

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Cinema de Animação e Artes Digitais

Sabrina Fernandes Pereira Lopes

Ensino de Roteiro para Animação: Desafios e Estratégias na Prática Docente

Belo Horizonte
2022

Sabrina Fernandes Pereira Lopes

Ensino de Roteiro para Animação: Desafios e Estratégias na Prática Docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Cinema de Animação e Artes Digitais da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para o título de Bacharela.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Ribeiro da Silva Tavares

Belo Horizonte
2022

RESUMO

O presente trabalho investiga práticas de ensino de roteiro focando especificamente na docência em cursos de graduação em cinema de animação. A pesquisa buscou compreender quais desafios os docentes encontram diante dos procedimentos de realização e quais estratégias adotam em sala de aula. Para tal, foram conduzidas entrevistas compreensivas com docentes que atuam em bacharelados ofertados por Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil. Os dados obtidos nessas conversas apontam para práticas que buscam integrar a dramaturgia audiovisual aos saberes necessários à realização de animações e a outras áreas das artes e da comunicação; que privilegiam o caráter processual do desenvolvimento de roteiros; e que buscam uma construção colaborativa do conhecimento junto aos discentes.

Palavras-chave: Ensino. Roteiro. Animação. Cinema.

ABSTRACT

This research investigates screenwriting teaching practices focusing specifically on undergraduate animation courses. With the research we seek to understand the challenges that teachers face and the strategies they adopt in the classroom. To achieve this objective, we interviewed professors who work in courses at Federal Institutions of Higher Education in Brazil. The data obtained in these conversations point to practices that seek to integrate audiovisual dramaturgy with the knowledge necessary for the realization of animations and other areas of arts and communication; that privilege the procedural character of script development; and who seek a collaborative construction of knowledge with students.

Keywords: Teaching. Screenwriting. Animation. Cinema.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 O ENSINO DE ROTEIRO ENTRE MANUAIS E PARADIGMAS	9
3 METODOLOGIA	13
4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ROTEIRO EM CURSOS SUPERIORES DE ANIMAÇÃO	15
4.1 Buscando referências: das especificidades da dramaturgia para animação a outras formas de narrar	15
4.2 Criando universos infinitos com duração reduzida: possibilidades criativas e limitações materiais na roteirização para animações	19
4.3 Construindo repertórios colaborativos: singularidades do perfil dos estudantes de animação	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	28
APÊNDICE A	31
APÊNDICE B	32

1 INTRODUÇÃO

Desde a gênese do Cinema de Animação, com sua origem nos brinquedos ópticos, está patente sua vocação tanto para a técnica quanto para a arte e o entretenimento. Alberto Lucena Júnior (2005) descreve como inaugural a adaptação de uma de suas precursoras, a lanterna mágica, como ferramenta artística no espetáculo *Fantasmagorie* (1794), criado por Étienne-Gaspard Robert, no qual o ilusionista aproveitava o potencial do dispositivo para criar um ambiente assombroso que atraía um considerável público. Mais próximo do que conhecemos hoje como animação estavam as *Pantomimes Lumineuses* de Emile Reynaud que, já em 1892, projetavam figuras animadas com enredo, trilha sonora sincronizada e personagens integrados aos cenários (LUCENA JUNIOR, 2005, p.36). Contudo, quando investigamos a produção bibliográfica acerca desse modo de realização, ainda perdura a constatação de Marcello Tassara de que as obras se focam, em grande parte, nos processos e métodos de produção (2005, p.09), por vezes deixando de debater aspectos críticos e estéticos de seu potencial narrativo. Assim, apesar da predisposição da animação para contar histórias, poucos são os textos que se dispõem a debater sua roteirização como é discutido no presente trabalho.

No Brasil, conforme afirma o diretor e professor Sávio Leite, caminhamos para a constituição de uma indústria com notável crescimento e diversificação da animação no início do século XXI; ao que se relaciona uma profissionalização do setor (LEITE, 2018, p.07). Acompanhando esse desenvolvimento, ocorre também a consolidação do ensino de animação em instituições formais de educação. Segundo dados do Ministério da Educação, há em atividade 55 cursos de nível superior na área no país. Apesar de existirem anteriormente em algumas delas como habilitação ou formação complementar de outras formações, como artes visuais, design e cinema e audiovisual, todas as graduações que trazem na denominação o termo “animação” têm ato de criação nos últimos 16 anos, sendo que, deles, 10 são tão recentes que ainda não iniciaram seu funcionamento. Trata-se de uma maioria de cursos superiores de tecnologia ofertados por instituições privadas¹. Em universidades públicas são apenas 4: o Bacharelado em Cinema de Animação e Artes Digitais da Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG; Bacharelado em Cinema de Animação da Universidade Federal de Pelotas — UFPel; Bacharelado em Animação da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC e o Tecnólogo em Cinema e Animação da Universidade Estadual de Minas Gerais

¹ Os dados relativos a cursos superiores da área da animação foram consultados no site eMec em julho de 2022. C.f.:<https://emec.mec.gov.br/>

— UEMG, esse último ainda não iniciado².

Ao buscar por definições e perfis acerca da produção nacional de animação o que encontramos como característica central é a pluralidade. Para Sávio Leite, a profusão criativa acompanha as proporções do país e “apresenta uma produção diversa e multifacetada dessa arte” (2018, p.07). Já a diretora Aída Queiroz, ao apontar que, com condições econômicas e políticas favoráveis no Brasil a partir de 2003, “a animação brasileira firmou-se como uma criadora de conteúdo e não como mão-de-obra contratada por outros países.”(QUEIROZ, 2019, p.90), descreve que os passos de animadores para driblar os percalços resultaram numa “agradável mistura de independência, criatividade e irreverência”(2019, p.83). Para William Gatti Júnior et al. (2013), a despeito desse avanço, se torna um desafio achar profissionais roteiristas. Os autores afirmam que paradoxalmente, apesar da fama do povo como criativo, “é relativamente fácil encontrar brasileiros que desenham, mas é muito difícil encontrar bons roteiristas” (2014, p. 471-472).

A pesquisa aqui proposta, portanto, parte do questionamento de como tem se dado o ensino de roteiro e, principalmente, como os professores têm enfrentado os desafios encontrados na prática docente diante dos procedimentos de realização de animações e quais estratégias eles adotam em sala de aula. Somam-se a esses questionamentos aqueles que se relacionam às habilidades necessárias à escrita de roteiros de animações, considerando que grande parte dos materiais de apoio e bibliografia indicada em disciplinas de roteirização, inclusive desses cursos, foram pensadas a partir do cinema de captação direta.

O tema de que tratamos é ainda pouco explorado na produção acadêmica brasileira. Essa constatação parte de uma busca realizada nas bases Scielo e Scopus e no blog Acadêmicos da Animação. Quando foram usados os descritores *roteiro + ensino + audiovisual* com o objetivo de localizar pesquisas centradas na docência de roteiro, o que se encontra é uma maioria de estudos que não debatem a roteirização em si, mas a utilização de recursos audiovisuais na composição de roteiros de ensino de determinados conteúdos escolares. Mais alinhados com o que se busca abordar no presente trabalho, encontramos um artigo de Alfredo Suppia e Natasha Romanzoti (2019), no qual os autores questionam a amplitude, eficácia e aplicabilidade do paradigma de três atos no ensino de roteiro e um texto de Suppia (2020) que analisa conceitualmente o uso do que o autor chama da vulgata da tríade

² O Curso Superior de Tecnologia em Cinema e Animação da UEMG tem previsão para início de sua primeira turma no segundo semestre letivo de 2022.

poética composta por lírico, épico e dramático nos cursos de cinema. Outro trabalho de interesse identificado foi o conduzido por Joanise Levy (2021) que categoriza as disciplinas de roteirização ofertadas em cursos de graduação entre as focadas em dramaturgia, escrita audiovisual e processos de criação. Quando foi adicionado o descritor *animação* às buscas, não foi retornado nenhum resultado. Assim, compreende-se que a realização da pesquisa se justifica por contemplar uma área de relevância para os cursos anteriormente citados, bem como para o desenvolvimento da formação em cinema de animação e que ainda tem poucas descrições e teorizações na pesquisa nacional.

