

# UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTO PARA O ENSINO DO GÊNERO FILME

Maria Liliane da Silva Guedes (UEA)<sup>1</sup>  
Me. Elaine Pereira Andreatta (Orientadora- UEA)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A necessidade de repensar novas formas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura na escola, apropriando-se dos diversos gêneros existentes, é a inquietação deste trabalho. Esta pesquisa tem por objetivo propor uma Sequência Didática a partir do gênero filme, ampliando as discussões de letramento para os letramentos multissemióticos. Para realizar esta proposta, utiliza-se como aporte teórico os trabalhos de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Rojo (2009; 2012; 2013 e 2015) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que postulam sobre os gêneros multimodais e multissemióticos, bem como em relação às sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais. Além da busca de suporte teórico, pesquisou-se sobre o gênero filme para construir uma sequência didática a partir dele. Ao final do trabalho, evidenciou-se a necessidade de construir uma sequência que abranja conhecimentos multimodais, o que resultará em um trabalho mais eficaz de prática de leitura e produção de gêneros textuais.

**Palavras-chave:** multiletramento; gêneros multissemióticos; sequência didática; gênero filme.

## Considerações iniciais

O presente artigo visa discutir sobre o multiletramento semiótico tendo como base uma proposta de trabalho em sala de aula com o gênero filme para uma turma da 1<sup>o</sup> série do Ensino Médio. Optou-se por esse gênero, pois vivemos em um mundo multimodal, com a mescla de diferentes formas de linguagem num mesmo suporte. O filme, que é a imagem em movimento, pressupõe uma leitura que aciona uma gama de conhecimento que não se relaciona apenas ao mundo verbal, mas também visual e sonoro, requerendo uma série conhecimentos prévios, para melhor apreciação.

Nesse sentido é que discutimos sobre esse gênero e as concepções de leitura que provém deste, uma vez que é papel da escola compreender as novas formas de linguagem e potencializar as habilidades necessárias para sua compreensão. A sétima arte, como é popularmente conhecido o cinema, comporta em sua constituição elementos que pertencem às mais diversas formas de linguagem. Necessita-se, assim, de um ensino que esteja preocupado com um letramento cada vez mais multisemiótico.

Utilizam-se como aporte teórico os trabalhos de Rojo (2009; 2012; 2013 e 2015), que versam sobre os multiletramentos e os gêneros multimodais e multissemióticos, além da compreensão do conceito de gênero do discurso por meio das contribuições de Bakhtin (2011).

---

<sup>1</sup> Aluna graduanda do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: mliliane\_guedes@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Mestra da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: elaine.andreatta@hotmail.com

Para conceituarmos a leitura, utilizamos as contribuições de Koch e Elias (2014). O foco principal deste trabalho foi realizar, por meio da teoria do multiletramento, uma proposta de ensino de uma Sequência Didática<sup>3</sup> sobre o gênero filme, adota-se os ensinamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a natureza e os procedimentos de uma SD.

Como corpus de estudo para a SD utiliza-se o longa metragem brasileiro “O Filme da minha vida” lançado no ano de 2017 com a direção de Selton Mello. Escolheu-se essa produção por apresentar uma reflexão sobre o papel do cinema e do filme na vida de uma pessoa. A metodologia de pesquisa empregada é de natureza bibliográfica, com o estudo e discussão sobre a teoria do multiletramento, e analítica exploratória com a proposta de uma SD que abarque um ensino do letramento multisemiótico.

Este trabalho se divide em três seções. A primeira seção trata de conceituar leitura, letramento e Multiletramentos, conceitos importantes para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a segunda seção apresenta a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca das SDs e; a terceira e última seção apresenta um Modelo didático do gênero e a sequência didática construída a partir desse estudo.

## **1. Leitura na perspectiva do letramento multisemiótico**

Cada vez mais necessitamos de um ensino que possa abarcar todas as novas formas de ver o mundo multimodal que nos cerca. Porém, a escola demorou para inserir em seus estudos o texto visual e sonoro e aparece, normalmente, vinculada a um ensino com predominância do texto verbal, sem atentar para as diversas semioses que estão presente em nosso dia a dia. No entanto, algumas práticas pedagógicas já aparecem inseridas nesse novo horizonte. No final da década de 80, os livros didáticos, por exemplo, começam a propor - inadequadamente, em alguns casos - atividades que contemplam a modalidade escrita e com o apoio de ilustrações e imagens, sem que se estabeleça uma análise das duas linguagens.

Koch e Elias afirmam ainda que a leitura, por alguns, “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente.” (2014, p. 10). Com base nessa reflexão, somos levados a rebater uma visão fechada sobre a leitura, pois estamos envolvidos em um ambiente de multiletramento, o que necessita de um olhar mais amplo.

---

<sup>3</sup> Doravante somente SD.

