

Literatura e Cinema: processo de retextualização

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica¹

Kelly Cesário de Oliveira²

Brenda Kelly Nunes Oliveira Borges³

Frederico Dias Rosa Alves Teixeira⁴

Andréa Pereira Ledo⁵

Drielly Luize Arruda Moreira⁶

Matheus Henrique da Silva Correa⁷

RESUMO

Propomos, neste artigo, descrever a experiência de um projeto realizado pelos alunos de licenciatura do curso de Letras (PUC MG), participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2017. O projeto mostrou-se importante como fenômeno didático e interdisciplinar, ao unir dois tipos de leituras de semióticas particulares – a leitura literária e a leitura do texto cinematográfico –, a partir da abordagem da retextualização, que é o exercício de criar um novo texto a partir de outros textos. O objetivo dessa ação foi potencializar as habilidades de leitura e escrita dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual e, também, fortalecer as práticas docentes dos estudantes de licenciatura envolvidos com o projeto. Essa ação resultou na produção de um curta metragem que tomou a animação *BoJackHorseman* como texto base. Com o exercício dessa prática de ensino, evidenciamos a necessidade de buscarmos, a cada dia, investir na produção de novos conhecimentos, metodologias e estratégias para que o processo de ensino seja significativo, tanto para os estudantes quanto para nós, professores em formação.

Palavras-chave: Leitura. Retextualização. Interdisciplinaridade.

Literature and Cinema: retextualization process

ABSTRACT

We propose, in this article, to describe our experience in 2017 as participants of a program designed to develop teacher's teaching skills (PIBID). The project proved to be important as a didactic and interdisciplinary phenomenon by uniting two types of readings of different semiotics, the literary

¹ Professora do Departamento de Letras da PUC Minas; Coordenadora da Área de Letras do PIBID PUC Minas. E-mail: flmaio@terra.com.br.

² Graduanda em Letras; monitora do Curso de Português como Língua Estrangeira (PLE). Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: kellycesario@gmail.com.

³ Graduanda em Letras. Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: brenda_kob@hotmail.com.

⁴ Graduando em Letras. Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: freddiasrosa@gmail.com.

⁵ Graduanda em Letras. Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: andrea.ledo2015@gmail.com.

⁶ Graduanda em Letras. Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: drielly.luize@yahoo.com.br.

⁷ Graduando em Letras. Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: matheusjum@gmail.com.

reading and the reading of the cinematographic texts from the retextualization process, which is the exercise of creating new texts from other texts. The objective of this project was to strengthen the reading and writing skills of the third-year students of a state school and also to strengthen our teaching skills. This project resulted in the production of a short film that took the BoJack Horseman animation as a source text. With this teaching practice, we highlight the need to invest, each day, in the production of knowledge, new methods and strategies for the teaching process to be significant for both students and us, teachers in training.

Keywords: Reading. Retextualization. Interdisciplinarity.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo letramento, de maneira geral, compreende a decorrência do ato de ensinar a ler e a escrever. É evidente que esta definição não é capaz de abarcar toda a gama de significações possíveis a respeito desse fenômeno, visto a sua complexidade. Nos últimos anos, esse tem sido um tema cada vez mais recorrente entre os profissionais da educação, especialmente no que diz respeito à eficiência dos métodos utilizados para alcançá-lo. Em razão disso, criaram-se ramificações do letramento com as devidas especificidades, como o “letramento musical”, o “letramento social”, o “letramento científico”, “letramentos múltiplos” e diversos outros. Segundo Brotto (2008),

Letramento é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não; à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizados não escolarizados na cultura letrada, ou, ainda, referir-se à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados ou com um nível precário de apropriação da escrita em práticas orais letradas (BROTTO, 2008, p.11).

Partimos da concepção de Paulo Freire sobre educação para propor este projeto, considerando que tanto a leitura quanto a escrita são fundamentais para a construção de um olhar mais crítico do sujeito em relação às realidades que o cercam. O Método Paulo Freire é reconhecido em todo o mundo justamente por trabalhar o aprendizado em comum: uma troca entre sujeitos. Tanto educadores quanto alunos possuem, a partir de suas narrativas de vida, algo a aprender e a ensinar. A hierarquia

comumente utilizada em sala de aula dá então espaço a uma forma horizontal de aquisição dos saberes.

