

ENSINO DE ROTEIRO PARA ANIMAÇÃO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

TEACHING ANIMATION SCREENWRITING: CHALLENGES AND STRATEGIES IN TEACHING PRACTICE

ENSEÑANZA DE GUIÓN PARA ANIMACIÓN: DESAFÍOS E ESTRATEGIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Sabrina Fernandes Pereira Lopes

Universidade Federal de Minas Gerais
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5783-4976>
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Mariana Ribeiro da Silva Tavares

Universidade Federal de Minas Gerais
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6326-077X>
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Recebido: 30/03/2023 / Aprovado: 11/07/2023

Como citar: LOPES, Sabrina Fernandes Pereira; TAVARES, Mariana Ribeiro da Silva Tavares. Ensino de Roteiro para Animação: desafios e estratégias na prática docente. GEMINIS, v. 14, n. 2, p. 168-191, 2023.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 3.0 Internacional.

RESUMO

O presente artigo investiga práticas de ensino de roteiro em cursos de graduação em Animação. O objetivo da pesquisa foi identificar desafios que professores encontram diante dos processos específicos de realização de animações e quais estratégias adotam em sala de aula. Para isso, foram conduzidas entrevistas compreensivas com docentes que atuam em bacharelados ofertados por instituições federais de ensino superior no Brasil. Os dados evidenciam a busca dos professores por integrar a dramaturgia audiovisual a outras áreas das artes e comunicação; privilegiar o caráter processual do desenvolvimento de roteiros; e favorecer a construção colaborativa do conhecimento junto aos discentes.

Palavras-chave: Ensino; Roteiro; Animação.

ABSTRACT

This article investigates screenwriting teaching practices in undergraduate Animation courses. The objective of the research was to identify the challenges that teachers face when confronted with the specific processes of making animations and which strategies they adopt in the classroom. For this, comprehensive interviews were conducted with professors who work in baccalaureate courses offered by federal institutions of Higher Education in Brazil. The data obtained show the teachers' search for integrating audiovisual dramaturgy into other areas of the arts and communication; for privileging the procedural character of script development; and for favoring the collaborative construction of knowledge with students.

Keywords: Teaching; Screenwriting; Animation.

RESUMEN

El artículo investiga las prácticas de enseñanza de guiones en cursos de grado en animación. El objetivo de la investigación fue identificar los desafíos que enfrentan los profesores en los procesos específicos de creación de animaciones y qué estrategias adoptan en el aula. Para ello, se realizaron entrevistas comprensivas a profesores que actúan en carreras de licenciatura ofrecidas por instituciones federales de educación superior en Brasil. Los datos resaltan la búsqueda de los docentes por integrar la dramaturgia audiovisual con otras áreas de las artes y la comunicación; privilegiar la naturaleza procesal del desarrollo del guión; y fomentar la construcción colaborativa del conocimiento con los estudiantes.

Palabras Clave: Enseñanza; Guion; Animación.

1. INTRODUÇÃO

Desde seus predecessores, se manifesta a vocação do cinema de animação para técnica, arte e entretenimento. Alberto Lucena Júnior (2005) descreve como inaugural o uso de uma precursora dos projetores contemporâneos, 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 produzir um ambiente assombroso e atrair o público. Mais perto das animações que conhecemos hoje, as “*Pantomimes Lumineuses*” de Émile Reynaud, já em 1892, exibiam figuras com enredo, trilha sonora sincronizada e personagens integrados aos cenários (LUCENA JÚNIOR, 2005). Contudo, quando investigamos a produção bibliográfica acerca desse modo de realização, ainda perdura a constatação de Marcello Tassara (2005) de que a maioria dos estudos foca nos processos e métodos de produção, por vezes deixando de debater aspectos críticos e suas qualidades narrativas. Assim, apesar da predisposição da animação para contar histórias, persiste a necessidade de debater sua roteirização.

No Brasil, conforme afirma o diretor e professor Sávio Leite (2018), no início do século XXI caminhamos para a constituição de uma indústria com notável crescimento e diversificação da animação, ao que se relaciona uma profissionalização do setor. Acompanhando esse desenvolvimento, ocorre também a consolidação do ensino de animação em instituições formais de educação. Uma busca realizada no eMEC, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior mantida pelo Ministério da Educação, revela que há 55 cursos de nível superior na área em atividade no país. Apesar de existirem anteriormente como habilitação ou formação complementar de alguns cursos, como Artes Visuais, Design, Cinema e Audiovisual, todas as graduações que trazem na denominação o termo “Animação” têm ato de criação nos últimos 16 anos. Dez desses cursos são tão recentes que ainda não iniciaram seu funcionamento. Em universidades públicas foram encontrados 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 — UEMG, esse último ainda não iniciado no momento da coleta dos dados¹.

¹ Os dados relativos a cursos superiores da área da animação foram consultados no site eMec em 25 de junho de 2022. C.f.:<https://emec.mec.gov.br/>

Ao buscar por definições e perfis acerca da produção nacional de animação, o que encontramos como característica central é a pluralidade. Para Leite (2018, p. 7), a profusão criativa acompanha as proporções do país que “[...] apresenta uma produção diversa e multifacetada dessa arte”. A diretora Aída Queiroz (2019, p. 90) aponta que houve uma mudança de chave na realização de animações no Brasil, lembrando que, a partir de 2003, com condições econômicas e políticas favoráveis, “a animação brasileira firmou-se como uma criadora de conteúdo e não como mão-de-obra contratada por outros países”. Queiroz (2019, p. 83) descreve que os passos de animadores para driblar os percalços resultaram em uma “agradável mistura de independência, criatividade e irreverência”. William Gatti Júnior *et al.* (2014, p. 471-472) afirmam que, a despeito desse avanço, se torna um desafio achar profissionais roteiristas: “[...] é relativamente fácil encontrar brasileiros que desenham, mas é muito difícil encontrar bons roteiristas”.