No capítulo a seguir são colocadas algumas questões acerca do ensino de roteiro de forma geral frente a rigidez dos manuais e a diversidade da produção cinematográfica nacional. Logo depois são descritos e justificados os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análises de dados na pesquisa. No capítulo quatro são apresentadas e discutidas as informações que o trabalho de campo proporcionou, abordando as práticas de ensino de roteiro a partir de entrevistas realizadas com docentes de cursos superiores da área da animação. Por fim, são feitas considerações acerca dos resultados obtidos, bem como são apontadas limitações e possíveis contribuições do estudo.

2 O ENSINO DE ROTEIRO ENTRE MANUAIS E PARADIGMAS

Cada modificação significativa em termos de técnica no cinema, aqui incluindo tanto o de animação quanto o de captação direta, trouxe também dilemas e suscitou inovações estéticas que ora se valeram dos novos recursos disponíveis, ora testaram seus limites. Como descreve André Parente (1991, p.01), foi assim no advento das diversas gerações da imagem em movimento, como película em preto e branco e colorida, imagem eletrônica ou vídeo. Ao se aproximar da virada para o presente milênio, o autor previa que os processos digitais abririam milhões de portas, mas considerava que boa parte do que seria produzido apenas se serviria de tais tecnologias para aprimorar os modelos já existentes na indústria sem, contudo, desafiá-los profundamente. Quando observamos quais são os filmes que dominam as telas do cinema e os streamings, percebemos que, pelo menos em parte, essa previsão se concretizou. A Jornada do herói, detectada por Joseph Campbell (2004) como estruturante desde narrativas mitológicas antigas, está mais viva do que nunca, inclusive na explosão recente de grandes produções cinematográficas de super-heróis, agora desfrutando dos recursos digitais para encenar seu universo fantástico³.

É nessa forma de estruturação narrativa que se centra grande parte do material adotado como referência nas universidades brasileiras ao se ensinar roteiro. Em uma busca exploratória pela bibliografia indicada em disciplinas de nove cursos da área do audiovisual⁴, de sete instituições de ensino superior do país: UFJF, UFPel, UFRB, UFSC, Unila, Usp e UFMG constatamos que os textos mais citados são o Manual do Roteiro de Syd Field (2001), Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros de Robert McKee (2013) e Roteiro de cinema e televisão de Flavio de Campos (2016). Menos frequente ou como bibliografia complementar, está a indicação de outros clássicos para a composição de narrativas e personagens, como A Poética Clássica, que reúne textos de Aristóteles, Horácio e Longino (2014) e o já citado Herói de Mil Faces de Joseph Campbell (2004).

Os manuais, tão presentes como ferramentas para o ensino da escrita narrativa para

³ O Universo Marvel, que inclui a realização de filmes de heróis baseados em HQs como “Vingadores”, “Capitão América”, “Thor”, “Homem de Ferro” etc., é hoje a franquia de filmes mais lucrativa da história. Nele se incluem produções animadas, como é o caso de “Homem-Aranha no Aranhaverso”(EUA, 2018), longa dirigido por Peter Ramsey, Bob Persichetti e Rodney Rothman e que recebeu diversos reconhecimentos como prêmios Annie Awards, Hugo Awards e Oscar, Outros dados podem ser acessados em: <https://bit.ly/3si0rHS> acesso em 01 abr. 2022.

⁴ Dentre esses, 3 cursos são da área da animação.

cinema, se valem do que Syd Field (2001) define como o paradigma: uma série de definições de como deve ser um roteiro para que este tenha atributos suficientes para chegar a ser produzido e, na eventualidade desse êxito, dar origem a um filme de sucesso. Com o conceito de sucesso podendo variar entre retorno financeiro pela bilheteria, aclamação crítica ou reconhecimento dos pares. Tal padrão argumenta pela definição de estruturas narrativas para a concepção de roteiros, se pautando frequentemente em três atos.

As afirmações anteriores se referem à realização audiovisual de forma geral e se aplicam também quando analisamos a produção de animações que são amplamente distribuídas comercialmente. Nesse contexto, Fontanilla et al (2018) apontam que um guia que se assemelha à abrangência e aceitabilidade coletiva na produção de roteiros para animação surgiu com o compêndio dos “22 princípios narrativos da Pixar”. Tal lista reúne uma série de prescrições para a criação de roteiros “cativantes” e foi divulgada pela ex-funcionária da produtora, Emma Coats. Entre os princípios defendidos, além de sugestões de como encontrar criatividade para a escrita das histórias, estão indicações de formas de estruturar narrativas que se aproximam daquelas vistas nos tradicionais manuais.

A despeito da continuidade da aplicação desses padrões em diversas obras, como previsto por Parente (1991), em especial aquelas que visam ampla distribuição, outras formas de conceber narrativas existem e a possibilidade de produzir obras que não necessariamente buscam o sucesso comercial se tornou mais praticável com a ampliação do acesso a tecnologias digitais (AGUIAR; MENOTTI, 2019). Rosana Soares aponta que uma das características principais do cinema brasileiro contemporâneo, compreendendo que vivemos esse período no país a partir da Retomada, é a diversidade que passa por dimensões temáticas, estilísticas, estéticas e narrativas (SOARES, 2011, p.86). Entre outros fatores, com o maior e mais imediato alcance aos meios de produzir filmes, com o barateamento de equipamentos de filmagem, captação de som, edição e softwares evidencia-se uma potencialização dessa diversidade. Podemos adicionar aqui que isso também aconteceu no campo da animação, onde a ampliação de oportunidades de obter softwares e equipamentos tornaram possíveis produções tanto em 2D e 3D, como facilitaram mesmo, realizações em outras técnicas como o stop motion, ainda que essa amplitude não se compare à alcançada pelo cinema de captação direta.⁵ Assim, surge o questionamento de como tem se dado a formação de roteiristas para a

⁵ Dados da Ancine - Agência Nacional do Cinema sobre os filmes brasileiros de longa-metragem lançados comercialmente entre 2015 e 2020, os mais recentes disponíveis, apontam que entre os 843 registrados no órgão, apenas 14 são animações. C.f.:<https://www.gov.br/ancine/pt-br/oqa/cinema->

atuação nesse setor tão múltiplo.