Freire propunha que o educador deve se permitir conhecer as realidades dos alunos para, a partir disso, propor atividades que os insiram enquanto sujeitos de seu próprio aprendizado e não como receptáculos vazios, prontos a receber um conhecimento superior. Segundo Freire,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2002, p.31).

Em um projeto anterior, realizado em uma escola da rede estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 2016, percebemos, por meio de um diagnóstico inicial, o desinteresse dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio pela leitura e pela escrita. De forma geral, notamos que eles possuíam uma ideia dessas práticas de uso da língua como algo distante de suas realidades. O diagnóstico apontou, por exemplo, que os alunos envolvidos no projeto apresentavam uma noção de leitura ligada, de modo geral, ao texto literário e que a leitura desses textos era considerada, por muitos deles, uma prática que realizavam apenas por imposição das atividades escolares. Também foi possível observar que os alunos ligavam o cinema como uma prática mais próxima da realidade deles e pela qual se sentiam mais envolvidos, mesmo não compreendendo sistematicamente a construção da linguagem cinematográfica.

A partir daí, foi elaborado um projeto de ensino pautado pela perspectiva dos letramentos multissemióticos, o que amplia, portanto, a noção de letramento para o campo da imagem, de outras semioses, disponíveis nas telas do cinema, do computador e em muitos materiais impressos. Apoiados em Rojo (2008), entendemos que a contemporaneidade tem exigido outros letramentos, como por exemplo, o letramento visual e isso “tem transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38). Com esse entendimento, o trabalho desenvolvido focalizou a leitura do texto literário e sua adaptação para o

cinema, por meio de produção de um curta-metragem. Foi possível perceber, ao final do projeto, o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita pelos alunos, pois, no geral, eles compreenderam as particularidades dos gêneros textuais envolvidos e foram capazes de produzir, com base na leitura dos textos literários e não literários, um curta-metragem (texto cinematográfico) adequado à situação comunicativa.

Tendo como referência esses resultados, para o ano de 2017, decidimos retomar dois gêneros textuais, notícia e conto e trabalharmos com a leitura e escrita utilizando o processo de retextualização como estratégia metodológica. Para o planejamento e desenvolvimento do projeto de ensino, consideramos os estudos de Marcuschi (2001); Benfica (2013); e Matencio (2003), sobre retextualização; e de Cafiero e Coscarelli (2013) sobre ensino de leitura.

Nosso principal objetivo, ao retomar os gêneros anteriormente citados foi o de criar uma situação de ensino/aprendizagem que colocasse os alunos em contato com a leitura literária e com a leitura do texto cinematográfica para que, assim, pudessem ampliar suas habilidades de leitura de textos multissemióticos, isto é, ampliar os letramentos multissemióticos exigidos no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as imagens, os sons, as cores, etc. Além disso, como bem acentuam Moita-Lopes & Rojo, é preciso levar em conta

o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são **contextualizados**. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. (MOITA-LOPES & ROJO, 2004, p. 37-38, grifo nosso.).

Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, nesse sentido, poderiam perceber e refletir sobre os recursos de linguagens utilizados na produção dos textos cinematográficos e literários, envolvidos nas atividades. Poderiam identificar semelhanças e diferenças entre eles para, a partir daí, produzirem seus próprios textos literários e cinematográficos, considerando as aprendizagens construídas.

2 QUADRO TEÓRICO

O quadro teórico do presente trabalho será aqui apresentado em três subseções, sendo elas: Leitura na sala de aula; Cinema na sala de aula e Retextualização. Em cada uma delas, discutimos conceitos à luz de autores e textos teóricos, que deram suporte às práticas e as atividades realizadas ao longo da aplicação do projeto.

2.1 Leitura na sala de aula

Ao apresentar a concepção de leitura que deu suporte a este trabalho, fez-se necessária a reflexão sobre a concepção de língua que, por muito tempo, orientou o ensino de leitura e sobre a concepção que orienta esse ensino atualmente.