A pesquisa aqui proposta, portanto, parte do questionamento de como tem acontecido o ensino de roteiro e, principalmente, de como os professores enfrentam 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 da bibliografia e dos materiais de apoio indicados em disciplinas de roteirização e nos próprios cursos de Animação foram pensados a partir do cinema de captação direta.

2. O ENSINO DE ROTEIRO ENTRE MANUAIS E PARADIGMAS

Cada modificação significativa em termos de técnica no cinema — fazendo referência aqui tanto ao cinema de animação quanto ao de captação direta — trouxe também dilemas e suscitou inovações estéticas que ora se valeram dos novos recursos disponíveis, ora testaram seus limites; foi assim no advento das diversas gerações da imagem em movimento, como com a película em preto e branco, mais tarde com a colorida, com a imagem eletrônica ou com o vídeo (PARENTE, 1999). Ao se aproximar da virada para o presente milênio, André Parente (1999) previa que os processos digitais abririam várias 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. Ao observar quais são os filmes que dominam as telas do cinema e os streamings, percebe-se que, pelo menos em parte, essa previsão se concretizou. A Jornada do Herói, detectada por Joseph Campbell (2004) como um padrão estruturante das narrativas desde as mitologias 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 seus universos fantásticos²

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 audiovisual, 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). Em pesquisa que tem como *corpus* ementas de disciplinas na área de roteiro ofertadas em cursos de cinema e audiovisual, Joaize Levy (2021, p. 2018) também observa essa presença quase unânime de um padrão narrativo e afirma que a “[...] estrutura dramática clássica é um paradigma incontornável”, ainda que detecte algumas matérias que tomam caminhos alternativos a esse padrão.

Os manuais, tão presentes como ferramentas para o ensino da escrita narrativa para cinema, se aproximam frequentemente do que Syd Field (2001) define como “paradigma”: uma série de características em comum aos “bons roteiros”. Tais prescrições são colocadas pelo autor como um modelo a se seguir para a história ter qualidade suficiente para receber financiamento. Esse padrão sugerido por Field (2001) argumenta pela definição de estruturas narrativas para a concepção dos roteiros, pautando-se na divisão em atos.

As afirmações anteriores se referem à realização audiovisual de forma geral e se aplicam também quando analisamos as animações amplamente distribuídas comercialmente. Nesse contexto, Fontanilla *et al.* (2018) indicam que padrões de abrangência e aceitabilidade na produção de roteiros para animação foram compilados em uma lista que recebeu o nome de “*Pixar’s 22 Rules of Story (That aren’t really Pixar’s)*” (BUGAJ, 2013). Trata-se da reunião de uma série de *tweets*

² O Universo Marvel, que concentra diversas mídias relacionadas a HQs com super-heróis, como “Vingadores”, “Capitão América”, “Thor”, “Homem de Ferro” etc., engloba hoje a franquia de filmes mais lucrativa da história, o *Marvel Cinematic Universe* (MCU). Entre os filmes que retratam personagens da *Marvel Comics* há ainda produções animadas, como é o caso de “Homem-Aranha no Aranhaverso” (EUA, 2018), longa dirigido por Peter Ramsey, Bob Persichetti e Rodney Rothman, que recebeu diversos reconhecimentos, como os prêmios Annie Awards, Hugo Awards e Oscar. Outros dados podem ser acessados em: <https://bit.ly/3si0rHS>. Acesso em: 01 nov. 2022.

escritos em 2011 pela ex-funcionária da produtora, Emma Coats, com prescrições para a criação de roteiros cativantes³. Entre os princípios defendidos, além de sugestões sobre como encontrar criatividade para a escrita das histórias, está a indicação de como estruturar narrativas que se aproxima daquelas vistas nos tradicionais manuais.

A despeito da continuidade da aplicação desses padrões em diversas obras, como previsto por Parente (1999) — em especial naquelas que visam ampla distribuição —, outras formas de conceber narrativas existem. A possibilidade de produzir obras que não necessariamente buscam o sucesso comercial se tornou mais praticável com a ampliação do acesso a tecnologias digitais e com o consequente barateamento dos equipamentos de filmagem, captação de som, edição e softwares (AGUIAR; MENOTTI, 2019). Rosana Soares (2011) aponta que uma das características principais do cinema brasileiro contemporâneo, compreendendo que vivemos esse período no país a partir da Retomada⁴, é a diversidade, que passa por dimensões temáticas, estilísticas, estéticas e narrativas. Sendo assim, diante da facilitação do acesso aos meios de produzir filmes, tal diversidade se viu florescer e fortalecer, ganhando potência e evidência. No campo da animação, a ampliação de oportunidades de obter softwares e equipamentos tornaram possíveis tanto produções em 2D e 3D como possibilitaram realizações em outras técnicas, como o *stop motion* (ainda que essas técnicas não tenham atingido um alcance que se compare com aquele conquistado pelo cinema de captação direta⁵). Assim, surge o questionamento de como tem se dado a formação de roteiristas para atuarem nesse setor tão múltiplo.

No capítulo “O Roteiro Evanescente” do livro “A Linguagem Secreta do Cinema”, Jean-Claude Carrière (2015) narra suas primeiras aproximações com o trabalho de roteirista ao lado do cineasta Jacques Tati. Salientamos aqui dois pontos cruciais sobre o ofício do roteirista no relato de Carrière: o primeiro é saber que o roteiro é uma obra de transição — após o filme concluído, seu destino é desaparecer; o segundo é que, diferentemente do que muitos acreditam, os conhecimentos

³ Cf.: <http://www.thestickingplace.com/wp-content/uploads/2014/12/Pixars-22-Rules-of-Story-Bugaj.pdf>. Acesso em 25 jun. 2022.