No capítulo O Roteiro Evanesciente do livro *A Linguagem Secreta do Cinema*, Jean-Claude Carrière (2015) narra suas primeiras aproximações do trabalho como roteirista ao lado do cineasta Jacques Tati. Carrière salienta dois pontos que seriam cruciais ao ofício do roteirista, primeiramente saber que o roteiro é uma obra de transição, após o filme concluído, seu destino é desaparecer. Em segundo lugar, que, para o roteirista, diferentemente do que muitos acreditam, os conhecimentos necessários estão muito mais ligados ao funcionamento do cinema do que à escrita literária. Essa última afirmação coloca em xeque a concepção de que, enquanto arte, o conhecimento acerca do cinema se limita ao que este deve à literatura e ao teatro (GOMES, 2014, p.106). Apesar de as estruturas narrativas descritas anteriormente como tradicionais no cinema compartilharem suas origens com a poética aristotélica que é também fundante do teatro, compreende-se que fazer filmes, apesar de sua relação com diversas áreas criativas, mobiliza também saberes específicos. E, ainda dentro da realização cinematográfica, há saberes que se relacionam particularmente a obras animadas e as que se valem da captação direta.

Em outra obra, agora acerca da profissionalização do roteirista, Carrière afirma que para ensinar esse fazer é indispensável que a teoria encontre a prática “tão cedo quanto possível e tão frequentemente ainda quanto possível” (1996, p.55). Para o autor, “um roteirista deve mesmo ter condições para apresentar um orçamento aproximativo do seu filme. Não tem nenhum motivo para deixar a parte técnica para outros. Deve saber como se faz um filme”(1996, p.61). Tais afirmações levam a outra interpretação cabível e necessária da contextualização no âmbito aqui discutido, que é localizar o trabalho do roteirista no todo da realização de animações. É preciso que aquele que deseja aprender tal ofício tenha noção, ainda que não domine a prática, de todos os métiers que as histórias que escreve irão envolver até que a obra chegue à tela.

Porque o que parece correto e apropriado no papel, mesmo quando lido em voz alta, torna-se falso e forçado quando visto na tela? Será a passagem de nossa subjetividade como leitores, na qual as formas que imaginamos permanecem necessariamente vagas, para a implacável objetividade do cinema, cuja essência e cujo olhar são diferentes dos nossos? Estaremos nesse caso lutando contra uma coisa irreduzível? (CARRIÈRE, 2015, p.122)

Os questionamentos postos por Carrière acima, são dilemas que aparecem mesmo na vida profissional do realizador e perpassam o trabalho do roteirista. São impasses cujas

implicações somente são visíveis com a realização dos filmes e isso geralmente depende da mobilização de toda uma equipe que contribuirá também criativamente para tornar audiovisual a narrativa, que era até ali somente verbal. Tal interdependência ecoa no que afirma Bridget Conor (2014) ao apontar que o trabalho do roteirista é frequentemente descrito a partir de sua dicotomia entre técnica e criatividade, sendo enquadrado como um tipo de escrita que é limitada pelo cabimento da realização. Além da invisibilidade do roteiro no filme após sua finalização, a autora elenca como fatores que levam a esse pensamento a rigidez da formatação necessária ao redigi-los; a impossibilidade de reivindicar autoria criativa individual frente a essas contribuições da equipe e, quando em produções comerciais, a falta de liberdade frente às imposições mercadológicas (CONOR, 2014, p.01).

Os apontamentos presentes nas afirmações mobilizadas anteriormente expõem algumas questões presentes na discussão do aprendizado do ofício de roteiristas tais como: relação entre narrativa clássica e novos procedimentos de realização; contraste entre técnica e criatividade; necessidade de conhecer a teoria e de praticar; aproximações e afastamentos da escrita de textos teatrais, literários e cinematográficos. Questionamos, portanto, como essas tensões aparecem no ensino de roteiro nos cursos de cinema de animação. No próximo capítulo abordaremos caminhos percorridos por professores para deslindar as demandas que se colocam em sala de aula, tendo em vista as questões elencadas acima.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que apresentamos aqui tem natureza qualitativa e caráter descritivo, essa opção foi feita porque buscamos compreender o “fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p.21). Como forma de coleta de dados, optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas com professores que atuam no ensino de roteiro em instituições federais de ensino. Esse método foi selecionado por possibilitar que tratássemos dos temas investigados sem impedir que outros tópicos, considerados relevantes pelos docentes, fossem introduzidos no debate. Assim, as conversas foram conduzidas de maneira que os entrevistados pudessem falar livremente com sutis intervenções apenas caso se afastassem das questões norteadoras, conforme orienta Silverman (2009, p.157).

Entre as diversas técnicas de entrevistas existentes, elegemos como mais alinhada com os propósitos do estudo a *entrevista compreensiva*, descrita por Jean-Claude Kaufmann (2018). Nessa abordagem, a grade de temas e questões a tratar servem como base para a conversa, que deve se encaminhar conforme as possibilidades abertas pela pessoa entrevistada. O roteiro foi um material bastante flexível, que buscou manter os informantes, como o autor chama as pessoas entrevistadas, falando em torno do tema e procurando constituir uma dinâmica de conversação mais rica do que a de simples pergunta e resposta (2018, p.74).

Para mobilizar os sujeitos e sujeitas de pesquisa realizamos uma busca nos sites de instituições federais de ensino superior que ofertam cursos na área da animação, a saber, UFMG, Ufpe e UFSC, procurando pelo contato de professores e professoras que lecionam atualmente ou tivessem atuado recentemente no ensino de roteiro das referidas graduações. Fizemos contato por e-mail com tais docentes e procedemos às entrevistas por videochamada, com duração entre 30 e 50 minutos aproximadamente, com aqueles que aceitaram contribuir para a pesquisa. Essas conversas foram gravadas para que pudessem ser analisadas posteriormente. Ao todo foram quatro pessoas entrevistadas, cujas identidades foram preservadas, conforme acordado em termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 1). Cabe aqui ressaltar que cada docente tem formação em nível de graduação e pós-graduação diferente, bem como todos apresentam experiências profissionais em campos diversos das artes e da comunicação. Como será discutido a seguir, essa multiplicidade contribui para um corpus de relatos que, apesar de apresentar convergências, trás uma rica variedade de

percepções, questões e proposições para a prática em sala de aula.

Na descrição dos dados, optamos por usar também a *entrevista compreensiva* (KAUFMAN, 2018), ouvindo continuamente os áudios gravados e identificando pontos em comum e divergências nas práticas relatadas, bem como as fricções entre elas e os questionamentos anteriormente citados.

4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ROTEIRO EM CURSOS SUPERIORES DE ANIMAÇÃO

Após a escuta das entrevistas foram produzidas fichas com apontamentos sobre o conteúdo das falas e as organizamos tematicamente. Esse processo de agrupamento das observações que as conversas suscitaram levou à consolidação de duas categorias de análise: *Desafios* e *Estratégias*. Na primeira foram assinaladas questões e percepções que descrevem as dificuldades e também as potencialidades do ensino de roteiro especificamente para animação. Na segunda foram consideradas as descrições e sugestões feitas pelos professores que buscam superar essas dificuldades, bem como se valer das potencialidades. Ambas as categorias passavam também por alguns assuntos em comum que, quando analisados, deram origem às subseções que se seguem. Cada uma delas versa sobre uma questão que se coloca nas práticas de ensino de roteiro descritas pelos docentes e as respostas que estes adotam para cada uma delas. Assim, discute-se as implicações das especificidades de escrever dramaturgia para animação, incluindo aqui a escassez de referências no assunto, e como os docentes utilizam outras formas artísticas desde o teatro, passando pela dança, literatura e outros para trabalhar a criação narrativa. Em seguida são confrontadas as características que circundam a possibilidade de experimentação dos roteiros que são produzidos em tela, tendo como central a dualidade de ser um tipo de realização que, ao mesmo tempo, possibilita a criação de universos limitados apenas pela criatividade, e que se determina também pela necessidade de tempo reduzido, levando em conta que é um processo bastante laborioso. Por fim, discute-se as particularidades do perfil de estudantes que os docentes percebem nos cursos e como o contato dos professores, que têm diferentes formações, com estudantes que trazem para a sala de aula interesses e saberes diversos, podem favorecer a construção de repertórios colaborativos propiciando processos criativos singulares.

