

A prática de ensino/aprendizagem da técnica de escrita para roteiro linear e não linear: considerações discursivas e aplicadas

The practice of teaching/learning writing techniques for linear and non-linear scripts:
discursive and applied considerations

Vanda Maria de Sousa¹
Instituto Politécnico de Lisboa – ISEL
vsousa@escs.ipl.pt

RESUMO: O presente artigo propõe a reflexão sobre a relação entre linguagem, sujeito e história no contexto do ensino-aprendizagem de roteiro audiovisual digital. Partindo da chamada que solicita a tematização de práticas discursivas no ensino formal e não formal, investigamos como é que os processos de subjetivação instaurados por essas práticas se manifestam neste campo específico. Abordamos a importância da Análise de Discurso brasileira como referencial teórico, especialmente, para questionar e problematizar o suposto efeito de transparência entre o discurso e ensino. Por meio de uma análise crítica, exploramos de que modo as práticas discursivas formais (e não formais), presentes no processo de ensino/aprendizagem da técnica de escrita de roteiro, contribuem para a construção de identidades, evidenciando as relações contraditórias e desiguais das forças institucionais (e não institucionais). Ao analisar a relação entre o político e o simbólico no processo de ensino-aprendizagem, investigamos os processos de identificação e filiação histórica dos sentidos, destacando a complexidade das relações entre linguagem, sujeito e história neste contexto específico e que nos permitirá apresentar uma nova metodologia não formal para o ensino/aprendizagem da técnica de escrita de narrativas audiovisuais digitais.

Palavras-chave: Roteiro Narrativas Digitais; Televisão e Cinema; Linguagem e Sujeito; História e história.

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the interplay between language, subjectivity, and historical context within the realm of teaching and learning digital audiovisual scriptwriting. Stemming from a call to explore discursive practices in both formal and informal education settings, we delve into how the processes of subject formation engendered by these practices manifest within this particular domain. We underscore the significance of Brazilian Discourse Analysis as a theoretical framework, particularly in challenging the presumed transparency between discourse and pedagogy. Through rigorous critical analysis, we investigate how formal and informal discursive practices embedded in the pedagogical process of scriptwriting contribute to the construction of identities, shedding light on the contradictory and unequal power dynamics between institutional and non-institutional actors. By scrutinizing the nexus between the political and the symbolic in the teaching-learning continuum, we examine the processes of meaning-making, identification, and historical affiliation, thus accentuating the intricate interplay between language, subjectivity, and historical context in this

¹ Doutora em Estudos Culturais. Professora Adjunta convidada da Escola Superior de Comunicação Social - ESC - do Instituto Politécnico de Lisboa - IPL. Orcid: 0000-0002-7676-0853

specific domain. This exploration sets the stage for the presentation of a novel non-formal methodology for teaching and learning the craft of digital audiovisual narrative writing.

Keywords: Digital Narratives Script; Television and Cinema; Language and Subject; History and history.

Introdução

No contexto contemporâneo, o ensino de roteiro para cinema e televisão desempenha um papel fundamental na formação de novos profissionais e, por conseguinte, na produção cultural, como ocorre, por exemplo, também em Portugal. No entanto, este campo não está isento das complexidades inerentes aos processos discursivos que envolvem questões de linguagem, sujeito e (História) história. Neste artigo, investigamos como esses elementos se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem do roteiro, considerando as práticas discursivas circunscritas ao ensino formal e não formal.

O questionamento que agora apresentamos é motivado pela vasta experiência, quer da escrita de roteiros, quer do ensino da técnica de escrita audiovisual. A observação reflexiva e crítica, do exercício de escrita e do ensino, permitiu-nos gerar múltiplas abordagens, reorganizações diversas que foram sendo solicitadas por cada experiência e por cada reflexão em torno da complexidade desta prática de ensino. Ao longo da atividade, foi-se vislumbrando uma nova metodologia não formal que foi sendo experimentada, refletida e aprimorada e de que agora se dá aqui testemunho em primeira mão. Estamos em crer que estamos aptos a demonstrar que o uso do recurso, propiciado pela rejeição ao uso das cores e pela visualização de mapas mentais, pode constituir uma interessante ferramenta que, temos constatado, tem dados frutos. Assim, o presente artigo vai desenvolver-se em três grandes eixos: o ensino formal da arte poética; a reflexão produzida pela Análise de Discurso em torno da escrita audiovisual; a proposta de uma nova metodologia não formal na pedagogia da escrita audiovisual.

A relação entre ensino da técnica de escrita para roteiro audiovisual e a linguagem: exploração da linguagem específica do roteiro

Tradicionalmente, o ensino-aprendizagem da técnica de escrita de roteiro faz-se em torno da arte poética. Genericamente, os autores canónicos que se dedicaram ao estudo, à aprendizagem e ao ensino desta técnica de escrita tomam a sua base na arte poética aristotélica. Assim, ainda hoje, consideram-se os princípios da poética aristotélica enquanto estudo ou teoria da arte da poesia. Concentrando-se na forma como os poetas usam a linguagem, a estrutura e outros elementos literários para criar obras de arte que apresentam uma variedade de temas, há o estudo da métrica, da rima, da simbologia, da imaginação, do estilo e do impacto emocional da poesia (Aristóteles, 2018, p. 38).

A *Poética*, de Aristóteles², apresenta-se como a matriz a partir da qual se declinam as diferentes propostas de técnica de escrita audiovisual até os nossos dias. Assim, consideram-se a tragédia e a comédia dois gêneros que se distinguem, já que a tragédia retrata personagens nobres que enfrentam um destino trágico e se pautam por ações nobres³, enquanto a comédia retrata personagens inferiores com ações menos nobres (Aristóteles, 2018, p. 46). Em ambos encontramos os seguintes elementos: a imitação (*mimesis*) - a arte dramática é uma forma de imitação da vida (Aristóteles, 2018, p. 44), representando ações e personagens por meio da linguagem, da música e da encenação; mas se a tragédia deve ser uma imitação de ações sérias e completas, que provoquem a piedade e o temor no espectador (Aristóteles, 2018, p. 44), através da catarse⁴ (Aristóteles, 2018, p. 48) – uma purificação emocional (Aristóteles, 2018, p. 45), a comédia deve provocar o riso. Ambos os gêneros compreendem seis elementos: enredo (*mýthos*), personagens (*ēthos*), pensamento (*dianoia*), dicção (*lexis*), melodia (*melos*) e espetáculo (*opsis*) (Aristóteles, 2018, p. 48) e ambos respeitam as leis da unidade de ação, tempo e lugar⁵ - a trama deve concentrar-se num único enredo principal, sem *subplots* (Comparato, 2000, p. 176) desnecessários ou desvios, e deve ocorrer dentro de um período relativamente curto num único local (Aristóteles, 2018, p. 45). A lei da totalidade refere que uma obra dramática deve ser uma unidade coerente e completa. Todos os elementos da obra, incluindo enredo, personagens, diálogo, temas e estilo, devem contribuir para um todo coeso e significativo. Cada parte da obra deve estar interligada e servir a um propósito específico na construção do significado geral da peça (Aristóteles, 2018, p. 51-52). E, finalmente, a lei da causalidade que destaca a importância da causalidade na estrutura da tragédia - os eventos na peça devem ser logicamente conectados por uma cadeia de causa e efeito (Aristóteles, 2018, p. 56). Cada ação das personagens deve surgir, naturalmente, das circunstâncias e das escolhas, levando a consequências inevitáveis (Aristóteles, 2018, p. 64).

Na poética aristotélica, os termos *ethos*, *pathos* e *logos* referem-se a três formas de persuasão que um autor ou orador pode usar para influenciar o público (Aristóteles, 2018, p. 78). O *ethos* diz respeito à credibilidade, à autoridade e ao caráter moral do orador ou do autor. O *pathos* apela às emoções do público para influenciar as suas opiniões ou decisões. O *logos*

² A *Poética* (em grego antigo: *Περὶ ποιητικῆς*; em latim: *poiétikés*), provavelmente registrada entre os anos 335 a.C. e 323 a.C. é um conjunto de anotações das aulas de Aristóteles sobre o tema da poesia e da arte (Eudoro de Souza, 1993, p. 8). Sobre a origem da obra, consulte-se o prefácio de Maria Helena Rocha Pereira (2018, p 5-8).

