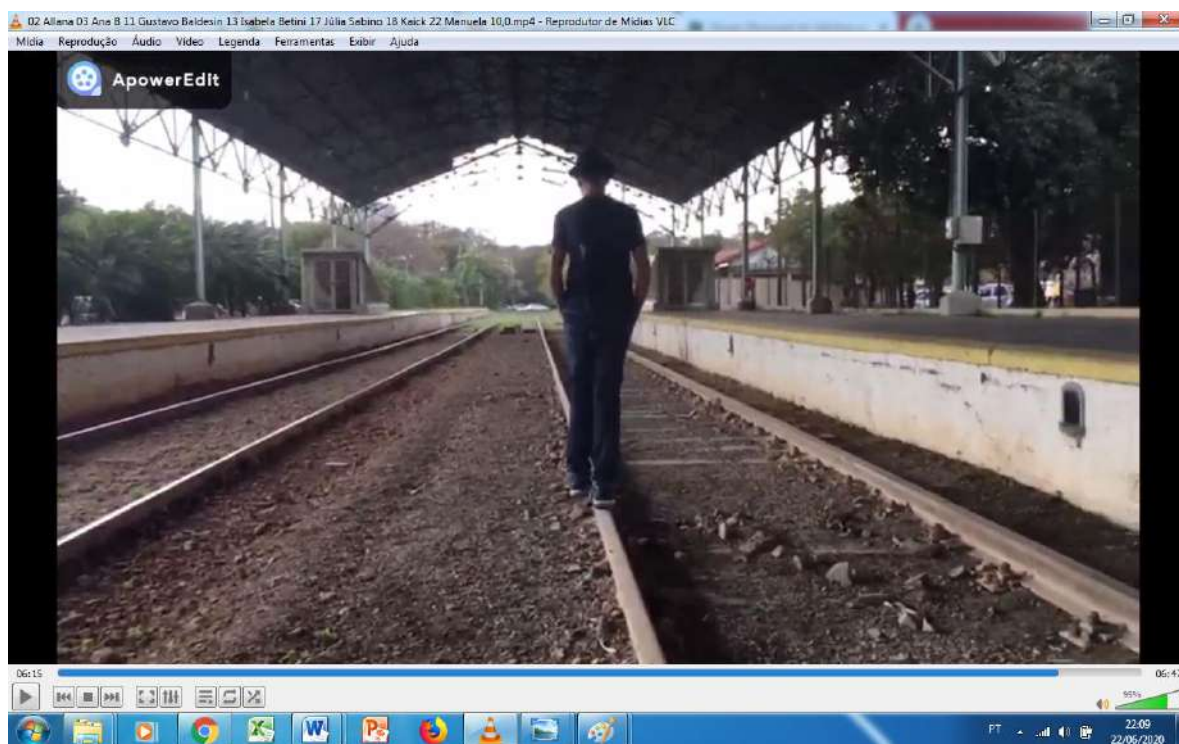


Figura 37 – Cena do curta-metragem “Conselho de mulher” (6’15”), produzido pelos alunos.

O sentimentalismo presente na cena de uma caminhada cabisbaixa e solitária da personagem, não compreendida em seus desejos de ser sambista, dialoga também com a história de vida de Adoniran, muitas vezes questionado pela família, principalmente pelo irmão mais velho, sobre a possibilidade de obter o sustento a partir da música. O filme é encerrado dessa forma, com a interrupção abrupta da canção para a exibição dos créditos.

Merece destaque a atuação dos atores, muito fiel às aspirações do roteiro, a escolha do figurino, composto por vestidos e saias para as mulheres, e chapéu, para os homens, e o local de gravação, que além de atender à contextualização histórica do filme, propiciou uma interação dos alunos com os espaços culturais da cidade.

Detalhes como a rápida aparição da vizinha para contar sobre a despedida de Zé e a insistência dele pela manutenção do emprego, com mais promessas que ele mesmo sabia que não cumpriria, contribuíram muito para a veracidade da história contada.

O “conselho de mulher”, presente na canção e no vídeo, coloca a personagem Zé numa situação de escolha entre a mulher e o trabalho, pois, não seguindo os conselhos dados por sua mulher, acaba perdendo o emprego e, conseqüentemente, o seu amor. Na canção, o eu-lírico opta pela mulher, em detrimento do trabalho, no vídeo, Zé não encontra essa opção e termina sozinho, compondo seus sambas.

Acreditamos que a apropriação dessa canção para o curta-metragem homônimo trouxe diversos elementos de contextualização da produção da canção e do momento histórico retratado na composição de Adoniran. A escolha do espaço de gravação, a construção e representação dos diálogos, entre outros elementos, demonstraram um trabalho autoral, cujo envolvimento do grupo com a proposta inicial tornou visível o protagonismo exercido pelos alunos, na concretização do vídeo. Julgamos, portanto, que o trabalho atendeu totalmente os objetivos propostos.

7.2.2.7 Trem das onze

Este curta foi realizado tendo como mote uma das canções mais famosas de Adoniran Barbosa: “Trem das onze”. A canção, bastante conhecida, composta e gravada com os “Demônios da garoa”, em 1965, narra a história de um rapaz que revela à pessoa amada os desejos e a necessidade de retornar a sua casa. O eu-lírico afirma, na canção, que não pode ficar mais tempo com a mulher amada, pois é filho único e sua ausência desperta preocupação na mãe, que não dorme enquanto ele não chega. Além disso, se perdesse o trem das “onze”, só conseguiria voltar para a casa no outro dia, de manhã.

O roteiro para esse filme foi apresentado pelo grupo sem a colocação de título, que, na produção final ficou com o mesmo nome da canção “Trem das onze”. A história contada no roteiro conta com quatro personagens: o rapaz (personagem principal), a recepcionista do hotel onde ele se hospeda, a moça com quem ele sai e a mãe. Como o grupo foi composto apenas por três pessoas, houve a indicação no roteiro de que a mesma atriz interpretaria o papel da recepcionista do hotel e da mãe, como foi visto, posteriormente, no vídeo.

Algumas observações feitas, inicialmente, em relação ao roteiro, foram sobre a ausência de título para o filme, a não descrição dos diálogos nas cenas e a forma com que as transições entre as cenas que indicariam dias diferentes seriam feitas, na linguagem audiovisual. Alguns desses dados foram incluídos no roteiro inicial, pelo grupo, conforme podemos ver, na imagem abaixo.

Cena 1	estação de trem, Italo descendo do trem, olha o horizonte, vê a hora e sai andando. Depois chama um táxi.
Cena 2	ele vai para um hotel e conversa com a (não haverá diálogo será tudo com gestos)
Cena 3	anoitece e amanhece. aparecerá na tela uma imagem de dia e logo em seguida uma de noite.
Cena 4	ele vai tomar café da manhã e esbarra em uma moça. Pede desculpa e começam a conversar. (com gestos, pois é um vídeo mudo).
Cena 5	saem do hotel para passear em uma praça.
Cena 6	eles voltam para o hotel, se despedem e cada um vai para seu quarto.
Cena 7	anoitece e amanhece. aparecerá na tela uma imagem dia e logo em seguida uma de noite.

Figura 38 – Início do roteiro do curta-metragem “Trem das onze”, produzido pelos alunos.

Como se pode observar nas cenas 2 e 4, a justificativa para a ausência de descrição dos diálogos é informada no roteiro da seguinte forma: “não haverá diálogo, será tudo com gestos” (cena 2) e “com gestos, pois é um vídeo mudo” (cena 4). Nas cenas 3 e 7, que contêm a indicação de mudança de dia “anoitece e amanhece”, a informação foi completada com a forma que essa transição apareceria no vídeo, conforme orientamos ao ler a primeira versão do roteiro: “aparecerá na tela uma imagem de dia e logo em seguida de noite”. Essas alterações, embora sucintas, melhoram o roteiro no sentido de documento orientador, pois explicitam aos seus leitores e aos próprios produtores do vídeo, como a história será contada, do ponto de vista do audiovisual.

O curta-metragem, por sua vez, com duração de 4’04”, foi apresentado com a fotografia em preto e branco e a inserção de cenas não anunciadas no roteiro, como a gravação da locomotiva em movimento, apitando na estação de trem da cidade, logo no início do filme. A imagem a seguir retrata esse momento.



Figura 39 – Cena do curta-metragem “Trem das onze” (0’04”), produzido pelos alunos.

A inserção de cenas como essa e a escolha do espaço do Museu e Acervo Municipal “Fotógrafo Haroldo Pazinato”, localizado na antiga estação de trem, que figurou como o hotel, em que a personagem principal se hospeda, amplia o diálogo

com a canção que, já no título, anuncia as relações com esse meio de transporte, bastante utilizado na época de sua composição.

O distanciamento do rapaz em relação ao local onde mora é apresentado, no vídeo, a partir de cenas que indicam a chegada de trem, a hospedagem em um hotel e, principalmente, o retorno à cidade natal, representado pela cena seguinte, em que ele caminha pela estação de trem em direção a Valinhos, cuja placa com o nome da cidade foi muitíssimo bem aproveitada, na cena.



Figura 40 – Cena do curta-metragem “Trem das onze” (03’13”), produzido pelos alunos

Na sequência dessa cena, ele se dirige a sua casa, abraça a sua mãe, o que reforça um dos motivos apresentados para o seu retorno e distanciamento da mulher amada.

Numa análise geral, a canção foi bem aproveitada no curta, acompanhando todas as cenas. A utilização do trem em movimento e dos espaços da estação dialogaram bastante com a época e cenário de construção da narrativa da canção. O figurino, bastante casual, e a escolha pela narração da história em preto e branco, sem diálogos, com imagens de transição entre as cenas que indicariam dias diferentes também foram bem utilizadas, no filme.

O final, com o rapaz já em casa, em seu quarto, vendo o telefone celular tocar e não o atendendo, reforça a ideia expressa pela canção, que suscita uma dúvida se a necessidade do eu-lírico de distanciar-se da mulher amada era legítima ou configurava-se apenas como uma partida mais desejada que necessária.

7.2.2.8 Prova de carinho

O curta-metragem “Prova de carinho” foi produzido com base na canção homônima, composta por Adoniran Barbosa em 1960. Na canção, o eu-lírico lamenta o sacrifício realizado como uma prova de amor, que foi o de presentear a amada com uma aliança feita com uma corda de seu cavaquinho, a corda mi. Sendo o cavaquinho um instrumento tão caro a um sambista, uma aliança feita a partir dele revela-se um verdadeiro sacrifício, uma grande prova de amor e a privação do ofício de tocá-lo, nos sambas e serenatas, como mencionado na canção.

O roteiro produzido, para este curta, contou com as cenas descritas em forma de uma história que gira em torno de um baile de máscaras, organizado pela personagem Louran, que deseja declarar seu amor a Sophia. A escolha do grupo também foi por um filme mudo.

Na história do curta, um cartaz com a divulgação de um baile de máscaras é afixado no portão da escola e, na saída, Louran entrega um convite a Sophia e à amiga, para o referido baile. A época em que a história se passa é o ano de 1960, mesma data de composição da canção. Essa indicação aparece na descrição da cena 2, do roteiro.

CENA 1: Sachada ida escola reduzindo para o portão de entrada. Aparece Sophia colando um cartaz em frente à escola, os alunos Helióise, Louran e Louise e Bernard, ficaram curiosos com o que estava escrito no cartaz, então decidiram ver o cartaz!

CENA 2: No cartaz, aparecem letras chamativas com fundo branco a seguinte frase: "Baile de Máscaras, dia 10 de junho de 1960."

Figura 41 – Início do roteiro do curta-metragem "Prova de carinho", produzido pelos alunos.