4.1 Buscando referências: das especificidades da dramaturgia para animação a outras formas de narrar

No Dicionário Teórico e Crítico do Cinema Jacques Aumont e Michel Marie definem a animação como “formas de cinema nas quais o movimento aparente é produzido de maneira diferente da simples tomada de cena analógica” (2012, p.18), essa diferenciação parte do cinema de captação direta como referência para conceber a animação como alternativa. Aqui se fala da realização enquanto técnica de produção da imagem em movimento, contudo, esses aspectos interferem também quando passamos à discussão da concepção narrativa das

animações. Nas conversas com os professores entrevistados para a presente pesquisa, a compreensão da animação como relacional ao cinema de captação direta aparece com frequência. Essa é a mais óbvia, mas há lugar também para aproximações com outras formas de contar histórias, como o teatro, a literatura e mesmo a dança. Aparecem ainda falas que evocam características e possibilidades que somente o processo de conceber a forma animada proporcionam.

Quando questionados acerca das convergências e divergências de ensinar roteiros especificamente para animação para outros formatos narrativos e as referências que utilizam em sala de aula, o tipo de afirmação que mais aparece e os argumentos que mais se repetem remetem à existência de elementos universais na criação narrativa e que se aplicam a diferentes formas de arte e de comunicação e que esses elementos seriam centrais nas aulas de roteiro. Ao mesmo tempo, abundam também observações que remetem à necessidade de saberes específicos para roteirizar para animação. Acerca do primeiro tipo de afirmação. Um dos professores entrevistados, por exemplo, afirma:

Afinal, são histórias. [...]Você vê que essa questão da dramaturgia ligada à construção de personagens e histórias, ela é muito parecida, né? Não só você usar isso como desconstruir isso. Porque também existem filmes de captação direta desconstruídos, experimentais e existem animações abstratas experimentais também, né? Que fogem dessa coisa do personagem, da construção do personagem. Então, assim, eu acho que tem esse momento que é bem comum, né? (Relato do Professor A, 2022)

O momento a que o professor se refere é o da roteirização, assim, a argumentação é a de que existem elementos comuns à concepção narrativa. Quando é discutida a escassez de materiais voltados especificamente para o ensino de roteiro de animação, essa perspectiva também aparece, outro professor entrevistado, argumenta que “A parte de roteiro ela não difere, na minha opinião, do que poderia ser um bom material didático” (Relato do professor B, 2022). Esse professor defende que tudo depende da qualidade da aula. Assim, seria necessário que as disciplinas trabalhem de forma consistente os fundamentos de roteiro, podendo instrumentar os alunos para trabalharem com a escrita em qualquer formato e técnica audiovisual. Para criar um material didático mais apropriado à animação o professor sugere incluir exemplos de filmes realizados nessas técnicas:

Se você pegar, comparando todos esses manuais aí que já são meio velhos, que já estão precisando assim de uma de uma renovada, eles são materiais que trazem a técnica e aí eles usam muitos exemplos para destacar

a técnica. Talvez esses exemplos pudessem começar a ser de animações, né?
(Relato do professor B, 2022)

Além dessa afirmação da existência de elementos em comum, os professores também assumem que há elementos que são específicos da animação e aqui eles recorrem à sua experiência com diferentes campos do conhecimento para suprir a necessidade de abordar temas que não são necessariamente cobertos quando se fala do cinema de captação direta, como é comum aos manuais adotados em grande parte das disciplinas em que os docentes lecionam. O professor B, citado anteriormente, tem ampla experiência no teatro como dramaturgo e no audiovisual com captação direta, assim, na disciplina que ele leciona, que classifica como introdutória, ele procura “fazê-los (os alunos) compreenderem o espírito da obra dramática, ou seja, reconhecer a qualidade de um bom roteiro”(Relato do Professor B, 2022), isso tendo como base seus conhecimentos nessas áreas.

O professor A, cujas principais experiências são do cinema de captação direta, também em suas interfaces com o teatro, aponta que as limitações de pensar na relação dessas formas com a animação está na frequente ausência do ator na realização das animações. Ele aponta que, por contar com a encenação e presença do ator em cena, o cinema de captação direta é “muito mais aberto ao acaso, ao erro, à cena, né? Porque tem esse momento da realização, que é um momento teatral” (Relato do Professor A, 2022). Assim, sem contar com essa contribuição do profissional da atuação, o professor aponta que no roteiro de animação é necessário prever ações das personagens muito mais minuciosamente que na peça teatral e no roteiro para captação direta, estes que, não só ficariam abertos à interpretação, como contam com ela imprescindivelmente para se constituírem.

O terceiro professor entrevistado, cuja formação passa por diversos ramos da criação artística, mas que atua principalmente com a realização de animações, também levanta a questão da complexidade de prever a gestualidade que o roteiro de animação muitas vezes requer e que o particulariza em relação a outras formas de escrita dramática que contam com a interpretação humana. Mesmo quando são usados atores, como é o caso do pixilation, o grau de controle que a animação confere e requer do realizador é tratada como mais central. Ele adiciona ainda que a questão do ritmo se destaca no cinema de animação e assim, algumas de suas referências são do campo da dança. Saber no qual tanto gestualidade quanto ritmo são essenciais. Assim, o docente recorre a esses saberes de forma a relacionar os conceitos à criação de “planos de animação feitos pelo diretor de animação a partir de frases, de locução, de entonação feitas no roteiro” (Relato do Professor C, 2022).

Ainda tratando das referências utilizadas pelos professores, não é só a presença ou ausência de referências específicas da animação e as contribuições que outras áreas podem dar à formação dos alunos que importam aos docentes. Mas também questões de princípio mais crítico. A professora D afirma que se preocupa com a origem das obras selecionadas. Ao fazer considerações sobre as referências que usa em sala de aula, ela reflete: “por muitos anos a gente só usou referencial de homem branco ou europeu ou do cinema norte-americano. Se tu for ver os nomes que eu citei, todos são homens brancos. Todos, né? O Aristóteles, o Syd Field o Robert Mckee” (Relato da Professora D, 2022). Assim, de forma análogas, ao falar que inclui autores e autoras de forma a buscar uma maior diversidade nas referências das disciplinas em que leciona, ela adiciona que incluir referências da animação especificamente também pode fazer diferença no processo de aprendizagem de roteirização: “existe muito pouca bibliografia usada específica de animação, isso deve interferir, óbvio” (Relato da Professora D, 2022).

