

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

VANUSIA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO:
DE CONTO A CURTA-METRAGEM
EM PRÁTICA ESCOLAR**

São Cristóvão - SE
2015

VANUSIA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO:
DE CONTO A CURTA-METRAGEM
EM PRÁTICA ESCOLAR**

Relatório de Pesquisa apresentado à
Coordenadoria de Pós-Graduação do Mestrado
Profissional em Letras (Profletras) da
Universidade Federal de Sergipe como critério
parcial à obtenção do título de mestre em
Linguagens e letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Da. Denise Porto Cardoso.

São Cristóvão - SE
2015

VANUSIA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO:
DE CONTO A CURTA-METRAGEM
EM PRÁTICA ESCOLAR**

Relatório de Pesquisa apresentado à
Coordenadoria de Pós-Graduação do Mestrado
Profissional em Letras (Profletras) da
Universidade Federal de Sergipe como critério
parcial à obtenção do título de mestre em
Linguagens e letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes.

Data de Aprovação

28 de julho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Porto Cardoso – Orientadora
Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras

Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva
Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro
Universidade Federal de Campina Grande – Departamento de Letras

São Cristóvão - SE
2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48e Oliveira, Vanusia Maria dos Santos
Estratégias de retextualização: de conto a curta-metragem em
prática escolar / Vanusia Maria dos Santos Oliveira; orientadora Denise
Porto Cardoso.– São Cristóvão, SE, 2015.
109 f.: il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2015.

1. Crítica textual. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Cinema e
literatura. 4. Material didático. I. Cardoso, Denise Porto, orient. II.
Título.

CDU 808:791.4

AGRADECIMENTOS

São dois anos de muita labuta, enriquecendo a prática educativa com as contribuições decorrentes do fato de ter retornado à Academia. Como em toda jornada, por vezes, algumas pedras surgiram neste caminho. Mas nenhuma delas foi maior do que saber que Deus sempre esteve presente, confortando-me, amparando-me e me incentivando a continuar, por isso, meu primeiro agradecimento é a Ele. Agradeço também

aos meus pais, Adolfo e Valdete; aos meus irmãos Adailton, Fátima, Jussara, Anselmo e Ânderson e, principalmente, à minha filha Synara – sentido da minha vida. Obrigada por me compreenderem nos vários momentos em que o percurso acadêmico afastou-me de vocês e por serem a propulsão de meu existir;

à minha orientadora, Profa. Dra. Denise Porto Cardoso, que, como uma mãe, soube me compreender e conduzir a orientação dizendo-me “sim” e “não” em momentos cruciais;

aos meus grupos de oração, representados por Gilvane Oliveira, bem como a Ana Paula Santos e Vânia de Jesus. Obrigada por fortalecerem minha conexão com Deus. Isso viabiliza equilíbrio nas demais conexões. Nesse sentido, agradeço também à Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva;

aos meus amigos/irmãos Adailton Novaes e a Tatiane Cunha, pelo incentivo ao ingresso no Mestrado Profissional e à permanência nele, bem como a Valdivania de Menezes Santos e Joseane Luduvise Silva, que junto à Tatiane Cunha dispensaram um olhar crítico ao produto desta pesquisa;

à Família Portela - estudantes, funcionários, professores, responsáveis pelos discentes - devidamente representada por Suely Ferreira de Araújo. Sem a compreensão e a parceria de vocês, a conclusão deste Curso seria inviável;

aos meus parceiros-estudantes do 8ºB/2014/Petrônio Portela. Este projeto só existe porque vocês aceitaram caminhar comigo, por conseguinte, agradeço também aos responsáveis, que não só autorizaram a participação dos discentes, mas também contribuíram para o êxito da proposta;

a Ariel Ferreira Rodrigues e a Antônio de Jesus, pela assessoria midiática;

a Vladimir Souza Carvalho, por ter prestigiado a divulgação da interpretação da equipe, bem como liberado o registro do conto *Lugar na missa* em meus textos;

à Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag por ter batalhado para que o Mestrado Profissional em Letras fosse implantado na Universidade Federal de Sergipe. Tal curso oportunizou aperfeiçoamento em minha prática pedagógica;

às professoras que compuseram a minha banca de qualificação Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo, pelos comentários - que a maturidade acadêmica ajudou-me a compreender - e Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo por ter apoiado e incentivado a aplicação da proposta desde o princípio. A contribuição das duas somada à dos professores que integraram a banca da defesa Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro e Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva enriqueceram a pesquisa;

aos mestrandos – especialmente, Maristela, Maria Aparecida (Cida), Marylin e Dorinaldo - e professores do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão, bem como a todos os meus professores desde a infância. Obrigada pela troca e inspiração.

RESUMO

Este relatório de pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de prática de ensino presente nesta investigação cujo produto é um Caderno Pedagógico. A pesquisa é tentativa de resposta ao seguinte anseio: que estratégias não só viabilizam a leitura e a produção textual, mas também motivam os estudantes a participar destas práticas pedagógicas de maneira interativa? O Caderno contém a fonte de pesquisa que fundamenta a proposta de atividade, as ações que entrelaçadas concretizam as estratégias propostas, o passo a passo para executá-las, uma palavra final acerca da propositura, aprofundando sugestões de leitura, e as referências utilizadas. O objetivo é promover a leitura e a produção textual por meio de estratégias de retextualização calcadas na avaliação e no desempenho da inteligência múltipla interpessoal. Tais estratégias justificam-se pelo fato de que as demandas sociais exigem do alunado multiletramento e perfil interativo, e a escola precisa acompanhar esses avanços. Esta proposta tem como base, dentre outros, os estudos de Cosson (2006), Marcuschi (2010), Dell’Isola (2007), Koch e Elias (2012), Koch, Bentes e Cavalcante (2008), Gardner (1994). A mediação da execução das atividades ocorreu em uma turma do oitavo ano, em Aracaju/SE, e o resultado evidenciou que oportunizar prática de leitura e escrita por meio de estratégias de retextualização, bem como motivar os estudantes a participar delas a partir do incentivo ao desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal é algo construtivo. No relatório, inicialmente, os aspectos teóricos que fundamentam a proposta são explicitados; em seguida, a proposição da pesquisa e a maneira como a execução da sequência básica foi mediada é apresentada e, por fim, o resultado da investigação é analisado e no Caderno *Leitura, câmera, ensino!* constam orientações acerca de como desenvolver a proposta.

Palavras-chave: Caderno Pedagógico. Leitura. Produção Textual. Estratégias de Retextualização. Inteligência Múltipla Interpessoal.

RESUMEN

Este relatorio de investigación tiene el objetivo de presentar una propuesta de práctica de enseñanza cuyo producto es un Cuaderno Pedagógico. El estudio es el intento de respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué estrategias no sólo hacen posible la lectura y producción textual, sino también motivan los estudiantes a participar de estas prácticas pedagógicas de modo interactivo? El Cuaderno contiene la fuente de investigación que fundamenta la propuesta de actividades, las acciones que entrelazadas concretizan las estrategias propuestas, el paso a paso para ejecutarlas, una palabra acerca de proponer, profundizando sugerencias de lectura, y las referencias utilizadas. El objetivo es promover la lectura y la producción textual a través de estrategias de retextualización fundamentadas en la evaluación y en el desempeño de la inteligencia múltiple interpersonal. Tales estrategias se justifican por el hecho de que las demandas sociales exigen de los estudiantes multiletramento y perfil interactivo, y la escuela necesita acompañar estos avances. Esta propuesta es basada en los estudios de Cosson (2006), Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007), Koch y Elias (2012), Koch, Bentes y Cavalcante (2008), Gardner (1994) y otros más. La mediación de la ejecución de las actividades se pasó en un grupo de octavo año, en Aracaju/Se y el resultado relató que oportunizar práctica de lectura y escrita a través de estrategias de retextualización, así como motivar los estudiantes a participar a partir del incentivo al desarrollo de inteligencia múltiple interpersonal es algo constructivo. En el relatorio, a principio, los aspectos teóricos que fundamentan la propuesta son explicitados; enseguida, la proposición de la investigación y el modo como la ejecución de la secuencia básica fue mediada es presentada y, por fin, el resultado es analizado y en Cuaderno ; Lectura, Cámara, enseñanza! hay orientaciones acerca de como desarrollar la propuesta.

Palabras Clave: Cuaderno Pedagógico. Lectura. Producción Textual. Estrategias de Retextualización. Inteligencia Múltiple Interpersonal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 ESTUDOS QUE NORTEIAM O PERCURSO A SER TRILHADO ..	11
2 ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO :AÇÕES DIDÁTICAS ENTRELAÇADAS NA CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA ...	20
2.1 A MEDIAÇÃO DA EXECUÇÃO DA PROPOSTA APRESENTADA	23
2.1.1 Leitura: os passos a caminho da retextualização	28
2.1.2 Produção textual: a retextualização passo a passo	34
2.1.2.1 Primeira produção textual: roteiro de cinema	38
2.1.2.2 Segunda produção textual: texto/filme curta-metragem	41
2.1.3 A divulgação do resultado da caminhada	47
3ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES.....	64

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o ser humano está em contato com textos de várias linguagens: visual, sonora, imagética. O que exige dele um multiletramento para que se construa sentido a partir da multimodalidade. Para além disso, a era digital viabilizou uma interação entre os usuários midiáticos que precisa ser instigada nos ambientes de ensino-aprendizagem também. Afinal, “o novo século, especialmente, através das redes digitais, tende a permitir uma organização mais interativa e dinâmica na construção dos sentidos” (CASTRO, 2015, p. 273).

Diante disso, a proposta de prática educativa que compõe este Relatório de Pesquisa é uma tentativa de conciliar o fazer do professor e o fazer do estudante em uma construção que se torne o fazer escolar, visto que é na busca/troca/construção do conhecimento que esses fazeres vão interagindo em tentativas constantes de sucesso.

A proposição aqui apresentada entrelaça trabalho colaborativo, inteligência interpessoal e protagonismo estudantil em estratégias que visam desenvolver prática de leitura e escrita por meio da retextualização. Por isso esta investigação está pautada, principalmente, no diálogo aqui estabelecido entre os estudos de Cosson (2006) acerca de *sequência básica*, Gardner (1994 [1983]) sobre *inteligências múltiplas* e Marcuschi (2010), Dell’Isola (2007), Bazerman (2006), Koch e Elias (2012) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008) acerca de intertextualidade/retextualização. Somam-se a este referencial, a troca/construção do conhecimento durante as disciplinas ministradas no curso Profletras e a experiência da docente. O objetivo é promover a leitura e a produção textual por meio de estratégias de retextualização calcadas na avaliação e no desempenho da inteligência múltipla interpessoal.

Por ser interativa, o encaminhamento da proposta direcionou-nos, também, a estudos sobre *texto/filme cinematográfico curta-metragem* (NAPOLITANO, 2011; BRASIL, 2105c; PETROBRAS, 2015) além dos acerca de multiletramento e multimodalidade de Marcuschi & Xavier (2010), Rojo & Moura (2012), ROJO & JACQUELINE (2015) e Bunzen & Mendonça (2013).