Atualmente, observa-se que os gêneros textuais dentro de sua diversidade ganharam maior espaço nos livros didáticos, estão recheados de histórias em quadrinhos, contos, crônicas e etc. Em contrapartida, a abordagem a esses gêneros se dá de forma superficial, na maioria das vezes, enfatizando apenas os aspectos estruturais: personagens, enredo, trama, linguagem utilizada e o meio que esse gênero circula. Entretanto, é importante salientar que o livro didático é apenas um dos instrumentos de apoio ao trabalho do professor, é necessário que ele proporcione ao aluno o contato com os diversos gêneros, a fim de desenvolver as habilidades de leitura dos diversos gêneros de textos (SOARES, 2002, p. 4). Portanto, para que se efetive a leitura de todas as linguagens de um texto, deve haver uma mescla entre os gêneros do campo literário e do campo textual, de modo que contemplem diferentes práticas sociais, de preferência aquelas mais presentes no cotidiano do aluno.

Na sociedade contemporânea, cada vez mais verbo-visual-sonora, a leitura toma uma posição de destaque em nossas relações sociais. Temos que dominar, cada vez mais, as diversas linguagens a que nos são apresentadas e impostas:

A leitura converte-se numa imposição da sobrevivência: temos que ler a receita do médico, a lista de compras, as instruções de uso dos aparelhos elétricos e eletrônicos, as contas a pagar, as cartas, os avisos, os convites; lemos para nos informarmos sobre nossos direitos e deveres de cidadãos; lemos para desfrutar de momentos de lazer; lemos, nos espaços das redes sociais, para ampliar o nosso convívio, ainda que no ciberespaço; lemos para melhor nos entendermos e nos situarmos como pessoas, como cidadãos, como seres humanos. (PROENÇA FILHO, 2017, p. 152).

Essa imposição apresentada por Proença Filho (2017), na citação anterior, nos revela o quão importante é a leitura na vida de uma pessoa. Dominarmos as mais diversas formas de linguagem nos gabarita para enfrentarmos e interagirmos com a sociedade de forma mais consciente, facilitando nossa comunicação. O ato de ler vai além do texto escrito, diferente do que a maioria das pessoas pensam. Ele é mais amplo e envolvem outros elementos, passados por despercebidos, às vezes, pelo leitor. Para Maria Helena Martin, existem “três níveis de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional” (2003, p. 36).

O primeiro nível, o sensorial, é fácil de percebermos em nossas relações diárias. Ele se utiliza dos nossos cinco sentidos básicos: audição, visão, tato, olfato e paladar. Quando estamos numa palestra, numa roda de leitura ou escutando uma notícia no rádio estamos exercitando a audição. Quando vamos a uma biblioteca e escolhemos um livro exercitamos o tato, ao sentirmos as texturas dos livros, revistas e etc., o que pode influenciar na escolha do texto. A visão é a

mais privilegiada ao falamos sobre leitura, pois as diversas linguagens se apoiam nela para desenvolver e massificar sua produção. O olfato e o paladar encontram lugar na imaginação do leitor e no ambiente que o cerca.

O segundo nível de leitura, o emocional, movimentam nossas relações sociais e nossas escolhas de leitura. Buscamos ler o que nos faz sentir bem. Um texto é escolhido, na maioria das vezes, por estarmos ligados emocionalmente pelo seu conteúdo, isso nas mais diversas temáticas. Uma imagem pode causar estranheza e nos instigar a procurar mais informações sobre sua natureza ou constituição. O terceiro nível de leitura, segundo Martins (2003), é o racional. Nesse nível somos levados a ler determinadas linguagens em busca de informações e a escolha é mais direcionada para necessidades específicas. Na academia, na escola, na imprensa e nos sites especializados buscamos, selecionamos e reproduzimos conteúdos. Os três níveis estão imbricados e são utilizados, não separados, mas sim, concomitantemente.

Assim, necessitamos, cada vez mais, de um ensino do multiletramento, acerca do qual trataremos com mais clareza adiante, em que o aluno consiga ler-compreender-interagir-comentar um texto verbal, uma imagem que o acompanha, uma placa de trânsito na rua, um hipertexto na web ou um *meme* nas redes sociais:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual (visual) e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH & ELIAS, 2014, p.11).

Para que a leitura se realize de forma mais completa, necessita-se que o leitor tenha conhecimento sobre o gênero textual, além das condições de produção e do suporte em que o texto, visual ou escrito, esteja sendo apresentado. Cada evento comunicativo do nosso dia a dia se realiza seguindo algumas regras socialmente estabelecidas. A forma de comunicação que utilizamos com nossa família, na igreja, na escola, no trabalho, com os amigos, é diferente. Em algumas, policiamo-nos mais e em outras utilizamos uma linguagem mais informal. Pensando nessas múltiplas relações do nosso cotidiano, a escola deve, cada vez mais, colocar como papel central das aulas o ensino e trabalho com as mais diversas formas de leitura. Para isso, o trabalho com os gêneros textuais são os mais recomendados, como afirma Elias (2011):

A atividade de leitura pressupõe um leitor que, atento ao texto concebido em seus aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais, seja estrategista e, desse modo: I) se posicione responsivamente diante do texto; II) produza inferências para preenchimento de lacunas; III) siga as orientações do autor

manifestadas na materialidade linguística do texto; IV) estabeleça a relação entre o verbal e o não verbal; V) defina um objetivo para a leitura e construa um sentido para o texto. Nessa perspectiva, leitura e compreensão de gêneros textuais diversificados em sala de aula devem ocupar um espaço central nas aulas de língua portuguesa, objetivando a formação de leitores competentes, críticos e atuantes na sociedade em que vivem. (p. 181).

