



Especialização em:

Ensino de Línguas Mediado por Computador

Faculdade de Letras – UFMG – 2014.

Brasil na Tel@

Belo Horizonte – julho / 2014.

Jordana Thadei

Jordana Thadei

Brasil na Tel@

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à banca examinadora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como exigência parcial para obtenção do título de especialista em *Ensino de Línguas Mediado por Computadores*. Orientação Profa. Dra. Luciana Oliveira.

Ensino de Línguas Mediado por Computador

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Belo Horizonte – MG – 2014

Resumo

Brasil na Tel@ é uma unidade didática que visa a promover uma passagem gradativa dos materiais didáticos impressos já consolidados para materiais que possam circular em dispositivos digitais. Assim, inclui gêneros textuais escritos, orais e multimodais. Pensada para o 2º ano do Ensino Médio e para o professor iniciante no uso das tecnologias digitais em sala de aula, a unidade didática organiza-se em torno do tema Cinema Nacional e convoca diferentes recursos digitais para a exploração temática e das questões relativas aos gêneros nucleares e periféricos envolvidos no tema. Desta forma, por meio de um *projeto de letramento* constituído de 16 atividades, procura favorecer os multiletramentos simultaneamente ao ensino da língua e da linguagem.

As atividades são apresentadas, neste Trabalho de Conclusão de Curso, na forma como o professor visualizaria. Importante ressaltar que o formato apresentado ainda não foi adequado a suporte digital, o que demandaria conhecimentos de *web-design*. Entretanto, o detalhamento das atividades permite ao leitor vislumbrar o formato apropriado a um suporte digital.

Palavras – chave: projetos de letramento, multiletramentos, Cinema brasileiro.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	02
O CONTEXTO	03
PRODUÇÃO DE TEXTOS, ESCOLA E MULTILETRAMENTOS	04
A PEDAGOGIA DE PROJETOS	11
OS PROJETOS DE LETRAMENTO	12
UNIDADE DIDÁTICA: BRASIL NA TEL@	15
• Atividade 1 – Lendo e conhecendo a história do cinema nacional.	16
• Atividade 2 – Checando as hipóteses	16
• Atividade 3 – A história do cinema e o que ela nos conta	16
• Atividade 4 – O texto expositivo	17
• Atividade 5 – E o cinema para crianças a quantas anda?	18
• Atividade 6 – O infográfico	19
• Atividade 7 – Um filme brasileiro sobre brasileiros	20
• Atividade 8 - Analisando um roteiro de cinema.....	21
• Atividade 9 – A cena em discussão	24
• Atividade 10 – O roteiro em discussão	25
• Para lembrar! Roteiro cinematográfico	28
• Atividade 11 – conhecendo outros roteiros de cinema	28
• Atividade 12 – Produzindo um roteiro para um curta	29
• Atividade 13 – Luz, câmera, ação!	33
• Atividade 14 – Editando o vídeo.....	34
• Atividade 15 - Curta curtas! – Mostra estudantil de curtas / <i>pocket</i> vídeos.....	35
• Atividade 16 – Avaliando a produção.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
ANEXOS	39

Brasil na Tela@

O presente trabalho é constituído de uma *unidade didática* para composição de material didático digital (podendo ser adaptado para material impresso). Trata-se de uma unidade avulsa e que intenciona integrar um conjunto de projetos de letramentos, por meio dos quais diversos gêneros multimodais são estudados. A escolha do formato *unidade didática* deve-se a uma necessidade profissional da autora e à possibilidade rara de ter o material submetido à avaliação de uma banca examinadora e de colegas envolvidos com o *Ensino de Línguas Mediado por Computadores* que, acreditamos, podem contribuir para a adequação e melhoria do trabalho. Para ajuste aos formatos discutidos na disciplina que orientou os esboços do trabalho, buscamos os estudos referentes à *pedagogia de projetos* e acabamos atingindo os *projetos de letramento*, por considerarmos que estes estudos são os que melhor contemplam o formato de unidade didática que estamos propondo.

A unidade didática, intitulada *Brasil na Tela*, foi pensada para o aluno do Ensino Médio (2º ano), podendo ser usada também pelos demais anos deste segmento escolar, de acordo com avaliação do professor. Ela se organiza em torno de um tema central – *o cinema nacional*, a partir do qual propõe o estudo de gêneros discursivos / textuais produzidos para circular em suportes impressos e digitais. O estudo de gêneros correlacionados ao tema possibilitará, como produção final do aluno a retextualização de um texto literário para um texto fílmico, produzido para circular em suportes digitais. Para isso, diversos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos e de áreas didáticas afins, construídos e a construir, são convocados no decorrer do estudo temático, aproximando-se das características dos projetos de letramento, o que justifica a apresentação deste trabalho como uma *unidade didática* (digital) embasada nos estudos sobre *projetos de letramento*.

Ao conceber a unidade didática, pensamos naquele professor que intenciona incluir as tecnologias digitais em seu trabalho, mas sente-se inseguro ou não sabe por onde começar. E ainda, aquele professor que recebe o dispositivos digitais para uso em sala de aula, mas não sabe o que fazer com eles.

Em uma tentativa de rompermos com a separação entre espaços informatizados e espaços não informatizados que, conforme Paiva (2010), atrasam a incorporação da tecnologia em nossas práticas sociais, sobretudo as relacionadas à educação, a unidade foi pensada para

ser desenvolvida com o uso de dispositivos tecnológicos móveis fornecidos pela escola ou de propriedade dos próprios alunos (*tablets* ou *iphones*), sem, contudo, romper com a característica estrutural de material didático à qual alunos e professores estão habituados. Com isso, pretendemos efetivar uma transição gradativa entre materiais e práticas já consolidadas e outras ainda distantes das salas de aula, mas passíveis de serem desenvolvidas pelos professores iniciantes no uso de tecnologia no ensino.

O contexto

A unidade didática *Brasil na Tela* parte da ideia de que a sociedade contemporânea exige de nós, cada vez mais, o domínio de capacidades diversas e sofisticadas de interação e de participação social.

Possibilitar a ampliação das possibilidades de participação social de adolescentes e jovens, hoje em dia, significa reconhecer o uso de diferentes linguagens nos diversos espaços sociais, com diferentes objetivos e funções (ter acesso a um bem cultural; ler uma obra de arte; registrar algo como apoio à memória; participar de uma entrevista de emprego; visitar um museu pela internet; participar de redes sociais; ler / ouvir criticamente uma notícia de jornal e, se quiser, comentá-la; interagir com alguém distante por meio da escrita em papel ou em meios eletrônicos; operar um caixa eletrônico; capturar e compartilhar uma imagem; produzir e publicar um vídeo etc.). Significa, também, promover / ampliar os letramentos¹ dos sujeitos aprendizes, abrindo espaço para linguagens até bem pouco tempo ausentes e rejeitadas pela escola ou que, quando a adentravam, tinham o aluno apenas como expectador, consumidor e raramente como produtor² destas linguagens.

Entendemos que promover práticas de usos da língua e das linguagens de maneira diversificada e significativa para os alunos, implica reconhecer e valorizar a diversidade cultural que constitui o universo escolar e os saberes individuais que cada aluno traz de suas

¹ Segundo Vóvio e Moreno (2012) o conceito de *Letramento* refere-se a um conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Segundo as autoras, o processo tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a escrita. O termo *letramentos* (no plural) decorre do surgimento de diferentes tipos de letramentos (literário, digital, escolar etc.) conforme as mudanças das sociedades.

² Em programa da TV Cultura (Metrópolis – 27/04/2014) o poeta Sérgio Vaz, organizador do *Sarau da Cooperifa*, que acontece na capital paulista, fala do fenômeno de a periferia produzir a própria cultura que consome e da importância de se dessacralizar quem produz cultura (valorizada em determinados seguimentos sociais) para que o morador da periferia se perceba protagonista da sua cultura.

experiências cotidianas de interação por meio das linguagens (palavras, imagens, sons, gestos etc.). Significa romper com a ideia de escola como espaço de instrução e de transmissão de conhecimentos e concebê-la como espaço de formação humana e ampliação / construção de experiências e de conhecimentos (DAYRELL, 2001; ALMEIDA, 2003; PEREIRA, 2004; THADEI, 2006, 2013).

Para que isso ocorra, é fundamental romper as barreiras entre a escola e o mundo. Acostumados a terem seus saberes marginalizados socialmente, por, muitas vezes, serem saberes, conhecimentos e habilidades que não encontram lugar na escola ou se diferem do que a escola valoriza como conhecimento, muitos alunos constroem uma autoimagem irreal de si como aprendizes e como construtores do próprio conhecimento.

Acreditamos que um dos papéis da educação é valorizar os saberes dos alunos, visando à descoberta da sua capacidade de aprender, de ensinar / colaborar, de construir novos conhecimentos a partir daquilo que traz consigo como bagagem cultural. É papel da educação, também, articular os letramentos escolares aos [multi]letramentos construídos em diferentes espaços sociais (SOUZA, 2011; SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012). No dizer de Rojo (2013), a escola deve mover os letramentos para os multiletramentos.

A partir de uma concepção social de língua e de linguagem, da concepção de aluno como protagonista do seu processo de aprendizado e da concepção de escola como espaço de formação humana e, portanto, permeável à multiculturalidade e à interculturalidade (relação entre as diferentes culturas e a cultura escolar), adotamos os estudos sobre os multiletramentos e a pedagogia de projetos como ancoragem teórica para a proposição de uma unidade didática para utilização online (ou impressa), que se constitui em um *projeto de letramento*³, apresentado na última parte deste trabalho.

Produção de textos, Escola e Multiletramentos

A produção de textos na escola, até a década de 80, baseava-se em propostas ficcionais ou com fins exclusivamente escolares. Propostas de produção de textos autênticos, que circulam socialmente e consideram interlocutores de fora da escola, não tinham espaço nas escolas. No contexto escolar, a produção de textos tinha como único interlocutor, muitas vezes, o professor e era proposta com o objetivo de verificação da escrita ortográfica e de convenções gramaticais.

³ Estamos usando o termo *projetos de letramento*, conforme adotado por Kleiman (2013).

Vale acrescentar que a atividade era restrita a textos escritos, daí o termo redação, utilizado na época, desconsiderando-se a especificidade dos textos orais e a necessidade do ensino sistemáticos da produção de textos nesta modalidade da língua, sobretudo dos gêneros formais e públicos. Outras linguagens, além da verbal, também tinham pouco ou nenhum espaço na escola, principalmente para a produção.

A ideia do texto como um *produto*, desconsiderando o *processo de produção*, envolvendo planejamento, revisões e reescritas, também era bastante evidente. Acreditava-se que o simples domínio da escrita e de suas convenções gramaticais era suficiente para a escrita de textos de qualquer natureza, em gêneros dos mais diversos.

Em meados da década de 1980 (GERALDI, 2006⁴), a constatação da baixa qualidade dos textos voltados para usos sociais, produzidos por alunos escolarizados, começa a mobilizar pesquisadores e professores, no sentido de uma revisão nos pressupostos que embasavam a chamada “redação escolar”. É neste contexto que os estudos ancorados na concepção social de língua e de linguagem destacam aspectos como contexto de produção e de recepção dos textos, situações de comunicação, gêneros, objetivos de quem os produz etc. no ensino da leitura e da produção de textos.

De mero reprodutor de modelos transmitidos pela escola (privilégio da forma) o aluno começa a imprimir a sua marca nos textos produzidos e a interagir com outros interlocutores externos à escola, o que requer uma preocupação com a produção de sentidos, além da forma do texto.

O professor, por sua vez, passa a ser “um dos” interlocutores possíveis, um interlocutor mais competente, que dialoga com o texto do aluno (e com o aluno como autor), posicionando-se em relação ao texto e não apenas corrigindo-o. A postura dialógica corrobora com a progressão na capacidade de produção do aluno, da construção de sentidos no seu texto e da adequação dos modos de dizer ao seu leitor presumido.