⁴ “Cinema de retomada refere-se ao mais recente ciclo da história do cinema brasileiro, surgido graças a novas condições de produção de produção que se apresentaram a partir da década de 1990, condições essa viabilizadas por intermédio de uma política cultural de incentivos fiscais para os investimentos no cinema” (MARSON, 2009, p. 11).

⁵ Dentre os filmes brasileiros lançados comercialmente em salas de exibição 1995 a 2021, em lista disponibilizada pela Ancine - Agência Nacional do Cinema, há apenas um filme de animação lançado antes de 2000. Quando isoladas as obras datadas de 2000 a 2021, observa-se que, dos 1968 filmes encontrados, somente 32 são classificados como animação. C.f.: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/cinema->. Acesso em 24 mar. 2023.

necessários ao roteirista estão muito mais ligados ao funcionamento do cinema do que à escrita literária. Apesar das estruturas narrativas descritas anteriormente como tradicionais do 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 na realização cinematográfica, há saberes que se relacionam particularmente à concepção de obras animadas.

Em outra obra, agora acerca da profissionalização do roteirista, Carrière (1996, p. 55) afirma que, para ensinar esse fazer, é indispensável que a teoria encontre a prática “[...] tão cedo quanto possível e tão frequentemente ainda quanto possível”. 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” (CARRIÈRE, 1996, p. 61). Cabe, portanto, trazer tais afirmações para o âmbito aqui discutido, sendo necessário que o trabalho do roteirista esteja articulado com a viabilização da realização das 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.

Por que 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? (CARRIÈRE, 2015, p. 122).

Os questionamentos postos por Carrière acima, são dilemas que aparecem 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 limitada pelo cabimento da realização. Além da invisibilidade do roteiro no filme após sua finalização, a autora elenca como fatores que levam a essa concepção 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. 1).

Quando falamos em animações, porém, esse cabimento muda de configuração. Se, por um lado, a duração da obra se torna mais limitada, o escopo da realização pode se alargar livremente.

Como coloca o roteirista Jeffrey Scott (2003, p.9, tradução nossa): “[...] em um típico drama do horário nobre ou *sitcom*, a escrita é restrita pelo orçamento a um mínimo de locações e personagens e a formatos estritamente definidos, mas na animação custa o mesmo fazer um personagem pular da cama ou pular do Titanic”.

Os apontamentos presentes nas afirmações mobilizadas anteriormente expõem algumas questões presentes na discussão do aprendizado do ofício de roteiristas, tais como: a relação entre narrativa clássica e novos procedimentos de realização; o contraste entre técnica e criatividade; a necessidade de conhecer a teoria e a prática; as aproximações e os afastamentos da escrita de textos teatrais, literários e cinematográficos. O presente trabalho questiona, portanto, como essas tensões aparecem no ensino de roteiro nos cursos de cinema de animação e quais são exclusivas dessa forma de realização.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada tem natureza qualitativa e caráter descritivo. Optamos por essa metodologia porque a intenção foi 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, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no ensino de roteiro em instituições federais de ensino, o que possibilitou a abordagem dos temas investigados sem impedir a introdução ao debate de tópicos considerados relevantes pelos docentes. Assim, as conversas foram conduzidas de maneira que os entrevistados pudessem falar livremente, com intervenções apenas caso se afastassem das questões norteadoras, conforme orienta Silverman (2009, p. 157).

A Entrevista Compreensiva, descrita por Jean-Claude Kaufmann (2013), foi eleita como a mais alinhada aos propósitos do estudo. Nessa abordagem, temas e questões a tratar servem como base para a conversa, que deve se encaminhar conforme as possibilidades dadas pela pessoa entrevistada. O roteiro foi bastante flexível e visou manter os informantes (forma como Kaufmann denomina as pessoas entrevistadas) falando em torno do tema em uma dinâmica que não estivesse presa ao formato pergunta-resposta (KAUFMANN, 2013, p. 74).

Para encontrar os entrevistados, realizamos uma busca nos sites de Instituições Federais de Ensino Superior que ofertavam cursos na área de animação no momento da pesquisa — a saber, UFMG, Ufpe e UFSC — pelo contato de professores e professoras em atividade ou que tivessem atuado recentemente no ensino de roteiro das referidas graduações. A primeira comunicação com os docentes foi feito por e-mail e, com aqueles que aceitaram contribuir para a pesquisa, a segunda

etapa foi de entrevistas por videochamada, que tiveram duração de 30 a 50 minutos. As conversas foram gravadas para posterior análise. Foram quatro pessoas entrevistadas. Cabe aqui ressaltar que cada docente cursou diferentes graduações e pós-graduações, 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, traz uma rica variedade de percepções, questões e proposições para a prática em sala de aula.

Na descrição dos dados, utilizamos também orientações da Entrevista Compreensiva (KAUFMAN, 2013), 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; em seguida, as fichas foram organizadas tematicamente. Esse processo de agrupamento das observações que as conversas suscitaram levou à consolidação de duas categorias de análise: uma de desafios; e outra de estratégias. Na primeira assinalamos questões e percepções que descrevem as dificuldades e também as potencialidades do ensino de roteiro especificamente para animação. Na segunda consideramos 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 a seguir. Cada uma delas versa sobre uma questão que se coloca nas práticas de ensino de roteiro descritas pelos docentes e as respostas que eles adotam para cada uma delas. Assim, discutem-se as implicações das especificidades de escrever dramaturgia para animação, incluindo aqui a escassez de referências no assunto, e o modo como os docentes se utilizam de outras formas artísticas para trabalhar a criação narrativa. Em seguida, são confrontadas as características que circundam a possibilidade de experimentação dos roteiros produzidos em tela, tendo como central a dualidade de ser um tipo de realização que, simultaneamente, estimula a criatividade e a limita em um processo bastante laborioso. Por fim, percorre-se a tentativa de traçar um perfil de estudantes que os docentes percebem nos cursos e de compreender como o contato dos professores — cada um com uma formação distinta — com os estudantes — que, por sua vez,

trazem para a sala de aula interesses e saberes diversos — pode favorecer a construção de repertórios colaborativos e de processos criativos singulares.

