

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UF *m* **G**



PROFLETRAS

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

José Geraldo Pereira de Jesus

**UMA VIAGEM PELAS LINGUAGENS: PROPOSTA DIDÁTICA
DE LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte

2021

José Geraldo Pereira de Jesus

Uma viagem pelas linguagens: práticas de leitura de filmes na sala de aula

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

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira

Belo Horizonte

2021

J58v

Jesus, José Geraldo Pereira de.

Uma viagem pelas linguagens [manuscrito] : proposta didática de letramento cinematográfico para o ensino fundamental / José Geraldo Pereira de Jesus. – 2021.

241 f., enc.: il, color.

Orientadora: Daniervelin Renata Marques Pereira.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

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

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

Bibliografia: f. 231-240.

Anexos: f. 229-230.

Apêndices: f. 227-228.

1. Cinema na educação – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Atividades criativas na sala de aula – Teses. 4. Incentivo à leitura – Teses. I. Pereira, Daniervelin Renata Marques. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MESTRADO PROFISSIONAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

UMA VIAGEM PELAS LINGUAGENS: PROPOSTA DIDÁTICA DE LETRAMENTO CINEMATográfico PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

JOSÉ GERALDO PEREIRA DE JESUS

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

Aprovada em 18 de agosto de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Profª. Daniervelin Renata Marques Pereira - Orientadora
UFMG

Prof. Francis Arthuso Paiva
Coltec-UFMG

Profª. Delaine Cafiero Bicalho
UFMG

Belo Horizonte, 18 de agosto de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 18/08/2021, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Delaine Cafiero Bicalho, Servidora aposentada**, em 19/08/2021, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 20/08/2021, às 20:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0907763** e o código CRC **C0D94F66**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda a honra e glória para sempre.

Gratidão, um substantivo abstrato que precisa estar presente na vida dos seres humanos. Vivemos em um planeta em que a coletividade é infinitamente superior ao individual. Isso ficou clarividente durante a produção desta dissertação, o que nos fez entender um pouco mais sobre a importância de se viver em uma sociedade colaborativa.

Sou imensamente grato a Delaine Cafiero Bicalho, Francis Arthuso Paiva, Leiva de Figueiredo Viana Leal, Luiz Francisco Dias, estendendo-se a demais pesquisadores do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) que cooperaram para que este trabalho fosse realizado e trouxesse elementos que contribuem para a melhoria da prática leitora de discentes da educação básica.

Em particular, registro meus agradecimentos à Professora Doutora Daniervelin Renata Marques Pereira pelo empenho e paciência na orientação dessa pesquisa, assim como a sua disponibilidade incondicional para auxiliar-me na realização desta dissertação.

Agradeço também a minha amada esposa, Renilda Souza de Jesus, meus filhos e parentes pela compreensão de que era necessário abrir mãos de momentos em família para realizar tal empreendimento.

Por fim, registro também meus agradecimentos ao pessoal da parte administrativa do Profletras/UFMG, que está sempre pronto a auxiliar e orientar os mestrandos dentro das possibilidades.

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho tem caráter propositivo atendendo à Resolução no 003 de 02 de junho de 2020 do Conselho Gestor do Profletras. Apresentamos uma proposta de sequência didática sistematizada, e uma fundamentação teórica que visam propiciar aos professores dos anos finais do ensino fundamental instrumentalizações tanto teóricas quanto práticas para o desenvolvimento de uma metodologia visando aos multiletramentos por meio do gênero discursivo filme, a partir de um trabalho com o filme e seus multigêneros, crédito, legenda, cena pós-crédito, sinopse, trailer, resenha. A sequência didática está norteada nas perspectivas de Moran (1995) e Napolitano (2004). Também nos fundamentamos em pesquisadores como Bacich e Moran (2018), Bortoni-Ricardo (2008), Kleiman (2005), Moran (1995), Martin (2005), Napolitano (2004), Rojo (2012), Soares (1995) e outros que tratam de teorias e práticas de ensino-aprendizagem de leituras visando aos multiletramentos. Além disso, a Sequência Didática traz aportes teóricos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Cosson (2019) que nos fornecem uma base instrumental sobre como organizar atividades didático-pedagógicas para a obtenção dos multiletramentos a partir de um gênero discursivo, como também contribuir para que haja maior inserção de educandos em práticas socioculturais e artísticas, como o cinema, tendo em vista a formação humana e crítica por meio delas.

Palavras-chave: leitura; letramento cinematográfico; multiletramentos; cinema na escola.

Palavras-chave: leitura; letramento cinematográfico; multiletramentos; cinema na escola.

ABSTRACT

This work is purposeful in view of Resolution No. 003 of June 2, 2020 of the Profletras Management Council. We present a proposal for a systematized didactic sequence, and a theoretical foundation that aim to provide teachers in the final years of elementary school with both theoretical and practical tools for the development of a methodology aimed at multiliteracies through the discursive genre film, from a work with the film and its multi-genres, credit, subtitles, post-credit scene, synopsis, trailer, review. The didactic sequence is guided by the perspectives of Moran (1995) and Napolitano (2004). We also rely on researchers such as Bacich and Moran (2018), Bortoni-Ricardo (2008), Kleiman (2005), Moran (1995), Martin (2005), Napolitano (2004), Rojo (2012), Soares (1995) and others that deal with theories and practices of teaching-learning of reading aiming at multiliteracies. In addition, the Didactic Sequence brings theoretical contributions proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Cosson (2019) that provide us with an instrumental basis on how to organize didactic-pedagogical activities to obtain multiliteracies from a discursive genre, such as also contribute to the greater insertion of students in sociocultural and artistic practices, such as cinema, with a view to human and critical training through them.

Keywords: reading; cinematic literacy; multiliteracies; movie at school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema da proposta didática para letramento cinematográfico.

Figura 2. *Frame* “Vida de insetos”, 1998: trailer.

Figura 3. Capa de DVD do filme “Vida de insetos”, 1998.

Figura 4. *Frame* “teatro”.

Figura 5. *Frame* “apresentação circense”.

Figura 6. *Frame* “os vilões”.

Figura 7. *Frame* “colheita de grãos”.

Figura 8. *Frame* “a cidade dos insetos (I)”.

Figura 9. *Frame* “a cidade dos insetos (II)”.

Figura 10. *Frame* “um grilo em situação de rua”.

Figura 11. *Frame* “em ritmo de música”.

Figura 12. *Frame* “insetos músicos(I)”.

Figura 13. *Frame* “insetos dançantes “.

Figura 14. *Frame* “músicos insetos (II)”.

Figura 15. *Frame* “músicos insetos (III)”.

Figura 16. *Frame* “a apresentação”.

Figura 17. *Frame* “fogo da morte”.

Figura 18. *Frame* “ilusionismo”.

Figura 19. *Printscreen* “Os rivais”.

Figura 20. *Printscreen* “Sozinhos”.

Figura 21. *Printscreen* “Rei dos gazeteiros”.

Figura 22. *Printscreen* “Velocidade Furiosa”.

Figura 23. *Printscreen* “Coco”.

Figura 24. *Printscreen* “Ron dá erro”.

Figura 25. *Printscreen* *The Misfits*.

Figura 26. *Printscreen* “Bacurau”.

Figura 27. *Printscreen* “Coringa”.

Figura 28. *Printscreen* *Batman*.

Figura 29. *Printscreen* “Severino de Aracaju”.

Figura 30. *Printscreen* *Hulk*.

Figura 31. *Printscreen* “Lampião”.

Figura 32. *Printscreen* “Malévola”, 2019.

Figura 33. *Printscreen* “Os farofeiros”.

Figura 34. Capa de DVD do filme “Se eu fosse você”.

Figura 35. *Frame* “Uma folha no caminho”.

Figura 36. *Frame* “Tempo para lazer”.

Figura 37. *Frame* “Práticas esportivas”.

Figura 38. *Frame* “Estética”.

Figura 39. *Frame* “Flik e a princesa”.

Figura 40. *Frame* “Princesa Dot”.

Figura 41. *Frame* “A festa”.

Figura 42. *Frame* “trabalho escravo”.

Figura 43. *Frame* “Debate”.

Figura 44. *Frame* “A batalha”.

Figura 45. *Frame* “O medo (I)”.

Figura 46. *Frame* “O medo (II)”.

Figura 47. *Frame* “Juntos e misturados”.

Figura 48. *Frame* “A vitória”.

Figura 49. *Frame* “O discurso”.

Figura 50. *Frame* “A pedra”.

Figura 51. *Frame* “A surpresa”.

Figura 52. *Frame* “A encenação”.

Figura 53. *Frame* “A declaração”.

Figura 54. *Frame* “O desfecho”.

Figura 55. *Frame* “Crédito de abertura”.

Figura 56. *Frame* “Crédito de fechamento”.

Figura 57. *Printscreen* Crédito de abertura Spider-man.

Figura 58. *Printscreen* meme (I).

Figura 59. *Printscreen* meme (II).

Figura 60. *Printscreen* meme (III).

Figura 61. *Printscreen* meme (IV).

Figura 62. *Printscreen* meme (V).

Figura 63. *Printscreen* meme (VI).

Figura 64. *Printscreen* Quiz (I).

Figura 65. *Printscreen* Quiz (II).

Figura 66. *Printscreen* Capa (I).

- Figura 67. *Printscreen* Capa (II).
- Figura 68. *Printscreen* Capa (III).
- Figura 69. *Printscreen* Capa (IV).
- Figura 70. *Printscreen* Capa (V).
- Figura 71. *Printscreen* Capa (VI).
- Figura 72. *Printscreen* Capa (VII).
- Figura 73. *Printscreen* Capa (VIII).
- Figura 74. *Printscreen* “enquadramento”.
- Figura 75. *Frame Titanic*, 1997.
- Figura 76. *Frame Malévola*, 2014.
- Figura 77. *Frame Requiem For a Dream*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades a serem desenvolvidas na leitura de filmes.

Quadro 2: Diagnóstico.

Quadro 3: O filme já vai começar...

Quadro 4: A hora do filme.

Quadro 5: Vamos falar do filme.

Quadro 6: Variação linguística fílmica.

Quadro 7: “Imagens que falam” (I).

Quadro 8: “Imagens que falam” (II).

Quadro 9: O filme já acabou?

Quadro 10: Eu, cinéfilo?

Quadro 11: Gênero sinopse.

Quadro 12: Gênero roteiro de cinema.

Quadro 13: Videorresenha.

Quadro 14: Podcast.

Quadro 15: Para aprofundar.

Quadro 15: Apêndices e anexos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ancine: Agência Nacional do Cinema

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

BNC: Base Nacional Comum – Formação

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

Classind: Classificação indicativa

Cocind: Coordenação de classificação Indicativa

DEJUS: Departamento de Promoção de Políticas de Justiça

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE: Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

LB DEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério de Educação e Cultura

ONG: Organização Não Governamental

ONU: Organização das Nações Unidas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

Proletras: Mestrado Profissional em Letras

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Escola: ambiente sociocultural	14
1.2 Cinema na escola.....	15
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	35
3.1 Concepções de leitura.....	35
3.2 Letramento (s) e multiletramentos.....	39
3.2.1 Multiletramentos cinematográficoS.....	45
3.3 Multimodalidades	55
3.3.1 Pedagogia das cores.....	59
3.4 Gêneros discursivos.....	63
3.5 Intergêneros/multigêneroS	64
3.6 Produções textuais.....	66
3.7 Habilidades a serem desenvolvidas através de multiletramentos cinematográficos	53
4 PROPOSTA DIDÁTICA PARA OS MULTILETRAMENTOS CINEMATOGRAFICOS	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS.....	233

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, de caráter propositivo conforme a Resolução nº 003 de 02 de junho de 2020 do Conselho Gestor do Profletras, a qual informa os requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras: “Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.” Por isso, essa produção acadêmica caracteriza-se como sendo uma proposta de sequência didática com sugestões de atividades sistematizadas embasadas no trabalho e inquietação pedagógica e social decorrente de práticas de sala de aula, em escolas pública e militar, deste pesquisador.

1.1 ESCOLA: AMBIENTE SOCIOCULTURAL

A prática docente exige, inúmeras vezes, planejamentos de aulas distintos para atender a públicos diferentes, contendo propostas didáticas inovadoras que permitem progressivamente que os alunos alcancem os multiletramentos e se tornem aptos a usufruírem das práticas socioculturais. Logo, há a necessidade de propor e aplicar mecanismos didático-pedagógicos que minimizem problemas, por exemplo, os sociolinguísticos, como a baixa proficiência leitora de parte dos discentes brasileiros. Isso não quer dizer que exista inércia na prática educacional do Brasil, uma vez que órgãos governamentais, responsáveis pelo gerenciamento da educação, e os pesquisadores buscam novas *trilhas* para o ensino escolar a todo momento; também parte da classe docente tem praticado ações, como a formação continuada; em sala de aula, os professores “introduzem, retomam, consolidam e avançam com conteúdo didático-pedagógico” para que a aprendizagem diária converta-se em um campo de conhecimento consolidado no decorrer da vida sociocultural do educando, conforme descrito nas teorias Vygotskianas (1984) que tratam das zonas de desenvolvimento; também há professores que estão alertas quanto à distância entre o nível de desenvolvimento do conhecimento já atingido, “desenvolvimento real”, e o nível de “desenvolvimento potencial” do aluno, pois, sabem que as aprendizagens em andamento levarão o educando a um trajeto natural, as quais serão o “desenvolvimento real” futuramente. Tais ações colaboram para que se tenha discentes hábeis à leitura, compreensão e interpretação de textos, os quais gozam de prerrogativas de serem qualificados como leitor proficiente e multiletrado. Logo, qual

seria a finalidade de propomos uma sequência de atividades visando os multiletramentos por meio do gênero discursivo filme os anos finais do ensino fundamental? Isso vai além da simples presença do cinema em sala de aula.

É fato que há muito trabalho a se realizar para que a aprendizagem significativa dos discentes brasileiros seja atingida. Além disso, o gênero discursivo filme faz parte da vida cultural da maioria deles, estando presente em lares, assim como nas salas de cinema de pequenas e grandes cidades. No entanto, esse ele não tem recebido o devido espaço na sala de aula, uma vez que, quando está presente em ambiente escolar, funciona como “passatempo”; além disso, a escola está descobrindo “tardiamente o cinema como prática didática” (NAPOLITANO, 2004), percebendo que levar o educando ao mundo das artes visuais, sonora e escrita é unir o útil ao agradável.

No universo da linguagem, em que o avanço tecnológico trouxe, e traz, diversos gêneros discursivos novos, cabe ao docente ser um professor-pesquisador da própria ação, conforme Bortoni-Ricardo (2008), e traçar novos caminhos pedagógicos, almejando qualificar seres humanos a usufruírem de práticas sociais, pois, o desafio maior dos docentes no Brasil “é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integrem todas as dimensões do ser humano. (MORAN, 2006, p. 29).” Tal ação pode se dar por meio das chamadas *metodologias ativas de ensino* que focam em temas ligados à comunicação digital, redes sociais, entre outros. Isso se mostrou aplicável com o advento da Pandemia Covid-19 e o isolamento social, em que houve a necessidade de implementar diversas práticas inovadoras de ensino-aprendizagens, como Google Sala de Aula, Facebook e WhatsApp, os quais foram a própria “sala de aula” para a maioria dos estudantes reclusos em lares.

1.2 CINEMA NA ESCOLA

Usar o cinema em ambiente escolar visando aos multiletramentos pode ir além das perspectivas de uso de tecnologia em sala de aula, uma vez que ainda há uma parte da população que não tem acesso a essa forma de prática leitora e lazer, o que reforça a ideia de que o filme precisa estar presente nesse ambiente de ensino-aprendizagem, sendo um dos recursos para se promover os multiletramentos, assim como Cosson (2006) sugere que se faça por meio da literatura. Além disso, de acordo

com Napolitano (2004), a escola descobriu tardiamente o cinema como prática didática, por isso, faz-se necessária uma proposta de atividades em que haja o gênero filme em pauta, pois, conforme o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em 2014, 88% dos brasileiros entrevistados tinham o costume de assistir a filmes na televisão e, desses, apenas 19% também iam ao cinema constantemente, sendo que, segundo uma pesquisa realizada pela Datafolha e pelo Itaú Cultural, apenas 19% dos brasileiros já foram ao cinema assistir a filmes brasileiros. Para tratar desse problema, o Ministério da Educação do Brasil, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (2019), propôs um “debate dissertativo” sobre o cinema no Brasil e, em seguida, lançou um projeto de incentivo à acessibilidade desse gênero a surdos, autistas e cegos¹. Tais ações valorizam essa manifestação cultural e incentivam a presença dela em sala de aula, assim como ratifica a nossa proposta didática como importante para a educação escolar. No entanto, ressaltamos que é preciso atentar para que não “escolarize” o filme no pior sentido da verbete ‘escolarizar’.

Hoje, não é mais necessário levar os alunos ao cinema, pois este está presente em lares por meios diversos, desde a televisão às plataformas de *streaming* – nome dado à tecnologia que é capaz de transmitir, em tempo real, dados via internet, principalmente áudio e vídeo sem a necessidade de baixá-los; todavia, assistir a filmes em casa, outrora em cinema, são emoções diferentes. Nesse contexto, há questões a serem respondidas: o que é preciso para preparar professores para o trabalho com filmes em sala de aula? Como devem ser os materiais para orientá-los na construção de propostas de atividades que auxiliem estudantes na aquisição do letramento cinematográfico? Essas questões serão respondidas após a produção das atividades sequenciadas, pois, estamos certos de que a aquisição de uma proficiência leitora em gênero filme não só ajuda o discente a compreender e interpretar outros gêneros discursivos que permeiam o texto fílmico, como também contribui para a boa leitura de outros gêneros, como livros de contos, romance que funcionam como um “sequel” de uma obra fílmica – esse têm a função de preencher lacunas que propositalmente ficam em obras cinematográfica quando se deseja dar continuidade a uma narrativa,

¹ BRASIL. Ministério da Educação. **O MEC vai incentivar cinemas acessíveis a surdos, cegos e autistas nas unidades da Federação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/81821-mec-vai-incentivar-cinemas-acessiveis-a-surdos-cegos-e-autistas-nas-unidades-da-federacao?Itemid=164>. Acesso em: 28 jan. 2020.

permitindo que o leitor/telespectador perceba a presença da intertextualidade. Isso é o que Umberto Eco (1962) denomina de obra de arte aberta, já que ela possibilita questionamentos, interpretações sobre o seu conteúdo, uma que o autor pretende despertar no leitor determinados efeitos que o levam a compreender as possíveis intenções originais de quem a produz. Ressaltamos que dizer que uma obra de arte é aberta a múltiplas interpretações, não significa que ela está escancarada a qualquer interpretação, uma vez que há limites para o que é dito (ibid.1990). Portanto, promover a “leitura comparada”, por exemplo, é forma de levar os discentes a entenderem como se preenche as lacunas discursivas de uma obra fílmica ou literária e, levá-los a interpretar o não-dito, por meio da observação da tessitura de uma obra, assim como amarrar as pontas de uma trama textual, cujos resultados podem surpreender, emocionar, atrair a crítica especializada e dar sobrevida às obras literárias e cinematográficas. Isso é propiciar os multiletramentos.

Soma-se a isso, de acordo com Napolitano (2004), o fato de que há a necessidade de incorporar a linguagem fílmica ao trabalho escolar como se faz com outros textos verbais e não verbais, já que o filme discute temas polêmicos incorporados na literatura, na história e no próprio cinema. E mesmo que ele tenha um conteúdo que foi produzido há anos, ainda assim pode ser atual e trazer a realidade ao mundo fantástico ou vice-versa. Acrescentamos a isso as múltiplas possibilidades de o professor trabalhar com esse gênero e outros correlacionados, como a sinopse, a resenha, o comentário, o roteiro, o trailer, a videoresenha e o cartaz de divulgação que é fixado em entradas de cinemas.

Quando se trata de usar o cinema em sala de aula, é fato que não basta apenas a atuação de docente da área de Linguagens, em seu componente curricular Língua Portuguesa. Torna-se mais produtivo quando há a interdisciplinaridade, englobando a Literatura, a História e a Geografia, entre outras áreas do conhecimento. Esse trabalho multidisciplinar proporciona tratar de assuntos abordados em uma peça cinematográfica de maneira mais abrangente e contextualizada, conforme o vínculo da temática com tais disciplinas. Nesse sentido, um trabalho nesse modelo didático pode ser bastante produtivo quando se visa aos multiletramentos, uma vez que os assuntos tratados em filmes também são múltiplos e precisam ser pensados e repensados pelos telespectadores/leitores, e esses devem levar em consideração as diversas áreas do conhecimento humano. Para isso acontecer de forma ampla e

técnico-científica, é necessário que os profissionais da linguagem, da filosofia, da sociologia sejam parceiros dos educandos nesse labirinto discursivo contido nesse gênero.

Quanto às múltiplas possibilidades de leitura, o gênero filme é um texto que não contém apenas a linguagem imagética e o escrito, como ocorria com o cinema mundo; hoje, isso é complementado por elementos icônicos, sonoros, sequência de cores, os quais são de suma importância para a leitura e compreensão da narrativa dele. Além disso, ao trabalhá-lo em sala de aula, também é importante abordar, de forma sempre integrada, os gêneros internos, como a epígrafe, a dedicatória, a legenda (um “gênero” ainda em pesquisa), as cenas pós-créditos, a sonoridade – que engloba até a reprodução de detalhes acústicos de uma época, a trilha sonora, a ambiência, em que até o silêncio pode provocar no expectador expectativas e sentimentos diversos, sempre levando em conta que a enunciação é uma só.

Além disso, levar o cinema para a sala de aula é levar o educando ao mundo das artes visuais, sonora, escrita e qualifica-lo para a leitura das entrelinhas da obra, ao ponto de compreender que, conforme Freire (2019), “toda comunicação é comunicação de algo, feito de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa, contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido”. Para Dolz e Gagnon (2015, p. 39), ler e interpretar um gênero como o filme é uma forma de obter uma aprendizagem integral dos recursos “linguageiros” e também mobilizar diversos recursos socioculturais para a linguagem escrita e falada, uma vez que esse gênero é um produto formado por configurações linguísticas cristalizadas, sedimentadas e estabilizadas no decorrer do tempo. Concordamos com esses pesquisadores e acrescentamos que essa ação pode servir também como estratégia para impulsionar a frequência de discentes a ambientes culturais cinematográficos, em que eles desfrutarão de momentos de lazer coletivo, com amigos e/ou familiares, assim como ajudá-los a compreenderem como as linguagens se articulam na narrativa fílmica, promovendo assim a eliminação da “cultura da futilidade fílmica” (MARTIN, 2005), que surgiu provavelmente, devido ao cinema ser uma arte contemporânea, a mais jovem de todas as artes que nasceu de uma técnica vulgar de reprodução mecânica da realidade, o que leva alguns a considerá-lo como um simples divertimento.

Uma questão clara à essa discussão sobre o cinema na sala de aula diz respeito à relação da obra cinematográfica com outros gêneros frequentemente presentes no ambiente escolar. Pode-se promover um sequência de atividades em que haja a leitura comparada de uma obra literária e outra cinematográfica, por exemplo. Primeiro, os discentes fazem a leitura de um romance e, posteriormente, participam de uma sessão de cinema, cujo filme esteja baseado no romance ou vice-versa. Isso pode garantir discussões profundas sobre temas abordados nas obras, como a adaptação ou releitura da obra primitiva, pois, há produções fílmicas e literárias que funcionam como um “sequel” - sequência de alguma obra – visando preencher lacunas que propositalmente ficaram nas obras originais, quando se deseja dar continuidade a uma narrativa e/ou permitir que o leitor/telespectador possa correlacioná-las. Um exemplo de leitura comparada pode-se citar a série de televisão *The Walking Dead* (2010 -) em que a personagem Penny Blake, filha do governador Phillip Blake, é apresentada “zumbificada” ao telespectador. O pai defende a criança cadavérica como se essa estivesse viva. O mistério dessa ação somente é revelado na obra literária “*The Walking Dead: a ascensão do governador*” (2014). Por meio da leitura do livro citado, o leitor preenche a lacuna do porquê dessa ação tão insana de proteger um “cadáver”, a qual é narrada na série televisiva. Explorar essa leitura complementar é preencher lacunas discursivas, é propiciar os multiletramentos, é capacitar os educandos à proficiência leitora para que possam trilhar, por si mesmos, os gêneros discursos similares, já que, muitas vezes, são as “lacunas” contidas nas narrativas que surpreendem, que emocionam o leitor/telespectador, que atraem a crítica especializada, que dão sobrevida às obras literárias e cinematográficas, mas que, muitas vezes, passam despercebidas ao leitor inexperiente. É por causa delas (mas não só por causa das lacunas) que se tornou comum na atualidade lançar *spin-off*, isto é, livros e histórias em quadrinhos sobre um filme que obteve sucesso nos cinemas, como a trilogia “*Diário de um banana*” (2010), “*As aventuras de Pi*” (2012), *Harry Potter* (2001), a saga “*Crepúsculo*” (2008), *The Walking Dead* (2010 -), *The Vampire Diaries* (2009 – 2017), pois, percebemos que, na atualidade, há interesse, principalmente, de jovens e adolescentes por esse tipo de leitura, os quais a praticam de forma a complementar informações sobre um assunto de uma obra, preenchendo assim as lacunas de um texto ou fazendo *spin-off* de outras

Para alcançar a meta geral que os multiletramentos através do uso filme em sala de aula, sugerimos os seguintes objetivos específicos:

- 1 Fazer reflexões sobre os fundamentos de leitura, multiletramentos e leitura de cinema na escola, a partir de uma revisão de literatura sobre esses temas, para que se possa obter auxílio científico para uma formação continuada, assim como a construção de uma proposta didática para os multiletramentos no gênero filme;
- 2 Produzir atividades que tenham como foco a cultura dos multiletramentos por meio do gênero discursivo filme, sendo essas em o componente curricular Língua Portuguesa e afins, as quais ocorrerão a partir do trabalho com as linguagens audiovisual e verbal, escrita e oral, presentes no gênero;
- 3 Contemplar na proposta didática outros gêneros correlacionados à cinematografia, como roteiros, sinopse, vídeorresenhas e podcast.

Necessário se faz levantar uma crítica sobre o espaço que é dado ao cinema na escola. Segundo Moran (1995), o filme é muitas vezes usado como vídeo-enrolação – como passatempo –, tapa-buraco, para substituir docentes. Outrora, é usado como premiação por ação benevolente de uma turma ou, quando já se findou o conteúdo de uma disciplina, o (a) professor (a) coloca uma película para os educandos assistirem-na, enquanto ele (ela) aproveita o tempo para resolver questões burocráticas, como preencher diários, assinar documentos. Nessas ações, os filmes não são explorados em seu potencial didático-pedagógico e apenas promove a cultura da futilidade fílmica; portanto, é preciso que haja mudança de hábito para que esse gênero discursivo seja explorado em suas riquezas linguísticas diversas, assim como em suas complexidades próprias que, segundo Moran (1995), contém o concreto, o visível, o imediato, o próximo e estimula todos os sentidos do telespectador, mexendo com o corpo, com a pele, tocando os telespectadores para que toquem a outros.

No dia a dia escolar, percebe-se que é necessário sugerir mudanças de hábitos de alguns profissionais da educação sobre a prática do uso do cinema na escola, pois, como já foi dito, há uso inadequado dele; também é preciso qualificar docentes para que tenham objetivos didático-pedagógicos concretos sobre o que fazer com um filme em sala de aula e possam levar os alunos a usufruírem dessa cultura, fazendo com que haja uma boa leitura da peça, interpretando eficientemente as informações

explícitas e implícitas do texto, usando o repertório sociocultural para fazer as inferências, uma vez que essa produção cultural possui um pano de fundo contendo a realidade social, política, econômica, cultural local e/ou mundial e, por isso, parafraseando Cândido (2004, p. 175), podemos dizer ela é útil para educar, exaltar valores sociais, repudiar segregacionismo, assim como o faz a literatura. Para mais, esse gênero discursivo também pode afirmar ou negar o real, assim como propor, denunciar, apoiar e combater, possibilitar a convivência dialética. Pensando sobre essas características dessa obra, é perceptível, no ambiente escolar, que não há essa preparação do discente para esse tipo de leitura dela. Diante do exposto, é necessário repensar as práticas de uso desse gênero em sala de aula e buscar novos meios de capacitar professores e alunos para a proficiência leitora do gênero discursivo.

Por fim, consideramos importante ressaltar que, devido aos impactos da pandemia de COVID-19, fez-se necessário a alteração do percurso que incluía uma pesquisa *in loco*, em que faríamos experimentos, levando o Conselho Gestor do Profletras decidir por um trabalho propositivo. Destacamos também que durante o período de reclusão aos lares, percebemos que os profissionais da educação e educandos começaram a fazer uso das mídias digitais de forma mais intensa, tornando-as elementos indispensáveis para a comunicação e prática de ensino-aprendizagem. Com isso, houve maior abertura do ambiente escolar às mídias digitais, e esse evento veio valorizar esse trabalho acadêmico que prima pelo uso de mídias digitais em sala de aula, como também contribui com sugestões de atividades que podem inclusive ser adaptadas para um ensino remoto emergencial.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para os objetivos propostos para nesse trabalho propositivo, recorreremos aos seguintes procedimentos metodológicos: realizamos uma revisão de literatura sobre leitura, letramento, multiletramentos, cinema na escola e sequência didática e, com base nela, elaboramos uma proposta didática destinada a professores da educação básica, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental. O resultado da revisão literária será apresentado na seção pressupostos teóricos, que serve ao propósito duplo de fundamentar esse trabalho e sugerir a professores uma formação continuada sobre cada assunto.

Por revisão de literatura entendemos que ela é um procedimento que há leitura ou releitura de produções científicas sobre determinado assunto, caracterizada por uma análise e uma síntese de informação disponibilizada por estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a “resumir o corpo de conhecimento existente e levar a uma conclusão sobre o assunto de interesse” (MANCINI; SAMPAIO, 2006, p. 1). Para a revisão da literatura científica que se empreende, recorreremos Cafiero (2014), Cafiero e Rocha (2009), Koch (2011), Kleiman (2013) e Solé (1998), as quais nos oferecem embasamento teórico quanto ao conceito de leitura. Em relação ao letramento e multiletramentos, a nossa referência acadêmica são: Magda Soares (1999), Rojo (2012), Bicalho, Guimarães e Schnack (2014), Kleiman (2010) e Cani, Coscarelli e Kersch (2016). Para discorrermos sobre multimodalidade presente no gênero filme, o aporte teórico foram: Macedo (2017), Araújo e Gualberto (2018) e Sá (2010). Para a noção de intergêneros/multigêneros, os pesquisadores Marcuschi (2008) e Dolz e Gagnon (2015) são nossa referência. Já em relação à produção escrita e estrutura do gênero, há Antunes (2009), Dolz, Noverraz Schneuwly (2004) e Bakhtin (1997). Por fim, em relação ao cinema na escola, temos como aportes metodológicos as propostas por Napolitano (2004), Moran (1995), Martin (2005).

Em relação à proposta de atividades, estamos certos de que ela deve conter planos de aulas pautados pelas inovações didático-pedagógicas, as quais favorecem os multiletramentos, tendo o aluno como sujeito de sua aprendizagem, como sugerem as propostas de Zabala (1998), Cosson (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para termos mais liberdade na produção de uma proposta didática para os multiletramentos cinematográficos, nesta dissertação, não adotamos estritamente esses modelos sequência didática, mas usufruímos das ideias contidas neles para elaborarmos as oficinas, pois, estamos certos de que uma sequência de atividades possui um valor significativo para o professor, assim como para o aprendiz, já que nela há uma análise prática que “permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual que inclua a fase de planejamento, aplicação e avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18). Por não seguir um modelo didático e metodológico específicos, preferimos nomear as atividades contidas neste trabalho de Proposta Didática. Vale ressaltar que, de certo modo, há a consciência de que eles usam a expressão "sequência didática" em seus trabalhos, mas constroem modelos distintos.

Quanto aos modelos didáticos contendo gêneros discursivos, segundo Dolz (2015, p. 40), eles devem orientar as práticas de ensino e, para esse fim, a descrição das características de um gênero deve sempre ter um caráter operacional, levando em conta os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros discursivos e as capacidades de linguagem dos alunos.

A partir da leitura das obras dos pesquisadores citados no parágrafo anterior, construímos uma sequência de atividades, cujo modelo não é fiel a nenhuma das deles, como dito, a qual será apresentado na capítulo três, tópico letramento cinematográfico. Essa escolha se deu por acreditarmos que não existe uma única metodologia de ensino; isso é comprovado nos modelos didáticos estudados; todavia, eles foram “espelhos”, como a proposta de Cosson (2006), a qual sugere que se faça uma sequência didática para se obter o letramento literário, em que haja a *motivação*, que vai inserir o aluno ao mundo da leitura do gênero; a *introdução*, que é a apresentação da obra/gênero; a *leitura* em si mesma, que é o passo em que há o acompanhamento e direcionamento pelo professor, possibilitando perceber as dificuldades de leituras dos discentes; a *Interpretação*, que é levar o discente ao raciocínio lógico, buscando a construção de sentido sobre o texto. Também usufruímos da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que indica que se faça um conjunto de atividades didáticas sistematicamente organizadas em torno de um gênero discursivo oral ou escrito. O sequenciamento delas deve se dar por meio de uma *apresentação de uma situação*, a *primeira produção*, *três módulos* – ou quantos forem necessários para se trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos – e uma *produção final*; por fim, recorreremos à proposta de Zabala (1998), que sugere que a sequência didática deve ter um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas que serão produzidas tendo em vista as três fases da *intervenção reflexiva*: o *planejamento*, a *aplicação* e a *avaliação*. Além disso, esse pesquisador aconselha que, durante o planejamento e aplicação das atividades, é preciso levar em conta as relações comunicativas e a afetividade entre professor e alunos, assim como entre o corpo discente, além de considerar que a organização social da aula pode ser individual ou em grupos; tendo em vista também o tempo necessário para realização das atividades e o espaço em que se dará a realização delas; por fim, fazer a organização dos conteúdos curriculares contidos nas oficinas, como também o procedimento avaliativo.

Além desses autores, para tratar da prática leitora em filmes, adotamos as sugestões de Marcel Martin (1990) sobre leitura e ensino de gêneros relacionados a filmes, principalmente os paradigmas relacionados às imagens cinematográficas. Ele pondera que o leitor/telespectador necessita ler e compreender a maneira de captar e usar as imagens nas telas do cinema, para que possa ler as múltiplas significações delas.

Quanto à produção escrita, entendemos que ela deve estar interligada à leitura, tanto nas concepções teóricas quanto nas práticas. Por isso, levamos em consideração as sugestões de Cosson (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que dizem que uma sequência de atividades deve contemplar a produção textual.

Em relação ao conteúdo da proposta didática, há ênfase na linguagem, pois, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dizem que a linguagem oral, por exemplo, é uma realidade na sala de aula, ocorrendo por meio de leitura de instruções, de correção oral de atividades, mas, com frequência, não é ensinada. Está claro que isso precisa ser mudado; logo, é necessário contemplá-la na sala de aula por meio do ensino, para que discentes possam “ultrapassar as formas de produção oral cotidiana para confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 175). Nesse sentido, o gênero discursivo filme é um bom exemplo a ser apresentado aos educandos, uma vez que as falas das personagens são escritas previamente e bem planejadas para o contexto em que serão inseridas no enredo da obra. Por meio da tipologia dialogal contida no roteiro do filme, por exemplo, o professor pode desempenhar, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 40), “um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto”, além de promover uma comunicação “interacionista intersubjetiva” em que se prioriza a dinâmica transacional de trocas de aprendizagens. Além disso, nesse gênero discursivo há elementos que podem ser estudados em sala de aula, como o roteiro que a rubrica, a descrição do figurino, da maquiagem, do cenário, assim como a sonoplastia, iluminação e objetos de cena, podendo tratar também linguagem corporal (rubrica), do texto narrativo e ausência de narrador. Nesse contexto, quando o professor leva, para a sala de aula, atividades que envolvem situações comunicativas variadas, proporciona aos alunos a aquisição de conhecimentos por meio do interacionismo intersubjetivo, que é a aprendizagem colaborativa, como propõem Zabala (1998) e

Dolz e Schneuwly (2004). Estes também dizem que é por meio de interacionismo intersubjetivo – que acontece mediante contextos de interações naturais – que o indivíduo se apropria do ato de ler e escrever. Além disso, enfatizamos que esse tipo de atividade confronta o uso público tanto da língua oral quanto da escrita, influenciando a prática linguística-comunicativa dos alunos no dia a dia, principalmente quanto ao ato de falar em público, deixando-lhes conscientes de que a produção da linguagem oral em certas situações comunicativas exige atenção às complexidades de produção da oralidade tal qual a escrita.

Nesse sentido, a prática da oralidade na sala de aula deve ser valorizada e incentivada para que haja o interacionismo intersubjetivo, permitindo ao professor-pesquisador fazer as devidas anotações para uma posterior intervenção. Salientamos que tanto a leitura silenciosa quanto a oral devem ter um lugar privilegiado no ambiente escolar, pois, é necessário preservar as várias formas de leitura. Quando há a leitura de uma obra cinematográfica, por exemplo, a qual se exige do leitor a presença de sentido sensorial humano, a audição, indo além de uma prática leitora de um livro, por exemplo, o planejamento e a mediação, por parte do docente, fará com que o educando planeje uma forma diferenciada de se praticar a leitura, tornando “o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17), por meio de uma leitura intersubjetiva e mediada.

Portanto, uma sequência de atividades deve permitir a prática da linguagem oral e a escrita, além de priorizar fases para a aplicação de um conteúdo didático-pedagógico, respeitando as etapas de desenvolvimento do educando na aquisição do conhecimento sobre um gênero, por exemplo, além de ser útil para que o professor possa avaliar os resultados dela e fazer as intervenções necessárias quanto ao que almeja que o aluno aprenda, estabelecendo assim relações que servem para guiar a compreensão do valor educacional que tem (o conteúdo), conforme Zabala (1998).

É importante ressaltar que durante a aplicação de uma proposta didática é necessário respeito ao conhecimento prévio dos educandos, já que o aprendizado começa muito antes de eles frequentarem a escola, conforme Vygotsky (1994) e Freire (2019). De resto, é certo que a aplicação de oficinas contendo uma proposta didática sequencial favorece a mudança de perspectiva de estudo de um gênero

discursivo e propicia aos alunos o domínio dele por meio de situações diversas de comunicação, conforme pondera Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Em relação à avaliação, parafraseando o título do livro de Moretto (2008), entendemos que ela é um “momento privilegiado de estudo e não de acerto de contas”. Por isso, as oficinas foram construídas de forma que a cada atividade executada é possível proceder a avaliação, tendo como objetivo, conforme Moretto (2008, p. 15), oportunizar uma aprendizagem significativa de conteúdos relevantes, sendo o professor, o mediador, e o aluno, um sujeito ativo na construção dos seus conhecimentos e desenvolvimento dos multiletramentos.

Quanto às oficinas, elas foram planejadas de forma a contemplar os quatro pilares do ensino que são: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver (DELORS, 1999). Também foram organizadas de maneira que priorizem os momentos de motivação, leitura/avaliação, produção/avaliação de um o gênero discursivo. Além disso, elas contemplam alguns requisitos que os discentes precisam desenvolver na vida, como a inteligência, a sensibilidade, a responsabilidade, o pensamento crítico, ético e cidadão. Dessa forma, permitem que o educando participe

de **compartilhamento de leitura/recepção de obras** literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e **de filmes, cineclubes** (...) (BRASIL, 2017, p. 157, grifos nossos).

Por fim, ressaltamos que a proposta didática também foi construída contemplando a multimodalidade presente no gênero filme, como a imagem e o ângulo de captura dessa, o texto verbal, a sonoridade. Isso vai possibilitar aos educandos a leitura e interpretação do texto não-verbal, assim como sensibilizá-los, por meio de temas debatidos, levando-os à comoção por meio da verossimilhança com o real, conforme Moran (1995). Ratificamos o que dito anteriormente: não é o objetivo da proposta didática de multiletramentos cinematográfico tirar do filme o seu objetivo primeiro que é o entretenimento, e sim, mostrar que ele provoca sentimentos quando instiga o ser humano a aprovar ou reprovar preceitos, preconceitos, fobias que estão inseridos na civilização.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Consideramos ser importante organizar os pressupostos teóricos deste trabalho acadêmico em conceitos centrais de: leitura, letramento, multiletramentos, letramento cinematográfico, multimodalidade (incluindo a pedagogia das cores), multigêneros, escrita, oralidade, estrutura dos gêneros discursivos e atividades sequenciadas, que, a partir da nossa revisão da literatura científica, trataremos a seguir.

3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Contemporaneamente, a concepção de leitura vai além da codificação. Devido ao advento da tecnologia e suas mídias digitais, hoje, ler significa ser capaz de compreender e interpretar imagens, sinais gráficos, sonoros, interagir com os códigos sociais, usar eficientemente a linguagem eletrônica, como os hiperlinks, percebendo que os algoritmos leem as ações humanas, e vice-versa. Além disso, deve-se compreender que o texto é um lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais que estão empenhados em uma atividade sociocomunicativa (KOCH, 2011), percebendo que “o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2006). Por exemplo, quando se lê os silvos de um apito de um guarda de trânsito, quando se lê as cores de uma sinaleira, quando se dá um comando de voz a uma máquina, também é uma forma de interação sociodiscursiva. Com esses exemplos, podemos afirmar que a leitura é um elemento social que está presente na vida do sujeito antes mesmo de ele frequentar uma sala de aula, o que o qualifica como um ser letrado, conforme Soares (1995), ainda que não domine a escrita alfabética. Para Freire (2019), uma criança lê o mundo ao seu redor antes mesmo de iniciar a escolarização, quando consegue se comunicar com os pais em diferentes situações, como conversas e brincadeiras, por exemplo. E quando cresce, ela interage com o mundo dos livros e das narrativas orais, obtendo experiências inenarráveis. Isso é leitura. Portanto, a concepção de leitura, na atualidade, é ampla.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pondera que a leitura vai além do texto escrito, envolvendo também outras linguagens ou semioses, numa perspectiva de interação:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71).

Além disso, na perspectiva bakhtiniana (1997), a leitura é um ato dialógico, contendo demandas ideológicas, sociais, históricas, políticas, que, por meio da interlocução, faz com que o ser humano se constitua como sujeito discursivo. Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2013, p. 12) afirma que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas”. Se a ação leitura é algo natural ao ser humano, por que dever ser ensinada na escola? A necessidade de isso acontecer é porque mesmo com avanços educacionais e tecnológicos, ainda não se conseguiu formar sujeitos que tenham proficiência leitora. Isso ocorre porque, segundo Leal (2004, p. 3), “a escola tem dado a muitos a posse do código escrito, mas a poucos o direito de se tornarem leitores” (proficientes). Logo, é necessário repensar a didática de prática leitora e construir novos caminhos para que haja leitores qualificados na ação dela.

É necessário implementar metodologias diferenciadas que estimulem os discentes a praticarem uma leitura reflexiva, interacionista, ou seja, solidária, ainda que solitária, sendo um leitor intimista, crítico, e não apenas cúmplice. Além disso, o hábito de ler precisa ser motivado pelo prazer, pelo benefício e importância da leitura para o indivíduo. Para isso, é importante que o conteúdo do gênero discursivo leve o educando a ser

Conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se; todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições. (BORDONI, 1986, p. 116).

Além disso, ser um leitor capaz de apreciar o que outro diz, assim como se posicionar criticamente ao que é dito, conforme Cafiero (2014). Por isso, o professor precisa atentar-se que a leitura é uma atividade complexa em que o leitor precisa produzir sentido sobre o que lê, estabelecendo relações com informações internas e externas ao texto.

Destarte, ensinar a ler é levar o aluno à prática social da leitura, a qual não é ler por ler e nem é mandar ler sem qualquer estratégias que o auxiliem na melhoria do seu desempenho como leitor, como ponderam Cafiero e Rocha (2009, p. 100); é levá-lo a pensar sobre o objetivo da leitura de uma obra, assim como a motivação de lê-la; isso não é uma tarefa fácil, pois, “ensinar a ler é, antes de tudo, é formar sujeitos leitores ativos, críticos que descubrem a importância do ato de ler” (CAFIERO e ROCHA, 2009, P. 101), ou seja, é propor ações propícias a formar sujeitos praticantes de uma leitura que se dilata por meio da linguagem e que se torna agradável aos olhos e à mente.

3.2 LETRAMENTO (S) E MULTILETRAMENTOS

A partir de leitura de obras de Magda Soares, percebemos que o letramento é adquirido por meio de caminhos diversos que os estudantes percorrem, fazendo interações com práticas sociais, que na escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas linguística, tanto para o grupo social ou para o indivíduo que aprende a usá-la, pois, letramento, do inglês literacy, denota a qualidade, a condição, o fato de o ser humano ser versado na linguagem verbal e não verbal, sendo capaz de ler e interpretar o mundo ao seu redor, isto é, quando ele faz uso, por exemplo, de aparelhos celulares, textos em mídias digitais, como os filmes, redes sociais, games, entre outros. Soares (2009) também nos diz que pelo fato de estarmos usando o verbete letramento já é uma mostra de que já entendemos que não importa apenas ensinar a ler e escrever, mas que é essencial levar o indivíduo a fazer uso social da leitura e escrita. Por isso, é preciso aceitar “que o letramento do aluno é a função primeira da escola” (KLEIMAN, 2010, P. 381), sendo ele o princípio estruturador do currículo. Há outros pesquisadores que ratificam essa reflexão sobre as teorias do letramento e alfabetização, como Kleiman (1995), Jung (2007) e Bortoni (1995). No entanto, destacamos que cada um deles tem seu conceito de letramento, sendo que os objetivos são os mesmos: promover e ampliar a prática leitora do ser humano. Portanto, o letramento é um fenômeno complexo, uma vez que há múltiplas possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade, conforme Lúcio e Maciel (2009, p. 15).

Ainda nessa concepção de letramento, é preciso situar a leitura e a escrita em contextos sociais, sendo fundamental reconhecer que não há apenas um “letramento” e sim “letramentos”. Nesse entendimento,

Pode-se dizer que as práticas específicas de usos da escrita na escola, que forneciam o parâmetro segundo o qual o letramento era definido e segundo o qual os sujeitos eram classificados de forma dicotômica como alfabetizado ou não alfabetizado/letrado ou não-letrado, passam a ser caracterizadas apenas como um tipo particular de letramento – o letramento escolar – em meio a outros tantos tipos de ‘letramentos’ (familiar, religioso, profissional etc.) que surgem e se desenvolvem na sociedade, portanto, à margem da escola, não precisando por isso ser depreciados. (TERRA, 2013, p. 32).

Desse modo, o conceito mais plural do que é letramento abre espaço para se pensar na diversidade de ambientes em que ele existe (letramento digital, letramento visual, letramento científico, entre outros), permitindo também a ampliação do ambiente escolar para receber a multidiversidade de gêneros discursivos e práticas sociais que nascem em diferentes esferas de atividades humanas, esses gêneros, muitas vezes, multimodais. Essa percepção trouxe novas reflexões sobre textos e práticas de ensino que não poderiam ser bem analisados sob uma perspectiva de letramento no singular, surgindo o conceito de “letramentos”, o qual nos parece mais assertivo, pois, com o advento das mídias digitais, o ser humano se inseriu em um contexto em que nunca se valorizou tanto a imagem, que está presente em uma multiplicidades de gêneros discursivos contemporâneos.

O **letramento digital**, por exemplo, demanda trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais, em que o sujeito as use para poder agir em um universo com predomínio da linguagem digital, pois, com o advento das mídias digitais, de acordo com Souza (2007), houve a promoção da inversão do domínio da escrita para a imagem e a troca do domínio do livro para a tela, o que está produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento", pois, a imagem, o som, as cores se tornarem elementos essenciais em vários suportes textuais. Contemporaneamente, isso promoveu uma revolução na prática leitora, já que o sujeito leitor está inserido em um tempo em que nunca se valorizou tanto o imagético, fazendo com que “o indivíduo, além da habilidade de ler e escrever, deve lidar com a informação visual” (SILVINO, 2014, p. 167).