Uma das primeiras concepções sobre os gêneros do discurso surge com Mikhail Bakhtin (1895-1975), que conceitua e analisa as formas de enunciados presentes em nossas comunicações diárias, sua compreensão se mostra de suma importância para as relações discursivas nos diferentes eventos comunicativos, portanto

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, pp. 261-262).

Os Gêneros do Discurso são diversos e estão presentes no nosso cotidiano, compõem e organizam as nossas práticas sociais. A reunião do trabalho, a conversa com os amigos, o romance, o artigo científico, o filme no cinema, em todos esses momentos encontramos um gênero do discurso predominante. Assim, temos que compreender a sua constituição composicional, seu estilo e sua utilização, para realizar uma boa compreensão e leitura. Por seu turno, Marcuschi (2008) disserta qual é a tese sobre os gêneros que ocupa a centralidade das discussões entre os pesquisadores:

É a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística. (p. 154).

Nesse sentido é que ainda é necessário compreender o papel dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa. Quando precisamos enviar uma mensagem para uma pessoa que está distante, seja no espaço ou nas relações pessoais, normalmente escrevemos um e-mail, carta ou mensagem de texto no celular. Se para tal necessidade não tivéssemos um modelo para seguir,

acabaria acontecendo um ruído na comunicação. Esse modelo a ser seguido para enviar uma mensagem é provavelmente diferente do modelo a ser utilizado para publicar uma notícia, registrar um nascimento, contar uma piada, escrever uma história, esses modelos diferentes para transmitir e alcançar resultados comunicativos diferentes denominamos de gêneros textuais, é o que se deve ensinar em sala de aula. Somente quando compreendermos que para cada contexto de comunicação utilizamos de enunciados, constituídos e organizados de maneiras diferentes, é que avançaremos em nossos níveis de compreensão e leitura do mundo. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais se referem aos

textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípios listagens abertas. (p. 155).

Temos como exemplos de gêneros textuais: a receita, o bilhete, o romance, a notícia, o comercial, o e-mail, a carta, o conto, a reportagem, o editorial, o manual de instrução, as apostilas, o artigo científico, o verbete, o poema, o recibo, o telefonema, o artigo de opinião, a crônica, entre muitos outros. Na escola, devemos proporcionar o acesso aos mais diversos gêneros textuais que circulam em nosso dia a dia. Sua compreensão se faz necessária para que as interações sociocomunicacionais ocorram com coerência e de forma crítica pelo alunado. No estudo da língua portuguesa, por meio dos gêneros, podemos explorar questões epilinguísticas e gramaticais presentes em sua composição, mostrando na prática sua utilização. Para muitos, o ensino, nessa perspectiva, pode ser difícil, pois são muitos e não podem ser elencados em uma lista fechada, ou uma classificação detalhada, pois “os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los, pois [...] são sócio históricos e variáveis, [...]. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente” (MARCUSCHI, 2008, p.159).

Na contemporaneidade, os gêneros do discurso, conceituados por Bakhtin (2011), estão cada vez mais multimodais/ multissemióticos. Agora, uma modalidade de linguagem não está mais em sua plenitude sendo composta por apenas uma forma de linguagem. Rojo (2015) conceitua o texto multimodal ou multissemiótico como

aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e

escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas- modalidade gestual), áudio (música e outros sons não-verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações- modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (p.108).

Como podemos observar, o conceito de gênero do discurso empreendido por Bakhtin e o texto multimodal, conceituado por Rojo, estão interligados intimamente pela relação de intersecção entre os gêneros. Este está cada vez mais em contato e imbricação, elementos de diversas modalidades da linguagem estão unidas para compor hipertextos e textos mais visuais. Texto verbal com imagens, vídeos e áudios estão em nosso cotidiano. Necessita-se, cada vez mais, da utilização, pela escola, das novas tecnologias do letramento, compreende-se por tecnologias do letramento os novos recursos e metodologias para um letramento mais multimodal envolvendo uma análise e compreensão pelo aluno das diversas formas de linguagem encontradas em um mesmo gênero, para que o professor domine-o e possa ensinar seu alunado de forma coesa e coerente para as novas práticas de utilização da linguagem.

Para tanto, é preciso que compreendamos os conceitos de letramento, multiletramento e níveis de letramento. Segundo Magda Soares (2006) o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). Essa apropriação sempre deve ir além somente da linguagem verbal. Muitas pessoas são letradas na leitura e escrita do texto verbal, porém, nas demais linguagens não.

Já para Ângela Kleiman (2005) o letramento

abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente limitadas de papel, o surgimento da internet. (p. 22).