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

No “Dicionário Teórico e Crítico do Cinema”, Jacques Aumont e Michel Marie (2012, p. 18) definem a animação como “[...] formas de cinema nas quais o movimento aparente é produzido de maneira diferente da simples tomada de cena analógica”; tal 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, a compreensão da animação como relacional ao cinema de captação direta aparece com frequência. Essa é a aproximação mais óbvia, mas há lugar também para formas diferentes de contar histórias, como com 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 proporciona.

Quando questionados acerca das convergências e divergências das referências usadas para ensinar roteiros especificamente para animação e para outros formatos narrativos, o tipo de afirmação que mais aparece remete à existência de elementos universais na criação narrativa que se aplicam a diferentes formas de arte e de comunicação; os entrevistados argumentam que esses elementos são centrais nas aulas de roteiro. Ao mesmo tempo, abundam também observações que remetem à necessidade de saberes específicos para roteirizar para animação. Um dos professores entrevistados pontua:

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

O momento a que o professor se refere é o da roteirização, e a fala encapsula a ideia de que existem elementos comuns à concepção narrativa independente do formato que ela tomará. Ao se discutir a escassez de materiais voltados especificamente para o ensino de roteiro de animação, esse argumento torna a aparecer quando outro professor entrevistado diz o seguinte: “A parte de roteiro ela não difere, na minha opinião, do que poderia ser um bom material didático” (PROFESSOR B, 2022). Esse professor afirma que tudo depende da qualidade da aula. Assim, seria necessário

trabalhar de forma consistente os fundamentos de roteiro nas disciplinas, o que instrumentaria os alunos para trabalharem com a escrita em qualquer formato e técnica audiovisual.

Pensando em criar um material didático mais apropriado à animação, o Professor B (2022) sugere incluir, nos livros, 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 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?

Assim, ao lecionar numa disciplina que classificada como introdutória, ele procura “[...] fazê-los (os alunos) compreender o espírito da obra dramática, ou seja, reconhecer a qualidade de um bom roteiro” (PROFESSOR B, 2022), usando como base seus conhecimentos advindos da experiência com teatro e audiovisual de captação direta.

O Professor A, que também tem suas principais experiências no cinema de captação direta em suas interfaces com o teatro, aponta que as limitações de aproximar essas formas com a animação reside na frequente ausência do ator na realização das animações. Ele coloca que, por contar quase que unanimemente com a presença de atores, o cinema de captação direta é “[...] muito mais aberto ao acaso, ao erro, à cena. Porque tem esse momento da realização, que é um momento teatral” (PROFESSOR A, 2022). Assim, sem contar com a contribuição do profissional da atuação, o professor sinaliza que no roteiro de animação é necessário prever as ações de personagens de forma muito mais minuciosa do que na peça teatral e no roteiro para captação direta; esses últimos, por sua vez, não só ficam abertos à interpretação, como contam com ela para se constituírem enquanto realização.

O terceiro professor entrevistado, cuja formação passa por diversos ramos da criação artística, mas que atua principalmente na realização de animações, também levanta a questão da complexidade de prever a gestualidade que o roteiro de animação requer e que o particulariza em relação a outras formas de escrita dramática que contam com a interpretação humana. O docente lembra que, mesmo quando são usados atores, como no caso do *pixilation*⁶, a animação acaba por conferir e exigir maior controle do diretor. Quanto às referências, ele coloca ainda que a questão do ritmo se destaca no cinema de animação e que, por isso, foi buscar algumas de suas noções no campo da dança, onde gestualidade e ritmo são essenciais; o Professor C (2022) recorre a esses

⁶ “Pixilation é uma técnica de animação na qual atores vivos e objetos são utilizados e captados quadro a quadro (como fotos), criando uma sequência de animação.” (BASTOS, 2001).

saberes para 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”.

Ainda sobre as referências, não é só a presença ou ausência de material específico de animação que importa aos docentes. Os professores se atentam também a questões de cunho 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” (PROFESSORA D, 2022). Assim, ao dizer que inclui nas bibliografias de suas disciplinas autores e autoras que trazem uma maior diversidade ao escopo de referências dos alunos, ela coloca que, de forma análoga, a inclusão de referências da animação no processo de aprendizagem de roteirização também pode fazer diferença: “[...] existe muito pouca bibliografia usada específica de animação; isso deve interferir, óbvio” (PROFESSORA D, 2022).

Voltando à escrita de roteiros de animação, de modo geral, se sobressai a percepção de que, nessa modalidade, a técnica e a estética constituem decisões extremamente 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” (PROFESSOR A, 2022).

Assim, frente a essas duas constatações — de que os roteiros de animação devem antever as técnicas e de que as referências específicas de animação são poucas —, as estratégias dos professores para ensinar os alunos sobre a escrita desses roteiros podem ser resumidas em três tipos: um é a utilização de referências do cinema de captação direta, retomando a dramaturgia clássica; o segundo é a utilização de referências de outras áreas do saber que não necessariamente remetem à dramaturgia, mas que tem grande convergência com as necessidades requeridas para a concepção de animações, como é o caso citado da dança que remete ao ritmo e aguça a atenção às formas dos movimentos corporais; por último está a constante busca pelas raras referências específicas da animação, que nem sempre estão em português, como pontua o Professor B (2022) ao informar que: “o curso aqui disponibiliza vários livros em inglês”.