Um conceito importante também para nossa proposta de trabalho com o cinema é o **letramento visual**, pois, observamos que, na sala de aula, a presença da

leitura e interpretação de imagens, principalmente em mídias digitais, ainda é tímida e isso precisa de uma inversão, pois, o “letramento visual é, portanto, algo aprendido, assim como a leitura e a escrita” (SOUZA, 2007, p. 34). Estimular o letramento visual por meio do gênero filme, por exemplo, certamente é uma ação que irá contribuir também para o letramento do educando em gêneros discursivos, como memes e tirinhas, assim como poderá levá-lo a proficiência leitora em imagens e pictogramas contidos em livros, jornais e revistas, nos quais a linguagem verbal complementa a não verbal ou vice-versa.

É nesse contexto que entra os “letramentos”, que recentemente vem tomando espaço nos estudos sobre leitura e escrita, e tem recebido o nome de “multiletramentos”, pois, vai além do conceito letramento. Aqueles refletem as mudanças sociais e tecnológicas atuais que fizeram ampliar e diferenciar o modelo conceitual de leitura, devido ao surgimento e a prática leitora de novos gêneros discursivos, como *gifs*, memes, por exemplo. Já a ideia de “multiletramentos” nasceu dentro de um contexto de crença de que eram necessários novos hábitos e novos valores para acompanhar as rápidas mudanças na *Era da Sociedade do Conhecimento*, em que existem grandes desenvolvimentos tecnológicos. Segundo Rojo (2012), a motivação do termo é devido à multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. Além disso, Rojo ((*ibid.*) pondera que a Pedagogia dos multiletramentos retira a tradicional ênfase no letramento alfabético, que precisa ser suplementado pela aprendizagem da leitura e da escrita de textos multimodais que integram outros modos de linguagem (como a visual, a gestual, a espacial, além do linguístico), uma vez que eles são crescentemente integrados às mídias digitais e às práticas socioculturais contemporâneas, apontando

Para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se forma e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Defende-se, nessa perspectiva, que se amplie a noção cultura, contemplando “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018).

Quanto ao contexto histórico, as primeiras ideias sobre multiletramentos, segundo Cani e Coscarelli (2016, p. 18), o grupo Nova Londres previu, desde o século XX, a necessidade de a escola apropriar-se de novas formas de letramentos que emergem de uma sociedade multidiversificada, levando os discentes, por meio delas, às convenções de significados em variados momentos culturais e sociais, partindo de uma presença mais intensa de linguagem em que há a correlação verbal, o não verbal, o audiovisual como outros elementos componentes da comunicação, da discursividade, os quais provocam sensações diversas a esse público que faz uso constante de aparelhos eletrônicos que valorizam o imagético e o multissêmico, como os *memes*. Por isso, é necessário trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais, em que o sujeito as use para poder agir em um universo com predomínio da linguagem digital, sendo hábil para lidar com a pluralidade discursiva do mundo tecnológico, em que muitas vezes a “pós-verdade” é um embaraço para os “leitores amadores”, de acordo com Coscarelli e Kersch (2016, p. 7). Logo a promoção dos multiletramentos, nessa concepção, é uma maneira de capacitar o educando para enveredar em diferentes gêneros discursivos, com sua multimodalidade, multidiscursividade, multissemiótica. Segundo Kersch e Rabelo (2016), o profissional da educação exerce uma função de suma importância para que haja a formação de alunos multiletrados, sendo um mediador que estimula a participação de todos os envolvidos nesse empreendimento, assim como ensaiando outras formas de ensinar, permitindo que também aprenda durante o ato.

Portanto, é necessário capacitar os educandos para usufruírem de um mundo que cada dia se torna mais digital, assim como fazer com que eles incorporem práticas diversificadas de uso de linguagens e de culturas diversas por meio de uso das tecnologias da comunicação, uma vez que linguagem dessas é uma realidade que a escola não pode ignorar. Uma das provas disso é o fato de que, segundo a revista *Época Negócios*², há mais de 230 milhões de aparelhos de *smartphones* em uso no território nacional. Por meio desses dispositivos, milhões de brasileiros passam dezenas de horas por mês assistindo a filmes de diversos formatos, em diversas plataformas, o que habilitou o Brasil, em 2017, a ser quinta potência em usuário da

² Globo.com. O Brasil tem 230 milhões de smartphones em uso. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

plataforma de filmes *online* denominada NETFLIX, conforme a Revista Exame digital³. Além disso, essa revista diz que, em 2019, a plataforma *streaming* possuía mais de 8 milhões de assinantes no Brasil – enquanto o número de usuários passa dos 25 milhões, atrás apenas de Estados Unidos e Canadá. Isso reforça a necessidade de multiletrar discentes para promovam uma leitura proficiente e crítica do gênero filme.

3.3 MULTIMODALIDADE

Esse verbete designa a diversidade composicional de textos que ganharam vida com o advento das mídias digitais. Segundo Macedo (2017, p. 181), o conceito dele “considera o fato de que a informação que percebemos nos chega através de diversos modos semióticos, uma vez que são visuais, auditivos e escritos”. No entanto, há pesquisadores, como Medeiros (2014), que defendem que não existem textos que não sejam multimodais e que até “a escrita, mesmo que alfabética, é também iconográfica e, ainda, que é possível produzir sentidos a partir desses aspectos iconográficos” (MEDEIROS, 2014, p. 590). Tal percepção mostra que a multimodalidade não se resume na produção de texto que contempla o verbal e o não verbal, pois, elementos como espaçamentos de parágrafos, margens, linhas, títulos, cores, caixa alta e outros itens – que são tidos como invisíveis durante a leitura, a compreensão e interpretação de uma obra – também estão enquadrados no processo de formação de um texto multimodal. Portanto, para a pesquisadora, a diagramação, o fundo colorido e leiaute não são mera organização, já que produzem sentidos em uma obra.

No caso do gênero discursivo filme, podemos perceber a presença da multimodalidade em diversos aspectos, como será tratado a seguir. Logo, ele é um gênero que exige uma leitura minuciosa, se se almeja usufruir o máximo possível de sua discursividade, pois, de acordo com Medeiros (2014, p. 591), em mídias digitais, quando se trata da multimodalidade, é preciso considerar “o suporte, o design da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores”. Esses elementos vão além da estética da obra, fazendo parte da construção de sentido pelo leitor; inclusive

³. Netflix passa YouTube e se torna serviço de vídeo online mais assistido. <https://exame.com/negocios/netflix-passa-youtube-e-se-torna-servico-de-video-online-mais-assistido/>. Acesso em 13 out. 2021.

“o arranjo visual produz efeitos sobre a construção de sentido pelo usuário” (MEDEIROS, 2014, p. 592), o que faz com que ele tenha um espaço privilegiado no estudo da presença da multimodalidade em uma obra. Vale ressaltar também que, quando se passa uma livro literária para a modalidade fílmica, há a mudança de gênero discursivo, passando do gênero escrito para o gênero sincrético ou misto, sendo que neste também, geralmente, há a presença do escrito com acréscimo de sons, cores, luminosidade, aspectos geométricos de obtenção de imagens, entre outros, sendo outro exemplo da presença da multimodalidade.

Os novos gêneros discursivos que emergiram com o avanço tecnológico, como o cartum e o meme, por exemplo, sofreram “simbiose”, remodelando-se a ponto de se tornarem multimodais, sendo uma nova tendência comunicativa. Isso exige novas perspectivas de ensino e de prática leitora deles, devido a multimodalidade. Além disso, é necessário opor às abordagens escolares mais tradicionais que têm como foco textos prioritariamente verbais, pois, segundo Araújo e Gualberto (2018, p. 56),

As mudanças decorrentes de uma prática de ensino multimodal sinalizam uma grande mudança no tema da alfabetização ‘tradicional’, inaugurando uma nova alfabetização, que abarque imagens, gestos, música, movimentos, animação e outros modos de representação. (ARAÚJO e GUALBERTO, 2018, p. 56).

Concordamos com isso, pois, sabemos que, na atualidade, os educandos chegam à escola com uma bagagem de conhecimentos baseados em textos multimodais que, antes mesmo de eles aprenderem o alfabeto, precisa ser valorizada, uma vez que ela é essencial para os processos de interpretação e criação de mensagens em redes sociais, sendo que isso já é feito muito antes de o aluno chegar à escola, ainda que de maneira precária.

Os textos multimodais são constituídos de elementos alfabéticos e imagéticos; por isso, sua compreensão textual não é resultante apenas da linguagem verbal, abarcando uma gama de elementos semióticos que o leitor tem acesso em conjunto, precisando dar sentido à articulação dos signos alfabéticos com outros elementos, como o imagético e/ou o sonoro. Por isso, ressaltamos a importância de uma proposta didática para multiletramentos que aborde de uma forma ampla a multimodalidade, já que

a prática pedagógica no ensino de leitura abre espaço para a ampliação do conceito de texto, proporcionando uma postura mais crítica dos educandos sobre modos de produção de sentido. Interagir com os textos sob essa

perspectiva promove uma experiência que considera a materialidade textual, seja ela composta por palavras, imagens, sons, cores ou quaisquer outros modos semióticos de comunicação. (ARAÚJO & GUALBERTO, 2018, p. 57).

Essa interação com textos multimodais, como o gênero discursivo filme, precisa ser tratada em sala de aula, nele a multimodalidade é um elemento essencial para sua leitura, uma vez que os ângulos da obtenção das imagens, as cores de fundo, a luminosidade são indispensáveis para a discursividade da obra. Além disso, a multimodalidade, nesse gênero, engloba também a sonoridade, a qual o interlocutor precisa levar em conta, assim como o efeito dos aspectos fônicos, fonológicos, entonação, os espaços e momentos mais favoráveis à prática da oralidade; não se pode esquecer do enunciador e seu lugar de enunciação social, fazendo com que o texto apresente vários modos de representação e construção de sentido; como também deve fazer parte dessa leitura as imagens e suas particularidades, como cores, linhas, profundidade, transição das imagens nas cenas, o que determina que precisa haver um olhar atento para se obter uma boa leitura delas. Para Aumont (1995), no filme, é função primordial das imagens causar reação no telespectador como espanto, surpresa, admiração e encantamento. Isso remete à ideia de que a multimodalidade contida nessa obra contempla a natureza lúdica do espetáculo por meio de uma linguagem mista (multimodal). Soma-se a isso o fato de que

Os recursos multimodais, implicados na construção dos textos, contemplam modos diversos de representação. Logo, os múltiplos e distintos modos de constituição dos enunciados precisam ser considerados, dirigindo-se à multimodalidade, que remete à distribuição, estruturação e posição dos textos em diferentes suportes. (SÁ, 2010, p. 106).

Logo, o filme tem como característica ser multimodal e a compreensão de sua composição é de suma importância para uma leitura proficiente, sendo necessário um olhar atento, já que

A lógica da escrita é uma lógica sequencial, uma lógica temporal relacionada à estrutura textual, pois no texto escrito há um caminho de leitura a ser seguido. Já na imagem, a lógica é da espacialidade e não há um único caminho de leitura a ser seguido – a imagem pode ser lida em diferentes sequências. (MEDEIROS, 2014, p. 601).

Ademais, ele não é uma obra maciçamente narrativa, pois, conforme Aumont (1995), essa arte pode ser um instrumento de investigação científica, um instrumento de reportagem, de documentário, um prolongamento da pintura e até um simples divertimento efêmero de final de semana, ou seja, é um gênero que é construído por

meio de tipologias textuais distintas. Essa multimodalidade precisa ser compreendida para que toda a obra produza sentido para o telespectador. Para isso, mais uma vez afirmamos ser necessário um mediador capaz de formar leitores multiletrados em gêneros multimodais, os quais que exigem um complexo processo de construção de significado.

Tendo em vista a importância das cores para o estudo de gêneros da esfera cinematográfica, a seguir dedicamos um espaço a elas, uma vez que são elementos importantíssimos no estudo da multimodalidade.

3.4 PEDAGOGIA DAS CORES

Sendo elementos fundamentais na vida dos seres humanos, as cores estão presentes nos campos e nas cidades. Nessas, por exemplo, há semáforos com a presença das cores verde, amarela e vermelha, as quais precisam ser lidas por motoristas e pedestres. Já no campo, segundo Rambauske (s.d.), as cores são tão importantes que têm funções diversas para a vegetação, aparecendo distintas em estações diferentes com objetivos diversos. Acrescentamos que os animais silvestres também as usam em suas estratégias de sobrevivência, como na seleção de plantas que servem de alimento ou mimetismo - em que animais imitam o ambiente para se confundirem com ele, como ocorre com o camaleão que troca de cor das células da pele. Quanto aos humanos, historicamente a cor sempre foi fundamental, pois, eles “adornavam suas cavernas com pinturas policromáticas: tons fortes de vermelho, ocre e outras cores terrosas, além do branco, preto e mais raramente o verde e o azul.” (RAMBAUSKE, s.d. p. 6).

Em termos simbólicos, as cores tinham caráter quase mágico; por exemplo, a morte era representada pela cor preta e a vida, pela cor vermelha. De acordo com a pesquisadora Rambauske (s.d.), no Egito, na arquitetura, usava-se as cores de “modo simbólico, sendo o vermelho do homem, o amarelo do sol, a púrpura da terra, o azul da verdade e o verde da Natureza”. (ibid. s.d. p. 8). Além disso, a cor verde era usada nos templos para simbolizar a fertilidade das várzeas do Nilo, enquanto a azul, no teto, representava os cosmos. Isso se manteve nas catedrais góticas. Na China, as muralhas de Beijing são pintadas de vermelho para representar o poder da espiritualidade e o teto das casas, amarelo, como camuflagem contra os maus espíritos. Na Roma antiga, de acordo com Rambauske (s.d.) a cor vermelha

representa o homem; a branca, a mulher e, o azul está ligado às armas de guerra. As cores estão presentes de forma simbólica na religião: “o branco e o ouro representavam o Natal e a Páscoa, enquanto que o vermelho se usa em Pentecostes ou nas festas dos mártires.” (RAMBAUSKE, s.d. p. 28). Também a Arte Barroca se vale das cores como valores simbólicos, pois, é usada a arquitetura as cores neutras: no interior dos prédios, usa-se as cores que enriquecem “o ambiente com movimento e contraste, criando uma atmosfera mística e divina.” (RAMBAUSKE, s.d. p. 36). Portanto, concordamos com a pesquisadora que as cores são um fenômeno primordial e onipresente, estando em toda parte e interessando a todos.

Quanto à presença das cores no cinema, elas são parte integrante do enredo, sendo de suma importância para a constituição e expressão verbal-visual, uma vez que comunicam algo com os telespectadores por meio dos tons dos figurinos, dos cenários. Segundo Souza (2016, p. 26), as cores são elementos escolhidos cuidadosamente pelo diretor para dar maior expressividade ao que é exibido na tela, detalhando, por exemplo, uma personagem, um estado psicológico e emocional. Também estão relacionadas ao tempo, representando presente e passado: o uso mais frequente do preto e branco para uma composição de *flashbacks*. Portanto, levar o educando a compreender a função das cores na arte cinematográfica, assim como em outros gêneros discursivos, é parte da pedagogia dos multiletramentos.

De acordo com Souza (2016), as cores ganharam maior relevância nas telas na década de 60 do século XX, quando a maioria dos filmes tornou-se colorido, tornando assim elemento ainda mais significativa para a leitura da obra; por isso, elas precisam ser lidas e compreendidas, já que, segundo Souza (2016, p. 26), são elementos escolhidos cuidadosamente pelo diretor para dar maior expressividade ao que é exibido na tela. Por isso, no universo da produção cinematográfica, há um profissional, denominado de colorista, que acompanha o diretor na execução da decupagem, sendo responsável pela escolha das cores que compõem o texto não verbal, fazendo alinhamentos com a narrativa para sugerir algum significado para o telespectador. Além disso, a cor, na cinematografia, é capaz de revelar detalhes de uma personagem, como o estado psicológico e emocional (ibidem). Quanto a sua função como signos linguísticos, Costa (2000) nos diz que ainda que o fato de as cores no cinema não serem exatamente como são na natureza, uma vez que a cor natural é bastante distinta da cor do cinema, não diminui a sua credibilidade, pois funcionam

como signos linguísticos que possuem uma relação direta com seu leitor. Além disso, quando a obra cinematográfica busca atingir o realismo, esse não é alcançado somente através das câmaras, mas pela forma como essa realidade é percebida pelo telespectador, uma vez que

A realidade da imagem cinematográfica não é apenas resultado da introdução e utilização de uma nova tecnologia, mas a consequência de uma construção de imagens de conteúdos que foram convencionados para fazer ponte com a realidade. (SOUZA, 2000, p. 130).

Acrescentamos a isso que, com o advento das tecnologias, as cores ganharam mais diversidades, podendo ser deliberadamente manipuladas para atingirem um dado efeito dramático e contribuírem “com elementos significativos da narrativa” (COSTA, 2000, p.134); por isso, tornaram-se parte da cinematografia, levando o telespectador à “representação do que se conhece por cores reais” (SOUZA, 2000, p. 131), ainda que elas não sejam determinantes para que esse perceba o filme como realista, conforme pontua a pesquisadora, já que o público não se choca quando o cinema apresenta o céu sendo de cor cinza, por exemplo.

Levar o educando a compreender a função das cores na arte cinematográfica, assim como em outros gêneros discursivos, é deve ser uma das funções da pedagogia dos multiletramentos. Nesse gênero discursivo, segundo Souza (2016), o uso da cor ocorre sobre a ótica de três vertentes: cor imagem, que é sua representação por si mesma e quando sua presença enseja suspense, terror, romance; a cor descritiva, que, na maioria dos filmes, “não está interligada a nenhum outro elemento, não faz parte de nenhum contexto específico e não busca uma significação. Seria a cor em seu estado natural, definida como realmente é, apenas uma cor.” (SOUZA, 2016, p. 30). A terceira vertente é a cor narrativa, que faz parte dos elementos da narrativa fílmica, enfatizando aspectos determinantes da história, uma vez que a presença de tal cor possui um simbolismo que determina o estado emocional ou psicológico da personagem principal. Por exemplo, pode-se citar a presença da cor vermelha no filme “A beleza Americana” (1999), cuja cor está presente desde a capa do DVD. O contexto em que aparece a personagem feminina, usando um batom vermelho nos lábios, repousada em uma banheira repleta de pétalas de rosas vermelhas, pode representar a luxúria, desejo e poder feminino.

A presença das cores em uma narrativa literárias ou cinematográfica pode ocorrer com objetivos vários. Por exemplo, a presença da cor vermelha em um filme de ação, de suspense, terror pode ter um simbolismo distinto da presença dela em um filme romântico. Os filmes de terror costumam usar as cores como estratégias discursivas para provocar efeitos de pavor, medo, perigo, violência; enquanto que nos romances, a cor vermelha pode simbolizar a paixão, o desejo e o amor. Segundo Costa (2000), a cor no filme *Do The Right Thing* (“Faça a coisa certa”, 1989) é manipulada com a intenção de intensificar os momentos de conflitos e tensão inseridos ao longo da narrativa, ressaltando o mundo dos negros e dos brancos retratados na obra cinematográfica, em que “as cores quentes – amarelo, laranja e vermelho – predominam.” (COSTA, 2000, p. 136). Isso ajuda a dramatizar os momentos de conflito, a representar a sensação de calor dos dias quentes de verão, período do ano retratado na obra e associadas às personagens negras e seus figurinos, além de estarem presentes nas fachadas, interiores de casas. Quanto às personagens brancas, estão associadas à cor branca, predominando até nos figurinos delas. Isso é uma forma de o diretor representar o conflito racial em sua obra. Já as cores frias, como o azul, segundo Costa (Ibid.), aparece nesse filme retratando os raros momentos de paz contidos na narrativa; o azul forte aparece na obra como pano de fundo para representar a transição do dia para a noite. Portanto, é necessário atentar quanto ao uso delas em obras cinematográficas, pois, cada diretor, junto com seu colorista, constrói uma obra usando as cores para representar distintas situações. Acreditamos que as cores não sejam determinantes em si mesmas, mas pela construção discursiva em cada obra, podendo inclusive alterar seu sentido no senso comum. Por exemplo, não se pode afirmar que a cor vermelha que representa a luxúria em um filme romântico possui o mesmo significado em um filme de terror. Ou seja, a leitura das cores nas obras cinematográficas exige proficiência dos telespectadores, por isso, é preciso ler atentamente as cores presentes nelas, buscando a significação dentro de um contexto expositivo, narrativo, objetivando assim compreensão da totalidade da obra. Para que isso ocorra, é necessário trabalhar com os discentes a interpretação das cores relacionadas a outros elementos significantes de um filme, buscando construir um ambiente apropriado para a promoção da proficiência leitora nesse assunto, ou seja, com a exposição a textos multimodais e com atividades específicas que tratem de conteúdo e expressão dos

textos, assim como a presença do colorido no contexto narrativo, podendo valer de diferentes áreas do conhecimento como a psicologia que trata das cores, como “Roda das Emoções”, de Robert Plutchik (1980), Rambauske (s.d.), que trata da simbologia delas nos *designs* interiores. Tanto a psicologia quanto os *designs* interiores são importantes para a cinematografia, pois, a primeira traça perfis psicológicos das personagens e a segunda constrói um cenário em consonância com a narrativa.

3.5 GÊNEROS DISCURSIVOS

As perspectivas de estudos dos gêneros são várias, por isso, adotamos o conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1997), para quem esse é um enunciado relativamente estável, caracterizado por uma estrutura composicional, uma temática e um estilo. Quanto à estrutura composicional dos gêneros, ela é um conjunto de marcas de organização dos enunciados (configuração do texto em parágrafo, versos, cenas, etc.), das categorias da enunciação dos tipos textuais predominantes (pessoa, tempo, espaço); já a temática é a esfera de sentido, enquanto que o estilo é determinado pelos elementos linguísticos, visuais, sonoros ou mistos que caracterizam a “expressividade padrão de um gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Antes de uma produção de qualquer gênero discursivo, é necessário conhecer esses componentes definidos por Bakhtin, pois, a produção textual está intimamente ligada a isso. Além disso, há narrativa que começa pelo fim, ou seja, pelo desfecho. Isso ocorre em obras cinematográficas e literárias. Escritores como Machado de Assis costumam alertar o leitor desatento sobre isso, como podemos observar neste excerto do livro *Memória Póstumas de Brás Cubas*.

Algun tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no introito, mas no cabo: a diferença radical entre este livro e o Pentateuco. (ASSIS, 2007, p. 11).

A presença de metalinguagem nessa obra machadiana é uma forma de o narrador dizer ao leitor sobre a estrutura da narrativa; em outras palavras: há produções textuais que podem sofrer – ou ter sofrido – alterações em suas formas, em suas estruturas, dependendo do contexto em que foram produzidas, assim como essas

alterações podem ter ocorrido devido à estilística do autor. Portanto, há variações nas formas estruturais, pois,

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN1997, p. 301).

Logo, a estrutura do gênero, assim como sua enunciação, depende das condições em que se dá sua produção, levando-se em conta quem diz, por que diz, quem escreve, para quem escreve, o contexto de produção, assim como o suporte. Quando se trata da produção textual, esses “pormenores” precisam ser ensinado na escola. Isso deve ocorrer antes de uma produção de um gênero discursivo. Por exemplo, o educando precisa praticar a leitura e conhecer a estrutura de gêneros discursivos, como resenha, roteiro, sinopse antes de produzi-los, pois, na identificação de uma estrutura de um gênero, conforme Bakhtin (1997), o discente vai levar em conta a especificidade da comunicação, como o intuito do locutor, conforme foi exemplificado por meio da narrativa de Memória Póstumas de Brás Cubas.

No cinema, não é raro a narrativa começar pelo final ou pelo centro. Isso precisa ser observado para se produzir uma resenha de uma obra. Também precisa ser levado em conta a multimodalidade que envolve, inclusive, a estrutura do gênero. Kleiman (2013) ressalta que quanto mais conhecimento o leitor tiver do gênero e sua estrutura, mais fácil será sua compreensão. Por isso, é necessário tratar da estrutura dos gêneros em sala de aula, assim como as características de cada um deles.

3.6 INTERGÊNEROS/MULTIGÊNEROS

Não é raro gênero discursivo perpassar outro gênero, como ocorre com a música que pode conter traços de poema, por exemplo. Quando um gênero discursivo adquire função ou forma de outro, Marcuschi (2008, p. 154) denomina esse fenômeno de “intergenericidade”. Ele cita como exemplo a publicidade, pois, ela pode ser produzida em formato de uma bula. Para Fix (1997, p. 97 apud MARCUSCHI, 2010, p. 33), a “intertextualidade intergênero” é o aspecto de hibridização ou mescla de gêneros. Já Dell'Isola (2012, p. 6) diz que “intergênero” é um “fenômeno que se

constitui pelo fato de um gênero se apropriar de outro para desempenhar uma determinada função de outro”. Segundo Costa Filho (2012, p. 81), “a efusão da mistura de gêneros em um só texto é muito comumente atribuída ao uso de recursos multimídia”. Isso pode ser percebido no gênero filme, em que é quase impossível não existir a presença de outro(s) gênero(s) discursivo(s) em sua composição, pois, nele pode haver música, epígrafe, publicidade, pós-crédito, por exemplo.

Além dos pesquisadores citados no parágrafo anterior, há outros que estudam esta questão de um gênero servir de suporte para outros. Cita-se, como exemplo, Joaquim Dolz e Roxane Gagnon (2015), que tratam das três dimensões essenciais para se classificar uma textualização em um gênero específico que são: o *conteúdo* que pode ser veiculado por meio dele, a *estrutura comunicativa* particular do texto e as *configurações específicas* das unidades linguísticas. Ou seja, eles retomam as teorias de Bakhtin (1997). Quando há uma textualização em que envolve diversos gêneros, é complicado classificá-la em um gênero específico. Como exemplo disso, Dolz e Gagnon (2015) citam o gênero filme, que agrega outro(s) gênero(s). Para eles, quando um gênero “implica em uma diversidade de gêneros textuais, a nosso ver, ele é um gênero “multigêneros” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 47), sendo um gênero bastante interessante para o ensino-aprendizagem da produção da escrita.

Vale dizer que essa composição denominada de intergêneros ou multigêneros ainda carece de um estudo mais aprofundado. Pesquisadores, como Dolz e Gagnon (2015, p. 25), afirmam que há diversos livros publicados e reconhecidos sobre o tema, mas fazendo-se uma análise geral das obras sobre esse conceito de gênero, “ainda há muito trabalho a ser realizado”. Além disso, existe uma renovação constante dos gêneros, adequando-se às práticas sociais, o que “impede o estabelecimento a priori de tipologias” (DOLZ e GAGNON, 2015, p. 32), ou seja, é quase impossível classificar um gênero discursivo de modo estável, definitivo.

Nesse trabalho, adotamos a noção de que o filme é um gênero discursivo que agrega outros, como a música, a publicidade, o poema, por exemplo. Além disso, compreendemos que ele se associa gêneros que são externos à cinematográfica, como a sinopse, a resenha, o cartaz de cinema. Por serem gêneros relevantes para o trabalho com o cinema na sala de aula, sugerimos que o assunto tratado nesse tópico componha um projeto de ensino-aprendizagem que busque desenvolver os multiletramentos por meio da cinematografia.

3. 7 PRODUÇÕES TEXTUAIS

A presença da produção de texto em sala de aula não se dá apenas no momento de escrita de uma tipologia, pois, até em conversas paralelas à fala do professor, ela está presente: quando os discentes se comunicam por meio de bilhetes. Quanto a essa ação, Antunes (2009, p. 46) afirma que “a visão interacionista da escrita supõe que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita”. E esse sujeito é imprescindível para a vida do texto, pois, escrever sem saber para quem é uma tarefa difícil, quiçá ineficaz, já que falta a referência do outro. Por isso, uma produção textual, em uma proposta de atividades sequenciadas, deve ter a interação como elemento essencial.

Quando se propõe levar o filme para a sala de aula, é necessário oficinas que contenham a produção de gêneros discursivos, como sinopse, roteiro, resenha, pois, de acordo com Bissoli (2009, p. 64), o uso de “textos (escritos) nas mais variadas situações escolares propicia aos educandos uma visão mais ampla da escrita”. Logo, as oficinas de produção escrita “conscientizam” os discentes sobre uso social da escrita, assim como a presença dela no cotidiano dos seres humanos. Na produção do gênero sinopse, por exemplo, para divulgação em um mural da escola (ou numa rede social), há a necessidade de revisar o texto atentamente, buscando sanar redundâncias, ambiguidades, problemas ortográficos, já que tal produção estará visível a um público amplo, que pode usufruir do domínio da leitura e da escrita.

Além disso, o ato de escrever exige habilidades diversas, sendo necessário haver maior cuidado com a textualidade, pois “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado” (DOLZ, NOVERRAZ SCHNEUWLY, 2004, p. 88). Portanto, a inclusão dos educandos como autores permite que eles “possam sentir-se sujeitos de um certo dizer que circula na escola”. (ANTUNES, 2009, p. 61).

Antes de uma produção final, é preciso existir outras anteriores, pois, a produção inicial constitui “um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem” (DOLZ, NOVERRAZ SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Para esses pesquisadores, o contato com um gênero e sua produção inicial fazem com que o docente considere seu texto como “um objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado”. Isso faz com se conscientize sobre o que

precisam evoluir. Além disso, a escrita é uma forma de exteriorizar a oralidade, o que permite ao aluno a observação da transcrição dessa para aquela, o que pode ajudá-lo a reformular a produção oral. Também sugerimos que o trabalho com escrita seja contextualizado, pois concordamos com Antunes (2009) que a prática de produção textual fora de contexto, destituída de qualquer valor interacional, não estabelece uma relação pretendida entre a linguagem e o mundo, ou seja, entre locutor e interlocutor.

Quando se trata de multiletramentos por meio de um gênero discurso como filme, a oralidade é um elemento que precisa estar presente nas atividades didáticas, uma vez que ela exerce um importante papel comunicativo por meio da fala das personagens. Além disso, não se pode esquecer de que, na atualidade, tanto a oralidade quanto a escrita são indissociáveis nas práticas sociais da humanidade, conforme aponta Marcuschi (2010). Isso é perceptível nas mídias digitais, ainda que a presença da escrita parece ganhar mais destaque do que a oralidade, mas é fato que esta continua sendo plenamente produzida nesses meios digitais, ou seja, é perceptível que a relação entre escrita e oralidade ocorre em níveis e não como opostas.

Também a presença dela em sala de aula é tão importante quanto a escrita, como ressalta Marcuschi (2010), pois, é a escola um dos lugares em que a criança aperfeiçoa a consciência fonológica, isto é, passa a trabalhar sua habilidade de manipular a discursividade oral, assim como refletir sobre os sons da fala, passando a perceber que a linguagem é formada por signos linguísticos, os fonemas e grafemas, os quais exigem habilidades para o uso social deles. Portanto, é fundamental que haja a valorização da presença da oralidade na sala de aula para que essa não seja apenas um elemento secundário.

Além disso, acrescentamos que a prática da oralidade sempre exerceu um papel importante na vida dos humanos, já que ela é anterior ao texto verbal e, com o advento das inovações tecnológicas, tornou-se o centro da comunicação, principalmente por meio de aplicativos, como Skype e WhatsApp. Vale ressaltar que essas inovações tecnológicas podem ter colocado em destaque a necessidade de sistematização no ensino em relação a oralidade, mas não se pode esquecer de que a linguagem oral sempre foi importante, embora nem sempre reconhecida. Portanto, é preciso preparar os discentes para a prática da oralidade em distintos ambientes, os quais exigem dos usuários diferentes práticas orais, pois, segundo Ramos (2002), é

importante que entrem em contato com a norma culta na modalidade oral, “uma vez que os alunos têm uma imagem inadequada do que seja o dialeto padrão, então o primeiro passo será fornecer-lhes condições para que obtenha uma imagem adequada” (RAMOS, 2002, p. 19), valorizando assim as normas urbanas de prestígio.

Parafrazeando a sugestão de Ramos (2002) de como fazer o contato do discente com a oralidade na modalidade norma-padrão através de parte de noticiários televisivos, aconselhamos que se faça dois recortes de uma obra cinematográfica, como o “Auto da Compadecida” (2000) – uma cena em que predomina as normas urbanas de prestígio (pode-se usar como modelo a fala do bispo); e outra cena em que predomina a linguagem coloquial (pode-se usar como modelo a fala de João Grilo). Após apresentar aos alunos os recortes, faz-se reflexões sobre o porquê de haver tais modalidades em tais recortes. Isso é importante porque, segundo Antunes (2003, p. 24-25), há uma visão equivocada sobre a oralidade ser lugar privilegiado para a violação das regras gramaticais, acreditando-se que ela está acima das prescrições gramaticais, esquecendo-se de que há situações formais de interação que condicionam a fala a outros padrões de oralidade que não seja o coloquial.

Por fim, usar gêneros orais em sala de aula é uma forma de explicitar os padrões gerais de conversação, de produção textual, pois, há gêneros orais de comunicação pública que pedem “registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais rígidos, além de certas convenções sociais exigidas pelas situações de ‘falar em público’” (ANTUNES, 2003, p. 25).

3.8 MULTILETRAMENTOS CINEMATOGRÁFICOS

Não há dúvida de que o encontro do leitor com a obra fílmica é algo subjetivo e compõe um núcleo de experiência pessoal por meio da leitura. Segundo Cosson (2006, p. 65), a literatura “é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”. Podemos dizer que o filme também contempla essa qualificação e, por isso, é necessário que a escola proponha uma leitura proficiente dele. Isso pode ser feito por meio de atividades que contenham da multiplicidade de recursos semióticos dele, assim como a sua multimodalidade, contemplando a linguagem verbal, visual e sonora, e mostrando para os discentes que a fala e a escrita podem ser consideradas inclusive elementos secundários de leitura em relação à linguagem visual, pois, o telespectador tem se preocupado mais com as

dezenas de *frames* rodados por segundos ao diálogo entre personagens. Isso levará o educando a perceber que a imagem ganhou *status* privilegiado na contemporaneidade, devido à valorização do visual promovida por meio das mídias digitais. Isso é perceptível tanto no cinema quanto nas ruas e avenidas das pequenas e grandes cidades, pois, “hoje vivemos na chamada ‘civilização da imagem’. É a era da visualidade, da cultura visual” (ROSSI, 2009, p. 9). No entanto, vale destacar que essa cultura da imagem não é algo moderno, pois, sabemos que ela é milenar, estando presente tanto na cidade quanto no campo, encantando visualmente a todas as gerações humanas; presente, inclusive na comunicação humana por meio das gravuras rupestres, as quais teriam sido produzidas entre o período paleolítico e o neolítico.

Além disso, existe o sonoro que se junta ao imagético e se tornam elementos importantes para a leitura de uma obra cinematográfica, impondo desafios ao telespectador em seu objetivo de ler, de forma ativa, pois, a trilha sonora pode ser um conjunto de vozes, ruídos ou música, sendo “tudo que é audível no filme” (ALVES (2012, p. 91); isso faz parte do enredo narrativo, ou seja, durante a leitura, é preciso levar em conta, por exemplo, o cantar dos pássaros, o cricrilar, o coaxar, o barulho das folhas secas, o “zumbido” do vento, uma vez que tudo isso é inserido na película como elementos da trilha sonora, a qual é parte do enredo. Alves (ibid.) ressalta que até o silêncio é um elemento importante da narrativa, mesmo esse tendo um conceito relativo quanto à participação e presença dele na trilha sonora cinematográfica. Não se pode esquecer de que o espaço e as imagens também refletem a intensidade narrativa do momento narrado e têm relação direta com a trilha sonora. Portanto, uma obra fílmica leva a experiências humanas diversas, fazendo o telespectador viver emoções singulares como ocorre na literatura. Parafraseando Andruetto (2012, p. 21), que trata do livro literário, podemos dizer que quem assiste a um filme, também faz uma viagem nas camadas diversas de sua produção, como a escrita, a decupagem, nas quais existem sucessivas obediências à forma para conseguir um tom, para encontrar um ritmo, uma ótima sonorização, uma temática musical em consonância com o enredo, para que aquilo que é estranho à visão e audição se torne familiar e o familiar se torne estranho, buscando romper com o conhecido ao ponto de se tornar indizível, transpondo assim vários sentidos comuns sobre um objeto real ou ficcional inserido em um universo da arte, assim como trazendo a ruptura com o real e fazendo

resplandecer o onírico, os inenarráveis que recebem vida por meio da cumplicidade entre tela e telespectador.

Ao levar o gênero filme para a sala de aula, as atividades devem tratar da multiplicidade de recursos semióticos, da multimodalidade. Para que isso ocorra de forma natural, como se o discente estivesse entretendo-se em uma sala de cinema, é preciso existir a motivação, a introdução e a leitura, as quais “são elementos de interferência da escola no letramento” (COSSON, 2006) Como exemplo dessa interferência, pode-se as linguagens, levando o educando a se conscientizar de que o sonoro e o imagético prescinde a escrita; que também que o processo de significação das cores das imagens, ou seja, os sentidos que elas expressam no contexto são parte da totalidade narrativa da obra, conforme Napolitano (2004, p. 96). Salientamos que Interferir na leitura de uma obra de arte não significa guiar o educando como se esse fosse incapaz de trilhar os labirintos textuais, mas fazer apontamentos, quando necessários, para que ele maximize o prazer da leitura por meio da compreensão da obra lida. Além disso, o discente precisar compreender que o audível é o mais importante dos elementos narrativos, conforme Alves (2012), sendo que é por meio da trilha sonora que palavras inteligíveis garantem a assimilação de um código, como os ruídos que não são sons claramente musicais nem linguísticos, e podem ser ruídos de ambientes, ruídos de efeito, ruído de sala, como passos, socos, tapas, arrastamento de cadeiras, tinir de louças, talheres etc., todos como partes essenciais da narrativa fílmica; também a música é considerada, por pesquisadores desse assunto, como a mais poderoso dos elementos dramáticos da produção audiovisual. Nessa leitura intermediada, não podemos esquecer de inserir o silêncio, uma vez que ele provoca expectativas, suspense, até o nervosismo no telespectador, durante um interstício que desenrola uma cena, uma ação. Vale destacar que para compreender a narrativa cinematográfica, de acordo com Alves (2012, p. 95), é preciso se conscientizar de que as imagens e sons não existem por si sós, tudo reverbera em uma articulação audiovisual que visa despertar sensações diversas no espectador, assim como aumentar a complexidade do ponto de vista de quem lê a obra, já que a capacidade sensorial de cada telespectador é moldada de acordo com a sua cultura auditiva e experiências particulares. Tudo isso colabora para uma compreensão da totalidade de uma narrativa fílmica e permite uma leitura mais dinâmica e profunda da obra.

Retomando argumentação sobre a leitura imagética cinematográfica, sabemos que a imagem ganhou *status* nunca antes visto em obras cinematográficas, uma vez que essa faz a transposição do real para o virtual ao ponto de ludibriar o cérebro humano. Devido às películas apresentarem à visão humana dezenas *frames* por segundo – até milhares, pois, há câmara super-rápida que é capaz de registrar o movimento da luz, capturando 100 bilhões de quadros por segundo, a qual tem a finalidade de monitorar radiações –, isso faz com que o telespectador as leia e interprete em pequenos espaços temporais, exigindo do cérebro uma leitura dinâmica e objetiva da narrativa. Por isso, o público precisa mais que compreender as imagens em si: necessita depreender os efeitos de sentido de sua construção e articulação em uma sequência narrativa, pois, a imagem pode suscitar no telespectador uma sensação de realidade que é suficiente para levá-lo a crer na existência concreta aquilo que aparece na tela, conforme Martin (2005, p. 29).

Já em relação a audição, Martin (2005) explica que o campo auditivo humano atinge a totalidade do ambiente fílmico, enquanto que a visão abrange apenas um ângulo de sessenta graus. Isso deixa claro que o ser humano não consegue captar as imagens ao seu redor por meio de único olhar, o que exige maior plasticidade da ação, assim como torna a leitura do imagético mais complexa. Logo, para que ocorra a leitura proficiente desse gênero discursivo, é necessário um leitor que use bem tanto a visão quanto a audição, indo além de procedimento de leitura de um livro físico, por exemplo. Assim, ele irá desfrutar de sua ficção, deliciar-se com as palavras exatas de sua poesia e posicionar-se diante dessa arte, identificando e questionando seus protocolos de leitura, afirmando ou retificando seus valores culturais, elaborando e expandindo seus sentidos e fazendo do encontro pessoal, por meio da linguagem imagética, textual e musical, as quais são o princípio de toda experiência estética inimaginável por meio da leitura crítica, como também pode acontecer com realização da leitura literária, conforme Cosson (2006, p. 120).

Além disso, é necessário compreender o caráter multimodal dos filmes, já que são construídos por meio de entrelaçamento de múltiplas linguagens; por isso, é essencial que haja o aprofundamento do processo de leitura delas em sala de aula para que os alunos possam desenvolver a interpretação de outros gêneros multimodais, a partir dessa ação. É fundamental enveredar pelos labirintos que vão além do enredo, da trama, os quais conduzem o leitor a um universo discursivo

intersubjetivo que permite leituras possíveis por meio de pressupostos e subentendidos que revelam, ao longo da trama, os não ditos da narrativa, rompendo, muitas vezes, com a expectativa inicial do telespectador. Nesse sentido, podemos reafirmar que a obra fílmica é uma narrativa aberta, no sentido proposto por Umberto Eco. Corroborando isso, Rabenhorst (2002, p. 3) ressalta que a obra de arte, como o cinema, pode conter “uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante”. Isso exige proficiência, pois, espera-se que o leitor não faça uma leitura aleatória da obra, pois, ao mesmo tempo que ela permite “uma gama virtualmente inesgotável de leituras, ela também impõe uma estrutura reguladora para essas leituras” (ibid., p. 3).

Ainda trançado mais um paralelo entre a literatura e o gênero filme, podemos citar Todorov (2009), que traz contribuições que também se aplicam ao cinema. Segundo esse autor, a literatura

(...) pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir. (TODOROV, 2009, p. 76).

Nesse sentido, entendemos que a obra fílmica também aspira empreender a experiência humana, fazendo o telespectador viver emoções singulares como ocorre na literatura, pois, os inúmeros assuntos naquela não estão ali por acaso. Por isso, Napolitano (2004) propõe a necessária inserção do discente na discussão de temas polêmicos imersos nela. Por exemplo, o filme “O discurso do rei” (2010) contém várias questões que precisam de reflexão por parte dos leitores/telespectadores, como o momento em que George, o rei gago, passa a se “inspirar” nas ações discursivas do inimigo, Adolf Hitler, e os membros do governo britânico não compreendem a ação do rei, repudiando-a. Pela leitura da obra infere-se que George não almeja idolatrar a pessoa e o discurso de Hitler, mas, estudar as técnicas de oratória usadas pelo *Fuhrer*. Outra questão polêmica inserida na obra é a relação entre líderes e liderados. O rei relata, em diversos momentos, que foi criado para ser um ser superior aos súditos, devido a sua posição social; por isso, ele frequentava a casa do “terapeuta da fala” às escondidas, já que esse não fazia parte da nobreza. Essas questões polêmicas estão na peça para serem debatidas e questionadas.

Baseado em tudo que foi tratado até o momento, não há dúvida de que o gênero filme abre múltiplas possibilidades de leitura, exigindo leitores multiletrados. Por isso, necessário o “ensinar a fazer” uma leitura proficiente neste gênero, indo Além do entretenimento, levando o discente a “mergulhar no profundo” da narrativa, pois, uma boa leitura de uma peça cinematográfica é aquela que desbrava as sete camadas dela: a *linguagem*, o *roteiro*, o *som*, a *arte*, a *fotografia*, a *montagem* e a *mise en scène* – que é a encenação. Uma sequência de atividades que contempla os multiletramentos deve conter a leitura destas sete camadas, pois elas são importantíssimas para narrativa fílmica, uma vez que o posicionamento da câmara, dos atores, os adereços, os figurinos, a coloração, a iluminação e a decoração, tudo isso faz parte da discursividade da obra, e precisa ser lido e compreendido. Quando se buscar ler e compreender essas camadas, certamente vai tornar o processo de interpretação da obra ainda mais complexo, todavia mais rico. Portanto, propomos que haja os multiletramentos nessas camadas da cinematografia para que a leitura superficial da obra, muitas vezes acompanhada de críticas negativas, sem fundamentação e/ou conhecimento do gênero em questão, seja eliminada.

Para a nossa proposta de multiletramentos cinematográfico, buscamos confluência com os princípios teóricos de uma *aprendizagem significativa*, a qual é defendida por David Ausubel (1968). Ela deve ser um processo de aprendizagem semelhante a uma espiral, em que o conhecimento anterior, o cabedal cultural do sujeito, auxilie a aquisição de conhecimento posterior, uma vez que, conforme Dolz e Gagnon (2015), os conhecimentos sobre um gênero permitem a evolução das capacidades leitoras dos discentes. Isso vai ao encontro das teorias de Moran (1995) que dizem que as atividades agrupadas por assunto, assim como por gêneros, ajudam no processamento de leitura de uma obra fílmica. Dolz e Gagnon (2015, p. 37), também concordam com isso, ao afirmarem que o trabalho, contendo reagrupamento de gêneros, facilita a organização do desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados, assim como dá ao aluno possibilidades de se considerarem nas práticas sociais de referência.

Devido à diversidade temática e discursiva presente no gênero filme, sugerimos que trabalho com ele deve ser bem planejado ao ponto que abra espaço para a interdisciplinaridade. Além disso, deve-se atentar para as questões práticas que podem impedir a realização de um trabalho coletivo, como a falta de conhecimento de

um professor sobre cinema e a dificuldade da escola em trabalhar coletivamente. No entanto, salientamos que isso não pode ser empecilho para que o gênero seja contemplado em uma proposta didática. Todavia, é essencial que se preze pelo trabalho coletivo, sendo os professores parceiros de conhecimentos científicos e socioculturais. Para isso, é importante que ao produzir uma sequência didática com esse gênero discursivo, seja elencados parceiros de trabalho que tenham afinidades com os assuntos contidos no gênero. Estamos certos de que as práticas de letramento cinematográfico na escola, por exemplo, podem fortalecer as conexões existentes entre as disciplinas e a comunidade escolar, fortalecendo a “multi” e interdisciplinaridade, abrangendo também o desenvolvimento intelectual, afetivo-emocional, social de estudantes e professores, pois, juntos podem compartilhar seus conhecimentos.

Em relação à escolha de uma obra fílmica, uma questão igualmente relevante para esta discussão de multiletramentos cinematográficos, é importante ressaltar que nem sempre as obras com sucesso de público e bilheteria são melhores que outras sem tais qualificações. Também não se pode dizer que uma obra mais antiga está desatualizada em relação a uma contemporânea. *A priori*, deve-se considerar a relevância temática e a discursividade para um público em questão, assim como para um trabalho interdisciplinar. Também é importante conversar com os parceiros de trabalho interdisciplinar sobre a proposta didática contendo esse gênero, pois, muitas vezes, ele é preterido para tal ação. Essa preterição ocorrer porque, segundo Martin (2005, p. 17), certas pessoas desprezam o filme porque ignoram a sua beleza, mas isso é absolutamente irracional, já que essa arte é, socialmente falando, uma das mais importantes, assim como a mais influente da atualidade. Também, num trabalho interdisciplinar, os parceiros devem levar em consideração o aspecto sistêmico do filme, que é o que o diferencia de outros meios de expressão, já que sua linguagem funciona a partir da reprodução fotográfica da realidade, conforme Martin (2005); por fim, o grupo de trabalho precisa ser formado por professores que compreendem que o que aparece nas telas nunca é ou será totalmente neutro em relação a um enunciado e uma discursividade que ocorre na vida real.

Em suma, para promover o letramento cinematográfico, acreditamos que o professor deve se apropriar dos conceitos previamente apresentados, como a multimo-

dalidade, além de ter clara sua concepção de leitura e produção de textos (apresentamos aqui as que baseiam nossa perspectiva) para que possa trabalhar os gêneros e multigêneros discursivos de forma crítica, tal como pede a Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, acreditamos que o letramento cinematográfico se sustenta na perspectiva dos multiletramentos, de modo que os estudantes estarão em sua formação construindo uma leitura multimodal e multicultural conforme o gênero e prática social demandarem.

3.9 HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS ATRAVÉS DOS MULTILETRAMENTOS CINEMATOGRÁFICOS

Em atividades visando aos multiletramentos cinematográfico, é necessário que sejam produzidas de maneira que os educandos atinjam algumas habilidades específicas. A seguir, no quadro 1, elencamos algumas delas que estão previstas na Base Nacional Comum Curricular (2018) e podem ser adquiridas por meio desse gênero, conforme Moran (1995) e Napolitano (2004).