A noção de leitura vivenciada dentro das escolas, do início do século XX até meados dos anos 1960, mostrava o quanto a literatura era importante, além de ser tomada como modelo em termos de padrão da língua. Segundo Koch e Elias (2006, p. 10), “a leitura era entendida como uma atividade de captar as ideias do autor”, as experiências do leitor, seus conhecimentos e objetivos, bem como a situação em que a leitura se dava, não eram levados em conta. O autor e suas intenções eram soberanos, o sentido pertencia a ele, ao que quis dizer e cabia ao leitor ‘captar’ suas intenções. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10).

Nesse sentido, a língua era entendida como um sistema de códigos, um sistema estruturado por regras estabelecidas e postas a serem seguidas, uma língua pronta. De acordo com essa noção, o texto seria um produto pronto, em que o leitor, passivamente, deveria (de)codificar e desvendar qual a mensagem o autor teve a intenção de passar, reforçando assim o entendimento de uma língua pronta e fechada em si mesma. Com esse entendimento, as práticas de ensino de leitura privilegiavam atividades de reconhecimento e de reprodução do que já estava dito no texto. Segundo Cafiero e Coscarelli (2013, p. 13), ler “seria reconhecer os sentidos estabelecidos nas palavras e estruturas do texto”.

Já com o passar dos anos, estudos realizados dentro da Linguística, da Psicolinguística, das Ciências Cognitivas, como a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, entre outras áreas, possibilitaram que pudéssemos ter hoje uma visão mais abrangente do que seja a leitura. As mudanças significativas nos modos de pensar o

leitor e o processo de leitura vêm, após os anos 1980, com uma concepção dialógica e interacional da língua. Portanto, para o desenvolvimento desse projeto, assumimos o conceito de leitura defendido por Cafiero e Coscarelli (2013), que partem de uma concepção de língua não como um sistema pronto em que as regras estão postas para serem seguidas, mas sim como um sistema que depende da ação do sujeito, um “sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos na interação com o objeto (o texto escrito) e na interação com os outros.” (CAFIERO; COSCARELLI, 2013, p. 16). Assim, trabalhamos aqui, o ensino que entende leitura como um processo cognitivo e social, que leva em conta tanto o processo individual de aprendizagem do sujeito quanto a interação dele com o outro.

Com o entendimento de que o texto é produto da interação, um elo entre escritor e leitor, neste trabalho, o tomamos em sua totalidade material e como produto que possibilita a interação do leitor com o escritor e vice-versa. Assim, compreendemos que o texto é constituído tanto por palavras, frases, períodos e os aspectos discursivos, quanto por recursos não verbais como as imagens, as cores e o *design* gráfico, que compõem seu leiaute, como defendem Cafiero e Coscarelli (2013, p.16). Nesse sentido, os textos emergem de diferentes situações comunicativas e, por essa razão, apresentam formas de organização distintas e estilos específicos. Então, entendemos que o trabalho aqui se apresenta se deu partindo da situação comunicativa e da função social desenvolvida por cada gênero discursivo.

2.2 Cinema na sala de aula

Há uma visão reducionista por parte de um grande número de educadores quando o assunto é cinema em sala de aula. A sétima arte é, muitas vezes, usada como um simples acessório para reforçar determinado conteúdo didático. Nesse sentido, majoritariamente, ignora-se a linguagem cinematográfica, reduzindo a obra ao campo temático, negligenciando, muitas vezes, o seu contexto sócio histórico, sua forma e estilo, a cinematografia.

Essa linha de pensamento é questionada por Loureiro (2006):

A produção fílmica não se reduz a uma nova tecnologia, supostamente neutra a ser manuseada pelas educadoras e educadores no trabalho pedagógico. Mais do que um mero suporte técnico-instrumental para se

atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social. (LOUREIRO, 2006, p. 11).

A construção fílmica é mais do que apenas o tema da narrativa, ela também engloba valores que, diversas vezes, são ditos por meio do não dito, com movimentos e posicionamentos de câmera (direção), montagem, edição, sons diegéticos e não-diegéticos (trilha), além da construção artística dos quadros e do figurino (*mise-en-scène*). Todos esses aspectos, quando compreendidos, permitem um maior entendimento fílmico e do contexto onde este foi produzido e está inserido.