De modo geral, se sobressai a percepção de que, na animação, a técnica e a estética constituem decisões muito mais determinantes já no momento da roteirização. O professor A, inclusive, aponta: "Aí nesse momento (da escrita do roteiro) atravessa a técnica, né? Porque quando eu escrevo alguma coisa, um personagem, eu estou antevendo uma técnica." (Relato do Professor A, 2022) Com a afirmação de que as referências específicas da animação são poucas, as estratégias dos professores podem ser resumidas em três tipos. Primeiramente a utilização de referências da captação direta, por vezes retomando à dramaturgia clássica, citando, por exemplo a poética aristotélica, que é referência imperante no teatro, também a narratologia tendo como base livros como *O Herói de Mil Faces* (CAMPBELL, 2004), de forma a dar bases para a construção narrativa. Em segundo lugar recorrem a referências de outras áreas do saber que não necessariamente remetem à dramaturgia, mas que tem grande convergência com as necessidades para a concepção de animações, como é o caso citado da dança, para suprir o processo de encenação com atores. Por último aparecem as referências específicas da animação justamente pela escassez ou dificuldade de acesso. Em todas as entrevistas a única obra da área citada nominalmente é o livro *Dramaturgia de Série de Animação* de Sérgio Nesteriuk (2011) que a professora D afirma que deu “graças a Deus” quando descobriu.

4.2 Criando universos infinitos com duração reduzida: possibilidades criativas e limitações materiais na roteirização para animações

O assunto seguinte debatido nas entrevistas foi a organização das atividades propostas pelos professores nas disciplinas. É importante salientar que todos os docentes descrevem as disciplinas como teórico-práticas, assim, há três momentos em que elas podem ser divididas. Primeiramente há os estudos teóricos, onde as referências citadas na seção anterior aparecem com mais frequência. Em seguida descreve-se atividades de fruição, seja pela leitura de roteiros ou pela exibição de curtas-metragens e trechos de obras audiovisuais em sala de aula seguidas de análise e, por fim, os estudantes são introduzidos às práticas de elaboração de roteiro propriamente ditas. Em alguns casos as disciplinas são organizadas de forma que aulas inteiras são destinadas às teorizações inicialmente e vão gradualmente passando à prática e em outras, a cada aula, se passa por todas essas atividades. Esse último é o caso da disciplina ofertada pela professora D, que a descreve como um processo de “inspirar”, aqui novamente com uma preocupação não somente com a técnica, mas com o aspecto crítico da escrita, e a partir disso propor uma atividade prática:

Teorizo, ensino, *isso é assim, isso é assim, isso já foi escrito assim*. Aí, eu inspiro, e a inspiração pode ser um curta. Normalmente tem um curta que a gente discute. Cada aula, um curta. Aí você está falando de estrutura, eu pego um curta que a estrutura seja interessante. Você está falando de personagem? Pego um curta. E aí, às vezes, eu leio trechos de textos, né? Quando eu leio trechos, sempre são textos ou feministas ou decoloniais ou antirracistas para falar da importância do roteirista estar pensando na relevância das suas histórias e da fuga de estereótipos. E no fim, depois que eu encharco eles de teoria, exemplos e ideias, inspiração, aí eles escrevem. Então a ideia é ter escrita desde a introdução até... Já tem a escrita quase toda aula. E aí, às vezes, na outra aula, no início a gente lê o que eles escreveram. (Relato da professora D, 2022)

Entre as falas dos docentes analisadas, se destacam as referências ao caráter processual da produção dos roteiros. Essas falas sublinham diversos fazeres, descritos como etapas da escrita, passando pelo desenvolvimento de ideia, logline, storyline, sinopse, escaleta, argumento, redação do roteiro em si, os posteriores tratamentos e, em alguns casos, storyboard⁶. Muito embora esse último seja trabalhado em disciplinas específicas em dois dos cursos. Além da abordagem em fases, há outra face da segmentação do roteiro que aparece

⁶ Conforme a definição dada pelo artista John Hart (2008, p.01), o storyboard é uma ferramenta usada na pré-produção audiovisual para visualização e planejamento da filmagem ou realização, sendo composto por uma série sequencial de desenhos que representam planos adaptados do roteiro.

nos relatos que é o enfoque em separado de seus elementos constitutivos, como caracterização de personagens, espaços e tempos e a redação de diálogos e rubricas descritivas. O professor A, por exemplo, após relatar que as atividades que propõem começam com a criação de uma personagem e a partir desse a criação de uma narrativa afirma:

A gente nunca sabe por onde começa um roteiro, né? Por uma situação e você insere um personagem ou se você parte de um personagem e cria uma situação, uma ação, para aquele personagem. Esse processo é muito aberto, né? (Relato do Professor A, 2022)

A delimitação de um processo contínuo para a roteirização pode ser indício das estratégias adotadas para a sistematização do ensino do roteiro frente ao dilema, colocado por Margaret McVeigh (2016), da construção da criatividade. A organização em etapas para a escrita, para a autora, se relaciona com o esforço de sistematizar, tendo em vista seu caráter profissional, uma atividade que se vale, além das técnicas, da criatividade. Trata-se, portanto, de encontrar uma forma de pôr ordem ao caos que faz parte da criação artística. No caso específico da animação esse caráter contribui para delimitar um universo que pode ser virtualmente infinito. Esse caráter de comportar criações quase ilimitadas em termos de conteúdo é citada com frequência pelos docentes. A Professora D exemplifica: “na animação se tem até uma maior liberdade, de repente, porque eu posso escrever um roteiro dum personagem com cabeça de peixe e isso não vai demandar tanto orçamento que no *live-action* vai buscar às vezes” (Relato da Professora D, 2022). Já o professor B coloca da seguinte forma: “Na animação você pode explodir um planeta inteiro com certa facilidade. Então é um campo que privilegia muito o drama, né?” (Relato do Professor B, 2022).

Aparece também uma preocupação com o que se compreende como “caráter objetivo técnico”, como descrito pelo Professor A da escrita do roteiro, muitas vezes em referência à formatação dos roteiros em *master scenes*. Enquanto na literatura, por exemplo, o texto é o produto estético final, o roteiro é um documento concebido inicialmente para poucos e específicos leitores, no qual comumente não há espaço para ambiguidades e onde se prima pela objetividade. Apesar de existirem discussões em contrário, como apontam a pesquisa de Ana Johann (2015), acerca do poético no roteiro cinematográfico, e de Maria Caú (2017) sobre a publicação de roteiros aclamados em forma de livros, o roteiro habitualmente permanece sendo visto como uma obra com pouco espaço para o experimento da estética verbal.

Assim, se torna ainda mais fundamental outro fazer que está presente na pré-produção e que pode motivar esse foco na processualidade que é sua relação com a

capacidade de comunicar o projeto como um todo, salientada por Carrière (1996), e que justifica a necessidade de que o profissional roteirista seja capaz de o explicar, em diferentes formatos, aos demais profissionais envolvidos na produção e mesmo de “vender” sua idéia para que ela chegue a ser realizada. Reforça essa leitura a presença nas entrevistas de citações ao *pitching*, um tipo de apresentação oral sucinta comum em rodadas de negócios, onde se discorre sobre o filme e se argumenta pela sua realização. Alguns dos professores relatam incluí-los nas aulas, inclusive demandando designs iniciais de personagens e referências visuais, levando em conta a complexidade e amplitude dos universos narrativos que podem ser criados pelos alunos. Assim, a fala do professor A é representativa dessa percepção:

O roteiro a gente nunca escreve sozinho, por mais que escreva, roteiro em algum momento eu tenho que submeter ele a alguém. O roteiro, ele tem essa característica também interessante, ele é sempre uma coisa partilhada. O fotógrafo vai trazer alguma coisa, o roteirista traz outra, no caso, o desenhista, o arte finalista e vai acrescentando, né? (Relato do professor A, 2022)

Assim, infere-se que essa segmentação seja em etapas, seja em elementos do roteiro, pode se relacionar com a busca de equilibrar o fazer criativo e técnico que constituem ambos a atuação do roteirista, este que precisa estar ciente de sua posição dentro do cinema que é uma arte produzida coletivamente. Nesse sentido, destacam-se ainda as referências ao trabalho mesmo de roteirização como fazer coletivo e os exercícios de criação em grupo, o que propõe uma oposição à figura do roteirista existente, mesmo em representações desse em obras audiovisuais, como figura que trabalha solitária.