Quadro 1. Habilidades a serem desenvolvidas através dos multiletramentos cinematográfico.

Objetos de ensino	Habilidades (BNCC)	Habilidades a serem desenvolvidas
1. Procedimentos de leitura	(EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP17), (EF67LP24), (EF67LP27), (EF69LP42), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP49), (EF89LP02), (EF89LP25), (EF89LP32), (EF89LP34), (EF89LP37).	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer/inferir o tema; - Levantar hipóteses sobre o gênero discursivo filme, recorrendo a estratégias de observação e de leitura; - Refletir sobre o conteúdo do gênero; - Acionar e ampliar o repertório cultural; - Relacionar texto com seu contexto de produção; - Inferir uma informação no modo verbal e/ou visual; - Fazer análise globalizante, concentrada do gênero discursivo; - Interagir em situações de leitura de diferentes gêneros textuais entrelaçados a filmes; - Fazer análise em conjunto do gênero discursivo; - Localizar informações explícitas no modo verbal e/ ou visual; - Relacionar partes do texto: informação verbal e visual; - Diferenciar os sentidos de verbetes;

		<ul style="list-style-type: none"> - Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; - Analisar a organização de texto dramático apresentado em cinema; - Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos; - Analisar, entre os textos literários e entre manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos; - Divulgar resultados de pesquisas, por meio de apresentações orais; - Tomar nota sobre o áudio, imagens, identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais; - Identificar e hierarquizar as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais; - Reconhecer a intencionalidade do autor na formulação da mensagem; - Identificar os elementos principais de uma narrativa audiovisual; - Expressar e compartilhar pensamentos, conceitos, valores e desejos.
2. Apreciação estética/Estilo	(EF67LP21)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar elementos verbo-visuais de textos de divulgação de filmes, como capa de DVD e seus efeitos estéticos; - Relacionar o sentido conotativo ao coloquial e denotativo de termos e expressões; - Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação; - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras como filme e tecer comentários de ordem estética e afetiva.
3. Produção, circulação e recepção do texto.	(EF05LP13), (EF67LP14), (EF69LP10), (EF69LP37), (EF69LP45),	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir sinopse sobre um gênero discursivo; - Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;

	(EF69LP46) (EF69LP53),	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o planejamento e produção do roteiro de filme considerando o público-alvo, a linguagem, o conteúdo temático e o papel de atores na obra, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio do gênero. - Mostrar-se interessado e envolvido em produções culturais;
4.Aprofundamento	(EF67LP21), (EF69LP20), (EF69LP24), (EF69LP47), (EF69LP49),	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar, tendo em vista o contexto de produção, efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico; - Discutir casos, reais ou simulações, que envolvam (supostos) desrespeitos a direitos autorais; - Compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação;
5. Uso de tecnologias digitais	(EF69LP06 (EF69LP08) (EF69LP10) (EF89LP25), (EF89LP28), (EF89LP26.	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins; - Assistir, em vídeo digital, a <i>vlogs</i> de críticas de filmes; - Planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo; - Elaborar o roteiro de resenha digital e apresentá-lo; - Usar câmaras e escolher os ângulos de filmagem; - Editar o vídeo e postá-lo em redes sociais; - Produzir e postar uma sinopse da videorresenha em mídias digitais. - Planejar e produzir podcast;

Fonte: Elaborado pelo autor, embasado em Brasil (2017), Napolitano (2004) e Moran (1995).

4 PROPOSTA DIDÁTICA PARA OS MULTILETRAMENTOS CINEMATOGRAFICOS

Uma questão que deve preceder uma proposta didática é a escolha de um filme, a partir do qual serão planejadas as oficinas. Pedagogicamente, é recomendável fazer a eleição de uma obra que os alunos desejam ver. Para isso, eles podem acessar ao laboratório de informática da escola para pesquisarem sobre produções

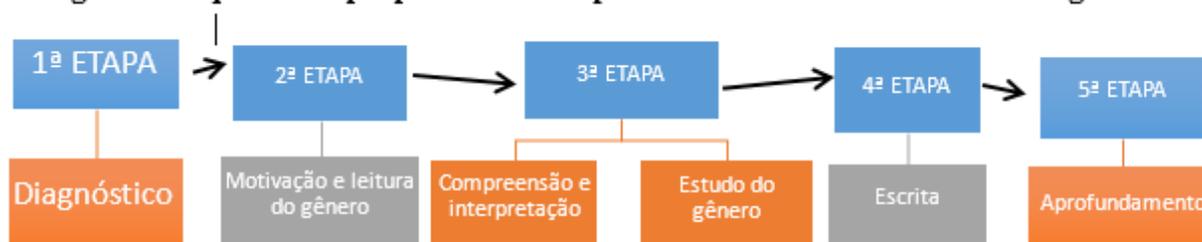
cinematográficas. Cabe ao docente atender à recorrência do tema/título preferido pela turma, levando em conta a cultura geral deles em audiovisual. Também pode-se selecionar uma obra dentro de uma temática que se queira abordar e, nesse caso, a escolha dela pode ocorrer com a ajuda de profissionais de outras áreas do conhecimento. Além disso, é preciso atentar à classificação etária do filme – como o público e ano escolar –, observando sempre o que diz a Coordenação de Classificação Indicativa (Cocind), do Departamento de Promoção de Políticas de Justiça (DEJUS), que é responsável pela Classificação Indicativa (Classind) de filmes. Ressaltamos a importância de o docente ter afinidade com o gênero, pois, somente um entusiasta e conhecedor é capaz de estimular outros a usufruírem dele.

Inicialmente, faz-se necessário apresentar o filme que é utilizado em nossa proposta didática, assim como justificar o porquê da escolha dele. A obra é uma produção norte-americana denominada *A Bug Life* (1998), cujo título no Brasil é “Vida de Insetos”. Ela é uma animação com classificação livre, linguagem acessível, conteúdo e temática admiráveis – uma vez que traz como assuntos a política, a coletividade, a hipocrisia humana, o empoderamento feminino, os preconceitos, a opressão social. Além disso, ela tem várias temáticas sociais, como resiliência, exploração de trabalhadores, opressão política, diversidade de gênero, o sedentarismo, o que exige um público leitor proficiente, pois, vai além do entretenimento, ainda que tenha uma classificação livre/infantil, conforme Cocind.

Agora tratando da proposta didática para os multiletramentos cinematográficos, ela foi produzida levando conta primariamente a motivação, algo semelhante ao que ocorre na indústria cinematográfica, já que a produtora, antes mesmo do lançamento, faz um trabalho visando motivar o público a assistir ao filme. Em relação a uma produção de atividades contendo um gênero discursivo, Zabala (1998, p. 18), diz que elas devem ser sequenciadas, estruturadas e articuladas; já Cosson (2006), sugere, no contexto mais específico de obra literária, que elas precisam ser constituídas de fases (motivação, introdução, leitura e interpretação), pois, isso permite que o leitor compreenda e penetre com mais intensidade no texto, cabendo ao professor-mediador criar condições para o encontro entre o leitor e o texto; enquanto que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84) propõem que ela deve ter especificamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo que ele escreva ou fale de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Após a leitura das obras desses pesquisadores, formulamos uma proposta de atividades sequenciadas por meio de oficinas que se organiza conforme Figura 1.

Figura 1: esquema da proposta didática para os multiletramentos cinematográficos.



Fonte: Elaborado pelo autor embasado nas propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cosson (2006), Zabala (1998).

Nessa perspectiva organizacional, a leitura e a avaliação estão presentes em todas as fases da proposta didática. Ressaltamos que a avaliação deve ser um momento privilegiado de estudo e não de acerto de contas, conforme Moretto (2008), pois, é o essencial é que o aluno adquira competências que mobilizem os recursos cognitivos em situações complexas de leitura, assim como desenvolva a capacidade de administrar as emoções em situações complexas durante as fases de aprendizagem, podendo até se autoavaliar, fazendo apontamentos sobre o que foi positivo ou negativo em seu procedimento leitor. Para o professor-pesquisador, o objetivo dela não deve ser o quantitativo, mas o qualitativo, observando o aluno aprendeu na etapa e apontando os pontos fracos e fortes, sempre estimulando o *aprender a aprender*. Isso não significa corrigi-lo, mas ensinar a trilhar os labirintos da linguagem, a partir das dificuldades identificadas.

Em relação a produção escrita, há atividades com questões discursivas sobre gêneros externos ao filme, os quais estão presentes na vida dos cinéfilos, como a sinopse e a resenha. Antes de uma produção, inserimos textos modelos para que o discente tenha um contato inicial com o gênero discurso, por meio da leitura e observação da estrutura. Isso promoverá uma produção final em que o aluno poderá apresentar domínio sobre a produção escrita do gênero em estudo. A seguir, estão descritos o conteúdo didático de cada etapa.

1ª etapa: diagnóstico.

É o momento de compreender o que os alunos sabem sobre o gênero discursivo filme. Parafraseando Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pode-se dizer que ele é uma etapa em que se obtém uma situação real, com toda a riqueza e

complexidade de detalhes, tendo um papel fundamental na elaboração de atividades, pois, permiti o professor obter “informações preciosas para diferenciar, e até individualizar, se necessário, seu ensino” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 87), assim como, conscientiza sobre os problemas a serem contemplados nas atividades sequenciadas.

2ª etapa: Motivação e leitura do gênero

O objetivo é motivar o discente a assistir ao filme. Por isso, há duas oficinas “o filme já vai começar” e “A hora do filme”. A primeira diz respeito à parte motivacional, uma vez que Moran (1995) sugere que é necessária a sensibilização sobre um assunto, podendo ser por meio de uma ilustração, uma simulação. Cosson (2006, p. 40), chama esse momento de “antecipação” que ocorre por meio de “várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito”, fazendo considerações preliminares sobre um gênero em estudo. Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), também são previstas etapas iniciais, em que o trabalho com o gênero deve ter como ponto de partida os conhecimentos prévios dos discentes, cabendo ao professor propor atividades graduais de ensino-aprendizagem que podem motivar a leitura e estudo de uma obra, assim como conscientizar os educandos sobre o que “está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem” (ibid. p. 103). Já Zabala (1998) diz que a motivação, no início das atividades, é importante para a aprendizagem, já que ela estimula a autoestima, na medida em que os discentes percebem que seu cabedal cultural é valorizado pela escola, assim como possibilita que eles mostrem suas habilidades e autonomia na aprendizagem de partes do gênero discursivo. Solé (1998) sugere que as atividades dessa etapa devem esclarecer, motivar os alunos para a leitura do gênero, assim como habilitá-los a selecionar, analisar e utilizar as habilidades leitoras durante o evento, criando estratégias de leitura para a compreensão e a interpretação de assunto ou temática solicitada.

Portanto, com a oficina “o filme já vai começar”, almeja-se preparar minimamente o telespectador/leitor para a apreciação da peça cinematográfica, criando expectativas que podem ou não ser atendidas durante a leitura dela, fazendo-se a “antecipação” que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito” (COSSON, 2006, p. 40).

Já a outra oficina “A hora do filme”, é o momento em que o educando vai experimentar a peça cinematográfica, vivenciá-la por meio da leitura, compreensão e interpretação, tendo um momento de intimidade com o texto, pois, segundo Cosson (2006, p. 40-41), “interpretar é dialogar com o texto”, é negociar “o sentido do texto”. Nisso, cabe ao professor-mediador viabilizar as inúmeras possibilidades para construir e reconstruir esse diálogo, colaborando para que na leitura de temas que, muitas vezes, passam despercebidos aos leitores desatentos como as questões ligadas ao sensorial, sejam aparentes, pois, segundo Moran,

Uma das tarefas principais da educação é ajudar a desenvolver tanto o conhecimento de resposta imediata como o de longo prazo; tanto o que está ligado a múltiplos estímulos sensoriais como o que caminha em ritmos mais lentos, que exige pesquisa mais detalhada, e tem de passar por decantação, revisão, reformulação. (MORAN, 2006, p. 21).

Isso impede que ocorram as leituras rasas e literais e prepara o leitor para atentar-se aos recursos discursivos presentes em um gênero. No entanto, essa mediação não pode colocar o que o professor pensa acima das possibilidades de leitura que a obra permite. O foco deve ser sempre levar o aprendiz ao amadurecimento, pois, segundo Cosson (2006), um leitor maduro (multiletrado) é capaz de interpretar com fluidez um texto, mesmo que perca parte do diálogo, pois, o recupera pelo contexto; também deve-se conscientizar de que “o jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender” (MORAN, 2006, p. 56), pois, se ele ler o que visualiza, logo, é preciso atentar para o que é audível no gênero filme, permitindo que os multiletramentos cinematográficos se dão por meio de múltiplas experiências

Por fim, sugerimos que se faz a ambientação do local semelhante àquele em que há sessão de cinema.

3ª etapa: compreensão e interpretação do filme

Esta etapa é composta pelas seguintes oficinas: “Vamos falar do filme”, “Imagens que falam (I)”, “Imagens que falam (II)”, “O filme já acabou?” “Variação linguística fílmica”, “Eu, cinéfilo?”, as quais há atividades sobre temas, enredo, personagens, espaço, cenário, tempo, clímax, sonoplastia, luminosidade, ângulos, imagens; tudo isso tem primordialmente os multiletramentos nesse gênero discursivo como objetivo, assim como promover a existência de um leitor que “agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas

vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2006, p. 27), indo além do entendimento do enredo e fruição da obra e expressando valores socioculturais dela. Tais atividades vão permitir que o discente conheça outras línguas, costumes e culturas de outros povos e desmistificar algumas pseudo-leituras sobre filmes, pois, de acordo com Aumont (1995, p. 89), há pessoas que pensam que “ir ao cinema é ir ver um filme que conta uma história”, mas, para ele, isso parece uma tolice, porque o cinema e a narração são consubstanciais, ou seja, um está contido no outro, pois, a narrativa fílmica não se resume a seu conteúdo, mas se estende à compreensão e interpretação de que

A imagem de um revólver não é apenas o equivalente do termo ‘revólver’, mas veicula implicitamente um enunciado do tipo ‘eis um revólver’ ou “isto é um revólver”, que deixa transparecer a ostentação e a vontade de fazer com que o objeto signifique algo além de sua simples representação. (AUMONT, 1995, p. 90).

Na oficina “Vamos falar do filme, existem atividades que visam ao trabalho de memorização. Aconselhamos que se reúna os discentes em grupos para fazerem anotações sobre o filme assistido, tais como palavras-chave, cenas que julgarem importantes e, depois, socializem os apontamentos registrados, pois, conforme Cosson (2006, p. 27), “o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. Esse tipo de atividade é um momento de relação entre leitor e autor, assim como alunos e professor. Ainda há atividades que foram construídas com o objetivo de se fazer uma *análise concentrada* (em que se faz uma leitura de um recorte da obra), uma *análise globalizante* (quando se lê o global), uma *análise em conjunto* (uma conversa entre os alunos sobre um filme, em que há o professor como moderador dela). Nesse tipo de análise, o docente deve selecionar as cenas mais importantes do filme e as comentar junto com os alunos, a partir do que esses destacam ou perguntam. É uma conversa sobre recortes da obra, sendo que o professor não deve ser o primeiro a dar sua opinião, principalmente em matérias controvertidas, nem monopolizar a discussão, tampouco ficar “em cima do muro”; deve posicionar-se depois dos alunos, trabalhando sempre dois planos: o ideal e o real. Por fim, há atividades sobre a linguagem musical presente em filmes, pois, Martin (2005) e Flores (2013) concordam que ela precisa ser parte da leitura do conteúdo da obra e que é preciso desenvolver a criticidade com base em temas contidos em textos audíveis, uma vez que eles têm grande poder comunicativo em uma obra cinematográfica.

Quantos às oficinas “Imagens que falam (I) e (II)”, inserimos atividades que tratam do imagético, lendo e interpretando os enquadramentos da câmara na captação das imagens, por exemplo, conforme as teorias de Martin (2005). Salientamos que esse tipo de atividade de ser contextualizada na própria experiência do sujeito que vê, conforme Pereira e Sousa (2017, p. 338), e instigá-lo a atentar que a imagem acede ao real.

Já na oficina “O filme já acabou?”, há atividades contendo gêneros discursivos muito importantes para a produção cinematográfica, mas que, muitas vezes, ficam em segundo plano para o telespectador, como os créditos, os pós-créditos, o *merchandising* (da indústria cinematográfica que ocorre através de cenas que contêm um *sequel*, um *Spin-off* – cenas de um filme derivado do primitivo).

Por fim, há as oficinas “Vamos falar de filme e cinema” e “Eu cinéfilo?” A primeira contém atividades, como títulos de filmes em países de língua portuguesa; a segunda visa à ludicidade, contendo jogos, quiz sobre filmes, frases famosas de cinema e temas musicais.

4ª etapa: Hora da escrita

Esta é a penúltima etapa dessa proposta didática. Nela, aconselhamos que contenha atividades de produção gêneros discursivos, como sinopse, roteiro de cinema, videorresenha e podcast, pois, a produção escrita é um passo importante para o processo de letramento previsto em uma sequência de atividades, conforme sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cosson (2006). Por isso, construímos quatro oficinas que contemplam a produção escrita e oral, sendo que esta depende daquela em um momento em que se faz produção de gêneros orais, como o videorresenha e o *podcast* sobre filmes.

5ª etapa: aprofundamento

Essa última etapa contém atividades que visam ao aprofundamento do estudo do gênero. Nela, tratamos dos direitos autorais, uma vez que o filme é uma das obras que mais sofre com a “pirataria”, principalmente, após o surgimento de plataformas digitais, as quais permitiram/permitem que ele seja baixado e comercializado sem se preocupar com os direitos autorais. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 352), sugere que o professor leve o gênero discursivo lei para a sala de aula, com o objetivo de “facilitar

a compreensão de leis e fortalecer a defesa de direitos”. Há também curiosidades sobre a produção do gênero discursivo filme de animação de forma contextualizada, já que os alunos terão acabado de assistir a um filme animado. Por fim, há os apêndices. Salientamos que as atividades contidas nessa etapa não deve ser consideradas essenciais, pois cabe ao professor-pesquisador fazer anotações e atender aos anseios de seus alunos.

ETAPA 1. DIAGNÓSTICO

Quadro 2. Diagnóstico

	O diagnóstico
Habilidades BNCC	(EF69LP05), (EF69LP17), (EF69LP49)
Objetivos	- Investigar o nível de conhecimento/letramento dos discentes sobre o gênero discursivo filme.
Tempo previsto	1h.
Recursos	Aparelho celular com internet ou similar, Google forms, caderno, lápis, caneta, borracha, régua.

Professor: a atividade, a seguir, é destinada ao diagnóstico. Embora os alunos geralmente já se interessem por filmes, é importante saber precisamente quais são as características de filmes que eles preferem; por isso, há um questionário para a investigação docente. Após os discentes concluírem a tarefa, recolha e leia atentamente as respostas deles, identificando o perfil e o conhecimento da turma sobre cinema. As informações coletadas serão importantes para aplicação das próximas atividades, uma vez que elas permitem fazer adaptações conforme o que foi identificado no questionário. Além disso, elas ajudam o docente saber, antecipadamente, gostos, preferências e conhecimentos prévios dos discentes sobre filme. O questionário abaixo é uma das sugestões de atividades (adaptadas) propostas por Napolitano (2004). Sugere-se que ele seja impresso e entregue aos alunos ou, seja produzido em formulários digitais.

Aluno: a seguir, você irá responder a um questionário sobre sua experiência com o gênero filme. Não deixe nenhuma pergunta sem resposta.

Atividade 1. Questionário

1. Você gosta de filme? SIM NÃO.
2. Você gosta de filme: Nacional Estrangeiro Nenhum deles.
3. Você observa a classificação etária dos filmes? SIM NÃO.
4. Você considera essa classificação etária importante? SIM NÃO.
5. Marque as suas preferências quanto à qualificação de filmes produzidos pela indústria cinematográfica:

	Cinema de arte		Chanchada		Comédia
	Comédia de ação		Comédia de terror		Comédia dramática
	Romance		Suspense		Terror
	Ação		Animação		Aventura
	Thriller		Filme policial		Seriado
	Filmes de guerra		Filmes com truques		Musical
	Ficção científica		Faroeste		Fantasia científica
	Comédia romântica		Docuficção		Drama
	Dança		Espionagem		Documentário

6. Há alguma (s) qualificação (s) de filme (s) listados acima que você não conhecia? Se sim, qual (is)?
7. Há outra (s) qualificação (ões) de filmes que você conheça que não foi (foram) listada (s) na questão 4? Cite-a (s) se for o caso.
8. Onde você costuma assistir a filmes?

em casa. na casa de amigos ou parentes. em cinemas. outro local.
9. Com qual frequência você assiste a filmes?

uma vez por semana. mais de duas vezes por semana.
 uma vez por mês. mais duas vezes por mês.
 nunca. outros: _____

10. Com qual frequência você vai ao cinema?

- uma vez por semana. mais de duas vezes por semana.
 uma vez por mês. mais duas vezes por mês.
 nunca. outros: _____

11. Você costuma consultar algum material específico sobre o filme antes de assisti-lo? Se sim, qual/quais?

- cartaz de divulgação. sinopse. resenha.
 redes sociais. outros: _____

12. O que mais chama a sua atenção quando assiste a um filme?

- as imagens. o som. a legenda.
 os movimentos das câmaras. outro detalhe.

a) Por quê?

13. Você e sua família assinam alguma plataforma de Streaming (Ex.: *Netflix, Amazon, Prime Video, Globo Play*, outras)?

14. Você já assistiu a filmes brasileiros? SIM NÃO.

a) Onde?

- No cinema Na televisão na internet.

15. Você gosta de filme nacional? SIM NÃO.

a) Por quê?

Atividade 2. Nesta atividade, os estudantes devem associar os termos específicos do cinema à sua descrição. Alguns deles serão muito usados nas atividades desta proposta. Caso queira enriquecer a lista, pode consultar sites de vocabulário específico do cinema, como: <https://www.cineset.com.br/guia-basico-de-termos-cinematograficos-de-z/>.

Frame	Cada uma das imagens fixas de um produto audiovisual.
Trailer	Excerto ou conjunto de excertos de um filme ou série montado para efeitos de divulgação.
Plano	É o trecho de filme entre um corte e outro, que foi rodado sem interrupção ou que parece ter sido rodado sem interrupção.
Cena	É o conjunto de planos situados num mesmo local ou num mesmo cenário, e que se desenrolam dentro de um tempo determinado.

ETAPA 2: A HORA DO FILME

Quadro 3. O filme já vai começar...

	O filme já vai começar...
Habilidades BNCC	(EF89LP25), (EF69LP42), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP49).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar informações explícitas e implícitas nos textos; - Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos; - Participar de diferentes situações de leitura de diversos gêneros discursivos, como, por exemplo, leitura da capa de CDs, DVDs etc.
Tempo previsto	1h.
Recursos	Aparelho celular com internet ou similar, Google, dicionário, caderno, lápis, caneta, borracha.

Professor: nessa etapa, as atividades estão ligadas diretas (ou indiretamente) ao conteúdo narrativa do filme “Vida de Insetos” (1998). Elas visam à motivação, assim como a introdução do filme a ser assistido, preparando minimamente o discente para melhor apreciar a obra, funcionando como uma “degustação”. O objetivo delas não é esgotar a leitura do filme, mas criar expectativas sobre ele. Sugerimos iniciá-las usando o gênero capa de DVD⁴, procedendo da seguinte forma:

- a Peça que os alunos tragam capas de DVDs, as quais podem ser obtidas na internet. (Isso também pode ser feito no laboratório de informática).
- b Primeiramente, peça que os alunos pesquisem sobre as características do gênero, ou as apresente para eles.
- c Em seguida, peça para que comparem as capas de DVDs, observando a posição do título, personagens da capa, cores, entre outros, registrando as diferenças que conseguiram observar, caso isso exista.

⁴ A interpretação de uma capa de DVD. in.:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=30009>. Acesso em: 1 abr. 2021.
Adaptado.

- d Além disso, eles devem registrar se há informações na capa sobre a direção, roteiro, título original, ano de lançamento, gênero, resumo, elenco (vozes), ficha técnica, produção, estúdio, duração, distribuidora, música, edição.
- e Essas atividades podem ser feitas em duplas, pois, nesse modelo, é possível o compartilhamento de conhecimento.
- f Após fazer as anotações, o resultado pode ser socializado para a turma, tendo o professor como mediador da ação.

Para complementar as atividades sobre esse gênero discursivo, oriente os discentes a acessarem sites que tratam de cinema para observarem capas e sinopses de filmes. Essa ação é importante, pois, além de conhecerem os sites brasileiros que tratam do universo cinematográfico, também é uma oportunidade para a promoção do letramento digital, com a mediação do professor.

Aluno: nesta oficina, você irá ler a capa do DVD do filme “Vida de Insetos” (1998) e assistir ao trailer do filme.

Atividade 1. Assista ao trailer do filme “Vida de insetos” (1998) e, em seguida, faça a leitura da capa de DVD dele que será projetada no telão (ou televisão). Após isso, responda as perguntas abaixo:

Figura 2. *Frame* “Vida de insetos”, 1998: trailer.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L6CbIRt0wmY>. Acesso em: 8 fev. 2021.

- O *trailer* a que você assistiu acrescenta alguma pista a mais sobre a narrativa, em comparação à capa do DVD e a sinopse? [Pessoal](#)
- Com base no conteúdo e na trilha sonora do *trailer*, como você classificaria o filme “Vida de Insetos”: terror, aventura, drama, comédia, terror, suspense ou outro tipo? [Comédia, aventura.](#)
- Qual o objetivo de um *trailer* de filme? O *trailer* também é chamado de *teaser* e tem o objetivo de divulgar comercialmente o filme, tanto a parte artística, quanto o marketing que envolve o cinema, visando atingir o público alvo do filme.
- Você já ouviu falar de *spoiler*? Sabe o que é isso? "O *spoiler* revela informações inéditas sobre uma série, livro ou filme, para quem não assistiu ou leu".⁵
- Trailer* é um *spoiler*? Por quê? Não, pois contém fragmentos do filme, os quais não revelam o conteúdo narrado.

Atividade 2. Observe a capa de DVD do filme “Vida de insetos”.

Figura 3. Capa de DVD do filme “Vida de insetos”, 1998.



Disponível em: <https://capasdvd-rgratis.blogspot.com/2020/07/vida-de-inseto-1998-blu-ray.html>.

Acesso em: 31 out. 2020.

- O que a capa principal nos antecipa sobre o filme? [Pessoal](#)
- Você já assistiu ao filme “Vida de Inseto”? Se sim, gostou ou não dele? [Pessoal](#)
- Se você não assistiu ao filme, o que acredita que será apresentado na narrativa? Use as informações da capa para levantar hipóteses.

Sugestão: A capa nos deixa pressupor que a película tem como personagens insetos como formigas e joaninhas; que o espaço onde serão rodadas as cenas é uma área rural, em que predomina vegetação rasteira, que o ambiente é colorido com cores “alegres”, em que se predomina o verde – esperança, mas as imagens dos insetos levam-nos a pressupor que eles estão assustados; que a animação foi produzida pela Disney e Pixar.

⁵ Spoiler. in: <https://www.dicio.com.br/spoiler/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

- d) Sobre a capa do DVD do filme “Vida de Insetos”, você acredita que é uma boa capa para atrair o público? Proporia mudanças? [Pessoal](#)
- e) Observe as cores. Quais são as mais utilizadas na capa? Qual seria o motivo dessa escolha? [Pessoal](#)
- f) Leia agora com calma a sinopse contida na capa do DVD.

Sugestão: Flik é uma formiga cheia de ideias e sempre causa problemas na sua colônia. Seu último acidente foi destruir os alimentos que seriam usados para pagamento ao gafanhoto Hopper. Agora, Hopper está exigindo o dobro, senão a colônia será aniquilada. Para evitar o desastre, Flik tenta recrutar combatentes para defender o local, e quando encontra um bando de insetos voadores, ele acredita que encontrou a sua salvação. (VIDA DE INSETOS, 1998).

- I Localize na sinopse as personagens principais.
- II Você acredita que essas personagens estão presentes na imagem visual da capa? [Pessoal](#)
- g) Pesquise o que significam outras informações contidas na contracapa.
- I O que significa a letra “L”? [Livre](#)
- II O que significa “som e imagem em alta definição”? [Som e Imagens de alta qualidade.](#)
- III É comum virem na contracapa os patrocinadores da obra. Acontece isso nesta capa?
- h) A contracapa nos fornece mais detalhes sobre o filme, como estas abaixo. Leia-a e complete as informações sobre o filme.

Título original: _____

Classificação: [Livre](#)

Lançamento: 1998

Duração: _____

Gênero: [Animação / Aventura / Clássico / Comédia / Família / Fantasia](#)

Idioma/ Áudio: [Dublado / Português](#)

Nacionalidade: _____

Legendas: [Português](#)

Produtora: _____

Quadro 4. A hora do filme

	Oficina 3: A hora do filme
Habilidades BNCC	(EF67LP24), (EF89LP34), (EF69LP46).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar nota sobre o áudio, imagens, identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais; - Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação.
Tempo previsto	2h30min.
Recursos	Datashow, telão; caixa de som; <i>notebook</i> (ou televisão), anfiteatro (auditório, sala de aula)

Professor: nesta oficina propõe-se a leitura do filme, a qual deve ser o momento mais importante de todas as atividades. Portanto, deve-se criar um ambiente adequado para isso, inclusive, preparando uma pipoca (verifique se a escola pode fornecer esse alimento). A seguir, há sugestões como preparar o ambiente.

Ambientação

Para a exibição do filme, aconselhamos que o espaço seja ambientado para o conforto dos alunos. Se a escola tiver um auditório, vá antes ao local para observar se os equipamentos estão funcionando; verifique a luminosidade do ambiente, a qualidade de áudio e de imagens do vídeo. Se o espaço for muito claro, é importante verificar se há cortinas para escurecê-lo ou pode-se providenciar algum recurso para tampar as janelas, como TNT ou papelão, mesmo que parcialmente. Além disso, oriente os alunos sobre regras de uso do espaço, como a necessidade de mantê-lo limpo e organizado após a utilização, além de se manterem em silêncio durante a exibição da peça. Tente aproximar o local de um real ambiente de sala de cinema; se a escola dispuser de recursos técnico e financeiro, pipocas podem ser preparadas para a sessão.

A projeção

O filme sugerido para a sessão de cinema é “Vida de Inseto”, o qual pode ser obtido em sites da internet, como este: <https://www.youtube.com/watch?v=gfl-Ri5ifsl>. Se possível, você pode levar o DVD original para a sala e deixar que os alunos manuseiem a capa estudada na oficina anterior. Além disso, assista a todo o filme antes e verifique se não há problemas técnicos com arquivo que será utilizado na sessão. Nessa ação, segundo Napolitano (2004), também é importante atentar para a classificação quanto à faixa etária. Além disso, deve-se selecionar algumas cenas de assimilação mais difícil, assim como observar se a obra contém cenas impróprias para a faixa etária do grupo de estudantes. Durante a projeção, evite fazer interrupções do filme ou comentá-lo, pois acreditamos que é importante uma leitura contínua e livre. Também deve-se alertar os discentes sobre a leitura linear, pois, há alguns que se distraem durante a exibição do filme e solicitam que a cena seja repetida.

Atividade 1. Antes de passar a assistir ao filme propriamente dito, é importante apresentar mais algumas informações sobre a obra em questão. No caso do “Vida de insetos”, sugerimos que voltem à contracapa do DVD e leiam as especificações técnicas:

- a) Ano de lançamento. [Foi lançado em 18 de dezembro de 1998.](#)
- b) Direção. [John Lasseter, Andrew Stanton.](#)
- c) Roteiro. [Andrew Stanton, Donald McEnery e Bob Shaw.](#)
- d) Elenco: [Dave Foley, Kevin Spacey, Julia Louis-Dreyfus.](#)
- e) Inspiração do filme: [a fábula “A Cigarra e a Formiga” do escritor Esopo.](#)
- f) Quem conhece a fábula? [pessoal](#)
- g) O que é o estúdio de produção Pixar? [A Pixar começou em 1976 como parte da divisão de computadores Lucasfilm, conhecida como Graphics Group, antes de sua cisão como uma corporação em 3 de fevereiro de 1986, com financiamento do co-fundador da Apple, Steve Jobs, que se tornou seu acionista majoritário.](#)

ETAPA 3: INTERPRETANDO O FILME

Quadro 5. Vamos falar do filme

	Oficina 4: Vamos falar do filme?
Habilidades BNCC	(EF67LP24), (EF69LP46), (EF67LP21), (EF69LP42), (EF69LP49), (EF89LP34)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Expor a experiência com a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação; - Identificar e hierarquizar as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais; - Reconhecer/inferir o tema; - Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende comunicar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; - Analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social; - Identificar os elementos principais de uma narrativa audiovisual; - Reconhecer a intencionalidade do autor na formulação da mensagem; - Inferir ou deduzir informações implícitas; - Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
Tempo previsto	Tempo previsto: 4h
Recursos	Recursos: <i>Datashow</i> , telão, aparelho de som, aparelho celular com internet ou similar, Google, caderno, lápis, caneta, borracha, régua.

Professor: esta oficina é dedicada à interpretação do filme assistido, tratando de questões específicas sobre ele. Aconselhamos que algumas atividades sejam trabalhadas conforme propõe Moran (1995), procedendo as seguintes análises.

Análise em conjunto⁶

Após a sessão de cinema, os discentes formam grupos e elegem um líder para representá-lo. As funções são as seguintes:

Grupo 1: registrar, em uma folha, as cenas que julgar mais importantes;

Grupo 2: caracterizar as personagens;

Grupo 3: registrar as observações sobre as músicas que compõem a narrativa cinematográfica e o momento em que elas aparecem, assim como seu efeito na obra;

Grupo 4: criar palavras-chave do filme;

Grupo 5: registrar as mudanças ocorridas na narrativa: o espaço, o tempo, as cores, a luminosidade, o comportamento das personagens.

Sugerimos que os alunos se reúnam por dez minutos. Logo após, o líder relata os registros que julgar mais relevantes, assim como as convergência e divergência sobre o objeto em análise. Após a fala de todos os líderes, faça a contra-argumentação sobre as observações deles, se julgar necessária.

Análise concentrada

A análise concentrada ocorre quando se faz um recorte de uma obra para analisá-la parte a parte. Segundo Moran (1995), deve-se escolher uma ou duas cenas marcantes de um filme e revê-las uma ou mais vezes. Pode-se também capturar um ou mais *frames* e analisá-los, levando em conta uma posição, um ângulo de gravação. Após a atividade modelo, apresente outros *frames* aos alunos com os seguintes questionamentos (sugestão):

- a) O que lhe chamou mais atenção nessa cena/imagem/som/palavra?
- b) Qual a possível significação de essa cena/imagem/som/palavra no contexto da obra?

⁶ Reflita sobre o uso social do discurso, assim como a importância de ouvir e ser ouvido em APÊNDICES.

- c) Você se recorda de algo parecido com ela(s) em outros filmes que assistiu?
- d) Quais relações podem ser feitas entre essa cena/imagem/som/palavra com experiências da nossa vida?

Os textos 2 e 3, da atividade 2, precisam de mediação de leitura. Para isso, sugerimos um estudo do assunto abordado nos dois textos. Já a atividade 3, é momento de se proceder a leitura globalizante, a qual, conforme Moran (1995), é um ato em que se lê o global de uma obra. Propõe-se essa ação para verificar a sedução e a persuasão utilizadas pelo discurso fílmico. Além disso, explique para os discentes a diferença entre os verbetes assunto e tema.

Análise globalizante

Recomendamos que se formem grupos contendo no máximo quatro alunos (com um líder). Os membros fazem análise globalizante de uma obra e registram as observações. Após isso, cada líder relata à turma suas anotações. Para aguçar a discursividade sobre o filme assistido, o trabalho em grupo é o mais indicado. Antes de os discentes fazerem as atividades do texto 4, explique para eles a diferença entre inferência e pressuposição. A primeira, de acordo com Koch (2003, p. 28-30) é uma estratégia cognitiva que permite estabelecer uma ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios; o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, pelo curso de uma interação. Já o pressuposto, de acordo com Citelli (1994, p. 60), funciona como referência e orientação para algo que será desenvolvido e formulado pelo posto no enunciado, mas nele não se expressa diretamente.

Aluno: a primeira atividade desta oficina deve ser realizada em grupo. Escolha um líder que representar o grupo perante a turma.

Atividade 1. Faça o que se pede; depois socialize sua resposta.

- a) Você gostou do filme de animação *Vida de Inseto*? Por quê? [Pessoal.](#)
- b) O filme *Vida de inseto* (1998) é um anime ou um filme de animação? [Filme de animação.](#)

- c) Sobre a diferença semântica entre os termos “animação” e “anime”, enumere.

I. Animação

II. Anime.

[II] Remete às histórias em quadrinhos japonesas, os “mangás”. Segundo Nagado (2011), “A palavra dava nome a desenhos engraçados, como as charges e as caricaturas, que já faziam parte da tradição japonesa de artes visuais voltadas para o consumo popular”.

[I] Deriva do verbo latino “animare” que significa “dar vida” sendo utilizado pela primeira vez para descrever imagens em movimento no século XX. Segundo Perisic (1979), “é uma maneira de se criar uma ilusão, dando “vida” aos objetos inanimados – estes, objetos reais ou simplesmente feitos a mão livre”. De acordo com Gomes (2008), “é uma simulação de movimentos criados a partir da exposição de imagens ou quadros”. Como nossos olhos só conseguem registrar 12 imagens por segundo, sequências com mais imagens por segundo criam a ilusão de movimentos na tela”. Ou seja, é uma forma encontrada pelo homem de tentar representar, graficamente, o movimento de seres animados ou inanimados, utilizando-se da ilusão proporcionada pela limitação dos olhos humanos.

Adaptado de: FERNANDES, Fernando Emanuel de Oliveira. Animes *brasileiros*: um estudo acerca da influência da estética da animação japonesa sobre animadores brasileiros. in.: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31456/1/FERNANDES%2C%20Fernando%20Emanuel%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

Texto 1. Curiosidades sobre o filme de “Vida de inseto”

Primeiros passos da Pixar: “Vida de Inseto” é o segundo filme produzido pela *Pixar Animation Studios*. Antes dele, o estúdio tinha realizado apenas “Toy Story – Um Mundo de Aventuras” (1995).

Insetos em tela cheia: é o primeiro longa-metragem de animação computadorizada lançado em *widescreen* (tela mais larga e com uma proporção maior).

Circo itinerante: o “trem” do circo formado por caixas de biscoitos para animais é da marca Casey Jr. Este também era o nome do trem do circo que aparece em “Dumbo”, desenho produzido também pela Disney.

A face da produtora: o rosto de Geri, visto no curta-metragem *Geri's Game*, produzido pela Pixar, pode ser visto modelado numa árvore, perto da colônia de formigas.

Trabalho final: “Vida de Inseto” é o último filme do ator Roddy McDowall, o famoso Cornelius de “O Planeta dos Macacos”.

Marca registrada: a picape que aparece quando um inseto voa rumo a luz é da mesma entregadora de pizzas mostrada em “Toy Story - Um Mundo de Aventuras”.

Homenageando os rebentos: os nomes nas caixas que compõem a cidade dos insetos são todas referências aos nomes de filhos dos roteiristas: JuJu's Litter, Hannah's Bananas e PJ Pop.

“Falhas” de gravação: nos créditos finais do filme, é mostrada uma série de “erros de filmagens” falsos, estrelados pelos principais personagens do filme. Num destes erros, aparece Flik dizendo “Para o infinito e além!”, frase utilizada por Buzz Lightyear, em “Toy Story - Um Mundo de Aventuras”. A reação aos tais “erros” foi tão boa por parte do público, que a *Pixar Animation Studios* resolveu adicionar alguns novos erros numa nova versão do filme, que começou a ser exibida nos Estados Unidos pouco mais de um mês após sua estreia comercial.

Pais orgulhosos: nos créditos do filme aparece um item chamado “Productions babies”. Trata-se da lista de filhos dos membros da equipe de criação de “Vida de Inseto” que nasceram durante a produção do filme.

Prêmios recebidos: OSCAR: Indicação – Melhor Trilha Sonora – Comédia/Musical.

GLOBO DE OURO: Indicação – Melhor Trilha Sonora.

GRAMMY: Ganhou – Melhor Composição Instrumental – Filme.

Indicação: Melhor Canção Original – Filme – “The Time of Your Life”.

Adaptado de: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-13550/curiosidades/>.
Acesso em: 17 fev. de 2021. Adaptado.

Atividade 2. De acordo com o texto acima

- a) O “Productions babies” que aparece nas cenas créditos é uma homenagem aos fãs dos filmes de animação.
- b) A Pixar Studios sempre coloca nas cenas pós-créditos erros de gravação.
- c) Alguns itens que aparecem em “Vida de Insetos” fazem parte de outras obras da Disney.
- d) O jogo do *Geris* é uma curta-metragem que não tem relação com o filme “Vida de Inseto”.

Atividade 3. Pesquise, na internet, sobre os seguintes verbetes que se referem a prêmios ofertados a artistas e suas obras.

- Oscar:** é o prêmio mais importante do cinema mundial, uma cerimônia de premiação da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas.
- Globo de Ouro:** prêmios atribuídos anualmente, nos Estados Unidos, pela Associação de Imprensa Estrangeira de Hollywood; dedica-se a premiar os melhores do cinema e da TV.
- Grammy:** é uma das premiações musicais anuais do continente Americano. Há o Grammy Latino, premiação criada para músicos latino-americanos.

Atividade 4. Observe a imagem abaixo para responder as questões que seguem. (Este *frame* foi capturado no filme “*Vida de Insetos*” no tempo 37min19. Caso tenha alguma dúvida, consulte a obra.

Figura 4. *Frame* “teatro”.



“Vida de Insetos”, 1998

- Descreva a imagem.** A imagem é uma captura de tela do filme em que aparece em cena uma joaninha, uma lagarta, uma aranha e um bicho de pau. Os insetos estão em um ambiente rural em que não há tratamento do piso do terreno. Atrás deles, há folhas de árvores, em que duas há um desenho semelhante a cobras. Os insetos parecem assustados. A cor predominante é a verde.
- Identifique as personagens do filme contidas na imagem.**
O filme é “Vida de Insetos” (A Bug's Life) e as personagens são Chuchrute, Slim, Francis e Rosie.
- Além dessas personagens, quais são as outras principais da animação “Vida de insetos”?** Hopper, Atta, Dot, Sr.Solo, Molt, Cigana, Manny, Rainha, Drª Flora, Flik, Thumper.
- O que é narrado nesse recorte do filme.** O *frame* mostra o momento em que Rosie fica admirada ao ver a cor vermelha no “cartaz” desenhado pelas formiguinhas, ficando assustada logo após saber que Chuchrute se encontra morto no desenho.
- O que as formiguinhas fazem na cena?** Encenam a luta entre os gafanhotos e os artistas circenses.
- Qual é o colégio que as formiguinhas estudam?** Colégio João Formiga.
- Qual série escolar está cursando a formiguinha Dot?** Segunda série.

Texto 2. A psicologia das cores

Um giro rápido na roda de cores cinematográfica pode acabar sendo exatamente o que o médico receitou. Como cineasta, é sua responsabilidade tirar proveito de todas as ferramentas que forem lançadas em seu caminho. Aqui na NFS (No film School), lançamos nossas opiniões sobre iluminação, técnica de som e equipamento o tempo todo. Mas e quanto à cor?

Não, não estou falando sobre gradação de cores, correção de cores ou mesmo a qualidade das cores de câmeras diferentes. Estou falando sobre design de produção. Estou falando sobre escrever cores como um personagem inteiro em seu roteiro. Estou falando sobre pegar cada uma de suas cenas no storyboard e atribuir uma cor a ela – mesmo que você acabe não usando.

Se você está procurando uma maneira sutil de fazer uma cena ressoar emocionalmente, pode não haver maneira melhor do que escolher uma cor associada à emoção que você está tentando evocar. É assim que funciona, conforme ilustrado lindamente pela editora de vídeo.

Aqui está um guia rápido:

- VERMELHO: raiva, paixão, raiva, desejo, excitação, energia, velocidade, força, poder, calor, amor, agressão, perigo, fogo, sangue, guerra, violência.
- ROSA: amor, inocência, saudável, feliz, contente, romântico, charmoso, lúdico, suave, delicado, feminino.
- AMARELO: sabedoria, conhecimento, relaxamento, alegria, felicidade, otimismo, idealismo, imaginação, esperança, luz do sol, verão, desonestidade, covardia, traição, ciúme, cobiça, engano, doença, perigo.
- LARANJA: humor, energia, equilíbrio, calor, entusiasmo, vibrante, expansivo, extravagante.
- VERDE: cura, calmante, perseverança, tenacidade, autoconsciência, orgulho, natureza imutável, meio ambiente, saudável, boa sorte, renovação, juventude, vigor, primavera, generosidade, fertilidade, ciúme, inexperiência, inveja.
- AZUL: fé, espiritualidade, contentamento, lealdade, paz de realização, tranquilidade, calma, estabilidade, harmonia, unidade, confiança, verdade, confiança, conservadorismo, segurança, limpeza, ordem, céu, água, frio, tecnologia, depressão.

- ROXO / VIOLETA: erótico, realeza, nobreza, espiritualidade, cerimônia, misterioso, transformação, sabedoria, iluminação, crueldade, arrogância, luto, poder, sensível, intimidade.
- MARROM: materialista, sensação, terra, casa, ao ar livre, confiabilidade, conforto, resistência, estabilidade, simplicidade.
- PRETO: Não, poder, sexualidade, sofisticação, formalidade, elegância, riqueza, mistério, medo, anonimato, infelicidade, profundidade, estilo, mal, tristeza, remorso, raiva.
- BRANCO: Sim, proteção, amor, reverência, pureza, simplicidade, limpeza, paz, humildade, precisão, inocência, juventude, nascimento, inverno, neve, bem, esterilidade, casamento (culturas ocidentais), morte (culturas orientais), frio, clínico, estéril.
- PRATA: riquezas, glamour, distinto, terreno, natural, elegante, elegante, alta tecnologia.
- OURO: precioso, riqueza, extravagância, caloroso, riqueza, prosperidade, grandeza.

FUSCO, Jon. **A psicologia da cor no cinema.** <https://nofilmschool.com/2016/06/watch-psychology-color-film>. Acesso em: 24 jun. 2021

Texto 3. Roda de emoções de Plutchik (1980)



Roda das emoções. Em: <https://cuidai.com.br/roda-das-emocoes/>. Acesso em 25 jun. 2021.

Atividade 5. Após a leitura do texto 2 e 3, responda às questões abaixo. Se necessário, volte ao texto 2.

Figura 5. *Frame* “apresentação circense”.



“Vida de Insetos”, 1998

- a) Por que os insetos ao fundo aparecem “embaçados” na imagem enquanto a figura da formiga aparece nítida em primeiro plano?⁷ Há mais luz focada na personagem Flik, isso faz com haja desfoco na imagem secundária. Esse efeito tem como objetivo destacar um ente a outro.
- b) Você se lembra da cena em que apareceu essa imagem e o que as personagens faziam? O *frame* contém um recorte do momento em que Flik apresenta as personagens circenses ao formigueiro.
- c) O que mais lhe chamou atenção na imagem? Por quê? pessoal.
- d) Analisando os “rostos” das personagens, qual (is) sentimento (s) a imagem transmite ao leitor? Sentimento de alegria, satisfação em obter êxito no empreendimento.
- e) Como ocorreu a captura da imagem pela câmera e qual o possível motivo da escolha dessa posição? O ângulo em que se dá a obtenção da imagem é chamado de frontal, com o objetivo de valorizar as expressão e sentimento da personagem.
- f) Observe a luminosidade e as cores na imagem. Quais sentidos, de acordo como o texto 2, elas transmitem ao leitor? A luminosidade presente na imagem simboliza que a ação ocorre durante o dia; já as cores caracterizam as espécies, além de simbolizarem a tranquilidade, calma, a confiança, conforme Fusco.
- g) Como você qualifica essa imagem quanto à produção técnica? Boa, ruim, péssima, outras. Por quê? Pessoal.