Essa ausência se reflete mesmo no conteúdo das entrevistas, durante as quais são mencionados diversos livros e obras sobre roteiro, mas, ao longo de todas as conversas, a única obra de animação citada nominalmente, seja em português ou não, é o livro “Dramaturgia de Série de Animação”, de Sérgio Nesteriuk (2011), que a Professora D (2022) afirma que deu “graças a Deus” quando descobriu.

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

Outro assunto 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 e, ao analisar as entrevistas, percebemos-se que podem ser divididas em três momentos: estudos teóricos; atividades de fruição; e práticas de elaboração de roteiro. O primeiro é quando as referências citadas na seção anterior aparecem com mais frequência. O segundo envolve a leitura de roteiros e a exibição de curtas-metragens e trechos de obras audiovisuais em sala de aula seguidas de análise. No terceiro, por fim, são propostos exercícios de escrita para que os alunos tomem conhecimento das camadas que envolvem esse processo. Em alguns casos as disciplinas são organizadas com aulas inteiras destinadas apenas às teorizações iniciais, que, gradualmente, vão passando à leitura de obras e, mais tarde, à prática; em outros, todas essas três atividades são trabalhadas em uma mesma aula. A Professora D oferta uma disciplina em que faz uso dessa última modalidade e descreve esse caminho como um processo de “inspirar” — aqui novamente com uma preocupação não apenas com a técnica, mas com o aspecto crítico da escrita, propondo, a partir disso, 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. (PROFESSORA D, 2022).

Nas entrevistas, outro fator que se destaca a respeito da estruturação das disciplinas é o reconhecimento, por parte dos docentes, do caráter processual da produção dos roteiros. As falas trazem diversos fazeres, etapas da escrita, que passam pelo desenvolvimento de ideias, logline, storyline, sinopse, escaleta, argumento, redação do roteiro em si, pelos posteriores tratamentos e, em alguns casos, pelo storyboard. Além da abordagem em fases, outra face da segmentação de roteiros também aparece nos relatos, que é o enfoque em separado dos elementos constitutivos da narrativa, como a caracterização de personagens, os espaços e tempos, e a redação de diálogos e rubricas descritivas. O Professor A (2022), aponta que, nesse contexto, existem diversos percursos que podem ser tomados, após relatar que as atividades que propõe começam com a criação de um personagem e que, a partir dele, passam para a criação de uma narrativa, afirma:

A gente nunca sabe por onde começa um roteiro. 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?! (PROFESSOR A, 2022)

Esses movimentos para a delimitação de um processo contínuo para a roteirização pode ser indício das estratégias adotadas para a sistematização do ensino frente ao dilema da criatividade como profissão colocado por Margaret McVeigh (2016). Para a autora, a organização em etapas da escrita se relaciona com o esforço de sistematizar uma atividade que se vale, além das técnicas, da criação artística, na tentativa de pôr ordem ao que pode ser visto como caos. No caso específico da animação, essa organização contribui para delimitar um universo que pode ser virtualmente infinito. Seu caráter de comportar criações com um sem-fim de conteúdos e situações, já pontuado anteriormente na fala de Scott (2003), é citado com frequência pelos docentes entrevistados. A Professora D (2022) exemplifica: “[...] na animação se tem até uma maior liberdade, de repente, porque eu posso escrever um roteiro de um personagem com cabeça de peixe e isso não vai demandar tanto orçamento quanto o *live-action* vai buscar às vezes”. Já o Professor B (2022) 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?!”.

Essa abertura às possibilidades é colocada por Jeffrey Scott (2003) como um dos fatores potenciais da satisfação de se trabalhar com roteiro para animação. O autor convida: “Se você acha divertido assistir desenhos animados, imagine como seria divertido escrevê-los! Agora imagine a alegria de ganhar a vida fazendo isso” (SCOTT, 2003, p. 25, tradução nossa), mas previne: “[...] embora o escritor de desenhos animados seja provavelmente uma das profissões mais bobas⁷ do mundo, você precisa levar um pouco a sério se quiser aprender a ser um” (SCOTT, 2003, p. 38, tradução nossa). Além da processualidade do fazer, essa preocupação com certa seriedade aparece nas falas dos professores como “caráter objetivo técnico” (PROFESSOR A), e é exemplificada, pela necessidade de saber fazer a formatação dos roteiros em *master scenes*. Isso porque, enquanto na literatura, por exemplo, o texto é o produto estético final, o roteiro é um documento que direcionará o produto final, portanto, que inicialmente não dá espaço para ambiguidades. Apesar de existirem discussões contrárias, como apontam as pesquisas 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 permanece habitualmente sendo visto como uma obra com espaço bastante limitado para o experimento da estética literária.

⁷ *silliest* no original.

A preocupação se expande para o desenvolvimento da habilidade de comunicar o projeto em sua totalidade, o que justifica a necessidade do profissional saber o explicar, em diferentes formatos, aos demais profissionais envolvidos na produção, e mesmo saber “vender” sua ideia para que ela chegue a ser realizada. Essa leitura encontra respaldo nas citações ao *pitching* que ocorreram durante a entrevista; que consiste justamente em um tipo de apresentação oral sucinta comum em rodadas de negócios, na qual se discorre sobre o filme e se argumenta pela sua realização. Alguns dos professores relatam incluí-lo nas aulas como atividade, inclusive demandando designs iniciais de personagens e referências visuais. A fala do Professor A (2022) 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 compartilhada. O fotógrafo vai trazer alguma coisa, o roteirista traz outra, no caso, o desenhista, a arte finalista e vai acrescentando, né?!