De forma a emular o processo criativo na realização profissional, os professores afirmam que adotam essa perspectiva coletiva porque “difícilmente no mercado você vai escrever só” (Relato do professor C, 2022). Assim, os docentes descrevem criar esses espaços colaborativos para desenvolvimento de roteiro tanto nas disciplinas obrigatórias, quanto em projetos interdisciplinares, presentes em todos os cursos analisados, sejam em forma de disciplinas oficiais ou em projetos de extensão. Na UFMG existem as disciplinas denominadas Ateliê que prevêm o desenvolvimento de um projeto ao longo de vários semestres, na área de cinema de animação ou artes digitais⁷. Na UFSC há as disciplinas chamadas de Projetos, que preveem a articulação entre áreas do conhecimento em torno do da “solução de problemas projetuais”⁸. E na Ufpel recebe o nome de *horizontalização* onde há

⁷ Informação disponível no projeto pedagógico do curso. C.f.: <https://www.eba.ufmg.br/caad/wp-content/uploads/2019/11/PPC-2019-CAAD.pdf>

⁸ Informação disponível do projeto pedagógico do curso. C.f.:

semestralmente a “realização conjunta de um único produto audiovisual”. Todos esses contando com a produção colaborativa e, em algum momento, a roteirização.

A concentração na prática reforça a importância dada à necessidade de exercitar a própria criatividade e as técnicas de escrita, trabalhar no desenvolvimento de personagens, ler, reler, receber críticas, escrever e reescrever. Uma oportunidade para essa parte do aprendizado pode estar presente quando o roteiro escrito chega a ser realizado, afinal, há coisas que funcionam no texto e não funcionam na encenação (CARRIÈRE, 1996, p.10) e essa noção somente vai sendo construída a partir da prática. Nesse ponto aparece uma outra diferenciação que os docentes fazem entre lecionar roteiro para captação direta. Apesar da existência dessa perspectiva mesmo no projeto dos cursos, como descrito acima e do maior acesso a tecnologias para realização, fazer uma animação ainda permanece sendo mais demorado e, muitas vezes custoso, que um *live-action*. O Professor A lamenta essa dificuldade: “seria interessante que, ainda, a gente tivesse tempo de realizar” (Relato do Professor A, 2022). Ao passo que roteiros escritos para encenação em captação direta podem ser “testados” com relativa facilidade utilizando mesmo câmeras de celular, a animação não goza da mesma possibilidade. Assim, muitas vezes os exercícios de roteirização propostos pelos professores são temporalmente limitados. A professora D descreve:

Na animação, eles têm que fazer uma esquete de trinta segundos, porque é muito difícil fazer animação, então, um minuto já era demais. Então, é trinta segundos. Então, eu peço uma historieta, que desenvolvam uma situação de uma página. Que não possa passar de uma página. (Relato da professora D, 2022)

4.3 Construindo repertórios colaborativos: singularidades do perfil dos estudantes de animação

O último tópico que levantamos na pesquisa não estava previsto inicialmente quando foi criado o roteiro das entrevistas, mas foi incluído devido à recorrência nas falas dos professores e considerando que se trata de um assunto que faz diferença nas práticas docentes desenvolvidas por eles. Trata-se das características que estes observam no perfil discente dos cursos de animação. Apesar de evitarem as generalizações, como faz a Professora D, ao falar de algumas especificidades que percebe no corpo discente do curso de animação em que leciona, o comparando aos estudantes do curso de cinema e audiovisual, ao afirmar que não

deseja estender a todos “uma coisa que às vezes é só uma tendência” (Relato da Professora D, 2022), ainda assim aparecem algumas observações que se repetem entre os professores acerca desses alunos e que contribuem para que estes ajustem suas práticas.

De forma consonante com o que afirmam Gatti Júnior et al. (2013) acerca da falta de roteiristas no meio da animação, mas também incluindo outras funções no campo da realização, a percepção de alguns dos professores é a de que existem, entre os graduandos poucos interessados em atuarem na roteirização. Se comparados aos colegas de cursos de cinema e audiovisual e, dentro do próprio curso, com os que buscam trabalhar em áreas mais técnicas da animação, alguns fazeres não são vistos com tanto entusiasmo. O professor C aponta:

Então, o perfil dos alunos é múltiplo. Nós temos alunos, a maioria deles, tem interesse mais na parte de artes visuais, né? Mas ainda assim, menor número são interessados em roteiro, um pequeno número. Os interessados na parte de áudio e num número bem reduzido na produção executiva. (Relato do Professor C, 2022)

O desinteresse de grande parte dos alunos de animação pela roteirização é percebido também pela professora D que afirma ser uma diferença que ela percebe em relação aos demais alunos para quem leciona. Para ela é necessário, portanto, que o professor que leciona no curso de animação tenha a capacidade de “convencer eles (os alunos) de que o roteiro é importante” (Relato da Professora D, 2022). Apesar de respeitar a inclinação à representação visual além da verbal que ela percebe em grande parte dos estudantes, a professora defende a importância do roteiro porque considera essa fase crucial sem a qual o realizador pode “perder o controle da história”. O mesmo tipo de comparação é feita pelo Professor B, que observa:

A disciplina ela é bem básica, logo no início do curso. E aí você percebe que alguns deles não tem interesse na matéria, vamos dizer assim, o interesse em saber escrever para roteiro, o que gera um desafio, mas é um desafio diferente, assim, como eu falei. Se a gente for pegar animação, cinema e teatro, a animação é o que tem essa divisão um pouco mais acentuada entre estilos ou modelos porque, por exemplo, se você pegar em cinema. você tem um aluno que quer... está interessado em ser produtor, ele faz cinema, mas o interesse dele é ser produtor, ele vai ter interesse em saber, aprender, sobre roteiro, por quê? Porque ele vai ter que aprender a ler roteiros, ele vai ter que saber ler, saber qual roteiro tem qualidade ou não pra poder investir os recursos, né? Então, na animação eu vejo que é um desafio. (Relato do Professor B, 2022)

Outro desafio descrito pelos professores é despertar o interesse dos alunos por formas narrativas que não sejam apenas as da narrativa clássica. Além da já discutida inclinação presente nas referências cujo uso é mais recorrente nas disciplinas e o acesso mais fácil, eles

percebem que essa é uma tendência presente no perfil dos alunos. Ao passo que, como retoma a Professora D, na animação há uma possibilidade de criação de universos dos mais complexos e diferentes:

Essa referência a mundos imaginários em que há um personagem, um anti-herói ou alguém que tem um algo muito grande pra ser feito, então isso não existe no cinema e audiovisual raramente se faz filmes assim, né? Então há muito filme de animação que é mais de época, de outros universos, de coisas mais inventivas. Não tem tanta relação com as o realismo da vida. [...]. E personagens inadequados tem muito na animação também, sabe? Personagens que não se adequam a esse mundo e aí são representados com alguma questão visual bem legal. (Relato da Professora D, 2022)

Aparece também uma grande adesão às estruturas narrativas clássicas como é descrito pelo professor A:

Uma animação mais tradicional, narrativa, né? Eu fico falando - a gente está numa escola de Artes eu queria que tivesse mais gente que dissesse “quero fazer animação experimental”. É raríssimo alguém querer fazer animação experimental. Ou não sei se eu diria animação autoral, né? Todo filme é autoral. Mas acho que é muita coisa do mangá, né? Eu acho que tem assim uma vocação, assim, para uma animação linear. Duma história né? Em detrimento de um processo, de experimentação plástica, né? (Relato do Professor A, 2022)

Por outro lado, uma das observações feitas com mais frequência e que se mostra pertinente quando observamos que, dos quatro entrevistados, três não atuam diretamente com a realização de animações, embora tenham experiência na roteirização para captação direta e na dramaturgia teatral, é que o repertório que eles descrevem que os estudantes trazem para a sala de aula é bastante amplo e diverso do que eles mesmos têm.