Esta concepção social dos textos e da atividade de produzir textos, gradativamente, abre as portas da escola para outras linguagens, para múltiplas linguagens, principalmente a partir da década de noventa, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

⁴ O texto na sala de aula. Coletânea de textos, organizada por João Wanderley Geraldi, publicada na década de 1980. Os textos propõem, já nesta época, o ensino dos diferentes eixos que estruturam o ensino da língua (leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos) ancorados em textos autênticos e de circulação social, rompendo com a dissociação existente naquele momento (e ainda hoje) entre esses eixos. A obra é considerada um “marco” no que tange às reflexões sobre o ensino da língua e da linguagem.

A prática de produção de textos, sejam eles orais, escritos, em linguagem verbal, visual ou em múltiplas linguagens, é uma prática social, diferentemente da redação escolar. Produzimos textos, constantemente, nas diversas esferas sociais em que atuamos (família, escola, trabalho, comércio etc.), e para estas produções, utilizamo-nos de diferentes linguagens para atingir objetivos diversos e para interagir com nossos interlocutores. Estes textos, por sua vez, estão materializados em diversos gêneros textuais / discursivos. Ou seja, produzir um texto nunca é a mesma atividade em diferentes circunstâncias. Cada texto, dependendo do objetivo, do interlocutor, do lugar social de quem o produz, de onde ele vai circular e do gênero no qual o texto se materializa, envolverá diferentes condições de produção dos discursos.

Isso envolve diferentes capacidades e procedimentos de produção. Envolve também conhecer os gêneros nos quais os textos serão produzidos e suas principais características. Envolve, ainda, a adoção de mecanismos de textualização que só se constroem, para a maioria dos usuários da língua escrita, na prática sistematizada e orientada de algumas produções, sobretudo daquelas que circulam em esferas públicas e formais ou mesmo em esferas informais, mas pouco familiares ao aluno, como pode ser o caso dos diferentes suportes e mídias da esfera digital.

Assim, alguns procedimentos de produção textual devem ser observados, conforme Mendonça (2014):

- Planejamento: Previsão das etapas que envolvem o registro (por meios impressos ou em outras mídias) de um texto e sua divulgação. Envolve estudo do tema, registros preliminares, definição da linguagem a ser utilizada, da progressão que o texto deverá atingir e de como e para quem será divulgado. Inicialmente, é importante que o professor seja um colaborador deste planejamento, até que o aluno ganhe autonomia neste aspecto.
- Desenvolvimento: É a construção do texto, que se constitui num processo constante de produção-revisão, visando ao sentido, à clareza do texto e ao ajuste ao que foi planejado ou requer novo planejamento.
- Revisão: Nos textos escritos, consiste na verificação de aspectos lingüísticos que envolvem não só a correção da escrita, mas a adequação ao gênero, a clareza, a relevância das informações, o aspecto visual, em caso de textos que envolvam múltiplas linguagens. É muito mais que “passar o texto a limpo”.
- Divulgação do texto: O texto atinge o seu contexto de circulação, definido no planejamento.

Tais etapas da produção textual justificam o seu ensino sistematizado⁵. As propostas de produção textual, neste projeto, partem do princípio de que ensinar a produzir textos vai muito além de ensinar a escrever, pois envolvem escolhas (de linguagens, de suportes, de temas, de meios de divulgação) condizentes com os propósitos sociais do texto. Envolvem uma intenção dialógica, que não pode ser atingida exclusivamente pelo domínio do sistema de escrita.

No caso específico desta unidade didática, em que o objeto de estudo é o texto fílmico, o ensino sistematizado deste gênero justifica-se, ainda, por envolver outros textos, registros preliminares ou de apoio à construção do texto final, como roteiros, imagens capturadas em fotografias ou vídeos. Nestes textos preliminares ou de apoio, diferentes letramentos estão envolvidos. Rojo (2013), tomando emprestado um termo de Lúcia Santaella, caracteriza o aluno de hoje, nativo digital, como um construtor-colaborador das *criações conjugadas*⁶, criações que exigem competências diversas.

A complexidade de alguns gêneros ou as condições⁷ de quem os produz exige, algumas vezes, a combinação de gêneros no processo de produção de outro. Quantas e quais linguagens e de que modo estão envolvidas na produção de um filme, por exemplo? Em quantos e em quais gêneros estão materializadas? Como dialogam entre si ou se relacionam? Em que mídias estão publicadas? Isso reforça a importância de se abordar com os alunos a relação entre gêneros, entre linguagens (verbais, visuais, multimodais), entre esferas de circulação dos discursos, mas sem abandonar o que é específico de cada gênero e de cada linguagem que constitui um novo gênero, no dizer de García Canclini (2008), multissemiótico e híbrido, como a maioria dos gêneros que circulam na *web*.

Prado (2003) alerta, entretanto, para a necessidade de nós, professores, conhecermos não só as mídias que integram os projetos, mas também os motivos que nos levam a elencá-las, perguntando-nos sobre a sua contribuição pedagógica ao trabalho, sobre suas possibilidades de agregar valor ao aprendizado do aluno, sob o risco de usarmos a mídia, ferramenta, dispositivo digital configurando apenas uma justaposição de tecnologias ou sua subutilização. Afinal, favorecer o letramento digital significa ultrapassar a dimensão tecnológica do uso de ferramentas

⁵ É importante ressaltar, no entanto, que as etapas de produção textual são mais exigidas nos textos com os quais não apresentamos total familiaridade ou que se destinam às esferas públicas. Para os textos do cotidiano, o planejamento já é praticamente sabido pelo autor, embora nem sempre ele tenha consciência disso.

⁶ SANTAELLA, L. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

⁷ Provavelmente um *blogueiro* experiente não veja a necessidade de um planejamento muito detalhado do seu *post*, devido à familiaridade com o gênero, ao tipo de relação com o *blog* ou com seu administrador ou mesmo devido ao tipo de *blog* no qual publica.

digitais e valorizar a dimensão cultural desses usos, que tanto acrescenta novas formas de aprendizagem quanto exige mudança de percepção e/ou ressignificação dos conceitos de ensino e de aprendizagem (Thadei, 2006). No dizer de Coscarelli (2005), o aluno se torna familiarizado aos recursos computacionais usando estes recursos em contextos significativos e não tendo “aulas” de informática. O conceito de letramento digital, portanto, ressignifica o conceito de leitura, pois reconhece que a multimodalidade dos textos digitais e sua estruturação hipertextual é mais que a justaposição de linguagens diversificadas. É a reunião de linguagem, vozes e olhares que rompem com o monologismo, a linearidade e a forma canônica do texto impresso, estabelecendo novas relações entre linguagens, texto, autor, gênero e suporte.

Entretanto, conforme Paiva (2010) alerta, algumas esferas sociais levam mais tempo para incorporar as tecnologias, não por não disporem delas, mas por questões culturais. A autora toma como exemplo a escola, cuja parte administrativa é informatizada, mas a sala de aula não. Hoje em dia, já não podemos acusar as redes de ensino de mal equipadas tecnologicamente, quando os alunos possuem suas próprias tecnologias portáteis. Somam-se a isso as restrições a determinados dispositivos móveis, como celulares, e ferramentas como redes sociais etc., revelando resistência ao reconhecimento das possibilidades pedagógicas destas ferramentas.

Este alerta nos coloca no rumo do questionamento sobre “por que multiletramentos na escola?”, conforme discorreremos a seguir.

O termo *multiletramentos* é discutido por Rojo (2012) sob duas formas de multiplicidades: a de culturas e a de linguagens presentes nos diferentes textos com os quais temos contato.

Sobre a multiplicidade de culturas, a autora (ROJO, 2012, 2013) primeiramente, destaca a concepção de cultura não como o oposto às produções massivas e populares ou como o contrário do que é erudito, mas como resultado de mesclas de interesses diversos, de estilos de vida, de classes sociais etc. Em seguida, enfatiza a importância de compreendermos o termo “culturas” no plural, revelador não só da multiplicidade delas, mas da valorização e da aproximação entre elas. Ela rebate a visão monocultural apresentada pela escola do que é cultura de valor e defende a permeabilidade às culturas dos alunos.

É cada vez mais constante a aproximação entre culturas no universo extra-escolar. A exposição “O Papa sorriu”, realizada pelo Museu de Arte Sacra de São Paulo (março / abril, 2014), que apresenta caricaturas do Papa Francisco, em comemoração ao primeiro ano de

pontificado⁸ surpreendeu visitantes. A aproximação entre acervos contextualmente distintos (arte sacra e caricatura) é, no mínimo, curiosa e reveladora da abertura para o novo, para o cômico e para uma linguagem contemporânea e, conseqüentemente, para um público diferente do habituado a visitar o referido museu.

A presença de tecnologias digitais, muitas delas interativas, em alguns dos museus de Ouro Preto – MG é outro exemplo de aproximação de culturas e da confluência de linguagens – a artística, a histórico-científica e a digital – que torna a visita mais informativa, mais interativa e favorece a possibilidade de escolha do visitante sobre o percurso a seguir e sobre em que se aprofundar na obtenção de informações a respeito de uma peça do cotidiano colonial brasileiro ou de uma obra de arte.

As intervenções em obras de arte, possibilitadas por diversas exposições, hoje em dia, marcam uma característica do mundo contemporâneo e tecnológico, a da ressignificação do conceito de autoria, deflagrada pelas interações na *web*, em que podemos comentar, alterar colaborativamente um texto.

De acordo com Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens, a dialogicidade, as possibilidades mais intensas de participação e de colaboração nas construções textuais também evidenciadas nos textos que circulam, hoje em dia, nas sociedades, exigem do leitor contemporâneo capacidades e/ou procedimentos de leitura antes desnecessários. Responder a um *e-mail*, curtir a postagem em uma rede social ou postar nela, comentar uma notícia em um jornal eletrônico, editar um texto escrito a várias mãos por meio de uma ferramenta colaborativa são práticas relativamente novas e exigem capacidades que não são necessárias em outras formas e meios de interação.

Não se trata de agregar a um texto uma nova linguagem, de maneira somatória. Também não se trata de transportar textos tradicionalmente produzidos em contextos impressos para contextos digitais, mas de novos textos que surgem a partir da confluência do antigo com o novo. Um texto constituído de múltiplas linguagens não é um texto que soma duas ou mais linguagens, mas um texto que ganha novos significados a partir da confluência de linguagens. Isso recebe o nome de multimodalidade. E daí a importância de os alunos terem acesso a textos multimodais e aos modos de lê-los e de produzi-los.

⁸ Disponível em <http://www.ib.com.br/cultura/noticias/2014/03/12/museu-de-sao-paulo-faz-mostra-com-caricaturas-de-papa-francisco/> acesso em 17/03/2014.

Para Rojo (2012), ao tomarmos o texto como objeto de ensino, não ensinamos o aluno a ler as diferentes linguagens que o compõem, assim como não o ensinamos a produzir textos combinando diferentes linguagens. Também não promovemos suficientemente a colaboratividade nas produções escritas. Este é um atributo da escrita na *web*, somente. Em tempos de acesso relativamente fácil às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a escola que desconsidera as linguagens do mundo tecnológico, digital ou não, distancia-se cada vez mais dos textos que circulam na sociedade contemporânea e dos modos de ler e de produzir tais textos. Ou seja, a escola não acompanha os multiletramentos desenvolvidos nas e pelas sociedades.

Trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, então, significa abordar as múltiplas capacidades de ler e de produzir textos que combinam diferentes linguagens e circulam em diferentes mídias, principalmente nas mídias digitais, e que possibilitam o surgimento de novos gêneros (*chats, posts, fanzines, blogs, twits, videoclips, etc.*) e de novas formas de participação na vida em sociedade, ressignificando os usos da língua, das linguagens e os modos de interação por meio delas.