Trabalhar o cinema, não apenas do ponto de vista narrativo, mas apoiado em sua linguagem, é um ótimo meio para se explorar a linguagem literária. Dessa forma, é possível trazer aos alunos a reflexão: estaria uma linguagem tão distante da outra? Ambas não trabalham, na verdade, com diferentes técnicas para construir uma narrativa? Essas questões abrem um leque de possibilidades que são capazes ainda de suscitar outras muitas questões como: assistir a um filme não seria na verdade uma forma de leitura?

Evaldo Coutinho, em seu livro “A imagem autônoma”, dedica um ensaio para o estudo da relação entre cinema e literatura. Ele afirma:

Da literatura o cinema tem várias influências, de logo manifestando-se a da continuidade da novela ou do romance tradicionais, o que descobre arraigada dependência do filme em relação ao enredo, à história, que de direito pertence à literatura; tal herança viu-se facilitada pelo tipo de apresentação dos dois gêneros artísticos: ambos se processam no tempo, segundo a índole sucessiva das recepções. (COUTINHO, 1996, p. 104).

Na esteira dessas discussões, acreditamos que os diálogos entre cinema e literatura podem ser ricamente explorados em sala de aula. Os mecanismos de linguagem existentes entre os dois gêneros artísticos nos serviram de instrumento para explicitar a retextualização e criar uma situação de ensino aprendizagem, colocando o aluno em contato com a leitura literária para que ele ampliasse suas habilidades de leitura de diversos textos multissemióticos. São exigências colocadas à escola pelo mundo contemporâneo, portanto, vão multiplicar enormemente as práticas letradas e os textos de diversos gêneros que nela devem circular e ser abordadas(os).

2.3 Retextualização

Um conceito fundamental para este trabalho é o de retextualização. A retextualização, ou o exercício de retextualizar, é um processo que se materializa quando se utiliza um ou mais textos base para criar outro, de um gênero diferente do que fora usado como base, isto é, compreendemos esse fenômeno como um processo de produção de uma modalidade textual a partir de outra.

Segundo Marcushi (2004), a retextualização não é “um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2001, p. 46). Ele defende que a retextualização é um fenômeno bastante corriqueiro nas práticas sociais de uso da língua, pois, quando contamos ao outro o capítulo da novela ou um filme a que assistimos ou anotamos um recado, estamos retextualizando um texto fonte.

Conforme esclarecem Benfica (2013) e Matencio (2003), retextualização é a produção de um novo texto, tendo como fonte um ou mais textos. A retextualização é um processo que coloca em evidência o funcionamento social da linguagem, pois “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, revela que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, projetando-as em uma nova situação de interação” (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Nessa direção, Benfica (2013), chama a atenção para a distinção entre as noções de retextualização e de reescrita. Para a essa autora, o processo de retextualização “implica modificações profundas, em função da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros. Já a revisão e a reescrita são entendidas como etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação” (BENFICA, 2013, p. 31).

Nessa linha de pensamento, Matencio (2002) ressalta que, enquanto na prática da reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o mesmo propósito comunicativo, na retextualização:

(...) opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação de linguagem porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção / recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira. (MATENCIO, 2002, p. 113).

Ainda sobre esse processo, Marcuschi (2001), ressalta a importância do processo de compreensão do texto base para a retextualização. Segundo o autor, para dizer de outro modo, em outra modalidade, ou outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, é imprescindível a compreensão. Em outras palavras, é preciso que se compreenda o texto base para que se possa tomá-lo como referência para produzir um novo texto, o que envolve, portanto, tanto “relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade” (MATENCIO, 2002, p. 111).

Assim, entendemos que a atividade de retextualização implica, conforme Benfica (2013), um trabalho do sujeito retextualizador sobre as operações linguísticas, que se referem ao modo como este sujeito organiza desde as informações no texto até a progressão referencial; sobre as operações textuais, referentes aos tipos textuais predominantes no texto (tipo narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, expositivo e dialogal) e sobre as operações discursivas, que remetem ao evento interativo do qual o texto emerge.

