

24 HORAS EM SÃO PAULO: INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E NOVAS MÍDIAS

24 Hours in São Paulo: Pedagogical Innovation and New Media

DOI: 10.14393/LL63-v37n1-2021-19

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi*

RESUMO: Debray (1992) sustenta que a história mediológica se inicia na logosfera (era da invenção da escrita até a imprensa), passa pela grafosfera (era da arte) e chega, finalmente, à videosfera (era visual). O processo de ensino-aprendizagem acompanhou essa transformação e passou de uma perspectiva centrada na escrita a uma configuração fundada em processos midiáticos, que demandam um novo letramento. Este artigo relata uma experiência pedagógica de aplicação de um processo intermidiático em um curso de língua estrangeira para graduandos em Letras. Nesse contexto, o aprendiz é capacitado a recriar um produto fonte em uma mídia destino digital através de uma cadeia midiática que favorece a formação e a aprendizagem da LE. A partir de um livro de leitura (produto fonte) realiza-se uma sequência didática que leva o aprendiz, desempenhando simultaneamente o papel de produtor e perceptor (ELLESTRÖM, 2017), a compreender criticamente novas narrativas multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Sequência didática. Novas mídias. Processo intermidiático. Produtor/perceptor.

ABSTRACT: Debray (1992) argues that the history of mediology moves from logosphere (from the invention of writing to that of the press), to graphosphere (the era of art) to videosphere (the visual era). Pedagogical processes have responded to such transformations and moved from a pedagogy centered on the written text to one centered in visual processes, which, in turn, demand a new form of literacy. This paper presents a pedagogical experience based on intermedial processes developed at an undergraduate program in French language. Students were made able to recreate a source product into a digital media by means of a medial chain, in a process that fosters the learning of French as a foreign language. Starting from a book (source product), students working as both producers and perceivers (ELLESTRÖM, 2017) grasped a novel understanding of multimodal narratives.

Keywords: Teaching-learning. Didactic sequence. New media. Intermedial processes. Producer/perceiver.

* Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo/USP. Professora Associada da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – UNIFESP onde atua na graduação e no programa de Pós-Graduação em Letras. ORCID: 0000-0002-5860-5198. E-mail: alramazzina(AT)gmail.com.

1 Considerações iniciais

Este artigo relata um projeto de ensino-aprendizagem que tem como objetivo a leitura de um livro multimodal e a produção de escritura criativa em suporte digital; o projeto privilegia o uso de processos intermediáticos desenvolvidos em um curso de francês língua estrangeira (FLE), para alunos de graduação de Letras. A partir de uma sequência didática (SD), os estudantes são capacitados a realizar, por meio da adaptação de uma mídia fonte (um livro de leitura ilustrado), a criação de um novo produto, um *roman-photo numérique* (fotonovela digital).

Este projeto teve como objetivo principal despertar no aprendiz a capacidade de compreender as possibilidades de reelaboração textual que derivam de mídias diferentes. Para isso, os aprendizes foram convidados a elaborar uma nova mídia em classe de FLE por meio da aplicação de um processo intermediático que resultou na produção de uma fotonovela digital proveniente de um romance multimodal. Segundo Brahim Azaoui,

a multimodalidade em sua globalidade é plural, polimorfa e polissêmica. Ela atravessa aliás todas as disciplinas ensinadas e cobre todas as etapas do trabalho do professor: da concepção das sequências à execução. Não formar os professores nesta questão e logo, por extensão, não ensinar as chaves de compreensão desta complexidade multimodal aos alunos constituiria um risco (AZAOUI, 2019, p. 16, tradução nossa).¹

É possível então levar em consideração que trabalhar aspectos modais em contexto de sala de aula, através de produtos diversos e criação de uma mídia alvo, torna-se central para o letramento do aprendiz e expande sua percepção de leitura para novos produtos.

Além dessas considerações iniciais, o artigo apresenta 5 seções mais as considerações finais e o anexo. A seção dois do artigo, “Elementos de contextualização”, situa o projeto e apresenta hipóteses da pesquisa. A seção três, “Pressupostos teóricos”, traz a fundamentação teórica e se apoia na pesquisa sobre intermedialidade, multimodalidade, adaptação e gêneros. A seção quatro, “Realização da Sequência Didática”, apresenta uma experiência pedagógica

¹ No original: «*La multimodalité dans sa globalité est plurielle, polymorphe et polysémique. Elle traverse par ailleurs toutes les disciplines enseignées et recouvre toutes les étapes du travail du professeur: de la conception des séquences à leur mise en œuvre. Ne pas former les enseignants à cette question, et donc, par extension, ne pas enseigner les clés de compréhension de cette complexité multimodale aux élèves constituerait une gageure*» (AZAOUI, 2019, p. 16).

aplicada na Escola de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da UNIFESP, elaborada a partir de uma SD baseada nos preceitos teóricos apresentados. Ela propõe um dispositivo de escritura criativa em uma mídia digital em aula de FLE e aborda as interações entre pares. Em sua última seção, “Percurso do aprendiz”, o artigo analisa o impacto da aprendizagem a partir da leitura de um texto impresso multimodal e sua transposição para um novo produto, também multimodal, mas com características diferentes, uma mídia digital, e o impacto no processo intermediário de sua criação.

2 Elementos de contextualização

O projeto, aplicado e realizado no primeiro semestre de 2019, teve como objetivo propor aulas de leitura e escritura criativa em suporte digital em curso de FLE. As aulas foram realizadas em um semestre acadêmico, com 90 minutos por semana, em sala de aula. O público era constituído de estudantes brasileiros de FLE, dos cursos de licenciatura e bacharelado da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP, nível A1+ do QECR.² As atividades propostas levaram em consideração o nível linguístico dos aprendizes bem como suas competências digitais.

Como mídia fonte a ser manuseada e transportada para outro produto, foi escolhido o livro de leitura *24 heures à Paris – une journée, une aventure* (LAUSE, 2017). Essa obra faz parte da coleção “24 heures”, da editora Maison des langues, que propõe uma coleção de livros de leitura cuja temática é a aventura. Essa coleção propõe:

inserções culturais para descobrir cidades e regiões, atividades lúdicas para trabalhar a compreensão da história, um dicionário visual para enriquecer seu vocabulário, um glossário traduzido em inglês, alemão, espanhol e italiano e a leitura teatralizada da história e a correção das atividades disponíveis gratuitamente no Espaço virtual. (espacevirtuel.emdl.fr, tradução nossa)³

² Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Padrão europeu, utilizado como referência em vários países, para medir o nível de compreensão e expressão oral e escrita numa determinada língua.