De acordo com o roteiro, no baile, quando todos estão se divertindo, Louran retira uma corda de seu cavaquinho, faz uma aliança com ela e entrega-a a Sophia, com um pedido de namoro. O roteiro indica, ainda, que todas as cenas deveriam acontecer acompanhadas pela canção "Prova de carinho".

O vídeo, com duração de 2'50", apresenta alguns desvios em relação ao roteiro. A data de 1960, indicada como época de ocorrência da história, no roteiro, não é recuperada pela gravação, seja pela indicação de data no cartaz de divulgação do baile, como foi descrito na cena 2, acima, ou pelo cenário e figurino das personagens, que contaram com lugares e trajes contemporâneos. Na imagem a seguir, vemos a cena de afixação do cartaz, sem as referidas indicações de data.



Figura 42 – Cena do curta-metragem “Prova de carinho” (0’09”), produzido pelos alunos.

A edição foi feita em preto e branco, com a aplicação de recursos como o efeito VHS, que altera as imagens gravadas para parecerem com imagens antigas, atribuindo-lhes um tom retrô, com cores menos nítidas, riscos e luz cintilante. Diferentemente do que foi indicado no roteiro, as cenas são acompanhadas por uma música instrumental, parecida com as utilizadas no cinema mudo do início do século XX, e não pela composição de Adoniran Barbosa, que é inserida no filme aos 2’07” de gravação e encerra-se abruptamente aos 2’49”, junto com o final da história e apresentação dos créditos.

Apesar de recuperar elementos essenciais da canção, como a história da confecção da aliança a partir da corda do cavaquinho, acreditamos que a inserção da canção no vídeo foi bastante breve e poderia ser mais bem explorada pelos alunos. Fatos descritos no roteiro, como o pedido da personagem Sophia em namoro, sequer ficaram subentendidos na narrativa audiovisual, já que para superar a falta de diálogos em um filme mudo, outros recursos, como a inserção de legendas, poderiam ser utilizados.

Ainda assim, acreditamos que a apropriação da canção “Prova de carinho”, de Adoniran Barbosa, para o curta-metragem homônimo, ocorreu, com a utilização

de elementos da canção, no vídeo, embora a história contada ganhe mais completude no roteiro apresentado pelo grupo, que na linguagem audiovisual.

7.3 PÓS-PRODUÇÃO: AUTORIA E PROTAGONISMO DIGITAL

Assim que os vídeos foram entregues, marcamos sessões, na sala de informática, para compartilhá-los entre os alunos participantes do projeto. Nosso objetivo, além de promover a circulação das produções entre os alunos, superando a noção de trabalho feito somente para avaliação do professor, era também realizar uma avaliação coletiva dos curtas, proporcionando o diálogo e a exposição de facilidades e dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto.

A primeira reação dos alunos, ao combinarmos as sessões de exibição dos filmes, foi mencionar a vergonha de serem expostos, no vídeo. Levando em conta que atitudes depreciativas, como “tirar sarro do colega”, são bastante comuns nessa idade, procuramos, por meio do diálogo, convencê-los de que uma obra de arte, que é o que eles fizeram, só ganha sentido em contato com o público. De que adiantaria terem feito ótimas produções, que lhes renderam muito trabalho, se não compartilhassem os resultados?

Apesar da vergonha, concordaram com a exibição e, conforme os filmes foram passando e os colegas apontando coisas interessantes, como o uso dessa ou daquela vestimenta, o letreiro que usaram na edição, boas atuações dos atores e cenas engraçadas, por exemplo, a insegurança foi cedendo lugar ao prazer de ter um trabalho apreciado. Nesse dia, o diretor da escola ofereceu pipoca e refrigerante aos alunos, procurando tornar nossa sessão de curtas ainda mais divertida e prazerosa.

Após a exibição de cada vídeo, fizemos intervalos para os comentários, tanto dos espectadores, como dos produtores e da professora. Procuramos destacar pontos interessantes do vídeo e oferecer sugestões de melhoria, quando fosse o caso. Para nortear as discussões, apresentamos a ficha de avaliação dos vídeos, preenchendo os tópicos relativos aos elementos estruturais do projeto, à filmagem, edição e à avaliação geral da produção. Essas fichas foram preenchidas

concomitantemente à análise das produções e estão expostas nos anexos deste trabalho.

Em geral, as maiores dificuldades apontadas pelos alunos, além da vergonha de aparecer no vídeo, foram em relação ao horário de reunião para a gravação – muitas vezes não encontravam um horário em que todos pudessem comparecer – e as limitações tecnológicas: o áudio do celular que não ficava muito bom nas filmagens, ou barulhos exteriores que atrapalhavam as cenas. Alguns afirmaram ter gostado de realizar o projeto, outros julgaram que a produção de vídeos é demasiado trabalhosa para ser uma atividade escolar. O tempo solicitado na orientação para a atividade – vídeos de 5 a 7 minutos – também foi alvo de críticas, pelos alunos, ao considerarem que, muitas vezes, as cenas planejadas no roteiro não atingiam o tempo previsto. Sobre isso, esclarecemos que a informação sobre o tempo de gravação constituía mais uma orientação que uma obrigatoriedade.

Sobre as facilidades, alguns apontaram gostar de trabalhar com a edição de vídeos e outros declararam que aprenderam bastante sobre esse aspecto. As várias tentativas que tiveram que fazer para que as cenas ficassem boas oportunizaram a diversão e as risadas, tornando a atividade prazerosa. O envolvimento e a ajuda dos pais, em alguns casos, levando-os aos lugares de gravação ou dirigindo o carro para fazer as cenas também foram considerados por eles como pontos positivos. Alguns alunos que já fazem aulas de teatro gostaram de explorar o que aprenderam nessas aulas, na criação do vídeo.

Cumpre-nos dizer que, em cada sala, houve um grupo que não participou do projeto, como um todo. Um grupo fez só o roteiro e não gravou o vídeo, outro apresentou uma versão de roteiro, sugerimos a reescrita e eles não mais fizeram, entregando somente o vídeo, e houve ainda um grupo que não se interessou por realizar nenhuma das atividades propostas.

A partir dessas declarações e dos processos vivenciados na realização do projeto, podemos concluir que a maioria dos alunos se envolveu na sua realização, o que resultou em produtos autorais. O protagonismo digital foi estabelecido com a criação de um produto audiovisual, a partir das tecnologias digitais disponíveis, como a utilização das câmeras de celular e *softwares* para a gravação e edição dos materiais produzidos.

Dessa forma, acreditamos ter superado a condição de meros consumidores de produtos digitais, ao mostrar-lhes que criar e desenvolver seus próprios produtos

também é possível. Cremos que projetos como esses, no ambiente escolar, atendem o que a BNCC diz a respeito do trabalho com as TDIC e com as habilidades específicas para o 9º ano do Ensino Fundamental, em destaque a de

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto, produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 139).

Percebemos, pela citação acima, que muitas das ações descritas foram realizadas na execução do trabalho, pelos alunos, entre elas a consideração do contexto de circulação e a utilização de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição e avaliação das produções. Apesar da resistência em relação ao trabalho com o gênero digital na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, conseguimos oportunizar situações produtivas de inserção da cultura digital nesse espaço.

Mesmo entre aqueles trabalhos em que os objetivos propostos foram pouco contemplados, acreditamos terem sido válidos os processos de construção e trabalho com a linguagem, proporcionados pela realização do projeto, uma vez que os alunos, mesmo que minimamente, se envolveram no trabalho, o que nos faz pensar que houve aprendizagem, já que

o pensamento e a linguagem não se reduzem a um processo reflexivo sobre modelos exteriores: correspondem a esquemas de ação elaborados esforçadamente pelo próprio sujeito. O desenvolvimento do comportamento criativo assume relevância pedagógica particular. O ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito. (FRANCHI, NEGRÃO e MÜLLER, 2006, p.40).

Com as produções prontas e analisadas, sugerimos uma sessão de exibição dos filmes à comunidade escolar, que poderia ser feita na mesma data de inauguração da reforma da biblioteca, agendada pelo diretor da escola. Nesse dia, que seria um sábado, dia 09 de novembro de 2019, já teríamos a presença dos pais na escola, para a referida inauguração e poderíamos exibir alguns vídeos. Para isso, precisaríamos divulgar o evento, escolhendo, inclusive, um nome para o projeto.

A primeira ideia de divulgação foi a partir de cartazes, semelhantes aos de lançamento de filmes, nos cinemas. Alguns alunos se propuseram a fazer amostras, que seriam colocadas para escolha, por todo o grupo, posteriormente. O mesmo foi feito com as sugestões de nomes para o projeto, sendo os seguintes títulos sugeridos e levados à votação.

- 1- O poeta da/na cidade
- 2- Entre trilhos e versos
- 3- Histórias entremeadas
- 4- Adoniran Barbosa em visita à cidade

Deixamos as sugestões expostas nas salas de aula e, durante a semana, fomos realizando a votação dos títulos preferidos. O título eleito para o projeto foi o segundo, “Entre trilhos e versos”. Escolhido pela maioria, ele deveria ser incluído no cartaz elaborado pelos grupos.

Como a programação do dia 09 de novembro seria desenvolvida no horário das 9h às 13h, conforme organização da gestão escolar, contando com apresentações de violão, da fanfarra da escola e de exposições de outros trabalhos dos alunos, decidimos exibir ao público geral apenas dois vídeos, que foram escolhidos pelos participantes para representar o projeto. Esses vídeos seriam apresentados no telão montado no palco central do pátio, para todos os presentes.

Certos de que os outros trabalhos mereciam ser vistos, mas considerando que o tempo para o evento e a diversidade das atividades selecionadas para um único dia poderia tornar cansativa a vinda dos pais à escola, optamos por reservar a sala de vídeo para exhibições dos demais filmes, com horários previamente agendados e divulgados por meio de cartazes, de modo que, quem tivesse interesse em assistir aos curtas não exibidos no telão central, pudesse prestigiá-los nessa sala, reservada para esse fim.

Apresentamos a versão final do cartaz de divulgação da mostra de curtas-metragens, escolhida pelos alunos. As demais opções constam nos anexos deste trabalho. Todas elas foram elaboradas em conjunto com o professor de História, com a ideia de revisitar alguns espaços culturais da cidade de Valinhos.



Figura 43 – Cartaz de divulgação da Mostra de curtas-metragens “Entre trilhos e versos”.

Esses desdobramentos que surgiram no decorrer do projeto, não planejados inicialmente, foram recebidos de forma bastante positiva. A ideia da mostra dos vídeos e toda a organização que o evento demandou, que ficou a cargo dos alunos, contribuíram ainda mais para o exercício do protagonismo, no ambiente escolar.

A concepção da imagem para os cartazes, inserindo Adoniran em alguns lugares históricos da cidade, ideia articulada junto à disciplina de História, fez com que o projeto ganhasse um corpo coletivo, não representando apenas os filmes produzidos pelos grupos de alunos, separadamente, mas a construção indissociável de um produto autoral, criativo e com significado para os alunos e a comunidade escolar. A opção da imagem de Adoniran em frente ao jequitibá, dentro da escola, e

não em locais exteriores a ela, reforçou ainda mais a ligação entre os alunos e a escola, ressaltando a importância desse ambiente no desenvolvimento do projeto.

Os curtas escolhidos para a exibição no telão, representando de forma ampla a Mostra “Entre Trilhos e Versos” foram “Iracema” e “Apaga o fogo, mulher”, já analisados neste capítulo.

A seguir, temos algumas imagens referentes ao evento.



Figura 44 – Montagem de painel para exposição da programação do evento.