Com esse entendimento, optamos por um trabalho com as práticas de leitura e de escrita envolvendo os gêneros textuais notícia e conto. O trabalho com um gênero textual não literário retextualizado para a produção de gênero textual literário funcionou como uma forma de explicitar para os alunos o processo de retextualização, de uma forma em que ficasse evidente a ocorrência desse fenômeno.

Fica claro que o processo de retextualizar abrange habilidades de leitura e escrita que atingem a reversibilidade textual. Podemos dizer que a retextualização é uma ferramenta para a compreensão de um texto, que, dentre outros processos, exige que o leitor interprete e compreenda o(s) texto(s) base.

3 RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LITERATURA E CINEMA

Ao escolher trabalhar com o fenômeno da retextualização como estratégia para o ensino de literatura e leitura de textos cinematográficos, foi preciso atentar para atividades que levassem os alunos a refletirem sobre esse fenômeno e sua materialização nos processos de escrita; porém, antes de iniciarmos as atividades, foi necessário entender como os alunos compreendiam literatura, cinema e retextualização, pois somente depois dessa compreensão inicial poderíamos construir um material que lhes possibilitasse participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Nesse sentido, buscamos, nos tópicos abaixo, descrever como se deu a construção de nossa experiência e quais os desdobramentos na aprendizagem reflexiva dos alunos que participaram do projeto.

3.1 Diagnóstico

Para abordarmos o fenômeno da retextualização com os alunos, precisávamos, primeiramente, compreender como eles entendiam os conceitos de cinema e literatura e como se realiza o diálogo entre os dois tipos de linguagem. Nesse momento se fez importante para o grupo compreender também qual o nível de entendimento dos alunos envolvidos no projeto de fenômenos como intertextualidade e até mesmo o de retextualização; assim seria possível perceber como se dava o contato destes com os conceitos e fenômenos que seriam trabalhados com eles. Com esse objetivo, aplicamos um questionário, que visava mapear o entendimento dos alunos a respeito de retextualização, tanto nas referências do cinema quanto da literatura. As questões apresentadas foram as seguintes:

1. O que é Literatura para você?
2. Com que frequência você lê a livros literários?
3. Qual gênero literário mais o atrai e por quê?
4. Qual o último livro você leu? Escreva o enredo da história de forma resumida.
5. O que é Cinema para você?
6. Com que frequência você assiste a filmes?
7. Qual é o seu gênero cinematográfico preferido?
8. Qual foi o último filme ao qual você assistiu? Comente sobre ele.
9. O que você entende por intertextualidade?
10. Você já ouviu falar sobre retextualização?

O questionário serviu como diagnóstico para as atividades que iríamos desenvolver. Com ele, percebemos que a literatura era amplamente negligenciada pelos alunos, enquanto o cinema, de maneira geral, era mais apreciado. Portanto, utilizamos a análise do questionário como um ponto de partida da elaboração das aulas; a partir dele, foi possível escolher o material didático a ser trabalhado (cenas de filmes, trechos de livros, notícias de jornal, entre outros), bem como desenvolver as atividades que trabalharíamos em sala de aula.

3.2 Introdução à atividade de Retextualização

Após a aplicação e análise dos dados coletados por meio do diagnóstico, utilizamos a atividade de retextualização como estratégia didática para levar os alunos a refletirem sobre a dimensão processual da retextualização, a relação entre o autor retextualizador e o autor do texto-base, a relação entre o gênero textual original e o gênero da retextualização. Além desses aspectos, provocamos os alunos para observar o conteúdo do texto fonte, a sua organização temática, adequação aos contextos de produção, etc. Essa atividade foi dividida em três importantes momentos.

O primeiro deles centrou-se na leitura dinâmica do conto lançado em 1992, "Galinha ao molho pardo", de autoria de Fernando Sabino. Os próprios alunos realizaram a leitura do texto e se responsabilizaram pelo direcionamento da interpretação da obra literária escolhida previamente. Para a escolha da obra, levamos

em consideração a importância de mostrar-lhes, já no início do projeto, como o fenômeno da retextualização se materializa em um movimento que, no projeto em foco, partiria do texto literário para o texto cinematográfico.