³ No original: «*des encarts culturels pour découvrir des villes et des régions, des activités ludiques pour travailler la compréhension de l’histoire, un dictionnaire visuel pour enrichir son vocabulaire, un glossaire traduit en anglais, allemand, espagnol et italien et la lecture théâtralisée de l’histoire et les corrigés des activités disponibles gratuitement sur l’Espace virtuel.*» (espacevirtuel.emdl.fr)

A escolha desse título se deu pela possibilidade de trabalhar a leitura de modo multimodal e contar com elementos relevantes para a transposição para um novo produto. Segundo Lars Elleström, “a multimodalidade em sentido mais qualificado deve significar, portanto, que uma mídia inclui vários modos dentro da mesma modalidade” (ELLESTRÖM, 2017, p. 97). Entre as modalidades de composição do livro *24 heures à Paris*, é possível verificar: 1) dicionário visual que precede cada capítulo e introduz, através de imagens, palavras imaginadas de difícil compreensão para estudantes estrangeiros; 2) elementos informativos ilustrados em todos capítulos (por ex., no primeiro capítulo, página sete, uma das fotos informa sobre o Centre Pompidou, local da reunião da personagem principal); 3) atividades ao fim de cada capítulo com imagens; 4) uma página dupla ilustra elementos culturais como fechamento de capítulo. As imagens não se resumem a fotos; é possível verificar planos da cidade, tela de *WhatsApp*, caricatura etc.

A opção por um livro de leitura com modalidades diferentes teve ainda o propósito de capacitar o aprendiz no letramento de textos multimodais em FLE, reconhecer modos dessa mídia e manusear esses elementos para rejuvenescer essa mídia fonte, ao transformá-la em um novo produto, uma fotonovela digital. Teve também o objetivo de transformar o modo como o aprendiz elabora textos escritos e orais deixando-o consciente de suas escolhas em relação às diferentes formas de linguagem e à importância da relação entre diferentes mídias multimodais. Azaoui (2019) destaca três termos nesse universo de modalidades que, segundo ele, “poderiam ser considerados em uma relação de complementaridade e de não-exclusividade umas em relação a outras,” são eles:

Multimodal: remete à existência de uma pluralidade de modalidades/recursos semióticos, sem que haja necessariamente (estabelecer) diálogo ou interação entre eles. Nós o utilizaremos igualmente como termo englobante “neutro”; Intermodal: indica uma situação multimodal na qual as modalidades/recursos semióticos são analisados em sua interação. O sentido do enunciado é construído/se constrói nesse diálogo; Transmodal: refere a uma situação multimodal que implica a passagem de uma modalidade a outra: passar de uma modalidade visual, a uma modalidade tátil, por exemplo. Se é possível eventualmente reconhecer uma possível (estabelecimento) interação entre as modalidades para que haja mudança, estimamos que a questão da interação não é central aqui. (AZAOUI, 2019, p. 6-7, tradução nossa)⁴

⁴ No original: «Trois termes pourraient ainsi être considérés dans une relation de complémentarité et de non-exclusivité les unes par rapport aux autres. Nous les définissons ainsi – Multimodale: renvoie à l'existence d'une

Na atividade aqui proposta, a mídia fonte e o produto alvo representam objetos multimodais. Ambos possuem modalidades semióticas características e a adaptação desenvolvida representa uma relação transmodal, ou seja, o livro de leitura passa da modalidade livro ilustrado com atividades e pontos culturais para uma telenovela digital. Essa relação muda o produto fonte de ambiente (do papel para o digital) e de gênero (narrativa para sequência de imagens fixas). Em relação ao processo de transformação de mídia, ocorre uma transmidiação (ELLESTRÖM, 2017) em que a representação das características do livro de leitura é transferida para o produto de destino, a fotonovela digital, sem com isso incluir a “moldura” da mídia fonte em sua transferência. Segundo Elleström (2017, p. 206),

[o] fato incontestável de que a adaptação diz respeito à transferência de traços de mídia de um tipo de mídia para outro é a sua característica mais fundamental, penso eu, o que torna a adaptação parte da área ampla da transmidialidade e da área ainda mais ampla da intermidialidade.

Para a realização da transferência de traços da mídia fonte, uma SD foi elaborada a partir das modalidades presentes em seu ambiente e das modalidades a serem utilizadas no produto final.

3 Pressupostos teóricos

O trabalho desenvolvido para esta atividade foi elaborado seguindo o conceito de SD a partir de pressupostos elaborados por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2010) em *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. Segundo os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 82).

pluralité de modalités/ressources sémiotiques, sans qu’il y ait nécessairement (mise en) dialogue ou interaction entre elles. Nous l’utiliserons également comme terme englobant «neutre»; Intermodale: indique une situation multimodale dans laquelle les modalités/ressources sémiotiques sont analysées dans leur interaction. Le sens de l’énoncé est/se construit dans ce dialogue; Transmodale: réfère à une situation multimodale qui implique le passage d’une modalité à une autre: passer d’une modalité visuelle à une modalité tactile, par exemple. Si l’on peut éventuellement reconnaître une possible (mise en) interaction entre les modalités pour qu’il y ait changement, nous estimons que la question de l’interaction n’y est pas centrale.» (AZAOUÏ, 2019, p. 6-7)

Essa proposta de SD considera ainda a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 2018, p. 31)⁵, que preconiza que a educação superior tem por finalidade, entre outras “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura”; “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.”

Por meio de um processo intermediário que tem como objetivo final a transferência de um produto fonte para uma mídia alvo, o aprendiz desempenha tanto o papel de perceptor (ELLESTRÖM, 2017) como o de produtor que o leva a 1) refletir sobre uma nova criação levando em conta elementos culturais da cidade francesa e de sua cidade, 2) utilizar a ciência e a tecnologia através da criação de um produto digital para difundir a cultura de sua cidade do modo como ele a percebe, 3) concretizar conhecimentos adquiridos que consideram dois produtos de gerações distintas que, através de um processo intermediário, cruzam fronteiras midiáticas para a realização de uma mídia atual que leva em conta o “conhecimento de fundo” (ECO, 1984) do aprendiz.⁶ Desta forma, cada leitor interpreta a mensagem a partir de seus conhecimentos anteriores para compreender o produto fonte e transformá-lo, a partir de seu universo de conhecimento de mundo. Elleström observa que “a experiência colateral é necessária para estabelecer uma conexão com o objeto: é a informação prévia, pode-se dizer, que é necessária para apreender o objeto” (2017, p. 112).

Com base nesses pressupostos, a SD descrita nesse artigo se estruturou com base em pesquisas recentes que se orientam pela multimodalidade e a intermedialidade para renovar o conceito de adaptação. Para fazê-lo, usa como base o contexto de pesquisa em intermedialidade por acreditar que ele amplia os conceitos desenvolvidos na área da adaptação e oferece possibilidades que vão além da perspectiva de uma obra fonte adaptada para uma mídia destino. Segundo Elleström (2017, p. 201),

⁵ BRASIL. Senado. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

⁶ Segundo Umberto Eco (1984, p. 16), o “conhecimento de fundo” que ele denomina “conceito de enciclopédia” faz parte do repertório do falante/ouvinte que acumula vários saberes antes mesmo de uma “expressão-mensagem ser emitida”.

as mídias podem ser entendidas como ferramentas de comunicação; elas são entidades intermediárias que fazem conexão entre dois ou mais pontos de vista possíveis. [...] Todas as mídias são multimodais e intermediárias no sentido de que são compostas de vários recursos básicos e são especialmente entendidas em relação a outros tipos de mídia apenas, com os quais elas compartilham características básicas. Em poucas palavras, intermedialidade é (o estudo de) as relações específicas entre produtos de mídia distintos e as relações gerais entre os diferentes tipos de mídia. [...] a intermedialidade pode claramente ser descrita como um ângulo de pesquisa que destaca as diferenças entre as mídias – e, portanto, semelhanças – e suas funções constitutivas para a construção de significado na comunicação.