³ Discute a importância da "*hamartia*", ou erro trágico, e da "peripécia", ou reviravolta, como elementos-chave na tragédia, que reportam para o erro cometido pelo protagonista que desencadeará a ação (Aristóteles, 2018, p. 57).

⁴ *Catharsis*: Aristóteles introduz o conceito de catarse, que é a purificação ou purgação das emoções do espectador através da identificação com as experiências dos personagens trágicos (Aristóteles, 2018, p. 58)

⁵ Enfatiza que uma peça deve ter uma trama única, ocorrer dentro de um período limitado e passar-se em um único local (Aristóteles, 2018, p. 51)

refere-se ao uso de razão, lógica e evidências para persuadir o público, fornecendo justificativas lógicas para uma determinada posição ou ponto de vista. Em resumo, o *ethos* enfatiza a credibilidade do orador, o *pathos* apela às emoções do público e o *logos* apela à razão e à lógica. Esses três elementos juntos formam as bases da persuasão na poética aristotélica.

No ensino/aprendizagem da técnica de escrita para roteiros digitais, a arte poética oferece, ainda hoje, fundamentos essenciais para a construção de uma narrativa. Os alunos beneficiam, tradicionalmente, dos princípios poéticos de Aristóteles e são conduzidos na sua aplicação na construção de uma estrutura básica. Estes princípios são, largamente, utilizados quer pelo ensino quer pela indústria⁶.

O visionamento crítico de filmes clássicos permite que o aluno compreenda que os princípios poéticos aristotélicos ainda são utilizados com sucesso e, ao mesmo tempo, a identificação da presença desses elementos permitirá que o aprendente observe os elementos e o modo como são trabalhados, em particular, os conceitos de unidade, de ação, de tempo e de lugar, ferramentas capazes de garantir a coesão e o foco da (e na) narrativa, servindo os conceitos de peripécia e reconhecimento que exploram os momentos de reviravolta e revelação no enredo narrativo.

A pertinência e a atualidade da obra aristotélica remetem-nos, ainda, para os conceitos de curva dramática clássica e arco de personagem (Comparato, 2000, p. 178).

A curva dramática clássica, conforme descrita na *Poética* de Aristóteles, tem como objetivo estabelecer uma estrutura narrativa para as tragédias gregas. Aristóteles descreve a estrutura básica de uma tragédia como tendo início, meio e fim, com certos elementos-chave, como prólogo, episódio, êxodo, entre outros (Aristóteles, 2018, p. 91) que servem para destacar a importância da unidade de ação, tempo e lugar, bem como a progressão lógica dos eventos (causa e efeito) (Aristóteles, 2018, p. 53), garantindo a coerência narrativa e alcançar a *catarse*⁷. O arco de personagem, por sua vez, refere-se à evolução ou transformação do protagonista ao longo da história, isto é, refere-se à jornada emocional, psicológica ou moral que o protagonista percorre ao longo da história. Geralmente, o protagonista começa num estado de equilíbrio (ou desequilíbrio) e, ao enfrentar desafios e conflitos, passa por mudanças internas que o levam a um novo estado de equilíbrio (ou desequilíbrio) no final da história. O arco de personagem pode envolver a transformação do protagonista, o desenvolvimento das suas habilidades ou características, ou uma mudança na sua perspectiva ou entendimento sobre si mesmo e sobre o

⁷ *Catarse*, que é a purificação das emoções do público através da identificação com os personagens e suas experiências (Aristóteles, 2018, p. 46).

mundo ao seu redor (Aristóteles, 2018, p. 94). A curva dramática fornece uma estrutura geral para a narrativa, incluindo o desenvolvimento das personagens ao longo do tempo. O arco de personagem pode ser visto como uma manifestação específica da curva dramática, concentrando-se na jornada pessoal e emocional do protagonista. Ao longo da narrativa, os eventos e desafios enfrentados pelo protagonista contribuem para a progressão da curva dramática e para o desenvolvimento do seu arco de personagem. A identificação do público com o protagonista (pacto narrativo⁸), é fundamental para a eficácia da catarse. No atual ensino da técnica de escrita para roteiro mantém-se o respeito pela curva dramática (curva em três atos) (Comparato, 2000, p. 97-98) e pela poética aristotélica dado que é sucessivamente comprovada a sua eficácia na criação de narrativas coesas e envolventes. Esta estrutura clássica beneficia da sua familiaridade que permite um rápido reconhecimento da natural progressão da história em introdução, desenvolvimento e conclusão, ao mesmo tempo, estabelecendo os momentos-chave de apresentação, desenvolvimento e resolução do conflito, por conseguinte, a curva clássica e a poética aristotélica continuam a ser ferramentas valiosas no ensino da técnica de escrita para roteiro (Comparato, 2000, p. 98).

No nosso percurso de aprendizagem experienciámos este classicismo ao frequentar as primeiras experiências de ensino-aprendizagem da técnica de escrita de roteiro em Portugal. Tendo sido aluna de Doc Comparato⁹, a introdução à escrita de roteiros iniciou-se com a aprendizagem destes mesmo princípios clássicos. Somente, após a compreensão da importância da obra aristotélica, é que nos foi apresentado o método de Comparato.

O modelo de ensino-aprendizagem de Doc Comparato segue a linha narrativa da curva clássica (Comparato, 2000, p. 98) e da poética aristotélica, enfatizando o conceito central da importância da jornada do herói, destacando a necessidade de introduzir um protagonista com um desejo ou objetivo claro ao qual se apresentam obstáculos e conflitos que rompem a sua

⁸ A suspensão da descrença ou pacto narrativo é uma ideia frequentemente associada a Coleridge que, na sua obra *Biographia Literaria*, discute a relação entre o autor, o texto e o leitor referindo-se ao acordo implícito entre o autor e o leitor de uma obra literária. Esse acordo implica certas expectativas e compromissos que orientam a maneira como o leitor interpreta e se envolve com o texto. Coleridge reconhece a autoridade do autor sobre a sua obra, mas também destaca a importância da participação ativa do leitor na interpretação do texto. Assim, o significado de uma obra é moldado tanto pela intenção do autor quanto pela interpretação do leitor.

⁹ Doc Comparato é roteirista, escritor e professor brasileiro, conhecido pelas suas contribuições para o cinema e televisão brasileira. Doc Comparato iniciou sua carreira como roteirista nos anos 1960 e desde então trabalhou em diversos projetos para cinema e televisão no Brasil e no exterior. É conhecido pelos seus roteiros que exploram temas sociais e políticos, bem como questões culturais e históricas do Brasil. Também é reconhecido pela sua atuação como professor e autor de livros sobre roteiro e dramaturgia. Ministrou cursos e workshops em diversas instituições de ensino e é autor de obras como "Da Criação ao Roteiro" (1995), que se tornou uma referência na área de roteiro no Brasil. Doc Comparato é considerado uma das figuras-chave no desenvolvimento do ensino de roteiro no Brasil. Os seus livros e metodologia têm influenciado gerações de roteiristas e cineastas brasileiros e portugueses, ajudando a estabelecer padrões de qualidade e profissionalismo na indústria audiovisual do país. A sua experiência tem sido valorizadas tanto pela indústria quanto pela academia.

linha de normalidade (Comparato, 2000, p.112), levando-o na direção da resolução que implica uma transformação significativa no final do enredo (Comparato, 2000, p. 188-189). Nesse sentido, Comparato advoga a construção de personagens *redondas*, isto é, complexas e tridimensionais, com motivações claras, conflitos internos e com valor de transformação ao longo da história (Comparato, 2000, p. 111; p. 122). Pelo exposto, pode verificar-se que o autor, oferecendo abordagens específicas de ensino-aprendizagem formal da técnica de escrita para roteiro, não deixa de se rever na tradição da estrutura narrativa clássica coincidindo com os princípios e objetivos fundamentais da arte poética de Aristóteles. Esta foi a matriz que vigorou amplamente no meio luso, somente nos anos oitenta-noventa do século XX, é que Portugal tomou conhecimento e privou com outro autor canónico no ensino- aprendizagem de roteiro.