Para o segundo momento, selecionamos e exibimos um curta cinematográfico, lançado em 2005, pelo diretor Feliciano Coelho, que recebeu o mesmo título do conto de Sabino "Galinha ao molho pardo". A exibição se mostrou importante ao salientar as semelhanças e diferenças apresentadas entre dois textos de gêneros distintos, e usos de outros meios semióticos, sempre levando em consideração que um fora criado a partir do outro, para atender a diferente propósito.

O terceiro momento representou um marco de esclarecimento sobre o processo que tomaríamos como objeto de estudo durante o ano. A atividade resultou em uma oportunidade de ensino e aprendizagem que levou os alunos a construir habilidades e conhecimentos que os capacitaram a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos escritos e multissemióticos, mais especificamente, a notícia, o conto e curta cinematográfico, gêneros previamente selecionados. Assim, a ênfase voltou-se para os aspectos linguísticos, textuais e discursivos envolvidos na atividade de produção do novo texto.

3.3 Atividade de escrita: Notícia e Conto

Depois de apresentar aos alunos o conceito de retextualização e de trabalhar com eles, por meio de atividades práticas, como se dá esse processo e quais os aspectos envolvidos, desenvolvemos com eles a primeira atividade escrita.

Diante das habilidades e conhecimentos desenvolvidos com o trabalho com o conto e com o curta "Galinha ao molho pardo", de Fernando Sabino, propusemos uma atividade que tinha por objetivo criar uma situação de ensino aprendizagem que os colocasse em contato com a leitura de um gênero de texto informativo, a notícia. A proposta orientou para que os alunos, tendo como fonte o texto noticioso, criassem um texto literário. Para que o desenvolvimento dessa atividade fosse possível e significativo para a formação dos aprendizes, trabalhamos com eles a construção de cenas no gênero conto e a construção de cenas na notícia, refletindo sobre as operações linguísticas, textuais e discursivas envolvidas nas atividades de retextualização.

Nesse sentido, lemos com os alunos um exemplar do gênero notícia e uma crônica produzida a partir da notícia analisada. Em seguida, entregamos-lhes uma nova notícia, dividimos a turma em grupos, para que cada pibidano⁸ pudesse orientar o desenvolvimento da atividade, o processo de escrita de um conto, tendo como base a notícia dada.

Ao final desse processo, todos os grupos entregaram os contos produzidos a partir da notícia e, ao analisarmos as produções, foi possível perceber que a maioria deles conseguiu compreender o funcionamento do processo de retextualização, pois os textos apresentavam elementos do texto base, porém incorporados aos elementos linguísticos e discursivos exigidos na escrita de um conto.

4 PRODUTO FINAL - CURTA-METRAGEM

Para a melhor compreensão da produção de um curta-metragem, dedicamos dois encontros com os alunos para a descrição das profissões no cinema. Foram momentos de muitos diálogos em que incentivamos a escolha de papéis que cada um poderia desempenhar, considerando a função com a qual tivessem mais afinidade para trabalhar durante a produção do curta-metragem. Procuramos deixar claro que não haveria espaço para nenhuma hierarquia e que todos deveriam trabalhar coletivamente, já que o cinema é uma arte coletiva, mesmo que comumente hierarquizada, principalmente nos grandes estúdios.

4.1 Escrita do roteiro de curta-metragem

A escrita de um roteiro por si só pressupõe um exercício de retextualização, visto que se trata de um gênero que abarca outros e que, conseqüentemente, pede que se trabalhe o mesmo texto de maneiras distintas, a depender do intuito discursivo em questão. Tais gêneros são uma espécie de preparação para o roteiro final (decupado) e cada qual exerce uma função específica. Trabalhamos com os alunos a *storyline* (ou argumento), que é um texto de uma ou duas linhas que define do que se tratará o filme.

⁸Participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Refletimos sobre o objetivo dessa *storyline*, cuja função é deixar claro para o próprio roteirista qual será o enredo da obra. É diante dele que o roteirista é capaz de ramificar os acontecimentos mais minuciosamente. Houve grande envolvimento dos alunos nas discussões.