A perspectiva dos multiletramentos envolve colaboratividade nas produções e hibridismo de linguagens e de culturas. A criança, o jovem, o adulto ou idoso multiletrado passa da posição de consumidor de textos a produtor e divulgador de textos em diferentes linguagens.

Mas por que desenvolver projetos na perspectiva dos multiletramentos? Para Lemke (2010[1998] *apud* Rojo, 2012) os multiletramentos mudam o paradigma de aprendizagem e de ensino, em que alguém decide o que o aluno vai estudar, passando o próprio aluno a determinar o que precisa saber e a guiar sua aprendizagem, a partir de necessidades e interesses relacionados às práticas que exerce e às comunidades das quais participa. E isso envolve letramentos críticos.

Se os meios de comunicação de massa (imprensa analógica, rádio e TV) exerciam funções distintas e individualizadas e pressupunham um “consumidor” passivo, pela pouca possibilidade de interação com seus leitores, ouvintes, telespectadores, a comunicação por meio de *mídias digitais* permite a difusão cultural mais rápida, a interação entre diferentes culturas, a colaboratividade entre autor e leitor e, principalmente, a utilização de diferentes linguagens em uma só mídia ou em um único suporte. Como exemplo disso, tomemos o *blog*, ferramenta / gênero midiático digital nem tão recente e um dos mais conhecidos, que possibilita tanto a interação (muitas vezes colaborativa) quanto a diversidade de linguagens (fotografia, áudios, vídeos etc.), característicos dos textos contemporâneos. A diversidade de linguagens, hoje em dia é encontrada

até mesmo em textos impressos, numa tentativa de se assemelhar à multimodalidade e hipertextualidade⁹ dos textos que circulam nas mídias digitais.

Vale salientar, também, que as mídias digitais, por meio das possibilidades interativas e colaborativas, abrem caminho para a coexistência de diferentes “vozes” no texto. Saberes científicos, populares, valorizados por diferentes segmentos sociais podem coexistir em um texto coproduzido por diferentes “atores”, ao desempenharem diferentes papéis (quem produz, quem comenta, quem colabora com a autoria etc.). É a vez e a voz de culturas, até bem pouco tempo, desvalorizadas pela escola.

Assim, possibilitar aos alunos o contato com textos, hipertextos, imagens estáticas e em movimento e, principalmente, colocá-lo como produtor destes textos favorece o reconhecimento da valorização do seu saber, da sua cultura e o acompanhamento das mudanças que vêm ocorrendo com os textos (sua multimodalidade e/ou hipertextualidade) tanto na modalidade impressa quanto na digital, situando esse “novo” leitor que vai se fazendo autônomo nos diferentes modos de ler e de produzir os variados textos constituídos por linguagens diversas.

Os multiletramentos, portanto, diferem-se de, mas incluem o conceito de letramento, pois este é parte fundamental daquele.

A Pedagogia de Projetos

A pedagogia de projetos caracteriza-se pela valorização de um currículo multicultural, pela abordagem interdisciplinar de conteúdos e temas e pela concepção de aluno ativo e construtor de conhecimentos extraescolares. Questiona, portanto, o conhecimento fixo e a visão unilateral que impõe uma única forma de aprender (pela transmissão de conhecimentos) e uma única fonte de conhecimento (a escola). O conhecimento prévio é altamente valorizado na continuidade do processo de aprendizado e ele não tem que ser, necessariamente, de natureza acadêmica, podendo ser originário do senso comum ou de experiências cotidianas. Esta valorização de saberes dos alunos vincula o mundo exterior à escola.

Assim, o papel da escola, na visão da pedagogia de projetos, não é o de informar os alunos, mas o de colocar as necessidades dele como determinantes do objeto de estudo e de criar

⁹ Hipertextualidade: consiste na confluência de textos interligados por meio de *links*, que podem ser palavras, imagens, ícones etc. Estes *links* permitem ao leitor acessar textos embutidos no texto principal, favorecendo a possibilidade de o próprio leitor definir o seu percurso de leitura.

condições para que ele compreenda o mundo à sua volta e controle o seu processo de formação, conforme Kleiman e Moraes (2009).

A pedagogia de projetos, portanto, pode ser uma modalidade organizativa de ensino bastante apropriada a um currículo sensível às necessidades dos alunos, devido não só à valorização de conteúdos que não encontram espaço na escola, mas também a novas formas de aprender, novas linguagens e novos letramentos construídos na parceria sujeito e escola / instituição de ensino.

Entretanto, é importante lembrar que não se trata de substituir práticas pedagógicas ou modalidades organizativas de ensino já consolidadas pelo uso exclusivo da pedagogia de projetos, mas de diversificar modalidades de ensino, de modo a contemplar o desenvolvimento de diferentes capacidades pelos alunos.

Os Projetos de Letramento

Os *projetos de letramento*, conforme discutidos por Kleiman, Cenicerros e Tinoco (2013), articulam os estudos sobre o letramento e a pedagogia de projetos. O conceito de letramento está relacionado não apenas ao fato de se saber ler e escrever, mas aos usos sociais que fazemos da escrita. E estes usos são determinados / possibilitados pelas sociedades em que vivemos, atuamos, nas quais circulam textos autênticos e não criados pela e para a escola, com fins exclusivamente didáticos. Ser letrado vai além de saber ler e escrever. Inclui esse conhecimento, mas também saber fazer uso deste conhecimento para atuar na sociedade. Como as sociedades são diversas, os letramentos também o são.

Os projetos de letramento, portanto, constituem-se em:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

(KLEIMAN, CENICEROS E TINOCO, 2013:72)

Percebemos, nesta definição, que os projetos de letramento concebem a escrita como ferramenta para se atingir objetivos mais amplos que o próprio fato de se aprender a ler /escrever determinado gênero, como veremos no desenvolver desta unidade didática, em que a abordagem da leitura e da escrita se dá em diversos textos, em diferentes gêneros e linguagens, paralelamente ao aprendizado das variadas possibilidades de uso da língua e da linguagem para interagir no mundo, presencialmente ou a distância por meio de dispositivos tecnológicos diversos¹⁰.

Assim, conforme apontam Kleiman, Cenicero e Tinoco (2013), na perspectiva dos *projetos de letramento*, o conteúdo linguístico e/ou o gênero textual que será tomado como objeto de ensino não é definido com base no ano ou nível de escolaridade do aluno. Esses elementos são convocados pelas necessidades surgidas no decorrer da unidade didática, ou seja, pela prática social de leitura ou de escrita que está sendo realizada e pela necessidade de abordagem de determinados conteúdos ou gêneros. “Os conteúdos presentes nos programas curriculares vêm à tona como uma decorrência e uma necessidade, antes do que como uma atividade escolar com fim nela mesma.” (KLEIMAN, CENICERO e TINOCO, 2013:81).

A leitura ou a produção de determinado texto, por exemplo, não é realizada apenas com o objetivo de se ensinar aquele gênero textual¹¹, mas funciona como uma das ferramentas para se atingir um objetivo maior, como o estudo dos roteiros de filme ou dos textos que serão adaptados para vídeo, nesta unidade didática, mas porque eles são formas de divulgação de ideias e de interação com públicos que se interessam por filmes doméstico, pela linguagem fílmica ou mesmo pelo percurso de aprendizado percorrido pelos alunos. Justifica-se também porque o meio de divulgação escolhido (mostra cultural de curtas divulgado em *Padlet / wallwisher*) é interativo, permite a opinião do leitor / internauta e, em alguns casos, até mesmo a sua colaboração, por comentários, e compartilhamento de saberes.

Por fim, os *projetos de letramento* viabilizam a realização de atividades autênticas pelos alunos, para alcançar objetivos para a vida em sociedade e não apenas objetivos escolares e distantes de suas realidades.

¹⁰ Algumas das atividades possibilitam o uso de dispositivos móveis de tecnologias, como *tablets* e aparelhos de celular.

¹¹ As autoras nas quais nos embasamos se opõem ao ensino de gêneros pautado em Sequências Didáticas (SDs) fora de um contexto e desvinculado de objetivos maiores que justifiquem o ensino de determinado gênero em dado momento, como acontece em materiais didáticos que predeterminam os gêneros a serem ensinados em cada ano escolar, estejam eles organizados por esferas de atividade humana ou por tipologias textuais.

A partir da base teórica exposta, passamos a apresentar a unidade didática desenvolvida, na versão “material do professor”, que é constituída da unidade pensada para o aluno e das orientações para o professor¹².

¹² A interlocução com o aluno aparece em letras pretas, exceto links, que se formam automaticamente em cores. As letras menores, em azul, demarcam o diálogo com o professor e as letras em vermelho constituem as respostas das atividades, que só aparecem no material do professor.



*Para
melhor
realização
desta
unidade
didática,
mantenha-
se
conectado
à internet.*

A produção cinematográfica brasileira vem ganhando reconhecimento internacional tanto no número quanto na diversidade e qualidade de suas produções. Mas será que você conhece o cinema do seu país?

Converse com seus colegas e professor:

- Que filmes brasileiros você conhece? *Resposta pessoal*
- Escolha um destes filmes e teça um comentário sobre ele. *Resposta pessoal.*

Professor, a atividade pode suscitar um detalhamento maior, em que o aluno elege um filme brasileiro de sua preferência ou dentre uma lista que você vai fornecer e produz uma resenha para compor um mural de dicas de cinema. A atividade de resenhas pode ser adaptada também para filmes que contem um pouco da história do cinema, como *Cinema Paradiso* e *A invenção de Hugo Cabret*. Clique no hiperlink e veja como desenvolver uma [Sequência Didática para o ensino de resenha](#) de filme. (Anexo 1 do material impresso - professor).

- Que diretores de cinema brasileiros você conhece? *Resposta pessoal*
- E roteiristas, você conhece algum? *Resposta pessoal*
- Qual é a função destes profissionais, na produção de um filme? *Resposta pessoal*

Nesta unidade, vamos conhecer um pouco sobre o cinema brasileiro e o processo de produção de um filme. Ao final do estudo, você vai adaptar um *causo* brasileiro, ou outro gênero discursivo da sua preferência, para roteiro de filme e produzir um pequeno vídeo para divulgação entre seus colegas por meio de uma mostra de vídeos da sua turma.

Professor, posteriormente, se for do interesse dos alunos, os vídeos podem ser compartilhados por ferramentas específicas para esse fim (*whatsapp*, *facebook* da turma, *blog* da escola ou outra indicada pelos alunos).

Atividade 1 – Lendo e conhecendo a história do cinema nacional.

- Você imagina quando foi feito o primeiro filme brasileiro? *Resposta pessoal*
- Você imagina quando o Brasil foi indicado a um prêmio internacional de cinema e qual foi o filme indicado? *Resposta pessoal*
- E as produtoras de cinema brasileiras, você já ouviu falar delas? *Resposta pessoal*

Acesse o link a seguir e leia o texto expositivo que apresenta a História do Cinema Brasileiro: (Anexo 2 – aluno)

<http://dc.itamaraty.gov.br/cinema-e-tv/historia-do-cinema-brasileiro>

Acesso em 10/07/2014.

Glossário:

Cinematógrafo: aparelho que reproduz na tela uma sequência de fotografias.

Demandam: necessitam.

Requinte: sofisticação.

Imbuídos: carregados, impregnados.

Cataclisma: desastre social ou político.

Angariar: recolher, conquistar.