A partir da perspectiva da intermedialidade, Elleström propõe que a “adaptação, entendida como um fenômeno de mídia e não como ajuste ou aclimatização de qualquer coisa, é sem dúvida, um tipo de transformação midiática” (2017, p. 203). O autor distingue dois tipos de transformação de mídia que, segundo ele, devem ser entendidas como categorias analíticas: “transmídiação: a representação repetida (embora certamente não idêntica) de características de mídias por um outro tipo de mídia” e “representação de mídias: a representação de um outro tipo de mídia.” Elleström indica que “enquanto a transmídiação consiste em ‘escolher’ elementos de uma mídia e usá-los de maneira nova em outro tipo de mídia, por assim dizer, a representação de mídia trata de ‘apontar’ para uma mídia a partir do ponto de vista de outro tipo de mídia” (2017, p. 203). A SD aqui idealizada se baseou no processo de transmídiação proposto pelo autor.

4 Realização da Sequência Didática

A SD proposta teve como objetivo trabalhar dois gêneros textuais multimodais, a saber, um livro de leitura baseado em imagens, *24 heures à Paris – une journée, une aventure* (LAUSE, 2017), que se prestou como mídia fonte para a sua transmídiação (ELLESTRÖM, 2017) para uma fotonovela digital. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) levam em consideração a escolha de gêneros para o sucesso de uma atividade de SD. Um quadro proposto pelos autores, com “aspectos tipológicos” agrupando os gêneros em função de “um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 101), permite indicar que os produtos midiáticos multimodais aqui trabalhados correspondem à “cultura literária ficcional” (domínio social de comunicação), à “narrar: mimeses da ação através da criação de intriga” (capacidade de linguagem dominante) e à “narrativa de aventura” (gênero oral e escrito) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 102).

No projeto aqui proposto, definir o gênero manuseado pelo aprendiz auxilia a encontrar parâmetros para o percurso a ser criado para desenvolver as produções oral e escrita da SD junto ao grupo de estudantes de graduação.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) acreditam que as SDs servem “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (2010, p. 83). Os textos multimodais, em geral, deixam uma falsa impressão de “mais fáceis” de serem lidos pois conjugam modalidades variadas (imagem, texto escrito, onomatopeias etc.) contudo, é possível notar aprendizes com dificuldade em estabelecer um letramento adequado quando o texto verbal está mesclado ao da imagem. Debray (1992) indica que “é mantendo a especificidade do visível em relação ao legível, da imagem em relação ao signo, que se salvará melhor sua função de transmissão” (DEBRAY, 1992, p. 47, tradução nossa).⁷ Ainda a esse respeito, Monique Lebrun (2012, p. 144) indica que

a “leitura” das imagens ou sua decodificação, sua compreensão e sua interpretação, pertence ao que chamamos letramento visual. Isso cria ligações estreitas com o desenvolvimento cognitivo. O letramento visual é uma parte do letramento de informação. Ele se baseia em critérios tais quanto a quantidade e a qualidade das imagens vistas/produzidas. A própria qualidade das imagens se constitui em sua riqueza e sua pertinência. (tradução nossa)⁸

Ao transportar a linguagem do livro ilustrado para a fotonovela digital, o aprendiz se envolve em um processo de transformação de duas mídias multimodais de gêneros distintos que o leva também a um duplo letramento: o da linguagem que manuseou como perceptor da obra fonte para elaborar a nova mídia e o do novo produto que elaborou como produtor de uma mídia destino. A fotonovela digital, mídia destino, é elaborada a partir de uma transferência do produto de mídia inicial e, ainda que os dois produtos sejam multimodais, a mente do perceptor/produtor reconhece um valor cognitivo diferente entre os dois produtos.

⁷ No original: «*c'est en maintenant la spécificité du visible par rapport au lisible, de l'image par rapport au signe, qu'on sauvera le mieux sa fonction de transmission*» (DEBRAY, 1992, p. 47).

⁸ No original: «*La 'lecture' des images ou leur déchiffrement, leur compréhension et leur interprétation, appartient à ce que nous appelons la littérature visuelle. Celle-ci entretient des liens étroits avec le développement cognitif. Elle se base sur des critères tels que la quantité et la qualité des images vues/produites. La qualité des images elle-même se fonde sur leur richesse et sur leur pertinence*» (LEBRUN, 2012, p. 144).

5 Percurso do aprendiz

Como primeira etapa, a apresentação da situação inicial foi elaborada a partir de uma aula com informações relevantes sobre os dois gêneros em questão e instruções para a tarefa a ser realizada. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) observam que a apresentação dessa situação inicial é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (2010, p. 84). O aprendiz deve ter bem definido qual é o seu papel nessa construção/mediação. Para isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) propõem algumas perguntas que devem ser respondidas para o melhor entendimento da SD: 1) Qual gênero será abordado? 2) A quem se dirige a produção? 3) Que forma assumirá a produção? 4) Quem participará da produção? (2010, p. 84-85). Feito isso, é importante ainda, nessa situação inicial, a apresentação do caminho do aprendiz para a construção da SD. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 85) acreditam que

a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

Para a apresentação ao aprendiz do caminho que deveria percorrer, a situação inicial foi calcada em uma apresentação de slides que apresentou as seguintes etapas para realização do projeto: 1) Indicação da leitura de *24 heures à Paris* para realizar um trabalho de adaptação; 2) Percurso da leitura de *24 heures à Paris* a ser realizado em sala de aula; 3) Proposta da adaptação de *24 heures à Paris* de um livro ilustrado para uma fotonovela digital; 4) Apresentação da mídia fotonovela e retrospectiva de sua história no Brasil: sua importância como tipo de literatura como texto de caráter sentimental e fácil de atingir um grande público. Relação do formato dessa mídia com a HQ visto que são quadrinhos fotográficos sequenciados e veiculados por revistas especializadas; 5) Apresentação, através de imagens, de revistas populares dos anos 1950-1970 que divulgavam a fotonovela no Brasil: *Grande Hotel* (editora Vecchi), *Capricho* (Abril) e *Sétimo Céu* (Bloch); 6) Formulação das etapas a seguir para realização da adaptação; 7) Apresentação de *sites* para a criação da fotonovela; 8) Exemplo dessa mídia

na França, *le roman-photo français*; 9) Calendário para a elaboração do projeto e apresentação oral da fotonovela digital para a classe.