A mediação das estratégias citadas ocorreu no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, com estudantes do oitavo ano da turma B em 2014. A Instituição situa-se na Rua Maria Adolfina Costa, número 65, no conjunto Augusto Franco em Aracaju/SE, funciona nos três turnos com doze turmas pela manhã, onze à tarde e quatro à noite com o Ensino Regular em Nível Fundamental, terceiro e quarto ciclos, e Médio. A Entidade Mantenedora

é o Governo do Estado de Sergipe. Em 2014, alguns projetos foram desenvolvidos no Colégio, dentre eles, o *Vozes literárias ecoam no Portela: leitura, escrita, arte e tecnologia a serviço da educação*¹ em sua quinta edição. O oitavo ano da turma B, em 2014, era uma turma composta por 26 alunos que estudavam no turno matutino e na qual a professora/pesquisadora ministrava aulas de Língua Portuguesa.

O resultado comprovou que oportunizar prática de leitura e escrita por meio de estratégias de retextualização, bem como motivar os estudantes a participar delas por meio do incentivo ao desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal é algo construtivo.

Detalhes da mediação da sequência apresentada estão explicitados neste Relatório de Pesquisa, que tem como produto um Caderno Pedagógico em que se tecem instruções acerca de como desenvolvê-la em linguagem clara e precisa e sempre num tom de diálogo e de respeito ao profissional que como a investigadora é um eterno pesquisador, afinal, esta é a condição de todo ator da área da educação. No Produto, constam uma carta ao professor, os estudos que embasam a proposta, as orientações para o professor que deseje analisar e/ou mediar as estratégias de ensino nele relacionadas, uma palavra final em que a professora faz algumas considerações e sugestões de leituras, além das já citadas nas demais seções, e a referência utilizada.

Em sintonia com o Caderno, neste Relatório da Pesquisa, no primeiro capítulo, os aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa são apresentados. Nele a pesquisadora aprofunda o estudo acerca dos principais elementos construtores da proposta: a sequência básica de Cosson (2006), a inteligência múltipla interpessoal de Gardner (1994 [1983]), bem como a aplicação da teoria deste autor em práticas educativas (GARDNER, 1995) e a intertextualidade com foco na retextualização de um gênero a outro (DELL'ISOLA, 2007). Conforme se constatará, a pesquisa é colaborativa, por conta disso o viés desta investigação direcionou o olhar da pesquisadora para o estudo do texto produzido com a hibridização de semioses (LEMKE, 2014), especificamente, o que se concretiza no gênero textual/discursivo curta-metragem (NAPOLITANO, 2011; BRASIL, 2015c).

No segundo, as ações didáticas entrelaçadas na concretização da proposta são explicitadas, visto que ela esclarece como os momentos da sequência básica de Cosson são distribuídos nos processos de retextualização de um gênero a outro de maneira a enriquecer a proposição, bem como de que forma a avaliação e o desempenho da inteligência múltipla interpessoal estimula a interação e o protagonismo estudantil. Em seguida, elenca,

¹ A autora deste Relatório de Pesquisa é coordenadora geral do projeto.

detalhadamente, os passos sugeridos aos professores e executados no decorrer da mediação da aplicação da proposta.

Por fim, no terceiro, é discutido o processo que culminou com o resultado e o produto da prática de ensino: um roteiro de cinema (APÊNDICE A),² um texto/filme e o Caderno Pedagógico *Leitura, câmera, ensino!* (APÊNDICE D)³, por meio da análise das transformações ocorridas ao transpor de conto a roteiro de cinema e deste gênero a curta-metragem, enfocando como o suporte teórico contribuiu para o êxito da investigação.

² O rótulo do DVD do curta-metragem, bem como a sinopse, a ficha técnica e a capa (APÊNDICE C) também constam neste material.

³ Por conta da estrutura didática deste gênero, optou-se por manter tanto a numeração de página quanto a de citação que ele já possuía.

1 ESTUDOS QUE NORTEIAM O PERCURSO A SER TRILHADO

Cosson (2006) elaborou um método para letramento literário calcado em duas sequências *exemplares*: a *básica* e a *expandida*. As estratégias que executamos em nossa pesquisa tratam-se de adaptação das orientações para a aplicação da *sequência básica*. Afinal, cada prática educativa é única e o próprio autor, ao comentar que ilustrará o passo a passo da sequência, evidencia que cabe ao professor observar que alterações serão executadas para adaptá-la ao propósito educativo deste “desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta” (ibidem, p. 49). A sequência básica está pautada em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada um requer estratégias específicas de acordo com o objetivo a ser atingido.

Na motivação, conforme o próprio nome sugere, o professor desenvolve ações que incentivem o aluno a desejar ler o texto. O autor cita a importância do elemento lúdico para que o interesse pela leitura da obra seja despertado.

Se, no primeiro momento, o objetivo é incentivar o desejo de ler o texto; no segundo, introdução, é criar condições para que a obra seja recebida de maneira positiva. Para tanto, Cosson sugere que o professor apresente a obra e o autor, justificando a escolha do texto, sem precisar se aprofundar muito no teor do que será lido. Caso se trate de um livro, propõe que os alunos o manuseiem e que sejam abordados os seguintes tópicos: capa, contracapa, orelha e elementos pré-textuais introdutórios ao texto. É interessante observar que ele cita a palavra *cerimônia* (COSSON, 2006, p. 60) ao tecer as sugestões do que pode ser feito para preparar os alunos para o período da leitura que se torna, dessa forma, um momento solene.

A leitura é o período de mediação da interação entre o discente e o texto literário, buscando despertar no estudante a observação da experiência estética, ou seja, a percepção de como uma obra ficcional é construída por meio da palavra. Neste momento, o professor trabalha o vocabulário e a estrutura composicional do texto, mediando o processo de letramento literário.

A interpretação é a “construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (ibidem, p. 64). O autor distribui os períodos a serem executados na introdução em duas fases: uma interior e outra exterior. Na interior, o professor deve propiciar ao estudante um mergulho no texto mediando a construção de sentido a partir da análise das peças de construção textual que integram a tessitura da obra literária estudada até que se possa ter a apreensão global do texto. Concluída esta etapa,

inicia-se a exterior que diz respeito à socialização desta apreensão global do texto, materializando-a para, ao compartilhá-la, “ampliar os sentidos construídos individualmente”, ou seja, agora que o estudante foi tocado pela “verdade do mundo” revelada pelo texto, ele divide esta experiência com os demais integrantes da comunidade e isso proporciona o crescimento coletivo (COSSON, 2006, p. 65-66).

Quanto às *inteligências múltiplas*, em 1979, Howard Gardner, pesquisador da Psicologia do Desenvolvimento, em investigação acerca de “A natureza e realização do potencial humano”, era o incumbido de escrever uma monografia que estabelecesse a relação entre ciências humanas e natureza da cognição humana⁴. Tal propósito originou, em 1983, o livro *Estruturas da mente* em que o autor apresenta seus estudos acerca das Inteligências Múltiplas, doravante IM:

‘múltiplas’ para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo; ‘inteligências’ para salientar que estas capacidades eram tão fundamentais quanto àquelas historicamente capturadas pelos testes de QI (GARDNER, 1995, p. 3).

Inicialmente, ele apresentou sete IM (GARDNER, 1995, p. 14-15): a *linguística* que, segundo ele, é melhor evidenciada nos poetas; a *lógico-matemática*, capacidade lógica, matemática e científica presente, por exemplo em físicos e engenheiros; a *espacial* em evidência nas pessoas que constroem um “modelo mental de um mundo espacial” (GARDNER, 1995, p. 15) e resolvem problemas a partir dessa construção, a exemplo dos marinheiros e escultores; a *musical*, capacidade de identificar diferentes sons naturais e tons musicais, bem desenvolvida em compositores; a *corporal-cinestésica*, as pessoas que têm essa inteligência bem desenvolvida operam para atingir seus objetivos utilizando o corpo ou parte dele, por exemplo, atletas e cirurgiões; a *interpessoal*,

capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham cooperativamente com elas. Os vendedores, políticos, professores, clínicos (terapeutas) e líderes religiosos bem-sucedidos, todos provavelmente são indivíduos com altos graus de inteligência interpessoal (GARDNER, 1995, p. 15),

ou seja, capacidade de perceber o que motiva o outro e elaborar estratégias a partir dessa percepção; a *intrapessoal*, mais desenvolvida nas pessoas que possuem a capacidade de

⁴ Pesquisa realizada pela *Harvard Graduate School of Education*.

atingir objetivos a partir do conhecimento que possuem de si mesmas, a exemplo dos psicólogos.

Posteriormente, Gardner (2000) atualiza suas pesquisas, apresentando estudos iniciais acerca de duas outras IM: a *naturalista* que consiste na capacidade de resolver problemas relacionados a outros seres que não apenas humanos, os biólogos são exemplos de pessoas que possuem esta capacidade bem desenvolvida e, por fim, a *existencialista* que diz respeito à capacidade de atingir objetivos por meio da concentração ou meditação, a exemplo de alguns lamas. Quanto a esta inteligência, o autor afirma que “o fenômeno é suficientemente desconcertante e a distância das outras inteligências suficientemente grande para ditar prudência” (GARDNER, 2000, p. 85).

Como se pode perceber, “a inteligência passa a ser encarada como um espectro de competências, algo multifacetado, assim como um cristal, e como tal pode sofrer polimentos, intensificando cada vez mais o seu brilho” (NOGUEIRA, 2003, p. 38). Elas estão presentes no ser humano e todos possuem todas as inteligências, entretanto, desenvolvem umas mais do que outras, eis o motivo por que algumas pessoas fazem jogadas de futebol impressionantes, a exemplo de Messi e Neymar; e outras destacam-se, principalmente, na capacidade de compreender, interagir e motivar o outro, a exemplo de Martin Luther King. Por conta disso, o autor defende que valorizar sempre uma determinada inteligência em detrimento de outra é algo que exclui quem não possui a inteligência valorizada em um grau maior de desenvolvimento.

Para surpresa de Gardner, não foi entre seus pares que o estudo acerca das IM despertou interesse,⁵ mas entre os educadores, visto que estes perceberam na investigação um subsídio para rever suas práticas educativas com base no desenvolvimento e na avaliação das IM (GARDNER, 2015).

Estes educadores perceberam que, na escola, caberia aos envolvidos no processo educativo, ter cautela ao elaborar atividades, afinal, não há uma prática educativa que faça com que alguém fique inteligente, mais há práticas educativas que despertem as inteligências já inerentes aos estudantes e/ou que viabilizem que elas sejam mais ou menos exploradas.