Atividade 2 – Checando as hipóteses

Converse com seus colegas:

- E então, você conhecia esta parte mais antiga da história do cinema nacional? *Resposta pessoal*
- Dos filmes mencionados, qual deles você conhecia? *Resposta pessoal.*
- Você conhecia algum dos diretores mencionados no texto? Qual? *Resposta pessoal.*
- Que informações do texto expositivo foram novidade para você? *Resposta pessoal.*

Atividade 3 – A história do cinema e o que ela nos conta

1. De acordo com o texto, por quais mudanças o cinema nacional passou?

Os filmes passam de mudos a falados, na década de 30; os filmes ganham linguagens mais sofisticadas, na década de 40; comédias e aventuras começam a dividir espaço com temas sociais, na década de 60; nas décadas seguintes surgem temas que tecem críticas à realidade; com o fim da ditadura, ocorre a abertura e explosão do cinema nacional para o mundo, com crescente aumento de produções e indicações a premiações.

2. O que ocasionou estas mudanças?

De modo geral, as mudanças na sociedade, a tecnologia que possibilita a sofisticação dos filmes, a ditadura que força os produtores a driblá-la e o fim da ditadura que permite a expansão do cinema.

3. Como o contexto político nacional interfere na produção cinematográfica brasileira?

O período ditatorial e a censura implantada pela ditadura militar limitam e controlam as produções, levando os produtores a recorrerem a metáforas para falar de questões proibidas pelo regime.

Professor, proponha uma parceria ao professor de História. Juntos, selecionem um filme produzido na época da ditadura, cuja censura esteja adequada aos alunos, exibam o filme e promovam uma discussão sobre as metáforas usadas para as críticas sociais e políticas mencionadas no texto. Aproveitem para explorar este recurso linguístico. Se preferirem, façam um paralelo com a música brasileira, que passou pelo mesmo processo nesta época. Para isso, vejam o fascículo “Gêneros: artimanhas do texto e do discurso” (BRAIT & ROJO, s/d, Escolas Associadas), que analisam a canção *Choro*, de Chico Buarque, e seu contexto de produção e linguagem, enquanto a estudam como gênero do discurso.

4. De acordo com o texto, o que podemos entender por “cinema novo”?

A produção cinematográfica imbuída da temática social.

5. O texto apresenta uma cronologia (sucessão de datas em ordem da mais antiga para a mais recente) sobre o cinema brasileiro. Esta cronologia vai até o final da década de 90. Utilizando um site de buscas de sua preferência, procure outros filmes nacionais produzidos no século XXI. Liste pelo menos cinco deles. Depois apresente a sua lista aos seus colegas e compare as pesquisas.

Resposta pessoal.

Professor, liste os filmes citados pelos alunos e analise com eles a quantidade e a diversidade da produção cinematográfica nacional no século XXI. Caso não tenha solicitado a resenha no início da unidade didática, a turma pode eleger alguns destes filmes para assistir em classe e produzir uma resenha para uma possível mostra de cinema nacional, conforme proporemos no final da unidade.

6. Compare a produção cinematográfica brasileira do século XX e a produção cinematográfica desta segunda década do século XXI. O que você observa?

É provável que o aluno perceba um aumento considerável na produção do século XXI.

Professor, aproveite para discutir sobre os impactos da tecnologia e de recursos financeiros na determinação da quantidade e do tipo de filmes produzidos atualmente em diversos países. Converse sobre filmes que exigem muitos recursos tecnológicos e financeiros (geralmente de grande bilheteria) e outros que exigem bem menos e como isso interfere na indústria cinematográfica de cada país.

Atividade 4 – O texto expositivo

1. O texto que você leu é chamado “texto expositivo”. Qual é a função deste texto?

Expor informações sobre um fato, um objeto, uma época, etc.

2. Para quem este texto parece ter sido escrito? Como sabemos disso?

Para alguém que se interesse em conhecer a história do cinema nacional, mas não é conhecedor profundo de cinema. Podemos saber disso, porque a história é contada em texto relativamente curto, com informações resumidas. Porque há explicações sobre termos e nomes de personagens do cinema, como Carmem Miranda, “udigrudi” etc., demonstrando dialogar com um leitor que não os conhece.

3. Ao apresentar a história do cinema brasileiro, que ordem ele segue?

Ele parte dos primórdios do cinema, dos seus criadores, até a chegada do cinematógrafo ao Brasil e vai até a produção cinematográfica brasileira do final do século XX.

Professor, mostre aos alunos que a ordem cronológica é uma característica de textos expositivos cujo tema são fatos históricos.

4. Esta ordem é importante para a compreensão deste texto? Por quê?

Espera-se que o aluno responda “sim”, pois a cronologia organiza os fatos e permite ao leitor acompanhar as mudanças e relacioná-las aos contextos históricos de cada época.

5. Leia um trecho do texto *A história do cinema brasileiro* e observe as partes destacadas:

Dessa época, destacam-se o mineiro Humberto Mauro, autor de “Ganga Bruta” (1933) - filme que mostra uma crescente sofisticação da linguagem cinematográfica – e as

“chanchadas” (comédias musicais com populares cantores do rádio e atrizes do teatro de revista) do estúdio Cinédia.

a) As partes grifadas neste trecho se referem a que palavras?

A primeira parte grifada refere-se a “Ganga Bruta”. A segunda refere-se a “chanchadas”.

b) Para que servem as partes grifadas?

Para explicar um termo mencionado antes.

c) Que recursos gráficos o autor utiliza para separar as partes grifadas do restante do texto?

Hífens, na primeira parte grifada, e parênteses, na segunda parte grifada.

d) Copie do texto e cole no quadro a seguir, outros trechos em que um destes recursos tenha sido usado com a mesma finalidade. Para copiar e colar, [clique aqui](#) e veja instruções. (Anexo 2 – material do aluno).

1) Mesmo após o golpe militar de 1964, que instala o regime autoritário no Brasil, os realizadores do Cinema Novo e uma nova geração de cineastas – conhecida como o “údigrudi”, termo irônico derivado do “underground” norte-americano – continuam a fazer obras críticas da realidade, ainda que usando metáforas para burlar a censura dos governos militares.

A parte grifada e entre hífen apresenta uma explicação sobre a nova geração de cineastas.

2) [...]como a cantora Carmen Miranda (símbolo da brejeirice brasileira que, curiosamente, nasceu em Portugal).

A parte grifada e entre parênteses apresenta uma explicação sobre quem é Carmem Miranda.

6. Ao traçar a cronologia da produção cinematográfica brasileira, o texto expositivo apresenta dados que conquistam a confiança do leitor nas informações apresentadas. Que dados são estes?

O nome do filme, o ano de produção e o(s) nome(s) de diretor(es).

7. O texto expositivo que você leu foi encontrado no *site* do Ministério das Relações Exteriores. O fato de o texto estar publicado em *site* governamental o torna mais confiável? Por quê?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam sim, pois há um monitoramento das publicações feitas no site, além de ser um site voltado para quem queira conhecer o país, nos seus diversos aspectos.

Professor, aproveite para conversar com os alunos sobre critérios de busca na internet e avaliação da credibilidade de um site. Selecione alguns endereços de sites (.com, .gov, .org, .edu etc.) e mostre a especificidade de cada um deles e a importância de, em uma pesquisa, sabermos selecionar a fonte.

Atividade 5 – E o cinema para crianças a quantas anda?

No texto expositivo sobre a história do cinema nacional, você viu que os filmes produzidos para o público infantil não são mencionados.

- Quando você imagina que tenha sido produzido o primeiro filme brasileiro para o público infantil? *Resposta pessoal*
- Qual foi o primeiro filme brasileiro infantil? *Resposta pessoal*

Para conhecer esta e outras informações sobre o cinema infantil nacional, acesse o *link* a seguir e leia o *infográfico* que traz *uma linha do tempo* em comemoração ao dia do cinema nacional, que o site de uma loja virtual de roupas infantis preparou. Aproveite para saber por que esse dia é comemorado em 19 de junho:



<http://muymuito.com.br/blog/2014/06/19-de-junho-dia-do-cinema-brasileiro-uma-linha-do-tempo-do-cinema-nacional-infantil/>

Acesso em 10/07/2014.

- E então, suas hipóteses estavam corretas? Por quê? *Resposta pessoal*

Atividade 6 – O infográfico

1. De que trata o infográfico que você leu?

Da produção nacional de cinema infantil.

2. Por que você imagina que ele foi publicado em uma loja virtual de roupas infantis?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno relacione esse contexto de circulação ao fato de muitos pais de crianças, público do cinema infantil, ainda que indiretamente, acessarem o site.

3. Como o infográfico é organizado?

Ele apresenta primeiramente um texto expositivo com a história da escolha do dia do cinema brasileiro. Depois ele apresenta a cronologia dos filmes infantis produzidos no Brasil.

5. Em que ele se assemelha ao texto expositivo que você leu?

Nas informações apresentadas sobre o surgimento do cinema e sua chegada ao Brasil e na apresentação da cronologia dos filmes produzidos.

6. Em que ele se diferencia do texto expositivo que você leu?

No tema, na contextualização histórico-política e no modo de apresentar os filmes: por meio de linha do tempo.

7. Qual deles apresenta informações mais resumidas sobre os filmes mencionados?

Por quê?

O infográfico. Porque é uma característica deste gênero a concisão na parte verbal do texto.

Professor, apresente aos alunos outros infográficos sobre outros temas, mostrando a função das diferentes linguagens: imagens e palavras.

8. Para que serve a linha do tempo presente no infográfico?

Para que o leitor acompanhe a produção cinematográfica de cada ano, seguindo uma cronologia.

9. O infográfico apresenta algumas “referências”, que são as fontes de onde as informações foram tiradas. Por que ele faz isso?

Para ganhar a credibilidade do leitor, que poderá checar as informações, já que não é comum uma loja virtual de roupas infantis apresentar esse tipo de informação.

Veja também!

Pesquisa revela que mulheres negras estão fora do cinema nacional. Clique no link a seguir e leia a notícia na íntegra.

<http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2014/07/06/pesquisa-revela-que-mulheres-negras-estao-fora-do-cinema-nacional.htm> Acesso em 10/07/2014.

Professor, alerte o aluno para o fato de que a história do cinema brasileiro que começou a conhecer aqui é um dos vieses de uma história mais complexa, como revela a notícia apresentada neste box. Promova uma discussão sobre o tema da notícia. Se possível, selecione trechos de filmes de diversas épocas do cinema nacional e analisem a presença de negros e os papéis representados por eles. Avaliem as mudanças ocorridas ao longo do tempo e o que isso reflete sobre a sociedade em diversas épocas. O programa *Na Moral*, apresentado por Pedro Bial e exibido pela TV Globo em 10/07/2014 também abordou o tema, incluindo a participação do negro na TV. Este é um braço da unidade didática que também pode receber a contribuição do professor de História.

Atividade 7 – Um filme brasileiro sobre brasileiros

Agora que você já conhece um pouco sobre a história do cinema nacional, vamos ver o [trailer](#) de uma produção brasileira. (Anexo 4).

Trata-se do filme *Antes que o mundo acabe* (2010), produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre, baseado em livro do mesmo nome e adaptado por Ana Luiza Azevedo, Giba Assis Brasil, Jorge Furtado e Paulo Halm. A direção é de Ana Luiza Azevedo, estreante na produção de longas metragens.

O filme conta a história de Daniel, um adolescente que vive no interior do Rio Grande do Sul, cujo pai, que ele não conhece pessoalmente, é um fotógrafo que vive na

Tailândia. Além deste conflito, Daniel vive o fim de um namoro e a paixão da ex-namorada por seu melhor amigo, Lucas.



Se você estiver trabalhando em uma versão impressa do material, digite o endereço abaixo no navegador e clique em *Enter*, no lado direito do teclado.

<https://www.youtube.com/watch?v=wIAeG37DYw4&feature=kp> Acesso em 11/07/2014.

Converse com seus colegas e professor:

- Como você imagina que seja o processo de produção de um filme? *Resposta pessoal*
- Que profissionais estão envolvidos na produção de um filme?

Espera-se que o aluno leve em conta roteiristas, diretores, figurinistas, cenógrafos, câmeras, sonoplastas, iluminadores, maquiadores, administradores de recursos financeiros etc.