Essa característica é descrita pelos docentes como relevante para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais envolvente não só para os alunos, mas para eles mesmos. Se oportuniza que sejam construídos repertórios coletivos que, pelo lado dos professores, muitas vezes versam sobre vanguardas cinematográficas e o cinema nacional, por vezes não tão conhecidos dos estudantes, e que estes trazem para a sala de aula referências de animações, normalmente de animes e jogos. Ao mesmo tempo que também são introduzidas referências regionais nacionais que os estudantes buscam representar em suas obras e que não veem nas produções *mainstream*. O professor B exemplifica:

Tem alunos de todo o estado e tem alunos de todo o Brasil até pelo fato de não haver muitos cursos de animação, né? [...] Logo, o resultado acaba sendo muito variado. Você vai ter desde obras que são mais... as que falam por de um folclore daqui, até muitos orientais, né? Assim, muitos descendentes de japoneses vêm fazer o curso aqui. Então acaba trazendo também não só os descendentes, mas muitas pessoas que gostam do tema,

né? Das animações japonesas, enfim. (Relato do professor B, 2022)

Ao contrário do que poderia parecer, essa diferença não é encarada negativamente pelos professores, mas surge como oportunidade deles mesmos expandirem seu repertório e conhecerem mais profundamente o universo da animação através das indicações dos alunos. O que se sugere a criação de um ambiente de trocas que resultam nessa produção tão diversa que é observada como sendo feita por alunos e egressos dos cursos. Ainda o Professor B afirma sobre lecionar no curso de animação:

Eu tenho um prazer enorme, os alunos são muito dedicados, alunos que tem uma bagagem às vezes muito grande de repertório principalmente no campo da animação e aí eu eu acabo aprendendo bastante, vendo muita coisa, muita coisa nova, assim, que eu, a princípio, toda a minha bagagem é audiovisual e teatral, né? E aí de repente eu entro num universo muito novo. (Relato do Professor B, 2022)

Essa percepção de que é necessário construir o conhecimento junto aos alunos não aparece apenas quando se fala do conjunto de referências que esses conhecem, mas também advém de uma visão dos professores de que muitos desses alunos já trazem para sala de aula conhecimentos acerca das técnicas empregadas para animação. Os docentes apontam que, atualmente, o tipo de conhecimento técnico é muito mais aberto, até mesmo através da internet e que, portanto, o papel dos professores se torna muito mais relacional e de propiciar a aproximação e a construção coletiva do que a de atuar como um reprodutor de conhecimento. A esse respeito o professor C afirma:

Um aluno, muitas vezes, ele vem sabendo mais do que a gente, professores. Especificamente quando se trata de uma técnica, uso de uma ferramenta tecnológica, né? Ele sabe mais. Então, o professor tem que ser um gestor desse conhecimento também. Ele tem que propiciar que o aluno participe e compartilhe essa sua formação. E o professor tem que reconhecer isso, sabe? *Eu não sei*. Então vamos compartilhar e vamos aprender juntos. Tem coisa que eu sei que tu não sabe, tem coisa que tu sabe e eu não sei. Então, isso é uma estrutura factual, assim, dessa realidade que a gente vive. (Relato do Professor C, 2022)

Compreendemos, portanto, que, ao passo que o perfil dos estudantes é encarado como desafiador pelo seu interesse em fazeres diferentes daqueles que são essenciais para a roteirização, esses mesmos interesses e saberes são vistos como um potencial para a construção colaborativa de conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou conhecer as particularidades de práticas docentes no ensino de roteiro para animação. Para isso foram realizadas entrevistas compreensivas com professores que lecionam ou lecionaram recentemente nos cursos de animação ofertados em instituições federais de ensino superior no país. Após a gravação das entrevistas, elas foram analisadas para compor o presente estudo descritivo que possibilitou alguns apontamentos.

Entre essas observações se destaca primeiramente o uso aliado de referências tanto da dramaturgia audiovisual, com destaque para os manuais de roteiro, quanto de obras de outras áreas. Isso porque o entendimento dos docentes é o de que, enquanto existem componentes universais para a criação de narrativas, momento em que recorrem às obras clássicas que versam sobre as estruturas e formas de contar histórias, há também aqueles que dizem respeito especificamente à animação. Nesse sentido é possível inferir uma tensão entre a compreensão de que os fundamentos básicos para se criar e contar histórias seriam comuns a todas as formas audiovisuais e a constatação da necessidade de conhecer como é de fato realizada uma animação para conceber roteiros para as diferentes técnicas que ela engloba.

Aqui se destaca a preocupação dos docentes em sublinhar que no processo de realização de animações é preciso antever desde o roteiro as maneiras como o projeto ganhará vida, considerando principalmente que ele, muitas vezes, não contará com a contribuição de atores na composição da gestualidade das personagens. Esse fato, junto às diferentes experiências dos professores e à escassez de materiais que tratem da roteirização para animação, que foi constatada pela revisão bibliográfica realizada na pesquisa e corroborada nas entrevistas, contribuem para que as disciplinas conduzidas pelos docentes agreguem conhecimentos de áreas do conhecimento diversas dentro da arte e comunicação, como teatro e dança.

Em seguida se evidencia o caráter processual e coletivo com que o ensino de roteiro é encarado. As disciplinas são organizadas de forma a, além de abordar teorias e exemplos, propor exercícios práticos que passam pelas diversas fases de desenvolvimento do roteiro, desde a formação da ideia até a apresentação no *pitching*. Nelas são tratados tanto aspectos técnicos quanto criativos da escrita. A maior parte das atividades citadas pelos docentes são desenvolvidas em grupo, desafiando a ideia do roteirista como um trabalhador solitário e

procurando aproximar esse momento de aprendizado do que se espera encontrar no mercado de trabalho e na realização profissional de animações. Os desafios apontados aqui se relacionam com a laboriosidade que existe em realizar de fato os filmes. Ao passo que surgem universos complexos e virtualmente ilimitados em termos criativos, as histórias são bastante restritas em termos de duração, pois no contexto dessas universidades não há condições materiais nem temporais para que se produzam muitas obras que ultrapassem alguns minutos.