⁷ Questões (A a I) adaptadas das propostas de leitura da arte imagética na escola da professora Rossi (2009).

- h) Qual seria um possível motivo para alguém recortar esta imagem em um filme com milhares de *frames*? [O objetivo é tratar de uma parte específica da obra.](#)

Atividade 6. Observe a imagem e responda o que se pede.

Figura 6. *Frame* “os vilões”.



“Vida de Insetos”, 1998

- a) Como são apresentados os vilões nessa imagem⁸? [Nessa imagem, o Molt está sorridente, enquanto os outros estão com um olhar de desconfiados.](#)
- b) Por que são retratados dessa maneira? [O frame foi capturado no momento que Molt propõe ao irmão não retornar ao formigueiro. As outras personagens estão tensas devido ao medo de Hopper descobrir que elas são as responsáveis pela ideia.](#)
- c) Como a imagem convida o espectador a pensar sobre o enredo da obra? [O convite se dá por meio da forma como estão retratadas as personagens, assim como o ambiente em que estão situadas. Soma-se a isso as cores e luminosidade presentes na imagem, as quais são de suma importância para simbolizar o conteúdo da narrativa. A cor do Hopper, por exemplo, simboliza que ele é uma personagem materialista, resistente a sugestões.](#)
- d) Haveria outras interpretações possíveis para a imagem? [Pessoal.](#)
- e) Nessa imagem, e o contexto narrativo em que ela foi obtida, que ação você julga positiva e negativa? Por quê? [Pessoal.](#)

⁸ As questões (a-h) foram adaptadas de: SOUZA, P. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.** Juiz de Fora. UFJF, 2007. Dissertação.

Atividade 7. Agora, observe os *frames* 4 e 5 para responder as questões abaixo.

Figura 7. *Frame* “colheita de grãos”.



“Vida de Insetos”, 1998

- O que há em comum entre eles? Há um agrupamento de seres fazendo algo.
- O que há de diferente? No *frame* 4, os grilos se divertem e no *frame* 5, as formigas trabalham; essas estão em campo aberto e aqueles em um ambiente fechado.
- Você se recorda da cena do filme na qual essas imagens foram feitas? O que as personagens faziam? No *frame* “6”, há o momento em que Molt pede ao irmão para não atacar as formigas, pois tinha alimento suficiente para o inverno. O outro, mostra o trabalho das formigas preparando a oferenda para os gafanhotos, antes de Flik derrubar tudo.
- O que mais lhe chamou atenção? Por quê? Pessoal.
- Como ocorreu a captura da imagem pela câmera e qual o possível motivo da escolha dessa posição?

A primeira é obtida pelo plano conjunto, um ângulo visual aberto em que a câmera revela uma parte significativa do cenário à sua frente e as personagens ocupam um espaço relativamente maior na tela; até é possível reconhecer os rostos delas mais próximas à câmera. Já a segunda é obtida pelo ângulo plano aberto, pois a câmera está distante das personagens, de modo que elas ocupam uma parte pequena do cenário.

- Observe a luminosidade e as cores na imagem. Quais sentidos, de acordo como o texto 2, elas transmitem ao leitor? Na primeira imagem a luminosidade reflete um ambiente festivo, uma boate, clube, em que predomina a luz artificial; já a segunda, há a luz natural e as cores retratam o ambiente natural.

Atividade 8. Em dupla, leia suas respostas sobre as **questões 2, 3 e 4**. Socializem com a turma suas anotações. Verifique se há divergência e converse sobre isso com seu colega/professor.

Atividade 9. Você assistiu ao filme abaixo. Agora, faça as anotações sobre os principais assuntos contidos nele.

Filme: “Vida de insetos”, 1998	
Assuntos principais	O que você mudaria?
Principais temas abordados.	O que você mudaria?

Atividade 10. A tabela, a seguir, pode ajudá-lo na organizarem suas interpretações do filme. Faça suas anotações.

Filme: “Vida de insetos”, 1998	
A) Aspectos positivos do enredo.	B) Aspectos negativos do enredo.
A) Aspectos positivos da produção da obra em geral.	B) Aspectos negativos da produção da obra em geral.

- a) Identifique a estação do ano em que passa a maior parte da narrativa. [Inverno.](#)
- b) Qual é o local em que a história acontece? [Em uma ilha que contém o formigueiro, em um circo com atores formados por insetos, em uma “residência” habitada por gafanhotos.](#)

c) Qual é a trama principal e a ação que gerou o impasse, conflito ou obstáculo?
Um formigueiro é explorado por um grupo de gafanhotos. As formigas trabalham para os alimentar, enquanto grilos se divertem. Flick decide enfrenta-los; para isso, sai da ilha em busca de ajuda. Ele encontra um grupo de insetos circenses que julgam que podem ajudar o formigueiro na luta. Mas os insetos circenses não têm aptidão para guerra. Hopper decide vingar a afronta de Flick dobrando a quantidade de alimentos que as formigas devem produzir para o grupo de grilos.

d) Você sabe explicar qual é a diferença entre narrativa cronológica, atemporal e flashback?

Narrativa cronológica é aquela em que a ordem do tempo segue a ordem do relógio; a narrativa atemporal ocorre quando há inversão, no plano discursivo, da sequência temporal dos acontecimentos; o Flashback é a aparição daquela cena do passado em sua totalidade.

e) Que tipo de narrativa predomina em “Vida de Insetos”? *Narrativa temporal.*

f) O filme que você assistiu há predominância da narrativa cronológica ou flashback temporal? *Predomina a sequência cronológica.*

g) Cite uma cena em que há uma narrativa flashback em “Vida de Insetos”. *Há uma cena em que o irmão de Hopper revela que esse já quase foi comido por um pássaro, isso é mostrado no filme.*

h) Que história é contada no filme “Vida de Inseto”? *(Sugestão: um aluno fala do princípio, o outro do meio e, um terceiro, do fim).*

i) Como e por quem é contada essa história? *A história vai do princípio ao fim e é contada por um narrador-observador.*

j) O que lhe chamou sua atenção visualmente nas cenas do filme? *Pessoal.*

k) Você gostou do desfecho da história? *Pessoal.*

l) Se fosse mudar o final do filme, que outro fim você daria para a narrativa? *Pessoal.*

m) O que você observou em comum entre a música e as cenas? *Eles são complementares, pois, a música visa completar a narrativa dando conotação de suspense, alegria, tristeza e romance.*

n) Você acredita que as músicas nos ajudam a compreender melhor uma cena e os significados dela? Por quê? *Pessoal.*

o) Que ideias o filme aborda em termos sociais e culturais?

Ideia de inovação, repúdio ao trabalho escravo; a ideia de que mudanças não são tão simples de serem aceitas; de que o trabalho em grupo é importante; de que a união é a força de uma comunidade; ideia de que haja a libertação dos oprimidos.

p) Qual é o modelo de sociedade apresentado na obra?

No início do filme há uma modelo de sociedade opressora, presa em preceitos e organização social em que o mais forte explora o mais fraco; no fim, há mudanças nessa sociedade que se torna mais unida, apta à modernidade, desapegada dos preceitos e preconceitos diversos.

q) Como são apresentados nas cenas do filme as seguintes questões:

I. A justiça? *O diálogo é preferível a violência. Quando esse não for suficiente, é necessário união e luta para vencer o opressor.*

II. A relação de trabalho? *A relação opressiva, abusiva é rechaçada. As relações coletiva e amistosa são aprovadas.*

- III. O amor ao próximo? *Ninguém é desnecessário nesse mundo. Precisamos amar um ao outro sem fingimento, com empatia.*
- IV. A globalização mundial? *Não importa o quão distante está um grupo, o quão desprezível ele é julgado, nesse mundo globalizado, é necessária a interação, a ajuda mútua para vencer as adversidades.*
- r) Associe, a seguir, as personagens do filme com os valores que eles assumem na obra.
- | | |
|--------------------------------|--|
| [IV] O grupo de Hopper. | I. conservadores, submissos. |
| [I] Os apoiadores da rainha. | II. atrapalhados, alegres, unidos. |
| [II] Os insetos circenses. | III. inovadores, inteligentes, amigos. |
| [III] A princesa Dot e Flik. | IV. opressores, festeiros, violentos. |
- s) Além dos valores citados acima, qual é a mensagem que você obteve por meio da história? *Pessoal*
- t) No filme “vida de insetos” (1998),
- I. Quem faz as normas? *Os líderes do formigueiro e o líder dos grilos.*
 - II. Quem estabelece os valores? *Os membros do formigueiro seguem os valores tradicionais, na maioria das vezes, os quais não devem ser “rompidos”. Sobre a liderança da rainha, as formigas cumprem a obrigação de colher alimento para os gafanhotos; cada formiga segue o script e deposita a colheita na ‘pedra da oferenda’. Já na comunidade dos grilos, as normas impostas pelo líder são as que prevalecem, mas pode ser que eles seguem valores cultivados desde o passado. Não é demais dizer que Hopper pode ter vivido uma infância sob rígidas regras opressivas e isso reflete em sua liderança.*
 - III. Flik se adapta aos valores socioculturais do formigueiro? Por quê? *Não. Ele está sempre reclamando da exploração do trabalho imposta às formigas pela tropa do Hopper, já que essas precisam colher alimentos para elas e para sustentar uma pequena comunidade de gafanhotos. Por isso, ele não é bem quisto pela sua comunidade, uma vez que suas ideias revolucionárias rompem com a velha ordem estabelecida no formigueiro há várias gerações.*
 - IV. Como Flik é visto pela comunidade? Por que isso ocorre? *A maioria dos membros do formigueiro acredita que a personagem é um problema para o grupo, pois está sempre violando as regras e tradições.*
 - V. O filme animado “Vida de insetos” contém no roteiro uma metáfora da vida humana. Baseado no discurso dele, como é organizada a sociedade em que vivemos?
Na nossa sociedade, o operário recebe, na maioria das vezes, recebe o necessário para se sustentar ou sustentar o seu grupo familiar. A obra retrata o processo de produção de riqueza por meio do trabalho em um mundo capitalista, em que o Estado coopera para que perpetue a exploração do mais fraco pelo mais forte.
 - VI. No filme, Flik fala sobre um “esquema” de poder. Que esquema é esse que sustenta a injusta distribuição de bens que são frutos do trabalho?
O esquema tem que ver com o salário ofertado pela mão de obra do trabalhador. Nele, a renda e o lucro são deduções que ficam com os exploradores, isto é, os montantes arrecadados pelos capitalistas. Para Hopper, isso precisa ser mantido a qualquer custo, nem que seja por meio da opressão, da escravidão. Além disso, é necessária a manipulação por meio do discurso de que a minoria - com poder financeiro - protege a maioria assalariada, oferecendo-lhe a segurança e o emprego.

- VII. No Brasil, quem representaria as formigas e os gafanhotos? Os gafanhotos são representados pelos grandes empresários e políticos; já as formigas são os trabalhadores que labutam no dia a dia para manter essas duas classes sociais.
- VIII. Relacionando a realidade com a ficção contida em “Vida de insetos”, podemos dizer que vivemos em uma sociedade sendo livres ou prisioneiros do esquema? Resposta pessoal.
- IX. Quando erramos, muitas vezes, justificamos o vício transferindo a responsabilidade pela falha a terceiros. Como isso acontece no filme? No filme “Vida de Insetos”, quando os gafanhotos veem que há “escassez de alimentos”, invadem o formigueiro e o líder deles transfere a culpa para a princesa Atta.
- X. Molt propõe ao irmão que não retorne ao formigueiro, pois havia comida no celeiro, o suficiente para a gangue passar o inverno alimentada. Hopper não aceita a proposta. Quais são as justificativas dele?
Primeiro: ele atua como um ditador e não aceita opiniões de terceiros; Hopper precisa agir desse jeito para manter o poder, manter as formigas “na linha”, assim como seu próprio grupo de gafanhotos e outros insetos subordinados ao grupo. Segundo: o líder da gangue é contra as formigas fazerem uso da razão, pois sabe que está em desvantagem numérica, por isso mantém exploração das formigas e de seus subordinados por meio de atos aterrorizantes e força discursiva.

u) Clique no hiperlink e leia a fábula “**A formiga e a cigarra**”⁹ de Esopo.

- I. O que há em comum entre o enredo do filme “Vida de Insetos” e o gênero fábula? Os personagens são insetos com características humanas, como a fala, comportamento social, virtudes, qualidades e defeitos dos seres humanos. Além disso, eles têm finalidade educativa.
- II. O que há de divergente? No filme, o formigueiro trabalha para estocar comida para sobreviverem durante o inverno, mas isso ocorre sobre a opressão de gafanhotos que o obriga a coletar alimentos para a gangue formada por grilos; já na fábula, a formiga trabalha para se sustentar no inverno e se recusa a compartilhar o alimento coletado com a cigarra que passou o verão todo cantando e se esqueceu de estocar alimentos.
- III. Intertextualidade é o nome dado à relação entre dois textos ou mais, ou seja, quando há vínculo um com outro de forma direta ou indireta. Como ela acontece entre o filme “Vida de Insetos” e a fábula “A formiga e a cigarra”?
As obras possuem enredo semelhante. Na obra Vida de Insetos, há as personagens formigas que estão a coletar alimentos no inverno, como ocorre na fábula de Esopo, no entanto, a formiga da dessa é livre e daquela, oprimida. Em ambas obras há o objetivo de ensinar algo.
- IV. Compare as ações da cigarra e da personagem Hopper. O que há em comum e divergente? A cigarra de Esopo representa o preguiçoso que gosta de viver uma vida fácil, na boêmia; já Hopper, além de viver uma vida pautada pelo lazer ao laboral, é um opressor. O que há em comum entre as duas personagens é a vida boêmia.

⁹ <https://www.baixelivros.com.br/infantil/a-cigarra-e-a-formiga>. Acesso em 20 jun. 2021.

Texto 4. As invenções de Flik

(Flik usa uma de suas invenções para colher grãos para o formigueiro. De repente, um ramo de uma planta é jogado pela máquina sobre a princesa Atta)

Flik: Me desculpa; foi sem querer. Princesa Atta...

Atta: Flik, o que você está fazendo?

Flik: Isso é minha nova invenção para colher grãos. Não será preciso pegar um por um; dá para pegar tudo de uma vez.

Atta: Flik, não temos tempo para isso.

Flik: Exatamente, nunca temos tempo para pegar comida para nós porque passamos o verão inteiro pegando comida para a oferenda, mas minha invenção vai acelerar a produção.

Atta: Aaah, uma outra invenção?

Flik: É e eu tenho outra coisa para você também; já que vai ser a rainha, pode controlar a produção com isso.

(...)

Sr. Solo: Está bem, escute: a princesa não pode perder tempo. Quer mesmo nos ajudar? Então largue isso aí e volte para a fila e colha os grãos como uma formiga.

Formiga idosa: É! Como uma formiga!

Atta: Por favor, Flik, rápido!

Flik: Desculpe; eu só queria... ajudar.

Formiga idosa: Ceifadora! Fazemos a colheita assim desde que eu era uma larvinha! (Dot segue Flik, enquanto esse desloca para dentro do matagal da ilha).

Dot: Oh, Flik, espera aí.

Flik: Oi, princesa.

Dot: Pode me chamar de Dot. Toma; você esqueceu. (A princesa Dot devolve o “telescópio”)

Flik: Obrigado, mas pode ficar. Dar para fazer outro.

Princesa Dot: Gosto de suas invenções.

Flik: Jura? Você é a única! Pelo jeito, nenhuma invenção minha presta.

(“Vida de inseto”, 1998)

Atividade 11. Em “aaah, uma outra invenção?” Pressupõe-se que:

- a) Flik é uma formiga que ama a tecnologia.
- b) A princesa Atta não aprovou a invenção de Flik.
- c) Flik já havia produzido outras intervenções.
- d) Dot é a única que gosta das invenções de Flik.

Atividade 12. Releia o trecho acima. Aponte as reações das outras personagens sobre as invenções do Flik.

- a) Quem critica?
- b) Quem apoia?
- c) Quem é neutro?
- d) Quais são os argumentos a favor e contra?

Atividade 13. Em grupo, discuta as seguintes questões¹⁰ a seguir. Eleja um membro para expor as conclusões do grupo.

- a) Flik enfrenta Hopper e incentiva as formigas a fazerem o mesmo. Quais foram os argumentos de Flik? Flik desafia Hopper. Diz que o grilo está enganado em relação ao poder das formigas, pois elas são tão fortes ao ponto de sustentarem a si mesmas e a gangue de gafanhotos.
- b) Qual é a aproximação semântica entre consciência e libertação contida no filme? As formigas tinham consciência de que eram exploradas, mas a liderança preferia a escravidão em troca de “proteção”. Por isso, não aceitava as ideias libertadoras de Flik.
- c) Qual é a proximidade semântica entre opressão e alienação no filme? As formigas se alienaram em virtude do discurso da gangue dos gafanhotos. Para a liderança, a opressão era “normal”, passava “despercebida” por membros do grupo.
- d) Você se considera uma pessoa consciente ou alienada? Pessoal.
- e) No Brasil, milhões de pessoas trabalham como formigas – de sol a sol – e não usufruem das riquezas provenientes do trabalho. Quais as possibilidades de mudança no esquema de poder no Brasil? Pessoal.
- f) Flik fez algo para mudar o esquema de poder. E você, o que tem feito para mudar o atual esquema de poder de nossa sociedade? Pessoal.
- g) Você já participou de alguma mudança de esquema de poder? Pessoal.

¹⁰ Atividade adaptada de: <https://cafecomsociologia.com/roteiro-para-analise-do-filme-vida-de/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

- h) Uma das formas de mudar o esquema de poder é estudar e conhecer a realidade. Nesse sentido, a escola é um lugar privilegiado. Como você tem aproveitado seus momentos de estudo sobre a realidade social? [Pessoal.](#)
- i) Procedam à avaliação do filme respondendo às seguintes questões:
- I. O filme possui uma temática atrativa? [Pessoal.](#)
 - II. Você indicaria o filme? [Pessoal.](#)
 - III. Como você o classificaria? Dê nota de uma a cinco estrelas. [Pessoal.](#)
 - IV. Você sabe o significado dessa classificação quanto ao número de estrelas? Expliquem.
- A Netflix¹¹ usa estrelas vermelhas, amarelas para proceder a avaliação dos filmes. As vermelhas são a classificação geral daquele filme no serviço. Ela pega todas as avaliações já feitas pelos assinantes e faz uma média, que é apresentada em forma de estrelas vermelhas. Já as amarelas indicam a classificação que você deu para aquele filme ou série, sem levar em consideração a avaliação dos demais usuários. Além disso, dependendo da interface e do dispositivo, a apresentação das estrelas pode ser diferente para o usuário. Segundo nota da Netflix, a avaliação leva em conta o que você vê. "As estrelas são baseadas no seu perfil e indicam quão compatível com o seu gosto aquele título é ou não". Já cinco estrelas significa que você adorou.
- V. O filme apresenta um enredo bem elaborado, fazendo com que o telespectador entenda a história facilmente? [Pessoal.](#)
 - VI. Como as personagens são apresentadas ao telespectador? (Considere características físicas, psicológicas). [Pessoal.](#)
 - VII. Há algum trecho que você não tenha compreendido? Qual (is)? [Pessoal.](#)

Atividade 14. Assista ao fragmento do filme “*Vida de Insetos*” em que há a chegada dos gafanhotos na colônia de formigas pela primeira vez (aos dez minutos e vinte e cinco segundos da película). Em seguida, responda o que se pede.

- a) Há um membro da gangue dos gafanhotos que se revela “inocente” quanto ao uso do discurso. Ele acaba falando demais. Quem é ele? [Ele é Molt, irmão mais novo de Hopper.](#)
- b) Há segredos (informações), ainda que verdadeiros, que não devem ser revelados a terceiros. Isso ocorre quando se administra empresas e também quando se visa preservar a intimidade pessoal. Qual o segredo que foi revelado pela personagem “inocente”?

O filme traz o personagem Molt caracterizado como “boca-aberta”, crédulo, idiota, chato, descontraído, mas um ser que “tem bom coração”. Quando Hopper ameaça a princesa, Molt interrompe o discurso do irmão para dizer a todos os presentes, em voz alta, que o irmão tem medo de pássaro, pois uma vez quase foi comido por um.

¹¹ **Como funcionam as estrelas de classificação da Netflix; entenda.** Em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/03/como-funcionam-estrelas-de-classificacao-da-netflix-entenda.html>. Acesso em: 26 fev. 2021.

Atividade 15. Agora, reveja a cena em que Flik parte em busca de ajuda para fortalecer a luta contra os gafanhotos. Ao se deslocar da colônia, escuta um barulho estranho.

a) O que eles estavam comemorando? Como você analisa o acontecimento?

Após tentar ajudar o formigueiro com suas invenções, as quais foram desaprovadas, Flik é julgado em um tribunal e é “expulso” da colônia. O formigueiro comemorou a partida de um de seus membros, pois acreditava que a personagem ia morrer e não mais incomodaria a colônia com suas ideias inovadoras. A cena nos mostra como alguns seres humanos possuem atitudes hipócritas: na presença de um ente se mostram afetuosos, mas isso é falsidade.

b) Há várias classes de trabalhadores no filme. Quais são elas?

No filme existe a classe dos operários - representada pelas formigas e insetos circenses; a classe do "patronato" - representada pelo líder da gangue dos gafanhotos e pelo diretor do circo.

Atividade 16. Agora, assista ao fragmento da parte do espetáculo circense e responda:

a) No mundo capitalista, é necessário inovar sempre para se manter ativo no mercado. Como isso se dá no filme?

Após uma apresentação que não agrada aos pagantes - Mosca, o diretor do circo, ordena que os insetos façam uma acrobacia quase fatal para a vida deles. Esses são usados como balas de canhão, mas há falhas na apresentação e quem sai ferido é o proprietário do circo; por isso, todos os artistas são demitidos.

b) Como o público reage ao espetáculo circense? Isso é comum nas arenas esportivas brasileiras. Como acontece? [O público xinga os artistas.](#)

Atividade 17. Assista à cena “Na tenda da gangue dos gafanhotos” e responda.

a) O que os gafanhotos fazem quando não estão oprimindo as formigas? [Eles se divertem, mas não deixam de oprimir outros seres como os pernilongos que são usados na diversão de “tiro ao alvo”.](#)

b) O que isso tem que ver com a realidade? [A cena representa o que pode ocorrer no mundo real em que os opressores não se cansam praticar a opressão; até quando eles se divertem, fazem dos oprimidos objetos de lazer como acontecia nas arenas do Império Romano.](#)

Atividade 18. Agora, assista à cena em que Hopper descobre a armação arquitetada por Flik e começa um embate discursivo e responda. O que há em comum entre a fala de Hopper e o discurso da elite que domina o mundo?

O que há em comum nos discursos é que é necessário impedir o livre pensamento, pois se ofertar aos oprimidos a educação escolar que alimenta o raciocínio crítico, certamente esses passaram a questionar o sistema político e social.

Atividade 19. Leia o texto abaixo para responder as questões seguintes.

Texto 5. Excerto do filme “Vida de Insetos”, 1998

Hopper: “...você é pior do que um verme; você é uma formiga. Que isso sirva de lição para todas vocês, formigas: ideias são coisas muito perigosas; vocês são furadouras de terra desmioladas, colocadas nesse mundo para nos servir. ”

Flik: “Você está errado, Hopper. Formigas não foram feitas para servir a vocês, Hopper. Vi essas formigas fazerem coisas incríveis. Todos os anos, essas formigas conseguem comida para elas e para os gafanhotos. Então qual é a espécie mais fraca? Formigas não servem a vocês. São vocês que precisam de nós. Somos muito mais fortes do que dizem que somos e você sabe; não sabe? ”

(“Vida de inseto”, 1998)

a) O que a fala de Flik traz como mensagem para os oprimidos deste mundo?

O que se pode inferir do discurso de Flik é que quem mantém o sistema político e social são os trabalhadores que produzem no campo e nas indústrias. Logo, são os patrões que mais precisam desses, mas os proletários ignoram o poder que detêm.

b) Analise a atuação da formiga Atta como princesa. Leve em conta o início, o meio e o fim da narrativa. O que mudou no discurso dela?

Durante a abertura do filme, ela está perto de herdar a coroa da mãe, que já essa está idosa. A princesa se apresenta muito nervosa ao longo da narrativa, devido as suas responsabilidades recém-descobertas e, muitas vezes, se preocupa com o que o resto da colônia pensa sobre suas ações. Quando Flik traz transtornos ao formigueiro, Atta ordena que ele passe cavar túneis por um mês. No entanto, muda de ideia e aceita a decisão de ele de ir à cidade recrutar alguns guerreiros - certa de que Flik não estará por perto para causar mais problemas. Quando os insetos de circo apresentam o plano de construção de um pássaro improvisado que pode ser controlado a partir do interior - uma ideia arquitetada por Flik -, Atta leva este plano à colônia e anuncia para as formigas que o grupo irá trabalhar juntos para afastar Hopper.

c) Quando ela muda de postura de líder do grupo?

Depois de testemunhar um ataque de um pássaro à irmã e ver Flik e os artistas de circo salvarem a vida de Dot, Atta percebe que os artistas de circo podem ser guerreiros. Logo, ordena que as formigas façam o modelo de pássaro e recolham qualquer alimento que possam encontrar na ilha. Após ouvir um discurso de Flik, percebe que ele não apenas diz a verdade, mas também é inteligente e forte de espírito, algo que ela não tinha percebido antes. Quando Flik é sequestrado por Hopper, Atta o resgata. No final do filme, quando os insetos de circo estão prestes a deixar a ilha, ela agradece a eles pela ajuda e, quando as formigas aplaudem Flik por seu heroísmo, Atta mostra o seu amor por ele. Por fim, a rainha-mãe dá sua coroa para Atta tornando-lhe a nova rainha. Pode-se observar no filme um ritual de passagem de “bastão”.

Atividade 20. Leia o texto abaixo.

Texto 6. *Bullying*

[ˈbʊljɪŋ]

sm.

Ato agressivo sistemático, envolvendo ameaça, intimidação ou coação, praticado contra alguém, por um indivíduo ou um grupo de pessoas. Ocorre geralmente em

escolas, porém pode ser praticado em qualquer outro local. Trata-se de ação verbal que pode, em situações extremas, evoluir para agressão física.

Bullying. <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Vxme>.
Acesso em: 14 mai. 2021.

- Você já sofreu *bullying*?
- Onde isso é mais comum de acontecer?
- Como ele se dá?
- O filme “Vida de Insetos” trata do *bullying*. Como isso ocorre na peça cinematográfica?

A princesa Dot é chamada de “fricote” por ser magra e pequena; o Francis, a Joaquina, sofre *bullying* dos colegas de circo devido seu nome ser do substantivo feminino. A personagem Slim, “bicho de pau”, por ser magra, é tratada como vareta que só serve para bater em alguém; Manny é chamado de “velho gagá”.

Texto 7. Problemas sociais e urbanos

O filme “Vida de Insetos” (1998) trata de temas diversos inseridos no cotidiano dos seres humanos como *bullying*, preconceito, alcoolismo, uso do espaço urbano, entre outros.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 21. Observe as figuras 8 e 9 que mostram a chegada de Flik à cidade dos insetos:

Figura 8. *Frame “a cidade dos insetos (I)”*



“Vida de insetos”, 1998

Figura 9. *Frame* “a cidade dos insetos (II)”

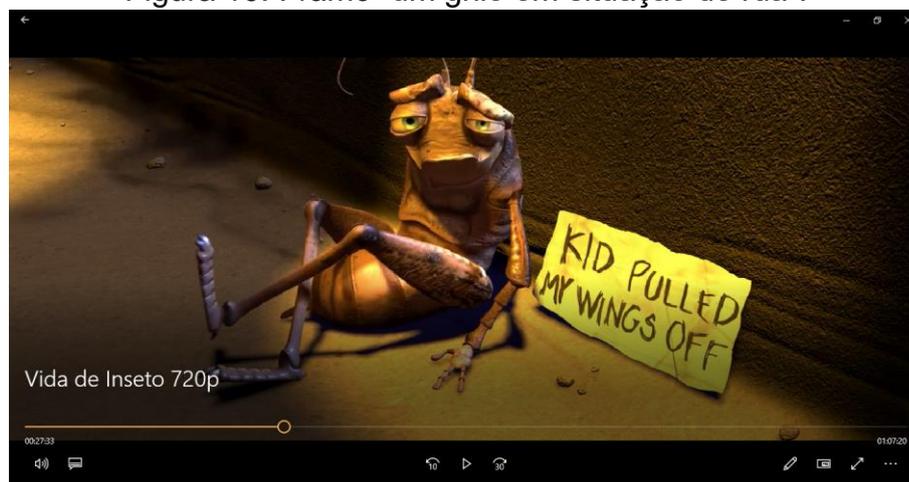


“Vida de insetos”, 1998

- O que elas têm em comum com a realidade? *A cidade fictícia é apresentada ao telespectador como um ambiente agitado com trânsito intenso que necessita de um semáforo comandado por um vagalume. Isso representa os grandes centros urbanos em que há grande circulação de pessoas e veículos.*
- Como é o espaço urbano em sua cidade? *Pessoal*
- Como é organizado o trânsito? *Pessoal*
- O que precisa melhorar em sua localidade? *Pessoal*

Atividade 21. Agora observe este *frame*.

Figura 10. *Frame* “um grilo em situação de rua”.



“Vida de insetos”, 1998

- O que é narrado nesse *frame*? *A mendicância e violência urbana.*
- Isso é comum em sua localidade? *pessoal*
- Como Flik reage diante dessa situação? *Ele recua e lamenta o acontecido com o grilo. Não se prontifica a ajudá-lo, mesmo porque a formiga também está na condição de precisar de ajuda.*
- Como você reage a problemas sociais como esse? *Pessoal*

- e) *KID PULLED MY WINGS OFF* (“uma criança roubou minhas asas”). A placa contém uma mensagem que tenta justificar algo. O que ela justifica? [A placa justifica o porquê de o grilo está praticando a mendicância. Como não pode voar para buscar alimento, precisa de alguém que lhe ajude.](#)
- f) No contexto da imagem, há dois problemas sociais. Quais são eles? [A prática de furtos nas pequenas e grandes cidades e a falta de programas sociais por parte dos governos que atendam às pessoas em situação de vulnerabilidade social.](#)
- g) Por que esses problemas sociais acontecem? [Pessoal.](#)
- h) Qual é a solução para eles? [Pessoal.](#)
- i) Explique o simbolismo das cores presente na imagem. [O amarelo na placa representa a covardia, a traição; a cor marrom representa a simplicidade; já o escuro representa a infelicidade, a tristeza.](#)
- j) Descreva a luminosidade do local. [Há pouca presença de luz no ambiente retratado no *frame*. Isso ocorre com objetivo de simbolizar a solidão, o ambiente hostil em que está a personagem.](#)

Texto 8. A liderança e a resiliência

A rotineira presença de temáticas tratando de resiliência e de liderança em obras cinematográficas não é novidade para nenhum telespectador letrado nessa arte. Quando se trata de filmes direcionados ao público infanto-juvenil, isso é ainda mais natural. Certamente essa ocorrência se dá, mesmo tratando do assunto de forma indireta, devido aos fins pedagógicos que tais obras podem desempenhar. Filmes de animação principalmente visam promover a liderança e a resiliência em telespectadores que serão os futuros líderes, assim como seres humanos resilientes, capazes de lidarem com problemas pessoais, resisti-los e atravessarem situações difíceis, defronte a momentos adversos da vida, não cedendo às pressões. O filme “Vida de Insetos” traz essas temáticas como pano de fundo de sua discursividade e apresenta isso ao público de forma brilhante.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 22. Responda o que se pede.

- a) Na obra “Vida de insetos”, quais são as personagens que atuam como líderes? [Pessoal](#)
- () Flik () Hopper () Pulga () Molt () Atta () Dot.
- b) Por que você escolheu essa personagem? [Pessoal](#)
- c) Quais das personagens acima têm a liderança questionada? Por que isso acontece?

[O Hopper e a Atta. As duas. A primeira é questionada por membros da gangue devido exercer um senhorio opressor; já a segunda ocorre questionamentos sobre a liderança dela por parte de membros do formigueiro e gafanhoto devido ela ser insegura em suas ações, já que não assume as responsabilidades típicas de uma líder.](#)

- d) Qual das personagens que você marcou na questão “a” é resiliente? Por quê? (Sugestão): [Flik, já que supera, com facilidade, os problemas que aparecem no formigueiro.](#)

Atividade 23. Leia atentamente as características e vantagens de ser resiliente. Em seguida, insira nos parêntesis o nome da (s) personagem (ns) que se enquadra (m) na descrição.

- a) Absorve o impacto da frustração com um amigo e retoma a vida normal. ([Atta](#))
- b) Habilidade de lidar e superar as adversidades. ([Flik](#))
- c) Transforma as experiências ruins em aprendizagem para oportunizar mudanças. ([Flik](#)).
- d) Encontrar soluções alternativas para problemas. ([Flik](#)).
- e) Otimista, criativa, empática, autoconfiante, persistente. ([Flik](#)).

OBSERVAÇÃO: As atividades, a seguir, contemplam a linguagem sonora. Ela está presente no cotidiano humano e é necessário escutar, ler, compreender e interpretá-la em uma narrativa. Segundo Martin (2005), a música se difere da forma como é construída a imagem fílmica, já que esta é uma sequência de *frames* enquanto aquela tem o papel de dar continuidade material e dramático da narrativa. Além disso, a música pode assumir um papel rítmico, substituindo um ruído real; também é usada como contraponto psicológico, reforçando uma densidade dramática de uma ação.

TEXTO 9. A linguagem musical cinematográfica

[...] No cinema, os elementos audíveis se enriquecem de todos os parâmetros acústicos virtuais (movimento da imagem, claro e escuro, diferenças de ângulos e tamanhos) que um espectador é capaz de inferir a partir de imagens e de uma situação diegética dada, de uma narrativa criada. Os sons não se relacionam com as imagens somente nos aspectos semânticos e sintáticos, mas mantém relações rítmicas em constante movimento, que são seguidas pelo espectador. A escuta fílmica, consiste justamente disso.

[...]

Atividade 24. O texto que você acabou de ler trata da linguagem das músicas. Agora, assista ao fragmento do filme “Vida de insetos” do minuto 19 ao minuto 24. Escute as músicas de fundo que acompanham as cenas e as narrativas.

Figura 11. *Frame* “em ritmo de música”



“Vida de insetos”, 1998

- O que há em comum entre_ as melodias e as cenas? *O tema musical possui uma sonoridade semelhante a uma marcha militar, o que mostra ação, vitória sobre os desafios enfrentados por Flik.*
- Como as melodias contribuem para o enriquecimento do movimento da personagem? *Há sincronia entre a música e a ação, inclusive isso acontece quando a personagem se choca com um obstáculo. Sendo assim, a visão e audição são trabalhadas ao mesmo tempo, enriquecendo o enredo da narrativa.*
- Qual é a cena em que há o aumento da intensidade do som? *Há intensidade do som quando a personagem consegue voar sobre uma pétala.*
- Por que isso aconteceu? *Provavelmente, a intensidade do som se justifica pelo fato de a personagem estar a praticar uma ação “esportiva” radical, vivendo os ápices de sua emoção.*
- Em qual cena há baixa intensidade do som? *Após Flik chocar com um obstáculo, o ritmo musical muda, assim como a intensidade do som.*
- Por que isso ocorreu? *Certamente, a redução do ritmo e intensidade busca representar o desenrolar da ação: a frustração da personagem em razão do desfecho do empreendimento.*

Texto 10. Vou viver o melhor que eu puder

É assim, miudinho, ninguém vê
 Pra onde vai? Com quem sai? Que vai ser?
 Sem motivo ou razão (com mil problemas)
 Se encheu de empolgação
 (E logo entrou no esquema)
 Mesmo meio atoladão (seria o seu lema)

Eu já sei que sou alguém
 Vou viver o melhor que eu puder
 Vou viver o melhor que eu puder
 Pois a vida é curta demais, sabe como é
 Vou viver o melhor que eu puder
 Pois a vida é curta demais, sabe como é

Eu já sei que sou alguém
 Vou viver o melhor que eu puder
 Vou viver o melhor que eu puder
 Pois a vida é curta demais, sabe como é
 Vou viver o melhor que eu puder
 Pois a vida é curta demais, sabe como é
 (a vida é um mistério)
 Vou viver o melhor
 Vou viver o melhor
 Vou viver o melhor que eu puder
 Pois a vida é curta demais, sabe como é
 Vou viver o melhor que eu puder
 Foi assim no jardim que cresceu
 Se arrumou e falou: sou mais eu
 Mas já sabia, meu irmão
 (Somente andando juntos)
 Como é dura a situação
 (Vivendo em conjunto)
 O sucesso, encontrarão
 (Puseram um fim no assunto)
 Vamos lá, é só tentar

Vou viver o melhor que eu puder
 Pois a vida é curta demais, sabe como é
 (A vida é um mistério)
 Vou viver o melhor que eu puder

 Como é surpreendente ver a sorte atuar
 E muitas vezes de repente
 Sua estral é que vai brilhar

 Eu digo
 Vou viver o melhor que eu puder
 Pois a vida é curta demais, sabe como é
 Vou viver o melhor
 Vou viver o melhor
 Vou viver o melhor que eu puder

NEWMAN, Randy. Vou viver o melhor que eu puder. Em:
<https://www.vagalume.com.br/disney/vida-de-inseto-vou-viver-o-melhor-que-eu-puder.html>

Atividade 25. A letra da música acima faz parte da temática do filme “Vida de Inseto”.

- O que podemos dizer sobre o tema da música e os assuntos do filme? *A música trata da promoção sociocultural do ser humano. Ainda que nos achemos pequenos, temos os nossos valores. Assim como Flik alertou a colônia para o poder que ela tinha frente ao inimigo, também precisamos nos atentar a isso.*
- Qual é a possível mensagem que o compositor quer comunicar ao ouvinte/telespectador como acréscimo ao discurso do filme? *A mensagem possível é que assim como a vida de uma formiga é breve, a vida humana também é. Não podemos ficar presos à opressão; precisamos descobrir o que realmente somos e viver o melhor da vida enquanto pudermos.*
- Interprete os seguintes versos com o filme.

“É assim, miudinho, ninguém vê
 Pra onde vai? Com quem sai? Que vai ser? ”

NEWMAN, Randy. Vou viver o melhor que eu puder. Em:
<https://www.vagalume.com.br/disney/vida-de-inseto-vou-viver-o-melhor-que-eu-puder.html>

Sugestão: O adjetivo miudinho tem que ver com o tamanho da formiga, assim como a sua representatividade para o formigueiro, já que as ações da personagem eram desprezíveis pelos “grandes” da comunidade. As orações “onde vai, com quem sai, que vai ser” tem que ver com a faixa etária da personagem, a qual é uma incógnita em relação às próximas fases da vida.

d) Faça o mesmo com os versos a seguir.

“Foi assim no jardim que cresceu
 Se arrumou e falou: sou mais eu
 Mas já sabia, meu irmão
 (Somente andando juntos)
 Como é dura a situação
 (Vivendo em conjunto)
 O sucesso, encontrarão
 (Puseram um fim no assunto)
 Vamos lá, é só tentar”

NEWMAN, Randy. Vou viver o melhor que eu puder. Em:
<https://www.vagalume.com.br/disney/vida-de-inseto-vou-viver-o-melhor-que-eu-puder.html>

Sugestão: Os versos da melodia temática do filme vida de insetos faz referência à evolução da personagem Flik no filme. O jardim que cresce simboliza o crescimento da personagem no desenrolar da narrativa, tornando importante também para o formigueiro, assim como descobrindo o seu próprio valor, sem se importar com que era dito a respeito das ações dele. Por isso, encontrou sucesso em seu empreendimento.

Texto 11. La cucaracha

<p>La Cucaracha</p> <p>(chorus) (uh,uh!)La cucaracha, la cucaracha ya no puede caminar (ah,ah) porque le falta porque le falta(ah,ah) marijuana que fumar (2x)</p> <p>ya estoy arto de que me digan de que yo dije algo que dicen mira que yo digo la verdad y no me voy a callar las cucarachas como la prensa que se me acercan y me tormentan y mil historias (UH,UH)que se me inventan y digo basta ya pero ese muchacho el cumbia loco no sabe que de la calle se aprende poco y ante todos te juro me esta enloqueciendo ya no aguanto esas mentiras por favor basta ya</p>	<p>Tradução: (A barata!)</p> <p>(coro) (uh, uh!) A barata, a barata não pode andar (ah, ah) Você disse isso porque ele não tem (ah, ah) <i>marijuana</i> para fumar (2x)</p> <p>Estou farto de ser dito eu disse algo a dizer olhe que digo a verdade e eu não vou calar a boca as baratas como a imprensa se aproximar de mim e atormentam a mim mil histórias (uh, uh) que inventaram e digo que já basta mas aquele garoto cúmbia louco. Não que da rua se aprende pouco e eu juro por tudo me está enlouquecendo já não aguento essas mentiras já chega favor</p>
---	---

<p>La cucaracha, la cucaracha ya no puede caminar (ah,ah) porque le falta porque le falta(ah,ah) marijuana que fumar (2x)</p> <p>Ahora si que no entiendo que me decias si no estaba haciendo nada malo tu no me entiendes y hasta basta ya pero no sabes por mi salario trabajo duro por mi familia siempre procuro y te digo que basta ya pero que mira que no se que tanto que es lo que noto y no se que mas arraiz de todo eso que dicen las malas lenguas yo les dedico la cucaracha y les digo que las voy a pisar</p> <p>(Repeat x2) La cucaracha, la cucaracha ya no puede caminar (ah,ah) porque le falta porque le falta(ah,ah) marijuana que fumar</p>	<p>A barata, a barata não pode andar (ah, ah) porque lhe falta, porque lhe falta (ah, ah) <i>marijuana</i> para fumar.</p> <p>Agora, sim eu não entendo o que dizia se eu não estava fazendo nada de errado Você não me entende e até já basta mas não sabe que para o meu salário trabalho duro por minha família Eu sempre tento e eu digo que é o bastante mas olhando que sei nem tanto que é o que eu observo e que não existe mais raiz, tudo o que eles dizem as fofocas eu os dedico a barata e lhes digo eu as vou pisar</p> <p>(Repete x2) A barata, a barata não pode andar (ah, ah) porque lhe falta, porque lhe falta (ah, ah) <i>marijuana</i> para fumar. (...)</p>
--	--

KINGS, Kumbia. La Cucaracha. Em: <https://www.vagalume.com.br/kumbia-kings/la-cucaracha-traducao.html>. Acesso em: 14 mai. 2021.

Vocabulário

Cúmbia: um estilo de música popular de distintos países latino-americanos.

Marijuana: é uma erva com propriedades alucinógenas.

Figura 12. *Frame* “insetos músicos”

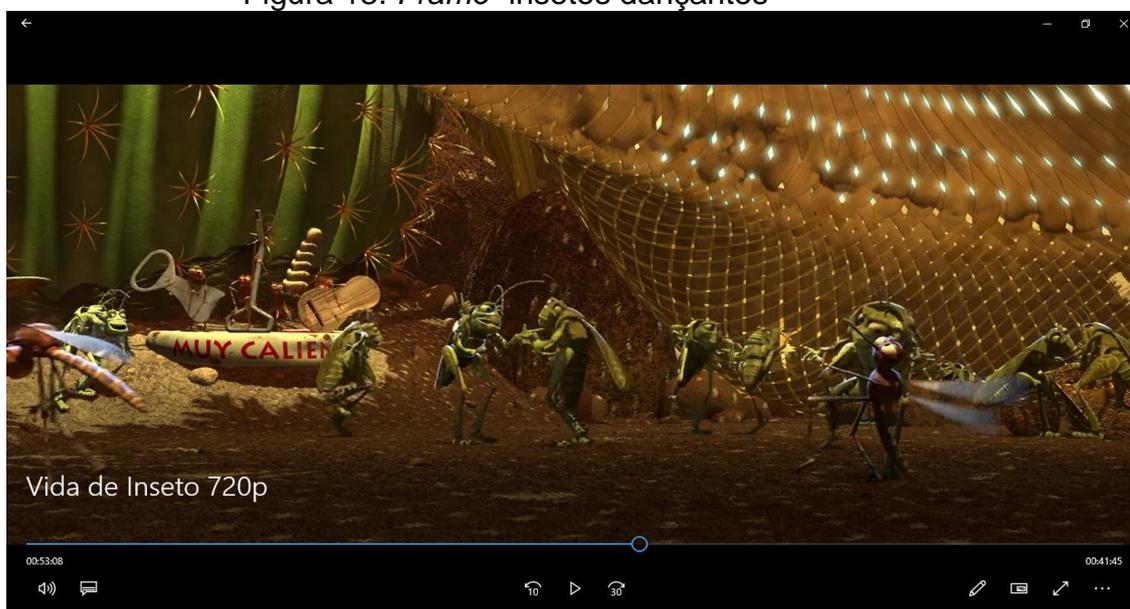


“Vida de insetos”, 1998

Atividade 26. Releia a letra da música acima.

- Em que momento ela está presente na narrativa? *A presença da música na narrativa é perceptível quando a gangue dos gafanhotos está em seu aposento se divertindo.*
- Quem são os músicos? *Os músicos são pernilongos.*
- Descreva a ação dos musicistas no *frame 10*. *Os pernilongos tocam os instrumentos, enquanto os gafanhotos se divertem. A música funciona como um playback reverso, já que há instrumentistas e não há vocalista.*
- O que a letra da música antecipa a respeito da sequência narrativa? *Em relação às mentiras, o formigueiro descobre que Flick está “trapaceando”, assim como descobre que Hopper é não é o valentão, conforme se apresenta para seus liderados e para as formigas. O formigueiro se revolta contra os gafanhotos, como o eu-lírico faz contra a imprensa da música “La cucaracha”.*

Figura 13. *Frame* “insetos dançantes”



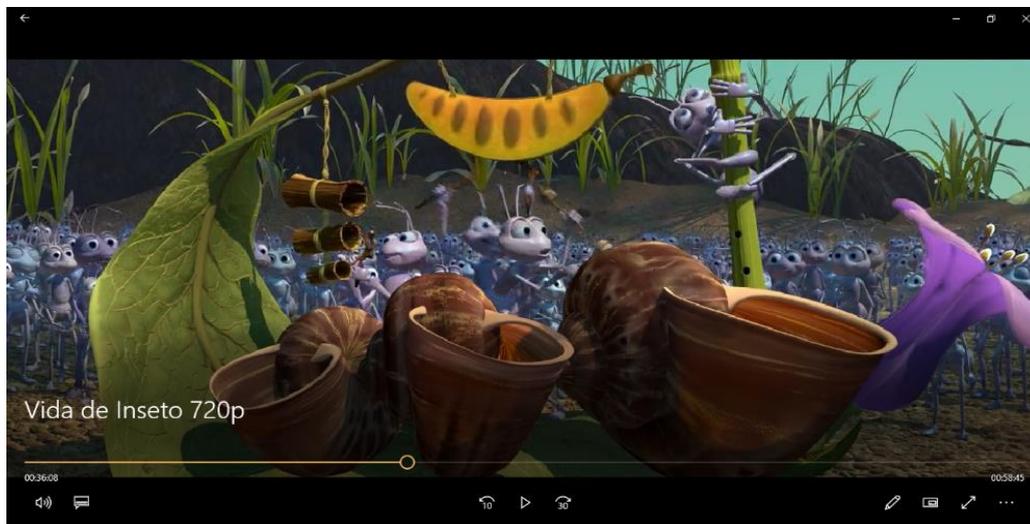
“Vida de insetos”, 1998

Atividade 27. Na figura 13 há um “tablado” contendo a frase “muy caliente” (Muito quente).