Como podemos observar o conceito de letramento é mais amplo do que somente os conhecimentos da linguagem verbal. Soares (2006) nos apresenta a definição como os conhecimentos que adquirimos para a escrita. Por sua vez Kleiman (2005) amplia mais o conceito trazendo à discussão os conhecimentos dos sistemas de escrita com foco nas interações sociais. Por seu turno, Rojo (2009) complementa o conceito com uma visão sociológica, antropológica e sociocultural, como podemos verificar na passagem a seguir:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (p.11).

A abordagem específica dos estudos de letramento tem como perspectiva o foco na ação social, o principal elemento a ser considerado é o evento de letramento, não somente o texto. Kleiman & Assis (2016) afirmam que o evento de letramento é:

Uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido. (p.13).

Além de pensar no termos letramento, Rojo (2012) passa a discutir sobre a noção de Letramentos Múltiplos ou Multiletramentos, que se referem à diversidade cultural de produção e de movimentação dos mais diversos textos que circundam a sociedade, em suas mais variadas linguagens (ROJO, 2012, p. 22). Os textos, nesta perspectiva, são mais interativos e colaborativos, realizando maiores trocas entre as linguagens. As fronteiras entre um gênero e outro é pouco marcado realizando assim a fusão entre as mais diferentes possibilidades de construção da linguagem. Rojo (2012) afirma que “a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas do (multi) letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas” (p. 24). Assim, o multiletramento possui a característica de rachar as relações de poder, principalmente no que diz respeito à propriedade, ocasionando, contudo, novas maneiras de interação entre as linguagens e seus produtores.

Dessa forma, passamos a entender que novos gêneros multissemióticos/ multimodais fazem parte diariamente da vida de jovens e adultos. Seja com a criação de um novo gênero ou com a junção de vários, se faz urgente que possamos aprender e encontrar novas metodologias para lidar e ensinar esses novos processos comunicativos. O *meme* (junção de imagem e texto), a *AMV* (Anime Music Vídeo), o *mashup* (mescla-musical de duas ou mais músicas), são exemplos que surgem pela junção de vários. Existem também os que nascem pelo diálogo com outros gêneros, como o *fanfiction*, *fanclipe*, *fanzine*, *e-zine*, vídeo-minuto, entre outros, que aparecem e se desenvolvem na *web* (ROJO, 2015, p. 123).



Como verificamos, a concepção de leitura é mais ampla e envolve todas as formas de linguagem. O ensino deve acompanhar essas concepções possibilitando ao aluno que entre em contato com os mais variados tipos e temáticas de produção cultural. Acredita-se que o trabalho com os gêneros textuais auxilia o docente no trabalho com o letramento dos seus alunos, tornando-os mais conscientes e críticos na sociedade. Nesse sentido que pensamos que a melhor forma de levar os gêneros multissemióticos para o espaço da sala de aula é por meio das sequências didáticas, sobre as quais falamos na seção a seguir.

## **2. Sequência Didática para o Ensino de Gêneros textuais**

À medida que surgem novos gêneros textuais, o ensino de Língua Portuguesa na escola precisa adotar métodos que ajudem os alunos a lê-los e a produzi-los, pois, como foi dito anteriormente, é papel da escola compreender as novas formas de linguagem e potencializar as habilidades necessárias para sua compreensão. Para isso é necessário que os conteúdos da disciplina sejam didatizados, ou seja, apresentados através de sequências didáticas.

O trabalho com SD tem como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe sua apropriação, reconstrução e, posteriormente, a criação de sua versão, além de desenvolver sua capacidade comunicativa. As sequências didáticas para o estudo de gêneros orais e escritos foram proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a definindo como é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Para os autores é possível usar a SD com o objetivo de melhorar determinada prática de linguagem dos estudantes e devem funcionar como instrumentos que mediam todas as estratégias de ensino. Por seu turno, Andreatta & Souza (2018, p.66) afirmam que “parece que ainda é necessário (...) pensar na transposição didática, em como os saberes, os conhecimentos científicos/teóricos produzidos irão chegar à sala de aula”. Assim a utilização de uma SD potencializa os conhecimentos e habilidades que os discentes deverão ter ao longo da vida acadêmica, proporcionando situações de práticas reais de uso e reflexão da língua.

Os autores reforçam que as SDs intencionam “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (p. 97) e apresentam uma organização que tem um caráter modular, o qual passamos a apresentar, a seguir. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse conjunto de atividades apresentam a seguinte estrutura:

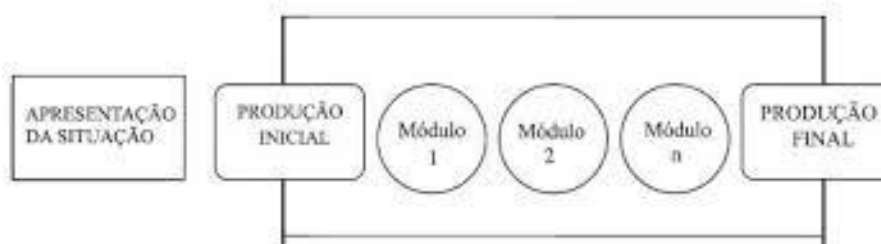


FIGURA 1 – Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Na primeira fase da construção da sequência didática, temos a apresentação da situação de produção de um gênero. Nesta fase, é possível fazer a apresentação do projeto e do gênero a ser estudado, a forma como será trabalhado e a exposição dos conteúdos com os quais a turma trabalhará.