Por fim, nota-se que o perfil dos discentes é visto pelos professores como desafiador e, ao mesmo tempo, promissor. Eles descrevem que, nos cursos de animação, há poucos estudantes interessados em atuarem como roteiristas, se tornando essencial sublinhar nas aulas, a relevância dessa etapa para a realização como um todo. Esse reforço aparece justificado não apenas como forma de apresentar aos estudantes a possibilidade de que se tornem roteiristas, mas também com a ideia de que são saberes relevantes para os profissionais que atuam em outras funções dentro da animação. Por outro lado, os entrevistados percebem como positiva a inventividade e a diversidade do repertório trazida pelos estudantes, o que, considerando a formação experiência dos docentes, pode propiciar uma construção coletiva de conhecimento.

A abordagem da pesquisa, apesar de frutífera para o que foi proposto, apresenta suas limitações, que podem ser abarcadas por futuros estudos. Entre elas se destaca a forma descritiva que foi adotada para a análise. Infere-se como relevante em futuras discussões abordar mais detalhadamente as atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como projetos desenvolvidos no espaço educativo fora dela, levando em conta que um dos princípios da universidade é a sua fundação nos três pilares ensino, pesquisa e extensão e aqui o enfoque foi quase que exclusivamente dado ao ensino.

Não obstante, acreditamos que a publicização do trabalho contribuirá para elucidar como tem se desenvolvido o ensino em roteiro de animação, ajudando a conhecer um fazer ainda pouco investigado no país. Há ainda o potencial de que as informações aqui descritas venham a ter impactos na elaboração de novos questionamentos e compartilhamento de experiências e saberes para a prática dos docentes que atuam e atuarão na área.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raysa Calegari; MENOTTI, Gabriel. As Câmeras DSLR na democratização da produção audiovisual. **Anais do Seminário Comunicação e Territorialidades**, v. 1, n. 5, 2019.
- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **Poética Clássica, A**. RJ: Editora Cultrix, 2014.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Papirus Editora, 2012.
- BUGAJ, Vladimir. **Pixar's 22 Rules of Story** (That aren't really Pixar's). Disponível em: <http://www.thestickingplace.com/wp-content/uploads/2014/12/Pixars-22-Rules-of-Story-Bugaj.pdf> Acesso em 18 de abril de 2022
- CAMPBELL, Joseph. **Herói de Mil Faces**, RJ: Cultrix / Pensamento, 2004.
- CARRIÈRE, Jean-Claude; BONITZER, Pascal. **Prática do roteiro cinematográfico**. São Paulo: JSN Edit, 1996.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Nova Fronteira, 2015.
- CAÚ, Maria Castanho. O roteirista como escritor, o roteiro cinematográfico como literatura. **Rebeca-Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**, v. 6, n. 1, 2017.
- CONOR, Bridget. **Screenwriting: Creative labor and professional practice**. Taylor & Francis, 2014.
- DE CAMPOS, Flavio. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2016.
- FIELD, Syd. **Manual do roteiro**. RJ: Editora Objetiva, 2001.
- FONTANILLA, Mauricio et al. **Implementación de la técnica “Rompecabezas” en Google Sheets: propiciar la generación colectiva del conocimiento en la escritura creativa**. 2018.
- GATTI JUNIOR, Wilian; GONÇALVES, Marilson Alves; BARBOSA, Ana Paula Franco Paes Leme. Um estudo exploratório sobre a indústria brasileira de animação para a TV. **READ. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 20, p. 461-495, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Paulo Emílio Salles. A personagem cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

HART, John Patrick. **Art of the Storyboard**. Elsevier Science & Technology, 2008.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

JOHANN, Ana. **A construção do poético no roteiro cinematográfico: potência e simbiose**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná, 2015.

LEITE, Sávio (Ed.). **Diversidade na animação brasileira**. MMarte, 2018.

LEVY, Joanise. O ENSINO DE ROTEIRO NA GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL. **Revista GEMInIS**, v. 12, n. 2, p. 209-226, 2021.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação: técnica e estética através da história**. São Paulo: Senac, v. 3, 2005.

MCCKEE, Robert. **Story: Substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros**. 2013.

MCVEIGH, Margaret. Finding the lightbulb moment: creativity and inspiration in the teaching of the craft of screenwriting. ASPERA (The Australian Screen Production Education and Research Association) 2016: **Screen Production Research: The Big Questions**, p. 3-6, 2016.

NESTERIUK, Sérgio. **Dramaturgia de Série de Animação**. São Paulo: Animatv, 2011. Disponível em: https://issuu.com/animatv/docs/dramaturgia_de_serie_de_animacao. Acesso em: 27 jun. 2022.

PARENTE, André. Cinema e Tecnologia digital. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 1-17, 1999.

QUEIROZ, Aída. Animação brasileira. Entre a liberdade de criação e o mercado. **Cinemas d'Amérique latine**, n. 27, p. 82-91, 2019.

SILVERMAN, David. **Um livro bom, pequeno e acessível sobre pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

SOARES, Rosana De Lima. Onde estão as margens do cinema brasileiro?. **LIS Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada**, n. 6/7, p. 81-94, 2011.

SUPPIA, Alfredo Oliveira; ROMANZOTI, Natasha. Três é demais? Problematizando a estrutura em três atos no ensino de roteiro. **Intexto**, n. 44, p. 144-160, 2019.

SUPPIA, Alfredo. A Vulgata da Tríade Poética (Lírico, épico e Dramático) no Ensino de Roteiro para Cinema e Audiovisual. **Revista Graphos**, vol. 23, nº 1, 2021

TASSARA, Marcelo. Prefácio, In: LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação: técnica e estética através da história**. São Paulo: Senac, v. 3, 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar voluntariamente da pesquisa PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE ROTEIRO PARA ANIMAÇÃO E CAPTAÇÃO DIRETA. A pesquisa proposta parte do questionamento de como tem se dado o ensino de roteiro e, principalmente, quais desafios os professores encontram na prática docente diante dos procedimentos de realização de animações e quais estratégias eles adotam em sala de aula. Somam-se a esses questionamentos aqueles que se relacionam às habilidades necessárias à realização de animações, considerando que grande parte dos materiais de apoio e bibliografia indicada em disciplinas de roteirização, inclusive desses cursos, foram pensadas a partir do cinema de captação direta.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: Entrevista gravada sobre sua experiência como docente de disciplina(s) relacionadas à roteirização. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a sua identificação e o cansaço físico ou desconforto com os temas propostos. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será utilizado um pseudônimo e serão omitidos dados pessoais que possam levar à sua identificação.

A pesquisa pode contribuir para elucidar como tem se desenvolvido o ensino em roteiro, ajudando a conhecer um fazer ainda pouco investigado no país. Há ainda o potencial de que as informações obtidas venham a ter impactos na elaboração de novos questionamentos e no compartilhamento de experiências e saberes que contribuam para a prática dos docentes que atuam e atuarão na área.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é tratado. A pesquisadora, Sabrina Lopes, não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. E você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, ela avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação do(a) entrevistado(a)

1. Nome;
2. Instituição em que leciona;
3. Trajetória profissional;
4. Como iniciou a atuar na docência de roteiro;

Impressões acerca da produção e perspectivas de estudantes

5. Características da produção do curso em que leciona;

Materiais didáticos e referências adotados

6. Opiniões sobre a adequação do material didático disponível
7. Formas de seleção de material didático ;

Práticas docentes

8. Como planejam suas atividades;
9. Práticas declaradas:
 - a) Quais atividades propõem aos alunos?
 - b) Como avaliam as atividades?
10. Considerações acerca das práticas:
 - c) Quais as convergências e divergências no ensino de roteiro para captação direta e para animação?