Da fala citada destacamos ainda a referência ao trabalho de roteirização que o compreende como fazer coletivo, esse entendimento aparece de outras formas, como, por exemplo, na proposição de exercícios de criação em grupo, em oposição à figura do roteirista como figura solitária. De forma a emular o processo criativo durante o fazer profissional, os professores afirmam que propõem atividades em grupo porque “[...] dificilmente no mercado você vai escrever só” (PROFESSOR C, 2022). Assim, os docentes dizem criar esses espaços colaborativos para desenvolvimento de roteiro tanto nas disciplinas obrigatórias quanto em projetos interdisciplinares, presentes em todos os cursos analisados, seja em forma de disciplinas ou em projetos de extensão. Na UFMG existem disciplinas denominadas “Ateliê” que preveem o desenvolvimento de um projeto ao longo de vários semestres na área de cinema de animação ou artes digitais⁸. Na UFSC há disciplinas chamadas de “Projetos”, que preveem a articulação entre áreas do conhecimento em torno da “solução de problemas projetuais” (UFSC, 2015, P. 22)⁹. E na UFPel, o projeto que trabalha essa coletividade recebe o nome de “Horizontalização”, e ele propõe que semestralmente haja a “[...] realização conjunta de um único produto audiovisual” (UFPEL, 2020, p. 1)¹⁰.

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

⁸Informação disponível no projeto pedagógico do curso. C.f.: <https://www.eba.ufmg.br/caad/wp-content/uploads/2019/11/PPC-2019-CAAD.pdf>. Acesso em 25 jun. 2022.

⁹Informação disponível no projeto pedagógico do curso. C.f.: <https://animacao.paginas.ufsc.br/files/2018/10/PP-Animacao-Consolidado-2017.pdf> Acesso em 25 jun. 2022.

¹⁰ Informação disponível no projeto pedagógico do curso. C.f.: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/5010> Acesso em 25 jun. 2022.

críticas, escrever e reescrever. Uma oportunidade valiosa para parte desse aprendizado se faz presente quando o roteiro escrito chega a ser realizado, afinal, como mencionado, há coisas que funcionam no texto e não funcionam na encenação (CARRIÈRE; 1996), e essa noção somente vai sendo construída ao experimentar a obra em tela. Nesse ponto, aparece uma outra diferenciação que os docentes fazem entre lecionar roteiro para animação e para captação direta. Apesar da existência dessa percepção da necessidade de que as obras sejam produzidas 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 que enseja algumas limitações como as colocadas pela Professora D (2022):

Na animação, eles têm que fazer um esquete de trinta segundos, porque é muito difícil fazer animação, então, um minuto já era demais. Então, é trinta segundos. Então, eu peço uma historietta, que desenvolvam uma situação de uma página. Que não possa passar de uma página.

O Professor A (2022) lamenta essa dificuldade: “[...] seria interessante que, ainda, a gente tivesse tempo de realizar”. Enquanto roteiros escritos para encenação em captação direta podem ser “testados” com relativa facilidade, utilizando câmeras de celular, a animação não goza da mesma possibilidade.

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

Este último tópico da pesquisa não estava previsto inicialmente quando foi criado o roteiro das entrevistas, mas acabou por ser incluído devido à recorrência do tema nas primeiras conversas com os professores e considerando que se trata de um assunto que influencia nas práticas docentes desenvolvidas por eles. Trata-se das características que os docentes observam no perfil discente dos cursos de animação. Apesar de evitarem as generalizações, como faz a Professora D (2022) ao afirmar que não deseja estender a todos “[...] uma coisa que às vezes é só uma tendência”, ainda assim aparecem algumas observações que se repetem entre os professores acerca dos alunos e que contribuem para que ajustem suas práticas de acordo com o perfil dos estudantes.

De forma consonante com a afirmação de Gatti Júnior *et al.* (2014) a respeito da falta de roteiristas no meio da animação, a percepção de alguns dos professores é a de que, de fato, existem, entre os graduandos, poucos interessados em atuarem na escrita, se comparados aos colegas do curso de Cinema e Audiovisual ou mesmo aos colegas do próprio curso que têm interesse por áreas mais técnicas da animação. O Professor C (2022) aponta que alguns fazeres não são vistos com tanto entusiasmo:

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 um número bem reduzido na produção executiva.

O pouco interesse de parte dos alunos de animação pela roteirização é percebido também pela Professora D (2022), que afirma que essa é uma diferença que ela percebe em relação aos alunos de outros cursos nos quais leciona. Para ela é necessário, portanto, que o professor que atua no curso de animação tenha a capacidade de “[...] convencer eles [os alunos] de que o roteiro é importante” (PROFESSORA D, 2022), e fazê-los perceber aquilo que Joseph Barbera constatou já na década de 1950 trabalhando com seu parceiro William Hanna¹¹ que o “[...] público do cinema não era mais arrebatado pela beleza da animação. Imagens bonitas por si só não eram suficientes para mantê-los interessados. [...] foi quando percebemos que precisávamos de roteiros. Muitos deles!” (BARBERA, 2003, P. 10, tradução nossa).

Respeitando a inclinação à representação visual que percebe nos estudantes, a professora também defende a importância do roteiro para seus alunos porque considera essa fase crucial para a narrativa, sem a qual o realizador pode “perder o controle da história” (PROFESSORA D, 2022). O mesmo tipo de comparação é feita pelo Professor B (2022), que observa:

A disciplina ela é bem básica, logo no início do curso. E aí você percebe que alguns deles não têm 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 para poder investir os recursos, né?! Então, na animação eu vejo que é um desafio.