A segunda fase consiste na produção inicial, momento este de suma importância para os próximos passos da SD, pois permite ao professor fazer um levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre o gênero e, assim, completar ou transformar as atividades em função da necessidade dos alunos.

A terceira fase trata-se dos módulos intermediários. Estes são constituídos de atividades variadas que permitem ao aluno aprender em torno dos elementos particulares do gênero textual: situação de comunicação, forma composicional, conteúdo temático e marcas linguísticas.

A quarta e última fase corresponde à produção final. O aluno é levado a produzir um texto observando o emprego dos elementos abordados ao longo dos módulos. E, a partir desta produção, o professor poderá medir os objetivos alcançados, bem como o conhecimento adquirido pelos alunos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), nesta etapa está “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

É importante ainda mencionar uma consideração realizada pelos autores:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p.83).

Dessa maneira, concluímos que a proposição dos autores mencionados no que se refere às sequências didáticas, é extremamente importante para o trabalho com os gêneros em sala de aula.

As SDs organizam etapas sequenciais e progressivas da aula, as quais auxiliam o aluno no domínio não só do gênero contemplado na SD, mas também na prática da linguagem, em suas diferentes possibilidades de exploração e reflexão. Na próxima seção deste trabalho, passamos a discutir sobre o gênero que será foco da proposta de sequência didática para o 1º ano do Ensino Médio: o filme.

### 3. Uma proposta de sequência didática do gênero filme

O cinema não obedece às leis do mundo exterior, mas obedece às leis do processo criativo, por isso definir o gênero textual filme de forma definitiva não é possível. Jacques Aumont *et al* (1995) observa que existem certos aspectos da percepção cinematográfica que permitem que o espectador compreenda e leia o filme. No livro *A estética do filme*, os autores apresentam três instâncias principais que a “inteligibilidade” do filme percorre (AUMONT et al.,1995, p. 184):

- 1ª – a analogia perceptiva;
- 2ª – os "códigos de nomeação icônica", que servem para dar nome aos objetos e aos sons;
- 3ª – finalmente, as figuras significantes propriamente cinematográficas (ou "códigos especializados", que constituem a linguagem cinematográfica no sentido estrito); essas figuras estruturam os dois grupos de códigos precedentes funcionando "acima" da analogia fotográfica e fonográfica.

O filme é um gênero acessível ao aluno fora da escola, mas dificilmente trabalhado por ela de modo a pensar o ato da leitura e da escrita que vai além dos aspectos temáticos. Por isso, mesmo o professor, ao selecionar os gêneros que irão permear sua sequência didática precisa estudá-lo. Dessa forma, antes de elaborar a SD, o professor deve observar a necessidade de elaborar um Modelo Didático de Gênero, que segundo Machado (1997 apud Andreatta & Souza, 2018, p.74), fornece elementos para compreensão e construção lógica da SD, delimitando as propriedades do gênero a ser abordado.

A seguir elaboramos, seguindo as orientações de Machado (1997 apud Andreatta & Souza, 2018, p.75-76), um modelo didático do gênero filme, que norteará a elaboração da SD:

**Quadro 1: Modelo Didático de Gênero Filme**

<b>Dimensões do gênero</b>	<b>Dimensões do gênero filme</b>
<b>Condições de Produção</b>	<b>Suporte</b> 1) Salas de projeção; Canais de TV; Internet. <b>Telespectadores/leitores</b> 2) Público em geral, pessoas que buscam entretenimento, cultura,

	conhecimento, etc. <b>Autor</b> 3) Produtor de cinema/Diretores/Cineastas. <b>Intencionalidade/ Finalidade</b> 4) Entretenimento/ Documentário/ Biografia. <b>Aspectos Sócio-Históricos-Discursivos</b> 5) Registrar acontecimentos históricos, retratar o ambiente social e as relações de poder de diferentes épocas.
<b>Conteúdo Temático</b>	1) Humor, Ação, Drama, Romance, Terror, Ficção científica, etc. O conteúdo temático varia conforme o subgênero do filme
<b>Forma Composicional</b>	1) Sequências de imagens em movimento; Enredo; Trilha sonora; Efeitos especiais.
<b>Estilo</b>	<b>Marcas textuais</b> 1) Diálogo; Gêneros textuais e narrativos; <b>Nível de linguagem</b> 2) Varia conforme o conteúdo temático e as personagens presentes, tempo histórico, lugar, estrato social, etc. <b>Multissemoses</b> 3) Plano; 4) Movimento da Câmera- Câmera objetiva (o que acontece a frente), câmera subjetiva (assume o ponto de vista do personagem). 5) Ângulos; 6) Paleta de cores.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Uma vez construído o Modelo didático de gênero já é possível pensar a sequência didática. Nesta proposta, trabalharemos especificamente com o longa-metragem *O Filme da Minha Vida*, que é um filme brasileiro de drama, dirigido pelo ator e diretor brasileiro Selton Mello. Com produção de Vânia Catani, Leonardo Eddeo e Laise Nascimento e roteiro de Selton Mello e Marcelo Vandicatto, direção de arte de Claudio Amaral Peixoto e cinematografia de Walter Carvalho, foi lançado nos cinemas nacionais em 3 de agosto de 2017, pela Vitrine Filmes, Serras Gaúchas, 1963.