Figura 45 – Comunidade da EMEB Jorge Bierrenbach de Castro, em Valinhos, na mostra de curtas-metragens “Entre trilhos e versos”.

Encerramos a análise das etapas de pós-produção dos roteiros e vídeos e apresentamos, em seguida, a conclusão deste trabalho de pesquisa.

Conclusão

Esta pesquisa, desenvolvida com alunos dos anos finais do ensino fundamental II, nas aulas de Língua Portuguesa, procurou descobrir de que forma o produto audiovisual, criado a partir do gênero canção, pôde possibilitar o protagonismo digital e o desenvolvimento da autoria, nos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Iniciou-se a partir de uma demanda dos alunos, nas salas de nonos anos, nas quais lecionamos em 2019, numa escola municipal de Valinhos, interior de São Paulo, quando os alunos apresentaram certa preocupação em interpretar letras de canções, que geralmente eram apresentadas nas questões de provas classificatórias para ingresso em escolas técnicas, nas quais eles almejavam entrar.

Diante dessa necessidade, passamos a observar, nos materiais didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, que por vezes eram trazidas as letras de canção de forma a desconsiderar o hibridismo característico desse gênero, que se forma a partir dos planos verbal e musical. Ora tratadas como poemas, ora como letras analisadas sem levar em conta a música, raramente a canção era apresentada aos alunos de maneira a contemplar o sincretismo do gênero. Tínhamos, então, o desafio de abordar, em sala de aula, um gênero de natureza multissemiótica.

De acordo com os pressupostos da BNCC – documento norteador do currículo – para o ensino da linguagem, nos anos finais do ensino fundamental, a necessidade de realizar um trabalho com textos multimodais e multissemióticos, levando em conta os multiletramentos presentes nas práticas de uso da linguagem, nas diversas instâncias de atuação social, é premente.

Levando-se em conta que o arcabouço linguístico em que o jovem está inserido contempla, cada vez mais, gêneros sincréticos, veiculados, na maior parte das vezes, por mídias digitais, privilegiar o estudo desses gêneros, na escola, faz-se

urgente e necessário para que as práticas linguísticas escolares estejam em sincronia com as do cotidiano.

Não se trata, porém, de privilegiar o estudo dos gêneros digitais em detrimento de outros, mas de incluí-los, como práticas igualmente importantes, na formação linguística do indivíduo. Isso significa que tão importante quanto estudar um poema clássico é estudar um videopoema, percebendo suas estruturas, suas camadas de significação e o contexto de sua produção. O mesmo se dá com o currículo e o videocurrículo, com os textos de opinião veiculados em mídias impressas, como as revistas e jornais, e os debates ocorridos em plataformas digitais, por exemplo.

Ao considerar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, no contexto escolar, verificamos que, muitas vezes, os gêneros que mais fazem parte das experiências linguísticas vivenciadas pelos alunos, cotidianamente, são excluídos da escola ou relegados a um segundo plano, como se fossem menos importantes. Grande parte das interações linguísticas de nossos alunos, e das nossas, ocorre por meio de plataformas digitais, seja no uso das redes sociais, nos jogos on-line, nos aplicativos de trocas de mensagens ou no consumo de vídeos dos “youtubers”, tão apreciados por eles, cuja profissão é almejada por muitos jovens.

Percebemos que, diante das situações apresentadas, era mais que necessário inserir as práticas linguísticas contemporâneas, nas nossas aulas. Dessa forma, tentamos aliar a necessidade de estudo do gênero canção, apontada pelos alunos, com a prática de produção audiovisual, bastante apreciada por eles. Nosso intuito era promover, além dos estudos da linguagem, relacionados a esses gêneros, o desenvolvimento do protagonismo e da autoria, ao propor a criação de um curta-metragem, baseado numa canção.

Para isso, escolhemos trabalhar com as obras do cantor e compositor Adoniran Barbosa, que é uma figura notável na cidade de Valinhos, onde ele nasceu. Além de o sambista dialogar com o espaço cultural da cidade, pelas esculturas e monumentos em sua homenagem, as canções de Adoniran se mostraram propícias à apropriação para a linguagem audiovisual, tanto pelas temáticas abordadas por ele, quanto pela narratividade das suas histórias, que mantêm o tom prosaico, característico do samba.

Diante dessa escolha, abriu-se a possibilidade de privilegiar o trabalho interdisciplinar, incluindo a disciplina de História nos estudos relacionados ao

desenvolvimento do projeto. Durante as aulas, o professor de História explorou com os alunos questões relativas às alterações do espaço urbano, muito presentes nas obras de Adoniran, à reconfiguração das cidades, frente aos ideais de desenvolvimento e progresso, preconizados pelo Estado Novo, na Era Vargas, e suas consequências para a população. Tratou, ainda, da grande massa populacional urbana que migrou para São Paulo, no início do século XX, como força de trabalho para a modernização da metrópole, relegada a péssimas condições de emprego, transporte e moradia.

Explorar essas questões históricas, relacionadas ao contexto de produção das canções de Adoniran, foi fundamental para o entendimento da obra do autor, no seu espaço de produção discursiva. O mesmo se deu em relação às pesquisas biográficas realizadas, durante a pesquisa, que situaram o discurso de João Rubinato, vulgo Adoniran Barbosa, no seu tempo, como elemento essencial à análise das canções.

Decidido o mote do trabalho, criamos uma sequência de atividades, cujas intervenções foram baseadas na Teoria da Atividade e no conceito de Atividades Orientadoras de Ensino, ambas sustentadas pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, difundida por Vygotsky e seus adeptos. Essa sequência de atividades contemplou as seguintes etapas:

1- Levantamento de conhecimentos prévios, dos alunos, sobre Adoniran Barbosa e sua obra. Nessa etapa pudemos ter conhecimento sobre o quanto os alunos sabiam sobre o autor, se já tinham ouvido suas canções, se associavam o seu nome à música ou a algum estilo musical. Descobrimos que, apesar da distância cronológica de suas composições, em relação à idade dos alunos, em todas as salas havia quem o conhecesse, fosse por influências familiares, de pais, tios, avós ou pelas referências aos espaços da cidade, dedicados a ele, como a Escola Estadual Adoniran Barbosa, situada no bairro vizinho à escola.

2- Pesquisa sobre a biografia do compositor. A partir das socializações feitas acerca das pesquisas realizadas, pudemos ampliar nossos conhecimentos sobre aspectos importantes da vida do autor, que muito influenciaram suas composições musicais, como o fato de ser filho de imigrantes italianos e ter nascido na primeira década do século passado, presenciando profundas mudanças nos espaços

urbanos. Refletimos também sobre a diversidade de fontes de pesquisa existentes e a necessidade de checar a fidedignidade dessas fontes.

3- Estudo do contexto histórico de composição das canções. Essa etapa, conduzida pelo professor de História, possibilitou o conhecimento dos alunos sobre o momento histórico de produção das canções e a influência dele na narrativa do compositor, oportunizando uma compreensão mais aprofundada das canções estudadas.

4- Seleção, audição e análise de trinta canções do sambista. A audição e análise das canções foram fundamentais para abordarmos o gênero canção, tecendo considerações acerca da melodia e da letra das canções ouvidas. Ficou claro aos alunos, nesse momento, que estudar a canção vai além de ater-se somente ao texto verbal, como apresentado no livro didático e nas avaliações às quais eles se referiram, no início do ano. Buscamos instigar a percepção das relações entre melodia e letra e considerá-las frente aos sentidos produzidos pelas canções.

5- Proposta de produção de um curta-metragem, baseado em uma das canções estudadas. Esse momento, de apresentação da proposta de produção, constituiu um desafio à professora e aos alunos. Houve muitos questionamentos sobre o porquê de tal atividade, nas aulas de Língua Portuguesa. Ficou perceptível que, apesar das tentativas de inovação, a concepção das aulas de Língua Portuguesa como um espaço de estudos tradicionais da linguagem, ainda prevalece. Diante disso, foi necessário estimular os alunos a partir do desafio de desenvolver um produto audiovisual, tão apreciado por eles, como consumidores, mas tão pouco explorado, em termos de produção autoral. Assumir a possibilidade de criação de um produto artístico, no campo do audiovisual, estabeleceu-se como um verdadeiro desafio, que foi se concretizando à medida que os passos para a produção audiovisual foram sendo apresentados pela professora.

6- Preparação para a atividade a partir do estudo de um episódio da série “Tudo o que é sólido pode derreter”, feito com base no poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. A importância do estudo de uma apropriação de um texto poético para o produto audiovisual se deu pelo fato de podermos explorar, com os alunos, aspectos relacionados à intertextualidade e à interdiscursividade, essenciais a qualquer apropriação artística. Acreditamos que o estudo desses dois textos constituiu fonte de inspiração aos alunos, nas suas criações.

7- Estudo e desenvolvimento do roteiro para a produção audiovisual. Aliado às etapas de produção, a apresentação do gênero roteiro como parte inicial do processo de produção de vídeo foi muito importante, ao considerarmos que a maioria desconhecia o gênero apresentado e sua função. Tomar conhecimento de alguns roteiros para produções audiovisuais e poder elaborar o do próprio filme, a partir das ideias apresentadas pelo grupo de desenvolvimento do trabalho, mobilizou habilidades como a negociação e síntese de diferentes ideias, bem como a utilização da linguagem de modo descritivo e objetivo, na elaboração de um documento orientador de todo um processo de produção.

8- Gravação e edição do filme. Nessa etapa, além do domínio de *softwares* de gravação e edição de vídeos, foi necessário seguir as instruções do roteiro e selecionar as melhores cenas para a edição final do filme, além da elaboração de telas de título e créditos.

Essas foram as etapas planejadas e percorridas no desenvolvimento da pesquisa. Como resultado, tivemos a apresentação de 12 curtas-metragens, dos quais 8 foram analisados neste trabalho, dada a impossibilidade, pela extensão, de trazer aqui todos os filmes realizados pelos alunos.

Prosseguindo com nossa análise, retomamos os aspectos considerados no desenvolvimento da pesquisa, que levam em conta o que a BNCC aponta como importante no trabalho com os gêneros digitais, os conceitos de autoria e protagonismo digital e os pressupostos do trabalho com a multimodalidade e os multiletramentos, aplicados ao trabalho com o texto em sala de aula.

Consoante ao primeiro aspecto elencado acima, acreditamos que essa pesquisa foi capaz de promover a inserção da cultura digital, na escola, de maneira positiva, privilegiando o exposto pela BNCC, em relação ao trabalho com os gêneros digitais, nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque a proposta, centrada na criação de um produto digital autoral, que explora a linguagem audiovisual, foi experimentada pela maioria dos alunos e contou com resultados positivos, como a mostra de curtas-metragens, por eles organizada, da qual trataremos mais adiante.

Embora o trabalho com o gênero digital, na escola, ainda enfrente desafios relacionados à infraestrutura, como a falta ou insuficiência de dispositivos tecnológicos, como computadores, e acesso à Internet, aos alunos, acreditamos que ainda é possível realizá-lo, de maneira produtiva. A proibição do uso de celulares na

escola e a falta de credibilidade no trabalho com as tecnologias digitais, pela comunidade escolar, foram situações contornadas a partir do esclarecimento da professora sobre a seriedade da proposta, da clareza dos objetivos e da constante mediação ao processo experienciado pelos alunos.

Diante disso, constatamos que apresentar uma dimensão séria do trabalho com a tecnologia, na escola, que não se limite às atividades de puro entretenimento, é o primeiro desafio de qualquer professor que se disponha a trabalhar com a ela. Nesse sentido, aprendizagens dirigidas, mediadas e com objetivos bastante claros para todos os participantes devem ser o ponto de partida para o trabalho, haja vista que, à medida que o projeto foi ganhando espaço na escola, os preconceitos em relação ao trabalho com os gêneros digitais também foram se dissipando.