- O que há em comum entre a mensagem e o ambiente em que a frase está contida? *As cenas passam em um ambiente em que há muita diversão, “bebidas quentes” e prática de esportes radicais.*
- O que há em comum entre a frase “muy caliente” e a narrativa da música executada na cena? *A música trata de uma personagem que leva uma vida social sem se preocupar com o que diz a imprensa, uma vez que tudo que usa e adquire é fruto de seu trabalho. Logo, não importa às pessoas se a vida da personagem é muito quente ou fria.*
- Descreva os instrumentos musicais presentes nas figuras 12 e 13. *Um abridor de garrafa representando uma guitarra, uma chave representando um banjo, uma tábua em formato de violoncelo.*

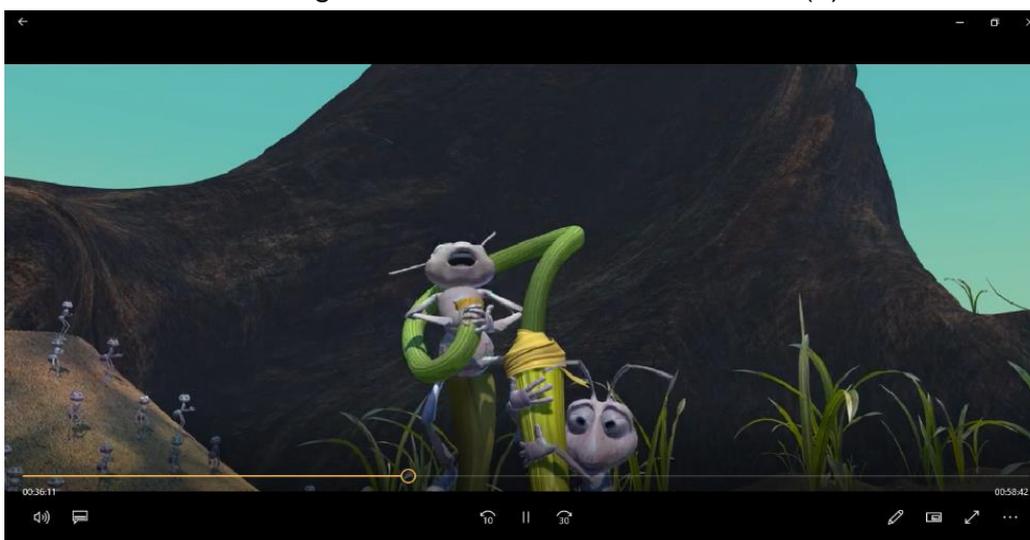
Atividade 28. Agora, observe as figuras 14 e 15 e faça o que se pede:

Figura 14. *Frame* “insetos músicos” (2)



“Vida de insetos”, 1998

Figura 15. *Frame* “insetos músicos” (3)



“Vida de insetos”, 1998

- Qual há em comum na captura deles? *A captura dos frames se dá de baixo para cima, mostrando primeiro a saída do áudio e depois as formigas produzindo o som.*
- O que é mostrado neles? *Os dois frames mostram formigas tocando instrumentos musicais de sopro provavelmente produzido por Flik.*
- Qual é o outro gênero discurso presente neles, ainda que foram extraídos do gênero filme? *Gênero música.*
- Em que momento do filme essas imagens aparecem? *Após os insetos circenses afirmarem que quando os gafanhotos chegarem para atacar o formigueiro, a trupe vai arrasar geral, logo o formigueiro começa a festejar.*

Texto 12. Um gênero multigênero

Os gêneros discursivos são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição. Um texto é considerado multigênero quando existe a inserção de outros gêneros em uma produção textual. Isso é muito comum em obras cinematográficas. No filme “Vida de Insetos”, por exemplo, é possível observar isso ocorrer de forma clara em cenas distintas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Atividade 29. Atente-se às figuras 16, 17 e 18 para responder o que se pede?

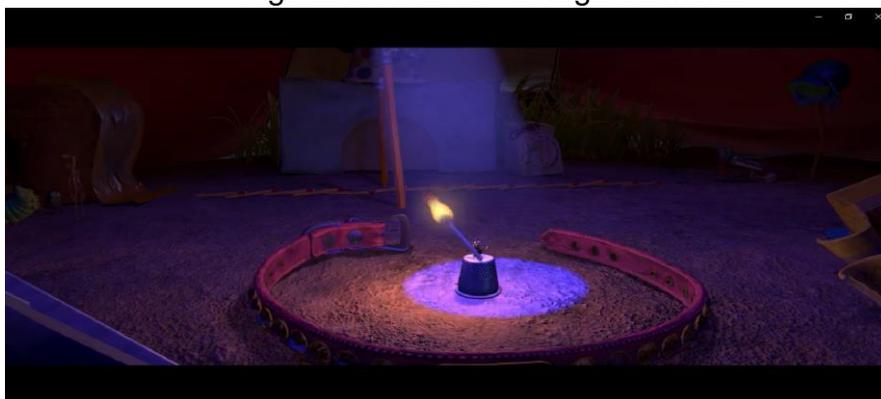
Figura 16. *Frame* “a apresentação”



“Vida de insetos”, 1998

- Qual é o outro gênero discurso contido na figura 16? [O gênero discursivo teatro.](#)
- O que acontece na cena? [Os alunos do colégio João Formiga apresentam uma peça teatral em que mostra a luta dos insetos circenses contra os gafanhotos.](#)
- Qual é o desfecho da narrativa nessa cena? [No final da peça, Chucrute aparece cortado ao meio, pois o professor pediu aos alunos para construírem a história em forma de drama. Isso acaba relevando para os insetos circenses a real situação da relação formigueiro e gafanhoto.](#)

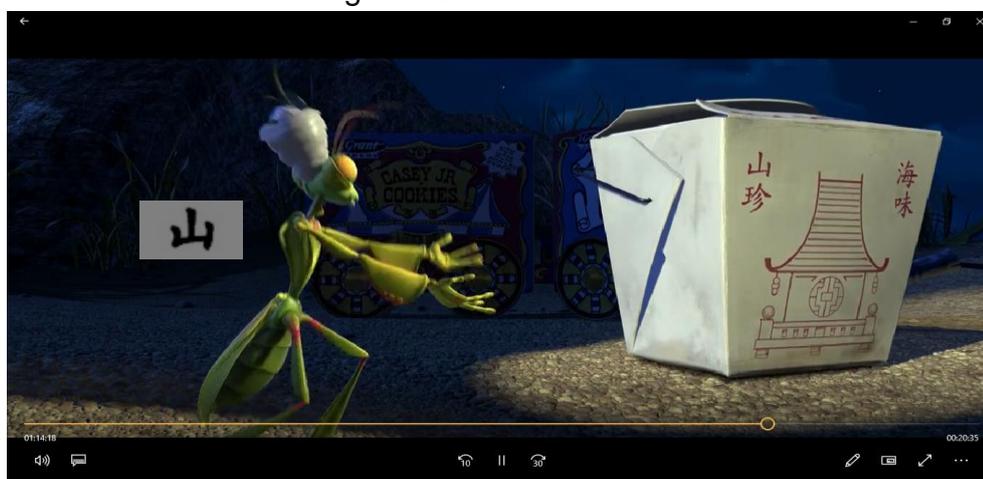
Figura 17. *Frame* “O fogo da morte”



“Vida de insetos”, 1998

- d) Qual é o outro gênero discursivo presente no *frame* 15 do filme “Vida de insetos”? O gênero discursivo presente nesse *frame* é o circo-teatro, uma variante do gênero teatro muito comum e famosa no Brasil.
- e) O que é narrado nessa cena do filme? O circo estava perdendo o público, então o proprietário, P.T. Pulga, ordena que seja posto em cena o quadro “fogo da morte”.
- f) O que os insetos fazem após findar a encenação? Eles vão para um bar lamentar a demissão.
- g) Qual é a importância dessa cena para o desenrolar da narrativa? Na encenação do quadro, ocorrem erros, já que Pulga acaba atingido pelo fogo. Por isso, demite todos os insetos circenses. Logo após a demissão, há o encontro desses com Flik.

Figura 18. *Frame* “ilusionismo”



“Vida de insetos”, 1998

- h) Qual é a arte circense presente na figura “18”? Arte do ilusionismo (mágica).
- i) O que acontece na cena em que foi capturado esse *frame*? Manny coloca a rainha das formigas no gabinete chinês da metamorfose para ocultá-la de Hopper, uma vez que esse ia matá-la. (Segundo a diretora chinesa do IC (UFMG), na verdade, a caixa é usada para transportar Iguarias/petiscos vindas das montanhas e mares chineses, e o conjunto de símbolos da caixa faz referência a pratos exóticos/muito saborosos.)
- j) Qual é a importância dessa cena para o desenrolar da narrativa? Sugestão: a rainha sobrevive ao ataque e, no final do filme, consegue fazer o ritual de passagem da coroa.
- k) Qual é o motivo da caixa conter pictogramas não pertencentes à língua inglesa? Durante a realização da mágica, Manny cita Confúcio, famoso filósofo e pensador político da China que viveu entre 552 e 479 a.C.
- l) Em que outro momento do filme é possível ver esse desenho contido na caixa aparece na narrativa. No circo, Manny utiliza a réplica desse “templo”, contido na caixa, em suas apresentações.
- m) Pesquise, na internet, o significado deste pictograma chinês contido na caixa: Montanha.

Quadro 6. Variação linguística fílmica

	Oficina 5: variação linguística fílmica
Habilidades BNCC	(EF69LP05), (EF69LP17), (EF69LP49)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar hipóteses sobre o gênero discursivo filme, recorrendo a estratégias de observação e de leitura; - Analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social;
Tempo previsto	1h.
Recursos	Aparelho celular com internet ou similar, Google, caderno, lápis, caneta, borracha.

Professor: as atividades, dessa oficina, têm o objetivo de aprofundamento no gênero discursivo filme, como a variação linguística, os títulos de obras. É importante atentar-se ao fato de que devido a alguns filmes serem antigos, pode possibilitar a alguns alunos a não saberem os títulos deles no Brasil.

Aluno: as atividades, a seguir, são referentes ao gênero filme. Nelas, trataremos da variação da linguagem em títulos fílmicos em distintos países de língua portuguesa. Caso tenha dificuldades em rememorar os filmes, consulte um colega ou pesquise na internet.

Leia.

Texto 1. Multiplicidade das línguas, unicidade da linguagem cinematográfica

De fato, a língua é múltipla por definição: existe um grande número de línguas diferentes. Se os filmes podem variar consideravelmente de um país para outro, em função das diferenças socioculturais de representação, não existe, todavia, linguagem cinematográfica própria a uma comunidade cultural. É o motivo pelo qual o tema de “esperanto visual” se desenvolveu, principalmente na época do cinema mudo.

(AUMONT, 2009, p. 177)

Texto 2

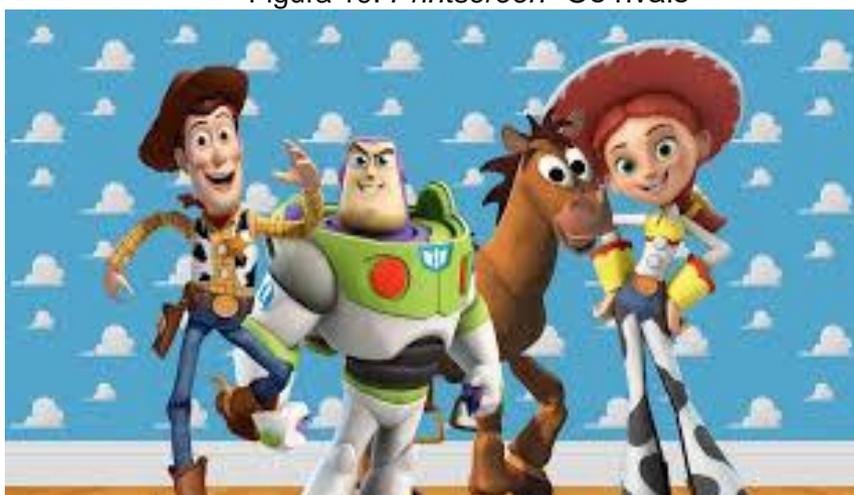
Os filmes dublados e legendados aparecem como solução para os povos que possuem idiomas nativos diferentes da produção cinematográfica original. Porém, seguindo as adaptações, os próprios títulos das obras sofrem constantes mudanças. E isso abre margem para os nomes mais criativos e estranhos que poderiam surgir.

Brasil	Portugal
“Exterminador do Futuro” (1984)	“Exterminador implacável”
“Recém Casados” (2003)	“Casados de fresco”
“A Garota que Brincava com Fogo” (2009)	“A Rapariga que sonhava com uma Lata de Gasolina e um fósforo”
Gente Grande” (2010)	“Miúdos e Graúdos”
“Minions” (2015)	“Mínimos”

Fonte: elaborado pelo autor.

Atividade1. Imagine que você acessou a Netflix¹² portuguesa. No Brasil, qual seria o título dos filmes abaixo?

Figura 19. *Printscreen* “Os rivais”



¹² Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming* sediada em Los Gatos, Califórnia, Estados Unidos da América.

Figura 20. *Printscreen* “Sozinho”



Figura 21. *Printscreen* “Rei dos gazeteiros”



Fonte: figuras 19, 20 e 21 obtidas na internet pelo autor.

- a) O nome do filme, da figura 19 em Portugal é “Os rivais”. E no Brasil? [“Toy Story”](#)
- b) O nome do filme, da figura 20, em Portugal é “Sozinho” e no Brasil? [“Esqueceram de mim”](#)
- c) O nome do filme, da figura 21, Portugal é “O rei dos gazeteiros”, no Brasil? [“Curtindo a vida adoidado”](#)

Figura 22. *Printscreen* “Velocidade Furiosa”

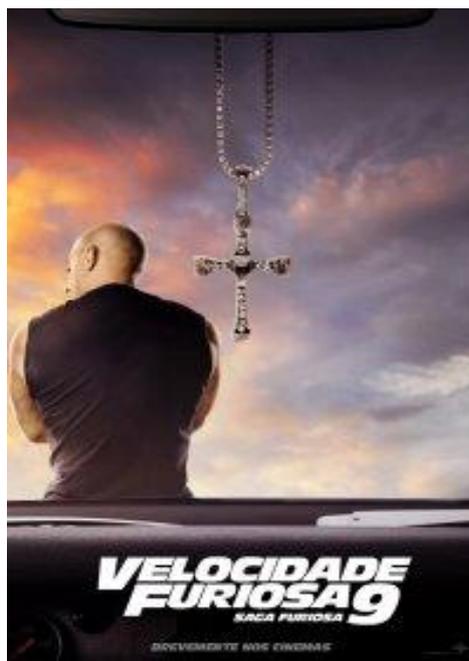
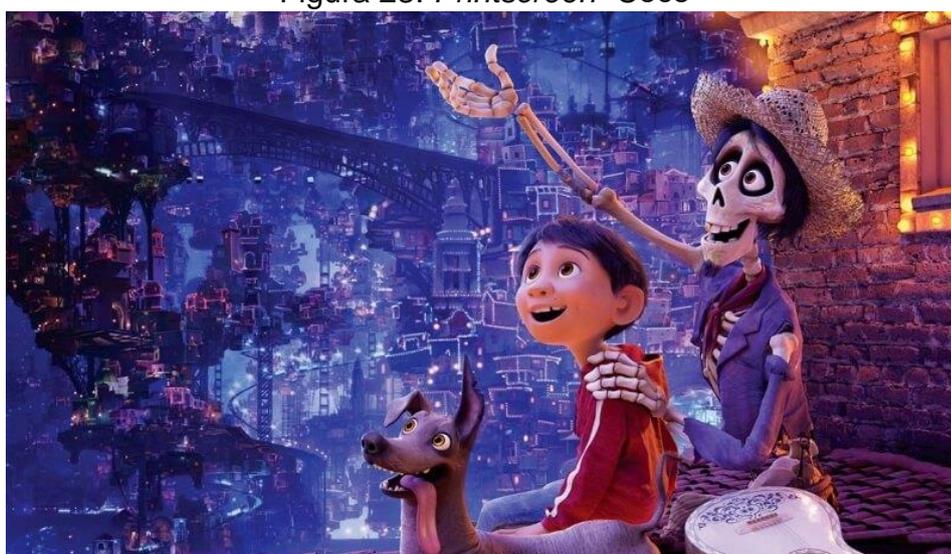


Figura 23. *Printscreen* “Coco”



Fonte: figuras 22 e 23 obtidas na internet pelo autor.

- d) O nome do filme, da figura 22, em Portugal é “Velocidade Furiosa 9”, e no Brasil? [“Velozes e Furiosos 9”](#)
- e) O nome do filme, da figura 23, em Portugal é “Coco”, e no Brasil? [“Viva: A Vida é uma Festa”](#)

Figura 24. *Printscreen* “Ron dá erro”



Figura 25. *Printscreen* *The Misfits*



Fonte: figuras 24 e 25 obtidas na internet pelo autor.

- Em Angola, o título dessa animação, da figura 24, é “Ron dá erro”, no Brasil, é: [“Ron bugado”](#).
- Em Cabo Verde, o título do filme da figura 25 é “Ladrões de Elite”, no Brasil é: [“Os renegados”](#).
- Você já assistiu a filmes em português distinto do falado no Brasil?
 Sim Não.

Atividade 2. Pesquise outros filmes que têm títulos, em Portugal e outros países de língua portuguesa, distinto do Brasil. Faça como o exemplo e compartilhe com seus colegas a sua pesquisa.

Quadro 7. “Imagens que falam” (I)

	Oficina 6: “Imagens que falam” (I)
Habilidades BNCC	(EF69LP05), (EF69LP17), (EF69LP44), (EF69LP49).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir uma informação no modo verbal e/ou visual; - Fazer análise concentrada do gênero discursivo; - Participar de diferentes situações de leitura de diversos gêneros discursivos, como, por exemplo, leitura da capa de CDs, DVDs, etc.; - Interagir em situações de leitura de diferentes gêneros textuais entrelaçados a filmes.
Tempo previsto	2h.
Recursos	Aparelho celular com internet ou similar, Google, caderno, lápis, caneta, borracha, régua.

Professor: esta oficina contém atividades sobre linguagem verbal e não verbal presentes no gênero discursivo filme e outros gêneros correlacionados, com prioritárias para a essa. Os alunos devem fazer a análise concentrada. É importante que as atividades sejam realizadas em dupla ou grupos para que os discentes socializem seus conhecimentos.

Ainda sobre o trato da linguagem imagética em sala de aula, segundo Rossi (2009), muitas propostas de leitura de imagem se reduzem à análise de elementos presentes nela e sua composição, como cores, linhas, formas; muitas vezes, esquece-se da luminosidade. Por isso, propõe-se que diante de uma imagem apresenta em uma atividade didática, pode-se fazer as seguintes perguntas:

- I O que você vê na imagem?
- II Como você interpreta essa imagem?
- III Como você julga a qualidade da imagem? Que critério utilizou para isso?

Já ao mediador, cabe-lhe as seguintes funções:

- I Diferenciar a leitura de cada aluno;

- II Observar os pressupostos que cada aluno traz;
- III Não oferecer aos estudantes uma leitura única.

Além disso, a pesquisadora orienta que cabe ao educador levar os alunos a romper os limites e respeitar o modo de construção do conhecimento da arte através da leitura deles.

Aluno: a seguir, há atividades em que a leitura de imagens é o principal objetivo

Texto 1

"Tudo é e não é."

(GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 5)

Texto 2

“É necessário conhecer a linguagem da imagem em sua manifestação plástica, não apenas seus aspectos visuais, mas também o som, o audiovisual. [...] Hoje as mensagens são recebidas através de diferentes meios digitais e elas têm se tornando uma segunda língua de muitos usuários das mídias sociais.”

(PEREIRA; SOUSA, 2017, p. 350-351)

Texto 3

“O mundo das imagens se divide em dois domínios. Ao primeiro pertencem desenhos, pinturas, gravuras, fotografia e imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. No segundo, as imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas e modelos. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inexplicavelmente ligados já na respectiva gênese.”

SANTAELLA, L; NÖTH, W. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1997,

Atividade 1. No cinema, as imagens das personagens dizem muito sobre as características físicas e psicológica delas. Além disso, as imagens, que divulgam um filme, podem provocar efeitos de sentido distintos no telespectador, os quais serão confirmados ou dissipados quando se dá a leitura da obra. Observe a imagem abaixo, que é um *frame* do filme Bacurau. Em seguida, responda.

Figura 26. *Printscreen* “Bacurau”



<https://veja.abril.com.br/blog/isabela-boscov/bacurau/>. Acesso em: 16 out. 2021.

- O que você observa nesta figura 26?¹³ [Pessoal](#)
- O que ela antecipa para o telespectador sobre a narrativa do filme? [Pessoal](#)
- Qual é a possível classe social dessas personagens? [Pessoal](#)
- Explique quais as características da imagem que provocam essa sensação de que elas pertencem a tal classe social apontada por você? [Sugestão: o aluno deve analisar as linhas da expressão facial, como olhar, vestuário e da imposição corporal da personagem.](#)

Atividade 2. Você sabe o que significa os verbetes vilão, herói, mocinho e anti-herói? Qual é a diferença entre eles? Após conversar com seu colega e professor sobre esses verbetes, observe nas imagens abaixo, levando em conta as características visuais (cores, linhas, formas, luminosidade) e classifique as personagens como: vilão, herói, anti-herói, mocinho. Para tratar das características visuais, não há necessidade de pesquisa sobre cores, linhas, formas e luminosidade, pois, o que importa é o seu conhecimento prévio sobre isso.

¹³ Questões (a-c) adaptadas das propostas de Souza (2006, p. 36).

a) As imagens abaixo são da personagem “Coringa”, em diferentes filmes.

Figura 27. *Printscreen* “Coringa”



Imagem coletada na internet pelo autor.

- I Observando a figura 27, como você classificaria essa personagem? Vilão, herói, mocinho e anti-herói?
- II Quais são as características físicas apresentadas nas imagens que levaram você a fazer tal classificação? [Pessoal](#)

b) A imagem abaixo é da personagem *Batman*.

Figura 28. *Printscreen* *Batman*



Imagem coletada na internet pelo autor.

- I. Como você classificaria essa personagem? Vilão, herói, mocinho e anti-herói?

- II. Quais são as características físicas apresentadas nas imagens que levaram você a fazer tal classificação? [Pessoal](#)
- III. Há regiões no Brasil que os habitantes costumam dizer que irá levar uma pessoa que pratica atos ilícitos ao “homem de capa preta”. A personagem acima usa uma capa preta como parte de seu vestuário. Teoricamente, qual instituição pública ela estaria representando? [A justiça criminal.](#)
- c) A imagem abaixo é de “Severino do Aracajú”, personagem do filme “Auto da Compadecida”, 2000.

Figura 29. *Printscreen* “Severino de Aracaju”



Imagem coletada na internet pelo autor.

- I. Como você classificaria essa personagem? Vilão, herói, mocinho e anti-herói?
- II. Quais são as características físicas apresentadas nas imagens que levaram você a fazer tal classificação? [Pessoal](#)
- III. A personagem é uma caricatura de um cidadão famoso que representa o “Cangaço” no Brasil. Você sabe o que foi o cangaço? Se não se lembra, pesquise sobre o assunto e, depois, diga qual é a pessoa que Severino de Aracaju é uma caricatura. [Virgulino Ferreira da Silva, mais conhecido como Lampião.](#)

Atividade 3. As cores são elementos essenciais para produtores de cinema. Elas informam, complementam, caracterizam as personagens. Observe as figuras 30 e 31 abaixo e anote as suas impressões sobre a presença das cores nelas; ou seja, qual poderia ser o motivo de o diretor, roteirista e colorista escolherem tais cores para caracterizar tais personagens. Em seguida, socialize as anotações com seu professor e colegas.

Figura 30. *Printscreen* “Hulk”



Imagem coletada na internet pelo autor.

- a) **Anotações:** Espera-se que os alunos observem que a escolha da cor verde retrata a mudança genética que a personagem sofreu ao ser exposta a produto químico; além disso, as cores de fundo mostram para o telespectador que a ação ocorre em dia nublado.

Observe este *frame* do filme, “Lampião, o rei do cangaço”.

Figura 31. *Printscreen*. “Lampião”



Imagem coletada na internet pelo autor.

- b) **Anotações:** Espera-se que os alunos observem que a escolha das cores preto e branco tem o objetivo de retratar a época em que viveu Lampião, na qual ainda não existia fotografias coloridas; além disso, as cores de fundo mostram para o telespectador que a ação ocorre em dia claro.

Faça o mesmo para a imagem do filme Malévola, 2019.

Figura 32. *Printscreen.* “Malévola”



Imagem coletada na internet pelo autor.

- c) **Anotações:** Espera-se que os alunos observem que a escolha das cores preto – predominante – é devido a personagem ser a vilão, representando a presença da maldade entre os humanos; além disso, a cor branca mostra a raça dela.

Por fim, atente-se ao *frame* do filme “Os farofeiros” (2018).

Figura 33. *Printscreen* “Os farofeiros”



Imagem coletada na internet pelo autor.

- d) **Anotações:** Espera-se que os alunos observem que a escolha das cores do vestuário das personagens têm que ver com a alegria, uma vez que o filme é humorístico. É comum usar roupas coloridas em momentos festivos, como Carnaval e Festa Junina.

Atividade 4. Leia a texto a seguir:

Figura 34. Capa de DVD do filme “Se eu fosse você”

“Mais de 3.600.000 Espectadores”

Cláudio, 50 anos, publicitário bem-sucedido, dono da própria agência, e Helena, 40 anos, professora de música, coordenadora de um coral infantil, são casados há muitos anos e já caíram na rotina. É indiscutível que se amam, mas que casal não tem uma briguinha de vez em quando?

Porém um dia, uma dessas briguinhas vira uma briga, e percebem em pânico que foram atingidos por um fenômeno inexplicável: eles trocam, literalmente, de corpos. A consciência de Cláudio havia migrado para o corpo de Helena, e vice-versa. Portanto, Cláudio passa a ter um corpo de mulher; o de Helena, e Helena, um corpo de homem: o de Cláudio.

Mas logo eles percebem que a única maneira de sobreviver a tantos desafios é se unirem e tentar sair desta situação. E o que decidem fazer. É a medida que vão superando os obstáculos, vão aprendendo mais sobre o outro e sobre si próprios. Desenvolvendo uma linda história de amor, com todas as situações de uma agradável comédia.

EXTRAS:

- Trailer
- Making Of
- Entrevistas - Glória Pires, Tony Ramos, Daniel Filho
- Cenas Excluídas
- Cláudio (voz brasileira)

Áudio: As informações técnicas que aparecem abaixo, incluindo as relativas o formato, opções de áudio, idioma e legendas, referem-se exclusivamente ao filme. O conteúdo adicional (extras) não é dotado das mesmas características.

ÁUDIO	PORTUGUÊS 5.1 e 2.0 Stereo	LEGGENDAS	INGLÊS ESPANHOL PORTUGUÊS	ÁUDIO	INGLÊS ESPANHOL PORTUGUÊS	FORMATO	WIDESCREEN 1.78:1	CD
--------------	--------------------------------------	------------------	----------------------------------	--------------	----------------------------------	----------------	-----------------------------	-----------

DURAÇÃO: 104 MINUTOS - COR - COMÉDIA

Classificação Indicativa: Indicado para menores de 10 anos.
Indequeções: Linguagem Depreciativa.

7 890552 038643

Depois de assistir, você vai se sentir uma outra pessoa!

DOS PRODUTORES DE “SEXO, AMOR & TRAIÇÃO”

Fonte: <http://divinitrocavendadefilmes.blogspot.com/2010/04/se-eu-fosse-voce.html>.

Acesso em: 21 abr. 2021.

- Qual é a interpretação que você faz do título do filme “se eu fosse você”? **Pessoal.**
- Observe as cores usadas nos nomes dos atores e o título do filme. O que elas antecipam da narrativa? **A capa de DVD dá pista de que na narrativa: Tony Ramos viverá um papel de um personagem com ações típicas de uma personagem feminina e Glória Pires, personagem masculina.**
- Além das suas conclusões para a atividade da letra “b”, há outros elementos que também reforça o que se pressupôs sobre as cores? **A cor do prestobarba é azul e o batom é rosa. Há uma inversão de uso dos objetos pelas personagens.**
- A frase “Dos produtores de ‘Sexo, amor & traição’ traz mais uma informação sobre os produtores do filme. Qual é ela? **A frase informa ao leitor que Daniel Filho, o produtor do filme, também produziu outra obra de sucesso de público: “Sexo, amor & traição”.**
- Pesquise sobre a biografia do diretor Daniel Filho. **Daniel Filho é um diretor de cinema(...)**
- Por que as iniciais do nome do diretor do filme estão em cores diferentes? **O nome dele está escrito com as cores distintas, pois, elas fazem parte da criação artística da capa de DVD; além disso, as cores das letras são comuns às cores dos nomes das personagens do filme, as quais o diretor é o “criador”, “pai” delas.**
- Volte à figura 18 e transcreva os nomes dos patrocinadores do filme. **BR Petrobrás; Nova Schin; Claro; Governo do Rio de Janeiro - Secretaria de Estado de Cultura; Lei de Incentivo à Cultura**

h) Você sabe qual é importância de um patrocinador para uma produção cinematográfica?

O patrocinador é o principal responsável por viabilizar financeiramente uma produção cultural em todas as suas etapas até chegar ao produto final. Normalmente, ele é uma pessoa física ou empresa que investe dinheiro no projeto em troca de benefícios.

i) Analisando o gênero capa de DVD, percebe-se que:

() A narrativa vai tratar de um romance entre as duas personagens em destaque.

() A capa de DVD se constitui como gênero discursivo independente, mas, mesmo assim, ele pode fazer parte da constituição de outros gêneros, como filme.

(x) o filme, por ser um gênero que relaciona linguagens (verbal e não verbal), utiliza a capa de DVD para sintetizar a narrativa e fazer a divulgação da obra.

(x) a relação entre linguagens é um recurso presente na capa de DVD, que, por meio da linguagem verbal e não verbal, atinge diferentes públicos.

j) Em o período oracional “depois de assistir, você vai se sentir uma outra pessoa”, contida na capa, qual mensagem para o leitor? *espera-se que o aluno responda que tanto um homem quanto uma mulher passarão a ter melhor compreensão das ações de um gênero oposto.*

J) Qual informação, na capa do DVD, prova que o filme foi um sucesso de público?

A informação está contida na frase “mais 3.600.000 expectadores”.

Quadro 8. “Imagens que falam” (II)

	Oficina 7: “Imagens que falam” II
Habilidades BNCC	(EF69LP05), (EF69LP44), (EF69LP49), (EF89LP25), (EF67LP27), (EF89LP34).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar informações explícitas no modo verbal e/ ou visual; - Fazer análise globalizante e concentrada do gênero discursivo; - Fazer análise em conjunto do gênero discursivo; - Relacionar partes do texto: informações verbal e visual; - Levantar hipóteses sobre o gênero discursivo filme, recorrendo a estratégias de observação e de leitura; - Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação.
Tempo previsto	2h30min
Recursos	Datashow, notebook, caixa de som, aparelho celular com internet ou similar, Google, caderno, lápis, caneta, borracha, régua.

Professor: as atividades dessa oficina são uma continuidade de leitura e interpretação de textos imagéticos trabalhados na oficina anterior, por meio da *análise concentrada e globalizante*. Elas permitirão a ampliação da prática leitora em textos não verbais, promovendo os multiletramentos através de *frames* cinematográficos, os quais são importantíssimos para a leitura e compreensão do gênero filme; assim como possibilitando que os educandos leiam e apreciem a sofisticação estética de outros gêneros discursivo que contenham esse tipo de texto.

Aluno: a maioria das atividades, a seguir, contém *frames* obtidos do filme “Vida de Insetos” (1998). Você irá observá-los, com atenção, antes de responder as questões que os seguem.

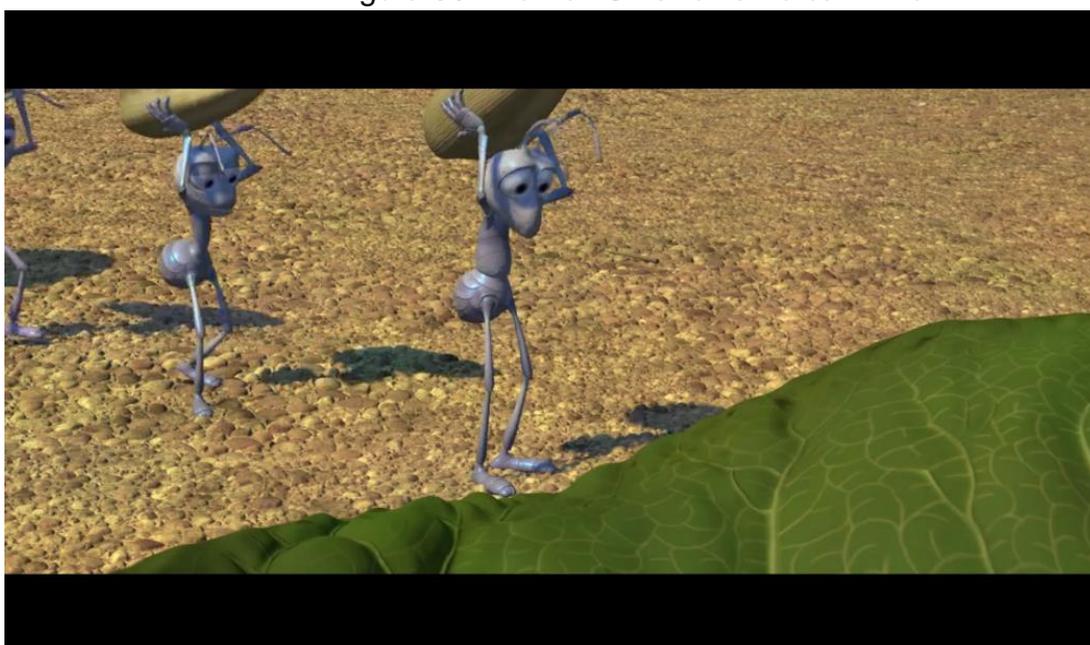
Atividade 1. Leia os textos a seguir e responda as perguntas sobre eles.

Texto 1. Uma folha no meio do caminho

Inesperadamente, uma folha cai na trilha do formigueiro. Uma das formigas, em pânico, grita: “me perdi, vou ficar aqui para sempre”.

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 35. *Frame* “Uma folha no caminho”



“Vida de insetos”, 1998

- Qual é o motivo do pânico? O motivo do pânico é que há um grande obstáculo no caminho que impede que a formiga veja que está a sua frente. Isso faz com ela julgue que se perdeu.
- Por que as formigas não contornaram a folha no primeiro momento? Ela não contorna a folha porque está acostumada e acomodada em repetir o mesmo trajeto continuamente. Há uma crítica sobre isso, pois é necessário às pessoas terem consciência de que precisam mudar, precisam enfrentar os obstáculos do dia a dia e não se abaterem com as adversidades, não se acharem incapazes de romper um imprevisto.
- Qual foi o desfecho dessa narrativa? Uma formiga experiente pede que o grupo não entre em pânico, que tenha calma. Ele orienta uma formiga, que puxa a fila, a contornar a folha.
- Qual sentido o telespectador pode construir a partir dessa “uma folha no caminho”? sugestão: Há inúmeras “pedras” em nosso caminho, as quais precisam ser contornadas, vencidas. Não precisamos entrar em pânico quando isso acontecer; basta pensar um pouco e seguir adiante.

Atividade2. Não somente da prática da opressão vivem os gafanhotos da obra “Vida de Insetos” (1998). Eles têm momentos de lazer, ainda que durante a diversão usem e abusem da exploração da mão de obra escrava de outros seres do reino dos insetos. Observe as imagens abaixo e responda as atividades sobre elas.

Figura 36. *Frame* “Tempo para lazer”



“Vida de insetos”, 1998

- O que você observa neste *frame*? Um gafanhoto está se divertindo, esquiando sobre as águas de um rio, sendo puxado por um pernillongo. Há outro gafanhoto tomando banho de sol; ao fundo, há dois guarda-sóis.
- Qual é a atividade esportiva contida neste *frame*? Slalom Ski, também conhecido no Brasil como Esqui aquático.
- Neste *frame*, quais seriam os ambientes frequentados pelos humanos que estão representados nela? Por quê? As praias ou clubes.

Atividade 2. Leia o seguinte poema:

Texto 2. No Meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

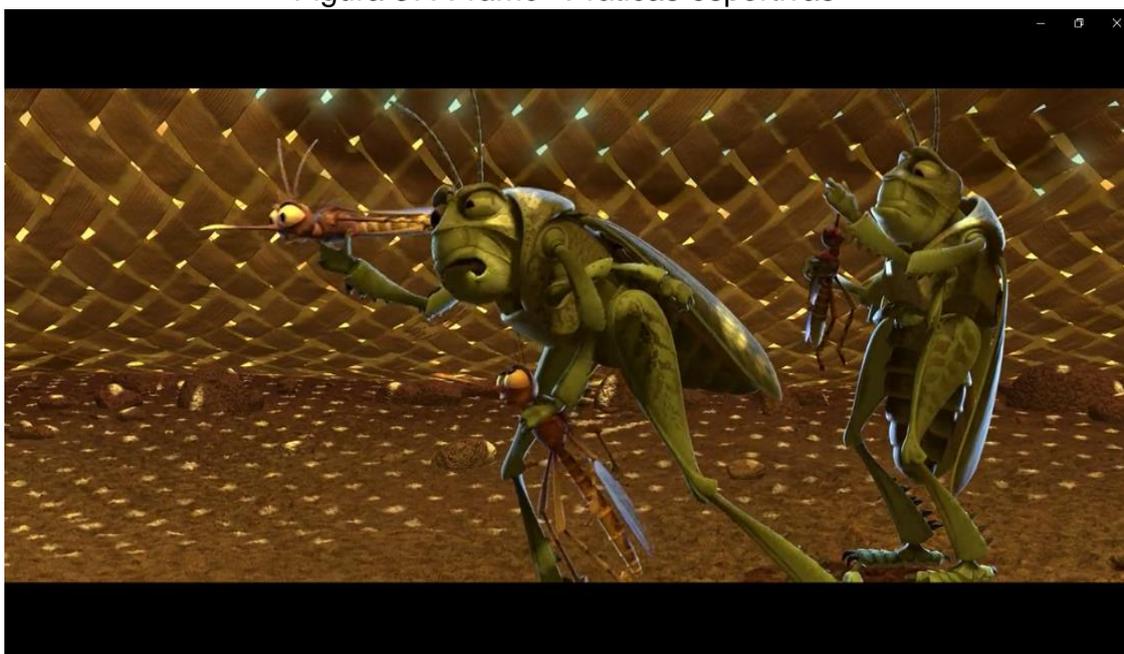
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, 2013, p. 36)

a) Qual é a sentido semântico-argumentativa presente no poema por meio sobre a “pedra que está no meio do caminho” e a “folha que está no meio do caminho das formigas”? [O poema e o filme podem ser interpretados como se tratassem das dificuldades relacionadas à vida humana, como o descontrole sobre ações. Diante disso, temos o poder de escolher se ficaremos prostrados ou seguiremos à frente.](#)

Atividade 4. Agora observe o *frame* abaixo.

Figura 37. *Frame* “Práticas esportivas”

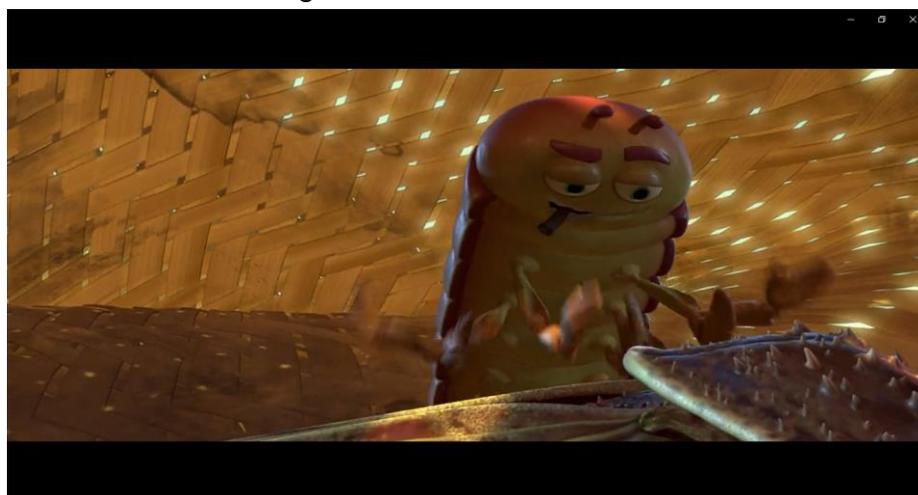


“Vida de insetos”, 1998

- a) O que os gafanhotos estão fazendo? [Brincando de jogar os pernilongos em uma local em que esses ficam presos pelo ferrão.](#)
- b) Qual é a atividade esportiva presente neste *frame*? [Jogo de dardo.](#)

Atividade 5. Atente-se à figura 38.

Figura 38. *Frame* “Estética”



“Vida de insetos”, 1998

- O que acontece nesse *frame*? [Hopper está sendo massageado por um Tatuzinho-de-jardim.](#)
- Baseado nos *frames* 37 a 39, o que se pode dizer da conduta de Hopper, o líder dos gafanhotos? [Ele é um inseto que explora formigas, pernilongos e outros insetos como Tatuzinho-de-jardim.](#)

Atividade 6. Observe os *frames* abaixo e responda o que se pede sobre eles.

Figura 39. *Frame* “Flik e a princesa”



Figura. *Frame* 40 “Princesa Dot”



Frames capturados em “Vida de insetos”, 1998

- Quais são os objetos inventados por Flik que estão nestes *frames*? [Ele inventou a máquina colhedora de grãos, telescópio respectivamente.](#)
- Para que servem essas invenções? [Flik é o mais criativo do formigueiro. Ele inventou o telescópio, que está na mão da princesa Dot, cujo objetivo do invento é permitir que a princesa Atta vigie o formigueiro à distância. Também inventou a “colhedora”, o objeto que nas costas dele, visando dobrar a colheita de alimento.](#)
- Quais são os momentos da narrativa em que há esses *frames*? [A primeira imagem contém parte da cena em que Flik apresenta para Atta a máquina de colher grão. A segunda imagem contém Dot observando a chegada dos insetos circenses ao formigueiro.](#)

Atividade 7. Descreva o que você observa no *frame* abaixo.

Figura 41. *Frame* “A festa”



“Vida de insetos”, 1998

Sugestão: Os gafanhotos estão festejando a decisão de Hopper de “não atacar” o formigueiro. Há um gafanhoto deitado em uma “rede”. Debaixo da “rede”, há grãos que foram coletados pelas formigas. Também há uma rede por cima dos insetos.

Atividade 8. Atente-se ao *frame* abaixo e, se necessário, retorne aos *frames* das atividades 3, 4 e 5.

Figura 42. *Frame* “trabalho escravo”



“Vida de insetos”, 1998

Texto 3. As duas histórias

Segundo Ricardo Piglia (2000), um conto sempre conta duas histórias. A arte do contista consiste em cifrar a história dois nos interstícios da história um, ou seja, uma história aparente esconde uma história secreta que é narrada de um modo elíptico e fragmentário. O efeito de surpresa se produz quando, no final, aparece na superfície a história secreta. Isso pode ser aplicado ao filme “Vida de Insetos”, 1998, uma vez que trata da exploração de um grupo de insetos por outro grupo. No entanto, os *frames* relatam mais um grupo de insetos que são tão explorados quanto as formigas.

Fonte: elaborado pelo autor.

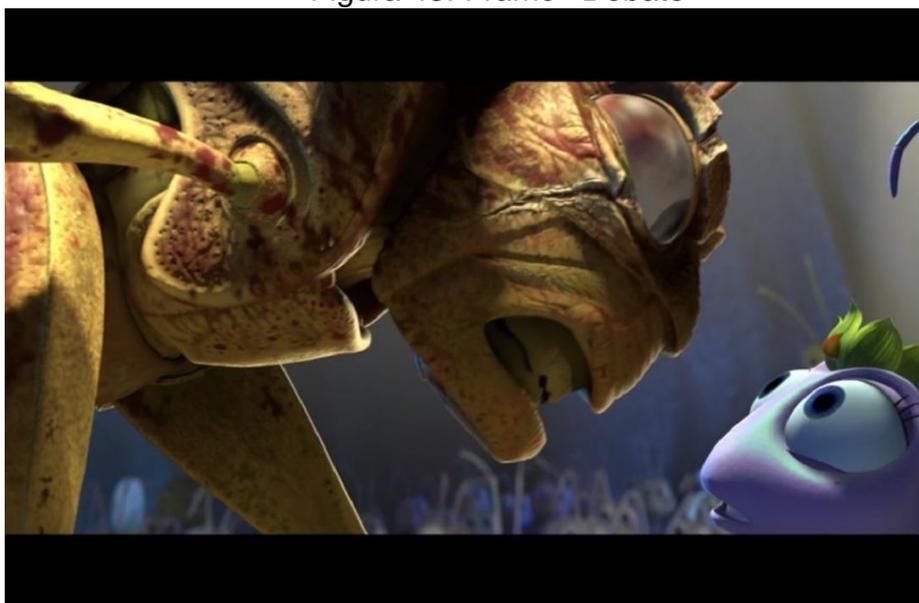
- a) Quem é explorado? [Os pernilongos.](#)
- b) Como acontece essa exploração. [Eles são obrigados a puxaram os gafanhotos como se eles fossem Jet-ski; preparam os lanches, limpam a casa, são usados como flechas de dardos.](#)

Atividade 9. Leia os textos 4 e 5 com atenção. Em seguida, responda o que se pede sobre eles.

Texto 4. Os ângulos de captura de imagem

O *frame* abaixo, obtido no filme “Vida de insetos” (1998), foi capturado através de uma câmara pelo enquadramento denominado “plano fechado”. Esse ângulo visa destacar as características da personagem.

Figura 43. *Frame* “Debate”



“Vida de insetos”, 1998

Na sequência da cena, pode-se ver as mudanças de captura de *frames*. Em certo momento, há a captura de imagens de cima para baixo; outrora, de baixo para cima (*plongée* e *contra-plongée*, respectivamente). Isso não é aleatório, pois há significados nessas ações. Segundo Martin (2005), o plano *plongée* é muito utilizado para passar para o telespectador a sensação de inferioridade de um personagem em relação a outra/algo. Além disso, o enquadramento produz um efeito de diminuir o objeto, mostrando em um plano que existe algo maior do que ele, fisicamente ou socioculturalmente. Já *contra-plongée* oferece ao telespectador a sensação de grandiosidade e superioridade do que está sendo filmado em relação ao oponente.

Fonte: elaborado pelo autor.

- a) Em que momento da obra o *frame* foi capturado? [O frame foi capturado no momento em que Hopper “dialoga” com a princesa Atta sobre o motivo de não haver alimentos sobre a “pedra da oferenda”. O ângulo de captura nos mostra como ele se sente superior à Atta e “se nega a falar” com ela porque ainda estar em treinamento para assumir o posto de rainha.](#)

Texto 5. Relacionamento abusivo: o que é e quais são os principais sinais

O relacionamento pode ser considerado abusivo quando é constantemente marcado por privações, dor, sofrimento e ausência de individualidade. E, para que se estabeleça tal tipo de relacionamento, além do abusador – seja homem ou mulher –, é preciso que haja uma vítima que se permita ser dominada. Dificilmente uma relação começa escancaradamente abusiva. Psicólogos explicam que, no início, o abusador costuma ser tão envolvente e sedutor que é comum a vítima confundir ciúme e controle com proteção e amor. Mas o ciúme possessivo e o excesso de controle e cobranças não são os únicos indícios de uma relação abusiva.

É importante reconhecer outros sinais. Se você se sente distante dos amigos e até da família por influência do parceiro ou parceira, é sempre criticado e menosprezado, abre mão das coisas de que gosta para não contrariar, é levado sempre a sentir culpa por todos os problemas da relação, é alvo constante de chantagens psicológicas, se sente intimidado com comportamentos agressivos do outro e, nos casos mais graves, sofre ameaças e até violência física, muita atenção!

Adaptado de: Relacionamento abusivo: o que é e quais são os principais sinais. Em: <https://jovempan.com.br/programas/ta-explicado/relacionamento-abusivo-o-que-e-quais-sao-os-principais-sinais.html>. Acesso em: 08 mai. 2021

- a) Baseado na leitura do texto 5 e na figura 43, diga qual é a relação que ocorre entre as personagens e como isso é representado no filme “Vida de insetos”. *O frame “43” nos mostra uma relação abusiva em que o mais forte se sobrepõe ao mais fraco, não se importando com os métodos, sexo e valores sociais.*
- b) Qual foi o objetivo de capturar a imagem acima nesse ângulo? *O objetivo é mostrar que há uma relação abusiva entre as personagens por meio do ângulo de captura da imagem.*

Atividade 10. Agora, leia os textos 6 e 7 com atenção. Em seguida, atente-se aos *frames* e responda o que se pede.