A obra de Syd Field¹⁰ ganhou visibilidade e impôs-se reafirmando a linha narrativa clássica e a poética aristotélica, ao mesmo tempo que popularizava o que ficou conhecido como *paradigma de Syd Field* – uma estrutura narrativa amplamente usada no cinema e na televisão que conserva a estrutura em três atos (*setup*, confronto, clímax e resolução) (Field, 1984, p. 105-108; p. 110), mas enfatiza a importância dos pontos de viragem da narrativa (*plot points*¹¹) (Field, 1984, p. 147).

Na década seguinte impõe-se, no ensino-aprendizagem de roteiro, o nome de Robert McKee¹². A sua abordagem difere, ligeiramente, da estrutura em três atos e do paradigma de Syd Field, sublinhando a profundidade psicológica das personagens (McKee, 1997, p. 106-107) e o seu envolvimento nas histórias. Ou seja, McKee enfatiza a importância do uso de conflitos emocionais e morais (1997, p. 44) que projetam as personagens para dilemas éticos complexos (McKee, 1997, p. 102; p. 146; p. 150); ele coloca a ênfase nos incidentes iniciantes (McKee, 1997, p. 34; p. 189; p. 193; p. 195; p. 217.) Ainda que, à primeira vista, a abordagem de McKee possa parecer divergir das estruturas narrativas mais tradicionais (1997, p. 123), mantém-se na supremacia da profundidade psicológica das personagens e a profundidade da história, (McKee, 1997, p. 218).

¹⁰ Syd Field (1935-2013) Field ficou conhecido por desenvolver o conceito da "estrutura de três atos" para roteiros de cinema, que se tornou uma ferramenta fundamental para roteiristas e cineastas na criação de narrativas coesas e envolventes. Escreveu vários livros, incluindo *Screenplay: The Foundations of Screenwriting* (1979), que se tornou uma obra seminal no campo da escrita de roteiros e influenciou gerações de escritores e cineastas.

¹¹ Pontos de viragem são momentos cruciais na história nos quais, a direção da trama muda drasticamente. (Field, 1984, p. 148)

¹² Robert McKee é autor, professor e consultor de roteiros norte-americano, é amplamente reconhecido pelo seu seminário de roteiro de três dias, considerado um dos mais respeitados e procurados do mundo. O seu livro *Story: Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting* (1997) tornou-se uma obra de referência essencial para roteiristas, oferecendo *insights* valiosos sobre os princípios fundamentais da narrativa e da estrutura de roteiros.

O Herói de Mil Faces, de Joseph Campbell (2007), veio a servir de inspiração para a obra *Jornada do Herói* de Vogler¹³. Inspirando-se na análise comparativa de mitos e folclores, Vogler (2006) desenha a estrutura narrativa da jornada do herói, trilhando os caminhos dos estágios e arquétipos reconhecidos nas histórias universais (Vogler, 2006, p. 53-54), alinhando-se, ainda, com a tradição poética aristotélica e com a curva clássica em três atos (Vogler, 2006, p. 55) que incorporam a estrutura narrativa de doze etapas (Vogler, 2006, p.251¹⁴), refletindo a jornada de transformação e crescimento. Também Vogler toma como primordial o foco na personagem como catalisador da transformação do mundo e da personagem refletindo, ainda, os princípios da poética aristotélica ao mesmo tempo que se forma à luz da teoria de Campbell¹⁵.

Anatomia de uma História (2008) de John Truby é, talvez, a mais recente proposta de uma poética do roteiro, que assenta numa estrutura detalhada em 22 passos específicos (Truby, 2008, p. 4) e na importância atribuída ao arco de personagem (Truby, 2008, p. 18-24) que contempla a construção de personagens tridimensionais (necessidades, desejos e falhas) (Truby, 2008, p. 21-23) para viverem preferencialmente conflitos interiores em detrimento dos conflitos exteriores (Truby, 2008, p. 25). Ao mesmo tempo que enfatiza que os temas são essenciais para dar significado e coesão à narrativa, a par do uso de metáforas e símbolos que enriquecem o subtexto e aprofundam o impacto emocional da história (Truby, 2008, p. 38).

A linguagem específica do roteiro – experiência de ensino-aprendizagem – um estudo de caso

O percurso acima sinaliza e identifica os autores que mantivemos como referenciais quer na aprendizagem, no exercício da escrita profissional e no ensino da técnica de escrita para roteiro. Do primeiro momento (aprendizagem), recordamos a dificuldade em identificar o uso prático dos conceitos da poética. Do segundo momento (a escrita), recordamos a dificuldade em identificar na *práxis* o que nos vinha da teoria. A distância entre a poética e o seu exercício

¹³ Christopher Vogler é um escritor e consultor de roteiros norte-americano conhecido principalmente por seu livro *The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers (A Jornada do Escritor: Estrutura Mítica para Escritores)*, publicado pela primeira vez em 1992.

¹⁴ Essas etapas incluem a Chamada à Aventura, o Encontro com o Mentor, a Travessia do Limiar, os Testes e Aliados, a Confrontação com o Inimigo, entre outros.

¹⁵ Joseph Campbell (1904-1987) foi um mitologista, escritor e professor norte-americano. É mais conhecido por seu livro *O Herói de Mil Faces (The Hero with a Thousand Faces)*, publicado em 1949. Nesta obra seminal, ele introduz o conceito do "monomito" ou "jornada do herói", uma estrutura narrativa recorrente encontrada em mitos e contos de todo o mundo.

parecia inultrapassável. Assim, por largo tempo, foi mais a atitude de Doc Comparato lecionando que nos guiou na escrita do que, propriamente, a consciência e a manipulação do aparato conceptual aristotélico. Decorreu um tempo extenso entre a prática exaustiva e a correlação proficiente com a teoria. Afinal, trata-se de uma técnica, mas também de uma arte.

O terceiro momento (ensino) haveria de refletir quer os ensinamentos de Doc Comparato, quer os ensinamentos da prática e corresponderia ao momento em que a arte poética aristotélica se fez lugar de reflexão crítica. Isto é, ensinar começou por ser, ensinar a arte poética de Aristóteles, tal como a havia recebido.

Na fase do ensino, detetamos, ainda, três momentos: um primeiro momento em que o ensino se fez pela arte poética aristotélica; um segundo momento em que, mantendo-se a poética, surgiu a necessidade de refazer a metodologia por via da assinatura e implementação do Tratado de Bolonha¹⁶, e que correspondeu à necessidade de procurar poéticas alternativas, já que as Unidades Curriculares, com duração de um ano letivo, passaram a ter a duração de um semestre; um terceiro momento em que se abandona o ensino mais formal da arte poética para se procurar uma metodologia não formal (que acreditamos ser mais eficaz) que esclarece o nosso contacto com a Análise de Discurso brasileira e se fez motivo de profunda reflexão em torno da binómio ensino-aprendizagem.

Em retrospectiva, confirmamos o sentimento de distanciamento entre a teoria e a prática que sentíamos quando o nosso lugar era o da aprendizagem. O programa foi, frequentemente, estabelecido para catorze etapas (no pós-Bolonha, cada etapa tem a duração de uma semana) assim consideradas: Etapas 1-2 - Introdução aos fundamentos da escrita de roteiros (a ideia; *story line*, conflito) e estrutura narrativa básica, acompanhada da discussão sobre os elementos essenciais de um roteiro e análise reflexiva de curtas-metragens; Etapas 3-4 - Desenvolvimento de Personagens e Diálogos (personagens *redondas*, personagens *planas*), acompanhada de exercícios práticos de desenvolvimento de personagens e análise de personagens em roteiros de filmes; Etapas 5-6 - Construção de diálogos (regras de diálogo), acompanhado de escrita de diálogos para cenas específicas e análise de diálogos em filmes; Etapas 7-8 - Aprofundamento na estrutura de roteiro (curva dramática clássica, macro estrutura e micro estrutura, diferentes formatos e tipificação da escrita adequada ao formato televisivo, cinematográfico e para *streaming*); Etapa 9 - Ação e reação (a lei da causalidade), análise de estruturas de ação e reação em roteiros de filmes, escrita de cenas focadas nesses elementos; Etapa 10 - Ponto de viragem e clímax, identificação de pontos de viragem e clímax em roteiros de filmes, escrita de cenas

¹⁶ Cf. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/107-2008-456200>. Acesso em: 2 abr. 2024.

com foco nesses elementos; Etapas 11-12 - Revisão e feedback; Refinamento do roteiro com base na revisão de roteiros escritos pelos colegas, dando e recebendo feedback construtivo; Etapa 13 - Revisão final e, finalmente, etapa 14 - Apresentação dos Roteiros.