Em relação à promoção da autoria, tivemos resultados bastante positivos, pois os curtas-metragens apresentados constituem verdadeiros produtos artísticos e autorais, desenvolvidos pelos alunos. Ao apresentarmos a possibilidade de criação de produtos inéditos, a partir da utilização da tecnologia, a relação dos alunos com as ferramentas digitais mudou e abriram-se novas possibilidades de usos, experimentações, questionamentos e, conseqüentemente, novas aprendizagens. Muitas vezes, os alunos, tidos como proficientes tecnológicos, fazem uso restrito do conhecimento que possuem, pois a relação dos jovens com a tecnologia nem sempre propicia que eles atuem de forma autônoma no mundo em que vivem, comportando-se, muitas vezes, como meros consumidores dos produtos digitais.

No que concerne ao protagonismo digital, tivemos bastante sucesso ao perceber que os alunos foram capazes de ampliar o alcance do projeto, organizando uma mostra de curtas-metragens à comunidade escolar. Essa etapa de exibição dos vídeos não foi inicialmente contemplada na elaboração de nossa sequência de atividades, constituindo-se um desdobramento da proposta, protagonizada pelos alunos participantes. A escolha de um nome e uma imagem que representasse o projeto, feita a partir das sugestões dos alunos, consolidou a transição da proposta inicial da professora para o desenvolvimento do trabalho autoral dos alunos.

Em relação ao trabalho com os textos multimodais e multissemióticos, tivemos um bom resultado ao aliarmos o uso da tecnologia digital com as estratégias de leitura, interpretação e produção de textos. Isso pode ser visto a partir da consideração das imagens, cores, sons, legendas e figurinos, nas produções

audiovisuais e na preocupação em produzir textos que dialogassem com as canções estudadas.

Vale mencionar, ainda, um fator interessante, na nossa análise, que foi a apropriação dos espaços culturais da cidade pelos alunos. A interação deles com esses locais pôde ser vista pelas visitas feitas aos lugares históricos e pela inserção desses lugares, nas suas narrativas audiovisuais. As relações estabelecidas com a disciplina de História revelaram novos olhares e novas significações para esses espaços, o que ressalta ainda mais a importância de um trabalho interdisciplinar.

Antes de finalizarmos, cabe mencionar que o trabalho realizado foi iniciado e concluído no ano de 2019, com as aulas ocorrendo de forma presencial. Hoje, no contexto da pandemia causada pelo Covid-19, em que há a necessidade de ministrar aulas remotamente, por meio de plataformas digitais, para cumprir o isolamento social como medida de prevenção da contaminação pelo coronavírus, novas formas de ensinar e aprender foram postas em uso. Diante disso, cabe dizer que a proposta de trabalho apresentada aqui também pode ser adaptada para essa nova realidade, que requer ações pedagógicas motivadoras, assentadas em problemas e desafios que possam ser vivenciados pelos alunos.

Em suma, diante das considerações apresentadas, concluímos que esta pesquisa possibilitou o desenvolvimento da autoria e do protagonismo digital, nos seus participantes, além de inserir produtivamente o gênero digital no âmbito dos estudos da linguagem, no ambiente escolar. Acreditamos que a inserção do trabalho com a tecnologia digital só obteve sucesso por ter ocorrido de maneira planejada, reflexiva e crítica, a partir do envolvimento e do trabalho coletivo, indispensáveis à elaboração de produtos audiovisuais. Esse fato demonstra que idealizar o uso da tecnologia no espaço escolar, sem mediação ou planejamento, pode reduzir a capacidade transformadora desse recurso a práticas infundadas e infrutíferas.

Acreditamos que, tendo sido autores e protagonistas na escola, os sujeitos desta pesquisa também poderão ser autores e protagonistas da sua trajetória de vida.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1997.

ADONIRAN Barbosa: a história do “Trem das Onze”. Disponível em: <<https://planetapagode.wordpress.com/2010/07/14/adoniran-barbosa-a-historia-do-trem-das-onze/>>. Acesso em: 28 abr. 19.

ALMEIDA, C. C. O. de; MARCHI, E. C. S.; PEREIRA, A. S. **Metodologia científica e inovação tecnológica**: desafios e possibilidades. Brasília: IFB, 2013.

ANDRADE, C. D. de. Alguma poesia. In: **Reunião**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

AS gírias de cada região. Plataforma do letramento. CENPEC. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-noticia/1001/as-girias-de-cada-regiao-quale-a-boa-no-seu-pedaco.html>> Acesso em: 28 mai. 20.

AS 14 maravilhas de Valinhos. Associação de Preservação Histórica de Valinhos. Disponível em: <<http://www.historiavalinhos.com.br/14maravilhas>> Acesso em: 08 jul. 19.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. do francês: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[a], p. 277-289

_____. O problema do autor. In: **Estética da criação verbal**. Trad. do francês: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[b], p. 201-220.

BARBOSA, A. Letras. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/>> Acesso em: maio 19.

_____. Olho no olho. **Diário Popular**, p. 22-27, 15 jan. 1978. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/diario-popular/816272>>. Acesso em: 17 jun. 19.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C de O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Online), v. 16, n. 4, p. 623-650. Belo Horizonte: RBLA, 2014. Acesso em: 25 set. 19.

BRAGA, J. (org.). **Objetos de Aprendizagem Volume 1**: introdução e fundamentos. Santo André: UFABC, 2015. Disponível em: <pesquisa.ufabc.edu.br>. Acesso em: 10 mai. 19.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: <www.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mar. 19.

_____. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). 2014. **Ministério do trabalho**. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorCodigo.jsf>> Acesso em: 14 jul. 19.

_____. Decreto nº 82.385 de 05 de outubro de 1978[a]. Regulamenta a Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de artista e de técnico em espetáculos de diversões, e dá outras providências. **Ministério do Trabalho**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D82385.htm> Acesso em: 14 jul. 19.

_____. Decreto nº 84.134 de 30 de outubro de 1979. Regulamenta a lei nº 6.615 de 16 de dezembro de 1978, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de radialista e dá outras providências. **Ministério do Trabalho**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D84134.htm> Acesso em 14 jul. 19.

_____. Lei nº 6.533 de 24 de maio de 1978[b]. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de artista e de técnico em espetáculos de diversões, e dá outras providências. **Ministério do Trabalho**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6533.htm> Acesso em: 14 jul. 19.

_____. Lei nº 6.615 de 16 de dezembro de 1978[c]. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de radialista e dá outras providências. **Ministério do Trabalho**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6615.htm> Acesso em: 14 jul. 19.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. In: **Educação & Realidade** (online), v. 35, n. 3, p. 37-58. Porto Alegre: set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 9 out. 19.

CABRAL, A. L. T. Leitura de Textos Multimodais: simultaneidade e integração na construção dos sentidos In: **Intersecções**: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais. ed. 10, v.6, n.2, nov./2013, p. 89-106. Disponível em: http://www.portal.anchieta.br/revistas-elivros/interseccoes/pdf/interseccoes_ano_6_numero_3.pdf. Acesso em: jan. 20.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. de; ALBERT, S. TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. 58.3, set./dez. Campinas: Unicamp, 2019, p. 1134 – 1163. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655763/21565>. Acesso em: jan. 20.

CARETTA, A. A. **A canção e a cidade**: estudo dialógico-discursivo da canção popular brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

_____. A canção popular: uma análise discursiva. In: GIL, B. D.; CARDOSO, E. de A.; CONDÉ, V. G. (orgs.). **Modelos de análise linguística**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 99-114.

_____. **Estudo dialógico-discursivo da canção popular brasileira**. São Paulo: Annablume, 2013.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. M. **Português linguagens**: 9º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 187.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **O que é um autor?**: revisão de uma genealogia. Trad. Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: Edufscar, 2012.

COELHO, I. da S. **Hibridismo do gênero crônica**: discursividade e autoria em produções do E.F. II. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro**: teoria e prática. 5 ed. (e-pub). São Paulo: Summus, 2018.

COSTA, M. C. C. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 81-98.

COSTA, N. B. da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

_____. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 117-132.

DARIZ, M. R.; MARRONI, F. V. Semiótica discursiva e atividade organizadora de ensino. In: OLIVEIRA, A. C. de (org.). **Sentido e interação nas práticas**: comunicação, consumo, educação, urbanidade. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016, p. 27-40.

ESTIMATIVA populacional. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/valinhos.html>>. Acesso em: 20 out. 19.

FELIX, R; EMY, T. **Bambas do samba**: a arte das capas dos LPS. Servigraf, (s.n.t.). Disponível em: <<http://www.academiadosamba.com.br/memoriasamba/bibliografia/pdf/Livro-Bambas-do-Samba.pdf>> Acesso em: 19 jun. 19.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 443.

FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Trad. Juan Acuña Llorens. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIORIN, J. L. A noção de texto na semiótica. In: **Revista Organon**, v. 9, nº 23, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>> Acesso em: jul. 19.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 41-59.

FIUZA, A. F. O mundo popular cantado e perscrutado: vozes e visões da cidade de São Paulo nas canções de Adoniran Barbosa e Billy Blanco. In: FERREIRA, A. C. (org.); MAHL, M. L. (org.). **Letras e identidades**: São Paulo no século XX, capital e interior. São Paulo: Annablume, 2008, p. 205-230.

FOSSEY, M. F. Ethos e cenografia em redações de vestibular. In: 67º SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2019. São José do Rio Preto. **Caderno de resumos...** São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2019, p. 162-163.

FRANCHI, C; NEGRÃO, E. M.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRASES. **Revista Língua Portuguesa**. São Paulo, n. 53, ano 4, mar. 2010, p. 7.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, J. **Ilha das flores** (roteiro original). Porto Alegre: Casa de Cinema, 1988. Disponível em: <<http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-original>>. Acesso em: jun. 2019.

_____. **Meu tio matou um cara** (texto inicial). Porto Alegre: Casa de Cinema, 2004. Disponível em: <<http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/meu-tio-matou-um-cara-texto-inicial>>. Acesso em: jun. 2019.

GADET, F.; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani et. al. 3 ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

GALAFASSI, F. P.; GLUZ, J. C.; GALAFASSI, C. Análise Crítica das Pesquisas Recentes sobre as Tecnologias de Objetos de Aprendizagem e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação** (online), v.21, n.3, p. 41-51, 2014. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/>> Acesso em: 7 out. 19.

GARRET, F. Conheça 7 opções de editores gratuitos para Windows 10. Publicado em 11/04/2016 10h00. Atualizado em 01/08/2018 15h07. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2016/04/conheca-7-opcoes-de-editores-de-video-gratuitos-para-windows-10.html>> Acesso em: 21 jul. 19.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos em pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GOMES, R; FILHO, E. **Tudo o que é sólido pode derreter**. São Paulo: Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2008. 4 DVDs (344 min.) Episódio “Quadrilha”, DVD 3 (25 min.).

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2316.

KRAUSCHE, V. **Adoniran Barbosa**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. 2 ed. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto: será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, 99-112.

LIMA, L.; MEYER, M.; SIGLIANO, D.; GUIDA, V. Tudo o que é sólido pode derreter. **Observatório da qualidade no audiovisual**. 2018. Disponível em: <<http://observatoriодоaudiovisual.com.br/novo/tudo-o-que-e-solido-pode-derreter> /> Acesso em: 12 jul. 19.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo, Cortez, 2011.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Horizonte, 1990, v. IV, p. 447.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MARQUES, L. P. e C. A. MARQUES. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação. In: 29º REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2006. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. In: **Visual communication**, v. 4, n. 3, p. 339-374. London: SAGE Publication, 2005. Disponível em: <http://www.bbrel.co.uk/pdfs/06Martinec-Salway.pdf>. Acesso em: 10 nov. 19.