Professor, ajude o aluno a pensar no processo de produção do filme, desde a preparação, até a sua gravação. Alerte-os sobre o fato de que por trás do que vemos na tela há um intenso trabalho de equipe, composto por diferentes profissionais, desenvolvendo distintas funções.

Na próxima atividade, você vai conhecer aquilo que podemos considerar o “coração” do filme – o seu *roteiro*.

Atividade 8 – Analisando um roteiro de cinema.

Você já leu um roteiro de filme? *Resposta pessoal.*

Professor: É provável que muitos alunos não tenham familiaridade com o roteiro de filme, mas talvez já tenham participado de uma peça teatral, na qual adaptaram uma obra ou trecho dela para um teatro escolar. Verifique se os alunos tiveram esta experiência e se houve um roteiro ou texto semelhante, no qual se demarcavam as falas dos personagens, os sentimentos, as ações no palco. Embora o roteiro seja mais que isso, pode-se ter uma ideia das principais características deste gênero textual.

Que informações ele apresenta?

Espera-se que o aluno responda que o roteiro demarca as falas dos personagens, com entradas indicativas de cada personagem e o que devem fazer. O roteiro também informa sobre o local da cena (se interna ou externa) e o momento (dia ou noite).

Para quem o roteiro foi escrito?

Atores, diretores e equipe técnica.

A seguir você vai ler a Cena 8 do roteiro do filme *Antes que o mundo acabe*. Observe como o texto do roteiro é organizado e as informações que ele apresenta. Verifique se suas hipóteses sobre um roteiro estavam corretas.

CENA 8 – BEIRA DO RIO / CINAMOMOS – EXT/DIA

Professor, levante hipóteses com os alunos sobre o significado de "EXT/DIA". Informe que esta parte do roteiro chama-se rubrica. Um grande gramado acompanha as curvas do rio. Sobre o gramado, quatro velhos cinamomos. Uma taipa com uma trilha separa o gramado de uma estrada de terra. No alto de uma das árvores, Daniel arranca cachos de bolinhas de cinamomo e joga-os para Lucas, que debulha os cachos, sentado no gramado. Um pouco afastada dos dois, Mim desenha um mapa sobre uma pedra na beira do Rio. Mim olha para a outra margem do rio.

MIM
Pra que lado fica Viamão?
Lucas aponta para Viamão.

LUCAS
Pro mesmo lado de Porto Alegre, pra lá.

MIM
E Santa Maria?

LUCAS
(apontando) Mais pra oeste. Pra lá...

MIM
A vantagem de Santa Maria, segundo a minha mãe, é que lá eu posso morar com a minha vó e depois já fico pra faculdade.

LUCAS
Eu queria informática, mas aí tem que morar em Porto Alegre, pagar aluguel... A escola agrícola é... tipo uma fazenda. A gente fica morando lá a semana toda. E Viamão é perto. A inscrição começa na semana que vem. E é por ordem de chegada.

MIM
E tu vai querer chegar antes?

LUCAS
Não sei... Já imaginou eu tirando leite e plantando batata?
Daniel continua em cima da árvore colhendo bolinhas.

DANIEL
Plantando batata já, muitas vezes.

MIM
Eu queria ir pra Porto Alegre.

DANIEL
O Antônio acha que eu tenho que ir pra Porto Alegre. Minha mãe fica em pânico só de pensar.

MIM
Santa Maria fica mais longe ou mais perto que Porto Alegre?

LUCAS
Daqui, mais longe.

MIM
E Nova York...? Daniel olha para longe.

DANIEL
Logo ali. Depois de Araricá, vem Parobé, Sapiranga, Campo Bom e Nova York. Dá pra enxergar daqui.

MIM
Dãããã...
Daniel desce agilmente da árvore e se aproxima de Mim.

DANIEL
A gente podia alugar um apartamento e morar juntos em Porto Alegre, né, Mim?
Mim, com um gesto carinhoso, afasta Daniel e se aproxima de Lucas, que já separa as bolinhas em três montinhos.

MIM
Podia. Num apartamento de TRÊS quartos. E pelo menos dois banheiros, um só para mim.
Lucas sorri.
Daniel se aproxima dos dois, pega seu monte de bolinhas e coloca no bolso.

LUCAS
Tem também o seminário, (tom) “uma escola boa e de graça”.

DANIEL
Os filhos da Dona Glória foram. O Guto vai virar padre, os outros já desistiram e tão procurando emprego em Porto Alegre.

LUCAS
Diz que tudo que é família tem que ter um padre e um veado.

DANIEL
Mas dá pra acumular.
Lucas desdenha a resposta de Daniel.

MIM

Já pensou se livrar do Padre Eusébio e pegar outros dez que nem ele?

DANIEL

(para Lucas) Quem sabe tu vira padre e volta pra ser diretor do Dom Bosco?

LUCAS

la ser divertido. (forçando a voz) “Padre Eusébio, o senhor, por favor, limpe os 24ocos das cobaias...”

DANIEL

(no mesmo tom) “... e organize todas as substâncias químicas nos seus vidrinhos, uma a uma.”

MIM

O problema é ter que fazer voto de castidade.

DANIEL

Pra quem já viveu 15 anos sem fazer sexo, mais 60 não faz diferença, né, Lucas?

Neste momento, ouve-se um sino ao longe.

Mim e Lucas pegam as bolinhas e começam a encher os bolsos. Daniel se afasta deles correndo.

DANIEL

O Seu Custódio não espera.

[...]

Disponível em <http://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.805/12.0.813.805.pdf> Acesso em 11/07/2014.

Glossario

Cinamomo – árvore ornamental.

Desdenha – não dá importância.

Castidade – abstinência de relações sexuais.

Atividade 9 – A cena em discussão

1. De acordo com o que você leu, os meninos vivem em uma cidade grande ou pequena? O que levou você a concluir isso?

Espera-se que o aluno reconheça que os meninos vivem em uma cidade pequena, pois discutem para onde se mudar para continuar os estudos.

2. Pela cena apresentada neste trecho do roteiro, o que você conclui sobre as condições financeiras das famílias dos meninos?

São de classe média baixa, pois preocupam-se em escolher lugares onde o custo de moradia e de estudo seja mais baixo, pensam em dividir um apartamento, preocupam-se em ter que pagar aluguel, preocupam-se em dar continuidade aos estudos em uma instituição onde não precisem pagar.

Professor, explique aos alunos que Santa Maria, mencionada no trecho do roteiro é uma cidade universitária do Rio Grande do Sul onde fica a conceituada Universidade Federal de Santa Maria. Fica a oeste do Rio Grande do Sul, distante de Porto Alegre e, portanto, oferece oportunidade de estudo gratuito a quem vive nesta região. Incentive o aluno a navegar no site da universidade para conhecê-la e os cursos que ela oferece.

3. De acordo com o texto, os três personagens parecem ser colegas de escola. Que trecho mostra isso?

O trecho em que eles se levantam ao som de um sino, dando a entender que é um sinal da escola e que devem retornar. Isso é confirmado com a fala de um deles de que o Sr. Custódio não espera.

4. De acordo com a cena descrita, Mim é uma pessoa viajada? O que mostra isso?

Não. O que mostra isso é que ela não tem noção das distâncias entre as cidades vizinhas, entre a cidade onde ela está e a capital do estado ou a cidade onde a avó vive. Ela também não tem noção da distância de onde está e Nova York.

5. Daniel parece “fazer hora” com a cara de Mim. Que parte da cena mostra isso?

A parte em que ele explica onde fica Nova York.

6. Mim percebe que ele está zombando dela? Como sabemos?

Sim. Sabemos pela reação dela, ao dizer “Dãaaa...”.

7. Esta fala de mim (“Dãaa...”) não apresenta um significado próprio. Por que é possível compreender o que ela demonstrou com esta fala?

Porque está dentro de um contexto e porque conhecemos os usos deste som e o sentido atribuído a ele.

8. Como você viu no trailer e pela conversa dos personagens na cena analisada, a história do filme acontece no Rio Grande do Sul. O que da linguagem dos personagens nos dá esta pista?

O uso do pronome “tu”, usado em poucos estados do país (E tu vai querer chegar antes?)

Atividade 10 – O roteiro em discussão

1. O texto “roteiro” de filme era o que você havia imaginado? *Resposta pessoal.*

2. Suas hipóteses sobre com quem ele dialoga ou para quem ele foi escrito foram confirmadas? *Resposta pessoal.*

3. O trecho selecionado do roteiro – CENA 8 – apresenta duas partes. Descreva-as.

Na primeira parte o roteiro apresenta o cenário onde a cena vai acontecer. Na segunda parte o roteiro apresenta as falas e ações dos personagens.

4. O texto do roteiro apresenta os nomes de personagens em letras maiúsculas. O que elas indicam? Por que estão escritas desta forma?

Indicam o personagem que está em foco na cena, naquele momento.

5. No trecho referente à atuação de cada personagem, que informações são apresentadas?

As falas dos personagens, suas ações na cena, reações à fala anterior, localização no cenário etc.

Professor, ajude o aluno a perceber que algumas passagens indicam onde o personagem deve estar, como deve se portar diante da fala do outro, que ações deve desempenhar simultaneamente à fala. Aproveite o trecho apresentado na questão seguinte para demonstrar isso.

6. Releia um trecho da cena 8 que mostra um diálogo entre Daniel e Mim:

DANIEL

A gente podia alugar um apartamento e morar juntos em Porto Alegre, né, Mim?

Mim, com um gesto carinhoso, afasta Daniel e se aproxima de Lucas, que já separa as bolinhas em três montinhos.

MIM

Podia. Num apartamento de TRÊS quartos. E pelo menos dois banheiros, um só para mim.

Lucas sorri.

Daniel se aproxima dos dois, pega seu monte de bolinhas e coloca no bolso.

a) Ilumine de amarelo os trechos que indicam falas de personagens.

A gente podia alugar um apartamento e morar juntos em Porto Alegre, né, Mim? / Podia. Num apartamento de TRÊS quartos. E pelo menos dois banheiros, um só para mim.

b) Ilumine de azul os trechos que indicam ações dos personagens.

Mim, com um gesto carinhoso, afasta Daniel e se aproxima de Lucas, que já separa as bolinhas em três montinhos. / Lucas sorri. / Daniel se aproxima dos dois, pega seu monte de bolinhas e coloca no bolso.

c) Neste trecho da cena, somente a ação de Mim não é descrita. Como a atriz pode saber o que a sua personagem está fazendo neste momento?

Na descrição da cena, no início do texto. Mim está no mesmo lugar desde o início da cena. Ela, até o momento, não se desloca e permanece desenhando na pedra.

d) Por que a palavra TRÊS foi escrita com letras maiúsculas?

Porque a personagem deve dizê-la com ênfase.

7. Agora, releia este outro trecho e analise-o, quanto ao se pede nos itens seguintes:

LUCAS

la ser divertido. (forçando a voz) “Padre Eusébio, o senhor, por favor, limpe os 26ocos das cobaias...”

DANIEL

(no mesmo tom) “... e organize todas as substâncias químicas nos seus vidrinhos, uma a uma.”

a) Por que alguns trechos nas falas dos dois personagens estão entre aspas?

Porque não são falas espontâneas. Eles estão repetindo a fala de alguém.

b) O que significam os trechos entre parênteses?

Significam que os personagens dever dizer suas falas imitando com uma voz diferente da que usam normalmente, como se estivessem imitando alguém.

8. Releia o seguinte trecho da cena 8:

Neste momento, ouve-se um sino ao longe.

a) A quem se refere este trecho?

A todos os personagens.

b) O roteiro prevê alguma ação dos demais profissionais envolvidos na produção do filme? De quem?

Sim. De quem deve inserir o som do sino na edição do filme ou de quem vai realmente produzir o som do sino no momento da gravação.