Texto 6. “A câmara como testemunha”

“Muito cedo, a câmara deixou de ser apenas testemunha passiva, abandonando a função de registradora objetiva dos acontecimentos, para se tornar a sua testemunha ativa e a sua intérprete.”

(MARTIN, 2005, p. 41).

Figura 44. *Frame “A batalha”*



“Vida de insetos”, 1998

Observe a figura 44. Ele foi obtido em um momento em que a gangue de gafanhotos chega ao formigueiro, após um membro dela afirmar que as formigas são pequenas (insignificantes). Mas Hopper não aceita essa ideia.

- a) Você concorda com o pensamento de Hopper ou com o outro membro da gangue? *Pessoal.*
- b) Por quê? *Sugestão: Há de se concordar com Hopper, pois, o enquadramento da câmera mostra que há diminuto número de gafanhotos “encurralando” uma grande quantidade de formigas. Na ideia de Hopper, se as formigas descobrissem que eram numerosas e unissem, poderiam derrotar facilmente a gangue dele. Para reforçar, o diretor da animação apresenta essa ideia ao telespectador por meio da escolha de cores, quantidades de insetos e posição de ataque e defesa no embate.*

Texto 7. “A função do enquadramento”

O potencial estatismo originado pelo enquadramento será, em caso de necessidade, compensado pelo seu dinamismo interno, quer seja o dos movimentos ou o dos sentimentos; mas o enquadramento pode ser móvel sem por isso perder o seu valor de composição plástica. (...). A escolha de cada plano é condicionada pela necessária clareza da narração: deve existir uma adequação entre a dimensão do plano e o seu conteúdo material, por um lado (o plano é tanto maior ou aproximado quanto menos coisas nele houver para ver), e o seu conteúdo dramático, por outro lado (o plano é tanto maior quanto a sua contribuição dramática ou a sua significação ideológica forem grandes).

(MARTIN, 2005, p. 46-47).

Figura 45. *Frame* “O medo” (1)



Figura 46. *Frame* “O medo” (2)



Frames 45 e 46 obtidos em “Vida de insetos”, 1998

- a) O que está acontecendo na figura 45? Nele, há formigas que estão assustadas porque o gangue de grilos está chegando à colônia e elas não conseguiram coletar sementes suficientes para colocar na “pedra da oferenda”.

- b) Qual poderia ser o estado emocional das formigas na figura 45? *Assustadas.*
- c) Como se comprova isso? *Isso é possível perceber pelo olhar delas.*
- d) Quanto ao plano e enquadramento das figuras 45 e 46, o que se pode dizer?

O posicionamento da câmara na obtenção dos *frames* favorece a visão do telespectador, mostrando a reação das formigas, dos grilos e o espaço em que eles estão. Temos uma "câmara objetiva", em que o posicionamento permite a filmagem de uma cena do ponto de vista de um público imaginário em ambos os *frames*. Em relação ao ângulo da tomada da câmara no *frame* "45", ele é chamado de "ângulo plano" - ângulo que apresenta as pessoas ou objetos filmados num plano horizontal em relação à posição da câmara. Já no *frame* "46", a câmara está posicionada de forma que os insetos ofereçam ao telespectador a sensação de grandiosidade e superioridade, cujo enquadramento é o *contra-plongée*.

- e) Qual o possível motivo da escolha das cores preto e branco para esses *frames*? *As cores são de suma importância na narrativa fílmica. Geralmente, o uso de ambientes escuros em filmes visa adequar a cena à narrativa que trata do suspense, medo; já o branco tem a ver com o inverno, o frio.*

Atividade 11. Observe os *frames* abaixo, rememore-os e a narrativa. Se necessário, assista às cenas. Em seguida, numere os ditados populares de acordo com as figuras.

[47] "A união faz a força".

[31] "Não julgue um livro pela capa".

[31] "A liberdade jamais é dada pelo opressor; ela tem que ser conquistada pelo oprimido. "

Figura 47. *Frame* "Juntos e misturados"

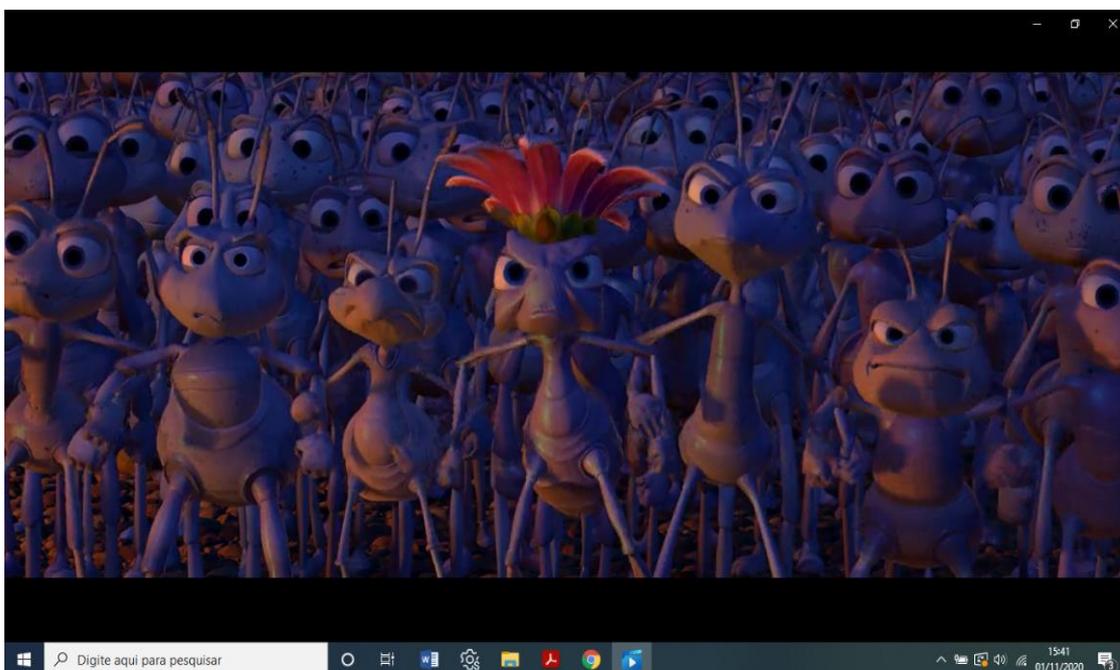
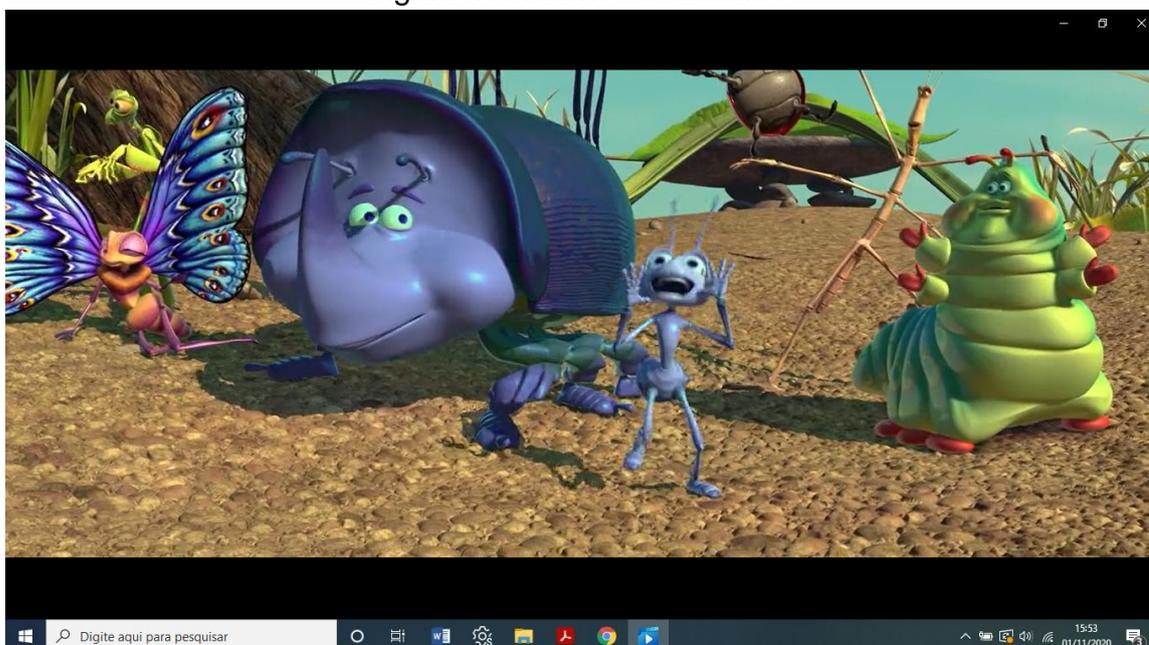


Figura 48. *Frame* “A vitória”Figura 49. *Frame* “O discurso”

Figuras 47 a 49 obtidas do filme “Vida de insetos”, 1998

Atividade 12. O filme “Vida de insetos” (1998) trabalha muito com o simbólico. Nele, a Joaninha – que é do gênero masculino – precisa simbolizar uma figura feminina para agradar as “crianças” (as formiguinhas). Além disso, o que mais chama a atenção do telespectador é a pedra que simboliza uma semente. Veja o *frame* a seguir.

Figura 50. *Frame* “A pedra”

“Vida de insetos”, 1998

- a) O possível significado desse *frame* para o telespectador? *Pessoal.*
- b) O *frame* acima foi obtido em qual momento da narrativa? *Ele foi capturado no momento em que Flik dá a Dot uma pedra e diz que a formiguinha, no momento, poderia ser do tamanho de tal objeto, mas ia crescer e ser importante. A mesma metáfora é usada por Dot quando Flik se desanimou com o projeto de vencer os gafanhotos.*
- c) O *frame* cumpriu o seu possível objetivo no contexto narrativo da obra? *Sim.*
- d) Por quê? *Na narrativa, a pedra é um dos importantes elementos motivacionais.*
- e) Explique o que acontece na cena em que foi obtida o *frame* “50”. *Na cena, há Flik e a princesa Dot. Ele pega uma pedra e pede para a princesa imaginar que aquela é uma semente que deve ser regada até se tornar em uma grande árvore. Afirma que mesmo que pareça pequena, um dia a formiguinha crescerá e se transformará em uma árvore.*
- f) Qual é a possível mensagem que o telespectador pode depreender. *Pela metáfora, é possível compreender que quando somos crianças, adolescentes e jovens, ainda não “experenciemos” o mundo o suficiente. Certamente, passaremos por muitas mudanças até atingirmos a maturidade.*

Atividade 13. Ainda tratando das mensagens que o filme apresenta por meio de texto verbal e não verbal, observe a figura 51 e faça o que se pede.

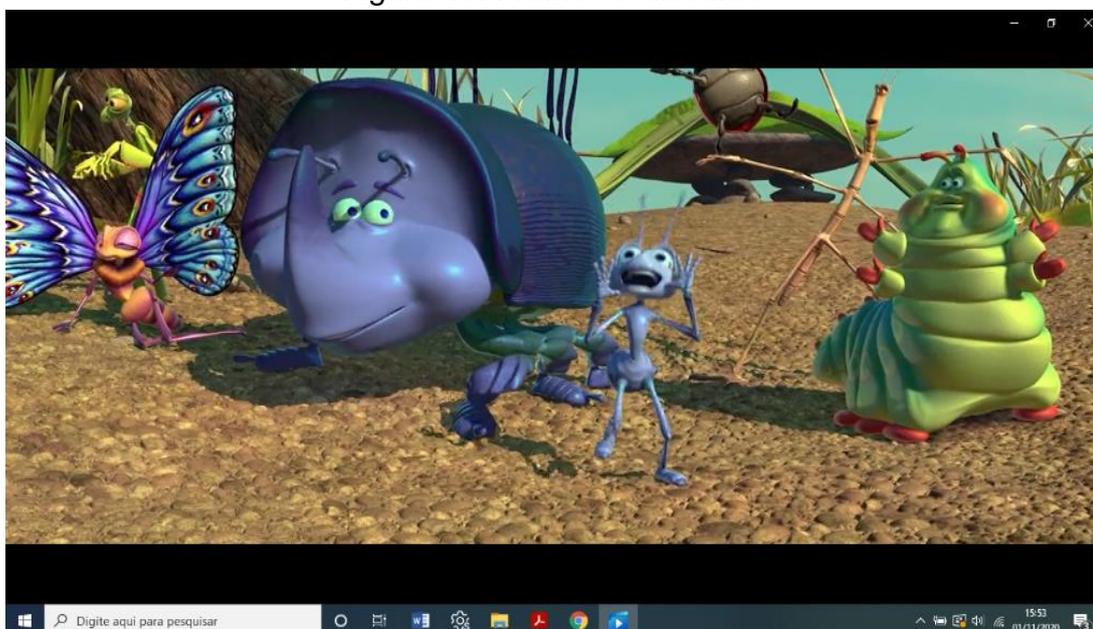
Figura 51. *Frame* “A surpresa”

“Vida de insetos”, 1998

- a) Reveja a cena. Logo após, escreva o que acontece no *frame* acima. A imagem mostra o momento em que Flik se encontra com um grupo circense, que estava desacreditado na sociedade em que vivia. Após a trupe de insetos ser despedida do circo, a formiga os “contrata para lutar contra os gafanhotos”.
- b) Qual o possível significado que o telespectador pode construir a partir dele? **Sugestão:** a possível mensagem que a cena nos passa é que nem sempre que algo dá errado e somos desvalorizados, significa que não sabemos fazer o nosso trabalho direito. Portanto, precisamos prosseguir, buscando um caminho distinto, aprimorando as ideias e descobrindo o que realmente amamos fazer.
- c) Em termos de vida em sociedade, o que esse *frame*, e a narrativa dele, possivelmente representa os seres humanos? O *frame* e o enredo dele, apresentam várias espécies de insetos convivendo harmonicamente, ainda que haja diferenças de ideias. As etnias, raças podem viver harmonicamente, a partir do momento que se respeitam as diferenças.

Atividade 14. Observe bem as figuras 52, 53 e 54 para responder o que se pede.

Figura 49. *Frame* “O discurso”



“Vida de insetos”, 1998

- a) Qual foi o momento do dia em que foi capturada?
 () ao amanhecer () antes do meio-dia () meio-dia () à noite.
- b) Por que você marcou essa opção? **Sugestão:** O ângulo de captura da imagem deixa claro, por meio da sombra dos insetos, que o horário em que ocorre a cena é antes do meio-dia ou antes do final da tarde. Pela inclinação das sombras, não se pode dizer que o horário é meio-dia, nem nascer ou pôr do sol.

Figura 52. *Frame “A encenação”*

“Vida de insetos”, 1998

- c) O *frame* “52” foi capturado no mesmo horário que o *frame* “53”? Não.
- d) Por quê? A captura da imagem em ângulo plano mostra claramente que a posição da sombra dos insetos não é a mesma.
- e) Qual é o horário provável da obtenção do *frame* “53”? Devido a posição da sombra das personagens sobre o solo, é possível que seja próximo ao meio-dia.

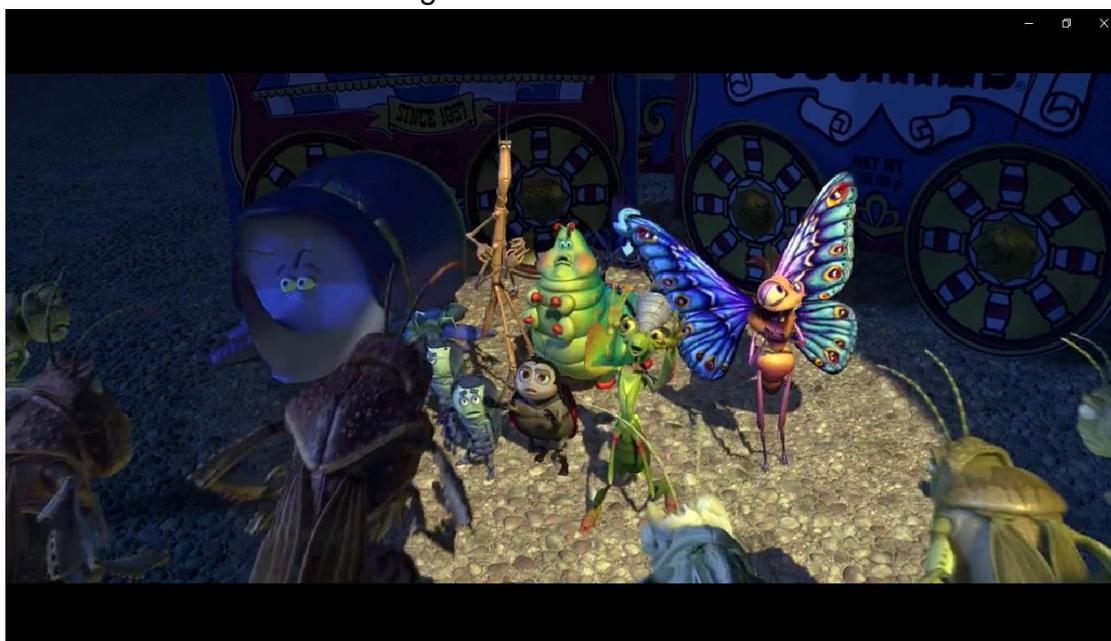
Figura 53. *Frame “A declaração”*

“Vida de insetos”, 1998

- f) Qual seria o horário provável em que o *frame* foi obtido?
- (x) tarde () meio-dia () noite
- g) Por que você marcou esse horário? Sugestão: o provável momento é próximo ao final da tarde, devido ao ângulo das sombras das personagens. No contexto do desenvolvimento da obra cinematográfica, não se pode afirmar que tal imagem foi capturada ao amanhecer.

Atividade 15. Veja atentamente a figura abaixo

Figura 54. *Frame* “O desfecho”



“Vida de insetos”, 1998

- Qual é o ângulo em que se dá a captura dele? *Plongée (de cima para baixo).*
- Qual pode ser o possível o objetivo de usar a câmara nessa posição? *O ângulo alto mostra a relação de superioridade de uma personagem para a outra. Podemos observar na imagem que a personagem Hopper está oprimindo as personagens em posição inferior no contexto da imagem. Isso pode ser provado por meio da reação dos oprimidos: a face deles revela o medo.*
- Em relação ao grafismo do *frame*, o que se pode dizer? *A imagem certamente provoca impressões e emoções ao telespectador. Ela mostra uma cena importante em que a rainha do formigueiro é retirada de cena por meio de uma falsa mágica realizada pelos insetos circenses para evitar que o Hopper a matasse. O vívido da imagem pode impactar o observador por meio do uso da luz: o foco que ilumina as personagens ao fundo da imagem revela ao público a presença do medo. Nos cantos, predomina o escuro, deixando quase imperceptível as outras personagens presentes na cena, assim como pode estar ligado ao suspense em relação ao desfecho da cena. Além disso, a presença do claro e escuro nessa cena dá uma sensação de profundidade.*

Quadro 9. O filme já acabou?

	Oficina 8: O filme já acabou?
Habilidades BNCC	(EF89LP25), (EF69LP42), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP49).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o repertório cultural dos alunos sobre gêneros discursivos; - Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos.
Tempo previsto	1h.
Recursos	<i>Datashow, notebook, caixa de som, aparelho celular com internet ou similar, Google, caderno, lápis, caneta, borracha.</i>

Professor: essa oficina trata de gêneros discursivos muito importantes para a produção cinematográfica, mas, muitas vezes, eles passam despercebido ao olhar do telespectador. Segundo Soares (2018), os filmes que se vê em casa, no cinema, possuem créditos finais que têm o objetivo de apresentar os nomes dos envolvidos na produção da obra cinematográfica, no entanto, a maioria das pessoas não os leem. Acrescentamos mais, ciente disso, os canais de televisão por assinatura rodam os créditos finais em uma velocidade tão superior às imagens do filme que se torna quase impossível lê-los. Por isso, ressaltamos a importância do gênero pós-crédito em uma proposta didática, pois, percebemos, em sala de cinema, que há um número reduzido de cinéfilos que o leem, possivelmente buscando “spoiler” do *Sequel*, *Spin-off*,¹⁴ *crossover* ou *remake*. Nesses sentidos, ele funciona apenas como *merchandising* da indústria cinematográfica.

Aluno: você irá estudar os gêneros crédito e pós-crédito cinematográfico. Talvez você não os conheça e tampouco sabe da importância deles em um filme; por isso, leia os textos atentamente e faça as atividades. Se precisar de ajuda, consulte o seu professor.

¹⁴ Professor, para compreender os sentidos desses termos, você pode utilizar as atividades 2 da oficina 13.

Atividade 1. Leia e responda as perguntas sobre crédito cinematográfico.

- a) Você sabe o que é crédito cinematográfico? Se não sabe, pesquise.
- b) Em que momento do filme há o crédito cinematográfico?
- c) Você lê os créditos? Por quê?
- d) Qual é a importância dos créditos para os atores, produtores e patrocinadores?
- e) Como aparecem os créditos no filme?
- f) Você já fez vídeo com crédito? Por quê?

Atividade 2. Leia os textos 1 e 2. Em seguida, você vai assistir a dois recortes do filme “Vida de isentos”. Depois, faça o que se pede.

Texto 1. Estudo dos créditos cinematográficos e de seus efeitos [...]

“O espectador que espera o tempo dos créditos, que tenta adivinhar que nome virá a seguir, que se impressiona com a maneira que esse texto foi adicionado à tela, que sente como aquela construção audiovisual chega até ele, enfim, que recebe aquele espetáculo dá todo o sentido aos créditos que antecederam ao filme”.

Disponível em: <http://www.rua.ufscar.br/estudo-dos-creditos-cinematograficos-e-dos-seus-efeitos-a-partir-da-relacao-com-a-diegese-filmica/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

Texto 2. A presença do crédito no cinema.

O crédito cinematográfico existe, mas, não possui destaque na crítica especializada em cinema. Ele está na peça, no início e no fim, todavia costuma passar despercebido a muitos telespectadores. Além disso, há escassez de textos sobre o crédito cinematográfico, o que mostra que há pouco espaço de estudo sobre ele.

Quando se fala de crédito de abertura, por exemplo, poucos telespectadores se recordam dele, pois, vem acompanhado de imagens e áudio, sendo esses os elementos que mais atraem o público. Quando a peça é legendada, o crédito fica ainda mais em segundo plano de leitura, pois o telespectador precisa ler o diálogo das personagens e as imagens. Contudo, não se pode ignorá-lo, pois ele faz parte da *diegese*, que é o conjunto de elementos caracterizadores e integrantes da narrativa, assim como o espaço, o cenário, a temporalidade, a sonoridade e a dimensão ficcional da cinematografia. O crédito de abertura contém o título, origem (se o filme é baseado

em fatos reais, se é adaptado de obra literária), nomes dos principais envolvidos no processo produtivo e dos principais atores presentes na obra. Além disso, as cores das letras variam conforme a ambientação da obra, assim como o tamanho da fonte. Tudo isso faz parte da produção técnica e artística que demanda tempo e criatividade, além de elas não serem um simples acessório ao filme, pois faz parte de um contexto narrativo.

Já o crédito de fechamento traz todos os profissionais envolvidos – e suas funções – na produção do filme, assim como os patrocinadores. Ele normalmente apresenta grafismos dinâmicos, acompanhados de uma melodia, a qual pode estar entrelaçada ao tema do filme.

Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 55. Frame “Crédito de abertura”



“Vida de Insetos”, 1998

Figura 56. Frame “Crédito de fechamento”



“Vida de Insetos”, 1998.

- a) O que há de divergente entre o crédito de abertura e fechamento? [Pessoal](#)

Atividade 3. Assista à cena de crédito do filme “Homem Aranha 2” (2002):

Figura 57. *Printscreen* “Crédito de abertura de Spider-man”



<https://www.youtube.com/watch?v=l24rDxmsY68>. Acesso em: 23 fev. 2021.

- a) Há diferença nos textos dos créditos do filme *Spider-man 2* e de “Vida de insetos” da atividade 2?
- b) Em filmes estrangeiros dublados, há um complemento do crédito do filme. O que há nele? [Créditos às vozes dos dubladores.](#)
- c) Isso ocorre no filme *Spider-Man 2*? [Sim.](#)
- d) Como isso acontece? [Nele, no crédito de fechamento, um locutor anuncia os nomes dos dubladores que participaram da narrativa.](#)

Texto 3. O que é o pós-crédito cinematográfico?

O pós-crédito cinematográfico é uma cena em que mostra bastidores do filme ou apresenta pistas sobre a continuidade da narrativa em possíveis futuras produções cinematográficas. É um recurso usado pelos produtores visando a atrair o público para a continuidade da peça. Além disso, pode haver no pós-crédito brincadeiras, piadas com atores, personagens ou uma dedicação do filme a algum membro da equipe que faleceu, por exemplo. O uso de cenas pós-crédito é muito comum nas obras da empresa Marvel Studios.

Fonte: elaborado pelo autor.

Agora, responda as seguintes questionamentos sobre o gênero pós-crédito cinematográfico:

- a) Quando o pós-crédito ocorre no filme?
- b) Qual é a importância do pós-crédito para o telespectador?
- c) Você costuma assistir o pós-crédito de filmes? Por quê?
- d) É necessária a existência de cena pós-crédito em filmes? Por quê?

Atividade 4. Leia o texto 4, que é um recorte da fala da personagem Deadpool, em filme homônimo, e responda o que se pede.

Texto 4.

Deadpool: Agora, sim; ai, ai, cena pós-crédito. Eu amo. Cenas pós-crédito, mer... Elas são tão especiais, né! É só você e a sala de cinema: todo mundo sabe. Mas só você sabe que tem. Você pegou?

Deadpool (2018).

- a) A personagem faz crítica ou elogio aos telespectadores? *Crítica.*
- b) Por quê? *Ele reclama do telespectador que não assiste às cenas pós-créditos.*
- c) Em “Elas são tão especiais, né! É só você e a sala de cinema: todo mundo sabe.” Qual é o possível sentimento da personagem quanto à existência de cenas pós-créditos? *A personagem debocha da existência de cenas pós-créditos nos cinemas, já que “ninguém” assiste.*
- d) Qual é o possível objetivo do roteirista e diretor de cinema inserirem uma cena pós-crédito tratando desse assunto? *Levar o telespectador a reflexão crítica sobre sua atividade de ignorar as cenas, uma vez que elas são importantes para os profissionais do cinema.*

Quadro 10. Eu, cinéfilo?

	Oficina 9: Eu, cinéfilo?
Habilidades BNCC	(EF69LP03), (EF69LP05), (EF69LP49), (EF89LP02), (EF67LP27), (EF89LP37).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o conteúdo de um gênero; - Relacionar texto com seu contexto de produção; - Inferir uma informação no modo verbal e/ou visual; - Interagir em situações de leitura/ouitiva de diferentes gêneros discursivos entrelaçados a filmes; - Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e usar a imaginação.
Tempo previsto	3h.
Recursos	Aparelho celular com internet ou similar, Google, fotocópia, caderno, lápis, caneta, borracha.

Professor: esta oficina contém atividades lúdicas sobre o gênero discursivo filme, as quais envolvem memes, jogos e músicas, que exercitam a audição, a visão e a memorização. Sugerimos que a oficina seja iniciada por meio de conversa com os alunos sobre o gênero meme, pois, esse está presente nas redes sociais digitais e bastante usado por eles. Construa uma definição, dando-lhes voz e ajudando a organizar informações em um texto expositivo. Outra opção é pedir que os alunos tragam memes para a execução da atividade; talvez, isso signifique um pouco mais de trabalho, mas permite ser levado para sala de aula aquilo que é comum ao grupo de estudantes.

Em relação as frases de filmes que marcam ao telespectador, pode ocorrer que alguns alunos não se lembre delas, devido ao fato de fazerem parte de filmes mais “antigos”. Para evitar isso, use frases mais populares. O objetivo da atividade é promover a aquisição de novos conhecimentos sobre o gênero discursivo, de forma mediada, pela própria inferência e pressuposição, além de promover a ludicidade na sala de aula.

Quanto à atividade com trilha sonora, use um aparelho celular ou notebook com internet para preparar a oitava musical de temática fílmica. Para evitar imprevistos: insira as músicas em um aparelho eletrônico e registre o nome da melodia, o autor e o filme relacionado, conforme a atividade modelo abaixo. Atente-se às melodias que estão presentes em filmes distintos, pois isso far-se-á com alguns alunos citem filmes que talvez não estejam na lista de atividades.

Outra atividade que aconselhamos é retomar o gênero capa de DVD de forma lúdica. Em sala de aula, isso é uma forma de incentivar alunos a assistirem filmes. Para executá-la será necessário:

- 10 imagens de capas de DVDs de filmes (pode ser banner ou imagens coletadas na internet);
- Um projetor de imagens (*Datashow* ou televisão);
- Uma caixa em que se colocará os nomes dos alunos para sorteio;
- Um computador ou outro dispositivo eletrônico (tablet ou celular).

Após preparar o ambiente para a projeção das imagens, você pode sortear um aluno que vai responder se **assistiu ou não o filme**, se **recomenda ou não** a obra. Se o discente sorteado responder que **não assistiu** ao filme, e existir outro aluno que o assistiu, e deseja falar sobre ele, a oportunidade deve ser concedida ele. Porém, não se deve concentrar a participação em um grupo específico de alunos, pois o objetivo é que todos participem da atividade.

Aluno: as atividades, a seguir, são referentes ao gênero filme e outros gêneros relacionados a ele, como memes, frases marcantes do cinema, jogos contendo imagens e músicas relacionadas a filmes.

O texto, a seguir, vai ajudar a você entender um pouco sobre história e características do gênero meme. Leia-o.

Texto 1: os memes

Os memes têm se tornado fenômenos de produção discursiva nas redes sociais, alinhados ao respectivo momento histórico em que são produzidos. Eles estão sujeitos a transformações, principalmente à hibridização de modalidades: “isso ocorre sempre que uma prática comunicativa se ancora em uma ou mais modalidades expressivas” (BRAGA, 2013, p. 137) devido a aspectos culturais e à aceitação em determinadas comunidades ou grupos sociais.

Um dos primeiros autores a trazer a ideia do meme de maneira consistente foi o biólogo evolutivo Richard Dawkins, em 1976, no livro *The selfish gene*. Propondo a redução de mimeme (do grego) para meme, em analogia a gene, Dawkins introduziu o conceito de unidade de memória replicadora capaz de transmitir informações de pessoa para pessoa a partir da imitação (ou cópia). Assim como os genes, para Dawkins, os memes também são unidades replicadoras, porém carregam consigo porções de informações culturais que podem estar organizadas em diversos níveis. Nas palavras do autor,

Exemplos de memes são melodias, ideias, bordões, modas de roupa, maneiras de fazer potes ou construir arcos. Assim como os genes se propagam na piscina de genes pulando de corpo em corpo através de espermatozoides ou ovos, assim os memes se propagam na piscina de memes pulando de cérebro em cérebro através de um processo que, em sentido lato, pode ser chamado de imitação. (DAWKINS, p. 192, 2006, tradução nossa).

Tais informações são veiculadas em alta velocidade em função das novas tecnologias e das redes sociais. Sendo assim, como o meme repercute no ambiente digital, buscamos alinhar os estudos da linguística de texto aos estudos que abordam o discurso multimodal, para embasar a averiguação desse gênero enquanto prática social e realização textual. Para isso, observamos com atenção os assuntos que tangem à multimodalidade, no sentido de buscar instruções para ampliar o conhecimento e para fornecer subsídios a uma compreensão efetiva dos processos de produção de compreensão de textos que circulam no mundo digital, e que são dotados de tanta dinamicidade.

CASTRO, Lorena Gomes Freitas. *O meme digital: construção de objetos de discurso em textos multimodais*. São Cristóvão. 2017. Dissertação. Mestrado Proletras. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8197>. (Adaptado). Acesso em: 8 fev. 2021.

Atividade 1. Agora você vai receber alguns memes que foram produzidos a partir de imagens de filmes. Em grupo, você deve reconhecer os filmes e as personagens presentes nas imagens. Converse com seus colegas sobre as questões abaixo. Registre suas anotações em uma folha e socialize com a turma.

- A qual filme e/ou personagem (ns) esse meme se refere?
- Você já usou algum desses memes? Se sim, qual foi a finalidade?
- Qual é a mensagem contida em cada meme?
- Em geral, os *memes* são uma ironia a um acontecimento ocorrido. O que poderia ter ocorrido para utilização de cada um dos memes?
- Em que situações comunicativas esses memes podem circular?
- Qual é o suporte em que eles normalmente são veiculados?

Atividade 2. Em grupo, você vai receber outros memes. Registre em seu caderno o seguinte:

- A imagem ironiza, debocha, ou motiva?
- Em que situação o *meme* será usado?

Figura 58. *Printscreen* meme (I)

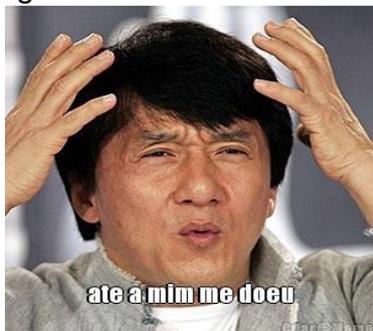


Figura 59. *Printscreen* meme (II)

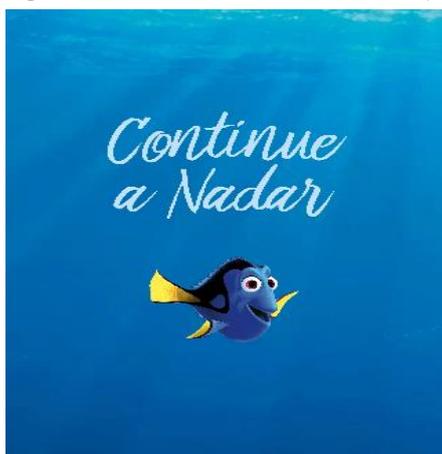
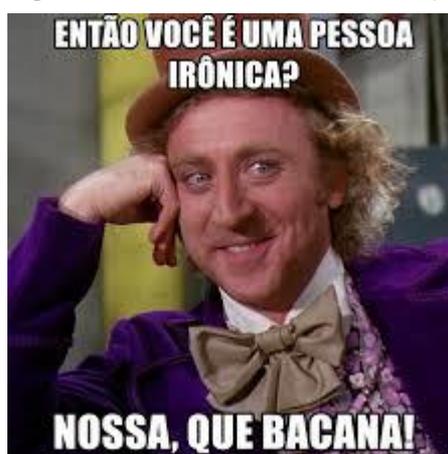


Figura 60. *Printscreen*: meme (III)



Figura 61. *Printscreen* meme (IV)



Figura 62. *Printscreen* meme (V)Figura 63. *Printscreen* meme (VI)

Imagens recolhidas em redes sociais pelo autor.

Atividade 3. Agora, será projetado no telão (televisão) capas de DVD. Você irá observá-la e responde o seguinte:

- a) **Assisti; recomendo.**
- b) **Assisti, mas não recomendo.**
- c) **Não assisti.**

Atividade 4. Leia.

Texto 2: Frases marcantes do cinema

Muitas vezes, os filmes marcam o telespectador com frases de efeito, chamadas também de bordões. Cada geração se lembrará de frases ícones, como “Pelos poderes de Grayskull! e “Eu tenho a força!”, ditas por Adam quando se transforma em *He-Man*; “Continue a nadar” (“Procurando Nemo”, 2003); “Elementar, meu caro Watson” (“As Aventuras de Sherlock Holmes”, 1939), “Você não é caveira. Você é moleque!” (Tropa de Elite, 2007); “Com grandes poderes, vêm grandes responsabilidades” (“Homem-Aranha”, 2002); “Pelo formigueiro e pelas formigas oprimidas do mundo” (“Vidas de insetos”, 1998); “Meu reino por um cavalo” (“Ricardo III”, 1995), entre outras. Isso é apenas um pequeno exemplo de frases fílmicas memoráveis que permanecem na mente das pessoas, assim como presentes em textos redigidos para concursos e uso didático. Também não é raro você se deparar com *memes* contendo frases ditas por personagens de filmes. Devido a esse elo que

os telespectadores têm com as obras cinematográficas, entre outras coisas, pode-se qualificar essas pessoas como cinéfilos, isto é, pessoas que amam filmes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Você vai participar de um jogo em que há frases famosas, bordões do cinema nacional e internacional. O jogo pode ser realizado em grupo. **As regras do jogo são as seguintes:**

- I Cada grupo de jogadores escolhe entre 1 a 4 cartelas para utilizar no jogo.
- II Cada grupo tem até 5 minutos para escrever atrás de cada cartela o nome do filme em que a frase circulou, sem consulta a fontes externas;
- III O professor terá uma cópia das cartelas e lerá cada frase. No quadro, ele anotará os pontos de cada grupo que respondeu corretamente o nome do filme.
- IV Ao final do jogo, o grupo que tiver mais pontos será o vencedor.

Cartelas:

"Ou você morre herói, ou vive o suficiente para se tornar o vilão. "	"Batman: O Cavaleiro das Trevas"
"Continue a nadar. "	"Procurando Nemo", 2003.
"Não contavam com minhas astúcias"	"Chapolin".
"O trabalho não é ruim. Ruim é ter de trabalhar!"	Seu Madruga (Chaves).

“Pelos poderes de Grayskull”.

“Pelo formigueiro e pelas formigas oprimidas do mundo”

“Sou eu... Ou o mundo está ficando mais louco? ”

“Ninguém tem paciência comigo. ”

“A vingança nunca é plena, mata a alma e envenena”

“Grandes poderes trazem grandes responsabilidades. ”

"Para o infinito e além."

“Hasta la vista, Baby”

“Pede pra sair”

“He-Man”

“Vidas de insetos”, 1998

“Coringa”, 2019.

“Chaves”.

“Seu Madruga” (Chaves)

“Homem Aranha”

Toy Story

“O exterminador do futuro 2”

“Tropa de Elite”.

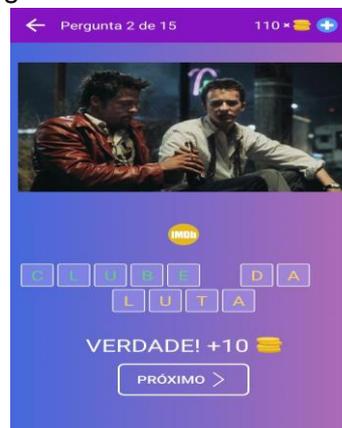
Atividade 5. Quiz sobre filmes

Para realizar essa atividade, é necessário um aparelho celular com boas especificações técnicas para rodar o Aplicativo “**Adivinhe o filme**” produzido pela empresa *Beeks* e disponível gratuitamente na plataforma *Google Play*. O “App” possui 5,6MB, tem classificação indicativa livre e recebeu nota 4,4 em 5 na avaliação dos usuários. O jogo apresenta mais de 750 filmes e o usuário tem a missão de adivinhar o conteúdo de uma obra cinematográfica como nome de atores do pôster, nome do personagem de desenho animado da imagem e nome do filme, como ilustração abaixo.

Figura 64. *Printscreen Quiz (I)*



Figura 65. *Printscreen Quiz (II)*



Em: https://play.google.com/store/apps/details?id=net.shapkin.moviequiz&hl=pt_BR&gl=US.
Acesso em: 14 fev. 2021. Adaptado.

Atividade 6. Leia.

Texto 3: A música no cinema

Desde os primórdios da humanidade a música está presente na cultura do *homo sapiens*. Ela passou por diversas evoluções, usufruindo de diferentes ritmos, diferentes instrumentos de cordas e tecnologias digitais. Quando se trata de filmes, é impensável assistir a uma película sem a presença da música, já que ela está presente desde a temática do filme a cenas de suspense e de romance, por exemplo. Por isso, algumas melodias ficam gravadas na mente dos espectadores, como a *Ghostbusters*, tema do filme “Caça-fantasmas”, *Gonna Fly Now* e *Eye Of The Tiger*, do filme *Rocky Balboa*, *Save me*, tema da série *Smallville*, entre outras. Portanto, estão entrelaçados o universo musical e cinematográfico.

Fonte: elaborado pelo autor.

Jogo das trilhas sonoras

Para este jogo, foram selecionadas algumas músicas que fazem parte de temas de filmes. Sua missão é relacionar a trilha sonora ao filme. **Atente-se às regras:**

- I Forme uma dupla;
- II Eleja o representante da dupla;
- III Após ouvir a música e identificar o filme, o representante deve ir até a mesa e tocar um sino antes de responder (ou usar algum recurso online, se a aula for remota);
- IV Cada resposta certa vale 5 pontos;
- V Somente proceda à ação do item III quando tiver certeza da resposta, pois, se responder errado, a dupla perde 5 pontos;
- VI Vence o jogo a dupla que obtiver maior pontuação.

	Playlist	Artista	Filme
1	See You Again	Wiz Khalifa	"Velozes e Furiosos"
2	Slave to love	Bryan Ferry	"9 1/2 Semanas De Amor"
3	"Main Title Theme"	Bear McCreary	The Walking Dead
4	I Will Always Love You	Whitney Houston	"O guarda-costas"
5	"Um Mundo Ideal"	Melim	Alladin
6	Eye Of The Tiger	Survivor	Rocky Balboa
7	Let It Go	Demi Lovato	Frozen
8	"Em Chamas"	Coldplay	"Jogos Vorazes"
9	Tropa de Elite.	Tihuana	Tropa de Elite
10	My Heart Will Go On	Celine Dion	Titanic
11	Pretty Woman	Roy Orbison	"Uma linda mulher"
12	GhostBusters	Ray Parker Jr.	"Caça Fantasmas"
13	The Desolation of Smaug - I See Fire	Ed Sheeran	The Hobbit
14	Real Gone	Sheryl Crow	"Carros"
15	A Gift Of A Thistle	James Horner	"Coração Valente"



Quer mais?!

- Para ouvir mais **músicas temáticas de filmes**, acesse o sítio:
<https://www.ouvirmusica.com.br/temas-de-filmes/>. Acesso em: 1 abr. 2021.
- Para se divertir com **quiz de músicas temáticas**, acesse o sítio:
<https://www.purebreak.com.br/noticias/quiz-voce-consegue-adivinhar-de-qual-serie-ou-filme-e-a-musica/96597>. Acesso em: 1 abr. 2021.

ETAPA 4: HORA DA ESCRITA

Quadro 11. Gênero sinopse

	Oficina 10: Gênero sinopse
Habilidades BNCC	(EF69LP45), (EF69LP46)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e produzir o gênero sinopse de filme; - Desenvolver habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos; - Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
Tempo previsto	2h
Recursos	Câmara digital, filmadora, aparelho celular com internet e câmara digital ou similar, Google, dicionário, caderno, lápis, caneta, borracha, régua.

Professor: esta é penúltima etapa dessa proposta didática. Nela, vamos priorizar a produção textual escrita e oral adequada às práticas tecnológicas, como a produção de sinopse. Nas próximas oficinas, há atividade com os gêneros roteiro de cinema, videorresenha e *podcast*.

Quanto gênero **sinopse**, sugerimos que primeiramente os discentes conheçam melhor sua estrutura composicional, temática e estilística, como propõe Bakhtin

(1997). Para isso, apresente a eles três sinopses diferentes. A seguir, indicamos algumas, mas podem ser utilizadas outras da sua escolha.

Godzilla (2014)

Joe Brody (Bryan Cranston) criou o filho sozinho após a morte da esposa (Juliette Binoche) em um acidente na usina nuclear em que ambos trabalhavam, no Japão. Ele nunca aceitou a catástrofe e quinze anos depois continua remoendo o acontecido, tentando encontrar alguma explicação. Ford Brody (Aaron Taylor-Johnson), agora adulto, é soldado do exército americano e precisa lutar desesperadamente para salvar a população mundial – e em especial sua família – do gigantesco, inabalável e incrivelmente assustador monstro Godzilla.

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-179616/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Frozen - uma aventura congelante (2014)

A caçula Anna (Kristen Bell/Gabi Porto) adora sua irmã Elsa (Idina Menzel/Taryn Szpilman), mas um acidente envolvendo os poderes especiais da mais velha, durante a infância, fez com que os pais as mantivessem afastadas. Após a morte deles, as duas cresceram isoladas no castelo da família, até o dia em que Elsa deveria assumir o reinado de Arendell. Com o reencontro das duas, um novo acidente acontece e ela decide partir para sempre e se isolar do mundo, deixando todos para trás e provocando o congelamento do reino. É quando Anna decide se aventurar pelas montanhas de gelo para encontrar a irmã e acabar com o frio.

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-203691/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

WALL-E (2008)

Após entulhar a Terra de lixo e poluir a atmosfera com gases tóxicos, a humanidade deixou o planeta e passou a viver em uma gigantesca nave. O plano era que o retiro durasse alguns poucos anos, com robôs sendo deixados para limpar o planeta. Wall-E é o último destes robôs, que se mantém em funcionamento graças ao auto-conserto de suas peças. Sua vida consiste em compactar o lixo existente no planeta, que forma torres maiores que arranha-céus, e colecionar objetos curiosos que encontra ao realizar seu trabalho. Até que um dia surge repentinamente uma nave, que traz um novo e moderno robô: Eva. A princípio curioso, Wall-E logo se apaixona pela recém-chegada.

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-123734/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

Como produzir o gênero?

Antes de solicitar a produção textual do gênero, oriente os alunos a fazerem algumas identificações nele, por meio da atividade 1 e 2. Além disso, para a produção da capa do DVD, agende uma aula no laboratório de informática para que os discentes possa ter auxílio da tecnologia na realização da atividade.

Após a conclusão dos exercícios, converse com os alunos sobre as respostas dadas às perguntas e os ajude a conhecer melhor o gênero complementando suas respostas, fazendo novas perguntas e grifando nos textos aspectos importantes que não conseguiram perceber sozinhos.

Quanto à **resenha**, caso deseje, faça uma sequência de atividades, semelhante à que propomos para a sinopse; apresentando três exemplos de resenhas, com perguntas que ajudem os alunos a compreenderem a estrutura composicional e estilo do gênero e, em seguida, solicitando a produção.

Avaliação das produções escritas dos alunos:

Após receber as produções textuais, você poderá solicitar a troca dos textos entre os alunos. Um discente dará sugestões de alterações a outro, ajudando-se assim na reescrita dos textos. Em seguida, sugerimos que recolha os textos e proceda à avaliação com correção textual-interativa ou com a mistura desta com outros tipos de correção. Segundo Ruiz (1998), neste tipo de intervenção – correção textual-interativa –, o professor faz um comentário mais longo ao final do texto do aluno com um bilhete que tem duas funções: falar dos problemas que os alunos precisam resolver ou falar metadiscursivamente da própria tarefa de correção do professor. No bilhete, pode elogiar o que foi feito ou cobrar o que não foi feito. A correção textual-interativa incentiva o trabalho de reescrita dos alunos, muitas vezes, usando também certa afetividade entre os sujeitos envolvidos. Esse tipo de correção, conforme Ruiz (1998), tenta ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção, que são *a indicativa* (quando o problema no texto do aluno é apenas apontado por meio de alguma sinalização na margem e/ou corpo do texto), *resolutiva* (quando a correção ocorre com a substituição de formas no texto do aluno), ou *classificatória* (quando um problema no texto do aluno é indicado com uma classificação, como “pontuação”, e o próprio aluno precisa buscar solução).

Circulação dos textos

As sinopses reescritas pelos alunos podem ser publicadas em sítios da escola ou podem ser escolhidas – algumas delas – para postagem em mural já existente, pois esse suporte é muito comum em ambiente escolar. Acreditamos ser importante, na medida do possível, viabilizar a circulação de textos dos alunos para além da sala de aula, o que pode motivá-los a continuar produzindo outros textos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Aluno: as atividades, a seguir, tratam do gênero sinopse. Esse gênero também faz parte do grupo de gêneros ligados a filme.

Atividade 1. Responda.

- a) Você sabe o que é sinopse?
- b) Quais suportes esse gênero é mais comum?
- c) Quais são as características linguísticas dele?

Atividade 2. Sinopse é uma espécie de resumo, uma síntese de uma obra. Ela se diferencia do resumo por ser uma versão mais curta dele. Leia as sinopses para responder o que se pede abaixo.

Texto 1

Vida de Insetos. 18 de dezembro de 1998.