O plano concebido toma como diretriz a prática regular de escrita de roteiros (ferramenta essencial para desenvolver habilidades de escrita e criatividade) e apresenta aulas expositivas (exposições sobre conceitos fundamentais de roteiro, como estrutura narrativa, desenvolvimento de personagens e diálogo), a par de estudos de caso (Análise de roteiros de filmes e programas de televisão conhecidos pode ajudar os alunos a compreenderem melhor os elementos e técnicas utilizadas na escrita de roteiros) e da reflexão sobre como os roteiros foram desenvolvidos, as escolhas feitas e o impacto dessas escolhas na narrativa.

Neste primeiro momento de ensino da técnica de escrita de roteiro, laborámos com base na obra *Da Criação ao Roteiro* de Doc Comparato, consubstanciada pela *Poética* de Aristóteles. Ao longo do exercício da nossa atividade foi-se tornando patente que nem todos os alunos aderiam à exposição dos conceitos e nem todos alcançavam uma identificação dos conceitos com os trabalhos produzidos. Com a alteração do Plano Curricular promovido pelo cumprimento do Tratado de Bolonha, a faixa etária a que a Unidade Curricular se dirigia ia sendo mais jovem, já que os cursos de licenciatura passaram de 4 para 3 anos letivos, pelo que o grau de abstração e de identificação ia gerando um fosso entre os conceitos e a sua aplicação prática. Assim, pudemos constatar que nem sempre os alunos que identificavam melhor os conceitos eram os que os aplicavam com maior taxa de sucesso. Impôs-se, inevitavelmente, uma reflexão sobre o modelo de ensino aprendizagem que vínhamos seguindo, impulsionada pelo número de horas de trabalho em sala que foi profundamente alterado.

Sopesando a atividade de ensino pareceu-nos que seria preferível aumentar o tempo de reflexão e análise de exemplos concretos em detrimento das aulas expositivas. Pouco a pouco foi-se desenhando o exercício do ensino que invertia o paradigma. Isto é, a exposição foi sendo substituída pela demonstração prática dos conceitos. O *feed back* que obtivemos foi consolidando a ideia de que mostrar alcançava maior eficácia que a exposição teórica com vista à posterior aplicabilidade prática. O que, simultaneamente, nos orientou na busca de uma poética mais autoexplicativa, que pudesse sustentar esta via mais demonstrativa, a nossa procura levou-nos à poética de Edgar Allan Poe (2016)¹⁷. Tomando a abordagem a partir das

¹⁷ Edgar Allan Poe (1809-1849) foi um dos mais importantes escritores americanos do século XIX, conhecido pelas suas histórias de terror, mistério e suspense.

aulas de estudo de caso tomou-se a adaptação de Monteiro Lobato¹⁸ a que se juntou a adaptação de Nika Gongzade¹⁹ que interpreta o texto adaptando-o à linguagem reconhecida na animação *Simpsons*. Assim, estávamos aptos a demonstrar os princípios da unidade e causalidade poéticas ao mesmo tempo que se demonstrava a possibilidade de escrever de acordo com interpretações tão diversas como as da tragédia e as da comédia.

A contribuição de Edgar Allan Poe para a poética é altamente valorizada, embora sua obra se concentre principalmente na escrita de contos e poesias em vez de uma teoria sistemática da narrativa. No entanto, algumas das suas ideias e técnicas poéticas podem ser relacionadas à escrita de roteiros devido à sua ênfase na atmosfera, no suspense e na tensão na estrutura narrativa (Poe, 2016, p. 34) que começa por se debruçar sobre a extensão de uma obra (Poe, 2016, p. 36), pois, tal como Aristóteles, Poe considera a melancolia, a beleza como elementos constitutivos da arte poética (Poe, 2016, p. 40; p. 71), acrescentando-lhe o refrão (Poe, 2016, p. 41) que surge, aqui, no lugar do coro grego numa construção, claramente, em respeito com a causalidade (causa e efeito) e inevitabilidade (Poe, 2016, p. 42), estruturadas a partir do seu final (o desenlace pretendido) que impulsiona o escritor em direção ao início que o levará, inevitavelmente e consistentemente, ao final (Poe, 2016, p. 44). A construção da estrutura tomada a partir do final revela-se mais eficaz ao exercício da técnica de escrita que nos ocupa. Isto é, a poética de Poe propõe a construção invertida da estrutura (do final para o princípio) revelando ser uma forma mais adequada para os principiantes desta técnica. Sabendo onde quero chegar com o meu enredo, é possível que me mantenha mais conforme aos desígnios desse mesmo enredo (Poe, 2016, p. 46; p. 51).

A aproximação à arte poética de Poe desperta-nos para a vantagem de considerar conjuntamente a função poética da linguagem, a função retórica e a função lógica tal como definidas por Aristóteles. Como vimos antes, a função poética ocupa-se da forma como a linguagem é usada para criar efeitos estéticos e emocionais - no ensino de roteiro, essa função é explorada para ajudar os alunos a desenvolverem um estilo único de escrita, criar atmosferas emocionais e transmitir temas e mensagens de forma poética, encorajando-os a explorar metáforas, simbolismo e imagens vívidas a fim de evocar emoções e envolver o público de

¹⁸ Disponível em: <https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=youtube+o+corvo+monteiro+lobato+adapta%3%a7%3%a3o+do+texto+de+Allan+Poe&mid=BCAAF8920C664257138DBCAAF8920C664257138D&FORM=VIRE>. Acesso em: 2 abr. 2024.

¹⁹ Disponível em: <https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=youtube+simpsons+adapta%3%a7%3%a3o+do+texto+de+Allan+Poe&mid=7C08A7AA943EBBE067287C08A7AA943EBBE06728&&FORM=VRDGAR>. Acesso em: 2 abr. 2024.

forma mais profunda. A função retórica concentra-se na persuasão e na argumentação, reconhecendo a importância de capturar a atenção do público, estabelecer credibilidade (*ethos*), apelar às emoções (*pathos*) e apresentar argumentos lógicos (*logos*) - no ensino de roteiro, esta função pode ser aplicada na escrita de diálogos convincentes, na criação de tensão dramática e na construção de conflitos interessantes, utilizando técnicas, como a antítese, a metonímia e a ironia, para dar maior profundidade e impacto aos seus roteiros, influenciando a forma como o público interpreta e se envolve com a história. A função lógica concentra-se na clareza e na precisão da linguagem, esta função pode ser aplicada para garantir que a narrativa seja coesa e logicamente consistente, é um importante instrumento para estruturar roteiros, organizando os eventos de maneira sequencial e garantindo que as ações das personagens e os desenvolvimentos da trama façam sentido dentro do contexto da história. Aristóteles enfatiza a importância do logos, ou seja, do uso de raciocínio lógico e evidências para sustentar argumentos e apresentar ideias de maneira convincente. Ao integrar estas funções da linguagem no ensino de roteiro, os alunos podem desenvolver habilidades de escrita mais abrangentes e sofisticadas, criando roteiros que se destacam tanto esteticamente quanto em termos de narrativa e impacto emocional.

A crescente presença das narrativas *transmedia*²⁰ e da exibição em *streaming* promoveu, da nossa parte, o estudo da poética de Tolkien que serve ao estabelecimento de mundos fantásticos.

Tolkien começa por estabelecer a sua poética no fantástico ao definir contos de fadas (2013, p. 8), seres que habitam no mundo perigoso ou mundo encantado (Tolkien, 2013, p. 12), e estabelecendo as suas raízes no fantástico (ou fantasia) como o que não pertence ao mundo primário (Tolkien, 2013, p. 31-36); assim, estabelece a necessidade da construção de mundos detalhados que não têm correspondente no mundo real mas que, ainda assim, deste recuperam e mantêm a pertinência e a coerência do que estipula (Tolkien, 2013, p. 37). Ecoando Aristóteles, também Tolkien vê, na arte poética, a vantagem do escapa e do consolo (Tolkien, 2013, p. 39; p. 44; p. 45) que a *eucatrastofé* proporciona (Tolkien, 2013, p. 51) que é uma reviravolta inesperada e feliz no clímax de uma história, muitas vezes acompanhada por uma sensação de redenção e esperança.