Como primeira produção, os estudantes deveriam realizar a leitura prévia dos capítulos do livro de leitura e a execução das atividades ali propostas. *24 heures à Paris – une journée, une aventure* (Christian Lause – Paris, Maison des Langues, 2017, 72 páginas), é composto de cinco capítulos: 1 – Paris, ville lumière (Paris, cidade luz); 2 – Paris festif, virée nocturne (Paris festiva, virada noturna); 3 – Ville d’art, un esprit bohème (Cidade de arte, um espírito boêmio); 4 – Insolite, ville secrète (Insólita, cidade secreta); 5 – À table ! La gastronomie française (À mesa! A gastronomia francesa). Nessa primeira etapa, a leitura foi abordada por capítulos, realizada em cinco momentos (um capítulo por aula) e os estudantes trabalharam em sala de aula a leitura em voz alta, a correção das atividades e a discussão dos “points de vue culturels”, propostos a cada capítulo. Neste momento, o aprendiz é perceptor (ELLESTRÖM, 2017) de um produto de mídia que transfere para sua mente valores cognitivos do produtor.

Ainda nesta etapa, foi possível contextualizar as competências do público de estudantes que iria efetuar a SD. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, “esse percurso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades”; com base nisso, “o professor pode intervir melhor” para ajudar no “caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 85). Além disso, essa etapa também “concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 85).

O aprendiz, neste momento de atividades em sala de aula, tomou consciência de que o gênero com o qual estava em contato era uma narrativa de aventura pertencente à cultura literária ficcional e que representava uma mídia multimodal. Além disso, os estudantes, ao entrarem em contato com uma narrativa multimodal, entenderam que vários elementos eram relevantes para a execução do novo produto, a fotonovela digital, ainda que a mídia destino não fosse reproduzir a moldura inicial do produto fonte.

Nesta etapa, além das atividades propostas pelo livro de leitura, foi solicitada aos estudantes a escolha de colegas para formarem grupos de quatro estudantes e iniciar o preenchimento de um quadro sinóptico (Quadro sinóptico 1) para cada capítulo lido, antecipando assim o levantamento de dados para a tarefa seguinte:

⇒ Elementos da narrativa a serem apontados por capítulo:

Quadro sinóptico 1: levantamento de elementos textuais

Capítulo	Personagens	Lugares	Ações	Ambiente	Objetos	Maneira de descrever a história
1						
2						
3						
4						
5						

Fonte: elaborado pela autora.

Ao fim da primeira etapa, o aprendiz/perceptor se apropriou do material que iria servir de fonte para elaborar e desenvolver seu produto final: uma fotonovela digital ambientada na cidade em que vive. Essa fotonovela, escrita em francês, adaptação da obra *24 heures à Paris*, deveria ter como título *24 heures à São Paulo* e apresentar pontos turísticos da cidade. O passo seguinte para a continuação da SD se ancorou em “módulos” cujo objetivo era o “de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 87). Segundo os autores,

o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 88)

Na SD em questão, o aprendiz partiu de uma mídia multimodal complexa em que cada elemento serviu de base para o desenvolvimento de seu trabalho de adaptação. Ao se apropriar durante a situação inicial dos traços principais da mídia a ser adaptada, o aprendiz tomou consciência do gênero da mídia fonte e manuseou elementos para a construção do produto destino que representou um trabalho complexo para a elaboração da mídia alvo: a fotonovela digital. Gaudreault e Marion indicam que “[...] para compreender bem uma mídia, é preciso capturá-la em relação às outras mídias, é pela intermedialidade, pela preocupação intermediária que se compreende uma mídia” (GAUDREULT; MARION, 2000, p. 27, tradução

nossa).⁹ Nesse sentido, consciente do processo intermediário, a adaptação final deve ser apresentada como uma nova mídia, com uma nova roupagem.

A adaptação é, assim, uma espécie de transmídiação: uma mídia representa de novo, mas de forma diferente, algumas características que já foram representadas por outro tipo de mídia [...] A adaptação é, sem dúvida, comumente entendida como a transferência de características midiáticas de uma mídia para outra, mas não como representação de mídias. Uma mídia que adapta outra mídia não representa aquela outra mídia; representa seus traços de uma nova maneira. (ELLESTRÖM, 2017, p. 204-205)

Conscientes de que a mídia fonte deveria ser transformada para o novo produto a partir de suas características, seus traços, não preservando sua moldura inicial, os estudantes deram início ao trabalho de transmídiação da mídia fonte. Para isso, foram considerados quatro níveis principais em sua produção, segundo os preceitos da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 88): 1) “representação da situação” (definição do destinatário/perceptor de sua produção, sua finalidade, sua posição como autor/produtor e o gênero que vai trabalhar); 2) “elaboração de conteúdos” (conhecimento de técnicas para elaborar e criar a nova mídia); 3) “planejamento de texto” (estruturação do texto conforme sua finalidade); 4) “realização do texto” (escolha de vocabulário, tempos verbais, organizadores textuais, produtos imagéticos etc.).

Nessa fase, foram ainda utilizadas três categorias de atividades indicadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 89): (i) “atividades de observação e de análise de textos” (o aprendiz toma consciência do gênero que está lendo e de como vai manuseá-lo para a criação da nova mídia); (ii) “tarefas simplificadas de produção de textos” (através de exercícios, o aprendiz compreende limites a não serem ultrapassados tornando, assim a tarefa mais objetiva e demarcada); (iii) “elaboração de uma linguagem comum” (essa linguagem deve ser utilizada durante todo o projeto).

O trabalho por módulos é relevante pois permite ao professor: 1) analisar o trabalho dos estudantes em função da sequência e das características das mídias envolvidas; 2) decidir por etapas a sequência das atividades avaliando o processo em seu andamento; 3) evitar um trabalho final fora dos objetivos da SD.

⁹ No original: «[...] Pour bien comprendre un média, il faut donc le saisir par rapport aux autres médias; c'est par l'intermédialité, par souci intemédial, que l'on comprend un média» (GAUDREAU; MARION, 2000, p. 27).

Para a consolidação do trabalho desenvolvido pelos estudantes, “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 90).

O aprendiz/produtor, nesta etapa, deve trabalhar em grupo de quatro a cinco estudantes (já formado antes do início da SD) para executar o passo a passo da criação da fotonovela digital *24 heures à São Paulo*. A partir de um segundo quadro sinóptico (quadro sinóptico 2), os estudantes devem adaptar a livro de leitura para o novo produto de mídia, a fotonovela digital, para a criação de um *script*. Segundo Christiane Cadet, René Charles e Jean-Luc Galus (2013), no momento em se decide a “realização do cenário e de decupagem,” é o momento de “dividir a história em uma série de cenas em que se define o cenário, o momento (dia/noite), as condições meteorológicas (chuva/sol). Anota-se o nome dos personagens presentes, suas relações no espaço e os diálogos trocados” (CADET; CHARLES; GALUS, 2013, p. 96, tradução nossa).¹⁰

Nessa etapa, o grupo decide cada ambiente em que se desenvolverá a história, como será a ação, quais os temas dos diálogos, distribui as tarefas e anota possíveis observações para o desenvolvimento do projeto (Quadro sinóptico 2).

Quadro sinóptico 2: adaptação para uma fotonovela digital

Foto	Lugar e ambiente	Descrição da ação	Diálogo	Escala de plano	Observações
1					
2					
3					
4					
5					
Etc.					

Fonte: elaborado pela autora.