Por conta da nossa escassez de tempo, escolhemos por não trabalhar com a *escaleta* (que viria logo após a *storyline*), na qual se delimita a quantidade de cenas que o filme conterà e o acontecimento chave de cada uma delas (CANNITO; SARAIVA, 2010). Após a aula que versou sobre o teor de cada profissão dentro do cinema e que os alunos escolheram quais seriam suas funções, realizamos algumas aulas para trabalhar o gênero textual roteiro com atividades práticas, para que todos o conhecessem por meio do próprio gênero, isto é, do funcionamento discursivo desse texto. Esperávamos, com isso, que os alunos entrassem em acordo em relação ao conteúdo da obra. Os exercícios foram muito ricos. Percebemos que a compreensão do gênero em questão ocorreu de fato, pois toda a produção partiu dos próprios alunos, sendo nosso papel orientá-los no processo de planejamento e escrita do texto, além de moderar os debates.

Dois alunos que haviam se prontificado a escrever o roteiro levaram a *storyline* para a turma, que aceitou a ideia. Tratava-se de uma retextualização da *sitcom* americana *BoJack Horseman* (iniciada em 2014), que possui como personagem central um cavalo rico e niilista. O roteiro foi escrito a partir desta *storyline* e passou por diversas modificações até chegar ao produto final.

Esta fase pediu o empenho coletivo da equipe, visto que era necessário que todas as ações fossem feitas em sincronia. Por exemplo: a princípio, no roteiro, o personagem principal (um rapaz deprimido) seria um milionário. Ao lermos o roteiro em conjunto, os próprios alunos apontaram a dificuldade em se retratar tal protagonista da forma antes desejada, pois a produção seria realizada sem nenhum orçamento, dentro da escola, e em um curto espaço de tempo. Este momento de reflexão acerca do roteiro e dos processos que precedem as filmagens é uma etapa importante em seu andamento, pois mostra que a ideia inicial não é a definitiva e precisa ser refinada conforme pede o presente momento da produção e seu contexto.

É importante ressaltar que o roteiro, pensando nesse processo de adaptação pelo qual precisa passar quando colocado em prática, deve representar “o princípio de

um processo visual e não o final de um processo literário” (COMPARATO, 2000, p. 20). Portanto, o objetivo é que o sentido seja expresso pelas imagens evocadas pelo texto do roteirista. O texto deve, então, considerar toda a *mise-en-scène* possível em uma produção amadora de baixo custo, a fim de potencializar as possibilidades dispostas pelo contexto de produção e, conseqüentemente, locação. Dessa forma, após reorientar o roteiro em vários exercícios de reescrita e leitura em conjunto, passamos para a fase de produção.

4.2 Produção do curta-metragem

Cada aluno atuou a partir da escolha de sua respectiva função, ou seja: a locação foi escolhida pela diretora de arte, o figurino foi levado pela figurinista, o diretor realizou testes com os atores e os guiou no momento das gravações, e assim por diante. Essa divisão funcionou, pois gerou uma autonomia aos alunos, fazendo com que eles compreendessem, na prática, o processo de realização de um texto cinematográfico. Tal escolha não resultou em alguma espécie de hierarquia, pois, além de deixarmos claro que não era esta a nossa intenção, em diversos momentos fez-se necessária a ação coletiva, em que os alunos transitavam entre as funções para ajudar o outro no que estivesse ao alcance. Essas ações fluidas, talvez tenham sido o maior êxito de nossa experiência.

O curta-metragem foi gravado em uma sexta-feira, pela manhã, na própria escola onde o projeto era realizado. Com o apoio da coordenação, conseguimos que os professores que dariam aulas nesse dia concedessem aos alunos os horários necessários para a gravação. Tivemos, portanto, todos os horários da manhã, o que, apesar de não parecer, é pouco tempo para este tipo de trabalho.

Procuramos enfatizar para os alunos a ideia de que a produção de um texto fílmico carece de muito planejamento, mas que imprevistos sempre ocorrem e que é necessário também que se esteja preparado para eles. De fato, diversos imprevistos ocorreram e foi impressionante a capacidade dos alunos de solucionar pequenas questões de produção, mas que fazem muita diferença no produto final.