²⁰ Henry Jenkins é um dos principais estudiosos dos estudos de *media* e cultura. É conhecido pelas suas contribuições para a compreensão da cultura da convergência, narrativas *transmedia*, cultura participativa e *fandom*. É defensor do conceito de alfabetização mediática e tem trabalhado para promover a educação mediática e a compreensão crítica da *media*. A sua pesquisa e escritos têm sido fundamentais para o desenvolvimento dos estudos de *media* e cultura, influenciando uma geração de académicos, profissionais da indústria e entusiastas da cultura popular.

Concluindo, resulta da nossa experiência no ensino aprendizagem formal e não formal da técnica de escrita para roteiro que o uso das funções da linguagem (como referencial, expressiva, conativa, metalinguística, fática e poética) pode ser integrado, com ganho positivo, no processo de escrita para enfatizar diferentes aspectos da narrativa, como a expressão emocional dos personagens, o estilo do diálogo, a ambientação e a atmosfera da história, entre outros. Adiante especificaremos como derivámos de uma metodologia formal para uma metodologia não formal de ensino aprendizagem da técnica de escrita para roteiro e que se baseia no uso das cores e de mapas mentais que passaremos a expor mais adiante.

Processos de subjetivação instaurados na linguagem – breve incursão em aspectos da Análise de Discurso brasileira

A linguagem é um sistema complexo de sentidos que envolve a circulação de discursividades. É, ao mesmo tempo, material, abstrata e flexível, permitindo uma ampla gama de expressões e interpretações, utilizada em uma variedade de contextos e situações, incluindo comunicação verbal e escrita, literatura, arte, entre outros. A linguagem pode ser complexa e ambígua, sujeita a interpretações variadas e influenciada por uma série de fatores contextuais, sociais, históricos e culturais. Estes conceitos são fundamentados em diversas áreas do estudo da linguagem, comunicação e ciências sociais.

Saussure (2013), na sua linguística estrutural, especialmente com a sua distinção entre língua (sistema abstrato de regras) e fala (uso individual da língua), recorda-nos a natureza da língua como um sistema de signos (Saussure, 2013, p. 16-17). A sua distinção entre língua e fala fornece uma base teórica para entender a natureza daquela como um sistema de signos, essencial para a análise da relação entre linguagem, sujeito e história que deve, ainda, ser aplicada no ensino-aprendizagem de roteiro para cinema e televisão e que ganha pertinência quando aceitamos de Foucault (2000, p. 24-25) às análises sobre poder e discurso, como são fundamentais para entender como a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também uma forma de exercer poder e controle sobre os indivíduos e grupos sociais. As análises foucautianas sobre poder e discurso ajudam a contextualizar a importância da linguagem como uma ferramenta de poder e controle social (Foucault, 2000, p. 31), aspectos relevantes na investigação das práticas discursivas no ensino de roteiro. Também Roland Barthes (2001) contribui para uma compreensão mais profunda da linguagem como um código que transmite significados culturalmente construídos, teoria expressa na sua semiótica e na sua

análise de textos como sistemas de signos quando se reporta à narrativa (Barthes, 2001, p. 108). Da mesma forma, Peirce (2005), com os seus estudos sobre semiose e signos nos ajuda a compreender como é que os signos funcionam dentro de sistemas de significação e como são interpretados pelos (e com os) recetores (Peirce, 2005, p. 28-29; p. 40; p. 46-47) As teorias de Grice (1982) sobre implicatura (Grice, 1982, p. 81 e seguintes) e o conceito de cooperação comunicativa (Grice, 1982, p. 86) ajudam a elucidar como a linguagem é usada para transmitir significados além do que é literalmente expresso, contribuindo para a compreensão da ambiguidade e complexidade da linguagem (Grice, 1982, p. 83). Neste contexto de análise da linguagem, cumpre destacar Erving Goffman (2002) com os seus estudos sobre interação social e *performance* que nos ajudam a entender como é que a linguagem é usada na construção de identidades e papéis sociais, bem como na negociação de poder e *status* dentro de interações comunicativas (Goffman, 2002, p. 27).

Estes são apenas alguns dos muitos autores cujas teorias e pesquisas contribuem para a fundamentação dos conceitos mencionados sobre a linguagem e sua relação com a comunicação, poder e sociedade. Cada um oferece uma perspetiva única que enriquece a nossa compreensão da complexidade e da importância da linguagem nas nossas vidas. E, por maioria de razão, nas vidas que narramos na linguagem audiovisual.

A Análise do Discurso (AD) brasileira é uma abordagem teórico-metodológica que investiga de que forma os discursos produzem efeitos de sentido em contextos sociais e históricos específicos e como é que, por sua vez, esses contextos influenciam a produção e a interpretação dos discursos (Pêcheux; Fuchs, 1990, p. 8). Portanto, a análise do discurso leva em conta fatores como ideologia, poder, classe social, género, entre outros.

De acordo com Pêcheux (2006), a linguagem não é apenas um veículo de comunicação, mas também um instrumento de construção de identidade (Pêcheux, 2006, p. 33).

Assim sendo, inevitavelmente, é de aceitar que os discursos contribuem para a constituição do sujeito e das (suas) identidades sociais (Orlandi, 2009, p. 15). A análise de como os discursos constroem representações de diferentes grupos sociais e individuais, bem como a forma como os sujeitos se posicionam em relação a essas representações, tornam-se um objeto natural da AD brasileira quando examina as relações de poder presentes nos discursos (Orlandi, 2009, p. 16); em vista disso, não é de desconsiderar que o poder é exercido através da linguagem para manter ou contestar estruturas sociais de dominação. Assim, seremos sempre lançados no circuito de uma análise de como a ideologia é reproduzida e contestada nos discursos, contribuindo, ainda e também, nos discursos audiovisuais, para a reprodução ou transformação das relações sociais. A Análise de Discurso enfatiza a materialidade do discurso, ou seja, o modo

como os discursos são construídos linguisticamente, incluindo escolhas lexicais, estruturas gramaticais, figuras de linguagem, entre outros aspectos linguísticos (Orlandi, 2009, p. 26). A análise desses elementos, atrelados aos aspectos extralinguísticos, ajuda a revelar de que modo os discursos produzem significados e efeitos de sentido específicos, indagando como atravessa a interdiscursividade (Orlandi, 2009, p. 33), ou seja, as relações entre diferentes discursos e práticas discursivas se entrelaçam retomando sentidos (Orlandi, 2009, p. 46). Isto envolve a análise de como os discursos se relacionam e se influenciam mutuamente, bem como a forma como os discursos são apropriados e retomados/recontextualizados/atualizados em diferentes contextos sociais (Orlandi, 2009, p. 43).

É, então, que se coloca a subjetivação enquanto processo pelo qual os sujeitos são constituídos por meio da linguagem e dos discursos na ideologia vigente (Orlandi, 2009, p.47). Na educação, isso implica que os alunos são constituídos (moldados e influenciados) pelos discursos presentes no ambiente de ensino. Esta perspectiva teórica da Análise de Discurso brasileira, como a proposta por Eni Orlandi, pode ser aplicada para analisar as práticas discursivas no ensino de roteiro. Desde logo, a noção de interdiscurso pode ajudar-nos na compreensão de como é que diferentes discursos (como os discursos cinematográficos dominantes) afetam a formação das identidades dos alunos.

Pelo que ficou exposto acima, salienta-se que a interação entre sujeito e linguagem envolve a constante negociação de significados/sentidos.

Exploração da linguagem específica do roteiro e o seu papel na formulação de sentidos e na construção de narrativas.

No ensino formal de roteiro, as práticas discursivas podem ser exemplificadas por aulas expositivas ministradas por professores com base em teorias consagradas, como a estrutura de três atos proposta por Syd Field. Essas aulas podem transmitir uma visão específica sobre como construir uma narrativa, influenciando a perspectiva dos alunos sobre o que é considerado um "bom" roteiro. Em contrapartida, no ensino não formal, como em grupos de estudo ou workshops independentes, os alunos podem ter mais liberdade para explorar diferentes abordagens criativas, rompendo com as convenções estabelecidas.