Ainda na comparação entre o perfil dos estudantes de animação, mas retomando a discussão acerca das estruturas narrativas clássicas, observamos outra diferença desses alunos para os dos cursos mais voltados à captação direta. Alfredo Suppia e Natasha Romanzoti (2019, p. 158) pontuam que há um descompasso entre as estruturas narrativas apresentadas no ensino e a produção cinematográfica nacional: “[...] o trabalho de diretores brasileiros com formação universitária não parece obrigatoriamente influenciado por conteúdos curriculares tão específicos como o da estrutura dramática clássica”. A percepção dos professores entrevistados é um pouco diferente. Eles reiteram que, além — e talvez também por isso — da estrutura dramática clássica constituir a base das bibliografias das disciplinas de roteiro, ela está presente na grande maioria das produções dos

¹¹ William Hanna e Joseph Barbera criaram a animação “Tom & Jerry” e fundaram, em 1957, o estúdio Hanna-Barbera responsável por várias animações de sucesso como “Os Flintstones”, “Os Jetsons”, “Corrida Maluca”, “Scooby-Doo” e “Smurfs”.

alunos. Sobre isso, o Professor A (2022) fala que, nesses cursos, percebe que os alunos têm mais desejo de trabalhar em:

Uma animação mais tradicional, narrativa. 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 uma vocação, assim, para uma animação linear. De uma história, né?! Em detrimento de um processo, de experimentação plástica, né?!

Assim, docentes assumem o papel de instigar os estudantes às experimentações se valendo das possibilidades abertas pela técnica:

A referência a mundos imaginários em que há um personagem, um anti-herói ou alguém que tem um algo muito grande para ser feito, então isso não existe no [curso de] 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. (PROFESSORA D, 2022).

Outro fator que chama a atenção é o relato frequente dos entrevistados a respeito da diversidade e amplitude do repertório sobre animações que os estudantes trazem para a sala de aula — muitas vezes, conforme eles mesmos afirmam, maior até do que aquele que eles têm (aqui, é preciso levar em consideração também o fato de que, apesar de todos terem experiência com realização audiovisual e/ou teatro, dos quatro professores compreendidos pela pesquisa, três não atuam diretamente ou com frequência com a realização de animações). Os docentes pontuam que essa amplitude de repertório dos alunos é fundamental de ser considerada justamente para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais envolvente não só para os estudantes, mas para eles mesmos. Assim, se oportuniza que sejam construídos repertórios coletivos que, pelo lado dos professores, muitas vezes versam sobre vanguardas cinematográficas e cinema nacional, por vezes não tão conhecidos pelos estudantes, e que, por parte dos alunos, têm muito a ver com animes e jogos. Também estão presentes as referências culturais e regionais que os estudantes buscam imprimir em suas obras. O Professor B (2022) 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 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.

Essa diferença é encarada positivamente pelos professores, como oportunidade para que eles mesmos expandam seus repertórios e conheçam mais profundamente o universo da animação

através das indicações dos alunos. O Professor B (2022) faz uma colocação sobre a experiência de lecionar nesse ambiente do curso de animação:

Eu tenho um prazer enorme, os alunos são muito dedicados, alunos que têm uma bagagem às vezes muito grande de repertório principalmente no campo da animação, e aí 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 em um universo muito novo.

Essas informações corroboram o que foi ficando mais explícito no decorrer das entrevistas, a valorização do potencial de construir conhecimento junto aos alunos. Além dessa sugestão quando se fala das trocas de referências em sala de aula, ela aparece também com relação aos conhecimentos técnicos empregados para animação; isso porque os professores observam que muitos dos alunos já trazem para sala de aula conhecimentos acerca desse universo. Os docentes apontam que, atualmente, como discutido, o conhecimento técnico é mais acessível e que, portanto, o papel dos professores se torna mais relacional, no sentido de propiciar a aproximação e a construção coletiva mais do que de atuar como um reproduzidor de conhecimento. A esse respeito, o Professor C (2022) pontua:

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.

Compreende-se, portanto, que, ao mesmo tempo em que o perfil dos estudantes é encarado como desafiador para as disciplinas de roteiro por, muitas vezes, não envolver a interesse inicial desses pela área, os estudantes trazem interesses e saberes que são vistos como um potencial para a construção colaborativa de conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que apresentamos objetivou 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, o que possibilitou alguns apontamentos.

Entre essas observações, destaca-se 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 que inferimos das falas dos docentes é que o ensino de roteiro

caminha entre fazeres universais à criação de narrativas e conhecimentos que são específicos da animação. 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 de personagens. Esse fato, junto às diferentes experiências dos professores e à escassez de materiais que tratem da roteirização para animação — constatada pela revisão bibliográfica realizada pela presente pesquisa e reafirmada nas entrevistas —, contribui para que as disciplinas conduzidas pelos docentes agreguem conhecimentos de áreas diversas dentro da arte e da comunicação, como o teatro e a dança.

Em seguida, evidencia-se 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 de o roteirista ser distanciado dos demais profissionais 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 mesmo tempo em que surgem universos complexos e virtualmente ilimitados em termos criativos, as histórias são bastante restritas em termos de duração, pois no contexto das universidades frequentemente não há condições materiais nem temporais para que se produzam 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, o que torna essencial que os docentes sublinhem, durante as aulas, a relevância dessa etapa para a realização do filme como um todo. Por outro lado, os entrevistados percebem como positivas a inventividade e a diversidade de repertório trazidas pelos estudantes, o que, considerando a formação e experiência dos docentes, pode propiciar uma construção coletiva de conhecimento.