Decididos os elementos do quadro sinóptico 2, o grupo se encontra na etapa da redação da sinopse da fotonovela digital. Segundo Cadet, Charles e Galus (2013, p. 96),

¹⁰ No original: «La réalisation du scénario et du découpage. Il s’agit de découper l’histoire en une série de scènes où sont précisés le décor, le moment (jour/nuit), les conditions météorologiques (pluie/soleil). On note le nom des personnages présents, leurs relations dans l’espace et les dialogues échangés» (CADET; CHARLES; GALUS, 2013, p. 96).

a sinopse fixa a estrutura da narrativa (situação de início, mudanças, consequências, peripécias/imprevistos, situações finais). Ela considera a importância relativa das diferentes etapas da história e localiza os acontecimentos. Restrições: escolha de lugares acessíveis não necessita de deslocamentos excessivos, número de personagens limitado, preferência pelas cenas exteriores caso haja o temor de ser confrontado aos problemas de iluminação. (tradução nossa)¹¹

Assim, a elaboração da sinopse é feita em etapas. Primeiro, em um curto parágrafo, deve ser feita a apresentação da nova história com uma frase para cada capítulo (os capítulos devem seguir os mesmos temas daqueles da mídia fonte porém adaptados ao contexto solicitado). Em seguida, o aprendiz/produtor deve realizar a redação da nova história: essa etapa exige do grupo que se faça uma adaptação dos lugares, personagens e escrita do diálogo.

É preciso deixar claro que “embora importante, a narração é apenas uma entre as características de mídias combinadas, ou melhor, entre uma constelação de características de mídias” (ELLESTRÖM, 2017, p. 214) e, por isso, é importante que o grupo tenha consciência de que vários traços podem ser transmidiados nessa tarefa. Esse trabalho, além de solicitar dos estudantes a criação da escrita da sinopse do produto destino, ajuda a elaborar a importância da forma de reescrita. O texto passa por ajustes até chegar ao modo final que será utilizado na fotonovela digital: “o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 95).

Ainda que o objetivo principal dessa SD tenha sido a adaptação de uma mídia fonte para um novo produto, colocando o aprendiz em duas situações distintas, perceptor e produtor em um processo de transmídiação, a língua estrangeira é parte integrante desse processo (como indicado, esse trabalho foi desenvolvido em um curso de FLE). Assim, vários elementos estruturais da língua foram trabalhados como, por exemplo, questões ligadas à sintaxe, à ortografia e à gramática. Esse trabalho se mostrou relevante, pois, ao lidar com erros e acertos dos estudantes, o professor obteve informações importantes para viabilizar a continuação da SD.

¹¹ No original: «*Le synopsis fixe la structure du récit (situation de départ, bouleversements, conséquences, péripéties, situations finales). Il envisage l'importance relative des différentes étapes de l'histoire et localise les événements. Contraintes: choix de lieux accessibles ne nécessitant pas de déplacements excessifs, nombre de personnages limité, préférence accordée aux scènes en extérieur si l'on craint d'être confronté aux problèmes d'éclairage*» (CADET; CHARLES; GALUS, 2013, p. 96).

Superada essa fase, os estudantes se encontraram na etapa de escolha dos atores e da equipe de realização que já foi esboçada no quadro sinóptico 2 (fotógrafo, *script* etc.). Após todas as fases cumpridas, chegou-se ao momento de montar a fotonovela com todos os elementos obtidos. Nesse momento os grupos começaram a trabalhar de forma autônoma, utilizando os *sites* franceses¹² para a criação do *roman-photo*. Segundo Cadet, Charles e Galus (2013), a fotonovela apareceu na Itália, depois da Segunda Guerra Mundial e representa “uma forma particular de narrativa constituída de uma sequência de fotografias acompanhadas de diálogos sucintos e de comentários” (CADET; CHARLES; GALUS, 2013, p. 96, tradução nossa).¹³

Cabe salientar que a habilidade de utilizar o *site* também fez parte da formação nesta SD visto que todos os comandos foram feitos em língua francesa. Nesses *sites*, o aprendiz/produtor obteve uma sequência com várias informações, desde instruções para o percurso de trabalho até informações sobre as técnicas de fotografia (planos para realizar as fotos: geral, americano, *close-up* etc.; técnicas para usar a câmera etc.) e ferramentas para realizar a fotonovela digital no próprio *site*.

O trabalho final, a composição da *maquettage*, que representa o formato e a disposição das fotos na página, pode ser previsto desde a escrita do cenário. Em geral, segundo Cadet, Charles e Galus (2013), a página deve conter de cinco a seis fotos que, em geral, devem aparecer em formato retangular para, depois, serem acrescentados os balões e outros dispositivos como onomatopeias, formas para simular reações (um coração, por exemplo). Todas essas instruções estavam contidas no *site* escolhido pelos estudantes que oferecia o espaço virtual para criar o *roman-photo*.¹⁴

¹² *Sites* recomendados para a criação da telenovela:

<https://www.wmaker.net/ciden/attachment/19443/>

<http://www.roman-photos.info/creer-mon-roman-photo.html>

CANVA – crée une bande dessinée en ligne

https://www.canva.com/fr_fr/creer/bande-dessinee/

<http://www.recitadaptscol.qc.ca/spip.php?article217>

<https://edu.ge.ch/site/utilisation-logiciel/2012/10/15/creer-un-roman-photo-une-affichette-ou-une-page-de-presentation/>

<http://banal-blog.fr/creer-un-roman-photo-en-quelques-clics-avec-superlame/>

<https://www.commentcamarche.net/download/telecharger-34086003-comicsnovela>

<http://www.pearltrees.com/u/29805058-ressources-dessinee-photos>

¹³ No original: «le *roman-photo* est une forme particulière de récit constitué d’une suite de photographies accompagnées de dialogues succincts et de commentaires» (CADET; CHARLES; GALUS, 2013, p. 96).

¹⁴ Quando essa SD foi desenvolvida, o *site* escolhido foi “*utilisation de word pour mettre en page le roman photo – Ciden mars 2006*”. Ao tentar acessar esse *site*, verificamos que ele não está mais no ar.

Nessa etapa de produção, houve ainda a conscientização do aprendiz em relação à tarefa desenvolvida. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 90) reforçam sua importância para o aprendiz que percebe o objetivo que atingiu e o processo que percorreu até aqui; entende essa etapa como um instrumento que regula seu comportamento como autor; entende o progresso que realizou. Nessa fase, também a avaliação de tipo somativo mostra ao aprendiz/produtor os elementos que trabalhou para a produção final e que também compõem o processo avaliativo.

Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 91)

Nesse projeto, a avaliação somativa contou com: 1) leitura em voz alta e discussão em grupo; 2) relatório do desenvolvimento do projeto e da organização e execução da adaptação; 3) apresentação oral com *slides* da fotonovela digital; 4) a fotonovela digital; 5) a fotonovela impressa. A avaliação assim foi construída gradualmente a partir de trocas entre os grupos e o professor tornando o processo avaliativo mais explícito e compreensível.