Tal proposta corrobora com duas “implicações educativas” identificadas pelo pesquisador (GARDNER, 2015) ao estudar a maneira como alguns destes professores aplicaram sua teoria em práticas escolares: *individualização* e *pluralização*. A

⁵ Por não ser o viés desta investigação, não nos aprofundaremos acerca desse tópico.

individualização decorre do fato de que se deve ter consciência de que, embora se trabalhe com/em grupo, precisa-se conhecer individualmente os integrantes desse grupo; e a pluralização decorre do fato de que, justamente, porque os discentes reagem de maneira diferente a diferentes estímulos não se pode ensinar a mesma coisa de uma única maneira. O autor conclui: “estou absolutamente confiante de que os estudantes vão aprender mais, gostar mais da escola e se tornar aprendizes para o resto da vida, se individualizarmos e pluralizarmos mais” (GARDNER, 2015). Ao tecer seus comentários, o autor afirma que tem consciência da dificuldade de se executar uma prática assim, mas que o resultado é muito mais positivo. Acrescenta ainda que o uso do computador facilita a concretização de propostas nesta perspectiva.

Os estudos deste pesquisador coadunam com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015d, p. 11), doravante PCN, ao salientar a importância de os professores atuarem “com a diversidade existente entre os alunos, e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem, de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos”.

Uma das formas de se executar o que destacam os PCN é o trabalho com práticas educativas voltadas à intertextualidade. Já sabemos que todo texto é marcado pelo diálogo com outros textos (BAKHTIN, 2010 [1952-1953-2003]). No que diz respeito à intertextualidade trata-se da “relação que cada texto estabelece com outros à sua volta” (BAZERMAN, 2006, p. 88). Essa relação pode ocorrer de várias maneiras, uma delas é um texto citar outro como acabamos de fazer ao definir a intertextualidade. Outra é produzir um texto a partir de um texto-fonte. Isto se chama retextualização e pode ocorrer de algumas formas. Marcuschi (2010, p. 9) apresenta estudos sobre e estratégias para o percurso textual da fala para a escrita. O autor esclarece que “é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática”, evidencia que não significa dizer que não se deva estudar gramática, mas que ela seja vista como um meio para se interpretar e produzir texto e não como um fim em si mesma e aborda a relação fala/língua, tendo como parâmetro a relação *situação comunicativa / gêneros textuais*, o que comprova o diálogo dos estudos de Marcuschi com os de Bakhtin (2010 [1952-1953-2003], p. 262) visto que este afirma que os gêneros do discurso, “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, são elaborados conforme “cada campo de utilização da língua”; Travaglia (2003) demonstra como a retextualização acontece ao se traduzir um texto em outra língua e Dell’Isola (2007) aborda este tipo de intertextualidade sob a ótica da adaptação de um

gênero textual a outro. As estratégias de retextualização inseridas nesta prática de ensino são norteadas por este viés.

Ao abordar a transposição de um gênero a outro, ela explicita que os textos atendem a “finalidades definidas” e que a estrutura deles está, intrinsecamente, relacionada a “uma infinidade de fatores que vão desde as escolhas linguísticas até os suportes físicos que os sustentarão” (DELL’ISOLA, 2007, p. 39).

Por isso ressalta que a troca/construção do conhecimento a partir do estudo dos gêneros textuais por meio da retextualização de um gênero a outro requer uma atenção especial do professor já que se trata de um desafio, mas viabiliza que o discente estude o texto, observando tudo o que envolve a situação de produção porque isso atribui significado ao ato de produzir.

Ao tecer orientações acerca do desenvolvimento da proposta, esta autora apresenta e explicita sete tarefas: As três primeiras são *leitura*, *compreensão* textual, bem como *identificação do gênero* a que pertence o texto-fonte; a quarta é a *retextualização* de um gênero a outro, e a seguir fazer a *conferência* para averiguar se o conteúdo do texto produzido tem relação com o conteúdo do texto-fonte – segundo Dell’Isola, o escritor deve ser fiel às principais informações do texto que o originou - e se corresponde às condições de produção. A sexta tarefa é estar atento à *identificação do gênero* em que deverá estar inserido o texto em produção, e por fim, a *reescrita*, revisando a conferência e a adequação ao gênero que se propôs produzir. Conforme se pode perceber, as três primeiras tarefas correspondem ao estudo do gênero do texto-fonte e as quatro últimas à produção/refacção do gênero para o qual o texto será retextualizado.

Conforme a autora, o objetivo da retextualização é proposto pelo(a) professor(a) que escolhe o gênero para o qual o texto-fonte será retextualizado. Para tanto, é necessário realizar o “levantamento das principais características do gênero, como se estrutura, como circula socialmente, que aspectos são levados em consideração na escrita, em que suportes ele está presente e que elementos retóricos geralmente são recorrentes na composição” do gênero textual (ibidem, p. 50). Ou seja, ao retextualizar, o discente aprofunda não só estudo do gênero textual a que pertence o texto-fonte, mas também do gênero para o qual o texto será adaptado.

Segundo Dell’Isola, se, por exemplo, ao ler uma notícia retextualizada de um conto, o leitor identificar aquele gênero no texto produzido; e ela mantiver, as principais

informações do conteúdo do conto, o escritor terá logrado êxito ao transpor de um gênero textual a outro.

Bazerman (2006) cita algumas contribuições decorrentes do trabalho voltado à intertextualidade dentre elas “distinguir as várias maneiras como os escritores inserem outros personagens em sua história e como eles posicionam a si mesmos dentro desses mundos de múltiplos textos” (ibidem, p. 89). Ao abordarem a intertextualidade entre gêneros, Koch e Elias (2012, p. 62) explicitam que se trata da produção de “um gênero em formato de outro, mantendo, contudo, a função do texto-base” - entre os exemplos que as autoras citam para ilustrar suas colocações está uma tira *Contos de fadas atualizados*⁶, produzida a partir do conto de fadas que relata a história dos *Três Porquinhos* (Ibidem, p. 121) - e frisam a importância de se “abordar a intertextualidade como conteúdo de ensino, a fim de que os alunos possam desenvolver maneiras de retomar textos em sua atividade de produção escrita com propósitos diversos”, acrescentando, ainda, que a produção da intertextualidade é “estratégica” e que essas construções denotam a intrínseca relação entre as práticas de leitura e escrita (KOCH; ELIAS, 2012, p. 130).

Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 147) ao comentarem que se faz necessário aprofundar os estudos acerca da “constante e profunda circulação das formas e modelos textuais entre diferentes domínios discursivos” cita entre os destaques o do domínio “do literário para o midiático”.

O domínio midiático é justamente o que mais tem motivado os estudantes. Traçar um percurso de uma esfera à outra ou em que elas estejam hibridizadas significa ter o olhar direcionado às mudanças às quais a sociedade está/esteve exposta (BUNZEN; MENDONÇA, 2013). Afinal, em “tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive [...], ou mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos). Somos obrigados a buscar a novidade o tempo todo, a não prescindir dela.” (ROJO; JAQUELINE, 2015, p. 121). Tempos aos quais o discente está inserido, por conta disso, a escola não pode ficar à parte dessa multiplicidade cultural e semiótica (ROJO; MOURA, 2012). Inclusive porque “a linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais e a responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 11).

⁶ A fonte citada pelas autoras é *O Estado de São Paulo*, 26 nov. 2007 (KOCK; ELIAS, 2012, p. 120).

No que diz respeito ao *texto fílmico cinematográfico*, embasam esta investigação os estudos de Marcuschi e Xavier (2010), Rojo e Moura (2012), Rojo e Jacqueline (2015) e Bunzen e Mendonça (2013) no que diz respeito a multiletramento, multimodalidade e gramática audiovisual; bem como os de Napolitano (2011) acerca de cinema e os presentes nas fontes Brasil (2105c) e Petrobras (2015) que trazem orientações acerca de como produzir e divulgar o texto fílmico curta-metragem.

Em 1895, graças aos franceses Louis e Auguste Lumière, pôde-se assistir, pela primeira vez, à exibição de imagem em movimento. Os irmãos expuseram dois filmes que retratavam ações cotidianas *La Sortie des ouvriers de l'usine Lumière* e *L'Arrivée d'un train em gare*, respectivamente, “A saída dos operários da fábrica Lumière” e “Chegada de um trem à estação”. Os espectadores ficaram impressionados com a façanha. A novidade era tamanha que o cinematógrafo despertou mais atenção que os filmes em si. De lá para cá, a modernização dos equipamentos de filmagem e edição possibilitou os avanços que se presenciam nas telas atualmente.

A duração dos primeiros filmes era curta, apenas alguns minutos, e, conforme já se disse, fatos cotidianos é o que eram exibidos. A atenção voltada ao recurso utilizado para que aquilo fosse projetado e não para o filme em si corroborou para que o cinema não fosse visto como arte. Foi, justamente, na literatura que o cineasta D. W. Griffith, em 1915, buscou respaldo para a legitimação da arte cinematográfica. Observe-se:

Ao mesmo tempo em que Griffith tenta criar novas raízes para a linguagem cinematográfica, o realizador relativiza a fronteira entre cinema e literatura com *O nascimento de uma nação*. O filme é uma adaptação de uma trilogia de livros escritos por Thomas Dixon (*The Leopard's Spots*, 1903; *The Clansman*, 1905 e *The Traitor* 1907), bastante conhecidos na época. Ao situar em Dickens as origens da narrativa que propõe, ao mesmo tempo em que baseia o seu longa-metragem inaugural numa literatura então reconhecida, Griffith encontra a legitimação necessária para atrair esse público (CONTI e MENSATO, 2011, p. 14).

Literatura e Cinema são diferentes materializações da linguagem. Afinal, uma arte **não** substitui outra. O que Griffith fez foi alterar o argumento do filme para atrair um público com maior poder aquisitivo já que apenas a classe trabalhadora interessava-se pelas exibições nas quais a pessoa que projetava escolhia o que seria transmitido conforme o público que estivesse presente naquele momento.

Napolitano (2011) afirma que, na *composição fílmica*, uma ideia básica dá origem ao argumento, primeiras anotações acerca do texto: personagens, fundamento da história,

trama principal; do argumento é feita a produção escrita do filme, o roteiro; roteiro pronto, verificam-se profissionais, material, equipe de filmagem, atores, recursos, cenário, figurino, deslocamento, viagens, tomadas. O diretor pode fazer alterações no roteiro no decorrer da filmagem, a depender da necessidade. Após esta fase, ocorre a montagem (edição). O diretor passa, então, a trabalhar com o montador. O trabalho destes “consiste, basicamente, em cortar e emendar trechos filmados, selecionar as melhores sequências e organizar as unidades narrativas da história até o desfecho do filme” (Ibidem, p. 59). A etapa seguinte é a exibição.

Quanto à *linguagem*, é necessário estar atento ao fato de que tal produção requer uma narrativa construída em cenas que têm como aporte recursos expressivos construídos a partir da hibridização (LEMKE, 2014) das semioses verbal, imagética, do som e do movimento. No que diz respeito à *técnica*, deve-se observar figurino, maquiagem, cenário; como movimentar o material usado para filmar, a iluminação do ambiente, a necessidade de simulação de algum efeito especial; além disso, continuidade e/ou corte na edição, escolha ou composição de música que estabeleça relação com o argumento. É com base nesses elementos que o espectador constrói a significação do texto /filme. Como bem coloca Napolitano (2011, p. 57), “boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim, pela forma de contá-la”.