Quanto à abordagem da pesquisa, observou-se que, apesar de frutífera para o que foi proposto, ela apresenta limitações. Entre elas está a forma descritiva adotada para a análise; isso porque seria relevante, abordar mais detalhada e analiticamente as atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como os projetos desenvolvidos no espaço educativo fora dela, uma vez que uma universidade se baseia em três princípios fundamentais — ensino, pesquisa e extensão — e aqui o

enfoque foi dado quase que exclusivamente ao ensino. Tais assuntos podem ser foco de futuros estudos.

Não obstante, acredita-se 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 no compartilhamento de experiências e saberes para a prática dos docentes que atuam e atuarão na área.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raysa C.; MENOTTI, Gabriel. As Câmeras DSLR na democratização da produção audiovisual. **Anais do Seminário Comunicação e Territorialidades**, v. 1, n. 5, 2019.

ANCINE. Listagem dos Filmes Brasileiros Lançados Comercialmente em Salas de Exibição 1995 a 2021. **Governo Federal**, Online, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3KcOcYC>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **Poética Clássica, A**. Rio de Janeiro: Editora Cultrix, 2014.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

BARBERA, Joseph. Prefácio. In: SCOTT, Jeffrey. **How to write for animation**. Nova Iorque: Abrams Books, 2003.

BASTOS, William S. Pixilation. **AnimaEco**, Online, 30 nov. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3ZilCt4>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BUGAJ, Stephan V. **Pixar's 22 Rules of Story (That aren't really Pixar's)**. Online: Stephan Vladimir Bugaj, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3LQYkHR>. Acesso em: 18 abr. de 2022.

CAMPBELL, Joseph. **Herói de Mil Faces**. Rio de Janeiro: Cultrix/Pensamento, 2004.

CARRIÈRE, Jean-Claude. Prática de Roteiro e Trabalho Escolar In: CARRIÈRE, Jean-Claude; BONITZER, Pascal. **Prática do roteiro cinematográfico**. São Paulo: JSN Edit, 1996.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CARRIÈRE, Jean-Claude; BONITZER, Pascal. **Prática do roteiro cinematográfico**. São Paulo: JSN Edit, 1996.

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, Online, 2017.

CONOR, Bridget. **Screenwriting: Creative labor and professional practice**. Londres: Taylor & Francis, 2014.

DE CAMPOS, Flavio. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2016.

FANTASMAGORIE. Direção: Étienne-Gaspard Robert. Paris, 1794 (2 min).

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

FONTANILLA, Mauricio et al. Implementación de la técnica “Rompecabezas” en Google Sheets para propiciar la generación colectiva del conocimiento en la escritura creativa. **XIX Encontro Internacional Virtual Educa Bahia 2018**, Salvador, Bahia, jun. 2018.

GATTI JUNIOR, Wilian *et al.* 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.

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

HART, John Patrick. **Art of the Storyboard**. Waltham: Focal Press, 2008.

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

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

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

LEVY, Joanise. O ensino de roteiro na graduação em Cinema e Audiovisual. **Revista GEMINIS**, Online, v. 12, n. 2, p. 209-226, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3njJzmH>. Acesso em: 25 nov. 2022.

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

McKEE, Robert. **Story: Substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros**. Curitiba: Arte & Letra, 2013.

MARSON, Melina Izar. **Cinema e políticas de Estado: da Embrafilme à Ancine**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

McVEIGH, Margaret. Finding the lightbulb moment: creativity and inspiration in the teaching of the craft of screenwriting. In: BATTY, Craig; KERRIGAN, Susan. **Screen Production Research: The Big Questions**. Londres: Palgrave Macmillan, 2016, p. 3-6.

NESTERIUK, Sérgio. **Dramaturgia de Série de Animação**. São Paulo: Animatv, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3K5BH0O>. Acesso em: 27 jun. 2022.

PANTOMIMES LUMINEUSES. Direção: Émile Reynaud. Paris: Museu Grévin, 1892 (5 min).

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. *Cinémas d'Amérique Latine*, Paris, n. 27, p. 82-91, 2019.

SCOTT, Jeffrey. *How to write for animation*. Nova Iorque: Abrams Books, 2003.

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

SOARES, Rosana De Lima. Onde estão as margens do cinema brasileiro?. **LIS Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada**, Buenos Aires, 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**, Rio Grande do Sul, n. 44, p. 144-160, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ZfcwNB>. Acesso em: 27 nov. 2022.

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

UFPEL. Cinema e Audiovisual. **UFPEL**, Institucional, Online, 12 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3LQWUgh>. Acesso em: 07 nov. 2022.

VIEIRA, Milton L.H. *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso de Animação**. Departamento de Expressão Gráfica, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, junho de 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3njdond>. Acesso em: 18 nov. 2022.

Informações sobre o Artigo

Resultado de projeto de pesquisa, de dissertação, tese: Resultado da Pesquisa “Ensino de Roteiro para Animação” desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso na Escola de Belas Artes da UFMG.

Fontes de financiamento: não se aplica.

Apresentação anterior: não se aplica.

Agradecimentos/Contribuições adicionais: não se aplica.

Sabrina Fernandes Pereira Lopes

Licenciada em Pedagogia e Bacharela em Cinema de Animação e Artes Digitais com Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

E-mail: sabrinafpl@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5783-4976>

Mariana Ribeiro da Silva Tavares

Profa. Visitante da Escola de Belas Artes, UFMG. Autora dos livros Helena Solberg, do Cinema Novo ao Documentário Contemporâneo (2014, É Tudo Verdade/Imprensa Oficial de SP) e Pesquisas em Animação e Poéticas Tecnológicas (2019, Ed. Ramalhete).

E-mail: marianatavares167@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6326-077X>