MATOS, M. I. S. de. **A cidade, a noite e o cronista**: São Paulo e Adoniran Barbosa. Bauru: EDUSC, 2007.

_____. A cidade que mais cresce no mundo: São Paulo território de Adoniran Barbosa. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 50-57, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 19.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/12345_6789_40138. Acesso em: 09 dez. 19.

MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 205-229, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094/3022>. Acesso em: 08 jul. 19.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, 1995.

MUGNAINI JR., A. **Adoniran**: dá licença de contar. São Paulo: Editora 34, 2002.

NAPOLITANO, M. **A síncope das ideias**. A questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. In: **Linguagem e ensino** (Online), v.14, n.2, p. 529-552, 2011. Pelotas: UFRGS, jul/dez. 2011. Acesso em: 25 set. 19.

NÓBREGA, M. H. Mestrado profissional em Letras e tecnologia educacional. In: **EntreLetras** (Online), v. 9, p. 52-68, 2018. Araguaína: Entreletras, v. 9, n. 3, out/dez. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5385> Acesso em: 13 abr. 19.

_____. Jorge Luís Borges: o sentido latente no leitor. In: **Língua e Literatura**, n.20, p. 137-142, 1992/1993. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

OECHSLER, V. et ali. Etapas da produção de vídeos por alunos da educação básica: uma experiência na aula de matemática. **Revista Brasileira de Educação Básica** (Online), vol. 1, n. 2. p. 71-80. Disponível em: <<https://rbeducacaobasica.com.br/category/artigos/>> Jan-Mar. 2017. Acesso em: abr. 19.

OLIVEIRA, B. J. de. Luz, som e espaço: a dimensão espacial como substância de expressão nas obras audiovisuais para os meios digitais. In: OLIVEIRA, A. C. de (org.). **Sentido e interação nas práticas**: comunicação, consumo, educação, urbanidade. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016, p. 449-464.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: _____ (org.) et. al. **Sujeito e texto**. São Paulo: EDUC, 1988.

PASSOS, C. R. P. De quadrilha em quadrilha: Drummond em Chico Buarque de Hollanda. In: BOSI, V. et. al. **O poema, leitores e leitura**. Ateliê Editorial, 2001, p. 139-152.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. do francês por Eni P. Orlandi et. al. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. et. al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. In: **Educação em Revista** (online), n.p. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf> Acesso em: 08 jul. 19.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. In: **Texto livre**: linguagem e tecnologia (online), v. 9, n. 1, p. 94-107. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>> Acesso em: 7 out. 19.

ROCHA, F. **Adoniran Barbosa, poeta da cidade**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-36.

SALES, R; ALMEIDA, P. P. de. Avaliação de fontes de informação na Internet: avaliando o site do NUPILL/UFSC. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v. 4, n. 2, p. 67-87, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/03/pdf_b8c9f9473d_0008608.pdf. Acesso em: 09 dez. 19.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. A tradição da “frechada”. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 70, ano 6, ago. 2011, p. 18-19.

SEABRA, C. **Pequeno guia de microvídeos: dicas e orientações para a produção de vídeos de curtíssima metragem**. (e-book) Oficina Digital: 2017.

SILVA, S. M. C. da, ALMEIDA, C. M. de C. e FERREIRA, S. Apropriação Cultural e Mediação Pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n 2, p. 219-228, abr/jun. 2011.

SILVA, T. G. da; ASINELLI-LUZ, A. **Protagonismo juvenil na escola: limitações e possibilidade enquanto prática pedagógica na disciplina de biologia**. Paraná: Secretaria de Educação, s/d. Disponível em: <<http://www.diaa.diaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-8>>. Acesso em: 22 ago.19.

SOUZA, F. M. Um documento chamado roteiro. Associação dos roteiristas e autores de cinema. Disponível em:<<http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/documentochamadorroteiro.htm>> Acesso em: 13 jul. 19.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

TATIT, L. Abordagem do texto. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 187-209.

_____. **O cancionista**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Letramento, alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. In: 67º SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2019. São José do Rio Preto. **Caderno de resumos...** São José do Rio Preto: UNESP/ IBILCE, 2019, p. 53.

VALINHOS. Projeto Político Pedagógico da EMEB Jorge Bierrenbach de Castro. Valinhos: 2018.

VILLAÇA, A. Escola, poesia, Drummond. In: HUBNER, C. **Diário de Classe nº3, Língua Portuguesa**. São Paulo: FDE, SEE-SP, 1994, p. 95-102.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de J. Cipolla Netto et al. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: _____. **The Instructional Use of Learning Objects** (online version), 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 7 out. 19. p. 1-35.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE A – Ficha de avaliação do vídeo “Iracema”

Título do vídeo: <u>Iracema</u>		
Música: <u>Iracema</u>		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	() SIM (X) NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	() SIM (X) NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de todos os participantes?	(X) SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis?	() SIM () NÃO (X) RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A câmera foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	() SIM () NÃO (X) RAZOAVELMENTE
Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?	(X) SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	O tempo proposto foi respeitado?	(X) SIM () NÃO
	O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?	(X) SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	A música tema foi bem aproveitada?	(X) SIM () NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:	Faltou a aparição do título do filme e do nome da canção e compositor. A inserção das fotos antigas de Valinhos e do programa de rádio ficaram excelentes! Parabéns pelos cenários, figurinos e atuação das personagens. O roteiro foi muito bem cumprido.	

APÊNDICE B – Ficha de avaliação do vídeo “Apaga o fogo, mulher”

Título do vídeo: <i>Apaga o fogo, mulher</i>		
Música: <i>Apaga o fogo, mamãe.</i>		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	☒ SIM () NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	() SIM ☒ NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de todos os participantes?	☒ SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A câmera foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?	☒ SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	O tempo proposto foi respeitado?	() SIM ☒ NÃO
	O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?	☒ SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	A música tema foi bem aproveitada?	☒ SIM () NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:	<i>A gravação e edição da história contada no roteiro ficaram excelentes. As cenas da personagem andando pelos locais históricos da cidade também. Parabéns ao grupo que executou o trabalho. O final da história superou o que havia sido proposto inicialmente, no roteiro.</i>	

APÊNDICE C – Ficha de avaliação do vídeo “Uma triste margarida”

Título do vídeo: <i>Uma triste margarida</i>		
Música: <i>Uma triste margarida</i>		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	☒ SIM () NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	☒ SIM () NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de todos os participantes?	☒ SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis? <i>s/ diálogos</i>	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	() SIM () NÃO ☒ RAZOAVELMENTE
	A câmera foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	() SIM () NÃO ☒ RAZOAVELMENTE
	Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?
O tempo proposto foi respeitado?		☒ SIM ☒ NÃO
O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?		☒ SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
A música tema foi bem aproveitada?		☒ SIM () NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:	<i>As cenas acompanhando a canção deram a ideia de um clipe. A última parte do roteiro, ^{em} que consta a conversa da mãe com o filho não foi apresentada no filme. Boa inserção das margaridas nas telas de créditos. Um um pouco exagerado das telas de legenda. Parabéns ao grupo pela produção!</i>	

APÊNDICE D – Ficha de avaliação do vídeo “A reiva do Arnesto”

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS

Título do vídeo: <i>A reiva do Arnesto</i>		
Música: <i>O samba do Arnesto</i>		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	☒ SIM () NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	() SIM ☒ NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de todos os participantes?	☒ SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A câmera foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?	☒ SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	O tempo proposto foi respeitado?	☒ SIM () NÃO
	O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?	☒ SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	A música tema foi bem aproveitada?	☒ SIM () NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:	<i>Destaque para um ator interpretando duas personagens: os cortes de cena, caracterização e gravação ficaram ótimos. Parabéns ao grupo que explorou muito bem a história da conção e os espaços da cidade!</i>	

APÊNDICE E – Ficha de avaliação do vídeo “Brévia ilustração: música Tiro ao Álvaro

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS

Título do vídeo: <i>Brévia Ilustração: música Tiro ao Álvaro</i>		
Música: <i>Tiro ao Álvaro</i>		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	☒ SIM () NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	() SIM ☒ NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de todos os participantes?	☒ SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis? <i>5/ diálogos</i>	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A câmera foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?
O tempo proposto foi respeitado?		() SIM ☒ NÃO
O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?		☒ SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
A música tema foi bem aproveitada?		☒ SIM () NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:	<i>A história ficou bem engraçada, principalmente pela atuação do "músico" tocando o violão. Parabéns ao grupo pela produção!</i>	

APÊNDICE F – Ficha de avaliação do vídeo “Conselho de mulher”

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS

Título do vídeo: <i>Conselho de mulher</i>		
Música: <i>Conselho de mulher</i>		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	(X) SIM () NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	(X) SIM () NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de todos os participantes?	() SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A câmera foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?	(X) SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	O tempo proposto foi respeitado?	(X) SIM () NÃO
	O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?	(X) SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	A música tema foi bem aproveitada?	(X) SIM () NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:	<i>Excelente história contada pelo grupo. Para além! Ótima utilização do espaço do município e da linha do tempo. Muito boa a inserção da canção, também.</i>	

APÊNDICE G – Ficha de avaliação do vídeo “Trem das onze”

Título do vídeo: <i>Trem das onze</i>		
Música: <i>Trem das onze</i>		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	() SIM (X) NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	(X) SIM () NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de todos os participantes?	(X) SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis? <i>s/ diálogos</i>	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A câmera foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	() SIM (X) NÃO () RAZOAVELMENTE
Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?	() SIM (X) NÃO () ALGUMAS VEZES
	O tempo proposto foi respeitado?	() SIM (X) NÃO
	O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?	(X) SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	A música tema foi bem aproveitada?	(X) SIM () NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	(X) SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:	<i>Bom aproveitamento do espaço do museu e da linha do trem, nas gravações gravações. Excelente cena inicial com a chegada e apito do trem. Mesmo com um filme mudo, a história foi muito bem contada. Parabéns ao grupo! Ah, boas imagens nas cenas de transição do dia para a noite, e vice-versa.</i>	

APÊNDICE H – Ficha de avaliação do vídeo “Prova de carinho”

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS VÍDEOS PRODUZIDOS

Título do vídeo: <i>Prova de Carinho</i>		
Música: <i>Prova de carinho</i>		
Elementos estruturais	Aparece o título do vídeo?	☒ SIM () NÃO
	Aparece o nome da música tema e dos compositores?	() SIM ☒ NÃO
	Nos créditos, aparecem as funções e nomes de todos os participantes?	☒ SIM () NÃO
Filmagem	Os diálogos ficaram audíveis? <i>5/ diálogos</i>	() SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Há bom uso do figurino em relação ao que foi apresentado no roteiro?	☒ SIM () NÃO (X) RAZOAVELMENTE
	Há bom uso dos cenários?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	A atuação das personagens foi convincente?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	O roteiro foi cumprido?	() SIM () NÃO (X) RAZOAVELMENTE
	A câmara foi usada em diversas posições, de acordo com a necessidade das cenas?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
	Houve bom aproveitamento do espaço da escola, conforme proposto na orientação para a atividade?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Edição	Houve inserção <u>produtiva</u> de elementos extras (telas de legenda, fotos, sons não obtidos na gravação)?	() SIM (X) NÃO () ALGUMAS VEZES
	O tempo proposto foi respeitado?	☒ SIM () NÃO
	O tempo de duração das cenas/ recursos visuais foi adequado ao desenrolar da história?	☒ SIM () NÃO () ALGUMAS VEZES
	A música tema foi bem aproveitada?	() SIM ☒ NÃO
Produto final	Foi possível perceber uma relação entre o vídeo e a música?	☒ SIM () NÃO () RAZOAVELMENTE
Considerações/ orientações:	<i>Houve pouquíssima inserção da música tema, no vídeo, com um corte abrupto, no final. A história desviou-se do proposto no roteiro, principalmente em relação à época em que ocorreria. Apesar disso, a história conseguiu ser contada. Parabéns aos participantes.</i>	

ANEXO A – Roteiro do curta-metragem “Iracema”

CURTA METRAGEM

Roteirista: [REDACTED]

Personagens:

- Iracema: [REDACTED]
- Francisco (Noivo da Iracema): [REDACTED]
- Cloves (Chofer): [REDACTED]
- Hortência (Amiga da Iracema e dona
- Figurante 1: [REDACTED]
- Figurante 2: [REDACTED]

CENA 1:

A tela fica escura e o texto “Valinhos, 1956”

ÁUDIO CENA 1:

Música “Iracema” de Adoniran Barbosa toca de fundo.