Todo o grupo (alunos e nós, graduandos em Letras) estava presente no momento da filmagem. A edição foi feita por nós, pibidianos, pois os alunos poderiam ainda não possuir os conhecimentos ou materiais necessários para tal função. O

resultado final ficou muito satisfatório, principalmente pela certeza de termos proporcionado a eles a possibilidade de viver esta experiência e de termos tido a oportunidade de aprender com eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou refletir sobre as ações de um projeto de ensino que possibilitou a ampliação de competências de leitura e de escrita de gêneros textos multissemióticos, focalizando elementos da linguagem cinematográfica. O projeto, construído e desenvolvido ao longo do ano de 2017, com os alunos da escola pública parceira do PIBID PUC Minas, faz-se relevante em diversas áreas do saber. Ao tratar o cinema como linguagem e a literatura como um exercício de enxergar o mundo, provocamos os alunos para ampliarem suas capacidades de leitura e de escrita, uma vez que abrimos possibilidades para desenvolverem o sentido estético, para se expressarem por meio de uma linguagem que incorpora imagens, sons e cores, numa experiência de reflexão, que fomenta um olhar aprimorado diante do mundo e de si, uma percepção acentuada diante do que se apresenta à sua frente. Tal capacidade é de extrema importância para a compreensão de fenômenos e interpretações históricas, pois a experiência estética, presentificando o mundo nela representado, pode proporcionar aprendizagens mais significativas, além de atender a exigências pedagógicas no que diz respeito ao aprimoramento de competências de leitura e de escrita.

Ao finalizar as atividades desse projeto e ao avaliar o comprometimento dos alunos, além da forma como as aulas foram recebidas e compreendidas por eles, chegamos a pontos positivos e negativos de todo o processo. Como pontos negativos, podemos destacar, principalmente, aqueles que estão ligados ao fazer docente e à produção de materiais que fizessem as aulas mais atrativas e que possibilitassem aos alunos uma compreensão mais clara do objeto escolhido para o desenvolvimento do projeto. As dificuldades enfrentadas na preparação de aulas e o impacto de ter que lidar com o não planejado, como a falta de estrutura do ambiente escolar e, até mesmo,

em alguns momentos, a falta de interesse dos alunos com o que havíamos proposto de início, foram, sem dúvidas, fatores negativos e que nos fizeram, por muitas vezes, repensar o nosso lugar na construção do conhecimento.

Contudo, ao considerarmos o processo como um todo, podemos dizer que, como participantes de um projeto de iniciação à docência, experimentar o processo de ensino e de aprendizagem por meio de um trabalho que considera o aluno como parte integrante da construção do conhecimento, ajudou-nos a perceber o papel transformador do ensino, da educação. Além disso, poder levar para a sala de aula objetos de ensino que nos inspiram e que nos são caros, como a linguagem literária e a linguagem cinematográfica, nos possibilitou uma experiência rica e, consideradas todas as dificuldades, bem recebida pelos alunos. Assim, desenvolver esse projeto dentro do PIBID nos levou a um novo olhar sobre o fazer do professor e sobre como a construção e o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem são importantes para o crescimento de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- BENFICA, Maria Flor de Maio B. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português: estudo dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros implicados**. Tese de doutorado. FALE/UFMG – Belo Horizonte, 2013.
- BENFICA, Maria Flor de Maio B. **Retextualização**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 10 abril 2017.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF.
- BROTTO, Ivete Janice de O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla Viana (Org), *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.
- CANNITO, Newton.; SARAIVA Leandro. **Manual de roteiro ou Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV**. São Paulo: Conrad Editora, 2010.
- COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**, Rio de Janeiro. Rocco. 2000

COUTINHO, Evaldo. **A Imagem Autônoma**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2006.

LOUREIRO, Robson. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética**. Tese de Doutorado Florianópolis, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. 2003. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralín. 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. Atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Scripta**. Belo Horizonte: Programa de pós-graduação em Letras e Centro de Estudos luso-afro-brasileiros da PUC MINAS. vol. 6, nº 11, 2º sem. 2002.