Gênero: animação, aventura, comédia, família

Duração: 1h 35min

Direção: John Lasseter, Andrew Stanton

Roteiro John Lasseter, Andrew Stanton

Elenco: Dave Foley, Kevin Spacey, Julia Louis-Dreyfus

Título original: A Bug's Life

Sinopse

Todo ano, os gananciosos gafanhotos exigem uma parte da colheita das formigas. Mas quando algo dá errado e a colheita destruída, os gafanhotos ameaçam atacar e as formigas são forçadas a pedir ajuda a outros insetos para enfrentá-los numa batalha.

Vida de insetos. <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-13550/>. Acesso em 17 out. 21. Adaptado.

Texto 2.**Bacurau**

Diretor: Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles

Elenco: Sonia Braga Silvero Pereira Udo Kier Thomaz Aquino Bárbara Colen Wilson

Rabelo Carlos Francisco Karine Teles Antonio Saboia Lia de Itamaracá Jonny Mars

Alli Willow James Turpin

País de origem: Brasil, França

Ano de produção: 2019

Classificação: 16 anos

Num futuro recente, Bacurau, um povoado do sertão de Pernambuco, some misteriosamente do mapa. Quando uma série de assassinatos inexplicáveis começam a acontecer, os moradores da cidade tentam reagir. Mas como se defender de um inimigo desconhecido e implacável? ”

Bacurau. Sinopse. Em: <https://www.guiadasemana.com.br/cinema/sinopse/bacurau>.

Acesso em 03 out. 2021.

- a) Quanto pessoa gramatical utilizada, está em primeira ou terceira pessoa?
- b) Quais os tempos verbais utilizados na sinopse?
- c) Há algum tempo verbal que predomina?
- d) Para que são empregados os parênteses nesses textos?
- e) Identifique os elementos coesivos presentes nesses textos.
- f) Esses textos são do (s) tipo (s) narrativo, dissertativo, descritivo, expositivo e/ou injuntivo?
- g) Há presença de opiniões pessoais nesses textos?
- h) Como podemos resumir a finalidade temática desses textos?
- i) Quem pode escrever uma sinopse?
- j) Para quem se dirigem as sinopses?
- k) O que há de semelhantes nos dois textos?
- l) Qual sinopse á mais detalhes sobre filme?
- m) Qual sinopse poderia atrair mais telespectadores para o filme? Por quê?
- n) Há termos específicos presentes nos textos, próprios dos filmes ou do ato de resumir?

Atividade 2. Hora da escrita

Produza sua sinopse para o filme “Vida de Insetos”. Não dê *spoiler*. Produza m texto que produza o desejo, no leitor, de assistir ao filme. Você também pode produzir uma capa do DVD do filme para ampliar o desejo do leitor pelo filme. Para isso, faça uma busca em imagens do filme na internet e use um aplicativo para fazer a montagem da capa. Sugerimos o aplicativo *Fotor*. Para produzir a capa do DVD, acesse o sítio <https://www.fotor.com/pt/colagem/index.html>. Além disso, recorra às identificações feitas sobre o gênero na atividade anterior.

Quadro 12. Gênero roteiro de cinema

	Oficina 11: Gênero roteiro de cinema
Habilidades BNCC	(EF67LP14), (EF69LP10), (EF69LP37).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o planejamento e produção do roteiro de filme considerando o público-alvo, a linguagem, o conteúdo temático e o papel do papel de atores na obra, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio do gênero; - Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
Tempo previsto	2h
Recursos	Câmara digital, filmadora, aparelho celular com internet e câmara digital ou similar, Google, dicionário, caderno, lápis, caneta, borracha, régua.

Professor: nesta oficina, os alunos vão conhecer e produzir o gênero roteiro, o qual faz parte das atividades realizadas pelos seres humanos. Para início das atividades com o gênero, os discentes produzirão textos tratando do cotidiano até chegarem ao roteiro cinematográfico.

Atividade 1. Você conhece o gênero roteiro? Você costuma ler algum roteiro? Você já produziu algum roteiro? Para aprofundar o seu conhecimento sobre o gênero, leia o texto 1 e 2.

Texto 1: Roteiro

Quando nós almejamos fazer uma viagem para gozar férias, por exemplo, costumamos traçar um roteiro. Até para irmos a um lugar que vamos constantemente, elaboramos um roteiro, ainda que esse esteja apenas na mente. Se a viagem tiver

como destino um lugar desconhecido, necessariamente montamos um roteiro contendo local de hospedagem e circuitos turísticos a serem visitados, por exemplo.

Há inúmeros sítios que orientam turistas a montar roteiros de viagem, como o CVC¹⁵, que diz que antes de viajar é necessário: saber para onde ir, quando ir, fazer orçamento, verificar o tempo disponível e necessário à viagem e traçar um plano B, caso algo dê errado. Na produção de um filme, não é diferente: o diretor precisa estar com um roteiro bem elaborado em mãos para colocar em prática: câmara, luz e ação.

Planeja-se um roteiro para servir de guia ou passo a passo de uma produção cinematográfica, assim como para uma viagem ou para a execução de uma tarefa. Logo, as ações devem estar bem definidas no roteiro para que tudo ocorra como planejado. Sendo assim, é fato que o roteiro é indispensável em muitos momentos de nossas vidas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Texto 2: Roteiro já é filme?

O estado inicial do aprendizado em roteiro vem sempre acompanhado de formatos, estruturas e fórmulas. Seja em uma universidade, curso rápido ou numa busca pela internet, as primeiras informações dizem respeito à maneira como um roteiro é escrito. Pensando nisso, Hugo Moss (1998) criou um pequeno livro que ensina o *Master Scenes Format* para iniciantes.

Com um texto objetivo e bem didático, ficamos sabendo que a fonte usada é sempre *Courier New*, tamanho 12 e espaçamento 1,5. Sabemos que os diálogos são centralizados e os cabeçalhos em letra maiúscula. Cada página, nesse esquema, corresponde a um minuto filmado.

(VINÍCIUS, 2017, p. 26-29). Adaptado.

- a) Você já havia pensado sobre a possibilidade de suas ações diárias serem um roteiro? Pois é, sempre estamos planejando/roteirizando algo. Sendo assim, escreva um roteiro para o seu dia seguinte. O que você vai fazer? Qual local estará? Qual o tempo necessário para a duração de cada ato?

¹⁵ Como fazer seu roteiro de viagem. <https://www.cvc.com.br/dicas-de-viagem/fica-a-dica/como-fazer-seu-roteiro-de-viagem/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ROTEIRO DE ATIVIDADE PARA O DIA

_____ / _____ / _____

Ação	Hora	Atividades a serem desenvolvidas

- b) Agora, imagine que estão chegando suas férias escolares. Você e seus familiares vão viajar para a praia/para uma cidade histórica/casa de parentes. Elabore um roteiro para essa viagem, que será feita usando um transporte coletivo.

ROTEIRO DE VIAGEM		
Origem: _____		Destino: _____
Partida: ____ h		Chegada: ____ h
Passagem de ida:		Detalhe da hospedagem.
Passagem de volta:		
1º dia	O que fazer?	Gasto.
2º dia	O que fazer?	Gasto.
3º dia	O que fazer?	Gasto.
4º dia	O que fazer?	Gasto.
5º dia	O que fazer?	Gasto.
6º dia	O que fazer?	Gasto.
7º dia	O que fazer?	Gasto.

Texto 3. Como é um roteiro de cinema e TV?

O Cabeçalho: O cabeçalho de cena antecede cada nova cena. O cabeçalho informa: o número da cena, onde se passa e a luz do ambiente.

Número da Cena

Não importa se a cena é um *flashback* ou um *flashforward*, isto é, se ela está fora da ordem linear temporal da história. O número deve ser sequencial e não se repete. Você pode começar seu filme com a mesma cena que termina, mas no seu cabeçalho, se ele for a primeira cena, ela deve estar numerada como cena 1. A numeração da cena não é importante na hora da escrita, mas será ao enviar o seu roteiro para uma consultoria, ou quando se começar a produzir o roteiro.

Onde

Indicar se a cena se passa dentro ou fora do espaço descrito através da indicação INT. (interior) ou EXT. (exterior). E a localidade da cena.

Exemplo:

EXT. SHOPPING – DIA

INT. SHOPPING – DIA

Quando

Utilizar os termos DIA ou NOITE.

A transição

A transição serve para indicar um corte específico de uma cena para outra. Você pode usar os termos CORTA PARA, FUSÃO PARA, MATCH PARA. As transições entre todas as cenas caíram em desuso, por isso, só utilize quando necessário por questões conceituais ou de linguagem.

A ação

A cada vez que um personagem aparece pela primeira vez, deve-se descrever suas características físicas e psíquicas e ser nomeado com letras MAIÚSCULAS. Se for importante, descreva o local, se ele estiver aparecendo no texto pela primeira vez. Então, basicamente descreva o que ocorre na cena. Pense na melhor forma de transformar e expressar o texto visualmente.

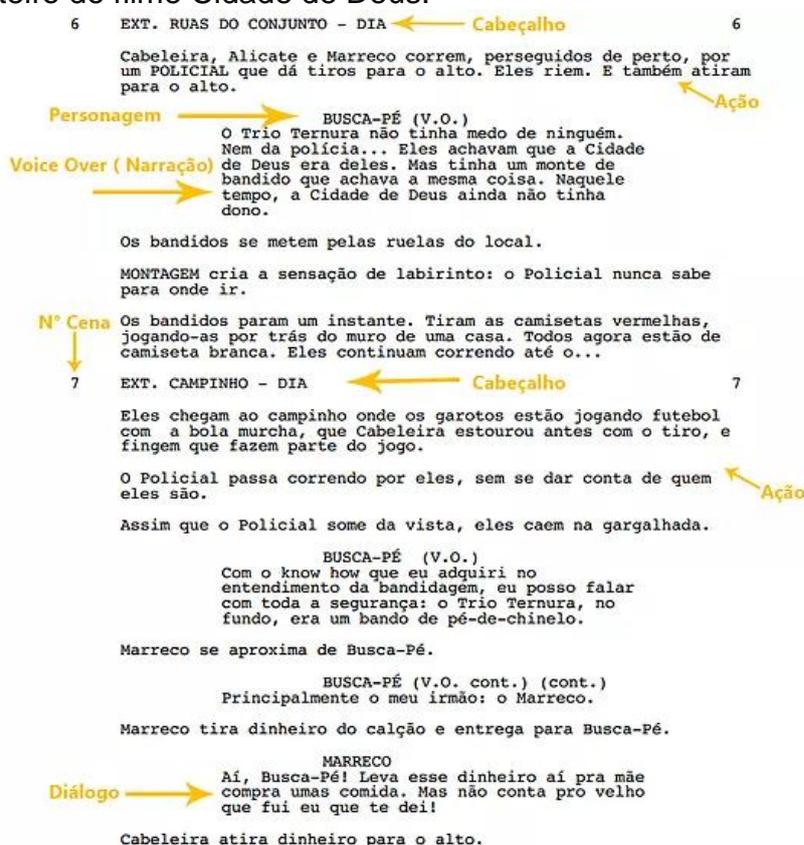
Por exemplo: Evite dizer que a personagem chega em casa cheia de raiva. Como o diretor iria mostrar isso? Transforme isso em uma ação. Ele pode entrar e bater a porta com força. O importante é que a ação seja algo físico, que transmita a ideia, ao invés de algo abstrato e subjetivo. Não faça descrições de uso de câmera! A **decupagem** é função do diretor; ele deve fazer essas escolhas e elas estarão presentes em um roteiro técnico. Caso seja importante descrever um plano, descreva-o de forma implícita. Exemplo:

INT. SALA DE CARLOS - DIA

A sala está revirada com vários objetos jogados por vários cantos. Carlos termina de colocar suas roupas. Um imponente relógio de pulso está em cima da mesa. Carlos se aproxima, pega o relógio e coloca-o no bolso. Carlos sai.

Veja no exemplo que não foi preciso dizer que deveria haver um PLANO DETALHE do relógio, mas a forma que a descrição está feita, já indica o destaque que deve ser dado ao objeto.

Trecho do roteiro do filme Cidade de Deus:



Fonte: <https://www.tertulianarrativa.com/comoeroteirodecinema>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Os diálogos

Os diálogos em roteiro não precisam ser anunciados (Exemplo: Você não precisa colocar “O personagem fala: ... e então começar o diálogo). O nome da personagem deve anteceder o diálogo para sabermos quem fala. Se você tiver uma observação ou intenção sobre como a fala deve ser dada, coloque-a abaixo do nome do personagem entre parêntesis.

Voiceover (VO)

É uma fala de um narrador ou uma personagem que não está na cena.

In Off

É o personagem que fala em cena, mas está fora da tela, fora do enquadramento.

FINAL

Ao final de seu roteiro, escreva a palavra FIM.

Como é um roteiro de cinema e tv? Em:
<https://www.tertulianarrativa.com/comoeroteirodecinema>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Saiba Mais

Há vários roteiros de cinema nacional e internacional disponíveis na internet. Para saber mais como ele é produzido, acesse:

- I <http://escrevo.etc.br/roteiros-dos-filmes-indicados-ao-oscar-2018/>.
Acesso em: 19 fev. 2021.
- II <http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros/longas.htm>.
Acesso em: 19 fev. 2021.

Além disso, se estiver em dúvida sobre como produzir seu texto? Leia o *TED Talk* de Andrew Stanton, da Pixar, que revela os segredos de uma boa história”. Clique no hiperlink: [TED Talk de Andrew Stanton, da Pixar, revela os segredos de uma boa história](#)

Atividade 1. Agora, você vai ler o conto “[A Cartomante](#)”, escrito por Machado de Machado de Assis. Clique no link abaixo para lê-lo em formato digital. Logo após, leia um excerto do roteiro do filme [A cartomante](#). Você também poderá lê-lo de forma integral nesse hiperlink.

A CARTOMANTE
Roteiro escrito por Wagner de Assis

FADE IN

CENA 1 – EXT. TELHADO DE PRÉDIO – DIA

Dra. ANTONIA, 42, observa pessoas do telhado de um prédio alto no centro da cidade. Seu olhar está perdido, tem um leve sorriso no canto da boca. Lá embaixo, as pessoas movem-se freneticamente no ritmo típico de um dia de trabalho no centro da cidade. Parece um formigueiro enquanto Antonia está acima deles.

ANTONIA (*off*)

Quando eu tenho tempo livre, eu gosto de olhar as pessoas e pensar nos milhares de histórias que se cruzam pelo mundo. Me lembro de uma empregada que tinha na casa dos meus pais. Quando ela tentou se matar pela primeira vez, eu fiz um torniquete e consegui parar o sangramento

dos pulsos. Eu ainda a salvei mais duas vezes. Meu nome é Antonia Maria do Anjos, sou formada em psiquiatria e em psicologia. Meu interesse é o ser humano. Mas esta não é a minha história.

Corta para

CENA 2 – INT. BOATE – NOITE

Uma típica boate com gente bonita, música fervendo. CAMILO, 27, um cara bonito, corpo malhado, roupas despojadas, entra de peito estufado, sentindo-se poderoso. A seu lado, DUDA, 22, seu amigo, um tipo esguio, magrinho, acompanha-o no mesmo clima. As meninas logo percebem a chegada de Camilo. A começar pela Recepcionista, que dá uma boa olhada desejosa para o rapaz.

RECEPCIONISTA BOATE

Oi, Camilo.

Camilo e Duda chegam ao bar.

Corte contínuo

CENA 3 – INT. BAR DA BOATE – NOITE

Camilo e Duda observam as meninas ao redor. Servem-se de cervejas no bar.

A cartomante. Em: <https://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.105/12.0.813.105.pdf>. Acesso em 2 out. 2021.

Você leu o fragmento do roteiro do filme. Agora, responda o que se pede.

- O que significa FADE IN? Um efeito de transição onde a imagem a personagem – na cena 1 - inicia totalmente oculta a telespectador e gradativamente vai aparecendo até ser totalmente visível na tela.
- o significa ANTONIA (*off*)? A personagem Antônia fala na cena, mas está fora da tela, fora do enquadramento.
- Qual possível interpretação do diretor sobre o texto “CENA 1 – EXT. TELHADO DO PRÉDIO – DIA”. A interpretação deve ser: será a primeira cena do filme, a qual ocorre na parte externa de um prédio, em um telhado. O horário da realização da filmagem deve ser durante o dia e não à noite.
- Qual será leitura da atriz que representará a personagem Antônia do texto do roteiro: “CENA 2 – IN. BOATE – NOITE”. A leitura deve ser: será a segunda cena do filme, na qual a atriz precisa estar na parte interna de uma boate. A gravação será realizada durante a noite, ou seja, um ambiente “escuro” que não retrata o dia claro.
- Qual a compreensão que o diretor fará da frase “corta para”. O diretor deve parar a reprodução da cena 1 para inserir a cena 2.
- Qual a leitura que o diretor fará da frase “corte contínuo”. O diretor deve parar a reprodução da atuação de personagens em um ambiente e continuar no mesmo cenário reproduzindo outras ações de outras personagens.
- Qual é função da rubrica em um roteiro. Indicar o que acontece na cena e a atuação das personagens.
- Retire do fragmento uma rubrica. “Camilo e Duda chegam ao bar”

Atividade 2. O roteiro é considerado a base textual de um filme. Nele encontram-se a narrativa com cenas, personagens, diálogos, a descrição da entonação da fala dos atores, o posicionamento (ângulo) das câmeras, efeitos, entre outros. Sua missão é produzir um roteiro de cinema e dirigir a filmagem da narrativa. Para isso, é necessária uma equipe que recebe múltiplas funções.

Em dupla, faça a seguinte atividade:

- a) Escolha um tema para uma narrativa fílmica– (mini)conto, crônica, diário.
- b) Organize o enredo:
 - I Quais são as personagens?
 - II O que vai acontecer nesta história?
 - III Quantas personagens integrarão o enredo e quais suas funções na história?
 - IV Quem será o protagonista e o antagonista?
 - V Quais personagens são principais e quais as secundárias?
 - VI Quais são as características delas?
 - VII Onde (lugar) a história se passará?
 - VIII Em que cenário (ambiente) passará a história?
 - IX Quando (tempo) ela ocorrerá?
- c) Agora, transformem suas anotações em um texto narrativo.
- d) **Atenção:** reproduza a história por meio de áudio e vídeo usando câmaras de celulares. Antes disso, você deve escolher um(a) diretor(a) de filmagem, assim como os cinegrafistas. Eleja uma pessoa que será o roteirista responsável pela escrita, formatação e correção do texto. Lembre-se de que o diretor precisa preocupar-se com a divisão do conteúdo do roteiro, ou seja, atentar-se com a decupagem (divisão de um roteiro em cenas, sequências e planos numerados, para facilitar a gravação), que a divisão das cenas do roteiro em planos de ação, levando em conta o cenário, as personagens, a iluminação, os ângulos; isto é, transformar o roteiro em audiovisual.
- e) Antes de iniciar a produção do roteiro cinematográfico, assim como a gravação dele, releiam o **texto 3**.

Quadro 13. Videorresenha

	Oficina 12: Videorresenha
Habilidades BNCC	(EF05LP13), (EF89LP26), (EF69LP45).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir, em vídeo digital, a postagem de <i>vlog</i> de críticas de filmes; - Planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo; - Elaborar o roteiro de resenha e apresentá-lo; - Usar câmaras e escolher os ângulos de filmagem; - Usar a iluminação; - Editar o vídeo e postá-lo em redes sociais; - Produzir e postar uma sinopse da videorresenha.
Tempo previsto	1h.
Recursos	Filmadora, aparelho celular com internet ou similar, Google, YouTube Dicionário, caderno, lápis, caneta, borracha, régua, prancheta.

Professor: esta oficina contempla o *espaço da oralidade na sala de aula*, pois, segundo Ramos (1997), precisamos valorizar a oralidade e levar o discente a refletir sobre as variedades linguísticas e suas produções orais; além disso, ela contém atividades didáticas relacionadas aos multiletramentos fílmico como roteirização, gravação, edição do discurso oral, assim como o uso das tecnologias e mídias digitais em sala de aula.

Antes de solicitar uma produção do gênero, é necessário que alunos entrem em contato com o gênero discurso, por isso, primeiramente, selecione algumas videorresenhas. Observe se elas contemplam todas as partes propostas por Britto (2019) no texto 2 abaixo.

Sugestões de resenhas para assistir com os alunos:

- a) Filme *Bird Box*: <https://www.youtube.com/watch?v=9EalPtbfPI>
- b) Filme “Divertida Mente”: <https://www.youtube.com/watch?v=QqZOCsdnUmA>
- c) Filme *Turma da Mônica 2*: <https://www.youtube.com/watch?v=UJw1yHX92yM>

Atividade 1. Responda as seguintes perguntas:

- a) Você sabe o que é videorresenha?
- b) Onde é mais comum encontrá-las?
- c) Quais são os temas mais comuns contidos nela?
- d) Será que há diferença entre os gêneros resenha crítica e videorresenha?

Agora, leia os textos 1, 2 e 3, e depois faça a atividade 2.

Texto 1. Videorresenha, o que é?

O videorresenha é um gênero que ganhou forma com o advento das plataformas digitais, como o *YouTube*. Os produtores do gênero ganham fama e dinheiro com o crescente acesso da população mundial ao universo digital.

Para produzir uma videorresenha de um filme, por exemplo, deve-se assistir a uma obra cinematográfica e em seguida fazer um resumo da narrativa – sem trazer ao público muitos *spoilers*. Além disso, o produtor precisa ser crítico em relação à obra avaliada, fazendo observações pessoais amparadas por discursos de especialistas sobre o conteúdo do produto em análise. O resenhista precisa ter segurança sobre o que está tratando, mostrando repertório próprio; também deve se preocupar com a linguagem adequada ao público-alvo e ser cuidadoso com os limites do humor, já que a sociedade já não aceita humor ofensivo à dignidade humana. E, por fim, a resenha deve focar nos pontos mais interessantes que possam passar despercebidos aos leitores/telespectadores, deixando-lhes curiosos e interessados sobre o assunto tratado nela.

Fonte: elaborado pelo autor.

Texto 2. Esquemática para produção do gênero videorresenha

Sequência descritiva

Etapa 1 – contextualizar a obra:

- Passo 1 – situar as características do filme;
- Passo 2 – informar dados que caracterizam o ambiente de produção da obra;
- Passo 3 – apresentar informações sobre o diretor/roteirista;

- Passo 4 – apresentar ilustrações que permitam ao telespectador a compreensão das informações gerais.

Etapa 2 – apresentar as partes:

- Passo 1 – sumarizar o conteúdo;
- Passo 2 – descrever a organização estrutural do conteúdo na obra.

Etapa 3 – realizar descrição global:

- Passo 1 – explicar alegações sobre as partes do conteúdo da obra;
- Passo 2 – promover relações intertextuais explícitas no filme;
- Passo 3 – caracterizar personagens, ambientes e ações;
- Passo 4 – selecionar cenas e argumentar sobre a construção (ângulo, cores, cenário e caracterização dos personagens).

Etapa 4 – avaliar a obra:

- Passo 1 – julgar o conteúdo de forma global;
- Passo 2 – qualificar o conteúdo de cada tópico levantado sobre o conteúdo.

Etapa 5 – recomendar ou não o filme:

- Passo 1 – incentivar ou desestimular o acesso ao filme;
- Passo 2 – sugerir formas de melhor aproveitamento da leitura da peça cinematográfica;
- Dar nota à obra.

Etapa 6 – adicionar informações:

- Passo 1 – citar informações extra fílmica;
- Passo 2 – comunicar o funcionamento do canal/playlist;
- Passo 4 – requisitar atitudes para a contribuição com o crescimento do canal.

Adaptado de: Britto (2019, p. 85).

Texto 3. Sinopse

Leia a sinopse do filme “A mulher invisível”, de Claudio Bastos, e depois assista à videorresenha clicando no hiperlink: [A mulher invisível](#).

Sinopse

“A mulher invisível

Direção: Cláudio Torres

Elenco: Selton Mello, Luana Piovani, Maria Manoella, Vladimir Brichta, Fernanda Torres, Paulo Betti, Maria Luisa Mendonça, Lúcio Mauro

Comédia, Brasil, 105 minutos, 12 anos.

Sinopse: Pedro (Selton Mello) acreditava no casamento, mas foi abandonado pela esposa (Maria Luisa Mendonça). Após três meses de depressão e isolamento, ele ouve batidas na sua porta. É a mulher mais linda do mundo pedindo uma xícara de açúcar: Amanda (Luana Piovani), sua vizinha. Pedro se apaixona por aquela mulher perfeita, carinhosa, sensível, inteligente, uma amante ardente que gosta de futebol e não é ciumenta. Seu único defeito era não existir.

A mulher invisível. <https://cinemaargumento.com/2009/10/20/a-mulher-invisivel/>. Acesso em 2 out. 2021.

Atividade 2. Vamos produzir um videorresenha!

Se necessário, assista novamente a um dos filmes abaixo e produza uma videorresenha seguindo o passo a passo proposto por Brito (2019). O professor poderá ler o seu texto e dar sugestões de revisão tanto ao escrito quanto à fala. Você pode usar uma fala casual ou simular um apresentador de TV. Em seguida, faça a edição do vídeo e compartilhe em redes sociais, as quais podem ser as da escola. Se tiver dúvidas sobre como editar vídeo, acesse os hiperlinks “[como editar vídeo no celular](#)”¹⁶ ou “[Como Editar Vídeos: Guia Completo para Iniciantes](#)”¹⁷.

¹⁶ Como editar vídeo no celular. Em: <https://tecnoblog.net/383445/como-editar-ideos-no-celular-android-e-ios/>. Acesso em 27 jun. 2021.

¹⁷ Como editar vídeos: guia completo para iniciantes. Em: <https://filmora.wondershare.com.br/video-editing-tips/edicao-de-ideos-para-iniciantes.html>. acesso em 27 jun. 2021.

Sugestões de filmes para a sinopse.

Figura 66: *Printscreen Capa (I)*



Figura 67: *Printscreen Capa (II)*



Figura 68: *Printscreen Capa (III)*



Figura 69: *Printscreen Capa (IV)*



Quadro 14. Podcast

	Oficina 13: Podcast
Habilidades BNCC	(EF69LP53), (EF05LP13), (EF89LP26), (EF69LP45)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar e produzir <i>podcast</i>; - Elaborar o roteiro de <i>podcast</i> e gravá-lo; - Usar aplicativos para produzir <i>podcast</i>; - Editar o áudio e postá-lo em redes sociais;
Tempo previsto	1h.
Recursos	Gravador, aparelho celular com internet ou similar, Google, YouTube, Dicionário, caderno, lápis, caneta, borracha, régua, prancheta.

Professor: esta oficina contém atividades focadas na oralidade, como a dicção, a linguagem formal e informal, trabalhadas por meio do gênero *podcast*. A produção de áudio em aplicativos como, por exemplo, é uma realidade; logo, valorizar a oralidade em sala de aula desse gênero é uma forma de levar os discentes aos multiletramentos.

Atividade 1. Nessas atividades, vamos tratar do gênero discursivo *podcast*, que é um gênero que surgiu com o advento das mídias digitais.

- a) Você já ouviu *podcast*?
- b) Você sabe o que é *podcast*?
- c) Onde é mais comum encontrá-lo?
- d) Quais são os temas mais comuns contidos nele?

Agora, assista a um *podcast* sobre o filme *Cruella* (2021), a partir do minuto 26. Logo após, leia o texto 1 e 2 antes de fazer a atividade.

Texto 1.

“CRUELLA CRUEL!

Sim, a vilã que queria matar filhotinhos de dálmatas para fazer um casaco de pele ganhou um filme próprio, na mais nova produção da Disney. No papel que já foi de Glenn Close, hoje temos a vencedora do Oscar Emma Stone, que veste a peruca bicolor para mostrar o surgimento de Cruella DeVil.

Já perdemos as contas de quantas novas adaptações em *live action* a empresa do Mickey já lançou, aproveitando seus desenhos clássicos. A pergunta que não quer calar é: será que acertaram dessa vez? Funciona um filme da Cruella?

Cruella cruel. https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy9lY2l1OGYwL3BvZGNhc3QvcnNz/episode/NzdhMjRl-ZDIiTjYhNC00N2ZmLWFiMzUtMzYxNDk3NjUxMzk1?hl=pt-BR&ved=2ahUKewiJt8-xy67zAhU-JGbkGHX9NA_gQjrkEegQIAxAL&ep=6. Acesso em 3 out. 2021.

Texto 2. Chegou a hora de inserir o podcast

O **podcast** é um arquivo de áudio em formato digital que é transmitido pela internet – e funciona basicamente como um rádio digital. Você pode baixar o arquivo no seu computador ou celular para ouvir quando quiser, seja no trajeto a pé para a escola, no ônibus, no trem ou no metrô voltando para casa. Diferentemente de outros formatos de conteúdo, que fazem uso de textos escritos, imagens e vídeos, o podcast é feito para ser ouvido, por isso pode ser consumido enquanto você realiza outra atividade.

(...)

Como criar podcasts

Uma maneira de criar um podcast é utilizar o *software* livre e gratuito Audacity. Essa ferramenta pode ser baixada e trabalhada no formato *off-line*, ou seja, sem precisar de conexão com a internet. Esse programa permite edição, cortes, mixando vozes e músicas, além de ser interativo e bem intuitivo.

Outra possibilidade são os aplicativos de gravação de voz dos próprios aparelhos celulares, que permitem gravação e edição. Além disso, os arquivos gerados podem ser guardados em *drives*. Outra oportunidade de uso é o Spreaker, um site em que os alunos podem criar os podcasts diretamente nesse domínio.

A sequência de criação do podcast segue em geral a seguinte ordem:

1 Escolha um tema para seu podcast.

Você pode tratar de um filme. É importante delimitar o foco para que não se percam tentando explorar muitos assuntos diferentes. Isso evita que o podcast fique confuso e cansativo.

2 Defina os participantes do podcast.

Você pode definir quem vai falar ou mesmo se vão entrevistar outras pessoas falando de um filme.

3 Crie o roteiro para tratar do tema

Antes de começar a gravar, você precisa escrever o que vai gravar e em qual ordem. Isso vai ajudar a organizar o pensamento e evitar os famosos “brancos”, que acontecem mesmo com quem sabe se expressar muito bem.

4 Faça o ensaio para a gravação

Ainda que a ansiedade seja grande, há a necessidade de ensaiar antes da gravação. Com isso, você vai perceber os possíveis problemas no roteiro. E vai treinar sua oralidade, controlar se fala muito rápido ou muito devagar.

5 Faça a gravação em um ambiente com pouco ruído.

A gravação deve ser feita inicialmente em uma sala ou espaço controlado, para evitar distrações. Isso também vai ajudar a facilitar a edição.

6 Edite seu podcast.

Após gravar o podcast, é preciso fazer a edição. Aproveitando os programas disponíveis ou mesmo os recursos do celular. Você pode aproveitar e retirar os trechos que não ficaram bons.

7 Publique seu podcast.

Depois da edição, o podcast está pronto para ser publicado.

Adaptado de: Chegou a hora de inserir o podcast na sala de aula. Em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chegou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula>.
Acesso em: 22 fev. 2021

Atividade 1. Escolha um filme e o assista. Faça as anotações necessárias para produzir um roteiro para seu podcast. Utilize um aplicativo para realizar a gravação. Aproveite os recursos de efeitos de áudio para deixar sua produção atraente aos ouvintes. Sugere-se que o roteiro seja previamente lido por colegas e pelo professor, para que possam dar sugestões de melhoria na produção e ajudarem no planejamento.

Sugestões de filmes para a produção do podcast.

Figura 70: *Printscreen Capa (V)*



Figura 71: *Printscreen Capa (VI)*



Figura 72: *Printscreen Capa (VII)*

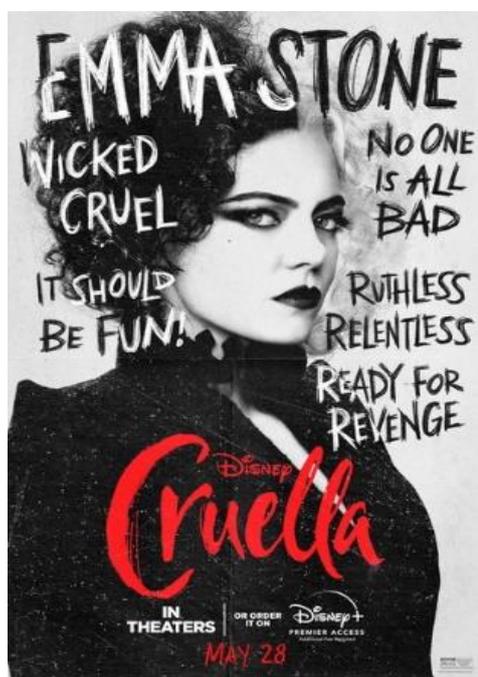
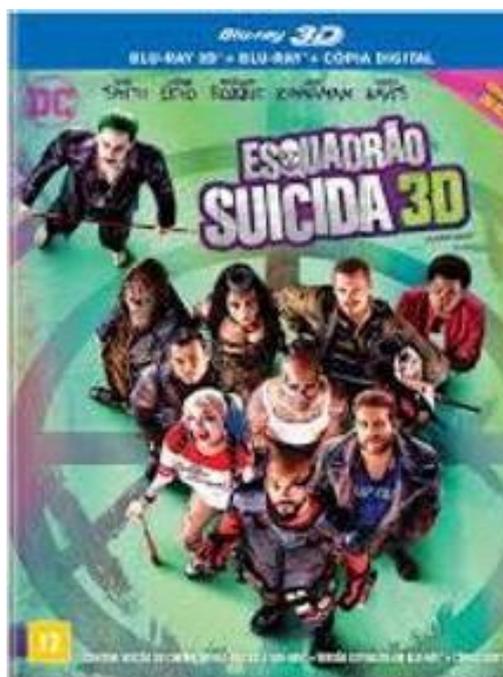


Figura 73: *Printscreen Capa (VIII)*



ETAPA 5 – APROFUNDAMENTO

Quadro 15. Para aprofundar

	Oficina 14: para aprofundar
Habilidades BNCC	(EF67LP21), (EF69LP20), (EF69LP47), (EF69LP49), (EF89LP25).
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender efeitos de sentidos causados pelo uso de vocabulário técnico; - Discutir casos, reais ou simulações, que envolvam (supostos) desrespeitos direitos autorais; - Compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação; - Mostrar-se interessado e envolvido em produções culturais; - Pesquisar e conhecer verbetes relacionados à produção cinematográfica.
Tempo previsto	2h
Recursos	Aparelho celular com internet ou similar, Google, dicionário, caderno, lápis, caneta, borracha.

Professor: esta oficina é complementar às outras anteriores, tendo o objetivo de aprofundar os multiletramentos sobre o gênero filme, tratando de direitos autorais, direitos de imagem. Além disso, contém orientações sobre captação de imagens, técnicas de iluminação, a escolha de cores.

Atividade 1. Leia o texto abaixo para responder as questões.

Texto 1. Um Maiakóvski no caminho

Foi resolvida, graças à novela das oito, uma confusão de 30 anos. Escrito nos anos 60 pelo poeta fluminense Eduardo Alves da Costa, 67, o poema "No Caminho, com Maiakóvski" era (quase) sempre creditado ao russo Vladimir Maiakóvski (1893-1930).

Em "Mulheres Apaixonadas", Helena (Christiane Torloni) leu um trecho do poema, dando o crédito correto. Foi o suficiente para reavivar a polêmica - resolvida dois capítulos depois, em que a autoria de Costa foi reafirmada- e, de quebra, fazer surgir uma proposta de reeditar o poema, para aproveitar a exposição no horário nobre.

Livro combinado, a noite de autógrafos será na novela. "Pedi que apresse e me mande até o dia 10. Quero lançar aqui", diz Manoel Carlos, autor de "Mulheres". Eduardo Alves da Costa falou à coluna:

Folha - Você se arrepende de ter posto Maiakóvski no título?

Eduardo Alves da Costa - De maneira nenhuma! Tanto que vou usar o mesmo título para o livro que sai agora.

Folha - Durante mais de 30 anos acreditaram que o poema era dele. Isso não o incomoda?

Costa - Era uma enxurrada muito grande. Saiu em jornais com crédito para Maiakóvski. Fizeram até camisetas na época das Diretas-Já. Virou símbolo da luta contra o regime militar.

Folha - Como surgiu o engano?

Costa - O poema saiu em jornais universitários nos anos 70. O psicanalista Roberto Freire incluiu em um livro dele e deu crédito ao russo e me colocou como tradutor. Mas já encomendei da França a obra completa do Maiakóvski. Quando alguém me questionar, entrego os cinco volumes e mando achar o poema lá.

Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada (Trecho do poema de Eduardo Alves da Costa atribuído ao russo Vladimir Maiakóvski)

Um Maiakóvski no caminho. Em:
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2009200304.htm>.
 Acesso em: 01 nov. 2020. Adaptado.

- a) Você sabe o que é direito autoral?
- b) Explique melhor isso. O direito autoral é uma garantia concedida ao cidadão pela Constituição Federal de 1988 no inciso XXVII do Artigo 5º, e também pela Lei de Direitos Autorais nº 9.610/98. De forma geral, estabelece-se que é exclusivamente de quem criou a obra o direito de fazer usufruto da mesma, seja de maneira comercial ou apenas moral.
- c) O que são obras de propriedades intelectuais protegidas? São aquelas que o Art. 5º, XXVII, Constituição Federal, diz que pertence aos autores o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar.
- d) Pesquise o poema “no caminho com Maiakóvski” e transcreva o texto com o crédito intelectual.

Assim como a criança
humildemente afaga
a imagem do herói,
assim me aproximo de ti, Maiakóvski.
Não importa o que me possa acontecer
por andar ombro a ombro
com um poeta soviético.
Lendo teus versos,
aprendi a ter coragem.

Tu sabes,
Conheces melhor do que eu
a velha história.
Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.
Nos dias que correm
a ninguém é dado
repousar a cabeça
alheia ao terror.
Os humildes baixam a cerviz;
e nós, que não temos pacto algum
com os senhores do mundo,
por temor nos calamos.
No silêncio de meu quarto
a ousadia me afogueia as faces
e eu fantasio um levante;
mas amanhã,
diante do juiz,
talvez meus lábios
calem a verdade
como um foco de germes
capaz de me destruir.
(...)

Em: COSTA, Eduardo Alves da. No caminho, com Maiakóvski. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
(Poesia brasileira). Poema integrante da série O Tocador de Atabaque

Texto 2. Crossover

O *crossover* nada mais é do que a junção de dois personagens de universos distintos (ou que jamais se encontraram) num mesmo filme, quadrinho, game e etc. A sétima arte já nos proporcionou grandes encontros, como (...) “Os Vingadores” (2012). Desde o primeiro filme, a *Marvel Studios* resolveu jogar diversos crossovers de seus próprios personagens, criando um único ambiente para detonar tudo em ‘Os Vingadores’, que juntou todos os superpoderosos num *blockbuster* de tirar o fôlego.

(...)

<http://www.cinemaepipoca.com.br/10-crossovers-do-cinema/>

Acesso em 21/11/2020. Adaptado.

Vocabulário:

Blockbuster: do inglês entretenimento.

Atividade 2. Quais outros filmes você conhece que se deram por meio de *crossover*?

[Batman vs. Superman \(2016\)](#), [Fred vs. Jason \(2003\)](#), [Godzilla vs. King kong \(1962\)](#).

Texto 3. Spin-off, Reboot, Prequel... entenda a diferença dos termos

Com certeza, você já ouviu falar de alguns destes termos: sequel, prequel, remake, reboot e spin-off; mas será que você sabe mesmo o significado de todos eles? Alguns são muito parecidos quanto à sonoridades e podem gerar confusão para o ouvinte. Com remakes e reboots cada vez mais frequentes em *Hollywood*, como saber qual o termo certo para esses filmes?

- **Sequel:** é mais fácil da lista, "sequel" nada mais é do que a sequência de um filme de sucesso.
- **Prequel:** se *sequel* é a sequência natural de um filme, o prequel (prequela ou prelúdio) é uma obra que conta alguma história anterior em relação ao filme original.
- **Remake:** "refaz" quase que completamente o material original, podendo haver uma modernização ou releitura. A nova versão pode ser mais, ou menos, fiel ao original, com o acréscimo de novos elementos, mas sem fugir da essência do filme base.
- **Reboot:** Em tradução literal, é basicamente "reiniciar". É uma versão completamente nova de um filme já lançado, sem considerar o *background* apresentado anteriormente. É um recomeço, a história e seus personagens não

estão mais relacionados com a obra anterior. Enquanto o remake basicamente repete o que já foi feito, o reboot oferece novas narrativas.

- **Spin-off** é uma espécie de subproduto, um filme derivado de outro. O que acontece é que em algumas situações, após a resposta do público, um personagem de apoio "rouba" a cena e se torna tão popular que garante uma produção para si próprio.

FLORES, Ruth. Spin-off, Reboot, **Prequel... entenda a diferença dos termos**. TRÊS MEIA CINCO FILMES, 2017. Disponível em: <http://www.blog.365filmes.com.br/2017/05/spin-off-reboot-sequel-prequel-remake-entenda-a-diferenca.html>.

Acesso em: 21 de nov. 2020. Adaptado.

Atividade 3. Os nomes citados acima talvez não sejam comuns na nossa fala e audição diária, mas estão presentes no discurso de cinéfilos. Baseado nas especificações acima, dê dois exemplos de filmes surgidos por:

- Spin-off [Fear The Walking Dead](#), "Coringa", [Originals](#), [Supergirl](#), [Mulher Gato](#), [Gato de Botas em "Shrek 2"](#) (2004)
- Reboot: "Deu a louca na chapeuzinho", "Homem-Aranha: De Volta ao Lar" (2017), "Homem de Aço" (2013)
- Sequel: "Velozes e Furiosos", "Atividade Paranormal", Harry Potter.

Atividade 4. O filme *X-Men Origens: Wolverine* (2009) pode ser classificado como

- a) Reboot. b) Sequel. c) **Prequel.** d) Remake.

O prequel (prelúdio) é uma obra que conta alguma **história anterior** em relação ao filme original.

Texto 4.

O saudoso Jerry Lewis ficou imortalizado como um dos maiores nomes do humor no cinema mundial. E foi justamente de sua cabeça que saiu a ideia para "O Professor Alopado" – a história sobre um gênio da ciência muito tímido e atrapalhado (o típico nerd), cuja maior vontade é ser popular com as mulheres. (...) "O Professor Alopado", de Jerry Lewis, foi um sucesso e se tornou seu filme mais famoso. Trinta e três anos depois, outro humorista sensação se apropriou do material, elevando ainda mais o jogo. Eddie Murphy foi sucesso no humorístico. (...) A boa sacada do roteiro é fazer do protagonista um homem com baixa autoestima devido ao sobrepeso. A lição final, no entanto, é o oposto da gordofobia, é a de aceitarmos quem somos de verdade.

<https://cinepop.com.br/10-remakes-melhores-que-os-filmes-originais-266662/>.

Acesso em 28 jan. 2021. Adaptado.

Atividade 6. O texto acima traz uma breve história do surgimento do gênero filme. Sobre o texto NÃO podemos afirmar.

- a) O autor compara o cinema às narrativas orais tendo o roteirista e diretor como contadores de história.
- b) De acordo com o texto, o que difere as narrativas orais da narrativa cinematográfica são apenas recursos específicos do meio, como enquadramento, eliminação, corte, e efeitos especiais.
- c) Segundo o texto, no princípio do cinema, os filmes eram produzidos apenas por com imagens, sendo incorporado o áudio a ele a posteriori.
- d) Assim como as histórias contadas pelos prosadores, a narrativa desenvolvida por roteiristas e diretores de cinema, passa-se em um tempo imaginário, com acontecimentos reais ou fictícios, encadeado pela ordenação das cenas.

Texto 6. “verse”

Na atualidade, diretores e roteiristas têm escrito diversos filmes e séries contendo o denominado “verse” (universo), como *Arrow* (2012-2020), *Avengers: Endgame* (2019). Cada empresa nomeia sua produção com títulos semelhantes que remetem ao conteúdo de suas obras, como “Universo Marvel”, “Universo Arrow” (*Arrowverse*), “Multiverso”, da *DC Comics*. Nessas produções, reúnem-se diversos personagens que surgiram em espaços ficcionais diferentes, mas que passam a atuar em uma mesma narrativa. Para o telespectador entender a trama, ele precisa acompanhar o desenrolar da narrativa em séries ou filmes originais, com suas personagens específicas que se encontram em um episódio “verse”. Esse agrupamento de personagens do “Multiverso” da DC, por exemplo, também recebe o nome de *Crossover*, um vocábulo que hoje é muito aplicado em propagandas para se referir à produção cinematográfica e automobilística. Portanto, não se assuste quando estiver assistindo a um filme e aparecer personagens que atuam em outra narrativa, mas passam ter suas histórias interconectadas devido à empresa possuir os direitos autorais de ambas ficções tanto em quadrinhos quanto em cinematografia.

Fonte: elaborado pelo autor.

Atividade 7. Responda.

- a) Que filme ou série “verse” você conhece, além dos citados no texto acima?
- b) Como ocorre a interconexão das narrativas? [Pessoal](#).

Texto 7. Como é feito um filme de animação?

A animação é uma técnica em constante evolução, mas nem sempre a gente percebe essas mudanças. É difícil ver muita diferença entre “Os Incríveis 2” e “Viva: a vida é uma festa”, por exemplo, mas é só voltar alguns anos e assistir “Toy Story” que a diferença fica bem clara.

As animações não teriam se transformado no que são hoje se não fosse pelos computadores. Em 1995, “Toy Story” se tornou o primeiro longa-metragem animado por computação gráfica. Por mais que seja possível corrigir tudo que se faz no computador, a equipe precisa saber como uma animação vai funcionar nos mínimos detalhes, já que a produção envolve horas e horas de trabalho que podem ser jogados no lixo. Só para você ter uma referência, “Toy Story” precisou de 800 mil horas de trabalho de computadores, que criaram mais de 114 mil *frames*! É por isso que o primeiro passo da criação do filme – depois de o roteiro estar pronto – é fazer as *concept arts*. As *concept arts* são ilustrações elaboradas e coloridas que ajudam toda a equipe a visualizar como será o tom, a aparência do filme e os personagens em todas as posições possíveis. Depois, é hora de desenhar todas as cenas do filme em um *storyboard*. O *storyboard* representa uma série de desenhos feitos à mão que parecem rascunhos. Eles não precisam ser incríveis porque a ideia é só ter uma noção de como ficaria a cena e como as personagens ficariam posicionadas. O *storyboard* então é animado de uma forma bem precária, como um desenho 2D de péssima qualidade. Além disso, modelos de argila são criados para ajudar os animadores a terem uma ideia melhor sobre textura e todas as expressões que uma personagem pode fazer, e como isso muda o seu rosto e seu corpo. Achou cansativo? Pois é, e isso tudo é feito antes de se começar a envolver o computador na jogada. Tudo isso é feito com muito cuidado para que o computador só comece a ser usado quando todas as decisões criativas já tiverem sido tomadas.

Finalmente, chega a hora de envolver as máquinas mais intensamente no processo de animação. É nessa parte que os modelos em 3D começam a ser criados.

Depois, eles passam por um processo chamado *rigging*, em que uma espécie de esqueleto digital é inserida para que os animadores possam começar a brincar com os movimentos das personagens. É nessa etapa que uma animação bastante básica é criada. Mais uma vez, a ideia é dar aos animadores uma noção de como vai ficar a posição das personagens, como elas vão se movimentar e como a cena vai ficar. É por isso que as *previz* (ou pré-visualizações) parecem animações feitas por amadores. A *previz* é a última chance que a equipe tem de fazer alterações drásticas na história.

Depois de tudo isso, a animação começa a se parecer com um *filme live action*, no sentido em que todos os elementos de cena precisam ser posicionados e as personagens começam a “atuar” – ou seja, os animadores as movem – de acordo com as necessidades do roteiro. É importante lembrar que a voz das personagens é gravada antes disso tudo, porque a equipe precisa ter uma noção de como será o tom, o timbre e a forma como os atores falam para que as personagens possam ser animadas de acordo com a voz que têm. Pois é, os dubladores quase sempre trabalham sem ter visto nada além dos storyboards animados e algumas *previz*!

A luz também é muito importante, porque os animadores precisam simular a forma como a iluminação se comporta em todas as cenas.