CENA 2:

Francisco com feição triste passando na frente de uma escola (fachada da escola EMEB Jorge B. De Castro) rumo ao restaurante de Hortência.

ÁUDIO CENA 2:

Música “Iracema” de Adoniran Barbosa abaixando para transição da cena 2 para cena 3.

CENA 3:

Francisco se encontra sentado numa bancada de um restaurante junto ao chofer Cloves, os dois estão bebendo, os figurantes 1 e 2 se encontram no mesmo ambiente jogando baralho.

Depois de alguns segundos a câmera foca em Francisco interagindo com Cloves, o noivo ainda não sabe que Cloves atropelou sua esposa, o mesmo também se encontra triste pois havia atropelado Iracema, então os dois conversam sobre os problemas de suas vidas.

ÁUDIO CENA 3:

Fala do Cloves:

-Posso sentar aqui? Por que está tão triste?

Fala do Francisco:

-Claro, faz poucos dias que perdi a mulher mais preciosa de minha vida, não consegui nem guardar um retrato dela, só suas meias.

Fala do Cloves:

-Poxa... meus últimos dias também não andam como dos melhores... acho que fiz um dos maiores erros de minha vida...

Fala de Francisco:

-Amigo, acho que a vida não está sendo boa com a gente.

CENA 4:

A imagem foca em Cloves, o qual questiona a Francisco quem era Iracema.

ÁUDIO CENA 4:

Fala Cloves:

-Entendo sua dor, mas quem é a mulher que faz você sofrer tanto?

CENA 5:

A câmera foca em Francisco onde ele começa a contar quando conheceu Iracema no mesmo restaurante onde ele se encontra no momento. A filmagem muda pra mesa onde Iracema e Francisco se conheceram, 2 segundos depois a tela escurece e ocorre a transição para a cena 6.

ÁUDIO CENA 5:

-Ah meu amigo... foi aqui onde conheci ela, lembro como se fosse ontem. Naquela mesa onde vivi o momento mais romântico que sei.

CENA 6:

O flashback retoma o dia em que Francisco e Iracema se conhecem no bar.

Assim que Iracema entra no restaurante a câmera foca nela. Depois dela entrar, Francisco olha rapidamente para a mulher, ficando deslumbrado. Iracema senta-se um pouco longe de Francisco, o homem dá dinheiro e pede a Hortência para pagar uma bebida à moça, já que queria conquistá-la. Iracema recebe a bebida com desconfiança, mas como Hortência era sua amiga ela explica a situação para Iracema, a mulher depois de recebê-la olha para os lados tentando achar Francisco. Depois de Iracema receber a bebida vai conversar com Francisco.

ÁUDIO CENA 6:

Fala de Francisco à Hortência:

-Hortência, como chama aquela linda muié que acabou de chegar?

Hortência responde:

-Aquela mulher é Iracema, ela arranca olhares de muitos como se pode ver.

Francisco:

-Toma aqui este dinheiro e pague uma bebida àquela moça fazendo favor.

Iracema recebe a bebida de Hortência e desconfia, perguntando de quem é a bebida:

-Hortência, de quem é esta bebida? Não pedi nenhuma!

Hortência:

-Minha amiga, sabe que tem muitos olhares por aqui, aquele moço do canto pediu para que eu desse essa bebida.

Iracema dirige-se em direção a Francisco:

-Com licença, foi você quem me mandou essa bebida? Fico agradecida.

Francisco envergonhado responde:

-Ora... apenas fiz uma gentileza para esta linda moça! Sente-se e fique a vontade. Conte-me sobre tua vida e interesses!

CENA 7:

Depois de uma transição preta, a filmagem foca em Cloves emocionado com feição triste e comovida pela história ouvida e tenta consolar Francisco de alguma forma. Cloves pede uma bebida para Hortência, a qual ele pede com o intuito de acalmar Francisco. O homem triste apenas aceita a oferta sem falar, acenando a cabeça tristemente.

ÁUDIO CENA 7:

Cloves consolando Francisco:

-Sinto muito Francisco. Agora não tenho palavras para isso, mas posso tentar consolar você pagando uma bebida.

CENA 8:

Francisco pergunta ao Cloves o que havia feito para tanta tristeza e Cloves explica todo o acontecimento.

ÁUDIO CENA 8:

Pergunta de Francisco:

-E você Cloves o que fez para estar tão triste?

Cloves responde:

-Consegui um emprego como motorista, mas tudo deu errado quando bati o carro em uma mulher, a morte dela foi minha culpa, mas tudo que consegui fazer foi simplesmente fugir do local.

-Conseguiu o emprego por causa do desenvolvimento da cidade?

-Sim, era a única forma.

-A polícia ou o seu empregador sabem dessa história?

- Fui demitido essa tarde e ainda não tive coragem de ir me depor pelo meu crime.
- Triste isso meu amigo, acho que para ninguém esses últimos dias foram bons.
- Com toda razão, acho que são os piores dias.
- Acho que um café é a melhor pedida para tentar levantar esse dia.

CENA 9:

Francisco pede um café. A câmera foca em um casal de amigos jogando baralho, os dois conversam sobre o acidente ocorrido a poucos dias:

ÁUDIO CENA 9:

Fala de Francisco:

-Deixa que eu peço nosso café, Iracema era amiga de Hortência, ganhei um desconto permanente em tudo que eu peço, já que eu era o noivo dela.

Fala de Cloves:

-Então peça que eu pago este café.

Figurante 2 se comunica com o figurante 1:

-Você ficou sabendo do acidente que aconteceu na cidade?

Fala do figurante 1:

-Claro que sim, está em todos os jornais da região e o pior é que não encontraram o assassino!

Figurante 2:

-Impressionante como esses policiais não sabem fazer o próprio trabalho!

Figurante 1:

-Ah...é sua vez!

CENA 10:

A câmera volta para Cloves e Francisco. Cloves começa a perceber que os outros estão comentando sobre o acidente.

ÁUDIO CENA 10:

Pensamento de Cloves:

-Nossa como essa notícia se espalha tão rápido, não faz nem três dias!

CENA 11:

Cloves pergunta como Francisco se sentia com quem havia matado Iracema.

ÁUDIO CENA 11:

Fala de Cloves:

-Me desculpe a pergunta, mas como você se sente com quem matou sua noiva?

-Tudo bem perguntar, estou muito triste pela dela morte e ainda mais triste por não saber nem quem matou ela mas eu nunca culpo ele.

-Nossa! Que diferente esse pensamento.

CENA 12:

Cloves pergunta por que o Francisco não culpava quem matou Iracema

ÁUDIO CENA 12:

Fala de Cloves:

-Por que você nunca vai culpa quem matou ela?

-Isso é simples...

CENA 13:

Som de freada e uma batida com uma tela escura, Francisco narra o acontecimento da morte de Iracema com cena do acontecimento no fundo.

ÁUDIO CENA 13:

. Freada e batida

Francisco narrando:

-Ela não havia olhado para os dois lados, atravessou a rua, mas um carro veio e a pegou de surpresa, pessoas tentaram acorda-la, mas não conseguiram, um médico chegou fez alguma coisa que eu não sei e pediu para que levassem ela para o hospital, chegando no hospital ela já havia morrido.

CENA 14:

Francisco pergunta emocionado por lembrar a morte de Iracema por que o Cloves fazia tantas perguntas.

ÁUDIO CENA 14:

Fala de Cloves:

-Eu entendo, ela não estava acostumada.

Fala de Francisco:

-Por que está fazendo essas perguntas? Quer ver eu sofrer mais com isso? Você parece muito estressado agora.

Fala de Cloves:

-Não quero te fazer sofrer com tudo isso só estou preocupado. Ando meio estressado ultimamente por conta do emprego que perdi a poucas horas, não conseguia ver minha família, tudo por conta desse avanço que a cidade teve, até mesmo matei uma jovem mulher por causa desse avanço.

CENA 15:

Francisco começo a perceber que a morte de Iracema foi culpa de Cloves.

ÁUDIO CENA 15:

Fala de Francisco:

-Matou uma mulher? Como assim?

Fala de Cloves:

-Sim eu matei uma mulher, eu perdi o emprego de motorista por causa disso.

Fala de Francisco:

-Como eu era cego! Agora tudo faz sentido! FOI VOCÊ QUEM MATOU A IRACEMA!

Fala de Cloves:

-Vamos falar disso em outro lugar, vamos sair daqui!

Fala de Francisco:

NÃO! Vamos ficar aqui e você vai me contar o que aconteceu.

CENA 16:

Cloves começa a explica sua visão de como matou Iracema.

ÁUDIO CENA 16:

Fala de Cloves:

-Eu estava ficando cego com o estresse que tinha no trabalho, em um momento eu estava voltando de uma viagem e não olhei para frente, em seguida só ouvi a batida, congelei por um momento mas tomei conta de mim e em um pensamento louco fugi do local e fui direto para a casa de meu empregador.

Fala de Francisco:

-Desde dia que soube da morte dela eu não culpei uma pessoa, mas agora que sei que foi você, não vou te fazer sofrer mais do que já sofreu.

Fala de Cloves:

-Não tem nada que eu possa fazer por isso?

Fala de Francisco:

-A única coisa que te peço é que peça desculpas a quem está vivendo no céu.

CENA 17:

Francisco e Cloves estão em frente ao túmulo de Iracema, Cloves levanta uma flor para o alto e depois coloca a flor em seu túmulo e Francisco deixa uma meia.

ÁUDIO CENA 17

Música de Iracema no fundo.

FIM

ANEXO B – Roteiro do curta-metragem “Apaga o fogo, mulher”

Sequência	Imagem	Áudio
Cena 1	Na frente do portão da escola, a tarde aparece Inez, tirando o celular da bolsa. Ela será uma professora, e ela vai falar com sua irmã pelo celular, com os materiais na mão, calça xadrez, salto preto e uma camisa. Pracinha, próximo aos acentos está a personagem clara, com uma saia preta, camisa preta, sapatilha e uma bolsa.	Fala das personagens: - Inez: Ei, preciso te contar uma coisa! - clara: tudo bem, você quer me encontrar aqui na pracinha? - Inez: OK, já estou indo. com a música de Fundo, Apaga o Fogo mané
Cena 2	Pracinha, próximo aos acentos, clara esperava Inez embaixo de uma árvore. Figurino: mesmo da cena 1 das duas personagens.	- Inez: minha vida está um fuzuê <i>trocar o nome de Inez</i> - Inez: Ele saiu dizendo que ia comprar um pavio pro lampião...
Cena 3 (FLASHBACK)	Cozinha, Inez acende o fogão e coloca água pra esquentar e foi para o portão. Figurino: Um vestido com avental.	Não tem fala.