No enredo, o jovem Tony Terranova (Johnny Massaro) precisa lidar com a ausência do pai, que foi embora sem avisar a família e, desde então, não deu mais notícias ao filho. Tony é professor de francês num colégio da cidade, convive com os conflitos dos alunos no início da adolescência e vive o desabrochar do amor. Apaixonado por livros e pelos filmes que vê no cinema da cidade grande, Tony faz do amor, da poesia e do cinema suas grandes razões de viver. Até que a verdade sobre seu pai começa a vir à tona e o obriga a tomar as rédeas de sua vida.

Elaboramos uma SD tendo como base o gênero filme (longa-metragem) e como produção um curta-metragem, que tem algumas características diferentes do longa, mas muitas semelhantes. O principal objetivo dessa SD é fazer com que o aluno compreenda os aspectos

multissemióticos para a construção desse gênero. Como objetivo específico, pensamos que o discente deve ser capaz de, ao final da SD, construir um roteiro e produzir um curta-metragem, observando as condições de produção, estilo, conteúdo temático e outros aspectos que serão abordados durante a aplicação da SD. Essa sequência didática é direcionada a alunos da 1ª série do ensino médio e é composta por quatro módulos e uma produção final, com conteúdo e atividades embrenhadas em toda a execução da SD.

### **Primeiro momento – Apresentação da situação**

Esta primeira etapa tem como objetivo apresentar a situação para os alunos fazendo com que ele compreenda o que se espera dele durante o desenvolvimento da SD. Para que isso aconteça com êxito, são reservados três horas aulas para que seja compreendido o que é o gênero filme, e para que a turma possa assistir ao longa metragem selecionado para a SD. Como atividade de verificação do andamento da turma é realizado um debate regrado com os discentes sobre os seus conhecimentos prévios. A intenção é saber em que nível está a turma, o que auxilia o docente a reorganizar seu planejamento de acordo com o perfil educacional da turma alvo do ensino. Utiliza-se como recurso para a realização desse primeiro módulo um projetor, um computador e capas de filmes com sinopses para conversar com a turma sobre os filmes que conhecem e o que sabe sobre os gêneros. Como essa sequência didática é pensada para alunos de primeiro ano do Ensino Médio, selecionamos as seguintes capas de filmes que possam chamar a atenção dos alunos pela temática, como é exemplo da capa abaixo:



Figura 2: Capa do filme “Pantera negra”

Fonte: <https://tudocapas04.blogspot.com/2018/05/pantera-negra-capa-filme-dvd.html>

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) afirmam que “a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”, além disso, é nele que pode-se fazer um diagnóstico inicial sobre os conhecimentos dos alunos, o que será aprofundado no próximo momento. É também nesse momento que professor e alunos combinarão sobre a produção final, estabelecendo um objetivo claro ao final da sequência: a quem se dirige? Que forma assumirá a produção? A quem a produção final será exibida? Quem participará? Nesse sentido, é importante que esse produto se aproxime do real para instigar os alunos em todo o processo de aprendizagem que envolve a sequência.

### **Segundo momento - Produção inicial**

Após a leitura das capas, sugere-se que seja produzida uma pequena cena em forma de roteiro e, com o uso dos celulares e em grupos, os alunos filmem-na utilizando as personagens do filme que eles escolheram a partir da capa. Cada grupo irá mostrar a sua cena e o que foi pensado para construí-la. Desse modo, o professor poderá ter mais uma parte do diagnóstico acerca dos conhecimentos da turma.

Mesmo que ainda não exista um trabalho com filme junto à turma, o que se espera é que eles consigam produzir algo uma vez que, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100),

contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que este encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

A produção inicial, portanto, tem um papel regulador, o que ainda é afirmado pelos autores, esclarecendo tanto aos alunos quanto ao professor sobre o gênero e as dificuldades e facilidades na sua construção e sobre o que esperar da SD.