Em relação ao relatório final solicitado, a maior parte dos grupos elaborou de modo claro e com uma estrutura bem definida o roteiro de adaptação, com sinopses bem feitas, o que conferiu um bom acabamento para o produto final. Quanto ao produto destino, o *roman photo*, as escolhas foram diversas: roteiro que reproduzia a narrativa da mídia fonte com algumas omissões, novo roteiro inspirado na mídia fonte, releitura da narrativa da mídia fonte. Esse aspecto confirma o sucesso da atividade que capacita o aprendiz/produtor para a realização da tarefa através da SD. Os participantes tomam consciência de que são responsáveis pela transferência de traços, de ideias que julgam relevantes para o sucesso do novo produto de mídia. As fotonovelas digitais apresentaram boa qualidade em relação ao manuseio do espaço digital para a criação das sequências de imagens fixas a partir das fotos produzidas pelos grupos. O uso do espaço digital para a elaboração da fotonovela capacitou ainda o aprendiz para a leitura em um suporte diferente que pode ser explorado a partir de vários objetos de leitura, o que o fez refletir sobre a adequação da produção multimodal ao modo que seria feita a recepção do leitor. Segundo Lacelle, Boutin e Lebrun (2017),

a reformatação, em contexto digital, dos diferentes suportes de comunicação, implica necessariamente uma reconceitualização da ideia da própria leitura. A leitura digital supõe uma leitura na tela mas que pode se fazer em diferentes suportes (e-book, tablets, computadores). (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017, p. 67)¹⁵

Ainda que o objetivo fosse a fotonovela digital e seu impacto como adaptação de uma mídia fonte em um novo ambiente virtual, os estudantes deveriam entregar a fotonovela impressa como trabalho final (como exemplo do produto final, uma fotonovela elaborada por um dos grupos que usou o software *Adobe InDesign* encontra-se na seção anexo). Este movimento permitiu a comparação do impacto de leitura do mesmo produto em ambientes diferentes: o digital e o papel.

6 Considerações finais

A SD, como exposto, propôs a experiência de apropriação da linguagem multimodal de um livro de leitura (mídia fonte) pelo aprendiz perceptor para seu manuseio e transmidiação para uma fotonovela digital (produto destino) pelo aprendiz produtor. A SD foi desenvolvida em duas turmas de Língua Francesa 2 e cada qual contou com quatro grupos de quatro estudantes.

Os resultados obtidos pelos grupos dessa SD mostraram que, apesar de todos os estudantes trabalharem com a mesma mídia fonte, o processo de transmidiação para uma sequência de imagens fixas em um espaço virtual possibilitou a criação de diferentes produtos finais. Segundo Elleström (2017, p. 223-224),

apesar de haver diferenças pré-semióticas e semióticas essenciais entre as mídias, a transferência de características midiáticas através de fronteiras modais é, frequentemente, possível; como o cérebro tem habilidades de cruzamento modais – ele pode fazer transmissões significativas entre, digamos, informações visuais e auditivas, ou formas espaciais e temporais de apresentação –, muitas características das mídias são realmente transmidiais. Em resumo: o fato de existirem dessemelhanças fundamentais ou mesmo essenciais entre as mídias não impede as capacidades compartilhadas de

¹⁵ No original: «*Le reformatage, en contexte numérique, des différents supports de communication, implique nécessairement une reconceptualisation de l'idée même de la lecture. La lecture numérique suppose une lecture sur écran, mais celle-ci peut se faire sur différents supports (liseuses, tablettes, ordinateurs)*» (LACELLE; BOUTIN; LEBRUN, 2017, p. 67)

representação (em vários graus) ou a transferência de características de mídias entre mídias diferentes (até certo ponto).

O resultado do trabalho confirma que, na fase intermediária em que o produto de mídia é transferido da mente do produtor para a do perceptor, o aprendiz elaborou um valor único a partir de sua percepção cognitiva que permitiu a produção de diferentes produtos.

O produto final da adaptação elaborada pelos estudantes por meio da SD baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) não representa a mídia fonte, não é uma fotonovela sobre o livro de leitura, ele representa os traços dessa mídia como a história, os personagens, o ambiente e todos os aspectos que foram retomados no produto destino e, por isso, pode ser considerado resultado de um processo de transmidiação.

À medida que a centralidade da adaptação consiste na transferência de traços de mídia a partir de um produto de mídia para outro, diferente, os estudos de adaptação fazem parte dos estudos da intermedialidade em geral [...] A adaptação deve ser entendida como um produto de mídia destino representando novamente certas características de um produto de mídia fonte. (ELLESTRÖM, 2017, p. 224-225)

O produto midiático realizado pelos estudantes também se concretiza como objeto de reatualização de mídias esquecidas ao longo do tempo (fotonovela) e reinventadas em um ambiente virtual (fotonovela digital).

O fato de o aprendiz entender durante o processo da adaptação que esse processo seria realizado a partir da transferência de traços da mídia fonte (livro de leitura), permitiu uma compreensão mais ampla do universo interno multimodal dessa mídia e favoreceu a escolha dos caminhos a seguir, conscientizando o aprendiz de seu potencial como autor/produtor capaz de afirmar suas preferências a partir de formas de expressão.

Referências

AZAOUI, B. Multimodalité, transmodalite et intermodalite: considérations épistémologiques et didactiques. **Revue de Recherches en littérature médiatique multimodale**, v. 10, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7202/1065526ar>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CADET, C.; CHARLES, R.; GALUS, J. L. **La communication par l'image**. Paris: Nathan, 2013.

DEBRAY, R. **Vie et mort de l'image**: une histoire du regard en Occident. Paris: Gallimard, 1992.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, J.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 81-108.

ECO, U. **Conceito de texto**. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1984.

ELLESTRÖM, L. **Midialidade**: ensaios sobre comunicação, semiótica e intermedialidade. Organização de Ana Cláudia Munari Domingos, Ana Paula Klauk e Glória Maria Guiné de Mello. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

GAUDREAULT, A.; MARION, P. Un média naît toujours deux fois... *In*: GAUDREAULT, A.; JOST, F. **Revue Sociétés et Représentations**, n. 9, p. 21-36, 2000. DOI: <https://doi.org/10.3917/sr.009.0021>

LACELLE, N.; BOUTIN, J.F.; LEBRUN, M. **La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@**. Québec: Presses Universitaires du Québec, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctt1z27hcs>

LAUSE, C. **24 heures à Paris**: une journée, une aventure. Paris: Maison des Langues, 2018.

LEBRUN, M. Le développement des compétences multimodales en préparant une exposition virtuelle en français. *In*: LEBRUN, M.; LACELLE, N.; BOUTIN, J-F. **La littératie médiatique multimodale**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012. p. 141-156. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgvfz.14>

Anexo: Fotonovela 24 horas à São Paulo: Une journée, une aventure

UNIFESP
PRESENTA

24 HEURES A SAO PAULO
UNE JOURNÉE, UNE AVENTURE

CASTING: DANIELA
ELISA - GI
JOACHIM - EDU
MALTER - MARCIO
MAXIME - YU

FICHE TECHNIQUE:
SCÉNARIO - LE GIGOTE
PHOTOGRAPHIE - DOGG, YU, EDU
ET MARCIO

CHAPITRE 1 LE CHANGEMENT DE SACS À DOS

C'EST LE 13 AVRIL À SAO PAULO, IL FAIT BEAU, IL EST 8H30. LE SOLEIL BRILLE

JE NE CROIS PAS QUE JOACHIM VA PASSER PLUS D'UNE HEURE DANS LA SALLE DE BAIN !