Sequência	Imagem	Áudio
Cena 4 (FLASHBACK)	Aconteceu, e ela foi pra rua feito louca pra saber o que aconteceu. Figurino: O vestido da cena 3 e uma blusa de frio.	não tem fala.
Cena 5 (FLASHBACK)	Ela virou a noite procurando ele. Ela procurou no centro, no hospital e no xadrez ainda a cidade inteira. Figurino: o mesmo figurino das cenas 3 e 4.	não tem fala
Cena 6 (FLASHBACK)	Voltou para casa triste demais, achou no chão perto de um fogão um papel. Figurino: o mesmo das cenas 3, 4 e 5.	não tem fala
Cena 7	Pracinha, perto dos acentos estava Inez ao lado de clara. Figurino: As duas personagens com o figurino da cena 1.	- Inez: É a carta dizia assim: - Inez: Pode apagar o fogo mulher, que eu não volto mais.

ANEXO C – Roteiro do curta-metragem “Uma triste margarida”

Roteiro

Uma simples margarida ~

Sequência -	Imagem -	Áudio -
Cena 1	Na frente de uma escola passa uma mulher (Margarida) junto de sua amiga conversando, enquanto um homem observa Margarida.	Joga uma parte da música principal (sem falas)
Cena 2	O homem (Adeniran) fala com a mãe (Abelilly) sobre a moça que ele havia visto mais cedo. A mãe surt e o filho mas não deixa de rir.	Só com as falas
Cena 3	Adeniran encontra novamente com Margarida e convidando para uma lanchonete. Adeniran se declara para a moça.	No início se passa a música e depois ela para (falas)
Cena 4	Margarida descobre que Adeniran era, na verdade, um carpinteiro, olhando pela janela de um automóvel.	música principal
Cena 5	O homem conta para a mãe, que não deu certo, e com ela, decepcionada, acaba a cena.	(falas) - Termina com a música

Personagens principais		Figurantes
Quantidade de cena	5 cenas.	
Título	Uma simples margarida.	
Duração	entre 5 e 6 minutos.	
Gênero	comédia.	
Música	Uma simples margarida - Ademir Barbosa.	

ANEXO D – Roteiro do curta-metragem “A reiva do Arnesto”

Roteiro

Título: A reiva de Arnesto

CENA 1- Fachada da escola, simbolizando a escola mesmo, reduzindo para o portão de entrada, de dia. aparece João e Lídia, com roupas de trabalhadores braçais, com umas sacolas na mão. João coloca a sacola no chão e olha para a câmera, com uma expressão cansada.

FALA DA PERSONAGEM (JOÃO)-

- Bom dia! Tenho uma história para contar...

Não sei se vai lhe interessar, mas se quiser, é só me acompanhar...

CENA 2- Na tela aparece em letras brancas, com fundo preto, as frases:

CIDADE DE VALINHOS

ANO DE 1990

ÍNICIO DA MÚSICA O SAMBA DE ARNESTO, DE FUNDO.

CENA 3- Em frente a uma construção, aparece Lídia, e João se preparando para trabalhar, colocando seus chapéus e sapatos, se lamentando, até que recebem uma ligação que com muita dificuldade, por ser um objeto tão atrasado e travado, atendem.

Era Arnesto.

CENA 4- Arnesto em sua casa, um lugar simples, aconchegante e rodeado de plantas, contente por ter sido atendido, fala:

- O ceis num quer cumparice na minha residência prum samba dus bão,

moro no Brás.

CENA 5- Lídia dá um sorriso e grita no ouvido de João.

- Nós vamu sim, cumparicemo no sábado.

Logo depois que Arnesto desligou o telefone João disse:

-Lídia, o que lhe deu na cabeça

Lídia sem se sentir culpada, responde:

-Ué, nós só trabalha, temo que apruvelitar umas oportuñidades dessa.

João como uma cara de desconfiado, apenas aceita balançando a cabeça.

CENA 6- Enfim, o dia do samba chega, Lídia como de costume , muito vaidosa prepara uma bolsa para levar seus pertence, já que a viagem não era curta.

Por volta das 15hs da tarde João aparece e a chama tres vezes, olhando o relógio inquieto todas as tres. Enfim ela aparece toda cheia dos acessórios.

Ele ainda tenta convencê-la de ficar dormindo no seu dia de folga:

-Tem certeza Lídia, uce não prifere discansar hoje, ao invés de dançar?

-Não João, num quero não, vamo si aprissar, vamo.

-Vale me Deus.

E coloca as mão para cima.

Chegando na casa de Arnesto , um lugar meio afastado, eles com muito esforço para sair fôlego, gritam:

- Arnesto! Cumpadre!

-Arnesto!

Depois de tantas tentativas, já havia anoitecido.

-Acho mió nois voltar.

Disse João.

-Mas...

-Não tem mas nem menos Lídia, eu lhe avisei, Arnesto é imprivisiver.

-Agora perdemo nosso dia de forga sem nicissidade.

E então eles voltam para casa desconsolados.

CENA 7- Depois de uns meses, os dois que eram muito amigos, estavam dando uma pausa para lanchar, e acabam recebendo uma visita mais do que inesperada.

Encontram Arnesto com a cabeça baixa e o chapéu entre as pernas, com uma cara de envergonhado e triste.

Lídia vai falar com ele, furiosa, batendo os pés firmes no chão:

-O qui é que ce faiz aqui, já num basta ter me fazido ispera, cum aquela história falsa de samba!

Então Arnesto disse:

-Discurpa, deixe-me te explicar o ocorrido.

-A, mais nois não vai aceitar naum, isso não se faiz, podia pelo menos ter punhado um recado na porta, dizeno que num deu pra isperar.

-Muita farta de consideração com nois, não sabe o quanto foi cansativo andar naquele sol quente de sábado de tarde.

João interrompe com uma cara de chateado e diz:

-Mió uce ir embora daqui, já causo muita confusão por esses tempos. João põe as mãos atrás das costas de Lídia e empurra ela de volta ao trabalho.

CENA 8- Depois de um tempo, batem na porta da casa de João num sábado, ele estava ouvindo o rádio, por volta das 20hs da noite, quando finalmente vai atender, e era Arnesto.

Com cara de surpreso, João o questiona:

-O que ce faiz aqui a essas hora Arnesto?

-Não me faiz tanta pergunta, apenas sente e continue ouvindo seu rádio, e se ouvir um barulho estranho não se vire para trás.

-Por que eu diveria te obedicer, se uce deu mancada comigo e com Lídia,

... não tá disculpado ainda não Arnesto.

Dá uma risada de sarcasmo e fala baixinho:

-Como ce fossi fácil.

-João, por favor acredite ni mim só desta vez.

João com um cara de insatisfeito diz:

-Seja lá o que uce for faze, seja breve e não me dicipcione.

E virou se para seu rádio novamente.

Em silencio começam a entrar um monte de piões, com instrumentos, músicas e comida.

Arnesto fala para João, que ainda estava virado de costas:

-Chame Lídia para vir aqui.

-A essas hora Lídia deve tá cumendo.

-Chame, João.

João chamou Lídia, e pouco tempo depois ela chega.

-Enfim Arnesto pra que tudo isso, em?

-Pode se virar.

João se vira e se surpreende, e estranhando pergunta:

-O que significa isso aqui na minha casa?

Arnestro demonstrando um sentimento de alívio, responde:

-Dei muita mancada com u ceis, intão...

-Trusse dessa vez, o samba inté u ceis.

Lídia se deixa levar e quando menos percebeu já estava dançando no meio daquela euforia toda.

João virou a cara para o lado, aparentando estar nervoso.

-João, uce num vai mesmo me disculpas e ir se divertir como a Lídia foi?

-Por que eu diveria?

Disse João.

-Por que não deveria?

Disse Arnesto.

Depois de pensar muito, louco para ir se divertir com eles, mais impedido pelo seu orgulho, fala:

-Arnesto, todo mundo mirece uma segunda chance, e deixarei bem claro que só vo me render purque eu to quase dismaiando da fome.

Arnesto sorri, e balança a cabeça como se estivesse agradecendo.

Por fim, todos se divertiram e compensaram o grande sábado da discórdia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

CÂMERA, FIGURINO

[REDACTED]

DIRETORA

[REDACTED]

LOCAÇÃO

[REDACTED]

ATRIZ

[REDACTED]

ATOR, LOCAÇÃO

[REDACTED]

EDITORA, FIGURINO

[REDACTED]

ANEXO E – Roteiro do curta-metragem “Brévia ilustração: música Tiro ao Álvaro”

Cenas	ROTEIRO	Áudio
Cena 1	→ Lucas no ponto de um excla esperando Beatriz, todo animado e ansioso.	→ música: “Tiro ao Álvaro”
Cena 2	→ Ela chega, e ele o abra todo descompido, mas bem feliz com sua presença.	→ música: “Tiro ao Álvaro”
Cena 3	→ Ela não muito feliz por estar ali, tropeça e cai e Lucas cai na risada.	→ música: “Tiro ao Álvaro”
Cena 4	→ Na semana seguinte, no Ct, Beatriz avista Lucas, ela morrendo de vergonha de falar com ele, por causa do último acontecido, se esconde atrás da árvore.	→ música: “Tiro ao Álvaro”
Cena 5	→ Lucas vê ela se escondendo, e vai atrás dela para pedir desculpas por ter dado risada do seu tombo.	→ música: “Tiro ao Álvaro”
Cena 6	→ Beatriz ainda com vergonha, reage com tranquilidade e batem um papo.	→ música: “Tiro ao Álvaro”

Cena 7 →

Ela aceita o pedido de desculpas, e diz que quer só amizade

música:
"Tiro ao Álvaro"

Cena 8 →

Lucas desanimado, diz que está tudo bem. Ele pega e dá um beijo em sua mão de despedida

música:
"Tiro ao Álvaro"

ANEXO F – Roteiro do curta-metragem “Conselho de mulher”

Conselho de Mulher: O Caso e Acaso do Amor e Trabalho		
UM ROTEIRO DE [REDACTED]		
SEQUÊNCIA (Cenas)	IMAGENS/HISTÓRIA	ÁUDIO (Fala das Personagens)
CENA 1	Um locutor de rádio, patrocinado pelos Empresários de São Paulo anuncia, de maneira "comprada", o novo slogan de São Paulo.	LOCUTOR: 1952, o ano do progresso paulistano, a locomotiva do país anda enquanto os nossos trabalhadores fortalecem e edificam os empregos numerosos. Viva o progresso, Viva São Paulo.
CENA 2	Câmera foca em José Edmundo, com sua roupa maltrapilha e seu chapéu. É de dia, suas roupas desgastadas pelo trabalho na Empresa Bergamo. Tem em sua mão uma bolsa também desgastada.	JOSÉ EDMUNDO (Zé): Ah é, havia me esquecendo. Olá, eu sou o José Edmundo, conhecido como Zé. Eu moro lá pro lado da Vila do Mooca, junto com minha muiê, a Craúdia Aparecida, a Crau. Nas tanta eu trabalho para a fábrica Bergamo. É um horrô. Deus livre nós! Todos querem é trabaiair, eu só quero cantar.
CENA 3	Seria cômico, se não fosse trágico: Craúdia Aparecida e José Edmundo moram no cortiço mal caído no bairro da Mooca, depois de serem despejados da última casa. Zé chega em sua casa, toma café e já começa a discussão com Crau, que usava um avental e touca. A briga começara.	CRAU: Mai um dia sem ir trabaiair, homi? Ó, a dona Vera ligou! ZÉ: Aquela sem-vergonha caloteira quer o quê? Já falei que min não vai trabaiair! CRAU: Vai pagar o aluguel como homi? ZÉ: Eu me viro com o samba! CRAU: Samba, samba! Só tá pensando nesse tal de Samba! Malandro vagabundo! ZÉ: Quarquer dia vou fazer uma música só as falas de vosmecê. CRAU: Pode fazê, homi de Deus, mas faz trabalhando, você vai trabaiair! ZÉ: Amanhã eu vou trabaiair, amanhã eu vou!
CENA 4	Já era de manhã, Zé já havia levantado e Crau também. O malandro já tinha em mente de ir a caminho do trabalho, mas não ir para o mesmo. Crau ainda tinha esperança que o marido vagabundo um dia tomasse vergonha e fosse para o trabalho.	ZÉ: Oiá Crau, hoje eu vou traibaiair, hoje eu vou! CRAU: Ôô glória, minhas preces foram atendidas! ZÉ: Não exagera, por favor, Crau! CRAU: Isso valeria um brinde. ZÉ: Brinde de morte?
CENA 5	Zé saíra para o "trabalho", e Crau atrás sem dar pistas e nem indícios que o seguira. Zé, logicamente, foi farrear de manhã — bem de manhã!	CRAU: JOSÉ EDMUNDO, VOCÊ NÃO IRIA TRABALHAR, SEU SEM VERGONHA? Eu esperava mais d você, Zé! ZÉ: Crau, eu... eu.... euu! CRAU: PARA CASA, JÁ!