A essência desses estudos é apresentada ao professor no Caderno Pedagógico. Nele, a pesquisadora define a sequência básica de Cosson (2006), esclarecendo o que ocorre em cada momento; cita o que são inteligências múltiplas e, por conta do viés da investigação, explicita a interpessoal e comenta as implicações educacionais da teoria de Gardner (1994); define retextualização e esclarece que tipo tem relação com o Caderno e, por fim, tece algumas informações acerca de texto/filme cinematográfico expondo em um breve histórico a relação entre Cinema e Literatura, bem como os elementos que contribuem para que o espectador construa sentido: a composição fílmica, a linguagem e a técnica.

Como se processou esse diálogo poderá ser observado no capítulo 2 deste Relatório, em que a professora/pesquisadora explicita a metodologia empregada ao aplicar o saber científico à sua própria prática político-pedagógica. Afinal, “é desejável que os professores e que todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura pró-ativa na produção de conhecimento científico” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10).

Conhecimento científico que somado à experiência da docente amplia o olhar da investigadora tanto na elaboração quanto na execução da pesquisa.

2 ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO: AÇÕES DIDÁTICAS ENTRELACADAS NA CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA

É possível desenvolver prática de leitura e produção textual com atividade de retextualização? Que estratégias pedagógicas mobilizariam o estudante a participar dessa prática com motivação? Este foi o anseio que originou a proposta de atividades inserida no Caderno Pedagógico, bem como a mediação de sua execução.

Após análises, a pesquisadora verificou que poderia motivar os discentes, observando as habilidades que eles possuíam para, a partir delas, desenvolver uma prática educativa mediada por ela, mas elaborada, executada e avaliada em parceria com os estudantes cuja participação e comprometimento os tornariam também responsáveis pelo resultado do desenvolvimento da proposta.

Ela analisou algumas sugestões de atividades e percebeu que a *sequência básica* de Cosson (2006), com as devidas adequações, era a que melhor correspondia ao que estava elaborando. Além disso, por conta do foco no trabalho colaborativo, optou por nortear a pesquisa com base nos estudos acerca da IM interpessoal, ainda que, evidentemente, as outras IM se façam presente, pois o predomínio de uma não exclui outra. Observe-se a citação de Gardner acerca disso: “a dança”, por exemplo, “requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados” (GARDNER, 1995, p. 30). Evidentemente, a docente não ministrou aula sobre as IM, mas mediou a execução da prática educativa por meio da avaliação e do desempenho, principalmente, da inteligência interpessoal com vista à interação/motivação dos discentes. Para tanto, a turma inteira passou a ser uma só equipe que precisou criar estratégias para atingir um objetivo em comum.

De que maneira se oportunizou a formação desse grupo compacto com poder de decisão acerca das práticas educativas a serem executadas na investigação? Com estratégias de retextualização mediadas pela professora, mas definidas e executadas em conjunto.

Assim, no momento de elaboração desta pesquisa, a investigadora escolheu o gênero e o texto, tendo como base o tempo para a execução da sequência e a temática que se pretendia abordar; já as estratégias de retextualização foram elaboradas pelos estudantes, com mediação da professora, durante o desenvolvimento da pesquisa, após a educadora já ter observado as IM (GARDNER, 1994 [1983]) predominantes na turma e propiciado a leitura do texto.

Como se percebe, na prática desenvolvida nesta pesquisa, a professora mediou a execução da proposta, oportunizando a opinião e poder de decisão dos discentes, “estimulando, assim, a curiosidade e o espírito crítico dos mesmos” (CASTRO, 2015, p. 314). Trata-se de exercício da cidadania, visto que tal proposta requer tomada de decisão e responsabilidade acerca do resultado decorrente do posicionamento assumido.

Por conta disso, nesta proposta colaborativa, há lacunas a serem preenchidas no decorrer da mediação da atividade, lacunas estas que encaminharam a professora a mais estudos e reflexões acerca de sua própria prática educativa por conta do gênero escolhido para ser produzido durante o processo de retextualização. Inclusive, antes de iniciar a execução desta proposta, a professora tinha apenas uma noção de quantidade de aulas necessárias, visto que, o tempo destinado à retextualização pode ser maior ou menor, pois depende do gênero escolhido pela equipe. Houve, também, o cuidado de mediar a execução da proposta, observando se eles estavam escolhendo algum gênero que eles já conhecessem bem, visto que além da interação, há o intuito de viabilizar o avanço no estudo do gênero escolhido.

Quanto à leitura e à produção textual, a hipótese é de que é possível desenvolvê-las com atividade de retextualização por meio da avaliação e do desempenho da inteligência interpessoal. Para tanto a proposta fora distribuída em três processos (a docente optou por classificar assim por considerar que práticas de troca/construção do conhecimento são uma ação contínua): um inicial, um intermediário e um final. Conforme esta proposição, a leitura ocorre no primeiro, a produção textual no segundo e, no terceiro, divulga-se o resultado da mediação da proposta. Eis um quadro que sintetiza o que a pesquisadora propõe:

Quadro 1 – Descrição dos processos de retextualização.

PROCESSO INICIAL	PROCESSO INTERMEDIÁRIO - TRANSIÇÃO		PROCESSO FINAL
Prática de leitura: gênero escolhido pela professora.	Escolha do gênero para o qual o texto será retextualizado; Elaboração das estratégias de retextualização.	Prática de produção textual: execução das tarefas para a concretização da retextualização.	Exibição da retextualização à Comunidade Escolar.

Como se verifica, a sequência básica de Cosson (2006) tem estrita relação com o propósito da investigação. Os momentos denominados por ele de motivação, introdução, leitura e introdução correspondem ao *processo inicial* desta pesquisa. Com uma ressalva: o autor distribui a interpretação em duas fases, uma interna e outra externa. Na interna, aprofunda-se o estudo do texto literário, na externa, socializa-se o resultado dessa análise. Assim, a fase interna ainda corresponde ao momento inicial desta proposta; as estratégias de retextualização que correspondem aos processos de transição de um gênero a outro correspondem ao *processo intermediário*, como a divulgação do gênero produzido ocorre no *processo final* é a ele que corresponde a fase externa da interpretação. Esta correlação está sumarizada no seguinte gráfico:

Quadro 2 - Correlação entre a sequência básica, os processos de retextualização e a inteligência múltipla interpessoal.

PROCESSO INICIAL	PROCESSO INTERMEDIÁRIO TRANSIÇÃO	PROCESSO FINAL
INTELIGÊNCIA MÚLTIPLA INTERPESSOAL		
MOTIVAÇÃO INTRODUÇÃO LEITURA INTERPRETAÇÃO: FASE INTERNA	PREPARAÇÃO PARA O MOMENTO EXTERNO DA INTERPRETAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO	INTERPRETAÇÃO: FASE EXTERNA

As estratégias, em todos os momentos, são mediadas, observando a individualização e a pluralização mencionadas por Gardner (2015) com a professora incentivando o protagonismo estudantil por meio do desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal. Demonstraremos como isso ocorre na explanação acerca desta metodologia.

Em suma, no processo inicial, o texto escolhido pela professora foi estudado; no intermediário, as estratégias de retextualização foram desenvolvidas e, no final, ocorreu a divulgação do resultado à Comunidade Escolar. No primeiro processo, a educadora observou que discentes tinham a inteligência interpessoal desenvolvida ou com bom potencial de desenvolvimento; e, nos demais, mediu a execução da prática educativa com vistas à interação/motivação da equipe, direcionando-os às lideranças dos grupos que foram formados.

Em *Leitura, câmera, ensino!*, após o referencial teórico, dentre orientações ao professor, a pesquisadora expõe três quadros. Os dois primeiros são os registrados nesta seção e o terceiro consta na seção 2.1 deste Relatório e sintetiza as ações

elaboradas/executadas no decorrer desta investigação; os outros dois, são os registrados nesta seção. Por conta do direcionamento da orientação, primeiro a investigadora apresentou o esquema que relaciona sequência básica, processos de retextualização e inteligência múltipla interpessoal e, depois, a descrição dos processos de retextualização. O passo a passo para que cada processo seja desenvolvido é apresentado com orientações acerca de como elaborar cada atividade citada na proposta, inclusive com ilustrações que correspondem a registros da mediação da aplicação da proposta pela pesquisadora. As orientações são acrescidas também de duas caixas de texto: em uma a proponente define ou explicita algo mencionado, inclusive, com citação de autores; na outra, estabelece um canal aberto em que apresenta outras práticas viáveis, mais sugestões de leitura e material de apoio, além dos já citados no escopo do texto.

Nas seções 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3, detalharemos tanto as atividades presenciais que integram o desenvolvimento da investigação, quanto as atividades extraclasse. Quando o relato é de algo muito pessoal, os envolvidos na pesquisa não são identificados, mas denominados por letras. Além disso, por ser uma proposta bastante interativa, para facilitar a compreensão da explicitação, ao citarmos a palavra *turma* estaremos nos referindo a todos os alunos deste 8º ano; já a palavra *equipe* com referência não apenas a estes estudantes, mas incluindo a professora também e a palavra *grupo* no que disser respeito aos pequenos grupos que foram formados na sala.

2.1 A mediação da execução da proposta apresentada

O gênero literário escolhido para o trabalho no processo inicial foi o conto. Trata-se de um texto rico em experiência estética produzido em uma narrativa curta. Dessa forma, foi possível dedicar um período maior às estratégias de retextualização que, geralmente, demandam tempo.

Dentre as obras do gênero, o texto selecionado foi o do sergipano Vladimir Souza Carvalho *Lugar na missa*. Neste conto, uma adolescente decide manter relação sexual com o namorado e com ele fugir, muito mais como uma forma de agressão aos pais do que pelo sentimento que nutria pelo rapaz, por conta disso, “[...] deu-se. De mil formas, de mil maneiras, querendo ver a cara dos pais por todos os atos que praticava. Pensava neles quando fazia” (CARVALHO, 2008, p. 149). A personagem se sentia vítima de uma educação familiar em que os pais acompanham todos os seus passos, nem com amigas ela podia sair. Já em outra cidade, ela percebe que o namoro escondido e a fuga não a

libertaram das pessoas que por ela eram responsáveis. O namorado fugira. Sem dinheiro, ela decide retornar à casa dos pais, mesmo sabendo que agora, além de se justificar/desculpar com os pais, precisaria enfrentar o preconceito de todos por estar grávida.

Conforme se percebe, o texto oportuniza discussões acerca de gravidez na adolescência, preconceito e relacionamento familiar. Tal direcionamento de abordagem decorre do fato de que as atribuições do professor de Língua Portuguesa, e dos demais, vão além de ensinar a ler e escrever, visto que ele deve promover reflexões com seus alunos quanto aos diversos temas que devem ser discutidos na escola tais como sexualidade, vida familiar e social (art. 16 das DCNEF/2010). Esta mesma resolução que fixa *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* determina “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (art. 7º, IV das DCNEF/2010).