9. De acordo com o *mini Aurélio – o dicionário da língua portuguesa*, **rubrica** são palavras ou marcas com que se indica o assunto, a categoria de certo elemento de uma lista, catálogo etc. Volte ao roteiro e identifique a “rubrica” da cena 8.

CENA 8 – BEIRA DO RIO / CINAMOMOS – EXT/DIA

10. Para que servem as rubricas?

Para indicar onde se passa a cena, se em ambiente externo ou interno, se durante o dia ou à noite.

11. Conforme você observou, as rubricas indicam se a cena se passa durante o dia ou à noite. Por que esta indicação é importante?

Espera-se que os alunos respondam que a luz é diferente nos dois períodos, assim como os ruídos do ambiente.

Professor: Ajude o aluno a observar que cenas passadas no campo durante o dia, geralmente apresentam fundo sonoro com cantos de pássaros ou outros animais regionais, enquanto as cenas noturnas neste mesmo ambiente podem apresentar ruídos, ao fundo, de animais de hábitos noturnos. Saliente para os alunos que isso também é observado na constituição de uma cena. O mesmo acontece com cenas urbanas. Dependendo do tamanho da cidade que serve de cenário (pequena ou grande metrópole), os ruídos se modificam.

12. Em sua opinião, o que é necessário para um bom roteiro?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça a importância da sequência lógica dos acontecimentos na cena, o detalhamento dos elementos que compõem a cena (incluindo sons), a indicação das ações dos personagens durante as falas ou quando outro personagem fala.

Professor, se for do seu interesse incluir outros gêneros relacionados ao tema da unidade, você pode abordar leitura de críticas de cinema, ajudando o aluno a observar a função do gênero, seu contexto de produção e de circulação, a linguagem utilizada etc. Crítica do filme “Antes que o mundo acabe”: http://cinpop.virgula.uol.com.br/criticas/antesqueomundoacabe_101.htm Acesso em 12/07/2014.

Atividade 10 – Conhecendo os bastidores de um filme pela visão do roteirista e diretor.

A seguir, você vai assistir à entrevista do brasileiro José Padilha, diretor de Robocop, lançado no Brasil em fevereiro de 2014. A entrevista foi concedida ao programa *Almanaque*, da TV Cultura. Nela, o diretor fala da equipe brasileira que atua na produção do filme e compara a produção a outras dirigidas por ele, como Tropa de Elite 1 e 2. Padilha fala da importância de o Brasil aumentar o número de bons roteiristas e de algumas técnicas de filmagem usadas nos diferentes filmes dirigidos por ele. A entrevista contribui para a compreensão do processo de produção de um filme e da relação do roteiro com todo o processo de filmagem.

Disponível em <http://globo.com/globonews/almanaque/v/diretor-brasileiro-jose-padilha-estreia-em-hollywood-com-versao-de-robocop/3184714/> Acesso em 05/03/2014.

Converse com seus colegas e professor:

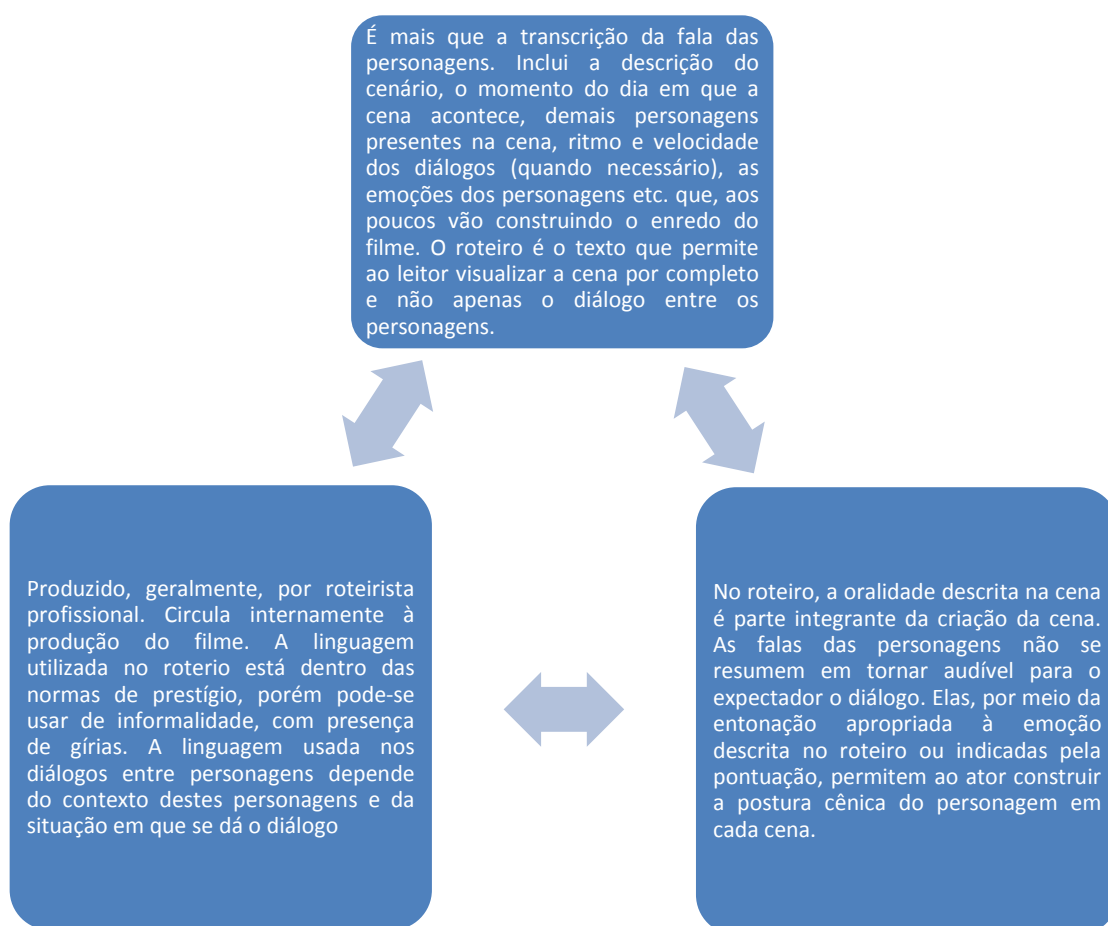
1. O conteúdo da entrevista confirma sua resposta à questão 12 da seção anterior?

Resposta pessoal.

2. Você reformularia a sua resposta anterior? Que mudanças você faria? Resposta pessoal.

3. De acordo com o conteúdo da entrevista, qual a opinião de Padilha sobre a produção de roteiros no Brasil? Resposta pessoal.

Para lembrar! Roteiro cinematográfico



Atividade 11 – conhecendo outros roteiros de cinema.

Na atividade X, você leu um roteiro de filme. Pesquise um roteiro de um filme de sua preferência, selecione uma cena e analise-a conforme os itens estudados

anteriormente. Você pode usar o link abaixo para selecionar o filme de sua preferência ou outro site destinado a esse fim.

<http://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes>

Atividade 12 – Produzindo um roteiro para um curta.

Nesta atividade você e seu grupo de trabalho vão produzir um filme, com base no *causo* que vamos analisar ou em outro texto de sua preferência. Você vai usar os conhecimentos construídos sobre o gênero roteiro. Nas atividades seguintes, vai escolher um programa de edição de filmes, dentre algumas opções, ou de sua preferência, vai gravar o seu vídeo e vai organizar uma mostra de filmes da sua classe. Para isso, a atividade de produção do roteiro foi dividida em duas etapas.

Professor, a escolha do texto foi determinada pela característica cômica do gênero e por ser um texto curto, com tempo decorrido bastante rápido, tornando a retextualização para filme bastante viável. Entretanto, se for do seu interesse abordar outro gênero, ele poderá ser substituído. O importante é que não se deixe de abordar o texto como gênero.

12.1 – O *causo*

Converse com seus colegas e professor:

- Você sabe o que é um *causo*? Resposta pessoal
- Conhece bons contadores de *causos*? Resposta pessoal
- De modo geral, onde os *causos* circulam? Resposta pessoal

Professor, explique aos alunos que os *causos*, geralmente, circulam oralmente, contados em rodas de amigos, de forma bastante empolgada. Tem como principais características o exagero e o humor. Proponha aos alunos que visitem sites de compartilhamento de vídeos e pesquisem por contadores de *causos*. Uma sugestão é o contador Timóteo.

Leia o *causo* a seguir, contado por Rolando Boldrin, um conhecido cantor, compositor e contador de *causos*.



Causo de Procissão

Era uma cidade cheia de subidas e descidas. Eis que, na rua comprida do centro da cidade, vai subindo a subida (é claro) uma longa e bonita procissão. Na frente, vai o padre carregando um grande crucifixo, puxando um cordão encabeçado por um andor, onde (é claro) ia o santo que dava motivo à festa. De um lado iam os congregados marianos de fitas no pescoço e velas acesas nas mãos. Do outro, as filhas de Maria, do mesmo jeito. Velas acesas e paramentos condizentes.

E todos os outros devotos esticando a procissão pra mais uns 200 metros de tamanho, cantando um hino muito conhecido: “Os anjos... todos os anjos... os anjos... todos os anjos...”.

Seguiam cantando de um jeito muito bonito e compenetrado, todos olhando para o chão. Mais precisamente para os próprios pés, pois é assim o jeito de seguir uma procissão lá pros lados do interior.

Somente o padre, que puxava as cantorias, olhava para a frente e para o alto e cantava aquele estribilho.

De repente, apenas o padre – o único que olhava para a frente – avista, bem do alto da rua, à sua frente, um ônibus em ziguezague. O motorista, na janela, gritando desesperado que havia perdido o breque. Lá praquelas bandas, ônibus é chamado carinhosamente de jardineira. E aquela jardineira sem breque, seguindo em cheio no rumo da procissão, ia fazer o maior estrago. Foi nessa hora que o padre, percebendo a desgraça que ia ser, olhando pra trás, grita bem alto para todos: “Turma! A jardineiraaaaaaaaaaaaaa!”

Foi a conta. Todos interromperam a cantoria (“os anjos... os anjos...”) para, imediatamente, de um jeito festivo e carnavalesco, cantar: “Oh jardineira por que estás tão triste... mas o que foi que te aconteceu?”...

Adaptado de *Contando Causos*, de Rolando Boldrin (Nova Alexandria, 2001).

BRASIL – Almanaque da Cultura Popular – Ano 9. Abril-2007. N. 96. P.32.

- E então, o causo era o que você imaginava? **Resposta pessoal.**

Agora que você já conhece um **causo**, responda as questões a seguir:

1. Onde se passa a história contada no causo?

Em uma cidade do interior, durante uma procissão.

2. É possível identificar algum exagero ou absurdo no causo? Qual?

Sim. O absurdo é o fato de os acompanhantes da procissão entenderem que deveriam cantar e dançar a marchinha carnavalesca.

3. Que efeito isso provoca no causo?

Provoca o efeito de humor.

4. O narrador do causo que você leu participou da história ou apenas a assistiu? O que demonstra isso?

O narrador parece ter apenas assistido. O que mostra isso é o fato de ele se referir aos acompanhantes da procissão em terceira pessoa (eles).

Professor, questione os alunos sobre ficaria o texto, caso o narrador tivesse participado do fato narrado.

5. Como é a linguagem usada no caso?

Uma linguagem descontraída, com termos usados no interior e bastante coloquial.

6. Em quanto tempo acontece o fato narrado no caso?

Em alguns minutos.

12. 2 – Adaptando o caso para um roteiro de filme

Sua função é produzir um vídeo doméstico (que não é profissional), tendo como base o caso que você estudou. O vídeo pode ser encenado por vocês ou desenhado, para a produção de uma animação.

Professor, os grupos podem optar também pela produção de um roteiro original. O que está em foco aqui não é apenas a retextualização, mas a elaboração de um roteiro e a produção de um vídeo. Apresente esta opção aos alunos.