As relações contraditórias e desiguais no ensino de roteiro podem ser exemplificadas pela disparidade de acesso a recursos e oportunidades entre diferentes grupos de alunos. Por exemplo, alunos de escolas de cinema renomadas podem ter acesso a equipamentos de alta

qualidade e mentoria especializada, enquanto aqueles de comunidades menos privilegiadas podem enfrentar barreiras financeiras ou falta de suporte institucional.

O questionamento do suposto efeito de transparência entre discurso e ensino no ensino de roteiro pode envolver uma análise crítica das normas e convenções estabelecidas pelo campo cinematográfico. Por exemplo, ao analisar como determinados filmes são canonizados como exemplos de "bons" roteiros, podemos questionar se essa canonização reflete apenas critérios artísticos ou se também é influenciada por interesses comerciais ou ideológicos. Assim, as práticas discursivas no ensino formal e não formal de roteiro para cinema e televisão impactam a formação das identidades e perspectivas dos alunos, levando em conta tanto as influências institucionais quanto as não institucionais.

No ensino formal de roteiro, as práticas discursivas podem incluir palestras, *workshops*, análises de filmes e/ou exercícios de escrita. Numa aula de roteiro, no ensino superior, o professor pode ensinar as técnicas tradicionais de estrutura de três atos. Essa abordagem formal pode influenciar os alunos a conformarem-se com as convenções estabelecidas do gênero cinematográfico, impactando/limitando a sua criatividade e as suas perspectivas.

A força das práticas institucionais impõe-se pelas políticas, normas e expectativas estabelecidas pela instituição educacional. Por exemplo, havendo uma ênfase maior em técnicas convencionais de roteiro, isso pode moldar/direcionar a percepção dos alunos sobre o que é considerado um "bom" roteiro e, por conseguinte, limitar sua experimentação criativa, ou seja, na perspectiva discursiva a que nos referimos acima, vai conduzi-los circular ainda mais efetivamente no universo da paráfrase que no de maior abertura à polissemia, considerando que esta última seria a desejável e pode ser desfavorecida ou mesmo apagada pelo modo como as práticas educacionais operam. Do mesmo modo, não podem ser desconsideradas as influências não institucionais que se referem às experiências individuais, influências culturais, sociais, históricas e ideológicas que afetam e/ou constituem os alunos fora do ambiente educacional formal. Por exemplo, um aluno pode ser inspirado por filmes independentes ou movimentos de cinema alternativo, o que pode impactar sua abordagem ao escrever roteiros e sua resistência às normas convencionais.

Tanto no ensino formal quanto no não formal, as práticas discursivas têm um impacto significativo na constituição da identidade dos alunos como roteiristas. Esses processos de subjetivação direcionam, orientam, moldam as suas perspectivas, estilos de escrita e visões de mundo. É importante reconhecer que diferentes condições de ensino podem proporcionar oportunidades distintas para o desenvolvimento da identidade criativa dos alunos. Assim, investigar como se constituem as práticas discursivas, no ensino formal e não formal de roteiro

para cinema e televisão, e como estas instauram processos de subjetivação, nos alunos, deve ter em consideração a influência das forças institucionais e não institucionais.

Posto isto, verifica-se que explorar como os processos de identificação, no ensino de roteiro, evidenciam a relação entre o político (divisão de sentidos) e o simbólico (ordem significante), considerando as filiações históricas dos sentidos no contexto específico do cinema e da televisão, será uma mais valia tanto para os aprendentes quanto para os professores, na medida em que lhes trazem a possibilidade de assumir que ensinar uma técnica de escrita requer distanciar-se do seu gosto pessoal e do desejo de imprimi-lo naquele que necessita vislumbrar práticas das mais variadas. Ou seja, o que ensina precisa ser capaz de evitar impor sua assinatura gerando o espaço para a assinatura do aprendiz. Pela nossa experiência, este espaço de assinatura reporta-nos para a constante necessidade de negociar/questionar e problematizar o suposto efeito de transparência entre discurso e ensino no contexto específico do ensino de roteiro, analisando como essa relação é construída e negociada pelos diversos sujeitos envolvidos no processo educacional.

A reflexão que a AD nos proporciona fundamenta teoricamente a percepção que se confirmou ao longo dos anos devotados ao ensino/aprendizagem desta técnica de escrita, abrindo-nos espaço à interpretação das práticas discursivas no ensino de roteiro, destacando como essa teoria contribui para uma compreensão mais profunda dos processos de ensino. As relações contraditórias e desiguais no ensino de roteiro podem ser exemplificadas pela diferença de acesso a recursos e a oportunidades entre alunos de diferentes contextos socioeconômicas. Enquanto alguns alunos podem ter acesso a instituições de ensino renomadas e que dispõem de recursos de alta qualidade, outros podem enfrentar barreiras devido a limitações financeiras ou sociais. Ao explorar a relação entre o político e o simbólico no ensino de roteiro, podemos problematizar o modo como as narrativas cinematográficas imprimem, nutrem, refutam, mantêm, esfacelam, apagam ou reavivam sentidos políticos, sócio-históricos e ideológicos por meio de símbolos e metáforas.

No ensino formal de roteiro, as práticas discursivas podem incluir aulas expositivas, análises de filmes e exercícios de escrita, enquanto no ensino não formal podem ocorrer em workshops independentes ou cursos online. Por exemplo, em um workshop de roteiro não formal, um tutor pode encorajar os alunos a explorarem diferentes estilos narrativos, como proposto por John Truby, em *Anatomia de uma História*, incentivando a experimentação e a expressão pessoal. Os alunos devem ser incentivados a explorar a sua própria identidade criativa e a expressar as suas perspectivas únicas, mesmo que seja afetado, na sua constituição como

sujeito, por outras identidades. Ou seja, o aluno deve ser instado a se posicionar para além de configurações padronizadas.

Os alunos de cursos de roteiro não formal poderão, por natureza da definição do não formal, estar expostos a uma variedade de estilos narrativos e abordagens criativas.

A análise das práticas discursivas pode ajudar os instrutores a facilitar discussões sobre como os diferentes estilos de escrita afetam a percepção do público e como os alunos podem negociar sentidos dentro de seus próprios roteiros. Assim, confirmamos que a análise das funções da linguagem e das figuras de retórica pode fornecer aos alunos ferramentas para explorar e ampliar suas competências de escrita criativa.

Paralelamente, é expectável que os cursos não formais de roteiro podem incorporar elementos de outras disciplinas, como literatura, cinema, teatro e psicologia. A análise de como diferentes discursos – resultantes de diferentes práticas sociais e práticas discursivas, as quais se retroalimentam – relacionam-se entre si (interdiscursividade), no campo da interdisciplinaridade, e de como os roteiros podem fazer referência a outras obras (intertextualidade) pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre o processo de escrita de roteiros, promovendo a apropriação de outros modos a fim de definir aquele com o qual melhor se identifica (processo de assujeitamento, que não é consciente) e imprimir nele sua singularidade, e favorecendo a autonomia/empoderamento dos alunos, oferecendo-lhes um espaço para expressar as suas ideias e perspectivas de forma criativa, isto é, com efeito distinto do modo já padronizado. A análise do papel do sujeito na produção (ou reprodução) de discursos e seus efeitos de sentido pode ajudar os instrutores a criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo, onde os alunos se sintam encorajados a contribuir ativamente com suas próprias narrativas. O aluno precisa ser provocado a tomar posição ante as diferentes possibilidades pelas quais transita (ou pelas quais deveria transitar).

Em resumo, no ensino não formal de roteiro, a análise do sujeito e da língua nas práticas discursivas pode ajudar a promover a expressão criativa, a experimentação estilística e a participação ativa dos alunos no processo de escrita de roteiros. Essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita criativa e crítica, bem como para o fortalecimento da identidade criativa dos alunos, diferente de incursão em práticas meramente reprodutivas.