A *renderização* é a parte do processo que trata as imagens e deixa todas elas com um aspecto muito próximo do que você vê na tela de cinema ou em casa. Existem vários programas de renderização, e alguns estúdios criaram os próprios, como o *Maya* e o *Renderman*, usados não só pela Pixar, mas para a produção de elementos digitais em filmes como “Jurassic World: Reino Ameaçado”. O problema da renderização é que é um processo muito demorado que exige basicamente todas as “forças” do computador.

Depois das horas de renderização, o filme está pronto, certo? Errado! Por melhor que seja o processo, ele não é perfeito. Primeiro, os animadores precisam substituir toda a *previz* pelas novas cenas renderizadas e fazer alguns ajustes. Na correção de cores, por exemplo, analisa cada *frame* do filme para que um não tenha cores diferentes do outro. É também nessa etapa que algumas cores ganham destaque para que o filme tenha uma aparência única, seja ela mais realista. Além disso, é na pós-produção que o som se junta à imagem real: a trilha sonora, os diálogos e os barulhos são criados ao mesmo tempo que o resto do filme, mas é só na pós-produção que os dois grupos se tornam uma coisa só.

Como você deve ter percebido, fazer um filme de animação é um processo bastante complicado. Não é à toa que você vê tantos nomes nos créditos finais de um filme de animação. “Wi-Fi Ralph: Quebrando a Internet”, por exemplo, teve tanta gente envolvida na produção que os créditos finais são exibidos por quase 13 minutos!

Como é feito um filme de animação?

Em.: <https://filmefeed.telecineplay.com.br/como-e-feito-um-filme-de-animacao/p>.

Acesso em: 7 jan. 2021. Adaptado.

Atividade 8. De acordo com o texto, podemos dizer que:

- a) Os filmes de animação não evoluíram com o passar dos anos.
- b) Os filmes em 2D não são bons para se assistir em cinema.
- c) Os filmes de animação em 3D, em sua *previz*, apresentam uma qualidade inferior a 2D.
- d) As Concept Arts são recursos visuais que ajudam os desenhistas visualizarem a aparência do filme.

Atividade 9. Enumere

[A] *Previz* [B] *Renderman* [C] *Storyboard* [D] *Rigging*

[A] Pré-visualização de desenhos produzidos pela equipe que trabalha na criação de filme de animação.

[B] programa de renderização.

[D] processo em que uma espécie de esqueleto digital é inserido no filme de animação para que a equipe simule os movimentos das personagens.

[C] filme de animação que apresenta uma qualidade de imagem inferior a 2D.

Atividade 10. Por que o filme “Toy Story” precisou de 800 mil horas de trabalho para ficar pronto? [tudo que se faz no computador, a equipe precisa saber como uma animação vai funcionar nos mínimos detalhes](#)

Atividade 11. O texto acima é predominante expositivo. No entanto, há interpelação do leitor. Isso ocorre porque:

- a) O autor do texto pretende deixar o texto mais impessoal.
- b) Foca na reunião de informações e as apresenta de maneira coerente e imparcial, sem opiniões que convençam o leitor.
- c) É uma produção textual em que há perguntas retóricas, as quais contemplam possíveis questionamentos do leitor.
- d) O texto tem como suporte uma plataforma digital em que há público distinto.

Atividade 12. Assinale a alternativa em que não há opinião do autor do texto.

- a) Um filme de animação é um processo bastante complicado.
- b) Os animadores precisam simular a forma como a iluminação se comporta em todas as cenas.
- c) O *storyboard* então é animado de uma forma bem precária, com um desenho 2D de péssima qualidade.
- d) É difícil ver muita diferença entre “Os Incríveis 2” e “Viva: a vida é uma festa”.

Atividade 13. Com base na leitura do texto 7, existe diferença entre animação e computação gráfica? Não. “A animação digital é uma subárea da computação gráfica e consiste em técnicas para gerar o movimento de imagens utilizando o computador. Na verdade, na animação digital, uma imagem é renderizada e exibida na tela e, logo em seguida, é substituída por outra ligeiramente modificada, o que nos dá uma ilusão de movimento.”

Animação Digital. <http://www.dsc.ufcg.edu.br/~pet/jornal/maio2010/materias/carreira.html>.

Acesso em: 7 jan. 2021. Adaptado



SAIBA MAIS!

Você se interessou pela produção de filmes animados? Acesse o sítio abaixo e amplie seu conhecimento. Se você se animar, quem sabe produzirá sua própria animação?

<https://ecdd.infnet.edu.br/guia-como-fazer-produzir-uma-animacao/>.

Acesso em: 16 fev. 2021.

Quer saber a diferença entre efeitos visuais e especiais? Acesse:

<https://www.omelete.com.br/filmes/como-funcionam-efeitos-especiais-visuais>.

Acesso em: 8 fev. 2021.

Atividade 14. Leia.

Texto 8. O enredo

Na construção de uma narrativa cinematográfica, é preciso pensar no enredo. Esse engloba tudo o que há nela, inclusive deve se preocupar com o perfil de uma ou mais personagens. Também poderá conter a jornada, a busca (resgate) por (de) algo, a fuga/perseguição, a aventura, a vingança, o amor, o isolamento, o poder, o desejo, a ascensão, a queda, a transformação da personagem e sua maturidade, luta contra o sistema, a competição (*Underdog* – que em países anglófonos designa um perdedor ou uma pessoa, ou grupo de pessoas, com menos poder, dinheiro do que o resto da sociedade, de acordo do dicionário cambridge eletrônico¹⁸).

Já a estrutura da narrativa cinematográfica difere-se do enredo, pois, ela é a forma como a peça é montada (contada), por exemplo, tradicionalmente, constrói a estrutura começando pelo princípio (introdução), passando meio (desenvolvimento) e chegando ao fim, mas, não é incomum encontrar narrativas que vão do cabo ao começo, como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, do escritor Machado de Assis.

Fonte: elaborado pelo autor.

- a) Você conhece algum filme em que a narrativa começa pelo final da história?
- b) Se sim, como se isso ocorre a história? "*Clube da Luta*" (1999), "*Beleza Americana*" (2000) "*O Resgate do Soldado Ryan*" (1998), "*O Labirinto do Fauno*" (2006), "*Forrest Gump: O Contador de Histórias*" (1994), "*Titanic*" (1997), "*Kill Bill: Volume 2*" (2004), "*Mãe!*" (2017), "*Edward Mãos de Tesoura*" (1990).
- c) Há enredo de filmes que contém um universo formado por uma coletividade de personagens. No entanto, no desenrolar da narrativa, algumas figuras se destacam ao ponto de uma produtora de filmes, por exemplo, produzir uma peça cinematográfica focada nelas. Você conhece algum personagem que saiu da coletividade para a notabilidade em um roteiro de cinema? Cite pelo menos uma. [Pessoal](#).
- d) Por que alguns personagens de um universo coletivo passam a ter seu próprio filme? [Isso ocorre devido a vários fatores como boa aceitação do público. Além disso, há o interesse comercial da produtora cinematográfica em spin-off.](#)

¹⁸ Underdog. In: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/underdog>. Acesso em: 14 nov. 2020.

- e) Enumere. O enredo cinematográfico é o corpo de um filme. Ele contém:
- I.] Clímax [IV] Ponto de grande intensidade e mudanças da ação dramática.
 - II. Composição. [II] Características psicológicas, físicas e sociais que formam um personagem.
 - III. Conflito. [I] Ponto culminante da ação dramática.
 - IV. Crise Dramática. [III] Embate de forças e personagens, através do qual a ação se desenvolve.
 - V. Epílogo. [V] Cenas de resolução
- f) Enumere em conformidade às informações sobre a estrutura fílmica.
- A. Curva Dramática
 - B. Corte
 - C. Corte de Continuidade

[C] Corte no meio de uma cena, retomando logo a seguir a mesma cena em outro tempo.

[A] Variação da intensidade dramática em relação ao tempo.

[B] Passagem direta de uma cena para outra, dentro do filme.

Texto 9. Captação de imagem

De acordo com o *Glossário de termos técnicos do cinema e do audiovisual utilizado pela Ancine* (2008), dá-se vários nomes a ângulos, perspectivas e posicionamentos de câmaras¹⁹ no set de filmagem. Quando o posicionamento da câmara permite a filmagem de uma cena do ponto de vista de um público imaginário, dá-se o nome de **câmara objetiva**. Já a **câmara subjetiva** funciona como se fosse o olhar do ator. A câmara é tratada como “participante da ação”, ou seja, a pessoa que está sendo filmada olha diretamente para a lente e a câmara representa o ponto de vista de uma outra personagem participando dessa mesma cena. Além disso, existem outros

¹⁹ Os verbetes “câmara” e “câmara” possuem equivalência semântica no português brasileiro, sendo que se referem a um mesmo ente. No entanto, a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) diz que se escreve “câmara” e não “câmera”, que é um estrangeirismo (Do inglês *camera*). Devido à dupla utilização na escrita, programas eletrônicos como *Microsoft Office* aceitam as duas formas gráficas para se referirem a um equipamento eletrônico de captura de imagem. Neste trabalho, adotaremos “câmara”.

nomes que são dados à obtenção da imagem de acordo com o ângulo, segundo o Glossário.

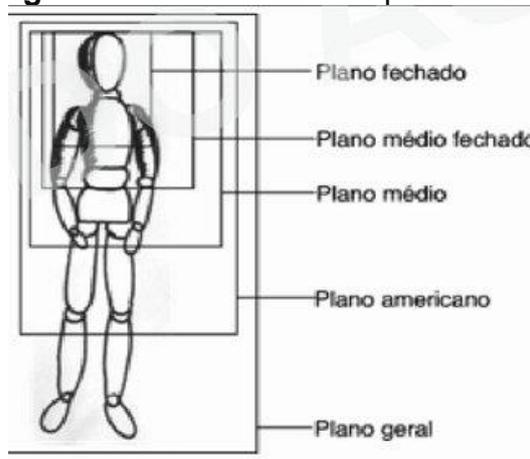
- **Ângulo Plano** - ângulo que apresenta as pessoas ou objetos filmados num plano horizontal – que pode ser aberto, médio ou fechado) em relação à posição da câmara.
- **Cena Master** - É a filmagem em um único plano de toda a ação contínua dentro do cenário. A cena master dá ao diretor a garantia de ele ter "coberto" toda a ação numa só tomada.
- **Cenas do Próximo Capítulo** - pistas, indícios do que está para acontecer, pequenas revelações do encaminhamento da ação.
- **Claquete de Identificação** - Imagem fixa ou em movimento, inserida no início da obra cinematográfica ou videofonográfica, contendo as informações necessárias a sua identificação.
- **Cliffhanger** é o nome dado àquela cena final em que o faz aguardar o próximo capítulo de um filme por um período prolongado de tempo ou não mudar de canal enquanto passa um comercial. Ela ocorre em um momento estratégico em que se coloca um personagem em uma situação limite – como um clímax – que terá um desfecho surpreendente.
- **Contracampo** - Tomada efetuada com a câmara na direção oposta à posição da tomada anterior.
- **Dolly back:** Quando a câmara se afasta do objeto.
- **Dolly In:** Quando a câmara se aproxima do objeto.
- **Dolly Out:** Quando a câmara recua e abandona a cena.
- **Dolly Shot:** Movimento de câmara que se caracteriza por se aproximar e se afastar do objetivo, como também por movimentos verticais.
- **Espelho:** página de roteiro, geralmente de abertura, contendo informações como personagens, cenários, locações, etc.
- **Plongée** (ângulo alto) Fr. Mergulho - é um termo dado a um tipo de enquadramento em que a câmara registra a imagem de cima para baixo.
- **Contra-Plongée** (ângulo baixo) - é o oposto, dá-se o enquadramento de baixo para cima.
- **Encadeado:** Fusão de duas imagens, uma sobrepondo-se à outra.

- **Fade In:** O surgir da imagem a partir de uma tela escura ou clara, que gradualmente atinge a sua intensidade normal de luz.
- **Fade Out:** Escurecimento ou clareamento gradual da imagem partindo da sua intensidade normal de luz.
- **Flash-Back:** Cena que revela algo do passado, para lembrá-lo, situar ou revelar enigmas.
- **Flash-forward:** Cena que revela parcialmente algo que acontecerá após o tempo presente. O mesmo que flash para frente.
- **Gancho:** Momento de grande interesse que precede a um comercial. Pequeno ou grande clímax, arranjados de modo tal que não permitam que o telespectador abandone a história. Na exibição diária de telenovelas, há três ganchos de menor grau – pausas para comerciais –, e um de maior grau, para o dia seguinte.
- **Noite Americana** - Técnica de iluminação e filtragem de imagem que é utilizada para simular um efeito noturno numa imagem filmada durante o dia.
- **Panorâmica:** Câmara que se move de um lado para outro, dando uma visão geral do ambiente, mostrando-o ou sondando-o.
- **Travelling** - Câmara em movimento na *dolly* acompanhando, por exemplo, o andar dos atores, na mesma velocidade. Também, qualquer deslocamento horizontal da câmara.

Fonte: elaborado pelo autor.

Atividade 15. Observe a figura abaixo e responda o que se pede.

Figura 74. Printscreen “enquadramento”.



- Descreva como a captura de imagem no plano geral.
- Descreva como a captura de imagem no plano americano.
- Descreva como a captura de imagem no plano fechado.

Fonte: *Printscreen* na internet pelo autor.

Atividade 16. Observe as imagens abaixo. Elas foram capturadas em ângulos planos. Quais deles foram usados nas imagens?

Figura 75. *Frame Titanic (1997)*



Figura 7. *Frame “colheita de grãos”*



Figura 76. *Frame Malévola, 2014.*

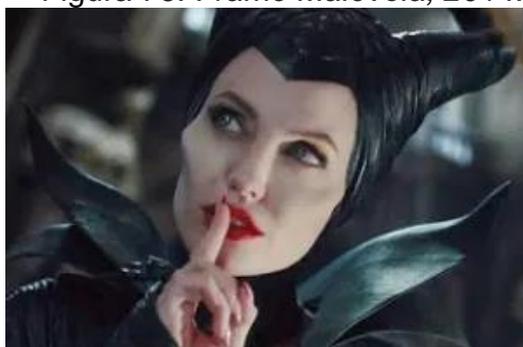


Figura 77. *Frame Requiem For a Dream*



Fonte: imagens obtidas na internet pelo autor.

- Diga qual é o nome técnico que a direção de filmagem usará. **Resposta:** Na imagem 75, usou-se o plano médio; na 76, o plano fechado; na 7, plano aberto e na 77, plano detalhe.
- Precisa-se gravar uma cena em que se capta a imagem de cima para baixo. **Plongée** (ângulo alto).
- Objetos estarão posicionados no plano horizontal em relação à câmara. **Ângulo Plano.**
- O cinegrafista precisa captar uma imagem que está do lado oposto à última gravação. **Contracampo.**
- O cinegrafista fará uma tomada cobrindo toda a ação em uma só tomada. **Cena Master.**
- O diretor precisa de uma cena em que se dará um corte para ser retomada após o intervalo comercial. **Cliffhanger.**
- O diretor precisa que a câmara acompanhe os movimentos dos autores. **Travelling.**
- O diretor precisa que os técnicos criem um ambiente de gravação em que mostra a passagem do tempo de dia para noite. **Noite Americana**

- i) Pesquise sobre os verbetes usados durante uma gravação cinematográfica e enumere conforme seu uso semântico.

I. Ação Dramática	II. Ação direta	III. Ação
IV. Câmara objetiva	V. Cenografia	VI. Capa
VII. Câmara Subjetiva	VIII. Chicote	

[II] Roteiro que obedece à ordem cronológica

[III] Termo usado para descrever a função do movimento que acontece frente à câmara.

[I] Somatório da vontade do personagem, da decisão e da mudança.

[IV] Posicionamento da câmara quando ela permite a filmagem de uma cena do ponto de vista de um público imaginário.

[VII] Câmara que funciona como se fosse o olhar do ator. A câmara é tratada como "participante da ação", ou seja, a pessoa que está sendo filmada olha diretamente para a lente e a câmara representa o ponto de vista de outro personagem participando dessa mesma cena.

[VI] Folha do roteiro que contém o título, nome do autor e etc.

[V] Arte e técnica de criar, desenhar e supervisionar a construção dos cenários de um filme

[VIII] Câmara corre lateralmente durante a filmagem de uma determinada cena, deslocando rapidamente a imagem.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

Ficha de avaliação
Nome:
Ano escolar:
Turma:

ITENS	QUESTÕES	Sim	Parcial	Não
1	Você gostou das oficinas?			
2	Você participou de todas as etapas?			
3	Os assuntos abordados nas oficinas foram importantes para sua aprendizagem?			
4	O tempo de duração das oficinas foi suficiente para o estudo dos assuntos?			
5	As instalações e recursos foram adequados para se desenvolver o projeto?			
6	O material didático foi satisfatório?			
7	Você acredita que poderá aplicar os conhecimentos adquiridos durante as oficinas em sua vida social e profissional?			
		Ótimo	Bom	Ruim
8	Como você avalia sua aprendizagem por meio do conteúdo destas oficinas?			

9. Espaço para justificativa dos itens anteriores (se necessário).

Avaliação do conteúdo das oficinas

10	Os textos estão claros e bem escritos?	Sim	Não
11	Os objetivos das oficinas e atividades são claros?	Sim	Não
12	As atividades e o conteúdo delas são inovadores e atraentes?	Sim	Não
13	Os procedimentos propostos nas atividades permitem que os objetivos de aprendizagem sobre o gênero discursivo sejam alcançados?	Sim	Não
14	Os temas propostos enquadram-se nos requisitos necessários para seu letramento cinematográfico?	Sim	Não
15	As oficinas motivacionais foram importantes para seu interesse pelo estudo do gênero filme?	Sim	Não
16	O conteúdo das oficinas estimula e desencadeia novas ideias sobre o gênero filme?	Sim	Não
17	As ideias principais foram retomadas, resumidas, esclarecidas ou completadas, quando necessário?	Sim	Não
18	Os exemplos utilizados foram ilustrativos, simples, relevantes e ajustados aos conceitos principais?	Sim	Não
19	O vocabulário utilizado na apresentação foi preciso, correto, sendo reformulado quando necessário?	Sim	Não
20	Houve sequência no desenvolvimento do assunto de modo que facilitasse o seu entendimento?	Sim	Não
21	O uso do material entregue foi relevante para melhorar a aprendizagem do conteúdo?	Sim	Não
22	Os recursos audiovisuais foram utilizados adequadamente?	Sim	Não
23. Registre outras observações que julgar relevantes sobre o seu desempenho durante as oficinas:			
24. Na sua visão, quais aspectos podem ser aprimorados nas atividades desenvolvidas nas oficinas?			
Sugestões:			

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as novas tecnologias demandam seres humanos multiletrados nelas, por isso, é necessário que a escola prepare seus estudantes por meio de novas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Certamente, isso pode ser realizado por meio de uma proposta didática contendo atividades que priorizam a linguagem imagética, a sonora, a verbal para que se possa promover os multiletramentos cinematográfico, por exemplo; não se deve esquecer de inserir atividades lúdicas, visando a motivação do estudante antes do estudo específico de um gênero discursivo. Isso poderá viabilizar a proficiência leitora em outros gêneros discursivos.

Nesse contexto, surgiram dois problemas. O primeiro: o que era preciso para preparar os professores para o trabalho com o cinema em sala de aula? A Proposta Didática há materialidade que certamente levará os educandos aos multiletramentos em filme. O segundo problema diz respeito aos materiais didático-pedagógicos para se proceder a construção e a sugestão de uso de cinema em sala de aula a docentes da educação básica. Para isso, fizemos uma ampla leitura de obras científicas sobre letramento, leitura, multiletramentos, produção de sequências didática, entre outros assuntos, as quais embasam a nossa proposta didática, em que priorizamos a linguagem imagética, a sonora, a verbal para que se possa promover os multiletramentos cinematográfico. Além disso, há atividades lúdicas que contêm assuntos relacionadas ao cinema, assim como temas englobando violência, infância, tecnologias, diversidades, e tantos outros, os quais são certamente uma maneira de qualificar o estudante para a prática social da leitura, assim como a vivência em uma sociedade mais humanizada.

Para executar as atividades, é indubitável que há a necessidade de um professor mediador e pesquisador de sua prática docente, conforme Bortoni-Ricardo (2008). Isso pode ser feito de várias formas e por meio de distintos gêneros discursivos. Por exemplo, as atividades contidas na etapa 5, “A hora da escrita”, podem ser usadas para proceder a investigação da prática de ensino pautada nos procedimentos propostos por Solé (1998) e Rojo (2013), entre outros.

Visando aos multiletramentos cinematográficos, produzimos oficinas que podem despertar o interesse dos estudantes pelo estudo do gênero, mas sem que haja a escolarização dele, pois, é necessário que se mantenha como uma obra

multidiscursiva que visa primariamente o entretenimento. Além disso, as oficinas contemplam a proposta de Cosson (2006), que sugere que se promova a formação de uma comunidade de leitores em um ambiente escolar que desenvolva e aprofunde a leitura em um gênero discursivo, possibilitando a gradativa ampliação do repertório sociocultural. Estamos certos de que a Proposta Didática contida neste trabalho contribui para que se possa multiletrar educandos no gênero discursivo filme, assim como torna-los possíveis influenciadores de outros para que possam usufruírem da cinematografia, que é uma atividade sociocultural que vai além de um simples lazer de final de semana.

Na proposta, prezamos por uma mediação leitora de um gênero, a qual deve iniciar através de elementos motivadores, sendo um deles o professor, pois, Solé (1998, p. 61) diz que o discente aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo, mas também “vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido”. Por isso, estamos certos de que o educador é uma parte essencial para isso acontecer, sendo apaixonado por aquilo que faz e ensina.

Por fim, sobre a importância dos multiletramentos, ressalta-se que a leitura é um bem primordial para qualquer ser humano e, por isso, ela precisa ser ensinada, aprimorada para que haja sujeitos conscientes de suas ações leituras, dos caminhos que trilham por meio dela, cientes do que é ou não permitido, principalmente no universo das mídias digitais, que exige proficiência de seus usuários para lidarem com as *fake news*, pós-verdade, como exemplos.

Ratifica-se que não foi possível experimentar a Proposta Didática em sala de aula devido à pandemia do Covid-19, pois, o período inicial das atividades escolares remotas foi um momento instável, uma vez que muitas instituições escolares não ofereceram “Educação a Distância”, devido às indefinições das Secretarias de Educação sobre os planejamentos escolares que atendessem essa modalidade de ensino. Isso fez com que os Órgãos responsáveis pela Educação Superior, que tratam de pesquisas acadêmicas, orientassem os estudantes universitários a produzirem um trabalho de caráter propositivo. Como dito, devido ao atraso das Secretarias de Educação em planejarem um ensino remoto, houve impedimentos para a execução da Proposta em sala de aula de forma presencial. Certamente seria uma pesquisa inédita, assim como uma atratividade a mais para os educandos, pois, seria um

trabalho didático-pedagógico com uso de tecnologia em sala de aula de maneira mais efetiva, trazendo novas experiências e perspectivas de ensino por meio metodologias ativas, em ambientes e formas diferentes de interações para que o aluno não seja apenas um ouvinte, mas um protagonista e também responsável pela própria aprendizagem.

	APÊNDICES E ANEXOS
Objetivos	Dar sugestões didáticas e organizacionais para uma boa aplicação das oficinas.

Professor: os textos abaixo trazem orientações que podem contribuir para uma boa aplicação das oficinas acima. Os argumentos apresentados neles podem ajudá-lo em sala de aula tanto na organização quanto didática.

APÊNDICE I. Como ver o filme?

Certamente, é preciso um planejamento para se ver um filme em sala de aula. José Manuel Moran (1995), em seu artigo *O vídeo na sala de aula*, diz que é necessário planejamento antes e depois de assistir ao filme. Antes da exibição, precisamos informar aos alunos apenas aspectos gerais do vídeo como autor, duração, diretor, roteirista e premiações. Não se pode interpretar a obra antes da exibição para que cada estudante possa fazer a sua própria leitura. Além disso, é necessário checar o vídeo, o arquivo, a funcionalidade dos equipamentos; precisa-se verificar também a qualidade da imagem, volume do som dos equipamentos, disponibilidade do local de exibição, assim como a luminosidade do local, pois, um lugar que recebe muita luz solar prejudica a exibição de filmes. Durante a exibição, deve-se *anotar as cenas mais importantes, examinar as reações do grupo*; observar também detalhes inseridos nos filmes que podem ou não chamar a atenção dos alunos como as cores, a iluminação, o espaço, o vestuário, as mensagens em placas, roupas, muros, obras de artes, a trilha musical, diálogos. Ademais, o articulista sugere que se peça aos alunos que anotem as imagens mais significativas, caracterização dos personagens, música e efeitos sonoros, mudanças acontecidas no enredo do filme do começo até o final.

Após a sessão de cinema, Moran (1995) orienta o professor a não ser o primeiro a dar a sua opinião para evitar monopolizar a discussão; o docente deve-se posicionar depois dos alunos, pautando seus argumentos em dois planos - o ideal e o real; tampouco deve-se ficar em cima do muro sobre determinado assunto, estando convicto de que suas declarações, visando passar confiança para a turma. Ademais, o especialista em cinema nos orienta a

Rever as cenas mais importantes ou difíceis; se o vídeo é complexo, exibi-lo uma segunda vez, chamando a atenção para determinadas cenas, para a trilha musical, diálogos; passar quadro a quadro as imagens mais significativas; observar o som, a música, os efeitos, as frases mais importantes. (MORÁN, 1995, p. 32).

Ademais, pode-se pedir que cada aluno fale sobre suas anotações que fizeram durante o filme. A partir disso, o educador complementa as informações relacionadas aos dados dos alunos e os questiona, se for necessário.

Fonte: elaborado pelo autor.

Apêndice II. A importância de ouvir o outro

O século vinte está sendo marcado pelo uso de verbos dicenti predominante na primeira pessoa do singular do presente do modo indicativo. Vivemos no reino do Ego. As redes sociais que contribuíram para a democratização da comunicação, assim como para a liberdade de expressão, hoje, agregam um grupo numeroso de pessoas que não consegue ouvir, não se permite admitir que a outra parte possa ter razão. E, se realmente não tiver, ela possui a liberdade de expressar também. Com isso, surgiram os *discursos de ódio*²⁰, os *mimimis*²¹. Tudo isso mostra que pessoas não estão preparadas para o debate, para o saber ouvir, saber *pensar e sentir, respeitar o ponto de vista dos outros, sejam as pessoas reais ou as personagens literárias* (TODOROV, 2009, p. 82). A diversidade de pensamento contribui para a construção do saber, como o aprimoramento dele, e jamais deve provocar a ira, os *discursos de ódio*.

Fonte: elaborado pelo autor.

²⁰ O discurso de ódio é considerado um tipo de violência verbal, devido quem profere algo não aceita o contraditório,

²¹ Gíria usada na internet para qualificar o discurso de quem reclama muito.

Anexo I. Falar é fácil. Difícil é saber escutar e usar o silêncio na hora certa

Daniela do Lago

Não basta ter ouvidos para ouvir o que o outro diz. Escutar é uma arte, porque nem todo mundo sabe como escutar de verdade. Escutar é processar o que se está escutando, dar um significado, e fazer um esforço para tentar compreender, e até mesmo se sentir no lugar do outro, a partir daquilo que está sendo compartilhado. Existe uma incapacidade generalizada de ouvir de verdade o outro, e isso se dá pela manifestação da mais constante e sutil de nossa arrogância: "no fundo, somos mais interessantes".

Rubem Alves, em seu texto maravilhoso chamado "A Escutatória", trouxe uma reflexão sobre como sempre vemos anunciados cursos de oratória para falar bem em público. Todo mundo quer aprender a falar, mas ninguém quer aprender a escutar! Nunca vimos anunciado um curso de "escutatória". Se existisse esse curso, provavelmente ninguém iria se matricular.

A gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que a pessoa diz não fosse digno de consideração e precisasse ser complementado por aquilo que temos a dizer - que é, claro, muito melhor.

Há falta dessa habilidade de escutar acontece também em leitura na internet, por exemplo. Muitas pessoas nem sequer terminam de ler o artigo ou a notícia para entender e interpretar o que foi escrito e já saem comentando, palpitando, julgando negativamente o pouco que leram.

Reparem que as estatísticas comprovam que os vídeos postados na internet que ultrapassam o tempo de dois minutos já se tornam desinteressantes para o público em geral. Afinal, todos estão sem paciência para ouvir.

Escutar é uma arte porque nos dá a oportunidade de conhecer outras realidades e de explorar emoções que nunca experimentamos, tudo isso a partir de diferentes ângulos. Escutar nos permite conhecer as pessoas e encontrar a melhor maneira de ajudá-las.

Vale a ressalva de que permanecer calado até que o outro acabe de falar não é escutar. Estar pensando no que vai dizer enquanto o outro comenta a sua ideia também não é escutar. É preciso silenciar por dentro.

O silêncio é poderoso

Muitas vezes, a escuta é apenas isso, escuta, silêncio, e não requer nenhuma intervenção depois. Por outro lado, é necessária uma proximidade, criar um espaço quase compartilhado para entender como a outra pessoa, que está contando sua história, se sente e, assim, poder se conectar com ela, criando mais cumplicidade e sintonia. E isso só é possível com interesse e paciência.

Nesse sentido, o silêncio, às vezes, diz muito mais que as palavras, e por isso é importante saber utilizá-lo.

Silenciar e escutar indica para o outro simplesmente "vou estar aqui, presente ao seu lado, escutando". Usar frases como "já sei", "eu também", "eu te entendo"... realmente não ajuda e tende a cortar a comunicação.

Compartilhar o silêncio nos leva também à união. É uma maneira de dizer ao outro que ele pode contar conosco, seja o que for que vai nos contar. Sempre recomendo aos líderes em meus treinamentos para usarem a arma poderosa que é o silêncio. A escuta ativa é a ferramenta crucial da gestão de pessoas. Todas as vezes que estiver em dúvida sobre o que falar ou fazer numa situação estressante, fique em silêncio. O silêncio é poderoso. As pessoas temem o silêncio. Encontrei informação valiosa sobre o silêncio até na Bíblia, que diz, no livro de Provérbios 17:28, que mesmo o insensato, quando se cala, passa por sábio; e aquele que fecha os lábios, por inteligente. Escute mais, fale menos. Stephen Covey [autor do livro "Os Sete Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes"] disse que, quando ouvimos mais com a intenção de compreender os outros do que com a de retrucar, começamos a construir a verdadeira comunicação e o verdadeiro relacionamento. As oportunidades para falar abertamente sobre qualquer assunto e ser mais bem compreendido surgem de modo fácil e espontâneo. Procurar compreender exige consideração, procurar ser entendido requer coragem. A eficácia reside no equilíbrio das duas coisas.

“Se você entender que escutar abre uma porta até o interior da outra pessoa, verá que escutar é uma arte que nos aproxima do desconhecido.”

E você? Está escutando o que digo?

LAGO, Daniela do. **Falar é fácil. Difícil é saber escutar e usar o silêncio na hora certa.** <https://economia.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/daniela-lago/2017/12/29/arte-de-escutar-conversa-compreender-silencio.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 30 nov. /2020.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Bernardo Marquez. **Trilha Sonora: o cinema e seus sons**. São Paulo. Revista Novos Olhares, 2012. Volume 1, Número 2. Páginas 90-95. Em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/issue/view/4575>. Acesso em 13 jun. 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Posfácio Eucanaã Ferraz. 1ª ed. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2013.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ANTONIO, Lauro. Em: MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Lisboa. Editora Dinalivros, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 7ª ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2007.. Em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/professores-e-professauros-celso-antunes-t9gbbaaqbaj/baixar-ebook>. Acesso em 20 jun. 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8a ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Samara Carla Lopes Guerra, GUALBERTO, Clarice Lage. Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? Discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. Em: **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo. Editora Pimenta Cultural, 2018.
- ASSIS. Joaquim Manuel Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo. Editora Ciranda Cultural, 2007.
- AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. 2ª ed. Campinas. Editora Papirus, 2006. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro.
- AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, MARIE, Michel, VERNET, Marc. **A estética do filme**. 7ª ed. São Paulo. Editora Papirus, 1995. Tradução: Marina Appenzeller; revisão técnica: Nuno Cesar P. de Abreu.
- AUSUBEL, D. P. Em: Masini e Moreira. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo. Editora Moraes, 1982.
- BACICH, Lilian, MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica-prática**. Porto Alegre. Editora Penso, 2018.
- BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles. Escrito por Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles. BRASIL: SBS Productions CinemaScópio Globo Filmes, 2019. 1 DVD (132 min.). Classificação: 16 anos.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª. ed.. Tradução feita a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (1ª edição de 1929). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo. Editora Parábola, 2010, p. 39-49.

BISSOLI, Ligia Sciarra. **Crianças pequenas e o acesso à escrita**. Em: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). *Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo. Editora Contexto, 2009.

BONANSINGA, Jay e KIRKMAN, Robert. **The Walking Dead: A ascensão do governador**. Tradução de Gabriel Zilde Neto. - 23ª ed. Rio de Janeiro. Editora Galera Record, 2014.

BORDINI, Maria da Glória. **Por uma pedagogia da leitura**. Porto Alegre. Editora Letras de Hoje, 1986, p. 111-118. Em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17438/11174>. Acesso em: 08 mar. 2021

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo. Editora Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula*. Em: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** / Ângela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 119-143. Coleção Letramento, Educação e Sociedade

BRAIT, Beth. **A Personagem**. 8ª ed. São Paulo. Editora Ática, 2010. 95 p.

BRASIL. **Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública**. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=D%C3%A1%20nova%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Minist%C3%A9rio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sa%C3%BAde%20P%C3%ABlica.&text=Art.,Ministerio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Saude>. Acesso em 28 fev. 2021.

BRASIL. **Glossário de termos técnicos do cinema e do audiovisual utilizados pela Ancine**. Ancine(Agência Nacional de Cinema). Versão 1.32. Em: pdf:https://www.ancine.gov.br/media/Termos_Tecnicos_Cinema_Audiovisual_28032008.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Em: <https://www.ibge.gov.br/apps//populacao/projecao/>. Acesso em: 27 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum – Formação**. Em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] União, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O MEC vai incentivar cinemas acessíveis a surdos, cegos e autistas nas unidades da Federação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/81821-mec-vai-incentivar-cinemas-acessiveis-a-surdos-cegos-e-autistas-nas-unidades-da-federacao?Itemid=164>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Flávia Thaís Alves. **Videorresenhas em ambientes digitais**. Campina Grande. UFCG: dissertação, 2019. Em.: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/6000/FL%C3%81VIA%20THA%C3%8DS%20ALVES%20BRITTO%20%E2%80%93%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%28PPGLE%29%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CAFIERO, Delaine. **Leitura**. Em: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). (Org.). Glossário Ceale: **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014, v. 1, p. 167-168.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em: CASTANHEIRA, M. L., MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2ª ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica: Ceale, 2009. págs. 75-102.

CAMPOS, A. T. **Cinema nas aulas de arte: vivências, experiências e práticas**. Trabalho de Conclusão de Curso. UTFP, 2017. Em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8849/1/LD_ENT_III_2017_04.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

CANDIDO, A. Vários escritos: **o direito à literatura**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Editora Duas cidades, 2004.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. **Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas**. Em CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V.; KERSCH D. F. (org.). **Multiletramento e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo. Pontes editores, 2016, p. 15-48.

CASTRO, Lorena Gomes Freitas. **O meme digital: construção de objetos de discurso em textos multimodais**. São Cristóvão. 2017. Dissertação. Mestrado Proletras. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8197>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo. Editora Scipione, 1994.

COLOMER, T. Andar entre livros: **a leitura literária na escola**. [Trad. Laura Sandroni] São Paulo. Editora Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 2019. 9ª reimpressão.

COSTA, Eduardo Alves da. **No caminho, com Maiakóvski**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1985.

COSTA FILHO, José Nilson Santos da. **Hibridismo: quando um texto vale por mais de um?** Em: Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho? / Organizadora: Regina Lúcia Péret Dell'isola. Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012. p. 81-90.

COSTA, M. H. B. E V. DA. **A cor no cinema: signos da linguagem**. Natal. Revista Cronos, v. 1, n. 2, p. 129-138, 29 nov./dez. 2000. Em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/10884>. Acesso em 25 jun. 2021.

SOUZA, Ana Paula. **Um terço da população do país ainda rejeita filme brasileiro**. São Paulo. Em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2021/08/um-terco-da-populacao-do-pais-ainda-rejeita-filme-brasileiro.shtml>. Acesso em 12 out. 2021.

DEADPOOL 2. Direção de David Leitch; Roteiro de Rhett Reese, Paul Wernick. USA. Marvel Entertainment, 2018. Cor. 119 min. Classificação indicativa: 16 anos.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. Em: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo. Editora Cortezo, 1999.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **A noção de gêneros textuais e discursivos**. Em: Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho? Organizadora: Regina Lúcia Péret Dell'isola. Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012. 164 p.

DOLZ-MESTRE, Joaquim, GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. Em: L. Bueno & T. da Conceição Costa-Hübes. **Gêneros Oraís no Ensino**. Campinas. Editora Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Em: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1999. Tradução Eduardo Brandão.

ECO, Umberto. (1962). **Obra aberta**. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. (1990). **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ÉPOCA. **O Brasil tem 230 milhões de smartphones em uso.** Em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

EXAME, Revista. Estagnação? **Base de usuários da Netflix no Brasil cresce cada vez menos.** Em: <https://exame.abril.com.br/negocios/estagnacao-base-de-usuarios-da-netflix-no-brasil-cresce-cada-vez-menos/>. Acesso em: 24 set. 2019.

FERNANDES, Fernando Emanuel de Oliveira. **Animes brasileiros: um estudo acerca da influência da estética da animação japonesa sobre animadores brasileiros.** Em.: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31456/1/FERNANDES%2C%20Fernando%20Emanuel%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

FILME FEED. **Como é feito um filme de animação?** Em: <https://filmefeed.telecineplay.com.br/como-e-feito-um-filme-de-animacao/p>. Acesso em: 7 jan. 2021.

FIX, Úrsula. Em: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: Definição e funcionalidade.** Em: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FLORES, Ruth. **Spin-off, Reboot, Prequel... entenda a diferença dos termos.** Três Meia Cinco Filmes, 2017. Disponível em: <http://www.blog.365filmes.com.br/2017/05/spin-off-reboot-sequel-prequel-remake-entenda-a-diferenca.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FLÔRES, Virginia Osorio. **O Cinema, uma arte sonora.** São Paulo: Editora Annablume, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo. Editora Paz e Terra, 2019.

FUSCO, Jon. **A psicologia da cor no cinema.** Em: <https://nofilmschool.com/2016/06/watch-psychology-color-film>. Tradução: Google tradutor. Acesso em 24 jun. 2021.

GOES, Rodrigo de, MATSUDA, Michel, NAGADO, Alexandre. **Cultura pop japonesa histórias e curiosidades.** 2011. P. 10-50. Em: <https://pt.slideshare.net/stefanobarbosa1/cultura-pop-japonesa-histrias-e-curiosidades>. Acesso em 15 jun. 2021.

“HOMEM-ARANHA 2”. Direção de Sam Raimi; roteiro de Alvin Sargent. Cor. EUA. Sony Pictures Entertainment, Marvel Entertainment e Laura Ziskin Productions, 2004. 1 DVD (127 min.). Aventura, ação, ficção. Classificação: 10 anos.

IRON-MAN 3. Direção de Shane Black e roteiro de Shane Black e Drew Pearce. EUA. Marvel Studios, 2013. 1 DVD (131 min.). Aventura, ação, ficção. Classificação Indicativa: 12 anos

JOKER, 2019. Direção de Todd PHILLIPS. Escrito por Todd PHILLIPS e Scott SILVER. Cor, dublado. EUA: Warner Bros. Pictures, 2019. 1 DVD (122 min.). Suspense psicológico. Classificação: 16 anos.

JUNG, N. M. Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. Em: CORREIA, D. A. (org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura e discurso**. São Paulo. Editora Parábola Editorial, 2007, p. 79-106.

KERSCH Dorotea Frank e RABELLO, Keli Rodrigues. “São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor”: outros tempos, novos letramentos. In: CANI, J. B., COSCARELLI, C. V.; KERSCH D. F. (org.). **Multiletramento e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo. Pontes editores, 2016, p. 49-77.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) A formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas. Editora Mercado de Letras, 2001, 342 p.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas. Editora Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15.ed. Campinas. Editora Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 7ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 2003.

LAGO, Daniela do. **Falar é fácil. Difícil é saber escutar e usar o silêncio na hora certa**. Em: <https://economia.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/daniela-lago/2017/12/29/arte-de-escutar-conversa-compreender-silencio.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 30 nov. 2020.

LEAL, L. de F. V. **Alfabetização e letramento-contribuições da prática pedagógica**. Caderno do Professor, Belo Horizonte, n.11, 2004.

LEÃO, MARQUES, PINTO & SOUZA. **Uma análise sob a perspectiva das ideias dos sociólogos Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx**. Em.: <https://milcaleao.jusbrasil.com.br/artigos/338692159/vida-de-inseto-uma-analise-sob-a-perspectiva-das-ideias-dos-sociologos-emile-durkheim-max-weber-e-karl-marx>. Acesso em: 3 fev. 2021

MACEDO, José Osmar Rios. **Evolução multimodal das imagens do árbitro de futebol contidas nos manuais de regras do jogo (FIFA)**. Anais do III Colóquio

Internacional Mídia e Discurso na Amazônia: discurso e contemporaneidade: histórias, espaços e subjetividades; II Seminário Nacional GPELD: linguagens, discursos e práticas culturais [recurso eletrônico] São Luís: EDUFMA, 2017a. in.: <https://congressosufma.wixsite.com/iiidcima/anais>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. Em: CASTANHEIRA, M. L., MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2ª ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica: Ceale, 2009. p. 13-33.

MANCINI, Marisa Cotta; SAMPAIO, Rosana Ferreira. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 10, n. 4, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-3552006000400001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 jun. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais e Ensino. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Lucerna, 2010. P. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual: **análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MEDEIROS, Zulmira. **Gêneros, multimodalidade e letramentos**. Belo Horizonte. RBLA, 2014, páginas 581-612. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/RqPhbMQyGxKqKKzHr3QNQqL/?lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2021.

MORAN, J. M. **O Vídeo na Sala de Aula**. Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. In: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 7 out. 2019.

MORAN, José Manuel; et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Editora Papirus, 2006.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Espanha. Currículum, La Laguna, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não de acerto de contas**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Editora Lamparina, 2008.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

NEWMAN, Randy. **Vou viver o melhor que eu puder.** Disney. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/disney/vida-de-inseto-vou-viver-o-melhor-que-eu-puder.html>. Acesso em: 28 jan. 2020.

NOVAESCOLA. **Chegou a hora de inserir o podcast na sala de aula.** Em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chegou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula>. Acesso em: 22 fev. 2021

OMELETE. **Como funcionam os efeitos visuais e especiais no cinema.** Em: <https://www.omelete.com.br/filmes/como-funcionam-efeitos-especiais-visuais>. Acesso em: 8 fev. 2021.

PADUIM, Viviane. **fundamentos básicos da linguagem audiovisual: cinema.** Em: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE produções didático-pedagógicas. SEE/PR. 2013. Versão online.

PAIVA, Ana Paula Barros de. **Celular dentro da escola pode sim!** Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/Celular-dentro-da-escola-Sim/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

PEREIRA, D. R. M.; SOUSA, V. M. **O cinema na escola: recurso pedagógico e experiência sensível.** In: ALVES, T. P.; CARVALHO, A. B. G. de. (org.) Mídias digitais e mediações interculturais. Recife, Amazon, 2017, p. 328-400.

PIGLIA, Ricardo. Formas breves - **teses do conto.** Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 2000. p. 84-95.

PLUTCHIK, Robert. **Emoções: uma teoria psiconevolucionária geral.** Em: https://ao.mihalicdictionary.org/wiki/Robert_Plutchik. Acesso em 25 jun. 2021.

PORFIRIO, S.; SOUZA F. E. B. de; CIPRIANO, L. C. **Textos multimodais: a nova tendência na comunicação.** Edição 861, 2015. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/textos-multimodais-a-nova-tendencia-na-comunicacao/>. Acesso em: 1 set. 2019.

PRADO, A. **Bagagem.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

RABENHORST, Eduardo R. **Sobre os limites da interpretação.** O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida. Prim@ Facie, ano 1, n. 1, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/27202553.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RAMBAUSKE, Ana Maria. **A teoria da cor.** Parte 1. Campinas. s.d. Unicamp. <https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/teoria-da-cor.pdf>. acesso em 25 jun. 2021.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo. Martins Fontes, 1997.

RIO DE JANEIRO. **12 pontos para entender o vídeo.** Rio de Janeiro. MultiRio, 2016. Ebook. 43 p.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROQUETE-PINTO, Vera Regina. **Roquete-Pinto, o rádio e o cinema educativos**. São Paulo. Revista USP, n. 56, p. 10-15, dez./fev., 2002-2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33800>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ROSA, J.G. **Grande Sertão: Veredas**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam - leitura da arte na escola**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2009. 4ª edição.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 307f. Doutorado (Linguística). Departamento de Linguística do Instituto de da Linguagem da Estudos. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SÁ, Cícera Alves Agostinho de. A construção de sentidos em memes dos movimentos #foratemer e #ficatemer. Em.: **gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos. Pedro e João editores, 2019.

SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SÃO PAULO. **Tipos de revisão de literatura**. Botucatu. Unesp, 2015. <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf> . Acesso em 12 de jun. 2021.

SAUTCHUK, I. **Perca o medo de escrever**: da frase ao texto. São Paulo: Saraiva, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 3ª edição.

SOARES, Tiago Paula. **Créditos Finais de Filmes**. UFRJ, 2018. In.: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/7163/1/TPaula.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUL. Direção de Pete Docter; Roteiro Pete Docter, Mike Jones e Kemp Powers. USA. Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, 2020. cor • 101 min
Classificação indicativa livre.

SOUZA, P. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. Juiz de Fora. UFJF, 2007. Dissertação. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-49476/os-recursos-visuais-no-ensino-aprendizagem-de-vocabulario-em-lingua-estrangeira>. Acesso em: 01 mai. 2021.

SOUZA, Taciana Ematné de. **A cor como elemento narrativo** – uma análise do filme “Um dia, um gato”. Monografia. Juiz de Fora. UFJF, 2016. Em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2016/06/A-cor-como-elemento-narrativo-an%C3%A1lise-do-filme-Um-dia-um-gato1.pdf>. Acesso em 25 jun. 2021.

SUICIDE SQUAD. Direção e roteiro de David Ayer. USA/CAN. Warner Bros. Pictures, 2016. 1 DVD (123 min.). Aventura, ação, suspense, ficção. Classificação: 12 anos.

TERRA, M. R. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita**. D.E.L.T.A., 29:1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/delta/article/view/9865/14335>. Acesso em: 10 out. 2019.

TERTÚLIA NARRATIVA. **Como é um roteiro de cinema e tv?** Disponível em: <https://www.tertulianarrativa.com/comoeroteirodecinema>. Acesso em: 23 abr. 2021.

THE HOBBIT, (202-2014). Peter Jackson. EUA, Nova Zelândia. Warner Bros. Pictures, 2014. Aventura, fantasia. Classificação indicativa: 12 anos.

TITANIC, 1997. Direção e roteiro de James CAMERON. EUA: 20th Century Fox, 1997. 1 DVD (194 min.). Drama, Romance. Classificação indicativa 12 anos.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo!** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96p. Tradução Caio Meira.

“VIDA DE INSETO”. Direção: John Lasseter. Co-direção: Andrew Stanton. Produção: Darla K. Anderson e Kevin Reher. Animação: Andrew Stanton e Donald McEnery & Bob Shaw. Cor, dublado, EUA, Walt Disney & Pixar, 1998. (102 min). Classificação indicativa livre.

VINÍCIUS, Victor. **Roteiros de cinema no Brasil: estruturas e formas na escrita das décadas 1920 e 1930**. Victor Vinícius, 2017. 113f.: il. (Dissertação de mestrado). Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/76/o/Roteiros de cinema no Brasil - estruturas e formas nas d%C3%A9cad.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/76/o/Roteiros_de_cinema_no_Brasil_-_estruturas_e_formas_nas_d%C3%A9cad.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. et al. (org.). A formação social da mente, São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 89-104.

ÚLTIMO SEGUNDO-IG. **Público de cinema cresce no Brasil**. Em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2014-02-28/pesquisa-publico-de-cinema-cresce-no-brasil.html>. Acesso em: 6 out. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.