Para isso, você vai precisar elaborar um roteiro e, depois, gravar o vídeo. Para isso, sugerimos alguns passos:

Analisando o texto-base para o roteiro

Professor, caso os alunos tenham optado por um roteiro original, oriente-os a redigir, em uma narrativa, o fato que será transformado em roteiro de cena. Explique que a narrativa deve conter o máximo de detalhes para que se tenha elementos suficientes para a criação da cena, conforme observado nos roteiros analisados.

a) Leia com atenção o texto que tem em mãos, para se apropriar de todos os detalhes e tentar reproduzi-los nas cenas.

b) Releia o texto que servirá de base para o roteiro e divida-o em várias partes – as cenas do roteiro.

c) Analise em que parte do texto cada uma das cenas começa e termina.

d) Em cada parte, observe onde a cena se passa, se é dia ou noite, se os personagens estão em ambiente externo ou interno.

Professor, ajude o aluno a pensar sobre a relevância desta identificação, pois isso define se haverá uma tomada de close (bem próxima aos personagens) ou distante, de frente, de cima, de baixo. Aproveite para discutir com os alunos as noções de primeiro plano e plano de fundo.

d) Observe quais personagens estão presentes, quais estão atuando diretamente na cena, o que fazem os personagens que não estão interagindo com outros etc.

Professor: ajude o aluno a perceber que há casos em que o personagem está presente no recinto onde acontece a cena, mas não está envolvido diretamente nela. Ajude-o a perceber ainda, que às vezes a atuação não envolve palavras, mas apenas um olhar, uma sobrancelha levantada, um sorriso etc.

e) Observe a emoção de cada personagem na cena: indiferença, preocupação, sofrimento, dor, cansaço, euforia, alegria, concentração etc.

f) Observe o que eles fazem durante a atuação: andar, pentear-se, cantar, dirigir, fazer compras, ler jornal, rezar etc.

g) Por fim, observem o que conversam (as falas da cena), em que momento a fala começa na cena, por quem começa, se falam um de cada vez ou mais de um ao mesmo tempo, se gesticulam etc.

Professor: retome a cena 8 do roteiro do filme “Antes que o mundo acabe” e mostre o trecho em que descreve Daniel e Lucas imitando a fala de alguém. Neste trecho o roteiro indica que eles devem mudar o “tom” da fala.

Preparando o roteiro

h) Para organização desta etapa, sugerimos um quadro que você pode preencher com os dados de cada cena. Use-o, se considerar necessário ou adapte-o à montagem do seu roteiro. Você pode repeti-lo para cada cena, colocando um quadro em cada folha, para visualizar a sequência que está sendo construída:

Número da cena	1
Ambiente e suas características	Externo, interno (em casa, no campo, no escritório, no cinema, na rua etc.), cidade pequena, grande, rua ou calçada.
Personagens presentes / personagens envolvidos na cena e figurino.	Citar os nomes e suas relações com os demais (pai, mãe, amigo, etc.). Como se vestem.
Emoção de cada personagem.	Irritado, cansado, triste, compenetrado etc.
O que cada personagem faz na cena.	Caminha, lava a louça, lê jornal, vê TV, canta, reza etc.
O que conversam (se houver fala).	Diálogo entre os personagens.

Professor: alerte o aluno para a necessidade de observar a linguagem usada pelos personagens. Ela deve estar de acordo com a caracterização de cada um deles quanto à idade (criança, idoso, jovem, adolescente etc.), quanto ao papel social de cada um no texto (padre, fiéis, motorista de caminhão). É preciso observar também se o personagem usa uma linguagem mais ou menos formal, conforme a situação em que ele está envolvido.

Redigindo o roteiro

Agora você já tem a maioria dos elementos que precisa para produzir as cenas do roteiro.

i) Redija as cenas, indicando a rubrica, a partir da sua análise do texto. Transcreva o(s) diálogo(s) entre os personagens envolvidos em cada parte da cena, indicando os personagens envolvidos (em letra maiúscula), as ações dos personagens, os diálogos (se houver) e, se necessário, o ritmo da fala, o tom, o volume etc. Por exemplo: na fala do padre, que informações o roteiro deve apresentar para retratar exatamente as emoções do personagem?

Revisando a cena

j) Releia a cena criada e observe se os fatos estão encadeados e se é possível imaginá-la e compreendê-la, como, provavelmente, aconteceu, quando você leu o roteiro anterior.

k) Revise a pontuação, indicativa da entonação e das intenções dos personagens (duvidar, afirmar, ordenar, demonstrar incerteza, susto, indiferença) etc. Entretanto, atente-se para o fato de que, nem sempre, a pontuação é capaz de indicar isso sem uma ajuda do roteiro. Portanto, verifique a necessidade de informar, por exemplo, se o personagem fala com veemência, com desânimo etc.

Professor: Um exemplo de que a escrita não consegue reproduzir a fala exatamente como ela aconteceu é a informação no roteiro de que o diálogo entre Daniel e Lucas deve ter um "tom diferente". Ajude o aluno a perceber que não há sinais gráficos que indiquem o tom de imitação da fala de alguém, devendo o roteiro indicar isso.

l) Com o roteiro criado, encenem-no, verificando se um leitor externo (um ou mais atores) conseguiria compreender e executar as ações e diálogos previstos no roteiro.

Atividade 13 – Luz, câmera, ação!

Feito e revisado o roteiro, é hora de gravar em vídeo.

1. Ensaíem algumas vezes, até considerarem que é o momento de gravar. Para isso, vocês podem usar os seguintes dispositivos:

- Celular com câmera e função vídeo.
- Celular com câmera fotográfica (as fotografias tiradas em sequência também podem ser transformadas em vídeo).
- Tablet com câmera.

- Web cam.
2. Gravem cada uma das cenas e avaliem a qualidade da filmagem e da atuação dos personagens.
 3. Usem mais de uma câmera, em posições diferentes, para obterem diversos ângulos da cena.
 4. Observem a luz (escolham um horário em que a iluminação favoreça a gravação).

Atividade 14 – Editando o vídeo

1. Carregue as cenas filmadas ou fotografadas para um computador, por meio de um cabo ou enviando por e-mail, rede social *in boxe*, *Bluetooth* etc.
2. Utilizando um programa de edição de vídeo de sua preferência, edite o vídeo, eliminando espaços entre as cenas, fazendo cortes necessários.
3. Depois de pronto, insira os créditos no vídeo. Para isso, visite o site a seguir, onde você encontra tutoriais para alguns programas de edição de vídeo:
<http://olhardigital.uol.com.br/video/programas-para-edicao-de-ideos/32055> (Acesso em 13/07/2014).

Você pode também usar dos programas indicados:

Movie Maker – um programa de edição de fotografias e de vídeos, que possibilita transformar uma sequência de fotografias em vídeo, com ou sem efeitos especiais e fundo sonoro; edição de vídeos também com ou sem efeitos e sons. Ideal para filmagens feitas em qualquer dispositivo móvel e carregadas em um computador com o aplicativo. Saiba mais em:

http://www.ufjf.br/get_engcomp/files/2012/04/Tutorial-Windows-Movie-Maker.pdf

(Acesso em 14/07/2014).

Vine – um ferramenta adquirida e lançada pelo Twitter, capaz de gravar vídeos de 6 segundos, que podem ser compartilhados pelo próprio microblog ou pelo Facebook (você pode escolher assim que tirar o dedo do botão de gravação). De fato, é possível

usar apenas o app e interagir com as pessoas por ele, mas como há a integração direta com o Twitter, você consegue, também, tweetar vídeos em vez de palavras. Você vai precisar de uma conta no Twitter, um aparelho com iOS e Vine instalado. Saiba mais em <http://www.tecmundo.com.br/tutorial/36350-vine-como-usar-as-principais-funcoes.htm> (Acesso em 14/07/2014).

Professor, conheça outras possibilidades de uso de dispositivos móveis no ensino, navegando pelo MVMob – Minha Vida Mobile - um projeto cultural e educativo que capacita estudantes e educadores para juntos produzirem conteúdos audiovisuais com celulares, que podem ser vistos em uma rede de aprendizagem interativa e de intercâmbio cultural. O projeto desenvolve várias atividades, como oficinas de vídeo, fotografia, áudio e produção de notícias com o uso do celular, concurso cultural, mostra itinerante pelas escolas, série educativa e jogos lúdicos. Saiba mais em: <http://www.mvmob.com.br/mvmob/o-que-e#!o-que-e> Acesso em 14/07/2014.

Atividade 15 – Curta curtas! – Mostra estudantil de curtas / *pocket* vídeos.

Nesta atividade, você vai apresentar aos colegas de escola o vídeo produzido.

Para isso, você vai abrir uma página do *Glogster Edu* e apresentar o seu filme, informando os produtores, roteiristas, editores, tempo de duração, data da produção e uma breve resenha do filme. Em seguida, você deve inserir o filme produzido.

O site é autoexplicativo e faz parte da sua tarefa fazer descobertas sobre o funcionamento da ferramenta.

Professor, caso queira ampliar o trabalho com gêneros proponha aos alunos que elaborem anúncios (ou teasers) sobre a mostra estudantil de filmes e divulguem pela escola ou pelas redes sociais oficiais da escola. Visite com seus alunos o site de uma mostra de filmes infantis: <http://www.mostradecinemainfantil.com.br/categoria/filmes/filmes-2014/curtas-2014/> Acesso em 10/07/2014.

Atividade 16 – Avaliando a produção

Ao assistir um filme, você tinha ideia de como era construído o seu roteiro?

O que você aprendeu sobre roteiros de filme?

Você acredita que este aprendizado pode mudar o seu olhar para o filme, quando o vir pronto no cinema? Por quê?

O que você aprendeu sobre a produção de filme doméstico?

Você fazia ideia dos gêneros envolvidos em uma Mostra de Vídeos? Explique.

Em que esta unidade contribuiu para o seu aprendizado ou para a ampliação dos seus conhecimentos sobre:

- a) o tema da unidade
- b) os recursos digitais utilizados
- c) o conhecimento sobre os gêneros presentes na unidade?

Considerações finais

Sabemos que o aluno do 2º ano do Ensino Médio, de modo geral e independentemente da classe econômica, salvo raras exceções, já é um usuário de dispositivos móveis tecnológicos (mais precisamente o celular). Sabemos também que, para muitos deles, a produção de vídeos domésticos com uso de celulares, tabletes etc. não é novidade. O que objetivamos aqui, portanto, foi retomar práticas que o aluno já conhece ou já exerce e rerepresentá-las de maneiras sistematizadas e com fins pedagógicos. Com este protótipo de unidade didática online esperamos possibilitar ao aluno a utilização de linguagens diversificadas, de gêneros textuais multimodais e de ferramentas e programas digitais diversos, no sentido de favorecer seus letramentos. Ao professor, esperamos ampará-lo enquanto modelo do que é possível desenvolver em sala de aula, utilizando-se de tecnologias mais modernas, sem perder de vista o trabalho com a língua com o qual o professor já está familiarizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Prática e Formação de Professores na Integração de Mídias, Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

BRASIL/ MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997, 144p.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In.: Coscarelli, C. V.; Ribeiro, A. E. Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE / Autêntica, 2005.

DAYRELL, Juarez T. Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana. [online], 2001. Disponível em

GARCÍA-CANCLINI, N. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: _____. Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008[1997], p. 283-350. 4ª edição, 4ª reimpressão.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In.: GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática. 2006. 4 ed. pp. 127-131.

http://www.educacaoonline.pro.br/escola_e_diversidade.asp Capturado em 24/04/2005 18:05:26

KLEIMAN, Ângela B.; CENICERO, Rosana C.; TINOCO, Glícia A. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.). Múltiplas linguagens para o Ensino Médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. pp. 69-83.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Coleção Ideias sobre linguagem. 191 p.