No Ensino Fundamental, a Orientação Sexual é um dos temas transversais cuja mediação do ensino é preconizada pelos PCN:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997, p. 107).

É interessante que um tema tão relevante e atual como este seja discutido em todos os espaços frequentados pelos adolescentes, inclusive, o escolar. Diálogo, respeito e compreensão devem ser a marca de uma abordagem nesta perspectiva.

Da mesma forma é importante desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem o envolvimento da família neste ambiente. Inclusive a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, LDB, preconiza que

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2015b).

Estabelecer uma parceria com a família é algo construtivo para a prática escolar, e a mediação desta sequência básica comprova isso conforme se observa na seção 2.1.2.2.

A turma, intencionalmente escolhida para desenvolver o trabalho, foi uma composta por estudantes de um 8º ano (com faixa etária entre 12 e 17 anos) em que dos 26 alunos, apenas 5 não tinham repetido alguma série até aquele momento, ou seja, 80,77 % da turma já havia reprovado em alguma etapa anteriormente. Um dos discentes quatro vezes.

Em alguns momentos, concentramo-nos em *o que* ensinar ao estudante e nos esquecemos de verificar que *o como* pode atraí-lo ou afastá-lo. O resultado desta investigação em uma turma com o histórico citado comprova se a preocupação com uma metodologia direcionada às aptidões dos estudantes facilita ou não a troca/construção do saber.

A proposta foi desenvolvida, presencialmente, em 24 horas/aula de cinquenta minutos cada. Além disso, foi necessário destinar um tempo a 6 atividades extraclasse, uma delas com a presença da professora em 8h/aula. Por conta dessa quantidade de aulas destinadas à proposta, bem como das atividades extraclasse citadas, as estratégias não foram realizadas sucessivamente. Em alguns momentos, durante o intervalo entre uma aula e outra, as atividades constantes no planejamento da unidade, que não tinham relação direta com o desenvolvimento da pesquisa, foram executadas. Para otimizar a comunicação, um grupo composto pela professora e pelos estudantes foi criado no aplicativo *WhatsApp*, por conta disso, em vários momentos, o celular é utilizado como recurso, mas as decisões são tomadas por todos, independente de o discente ter ou não celular, bem como ter ou não acesso à internet.

Quadro 3 - Síntese da mediação do desenvolvimento dos processos de retextualização.

ESTRATÉGIAS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO			
PROCESSOS/ATIVIDADES/DURAÇÃO	OBJETIVOS	RECURSOS	DATA DA APLICAÇÃO
PROCESSO INICIAL	Desenvolver prática de leitura, por meio do letramento literário.		
MOTIVAÇÃO (2h/aula) • Preparação para reunião; • Reunião.	Incentivar a participação nas atividades.	• vassoura, TNT, cartolina, pincel • <i>data show</i>, sonorização, cópia de TCLE	• 03/09/2014 • 03/09/2014
INTRODUÇÃO (1h/aula) • Apresentação do suporte.	Criar uma expectativa positiva em relação à leitura.	• dicionário, celular, livro <i>Água de cabaça</i>	• 10/10/2014
LEITURA (1h/aula) • Leitura do texto; estudo do vocabulário e da composição.	Oportunizar a leitura do texto. Instigar a constatação da importância das palavras na construção do texto.	• Conto <i>Lugar na missa</i>, dicionário, celular	• 10/10/2014
INTERPRETAÇÃO: FASE INTERNA (2h/aula) • Dinâmica: pergunta/resposta.	Viabilizar o estudo da composição do texto. Fomentar discussão acerca da análise do texto em estudo. Interpretar o texto.	• Conto <i>Lugar na missa</i>, dicionário, celular, folha de papel ofício	• 13/10/2014 • 14/10/2014
PROCESSO INTERMEDIÁRIO - TRANSIÇÃO	Viabilizar prática de produção textual, por meio de estratégias de retextualização.		
PREPARAÇÃO PARA A FASE EXTERNA DA INTERPRETAÇÃO ESCOLHAS E DECISÕES (3h/aula) • Retextualização: escolha do gênero; • Estudo do gênero escolhido; • Verificação da função de cada membro da equipe.	Incentivar posicionamento com postura crítica diante de situações-problema. Fomentar a cooperação por meio do estímulo ao desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal. Proporcionar pesquisa acerca de e análise do gênero escolhido.	• <i>data show</i>, celular • apostila, livro, computador, celular • apostila, celular	• 16/10/2014 • 17/10/2014 • 22/10/2014

1ª PRODUÇÃO TEXTUAL: ROTEIRO PARA CINEMA (6h/aula presenciais e 2 atividades extraclases) • Estudo: como produzir um roteiro (2h/aula e 2 atividades extraclases); • Estudo: como adaptar conto a roteiro; • Produção do roteiro (grupo 1); • (Auto)avaliação/refacção do roteiro produzido (2h/aula); • Refacção do roteiro após análise (grupo 1); • (Auto)avaliação/refacção do roteiro revisado e confirmação dos papéis dos alunos do grupo 3 (2h/aula). 2ª PRODUÇÃO TEXTUAL: TEXTO/ FILME CURTA-METRAGEM (6h/aula e 4 atividades extraclases – uma delas com presença do professor em 8h/aula) • Ensaio: foco nas falas; • Ensaio: foco nos gestos e movimentos (2h/aula); • Ensaio; • Preparação para o momento da gravação; • Gravação – atividade extraclasse com a presença da professora (8h/aula); • Edição (grupo 7); • Edição: avaliação coletiva; • Edição: refacção; • Edição: análise do produto final.	Viabilizar a produção coletiva de um roteiro para cinema, instigando a participação nos processos de refacção. Fomentar a cooperação por meio do desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal. Incentivar pesquisa acerca de roteiro de cinema. Promover a comparação entre conto e roteiro de cinema, destacando diferenças e semelhanças. Oportunizar a produção de curta-metragem, tendo como foco a análise dos elementos textuais que o compõem. Fomentar a cooperação por meio do desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal. Possibilitar a revisão de cada etapa da produção do curta-metragem: ensaio, gravação e edição.	• apostila, celular • apostila, conto <i>Lugar na missa</i>, celular • papel, computador, caneta, celular • cópia da 1ª produção do roteiro, lápis, borracha, caneta • computador, papel, caneta • cópia da refacção do roteiro • cópia do roteiro • cópia do roteiro • cópia do roteiro, celular • cópia da autorização assinada (estudantes que se deslocarão e espaços de gravação) • cópia do roteiro, lanche, almoço, câmara digital, celular, figurinos, bíblias, malas, pratos, talheres • computador, <i>data show</i> • computador • computador, <i>data show</i>	• 24/10/2014 • 24/10/2014 • 28/10/2014 • Extraclasse • 03/11/2014 • 04/11/2014 • Extraclasse • 10/11/2014 • 10/11/2014 • 11/11/2014 • 12/11/2014 • 12/11/2014 • Extraclasse • 24/11/2014 • Extraclasse:25/1 • 1/2014 • Extraclasse • 01/12/2014 • Extraclasse • 04/12/2014
PROCESSO FINAL	Promover a divulgação da interpretação.		
INTERPRETAÇÃO: FASE EXTERNA (2h/aula) • Participação/produção em/de evento. • Avaliação da atividade e da participação nela.	Viabilizar a socialização da interpretação. Promover a auto(avaliação) da evolução na/da sequência.	• Curta-metragem <i>Rebeldia inocente</i>, <i>data show</i>, sonorização	• 11/12/2014 • 15/12/2014

2.1.1 Leitura: os passos a caminho da retextualização

No processo inicial desta proposta, a professora desenvolveu prática de leitura, por meio do letramento literário. Ler um texto, mais que sua materialidade, é “o resultado de um fazer, uma configuração que emerge do processamento de signos feitos pelo leitor” (COSSON, 2014, p. 52). A leitura literária difere da eferente porque enquanto nesta o leitor constrói sentido, almejando o que está fora do texto, naquela tal feito ocorre, direcionando o enfoque para o próprio texto. O mérito do autor do texto literário está, portanto, em proporcionar ao leitor um texto que recompense a atenção deste ao construir sentido por meio da experiência estética (ROSENBLAT, 1994 apud COSSON, 2014, p. 54-55).

No momento da motivação, a pesquisadora incentivou os alunos a participarem do projeto e seu responsável não apenas a autorizar essa participação, mas também a acompanhá-la, observando o desenvolvimento do discente durante a aplicação da proposta. A motivação à leitura do texto foi, pois, uma consequência do resultado do sucesso da estratégia executada no decorrer deste processo: apresentação do projeto, em reunião, aos alunos, responsáveis e representante da equipe diretiva.

Justamente porque a proposta vai além do incentivo à leitura do texto, tal estratégia ultrapassou o limite de apenas uma hora, pois a motivação foi dividida em duas etapas. Primeiro houve uma preparação para que a reunião ocorresse (50min) e depois ela foi realizada (50min). Nenhuma das duas atividades ocorreu no horário normal da aula. A primeira foi executada em um “sexto horário”. A Instituição de Ensino possui uma sala que fica desocupada à tarde; após o encerramento das aulas no turno matutino, esta sala foi arrumada pela professora e pelos próprios estudantes para o evento que aconteceria no mesmo dia à noite. O intuito era envolvê-los nessa recepção aos responsáveis para promover o engajamento de todos desde a elaboração dos pequenos detalhes.

A preocupação principal dos alunos era se, nessa reunião, se falaria sobre o comportamento deles e sobre as notas, bem como se outros professores também participariam do evento. Foi esclarecido que o objetivo era apresentar o projeto aos responsáveis e à equipe diretiva e solicitar autorização para participação e divulgação da participação no projeto tanto dos discentes quanto dos responsáveis, por conta disso os outros profissionais não estariam presentes.

Em consenso com os alunos que consultaram os responsáveis acerca do assunto, percebeu-se que o melhor dia e horário para a reunião seria uma quarta-feira às 19h, por ser dia e momento de feira no conjunto habitacional em que fica a Instituição. Ficou

acordado que a reunião não ultrapassaria 50min, uma vez que, após o encerramento, os responsáveis iriam à feira, hábito da maioria, conforme informação dos estudantes. Para a educadora, essa discussão para verificar o melhor horário para a reunião é importante, uma vez que se criam condições para que um maior número possível de responsáveis possa participar. Não é necessário reservar uma aula para essa finalidade, enquanto era ministrado o conteúdo da unidade em dias anteriores à definição da data, a professora pediu aos alunos que conversassem com seus responsáveis e reservou 15min da aula do dia seguinte para que fosse definido o melhor momento.