A perspectiva teórica da Análise de Discurso brasileira oferece, como ferramentas úteis, dispositivos valiosos para analisar as práticas discursivas também no ensino de roteiro. Ao utilizar a noção de interdiscurso de Orlandi, podemos investigar como os discursos cinematográficos dominantes imbricam-se na constituição das identidades dos alunos,

revelando as dinâmicas de poder e as hierarquias presentes especialmente na compreensão das estruturas narrativas como veículos de ideologia e de representação de poder na construção de personagens, enredos e diálogos. Através dessa análise crítica, os alunos podem desenvolver uma compreensão menos ingênua sobre os processos de subjetivação que ocorrem no contexto do ensino de roteiro. Esta abordagem pode enriquecer a análise aristotélica da tragédia, ao considerar as dimensões ideológicas e sócio-históricas presentes nas estruturas narrativas clássicas; igualmente, essas estratégias são profusamente eficazes na aproximação à poética de Allan Poe, evidenciando as estratégias discursivas utilizadas para criar suspense, ambiguidade etc., e explorar temas psicológicos e socioculturais, não sendo de menosprezar o seu papel na análise das estruturas narrativas propostas por Truby, Field, McKee, Vogler e/ou Tolkien, permitindo uma compreensão mais profunda das dimensões ideológicas, sociais e históricas presentes nas suas obras.

Em suma, a análise de discurso pode oferecer *insights* valiosos para a escrita de roteiros, ao considerar as relações de poder dadas as condições de produção e de interpretação das narrativas. Essas perspectivas podem ser aplicadas tanto à análise de autores clássicos quanto à de contemporâneos da escrita de roteiros, enriquecendo a nossa compreensão das práticas discursivas na criação cinematográfica e televisiva.

Por outro lado, ao aplicar a perspectiva veiculada pela AD à escrita de roteiros, os roteiristas podem criar narrativas que não apenas entretenham, mas também questionem e desafiem as normas sociais e políticas, promovendo distintos feixes de percepção e a reflexão do público, enriquecendo as suas narrativas ao incorporarem elementos contextuais que reflitam/problematizem as realidades sociais e históricas das suas histórias, tornando-as mais autênticas e significativas para o público. Quando justapostas à construção dos arcos de personagens, estas estruturas apresentam-se como uma importante ferramenta que permite criar arcos de personagem mais complexos e dinâmicos, que refletem as lutas internas e externas dos personagens em relação às estruturas de poder e ideologias em sua sociedade.

Proposta de uma metodologia não formal baseada no recurso ao uso das cores

As contribuições da Análise de Discurso no ensino/aprendizagem da técnica de escrita de roteiros nos permitem desenvolver uma análise dos processos de subjetivação instaurados pelo ensino, considerando as diferentes vozes e perspectivas presentes no ambiente educacional, bem como os papéis do professor e do aluno na construção do conhecimento e na

negociação de sentidos, por via do desenvolvimento de abordagens mais críticas e reflexivas que nos leva à investigação dos processos de subjetivação dos alunos, à promoção da diversidade de vozes e de perspectivas na sala de aula, e ao reconhecimento dos papéis ativos tanto do professor quanto do aluno na construção do conhecimento e na negociação de significados. Essa abordagem pode levar a um ensino de roteiro mais inclusivo, colaborativo e socialmente relevante.

Por isso, a experiência iluminada pelas contribuições da Análise de Discurso, cuja materialidade linguística é a recorrência sem, porém, descartar outras materialidades semióticas para a corporificação dos discursos, levou-nos a promover uma nova metodologia não formal que deriva do exposto acima. Desta forma, considerámos utilizar não o signo linguístico, mas a representação ideográfica por intermédio ao recurso das cores e dos mapas mentais. Ou seja, exploramos como diferentes cores podem evocar emoções e atmosferas específicas numa cena ou ambiente, ajudando os alunos a escolherem paletas de cores que complementem e aprimorem as emoções e temas dos seus roteiros.

Da mesma forma, verificámos que o uso de cores diferentes pode ser uma técnica visual poderosa para ajudar os alunos a entenderem a estrutura e os elementos de um roteiro. Por exemplo, diferentes cores podem ser usadas para representar diferentes personagens, linhas narrativas ou elementos temáticos, facilitando a visualização e a compreensão da complexidade da história.

Embora essas técnicas possam não ser enfatizadas pelos autores mencionados, elas certamente podem ser exploradas e incorporadas ao ensino de roteiro de maneira criativa e eficaz, especialmente em contextos de ensino não formal. Assim, os alunos podem usar o simbolismo cultural e psicológico das cores e o modo de como elas podem ser usadas para produzir efeitos de sentido e temas sutis num roteiro. Por exemplo, o vermelho pode ser associado ao perigo ou à paixão, enquanto o azul pode representar calma ou melancolia.

Não menos importante, a teoria das cores pode ajudar os alunos a entenderem princípios de composição visual e estética nas suas narrativas visuais, incluindo o uso de contraste, harmonia, equilíbrio e proporção para criar imagens visualmente interessantes e dinâmicas. Ainda, os alunos podem aplicar os princípios da teoria das cores na criação de identidades visuais para os seus projetos de roteiro, garantindo que a paleta de cores escolhida reflita a fundamentação e o tom da narrativa.

A proposta de uma metodologia não formal que utiliza cores para enfatizar o ritmo, a unidade dramática, os atos, a curva clássica e o conflito, bem como os subplots e as personagens, pode trazer diversas vantagens em relação a uma abordagem de ensino formal

mais tradicional. O uso de cores pode estimular a criatividade dos alunos, proporcionando uma abordagem mais visual e sensorial à aprendizagem da técnica de escrita de roteiro. Isso ajudará os alunos a explorarem novas ideias e conceitos de forma mais livre e imaginativa.

A metodologia baseada em cores pode ser mais acessível e inclusiva para diferentes tipos de aprendizes, incluindo aqueles com habilidades visuais mais desenvolvidas ou com preferências de aprendizagem não tradicionais, permitindo que os alunos explorem o conteúdo de maneira diversa e encontrem formas mais personalizadas de compreender os conceitos.

O uso de cores pode tornar os conceitos abstratos do roteiro mais tangíveis e fáceis de entender. Por exemplo, associar cores específicas a elementos como os atos da narrativa ou os diferentes *subplots* pode ajudar os alunos a visualizar a estrutura do roteiro de forma mais eficaz e intuitiva.

Uma abordagem não formal baseada em cores pode enfatizar mais a prática e a experimentação do que a teoria pura. Os alunos podem envolver-se em atividades práticas, como colorir esquemas de roteiro ou criar *storyboard*, o que os ajuda a aplicar os conceitos de forma concreta e a desenvolver suas habilidades de escrita de roteiro de maneira mais efetiva, enquanto se comprova que uma metodologia não formal baseada em cores pode ser mais flexível e adaptável às necessidades individuais dos alunos. Os instrutores podem ajustar a abordagem de acordo com o ritmo e as preferências de aprendizagem dos alunos, permitindo uma experiência de ensino mais personalizada e envolvente.

Em resumo, e reiterando nossa posição, uma proposta de metodologia não formal que utiliza cores para ensinar roteiro pode oferecer uma abordagem mais criativa, acessível, menos dolorosa para o aprendizado, prática e flexível em comparação com métodos tradicionais de ensino formal. Isso pode resultar em uma experiência de aprendizado mais dinâmica e eficaz para os alunos, incentivando-os a envolverem-se mais profundamente com o conteúdo e a desenvolverem suas habilidades de escrita de roteiro de maneira mais significativa.

Conclusões intervalares

No contexto do ensino de roteiro, a linguagem desempenha um papel crucial na exposição de conceitos, técnicas e ideias relacionadas à narrativa audiovisual. Isso inclui tanto a linguagem escrita dos roteiros quanto a linguagem visual e sonora do cinema e da televisão.

Os sujeitos envolvidos no ensino de roteiro incluem tanto os professores quanto os alunos. Os professores são responsáveis por transmitir conhecimentos e orientar os alunos na

prática da escrita de roteiros, enquanto os alunos são os aprendizes que buscam desenvolver suas habilidades criativas e técnicas.

A história refere-se tanto à narrativa audiovisual em si quanto ao contexto histórico, social e político em que as obras são produzidas. No ensino de roteiro, os alunos são incentivados a compreender a importância da história como fonte de inspiração, contexto e crítica para suas próprias narrativas.