MENDONÇA, Márcia. SESC-LER - Projeto de formação de professores da educação de jovens e adultos. Caderno 3 – Produção de textos. Rio de Janeiro, 2014. No prelo.

PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: tensões e convergências. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. (Org.). Convergências e

tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613.

PEREIRA, Olga A. Pedagogia de projetos. Janus, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004.

PRADO, Maria E. Pedagogia de Projetos. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos – *In.*: ROJO, R. (Org.) Escol@ Conect@d@. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 9-32.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In.*: ROJO, R. & MOURA, E. (Orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, pp.11-31.

SOUZA, Ana Lúcia S. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.170 p.

SOUZA, Ana Lúcia S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. Letramentos no ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 110 p.

THADEI, Jordana L. M. Temas transversais e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental: para além da transversalidade temática. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL / PUC-SP. Dissertação de Mestrado (2006).

THADEI, Jordana L. M. . Pedagogia de Projetos, Interdisciplinaridade e Transversalidade: Conceitos e Práticas Fundamentais ao Currículo Contemporâneo. *In.*: Ana Maria Haddad Batista; Marcia Fusaro. (Org.). Educação, Interdisciplinaridade e Linguagens. 1ed. São Paulo: BT Acadêmica (2013) p. 121-145.

VÓVIO, Cláudia; ROMERO, Márcia./ SESC. Projeto de formação de professores da educação de jovens e adultos. Caderno 1. Apropriação do sistema de escrita. Rio de Janeiro: 2012. 70 p.

ANEXOS

Anexo 1 – Sequência Didática para o ensino de resenha de filme.

Sequência didática para o ensino de RESENHAS DE FILME

1 – Apresente a proposta da SD de resenhas para os alunos, esclarecendo os objetivos da SD e os passos que serão seguidos. Justifique a importância da SD para o aluno, evidenciando a necessidade de compreender o gênero resenha tanto para leitura, quanto para produção.

2 – Faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre uma resenha.

- Você sabe o que é uma resenha?
- Já leu alguma resenha?
- Do que trata uma resenha?
- Que informações ela apresenta?
- Para quem ela é escrita?
- Onde encontramos resenhas?

3 – Contato inicial com o gênero resenha.

Apresente uma resenha de um filme nacional aos alunos e questione se era o que imaginavam. Analise os itens propostos no levantamento do conhecimento prévio dos alunos. Analise a linguagem usada, a presença da voz do resenhista, as escolhas linguísticas que ele faz, como apresenta suas apreciações positivas e negativas sobre o filme etc. Chame a atenção do aluno para como a resenha começa, como finaliza.

4 – Depois de um primeiro contato com a resenha e da análise de alguns dos seus aspectos (você pode acrescentar outros itens, além dos apresentados no tópico 2), apresente um filme nacional aos alunos. Pode ser um curta, um longa metragem, uma animação ou um documentário relacionado a alguma disciplina que o aluno esteja estudando. O aluno já deve saber de antemão que ele vai produzir uma resenha sobre o filme.

Em seguida, proponha a produção coletiva de uma resenha. Todos os alunos viram o mesmo filme e vão, agora, discutir que aspectos precisam ser mencionados na resenha, que apreciações do grupo, como dizer etc. O professor pode ser o escriba e usar o momento de registro para trabalhos com questões ortográficas e gramaticais.

Esta é uma produção inicial. Vocês poderão voltar a ela para melhorá-la ou apenas apontar aspectos que poderiam ser modificados, em função de uma aproximação do ideal de gênero resenha.

5 – Ampliação do repertório de resenhas dos alunos.

Apresente outras resenhas de filmes, para que os alunos percebam outros estilos do mesmo gênero. Análise mais detalhada dos aspectos já estudados nos passos anteriores, promovendo uma sistematização dos conhecimentos construídos.

6 – Produção individual

Com base nos conhecimentos produzidos, proponha que os alunos elaborem uma resenha sobre o filme pesquisado.

7 – Revisão e reescrita

Proponha um momento de compartilhamento das resenhas produzidas entre dois colegas, para leitura crítica, revisão e reescrita. Apresente os tópicos previstos para revisão com base nos estudos sobre o gênero e nas questões gramaticais estudadas no momento.

8 – Proponha a socialização das resenhas em uma página do *wallwisher* / *padlet*.

9 – Divulgue o endereço da página para que os acessem e comentem, se for o caso.

Anexo 2 – Tutorial para copiar o colar uma parte de texto:

- Diante do texto do qual você pretende copiar um trecho, selecione a parte do texto desejada, arrastando o cursor sobre ela.
- Clique em copiar, usando o botão direito do mouse, ou clicando simultaneamente nas teclas Ctrl + C, ou usando o recurso corresponde a esta ação, no dispositivo que você estiver usando (*tablet* ou celular).
- O trecho selecionado está copiado.
- Volte ao local (arquivo ou página) onde você pretende colar o trecho copiado.
- Posicione o cursor no local e usando o botão direito do mouse, clique em colar. Você pode também clicar simultaneamente nas teclas Ctrl + V. A parte copiada será colada no local. Se estiver usando tablet ou celular, use as ferramentas que correspondem à ação descrita.

Anexo 3 - História do cinema brasileiro.

História do Cinema Brasileiro

Breve histórico do cinema brasileiro

VIVA O CINEMA BRASILEIRO!

O COMEÇO...

Caso alguém pergunte, num futuro distante, qual terá sido o meio de expressão de maior

impacto da era moderna, a resposta será quase unânime: o cinematógrafo. Inventado em 1895 pelos irmãos Lumière para fins científicos, o cinema revelou-se peça fundamental do imaginário coletivo do século XX, seja como fonte de entretenimento ou de divulgação cultural de todos os povos do globo.

Desde cedo, o cinematógrafo aporta no Brasil com Affonso Segretto. Segretto, imigrante italiano que filmou cenas do porto do Rio de Janeiro, torna-se nosso primeiro cineasta em 1898. Um imenso mercado de entretenimento é montado em torno da capital federal no início do século XX, quando centenas de pequenos filmes são produzidos e exibidos para platéias urbanas que, em franco crescimento, demandam lazer e diversão.

Nos anos 30, inicia-se a era do cinema falado. Já então, o pioneiro cinema nacional concorre com o forte esquema de distribuição norte-americano, numa disputa que se estende até os nossos dias. Dessa época, destacam-se o mineiro Humberto Mauro, autor de “Ganga Bruta” (1933) - filme que mostra uma crescente sofisticação da linguagem cinematográfica – e as “chanchadas” (comédias musicais com populares cantores do rádio e atrizes do teatro de revista) do estúdio Cinédia. Filmes como “Alô, Alô Brasil” (1935) e “Alô, Alô Carnaval” (1936) caem no gosto popular e revelam mitos do cinema brasileiro, como a cantora Carmen Miranda (símbolo da brejeirice brasileira que, curiosamente, nasceu em Portugal). A criação do estúdio Vera Cruz, no final da década de 40, representa o desejo de diretores que, influenciados pelo requinte das produções estrangeiras, procuravam realizar um tipo de cinema mais sofisticado. Mesmo que o estúdio tenha falido já em 1954, conhece momentos de glória, quando o filme “O Cangaceiro” (1953), de Lima Barreto, ganha o prêmio de “melhor filme de aventura” no Festival de Cannes.

A reação ao cinema da Vera Cruz representa o movimento que divulga o cinema nacional conhecido para o mundo inteiro: o Cinema Novo. No início da década de 60, um grupo de jovens cineastas começa a realizar uma série de filmes imbuídos de forte temática social. Entre eles está Gláuber Rocha, cineasta baiano e símbolo do Cinema Novo. Diretor de filmes como “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964) e “O Dragão da Maldade Contra o Santo Guerreiro” (1968), Rocha torna-se uma figura conhecida no meio cultural brasileiro, redigindo manifestos e artigos na imprensa, rejeitando o cinema popular das chanchadas e defendendo uma arte revolucionária que promovesse verdadeira transformação social e política. Inspirados por Nelson Pereira dos Santos (que, já em 1955, dirigira “Rio, 40 Graus” sob influência do movimento neo-realista, e que realizaria o clássico “Vidas Secas” em 1964) e pela Nouvelle Vague francesa, diretores como Cacá Diegues, Joaquim Pedro de Andrade e Ruy Guerra participam dos mais prestigiados festivais de cinema do mundo, ganhando notoriedade e admiração.

As décadas seguintes revelam-se a época de ouro do cinema brasileiro. Mesmo após o golpe militar de 1964, que instala o regime autoritário no Brasil, os realizadores do Cinema Novo e uma nova geração de cineastas – conhecida como o “údigruði”, termo irônico derivado do “underground” norte-americano – continuam a fazer obras críticas da realidade, ainda que usando metáforas para burlar a censura dos governos militares. Dessa época, destacam-se o

próprio Gláuber Rocha, com “Terra em Transe” (1968), Rogério Sganzerla, diretor de “O Bandido da Luz Vermelha” (1968) e Júlio Bressane, este dono de um estilo personalíssimo. Ao mesmo tempo, o público reencontra-se com o cinema, com o sucesso das comédias leves conhecidas como “pornochanchadas”.

A fim de organizar o mercado cinematográfico e angariar simpatia para o regime, o governo Geisel cria, em 1974, a estatal Embrafilme, que teria papel preponderante no cinema brasileiro até sua extinção em 1990. Dessa época datam alguns dos maiores sucessos de público e crítica da produção nacional, como “Dona Flor e Seus Dois Maridos” (1976), de Bruno Barreto e “Pixote, a Lei do Mais Fraco” (1980), de Hector Babenco, levando milhões de brasileiros ao cinema com comédias leves ou filmes de temática política. O fim do regime militar e da censura, em 1985, aumenta a liberdade de expressão e indica novos caminhos para o cinema brasileiro.

Essa perspectiva, no entanto, é interrompida com o fim da Embrafilme, em 1990. O governo Collor segue políticas neoliberais de extinção de empresas estatais e abre o mercado de forma descontrolada aos filmes estrangeiros, norte-americanos em quase sua totalidade. A produção nacional, dependente da Embrafilme, entra em colapso, e pouquíssimos longas-metragens nacionais são realizados e exibidos nos anos seguintes.

Após o cataclisma do início dos anos 90, o sistema se reergue gradualmente. A criação de novos mecanismos financiamento da produção por meio de renúncia fiscal (Leis de Incentivo), juntamente com o surgimento de novas instâncias governamentais de apoio ao cinema, auxilia a reorganizar a produção e proporciona instrumentos para que realizadores possam competir, mesmo de modo desigual, com as produções milionárias das majors norte-americanas. Esse período é conhecida como a “Retomada” do cinema brasileiro. Em pouco tempo, três filmes são indicados ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro: “O Quatrilho” (1995), “O Que é Isso, Companheiro” (1997) e “Central do Brasil” (1998), também vencedor do Urso de Ouro do Festival de Berlim. Nomes como Walter Salles, diretor de “Terra Estrangeira” (1993) e “Central do Brasil” e Carla Camuratti, diretora de “Carlota Joaquina, Princesa do Brasil” (1995) tornam-se nomes conhecidos do grande público, atraindo milhões de espectadores para as salas de exibição.

Cem anos após os irmãos Lumière, o cinema brasileiro reivindica seu papel na história da maior arte do século XX para apresentar, neste catálogo, sua contribuição para o futuro do medium.

Ministério das Relações Exteriores
Esplanada dos Ministérios Bloco H - Palácio Itamaraty
Anexo II - Sala 11 Brasília, DF - Brasil - 70170-900 Tel: (61) 2030-6713 Fax: (61) 2030-9226

Anexo 4 – definição de trailer.

Trailer é um “mix” de diversas cenas do filme, apresentadas em sequência, com o objetivo de permitir ao espectador (leitor) ter uma ideia geral do filme.