Convém chamar atenção para o fato de um aluno (aqui chamado X) ter dito que o pai não iria, por não participar de reuniões escolares e não ter interesse em saber o que ele, o filho, fazia na escola. X disse que não se importava com este fato. Após a fala dele, a professora destacou a importância de os responsáveis acompanharem o que acontece com os estudantes na Instituição, pois a responsabilidade não se esgotava quando o aluno entrava na escola, pelo contrário, quando os responsáveis acompanham o que os estudantes por quem são responsáveis fazem na Instituição, há mais êxito no processo educativo escolar. Os discentes começaram a se posicionar e foi descoberto que o pai de X era namorado da mãe de um outro aluno da sala (aqui denominado de P). P procurou a docente, após o encerramento da aula, e disse que falaria com a mãe para tentar convencer o pai de X a estar presente. Estes estudantes não moravam na mesma casa, nem tinham um relacionamento muito próximo em sala de aula. Mesmo tendo plena convicção de que o pai não iria à reunião, X ajudou a arrumar a sala em que o evento aconteceria.

A professora explicou não ser necessário que todos ficassem para a organização do ambiente, por isso apenas sete alunos ficaram para ajudá-la. Por saber que bolo e refrigerante seriam servidos, itens comprados pela professora; Ismael teve a ideia de deixar a sala organizada de forma que os participantes pudessem ficar em torno de uma mesa, mas posicionados de maneira a ver o que fosse exibido no *data show*, e Lívia foi com a docente à procura de recursos. O coordenador deu todo apoio e conseguiu materiais como cartolinas, emborrachados, papel camurça e bastante TNT vermelho, com que as mesas foram forradas.

A reunião teve como temática *Família e escola: uma parceria construtiva*. Estavam presentes Suely Ferreira de Araújo, diretora da Instituição, a maioria dos alunos e seus respectivos responsáveis. *Slides* foram utilizados pela professora para facilitar a mediação neste momento.

Inicialmente, houve as apresentações, momento em que a professora informou sobre o Mestrado Profissional em Letras e o principal objetivo da reunião; após, ela analisou a citação de Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52) para introduzir detalhes acerca do projeto; falou que a turma fora escolhida por conta da grande quantidade de alunos repentes; explicou o que era o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as vantagens e os riscos decorrentes da participação na prática educativa, bem como o fato de que o discente poderia deixar de participar dela a qualquer momento.

Em seguida, a professora disse que não pretendia fornecer uma receita de como educar filhos, mas aproximar ainda mais a família da escola, ou seja, estabelecer uma parceria família-escola. Depois, foi ilustrado como essa parceria poderia ocorrer: estabelecendo um diálogo com a professora; acompanhando e, quando possível, participando das atividades em que os alunos por quem fossem responsáveis estivessem envolvidos, enfim, acompanhando os estudantes de maneira participativa.

Enquanto a professora falava, instigava os responsáveis a participarem ativamente, posicionando-se acerca do que era dito. A diretora da Instituição também se pronunciou, falando que tinha gostado do projeto, já conhecia o trabalho da professora e que todos poderiam contar com a Equipe Diretiva naquilo que fosse sua competência.

Figura 1 – Professora e discentes arrumando a sala.



Figura 2: Reunião com os estudantes, os responsáveis e a diretora da Instituição de Ensino (ao centro, de branco).



O pai de X não só foi, mas também participou ativamente da reunião. Inclusive conversando com a professora sobre o filho. Evidentemente, a professora elogiou o envolvimento do estudante no projeto e nas outras atividades. X acompanhou tudo discreta e atentamente com um sorriso cativante e um olhar que a professora nunca tinha visto brilhar tanto.

Dessa forma, o projeto foi apresentado e os TCLE assinados. Os poucos responsáveis que não puderam se fazer presente assinaram-no depois. Nenhum se recusou a permitir que o filho participasse do projeto.

O momento da introdução ocorreu em 1h/aula e teve como objetivo criar uma expectativa positiva em relação à leitura, por isso o foco foi a apresentação do suporte em que o conto fora escrito: o livro *Água de cabaça* (CARVALHO, 2008). A docente mostrou-o, comentando que nesta obra que já foi leitura obrigatória para ingresso na Universidade Federal de Sergipe constam trinta e um contos escritos pelo mesmo autor: Vladimir Souza Carvalho. Disse, ainda, que o escritor registrara uma explicação acerca do livro e nele escrevera que alguns de seus contos tinham relação com casos que um compadre lhe contara, bem como que este compadre o autorizara a narrá-los em linguagem literária.

Ela perguntou se eles sabiam o que era um conto, eles disseram que não. Quando ela explicou que se tratava de uma narrativa curta com elementos da ficção, eles disseram que já tinham lido. Perguntou se eles sabiam o que era cabaça. Como ninguém sabia, ela falou que era o fruto de uma planta que depois de seco as pessoas limpavam e usavam como um vaso em que se podia colocar líquido ou como mero objeto. Instigou os alunos a perceberem o contraste de cores na capa em que o marrom da terra e a claridade de um reflexo da luz solar “castigam” a figura de dois nordestinos. Mostrou a foto do escritor, comentou que ele era sergipano e que iria convidá-lo a ver o que eles iriam produzir a partir da leitura do conto. Além disso, permitiu que os interessados manuseassem o livro.

Como seria uma preparação para que o aluno tivesse o primeiro contato com o texto, a professora decidiu mediar a execução deste momento em um dia que tinha aulas germinadas na turma, visto que na aula seguinte seria o momento da leitura. Por conta disso, os estudantes colocaram as carteiras em círculo e trouxeram dicionários⁷ e celulares para consulta de significado das palavras desconhecidas.

As atividades executadas no momento da leitura foram filmadas. Os alunos foram avisados antecipadamente. A professora julgou interessante registrar o primeiro contato deles com um texto que seria a base para o desenvolvimento da pesquisa. Em etapas seguintes, os próprios estudantes registraram a execução da atividade, mas neste momento a intenção da professora era que todos os alunos estivessem com a atenção voltada especificamente para o texto por isso contratou uma pessoa.

⁷ Quem não tinha pegou emprestado, anteriormente, na sala de leitura.

Por haver uma aluna grávida na sala, a educadora frisou que o texto a ser lido e discutido durante esta e as demais aulas havia sido selecionado em 2013 à época da elaboração do projeto e que a turma havia sido selecionada no início do ano pelo motivo mencionado na reunião.

Isto posto, a professora leu o texto⁸ em voz alta⁹. Antes de iniciar a leitura, pediu aos alunos que enquanto ela estivesse lendo, sem a interromper, tentassem visualizar o que estava sendo dito e que após as perguntas poderiam ser feitas. Inclusive ela mesma faria algumas, sem escolher quem responderia. Eles não sabiam o conteúdo do texto porque a professora entregara as cópias e pedira que eles deixassem a parte em branco da folha virada para cima.

Em seguida, ela teceu algumas perguntas¹⁰ que tinham relação, principalmente, com o vocabulário¹¹ e com a composição do texto. Os objetivos específicos deste momento que ocorreu em 1h/aula eram oportunizar a leitura do texto, instigar a constatação da importância das palavras em sua construção e fomentar a análise de sua composição.

A sirene tocou, a aula acabou e alguns alunos ainda tinham mais comentários a serem feitos. A exemplo de Messias que tanto queria conversar mais sobre o conto, quanto elogiar a aula. Os alunos não se sentiram intimidados diante da câmera. Na verdade, a professora constatou que eles estavam muito mais participativos. Ao final, quando a pesquisadora perguntou se eles gostaram da atividade, para surpresa da docente, um deles, Lucas, começou a aplaudir, e os outros o acompanharam.¹²

A fase interna da interpretação ocorreu em 2h/aula. Na primeira, em dupla, os alunos elaboraram duas perguntas sobre o conto *Lugar na missa* e responderam-nas em uma folha de papel ofício entregue pela educadora. O critério para a formação das duplas foi deixar um menino e uma menina em cada uma. A primeira aluna da fila vertical ficou com o primeiro menino da fila horizontal. Apenas quando não havia mais menino na sala, a professora seguiu o mesmo critério, mas deixou menina com menina. A princípio, eles reclamaram, porém a investigadora explicou que em alguns momentos eles iriam escolher com quem trabalhar, em outros ela mesma faria isso para evitar que eles ficassem muito

⁸ Os PCN defendem que “a leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores” (BRASIL, 2015d, p. 73).

⁹ Registro de parte do momento da leitura (OLIVEIRA, 2015k).

¹⁰ Registro da interação no momento da leitura (OLIVEIRA, 2015g).

¹¹ Registro de estudo do vocabulário (OLIVEIRA, 2015i).

¹² Registro de aplausos após o momento da leitura (OLIVEIRA, 2015h).

mais próximos de alguns colegas que de outros. Ela explicou que o foco era promover a união da turma. Assim, os conflitos foram administrados, e as duplas mantidas do jeito que a professora organizara. A docente explicou que eles deveriam voltar o olhar para o que no texto ajudasse a construir significado. Frisou que a leitura do texto literário era algo voltado ao próprio texto e pediu que eles encontrassem na obra o que ajudaria a entendê-la melhor.

Na aula ministrada no dia seguinte, a professora disse que eles escolhessem a pergunta que julgassem mais interessante e fizessem para uma dupla que seria sorteada responder. A dupla que estava sentada mais próximo ficou na auditoria. Os nomes foram colocados em um papel e sorteados antes de a pergunta ser feita.

Eis alguns dos questionamentos: Por que o banco das perdidas era tão discriminado? Por que ela tinha medo de voltar? O que a família costumava fazer aos domingos? A partir das perguntas e das respostas, a professora instigava um debate para que eles interpretassem o texto. Também houve quem perguntasse Qual o nome do autor do texto? e Quantos parágrafos há no texto? Quando perguntas assim eram feitas a turma ria antes que a dupla respondesse e havia quem comentasse “a professora falou para escolher a pergunta mais interessante”. A educadora mediou a aplicação da sequência de maneira a não haver constrangimento. A única pergunta que ninguém acertou, nem mesmo a dupla que a fez foi Por que ela fugiu? Eles responderam que foi por causa do namorado, entretanto tudo que ela fez foi para atingir os pais. Isso foi esclarecido na sala. O objetivo, evidentemente, foi interpretar o texto e a dinâmica pergunta/resposta oportunizou uma discussão acerca da obra literária estudada.

Figuras 3 e 4 – Estudantes interpretando o texto.



Enquanto a professora mediava a execução das atividades do processo inicial, observava que estudantes tinham a inteligência interpessoal mais desenvolvida ou com

bom potencial de desenvolvimento com o intuito de direcionar a capacidade de liderança destes para as atividades de retextualização no decorrer do processo intermediário.

Este é o processo em que há mais momentos, mas o leitor do Caderno não encontrará problemas para identificá-los, visto que a pesquisadora colocou uma diagramação em que o título de cada um não só aparece bem destacado, mas também com uma cor da fonte diferente. Cuidado semelhante ela teve, também, com a identificação dos processos. Além disso, ela destaca cada prática sugerida na proposição, ilustra as sugestões com alguns registros das atividades executadas pelos alunos do 8º B durante o processo inicial, define o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, indica sugestão de leitura para que o professor tenha acesso a reflexões acerca da leitura do texto literário, esclarece que os procedimentos são apenas proposições e, quando necessário, indica que atividades seriam melhor executadas se ocorressem no mesmo dia.