CENA 6

Eles brigaram horrores, era normal, só que esta vez fora pior. A briga do amor e do trabalho. As pazes foram feitas, Zé tinha uma surpresa: uma música composta por ele. "Conselho de Mulher", música que ele cantaria no botequim. Passou um tempo, ele começou a trabalhar, mas antes a sua nova e única música. Não haveria só Crau, mas dona Vera (dona da fábrica onde Zé deveria trabalhar).

Depois de brigas, amores, dores e um suposto trabalho, uma "suposta diversão".

ZÉ: Olá, eu quero cantar essa música para minha muié, a Crau. Fiz baseado nela e seus conselhos de muié. Espero que goste bastante. Falo do progressio sem-vergonha de São Paulo, a cidade que não pode parar!

Zé: (começa a música)

: "quando deus fez o homem, quis fazer um vagulino que nunca tinha fome e que tinha no destino, nunca pegar no batente e viver forcadamente.

o homem era feliz enquanto deus assim quis.

mas depois pegou adão, tirou uma costela e fez a mulher.

deis di intão, o homem trabalha prela.

mai daí, o homem reza todo dia uma oração.

se quiser tirar de mim alguma coisa de bão,

que me tire o trabaio. a muié não!"

pogressio, pogressio.

eu sempre iscuitei falar, que o pogressio vem do trabaio.

então amanhã cedo, nós vai trabalhar.

quanto tempo nós perdeu na boemia.

sambando noite e dia, cortando uma rama sem parar.

agora iscuitando o conselho das mulheres.

amanhã vou trabalhar, se deus quiser, mas deus não quer!

PERSONAGENS: JOSÉ EDMUNDO, CLAÚDIA APARECIDA e VERA BERGAMO

QUANTIDADE DE CENAS: 6 cenas

DURAÇÃO DE VÍDEO: À programar.

ANEXO G – Roteiro do curta-metragem “Trem das onze”

Cena 1	estação de trem, Ítalo descendo do trem, olha o horizonte, vê a hora e sai andando. Depois chama um táxi.
Cena 2	ele vai para um hotel e conversa com a moça. (não haverá diálogo será tudo com gestos)
Cena 3	anoitece e amanhece. aparecerá na tela uma imagem de dia e logo em seguida uma de noite.
Cena 4	ele vai tomar café da manhã e esbarra em uma moça. Pede desculpa e começam a conversar. (com gestos, pois é um vídeo mudo).
Cena 5	saem do hotel para passear em uma praça.
Cena 6	eles voltam para o hotel, se despedem e cada um vai para seu quarto.
Cena 7	anoitece e amanhece. aparecerá na tela uma imagem de dia e logo em seguida uma de noite.
Cena 8	Ítalo sai do quarto e encontra a moça. Diz que precisa ir embora. Ela não quer que ele vá. Ele diz tchau e mostra a hora apontando o relógio. (TUDO COM GESTOS)
Cena 9	ele chega na estação. Ele pega seu celular e ela está ligando. Ele desliga o celular e sobe no trem.
Cena 10	ele chega em sua cidade e vai andando até sua casa. (lugares aleatórios e a frente da casa de um dos três)
Cena 11	entra em sua casa. Cumprimenta sua mãe e conversa um pouco com ela. (TUDO COM GESTOS)
Cena 12	vai para seu quarto liga o celular e vê chamadas perdidas. Deixa o celular de canto e vai dormir.

Cenários

- Estação de trem (vamos procurar uma estação ou algum lugar que tenha trilhos de trem).

- Hotel (na casa de um dos três) → quartos, recepção, corredor

- Shopping (vai ser o local do café da manhã).

- Praça (CLT)

- Casa (de um de nós três)

Personagens:

Ítalo - personagem principal

Katylín - recepcionista

Jaqueline - mãe

→ vamos reverter o papel da moça.

Tempo estimado - de 5 a 7 minutos.

ANEXO H – Roteiro do curta-metragem “Prova de carinho”

Roteiro

PROVA de CARINHO (Adoniram barbosa)

26.06.19

Nomes:Roteiro Feito por:Musica: Prova de CARINHO (Adoniram Barbosa)Local: Porta da escola, e SALA de AULA.Conteúdo: FALAR de uma PROVA de Amor Feito por um Personagem.Obs: Todos os PARTICIPANTES do grupo esta AJUDANDO!!

PROVA
De
CARINHO

Adoniram
Barbosa

26.06.19

• História

CENA 1: Fachada da escola reduzindo para o portão de entrada. Aparece Sophia cobrindo um cartaz em frente à escola, os alunos Hueloise, Louisa e Louise e Bernard, ficaram curiosos com aquele cartaz escrito em cartaz, então decidiram ler o cartaz!

CENA 2: No cartaz, aparecem letras chamativas com fundo branco a seguinte frase "Baile de Máscaras, dia 10 de junho de 1960."

CENA 3: Louisa; após pensar muito resolve convidar Louise para o baile, mas como tinha vergonha de falar com ela, resolveu lhe dar uma carta, na hora da saída da escola.

CENA 4: Louise, após ler a carta na sua casa, fica contente com o convite e suas amigas Hueloise e Sophia ficaram felizes por ela, mas ao mesmo tempo ficaram chateadas pois não receberam nenhum convite.

CENA 5: Louise, Hueloise e Sophia foram ao centro da cidade em uma loja comprar seus fantasias pois nunca tinham participado de

26.06.19

Festa como essa, foi Louren e Bernard que
foi havia participado de festa como
essas.

CENA 6: Chegou o dia do ~~Banquete~~ todos bem
animados, Louren a esposa de Louren ma-
portou de sua casa, para eles ir ao baile.

CENA 7: Chegando ao baile, tudo estava lindo
todos começaram a dançar, a música
era bem animada.

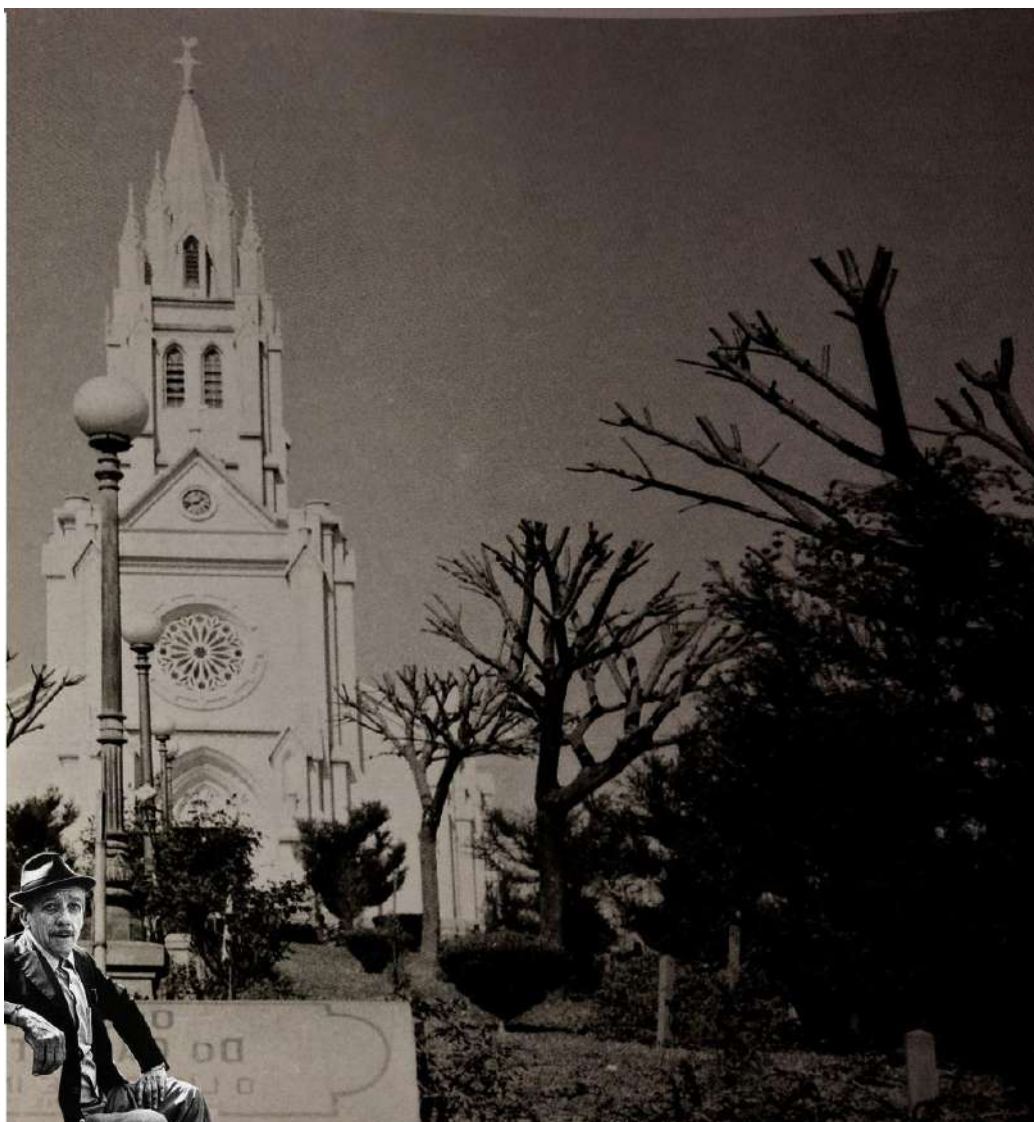
CENA 8: Louren com a cota de seu
caraculinho, fez uma aliança como prova
de seu amor por Louren; Parou a festa
toda e pediu ela em namoro 

Durante toda as cenas ocorrerá o
audio "Prova de namoro"

ANEXO I – Proposta de imagem para cartaz de divulgação da sessão de curtas-metragens. Adoniran Barbosa no centro de lazer do trabalhador Ayrton Senna, em Valinhos. Montagem.



ANEXO J – Adoniran Barbosa no banco em frente à Igreja de São Sebastião, em Valinhos. Montagem. Proposta de imagem para cartaz.



**ANEXO K – Adoniran Barbosa na Igreja de Sant’Anna, em Valinhos. Montagem.
Proposta de imagem para cartaz.**