As influências políticas e sociais muitas vezes se refletem no conteúdo e na temática dos roteiros ensinados e produzidos. O ensino de roteiro pode abordar questões como desigualdade social, injustiça, diversidade, gênero, política e identidade, refletindo as preocupações e debates presentes na sociedade.

As influências políticas e sociais também afetam o acesso e a representatividade no campo do ensino de roteiro. Esforços para promover a diversidade e a inclusão podem envolver políticas de admissão mais inclusiva, programas de bolsas de estudo para grupos sub-representados e currículos que valorizam uma variedade de perspectivas e vozes.

Questões políticas, como a censura e a liberdade de expressão, também podem impactar o ensino de roteiro. Professores e alunos podem enfrentar desafios ao lidar com temas sensíveis ou controversos, enfrentando pressões externas para conformar-se a determinadas narrativas ou evitar certos tópicos.

No contexto do ensino de roteiro para cinema e televisão, as relações entre linguagem, sujeito e história são profundamente afetadas por fatores políticos, socio-histórico-ideológicos e culturais. Compreender essas dinâmicas é essencial para uma prática educacional e uma produção audiovisual que sejam sensíveis, inclusivas e socialmente relevantes. Ao reconhecer e explorar essas possibilidades, os educadores e alunos podem desenvolver roteiros que não apenas entretendam, mas também inspirem, desafiem e promovam a reflexão sobre questões importantes em nossa sociedade.

No ensino não formal de roteiro, a relação entre sujeito e língua nas práticas discursivas é dinâmica e complexa. Através do diálogo, da colaboração e da negociação de sentidos, os alunos constroem conhecimento e desenvolvem competências na escrita de roteiros. A análise de discurso e a linguística aplicada fornecem ferramentas valiosas para compreender e aprimorar essas práticas, promovendo assim uma educação mais inclusiva, participativa e eficaz que mantém ainda os laços às poéticas do canônico que apresentamos. No ensino de roteiro, a negociação de significados entre os alunos ao discutir conceitos aristotélicos como unidade de ação, tempo e espaço, contribui para a compreensão da poética aristotélica e sua aplicação prática na escrita de roteiros. No contexto do ensino não formal de roteiro, as práticas

discursivas permitem aos alunos explorar as técnicas narrativas propostas por Comparato, como a construção de personagens e a estrutura dramática, através do diálogo e da colaboração entre pares, pelo que a diversidade de vozes e perspectivas permite também aos alunos explorar diferentes tipos de heróis e jornadas, enriquecendo assim a compreensão e aplicação das técnicas propostas por Vogler, ou reinterpretando Tolkien para construir seus mundos fantásticos, aplicando criativamente esses conceitos em suas próprias narrativas.

Ao relacionar os conceitos de sujeito, linguagem e práticas discursivas no ensino não formal de roteiro com as poéticas de Aristóteles, Doc Comparato, Vogler, Tolkien, Poe e Truby, os alunos tornam-se mais preparados a compreender e a aplicar uma variedade de técnicas narrativas e estilos de escrita em suas próprias criações. Isso promove uma educação mais inclusiva, participativa e eficaz, permitindo que cada aluno, como roteirista, desenvolva sua voz única. Em outra perspectiva, podemos dizer voz única no sentido de estilo individual na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2003).

Considerações finais

Este artigo propôs uma reflexão sobre a relação entre linguagem, sujeito e história no contexto do ensino-aprendizagem de roteiro para cinema e televisão. Ao considerar as práticas discursivas formais e não formais neste campo específico, destacamos a importância da Análise de Discurso brasileira como ferramenta analítica para compreender as complexidades envolvidas neste processo.

Entendemos que a relação entre linguagem, sujeito e história no ensino de roteiro é fundamental para a compreensão e construção de identidades, bem como para a negociação de significados e a produção cultural mais ampla. Paralelamente, explorámos como a nova metodologia não formal foi iluminada pela reflexão produzida pela Análise de Discurso brasileira, levando-nos à compreensão que, ao usar cores para destacar elementos específicos dos roteiros, como personagens, tramas e temas, os alunos conseguem visualizar com maior clareza os componentes essenciais de uma história. Isso ajuda, se não a impedir, mas a minorar confusões e equívocos na compreensão dos conceitos narrativos fundamentais.

Acresce que os mapas mentais permitem que os alunos organizem visualmente as estruturas narrativas, incluindo o desenvolvimento da trama, os arcos de personagens e os pontos de virada. Isso oferece uma representação visual clara da progressão da história, facilitando a identificação de inconsistências ou lacunas narrativas. A criação e a análise de

mapas mentais em grupo promovem discussões colaborativas e brainstorming visual, onde os alunos compartilham ideias, feedback e sugestões uns com os outros. Isso estimula a reflexão crítica sobre as escolhas narrativas e incentiva a busca por soluções inovadoras para os desafios enfrentados na escrita de roteiros. As cores e os mapas mentais ajudam a visualizar conceitos abstratos de forma tangível e acessível. Isso melhora a comunicação e a expressão dos alunos, permitindo-lhes transmitir suas ideias de forma mais clara e eficaz em seus próprios roteiros.

Ao integrar o uso de cores e mapas mentais no ensino não formal de roteiro, os alunos podem superar de modo mais tranquilo os erros, beneficiando-se de uma abordagem mais visual, prática e colaborativa para compreender e aplicar os conceitos narrativos. Dizemos isso por considerar que, como destacado pela análise de discurso, a constituição da identidade do sujeito e de seu modo de se relacionar com o desconhecido e com o já sabido para gerar aprendizagem depende das práticas sociais e discursivas pelas quais o sujeito-aluno transita. Isso lhes possibilita criar histórias mais coerentes, cativantes e significativas, enquanto desenvolvem habilidades essenciais de comunicação e expressão no processo.

Como sugestões para áreas de pesquisa futura que estamos empenhadas em estabelecer, fazemos nota para temáticas como a investigação dos aspectos políticos e socioideológicos presentes no ensino de roteiro e sua relação com as práticas discursivas formais e não formais. A ligação entre o texto proposto e os autores mencionados ajuda a estabelecer uma base teórica sólida para a reflexão proposta sobre a relação entre linguagem, sujeito e história no ensino-aprendizagem de roteiro para cinema e televisão.

A utilização de cores e mapas mentais no ensino não formal de roteiro pode contribuir significativamente para evitar ou minimizar problemas apontados, favorecendo uma abordagem mais visual e prática para compreender e aplicar conceitos narrativos permitindo e fomentando a emergência de vozes com efeitos mais autorais e mais independentes.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARTHES, R. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- CAMPBELL, J. **The hero with a thousand faces**. Sem local: New World Library, 2008.
- COLERIDGE, T. **Biographia Literária** - Or Biographical Sketches of My Litterary Life and Opinions. In: WATSON, G. (ed.). London: J. M. Dent & Sons Ltd., 1982.
- COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- FIELD, S. **Screenplay** – the foundations of screenwriting. New York: Random House, 1984.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida quotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. Parte das William James Lectures de H.P. Grice. In: DASCAL, M. (org). **Pragmática** [v. IV] – Problemas, Críticas, Perspectivas da Linguística. Trad. Marcelo Dascal. Campinas: Editora da Unicamp, 1982.
- MCKEE, R. **Story** – Substance, structure, style and the principles of screenwriting. New York: Harper-Collins Publishers, 1997.
- ORLANDI, E. **Análise de Discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, M. **Discurso** - estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccilleni Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propos del'analyse automatique du discours. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução Péricles Cunha. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 163-252.
- PEIRCE, C. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2005.
- POE, E. A. **O corvo**. Manaus: Editora Valer, 2016.
- PORTUGAL. **Decreto-lei n. 107/2008**, de 25 de junho de 2008. 2008. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/107-2008-456200>. Acesso em: 2 abr. 2024.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2013.
- TOLKIEN, J.J. **A árvore e a folha**. São Paulo: Martim Fontes, 2013.
- TRUBY, J. **The anatomy of a story**. London: Faber & Faber, 2008.
- VOGLER, C. **A jornada do escritor** – estrutura mítica para escritores. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

Recebido em: 9 de abril de 2024

Aceito em: 11 de junho de 2024