2.1.2 Produção textual: a retextualização passo a passo

Realizado o estudo do texto, a professora iniciou as atividades referentes ao processo intermediário que recebeu esta classificação por estar entre o processo inicial que foi o estudo do texto e o processo final que é a divulgação do registro da interpretação.

Afinal,

é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2006, p. 47).

Para acompanhar o movimento citado por Cosson, o cerne do processo intermediário foi a adaptação do conto *Lugar na missa* a outro gênero textual e o objetivo, por conseguinte, desenvolver prática de produção textual, por meio de estratégias de retextualização. Inicialmente, foram desenvolvidas estratégias que encaminharam os estudantes à escolha do gênero textual, em seguida, para a produção da opção selecionada.

O estudo dos gêneros textuais são a base para que os alunos compreendam que a produção dos textos atende a determinadas situações de comunicação às quais oportunizam interação entre quem produz o texto e quem o recebe, ou seja, entre os participantes de uma comunidade linguística (MARCUSCHI, 2008). Desenvolver prática de retextualização adaptando o texto de uma linguagem a outra viabiliza que o estudante se

coloque tanto na posição de receptor quanto na de produtor, ou seja, trata-se de uma estratégia que direciona o olhar crítico do estudante tanto para a situação de produção, que também envolve a recepção, quanto para a maneira como a interação autor-texto literário-leitor ocorre (COSSON, 2006; 2014).

Em 3h/aula, a professora orientou a escolha do gênero para o qual o conto seria retextualizado, mediu o estudo da opção selecionada, bem como a verificação da função de cada um para que a adaptação fosse executada.

Para tanto, ela conversou com os estudantes sobre o fato de que a comunicação ocorre por meio de gêneros textuais os quais possuem características específicas e são escolhidos conforme o propósito comunicativo. A título de curiosidade falou que em algumas situações, as pessoas não sabem o nome do gênero, mas sabem empregá-lo.

Em consonância com Marcuschi (2008, p. 154-155), num diálogo adequado ao nível de escolarização dos estudantes, explicou que os tipos textuais são o modo de dizer o gênero, citou a classificação daquele (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção), diferenciando-os e comentando que os tipos podem ser identificados pelos elementos linguísticos, estilísticos e tempos verbais.¹³

Destacou que ao se analisar/produzir gênero textual, observa-se o que dizer, quem diz, de onde, em que momento, por que, para quem, de que maneira, em que local será feito o registro do dito e em que local esse dito circulará.

Citou que seriam formados grupos para a realização de determinadas atribuições, mas a turma inteira junto à professora seria uma só equipe, ou seja, seria uma adaptação feita por toda a turma e todos contribuiriam de alguma forma para que isso fosse concretizado.

Para que eles pudessem não apenas se posicionar acerca dos gêneros sugeridos pela educadora, mas também apresentar sugestões, a docente pediu que os alunos pesquisassem sobre gêneros aos quais o conto estudado poderia ser retextualizado. Ela comentou que seria interessante que não fosse um gênero que eles tivessem estudado recentemente ou que já conhecessem bastante, pois o foco era a troca/construção do conhecimento.

A pesquisadora tinha conhecimento de que o direcionamento da proposta poderia encaminhá-la a mais estudos para se aprofundar em um determinado conhecimento, bem como de que o cronograma precisaria ter uma certa flexibilidade, visto que, a proposição

¹³ Estas explicações são revisões de conteúdos que a professora já havia discutido com estudantes em aulas anteriores ao início da pesquisa.

demandaria mais ou menos tempo a depender do gênero escolhido para a retextualização. Mas ser professor é viver em constante aprendizado e “aprender [...] é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 77, grifos do autor). Na aula do dia seguinte, houve a discussão para a escolha do gênero. No Caderno Pedagógico, a docente esclarece que, por conta desta “abertura” esta mesma sequência oportuniza diferentes processos finais.

Conforme se percebe, nem a professora, nem o discente decidem tudo sozinhos. Ela medeia a execução da proposta, oportunizando a opinião e poder de decisão da equipe. Trata-se de exercício da cidadania, visto que tal proposta requer tomada de decisão e responsabilidade acerca do resultado decorrente do posicionamento assumido, ou seja, é a promoção do letramento, uma vez que este “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2010. p. 72).

Dentre as alternativas sugeridas pela professora, estavam poema, programa de rádio, história em quadrinho e miniconto multimodal; os alunos sugeriram música e vídeo. Colocou-se em votação e a opção selecionada foi fazer um vídeo que narrasse a história dita no conto.

A opção dos alunos por ressignificar o texto literário, produzindo um vídeo no qual, por conseguinte, o argumento, ideia básica, seria o conteúdo do conto, evidentemente, levou a investigadora e os alunos a estudarem os elementos da composição cinematográfica para a viabilização do que se pretendia executar.

Desde o princípio, a professora e os estudantes tinham conhecimento de que não produziram uma obra-prima do cinema. O modesto desejo, já que a escolha dos discentes foi fazer um vídeo, era, reitera-se, estudar o aporte cinematográfico para, ao adaptar este à realidade da turma, propiciar êxito ao objetivo. A partir desse princípio, começou-se a extrair o que era necessário da linguagem e do fazer fílmico para a proposta.

Como se precisava elaborar um texto/filme, sintetizaram-se e sistematizaram-se algumas informações essenciais à composição do material: um vídeo caseiro em que o amálgama de *personagens, diálogos, montagem, plano, figurino, cenário, trilha sonora e fotografia* contasse uma história que teria como base o conto *Lugar na missa*.

O lúdico de uma atividade como essa, bem como o fato de que se observaram as inteligências múltiplas predominantes nos estudantes ao mediar como cada um contribuiria para a construção da proposta, propulsionou o envolvimento do grupo. Antes do início do

processo, a pesquisadora verificou se havia recursos para a concretização da proposição, por isso procurou constatar se algum discente tinha câmera; quanto aos celulares, já se sabia que muitos alunos possuíam, pois já os tinha visto utilizá-los durante os intervalos das aulas. A equipe decidiu que a câmera e os *Smartphones* seriam os recursos do cinegrafista. A pesquisadora criou um grupo no aplicativo *WhatsApp* e isso otimizou a comunicação, bem como o envio do material filmado.

Esta lacuna, estratégia de retextualização, é o que proporciona o trabalho colaborativo que, por sua vez, oportuniza o protagonismo estudantil por meio da inteligência múltipla interpessoal. Neste processo, a docente já sabia que estudantes tinham a inteligência interpessoal bem desenvolvida, estabeleceu um diálogo com eles de maneira que lideraram boa parte da execução da proposta.

Ao estudar como produzir vídeo, a equipe verificou que seria necessário escrever roteiro de cinema, pois o que eles estavam pretendendo fazer era um curta-metragem e o texto que orienta o que e como as falas dos personagens são ditas, de que maneira cada ator deve agir e em que local cada cena acontece é o roteiro de cinema, ou seja, assim como o Caderno, produto desta investigação, o roteiro de cinema orienta alguém a fazer algo. A diferença está no fato de o roteiro ser um texto literário e o Caderno, didático.

O passo seguinte foi verificar de que maneira cada um contribuiria tanto para a produção de roteiro de cinema quanto para o curta-metragem. As atribuições foram distribuídas entre as seguintes funções: roteirista (grupo 1), diretor (grupo 2), ator (grupo 3), figurinista (grupo 4), cenógrafo (grupo 5), editor (grupo 6) e cinegrafista.

Assim que a professora solicitou aos estudantes a formação dos grupos, o aluno Messias começou a apontar quem faria o que. Segundo ele, a adolescente grávida seria interpretada por TÁCILA por estar grávida também; o pai da grávida seria Eliel por ser o aluno mais velho da sala; a mãe da grávida Gessilayne e as duas amigas, Tatiane e Marília. Max pediu para ser diretor e Raviel, narrador.

A professora aproveitou as sugestões de Messias, bem como a disponibilidade de Max e Raviel e conversou com os alunos para saber se concordariam em colocá-las em votação. TÁCILA, a princípio, não quis. A educadora explicou que ela tinha todo o direito de não aceitar e comentou que uma outra aluna poderia interpretar a adolescente bastaria colocar algo na barriga para simular a gravidez. A docente perguntou, então, quem gostaria de ficar com o papel. Antes que alguém respondesse, TÁCILA disse que poderia ser ela

mesma, que não tinha problema e que, inclusive, ela tinha experiência com peças teatrais. A educadora colocou em votação e todos concordaram.

Eliel aceitou o papel, porém ficou preocupado porque treinava *Jiu-Jitsu* e talvez não pudesse acompanhar os ensaios. O que de fato aconteceu. Precisou ser substituído, mas depois, a pessoa que o substituiu também estava faltando, a professora decidiu, então, dar-lhe outra oportunidade que foi abraçada com empenho por ele; Gessilayne gostou do papel de mãe, inclusive fez bastantes sugestões à época da produção do roteiro, entretanto, por precisar se ausentar durante os ensaios, foi substituída por Gabriela; Thatiane disse que gostaria de colaborar, mas sem que seu rosto aparecesse, preferia contribuir de outra maneira, ficou como figurinista; Marília disse que tinha vergonha de falar, por isso aceitou cooperar numa parte em cuja imagem apareceria sem falas;¹⁴ Max permaneceu na função de diretor até o fim e Raviel, inicialmente, era o narrador, mas precisou ser transferido da escola por isso foi substituído por Lucas; os demais estudantes assumiram suas funções na construção da retextualização também conforme votação.

No Caderno Pedagógico, além de instruir acerca de como executar estas atividades, a pesquisadora esclarece ao professor que os discentes não estudarão as IM e explicita que relação há entre a inteligência interpessoal e a promoção da interação/motivação da equipe; destaca que é interessante ouvir e colocar em votação as propostas de adaptação sugeridas pelos estudantes também, inclusive, ao frisar que tomada de decisão é um exercício de cidadania, coloca em destaque a definição de letramento; aconselha ao professor estudar o gênero escolhido, caso necessário; propõe que o docente esclareça aos discentes que som e imagem também compõem textos e recomenda que, independente da opção para retextualização, se a turma for transformada em uma só equipe com encaminhamentos semelhantes aos contidos no Caderno, o trabalho será mais produtivo.

Por conta do direcionamento dado por esta equipe à proposta, os passos seguintes foram as produções de roteiro de cinema e de curta-metragem.

2.1.2.1 Primeira produção textual: roteiro de cinema

Os objetivos desta etapa do processo eram viabilizar a produção coletiva de um roteiro de cinema, instigando a participação nos processos de refacção, fomentar a cooperação por meio do desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal, incentivar

¹⁴ Ver seção 2.1.2.2: cena em que a protagonista imagina o ex-namorado, divertindo-se com outras pessoas.

pesquisa acerca de roteiro de cinema e promover a comparação entre conto e roteiro de cinema, destacando diferenças e semelhanças. Para tanto, em 6h/aula e duas atividades extraclasses, os discentes estudaram como produzir um roteiro e como adaptar de conto a roteiro, produziram o roteiro de cinema, (auto)avaliaram e reescreveram o roteiro produzido.