JOACHIM, ÇA SUFFIT ! J'AI BESOIN DE PRENDRE UNE DOUCHE !

JE PENSAIS QUE TU N'ÉTAIS PAS SORTI ! TU VOIS CE QUE TU VIENS DE FAIRE ? JE SUIS EN RETARD !

DÉFINITIVEMENT JE N'AIME PAS JOACHIM ! C'EST DE SA FAUTE QUE JE SUIS ENCORE EN RETARD ! AUJOURD'HUI J'AI UN RENDEZ-VOUS AVEC MALTER WALLEES ET APRÈS E JE VAIS CONNAÎTRE RADAMOTO. SI CE N'ÉTAIT PAS JOACHIM, JE SERAIS PRÊTE.

ELISA EST PRÊTE POUR SORTIR QUAND...

AH NON, JOACHIM A PRIS MON SAC À DOS PAR ACCIDENT ! JE N'AI PLUS MON INVITATION DE L'EXPOSITION DE RADAMOTO ! J'AI BESOIN DE LE TROUVER !

MAISON DES ROSES
C'est un manoir en style français situé sur l'avenue la plus célèbre de Sao Paulo : Avenida Paulista. Le manoir a été construit en 1935 par l'architecte Francisco de Paulo Ramos de Azevedo et jusqu'en 1980 c'était la maison de famille Ramos de Azevedo. Aujourd'hui, la Casa das Rosas fonctionne comme un centre de diffusion de poésie, de littérature et d'autres créations artistiques et elle abrite aussi la collection Haroldo de Campos.

CHAPITRE 2 ELISA CONNAÎT MAXIME

SLUR L'AVENUE PAULISTA, IL Y A BEAUCOUP D'ANIMATION ! ON PEUT VOIR DE DIFFÉRENTS ARTISTES. ELISA S'ARRÊTE UN MOMENT POUR LES REGARDER, ELLE VOIT UN JONGLEUR QUI NE COMPREND PAS UN TOURISTE JAPONAIS. COMME ELLE PARLE LE JAPONAIS, ELLE AIDE LE JEUNE HOMME.

IL A DIT QU'IL A ADORE VOTRE PRÉSENTATION.

MAXIME REMERÇE ELISA MAIS IL COMPREND QU'ELLE N'EST PAS TRANQUILLE.

QU'EST-CE QUI SE PASSE ?

MON FRÈRE EST SORTI AVEC MON SAC À DOS QUI AVAIT UNE INVITATION IMPORTANTE.

MAXIME DIT QU'IL VA AIDER ELISA

C'EST IMPOSSIBLE !

J'ADORE LES MISSIONS IMPOSSIBLES ! NOUS SOMMES À SAO PAULO, ELISA, SAO PAULO EST UNE JUNGLE ! J'ADORE LES AVENTURES ! JE PEUX T'AIDER ?

D'ACCORD !

AVENUE PAULISTA
Avec presque 3 km, l'Avenida Paulista est la principale avenue de Sao Paulo. Elle a été inaugurée à la fin du XIXe siècle et abritait des manoirs des barons du café. Aujourd'hui, l'avenue est dominée par un grand nombre de gratte-ciels, centres commerciaux, parcs et centres culturels. Il y a des attractions dans tous les pavés de maison. La meilleure manière de circuler par l'avenue est à pied, mais aujourd'hui c'est possible de louer des trottinettes et aller d'un bout à l'autre de l'avenue par la piste cyclable que la divise.

CHAPITRE 3 LE PHOTOGRAPHE MALTER WALLEES

UNE DEMIE HEURE PLUS TARD, MAXIME ET ELISA SE RETROUVENT À L'INSTITUT MOREIRA SALLES. LE GRAND PHOTOGRAPHE MALTER WALLEES A RÉUNI DES JEUNES PHOTOGRAPHES POUR L'AIDER DANS UNE EXPOSITION. IL Y A BEAUCOUP DE GENS. A LA FIN, ELISA SE PRÉSENTE À MALTER.

BONJOUR, MONSIEUR !

ENCHANTÉE, MALTER, JE SUIS ELISA, UNE GRANDE FAN DE VOS PROJETS, C'EST MON AMI MAXIME.

INTÉRESSANT. IL RESSEMBLE À FABRIZIO MORETTI DE STROKES.

ELISA N'AIME PAS CE QU'ELLE VOIT.

ALORS, JE VEUX PRÉSENTER MON IDÉE D'UNE EXPOSITION PHOTO SUR LA CULTURE JAPONAISE.

MALTER A ADORE L'IDÉE D'ELISA ET IL L'A INVITÉE POUR L'EXPOSITION PLUS TARD.

INSTITUT MOREIRA SALLES
L'institut, situé dans l'Avenida Paulista, abrite un patrimoine en quatre domaines artistiques : photographie, musique, littérature et iconographie. Parmi eux, la photographie ressort parce qu'il y a environ 2 millions d'images enregistrées depuis le XIXe siècle.

CHAPITRE 4 RECHERCHE SUR DES ROUES ROUES

ELISA DIT AU REVOIR À MALTER ET ELLE ET MAXIME TENTENT DE RETROUVER JOACHIM DANS LES RUES DE SAO PAULO.

ELISA OBSERVE DIFFÉRENTS GROUPES POUR ESSAYER DE RECONNAÎTRE JOACHIM. ILS AVANCENT LE LONG DE LA LONGUE AVENUE POUR ATTEINDRE LE PARC TRIANON.

OÙ ALLONS-NOUS ?

FENSEZ-VOUS QU'IL EST DANS LE PARC ?

NOUS TRAVERSONS L'AVENUE PAULISTA AVEC NOS TROTTINETTES POUR GAGNER DU TEMPS EN UTILISANT LA PISTE CYCLABLE. GAR LA CIRCULATION Y EST TRÈS DENSE.

NON, IL N'AIME PAS CE GENRE D'ATTRACTION. IL PRÉFÈRE LES MANÈGES MOINS ENCOMBRÉS.

DANS LE PARC, UN GROUPE DE PERSONNES LES ABORDE : ÊTES-VOUS FABRIZIO MORETTI ? IL HÉSITE À RÉPONDRE. LES FANS ENTHOUSIASTES LE MONTRENT DU DOIGT.

JE NE SUIS PAS!

PENSEZ-VOUS QUE JE RESSEMBLE FABRIZIO MORETTI ?

NON, PAS SPÉCIFIQUEMENT LUI.

ELISA NE VEUT PAS QU'IL LA CONSIDÈRE COMME UN ENFANT, UNE FAN DES CÉLÉBRITÉS. MAIS ELLE PENSE QU'IL RESSEMBLE VRAIMENT L'ARTISTE BRÉSILIEN QUI HABITE AUX ÉTATS-UNIS DEPUIS L'ÂGE DE QUATRE ANS. APRÈS AVOIR BEAUCOUP CHERCHÉ JOACHIM, ILS DÉCIDENT DE TROUVER UN ENDROIT OÙ MANGER ET SE REPOSER.