### **Terceiro momento – Módulo 1**

O segundo módulo tem como objetivo, em duas aulas, discutir sobre a temática do filme e iniciar o estudo sobre a linguagem cinematográfica. Para alcançar esse objetivo utiliza-se como conteúdo os conceitos de Jullier e Marie (2012) sobre Plano: plano geral, plano conjunto, plano americano, plano médio, primeiro plano e grande plano. O plano geral tem um ângulo visual bem aberto, o sujeito é inserido em seu ambiente, porém, ocupando um espaço reduzido, dando

ideia das relações entre eles. O plano conjunto tem o ângulo visual aberto, a câmera mostra uma parte significativa do cenário à sua frente. A figura humana ocupa um espaço relativamente maior na tela. No plano americano há o enquadramento da figura humana do joelho para cima. Enquanto o plano americano enquadra a figura humana do joelho para cima, o plano médio revela o sujeito (seja ele humano, animal ou objeto) por inteiro, com um pouco de “ar” em cima e embaixo. Primeiro plano, também chamado de *close-up*, focaliza o sujeito do peito para cima, priorizando suas expressões. Há ainda o grande plano, utilizado para evidenciar o ambiente como elemento principal. Nele a área enquadrada é preenchida em sua maior parte pelo ambiente, e o sujeito ocupa um pequeno espaço na foto. Antes de trabalhar esses conceitos, assiste-se ao longa *O filme da minha vida*, filme central a ser trabalhado com os alunos. Para tanto, a partir de trechos do filme printados e expostos na tela, será possível compreender cada um desses conceitos e exemplificar aos alunos, buscando explorar os sentidos de cada um deles. Vejamos os dois exemplos a seguir de grande plano e plano conjunto:



Figura 6: Grande plano- Detalhe da bicicleta  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TDVegL5nfYs>

Utilizou-se dessa estratégia de câmera para fazer menção à infância, trazendo um ar maior de intimidade com o personagem, ao remeter a um detalhe referente à infância, pois seu pai quem lhe ensinara os primeiros passos na bicicleta. Outra possibilidade de análise é a de que o pedal ao mesmo tempo que faz menção ao seu passado, remete aos rolos de filme, objeto de trabalho de seu pai. Nesse sentido, a necessidade de atenção a essa imagem e o uso do grande plano.



Figura 7: Plano geral- A imensidão  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TDVegL5nfYs>

Aqui o Jovem Terranova, na companhia de sua namorada e de fiel escudeira, aparece como figura mínima diante da imensa paisagem, retratando assim sua posição diante da vida, o que é refletido no filme. O engrandecimento da paisagem diante das personagens traduz o seu sentimento de pequenez diante do mundo e o uso do plano geral contribui para essa possibilidade interpretativa.

Após cada conceito ser apresentado, se faz necessário que o aluno possa visualizar dentro do filme esses elementos. O retorno ao filme-base da SD durante toda a aula faz com que o aluno possa compreender e refletir sobre o seu significado e sentido dentro da estrutura macro de uma grande produção. Esse intenso contato e retomada das imagens e dos conceitos vai potencializando um olhar mais atento e crítico do alunado.

Após isso, sugere-se que os alunos encontrem fotografias diversas e analisem os planos encontrados, como exercício de análise de sentidos produzidos a partir do plano. Nesse sentido, busca-se aquilo que os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) sugerem:

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Estas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.

Dessa forma, passa-se ao módulo seguinte para compreender ainda mais a linguagem cinematográfica.



## Quarto momento – Módulo 2

Já o segundo módulo busca continuar o estudo do gênero filme, em duas aulas. Desta vez o discente vai compreender os conceitos envolvidos no **Movimento da Câmera**: *travelling* para frente, *travelling* para trás, *travelling* lateral, panorâmica, *panotravelling* e plano fixo. De acordo com Jullier e Marie (2012), os *travellings* correspondem ao plano em que a câmera se desloca, horizontal ou verticalmente, aproximando-se, afastando-se ou contornando o personagem. Na panorâmica, a câmera movimenta-se sobre seu eixo, para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, ou obliquamente. Plano fixo é “aquele em que a câmara permanece fixa, sobre o tripé ou outro equipamento adequado, ainda que haja movimento interno no plano” (JULLIER & MARIE, 2012, p. 33). Cada movimento da câmera possui seu significado dentro da cena. Esses múltiplos significados passam despercebidos pela plateia. A tensão, a aproximação dos personagens, o horizonte, o espaço e a emoção tudo é reforçado com um movimento diferente da câmera e ensinar essas formas de ler e conhecer a linguagem cinematográfica amplia os conhecimentos dos discentes. Como atividade, os alunos deverão reconhecer dentro da estrutura do filme cenas em que o movimento da câmera é perceptível e adequado ao objetivo proposto pelo diretor do filme.



Figura 8: Travelling para trás – A medida que o trem avança, o jovem Tony Terranova percorre os caminhos da sua vida.

Fonte: *O Filme da minha vida*, de Selton Mello



Figura 9: Travelling lateral – Tensão e Angustia da personagem  
Fonte: *O Filme da minha vida*, de Selton Mello