PARC TRIANON
Il a été inauguré le 3 avril 1892 dans la ville de Sao Paulo, un an après l'ouverture de l'avenue Paulista. Il a été projeté par Paul Villon le paysagiste français et a été inauguré par Barry Parker, architecte anglais. Le nom Trianon vient du Club Trianon ouvert jusqu'à 1953 et situé devant le parc où se situe aujourd'hui le Musée d'Art de Sao Paulo.



CHAPITRE 5 ENFIN, JOACHIM !

ILS REGARDENT POUR VOIR OÙ ILS PEUVENT MANGER. IL Y A UN CAFÉTERIA SUR LA TERRASSE.

J'AI FAIM, ET TOI ?

J'AI FAIM AUSSI!

NOUS SOMMES-NOUS INSTALLÉS SUR LA TERRASSE?

C'EST MOI QUI VOUS INVITE.

ELISA CHOISIT UNE CRÊPE AU MIEL ET SE DIT QU'UN JOUR ELLE MONTRERA DES RICHES SUR LE TOIT DE SON BÂTIMENT POUR SAUVER LES ABÉLLES. MAXIME PREND UNE CRÊPE À LA BIÈRE. IL N'A PAS LE TEMPS DE MANGER CAR SON ATTENTION EST ATTIRÉE PAR UN MAGICIEN PLACÉ À QUELQUES MÈTRES DE LA TERRASSE. IL RECONNAÎT SON AMI.

C'EST ARTHUR, UN AMI.

ET IL COURT LE SALLIER. ON VOIT QU'ILS SE CONNAISSENT BIEN. UN GROUPE DE TOURISTES S'APPROCHE. ELISA LES REGARDE ET SOLDAN LA SURPRISE. JOACHIM EST AVEC ELUX !

ELISA HURLE SI PORT QUE MAXIME POSE TOUTES LES BALLEES SUR LE SOL. ELLE COURT VERS SON FRÈRE.

JOACHIM !

DONNE-MOI MON SAC IMMÉDIATEMENT. BIEN SÛR, TU NE PEUX PAS IMAGINER QUE J'EN AURAIS BESOIN ? OU TU NE TE SOUCIES PAS ? JE SUIS OBLIGÉE DE TE POURSUIVRE DANS TOUTE SAO PAULO. JE TE DÉTESTE !

D'ACCORD! CALME-TOI, C'EST JUSTE UN SAC.

UN SAC À DOS AVEC UNE INVITATION TRÈS IMPORTANTE À L'INTÉRIEUR. TU PRENDS DES CHOSSES SANS DEMANDER LA PERMISSION, TU ES L'IMAGE PARFAITE DE L'ÉGOÏSME ! TU NE CHANGÉRAS JAMAIS ! JOACHIM, TU TE MOQUES DE MOI.

TIENS, VA CHERCHER TON SAC À DOS !

JOACHIM PRÉFÈRE ÉVITER DE PARLER À ELISA ET PROPOSE À SON GROUPE DE VISITER UN ENDROIT PLUS CALME. ELISA RÉALISE SoudAIN QUE CETTE HISTOIRE DE SAC À DOS LUI A PERMIS DE RENCONTRER MAXIME. CETTE JOURNÉE FOLLE DE TROTINETTES ÉRRANTES A ÉTÉ INCROYABLE... GRÂCE À JOACHIM, ELLE DÉCIDE DE S'EXCUSER MAIS IL EST PARTI. MAXIME LA REJOINT.

VOUS AVEZ VOTRE INVITATION. TOUT VA BIEN ALORS ?

OUI, ET J'AI FAILLI ABANDONNER. MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE AIDE, MAXIME !

ELISA SE TOURNE VERS L'AMI JONGLEUR DE MAXIME.

VOUS N'ÊTES PAS QU'UN MAGICIEU ! J'AIME TOUS LES ARTS DU SPECTACLE. J'AI UNE IDÉE ! VOULEZ-VOUS PARTICIPER AU SPECTACLE, MAXIME ? IMAGINEZ : VOUS JONGLEZ AVEC ARTHUR, LES ACROBATIES ET LA MAGIE. D'ACCORD ?

D'ACCORD !

AH! ELISA, VOILÀ !

J'AI ENCORE UNE IDÉE. WALTER, JE PROPOSE D'INTÉGRER MAXIME ET SON AMI DANS VOTRE SPECTACLE. CE SONT DE VRAIS ARTISTES

REGARDEZ LES, MAXIME ET ARTHUR, JONGLENT EN EFFECTUANT DES ACROBATIES. IGNATIUS LES REGARDE, ELLE FERME LES YEUX POUR IMAGINER LA SCÈNE, PUIS SON VISAGE CHANGE COMPLÈTEMENT. IL SOURIT.

C'EST EXACTEMENT L'IDÉE QUE J'ATTENDAIS - L'ÉVÈNEMENT SERA LA RENCONTRE ENTRE L'EXTÉRIEUR ET L'INTÉRIEUR DE SAO PAULO : LES ARTS DE LA RUE ET L'ART MODERNE DU MUSÉE. D'UN CÔTÉ, DES JONGLERS, DES MAGICIENS, DES CRACHEURS DE FEU ; DE L'AUTRE, LES MANNÉQUINS ET LE DÉFILE DE MODE. MERCI ELISA, C'EST PARFAIT !

WALTER SALLES
Fils de l'ambassadeur Walter Moreira Salles, le cinéaste Walter Salles a rencontré la projection internationale après ses films être nommés aux Oscars. Son film le plus célèbre est *Diários de Motocicleta* qui retrace la vie de Che Guevara. Son succès l'a élu l'un des 40 meilleurs directeurs du monde par le journal *The Guardian*.



IL EST 18 HEURES. ELISA A TROUVÉ SON INVITATION. ELLE POURRA VOIR YOSHIYUKI RADAMOTO, SON AUTEUR DE MANGA PRÉFÉRÉ. ELLE EST ÉGALEMENT IMPLIQUÉE DANS LE PROJET D'IGNATIUS AVEC MAXIME. MAXIME... ELLE LA CONNU IL Y A QUELQUES HEURES À PEINE MAIS ELLE SAIT DÉJÀ QUE CETTE RENCONTRE VA CHANGER SA VIE.

QU'EST-CE QUE TU FAIS CE SOIR APRÈS LA SÉANCE MANGA ?

EH BIEN, IL SERA TARD. JE VAIS RENTRER CHEZ MOI, MAIS DEMAIN SOIR, JE SUIS LIBRE SI VOUS VOULEZ NOUS POUVONS NOUS RENCONTRER.

FIN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Língua Francesa II – Docente: Profa. Dra. Ana Luiza Ramazzina

Douglas da Rocha Yoshida – Matrícula 136.494

Egriandia Mendes Pinheiro – Matrícula 133.453

Marcio Augusto Cantinho – Matrícula 136.497

Guilherme Bertolo Barreira – Matrícula 133.455

Recebido em: 10.09.2020

Aprovado em: 24.11.2020