### Quinto momento – Módulo 3

O último módulo a ser realizado em duas aulas tem como objetivo fechar o conteúdo sobre a linguagem fílmica e iniciar a produção da atividade de encerramento da SD. O conteúdo deste módulo é sobre os **Ângulos**: plongée, contra-plongée; **Tipos de sinais de pontuação**: cortina vertical, cortina horizontal, fundido em negro, fundido encadeado. Para explanar os tópicos que serão abordados nesta aula, apropriamo-nos das contribuições de Jullier e Marie (2012): ângulo plongée ou “câmera alta”, o equipamento está acima dos olhos, voltadas para baixo. Contra-plongée ou “câmera baixa”, o eixo sobre na direção do sujeito. Já o fundido em negro, refere-se na transição em que o plano começa a negro e a imagem aparece progressivamente. Fundido encadeado é a transição gradual da imagem seguinte, a primeira desvanece e há uma sobreposição temporária das duas. A compreensão do léxico específico da linguagem fílmica é outra forma de letramento que o professor deve utilizar em sala de aula para verificar os conhecimentos dos alunos. Como atividade, os alunos devem iniciar as preparações para a produção final da SD. Os alunos devem gravar pequenos vídeos de no máximo 30 segundos mostrando sua sombra para a confecção de um curta-metragem que será usada na produção final. Como regra, os alunos deverão produzir o vídeo tendo como base as características apresentadas nos módulos anteriores, sobre movimento da câmera, ou dos tipos de

ângulos apresentada neste módulo. Essa atividade busca atestar na prática os conhecimentos apreendidos em sala de aula.

Neste momento, a intenção é realizar o que dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), as “tarefas simplificadas de produção de textos são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção)”. Isso também os encaminha para a produção final, mas não sem antes entender a produção de um roteiro.

Para isso, sugerimos que o professor aborde as especificidades do gênero roteiro (característica composicional, temática e estilística), sua função e importância na produção do curta. Para alcançar esse objetivo, o professor deverá selecionar cenas de diferentes filmes e, juntamente com o roteiro, levar para a sala de aula para que seja feita a comparação texto-produção.

### **Sexto momento – Produção Final**

Neste módulo, também desenvolvido em duas aulas, os alunos deverão, com o apoio do professor, reunir todas as produções em um único vídeo. Esta união deverá ser feita de forma lógica coesa com a adequação dos conceitos e objetivos de cada autor na elaboração de uma mensagem. Os autores afirmam que “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (2004, p. 106).

Nesse sentido, produzir uma sequência a partir do gênero filme focalizando seus aspectos multissemióticos é uma forma de potencializar os conhecimentos e habilidades de leitura e compreensão das múltiplas linguagens presentes na sociedade. Por meio das atividades desenvolvidas na SD vários conteúdos, concebidos a priori como isolados, se interligam formando um todo coeso e coerente com as novas relações de ensino-aprendizagem. A proposta de levar para a sala de aula esse gênero multimodal permite ao aluno compreender as diversas práticas sociais em que está inserido, resultando-lhe na apropriação dessa ferramenta como instrumento de comunicação, expressão e participação na sociedade.

### **Considerações finais**

O ensino da Língua portuguesa deve cada vez mais se interligar com as novas relações sociais e culturais proporcionando um ensino dinâmico e coerente com a realidade dos alunos. O

ensino da linguagem fílmica, com todos os seus elementos, proporciona ao discente interação efetiva com os diversos gêneros multimodais existentes no filme. Por isso, faz-se necessário que o aluno e o professor conheçam e passem a dialogar com essa linguagem multimodal. Conhecer suas nuances e elementos constitutivos de forma crítica, liberta o alunado para desmembrar novos caminhos. Somente, porém, com um ensino focado, não somente na realidade, mas na sua relação com linguagens diversas é que alcançaremos o nosso objetivo como profissionais de Letras, que é desenvolver as habilidades de interação e posicionamento crítico perante as relações socioculturais.

Todas as técnicas e conceitos desenvolvidos nesta pesquisa formam um conjunto de elementos linguísticos e semióticos. Apesar de contemplarem áreas técnicas distintas, são responsáveis pelo sentido completo da produção fílmica, permitem que o resultado final se complete. Ângulos fotográficos, paletas de cores, expressões faciais e palavras ditas e não ditas são responsáveis pela construção de um discurso intencional e pré-estabelecido pelo roteiro. Fazer com que os alunos aprendam a desvelar esses elementos, permite que o entendimento do discurso aconteça de maneira crítica, mas não deixando de ser natural.

A proposta didática, no entanto, não poderá limitar-se a conceitos e produções escritas. A necessidade de construir uma SD que abranja conhecimentos multimodais e utilize estratégias de interpretações é o que possibilitará um resultado mais satisfatório e prático para com os discentes. Com base no exposto é que se justifica a relevância desta pesquisa e da SD proposta para um melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem.

## **Referências**

ANDREATTA, Elaine Pereira; SOUZA, Fátima. **Didática aplicada ao ensino de língua portuguesa e literatura**. Manaus: Purandu/UEA, 2018.

AUMONT, Jacques *et al.* *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. Tradução de Magda Lopes. 1ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. Apresentação. In: **Significados e ressignificações do letramento** : desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016. p. 13 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever?. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2005. p. 22.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2003.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo.** 1º ed. Rio de Janeiro: Anfi-teatro, 2017.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. 1º ed. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade: dez. 2002, v. 23. n. 81. p. 4.

*O Filme da minha vida.* Direção: Selton Mello, Produção: Vania Catani. Remanso (BR): Paris Filmes, 2017, 1 DVD.