Inicialmente, a pesquisadora conversou com os estudantes sobre um material que distribuía na aula anterior. Na apostila constavam informações sucintas acerca de roteiro de cinema. Ela aproveitou para discutir acerca de consulta que ela pedira aos alunos que fizessem ao site do Roteiro de cinema¹⁵: eles deveriam observar como os roteiros são escritos. Dentre os de curta-metragem, ela sugerira que eles analisassem *O ano que meus pais saíram de férias*¹⁶ e observassem como o texto era escrito.

No momento da discussão, oportunizou um debate em que os alunos comentavam acerca das principais características de um roteiro, seus elementos essenciais, o significado de algumas palavras, como ele é escrito, qual a sua finalidade.

Para a aula seguinte, ela pediu aos alunos que trouxessem tanto o conto *Lugar na missa* quanto o material sobre produção de roteiro. Houve um debate em que ela orientou os alunos a observarem que tanto o conto quanto o roteiro apresentam um trabalho com a palavra para que o leitor produza sentido. Ambos contam uma história em que constam narrador, personagens, ação, tempo e espaço; contudo enquanto aquele tem como finalidade a intenção estética cujas particularidades levam-nos a produzir sentido, este tem como principal finalidade instruir quem pretende produzir um filme acerca de onde e como a cena deve ser executada, falas, gestos, por conta disso possui, inclusive, um vocabulário que lhe é próprio.

Encerrado o estudo, apenas as roteiristas trabalharam. A atividade havia sido iniciada em sala de aula para que elas tivessem uma noção de como fazer. As alunas foram informadas de que o texto produzido seria analisado e avaliado coletivamente pela equipe e feito caso a refacção se fizesse necessária. Foi combinado um prazo com as integrantes do grupo 1 para a conclusão do texto.

Roteiro pronto, o passo seguinte foi a (auto)avaliação do roteiro. A pesquisadora adotou como procedimento avaliativo o *feedback*, termo inicialmente utilizado pela psicologia que significa retorno. Pedagogicamente, nesta proposta é o retorno de forma

¹⁵ Biblioteca virtual de roteiros, dentre eles, de longa-metragem, curta-metragem, televisão, documentário e publicidade.

¹⁶ Disponível na biblioteca virtual de roteiros citada anteriormente.

interativa e dialógica às produções dos estudantes. Tal retorno não é algo apenas emitido pela professora aos alunos, mas por todos os integrantes da equipe às produções decorrentes desta investigação (SOARES, 2009).

A equipe recebeu cópia do texto produzido pelo grupo e avaliou, fazendo sugestões de alterações que foram mediadas pela professora. Na primeira aula, ela distribuiu partes do texto produzido aos grupos para que analisassem o material; na segunda, os grupos socializaram suas ponderações e o texto completo foi avaliado pela equipe.¹⁷ Após, em atividade extraclasse, o grupo 1 se reuniu para refazer o roteiro que mais uma vez foi (auto)avaliado para só depois ser considerado pronto.

Por ser a fase de conclusão desta etapa, houve mais cautela ainda, visto que a produção do texto/filme teria como base este roteiro. Os estudantes sentaram, em círculo, e todo o texto foi lido e relido. A equipe recebeu a cópia do material um dia antes e já o trouxe com os comentários acerca das sugestões de alterações, visto que os procedimentos de incentivo à produção textual constantes nesta proposta oportunizam a “alteridade, a diferença, o estranho, o novo, inerentes ao processo de autoria e de identificação dos sujeitos” (RUIZ, 2013, p. 187, grifo da autora). Dessa forma, a interação promove o crescimento coletivo.

Como uma adaptação é um novo texto, mesmo que baseado em outro, nem sempre os personagens que constam no texto-fonte permanecem na retextualização, por conta disso, apenas após a conclusão de todas as etapas de produção do roteiro de cinema é que se pode confirmar que ator interpreta que personagem, bem como se algum personagem que não existia no texto-fonte foi criado. Esta foi a postura adotada por esta equipe que aguardou finalizar tudo para resolver as pendências.¹⁸

No Caderno Pedagógico, mais uma vez, a professora acresce orientações ao professor nas caixas de texto. Inicialmente, ela cita o livro didático *Jornadas.port: Língua Portuguesa*, 9º ano (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 190-227) em que as autoras trabalham tanto a leitura, quanto a produção de roteiro de cinema; sugere que o professor pondere com os estudantes, em linguagem adequada ao nível de escolarização dos discentes, acerca das condições de produção do gênero, finalidade, especificidades, lugares preferenciais de circulação e interlocutor (BAKHTIN, 2010 [1952-1953-2003]; BRASIL, 2015d); acrescenta que o roteiro pode ser exibido em slide na etapa de (auto)avaliação e

¹⁷ Registro de momento de refacção do roteiro (OLIVEIRA, 2015j).

¹⁸ Na seção 3 esta colocação será mais aprofundada.

exibe dois fragmentos de texto para que o professor possa visualizar/analisar as diferenças e semelhanças entre o conto e o roteiro de cinema.¹⁹ Após a conclusão do roteiro, a equipe iniciou as etapas de produção do curta-metragem.

2.1.2.2 Segunda produção textual: texto/filme curta-metragem

Nesta etapa do processo, os objetivos eram oportunizar a produção de curta-metragem, tendo como foco a análise dos elementos textuais que o compõem; fomentar a cooperação por meio do desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal e possibilitar a revisão de cada etapa da produção do curta-metragem: ensaio, gravação e edição.

Para tanto, em 6h/aula e 4 atividades extraclases, a educadora estimulou os estudantes a observarem que assim como o conto e o roteiro para cinema, evidentemente, o curta-metragem também conta uma história. Porém enquanto os dois primeiros oportunizam a construção do sentido por meio da semiose²⁰ palavra escrita, este realiza tal feito por meio de como as semioses imagem, som, movimento e, caso se faça presente, a palavra escrita hibridizam-se (LEMKE, 2014) para formar o texto/filme, ou seja, “assim como na língua escrita existem palavras doces e rudes, rápidas ou longas, emotivas ou racionais. Na linguagem audiovisual temos ‘palavras’ que transmitem também essas emoções” (BRASIL, 2015c).

Dessa forma, inicialmente, houve o ensaio. Primeiro, o foco foi verificar o que seria dito, para tanto, foi feito o estudo do texto com os alunos sentados em círculo, e os atores lendo suas falas; a seguir foi verificado como os atores deveriam agir e se movimentar, por isso, enquanto o grupo de atores ensaiava, os demais integrantes da equipe faziam sugestões. Após o ensaio orientado pela equipe, o grupo 3 se reuniu em atividade extraclasse para dar continuidade a esta atividade. Um prazo para a conclusão desses ensaios foi determinado, mas em que local e quem participaria ficou a critério dos grupos, visto que dependeria da cena a ser ensaiada, de que diretor poderia estar presente, do local que fosse viabilizado para que isso ocorresse, bem como de que outros alunos gostariam de acompanhar este ou aquele ensaio.

¹⁹ Fragmentos de tais gêneros constam no capítulo 3 deste relatório.

²⁰ A Semiótica estuda como os signos contribuem para a construção dos sentidos. No texto *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*, Lucia Santaella, com fundamentos nos estudos de Charles S. Pierce, traz interessantes contribuições sobre o assunto.

A professora aproveitou este período de atividades extraclasses para resolver as pendências: produção do texto a ser assinado pelos responsáveis, autorizando os estudantes a gravarem as cenas fora da escola e do termo, liberando a gravação na locação; conversa com os integrantes dos grupos 4 e 5 para verificar se tudo o que seria necessário estava sendo providenciado, por exemplo, bíblia, mala, cartaz, identificando o **banco das perdidas**. Além disso, providenciou o meio de transporte nos dias da gravação que, em consenso com a turma, foi decido que seria em dois dias.

Figura 5 – Em intervalo escolar, alunos ensaiando, observando a entonação; acompanhados pelo diretor, encostado à parede.



Figuras 6 e 7 - Alunos ensaiando, observando os gestos e os movimentos que devem ser executados.



Figura 8- Alunos, contribuindo com ensaio dos colegas.



Na data anterior ao momento da gravação, a professora recolheu as autorizações tanto as que autorizavam os discentes a saírem da escola para as gravações, quanto as que

liberavam os locais em que elas ocorreriam; conversou com o cinegrafista acerca do material que utilizaria, verificou com os atores se as falas estavam decoradas, analisou com os estudantes a ordem de gravação e confirmou a contratação da Van para transportar a equipe.

Nos dois dias de gravação, por ser uma etapa que requer cuidado, a professora fez questão de estar presente. Havia a questão de os alunos estarem em ambientes desconhecidos para eles, desenvolvendo uma atividade escolar; o fato de ser a produção do resultado da proposta, além de ser um momento de maior interação e tensão entre os colaboradores/estudantes. Conversou, mais uma vez, com todos os envolvidos acerca de todos os cuidados necessários e frisou que eles deveriam estar atentos, ficando sempre próximos à equipe e obedecendo à professora. Como a turma não era muito grande e diante do empenho dos estudantes, a professora decidiu comprar o lanche dos meninos no período da filmagem.

Na data marcada para a gravação, o motorista da Van chegou no horário combinado. Por ser o local que precisaria da presença de quase todos os alunos, as cenas da igreja foram gravadas primeiro. Foram necessárias duas viagens. A igreja em que a cena foi gravada não fica muito distante da escola. Os avós de TÁCILA eram os responsáveis pela igreja, por isso conseguiram a liberação do espaço. Primeiro foi gravada a última cena do filme, participaram desta filmagem Lucas, o narrador; Eliel, o pai; Gabriela, a mãe; TÁCILA, a adolescente; Rodrigo, o cinegrafista; a professora, diretora geral; Gessilayne, diretora e Thatiane, figurinista. Messias ficava gravando o trabalho da equipe. Os demais alunos ficaram aguardando a conclusão desta filmagem dentro da igreja, porém um pouco mais afastados.

Concluída esta gravação, passou-se à celebração da missa. Os avós de TÁCILA conseguiram a batina. O aluno que interpretaria o padre não conseguia falar de maneira que se ouvisse o que ele dizia. A professora conversou com ele, fez mais de uma tentativa, porém ele achou melhor ser substituído por outro. Houve o cuidado de Daniel, aluno que interpretou o rapaz que namorara a adolescente não estar, visto que como ele sumira não poderia aparecer sequer como figurante em cena em que ele não poderia ser visto. Ficou acordado que ele apareceria apenas nas duas cenas que retratavam o pensamento da adolescente. Na primeira, ela está com ele na praça; já na segunda, ele se diverte com outras pessoas.

Cena 1 – Pensamento da adolescente acerca de onde e com quem o namorado estaria se divertindo.



Após a filmagem das cenas da igreja, boa parte dos alunos foi liberada à frente da escola. O terceiro local de gravação foram as cenas da praça. Em uma, os alunos ficaram em um quiosque e caminhando pela praça; na outra, sentados em um banco. Após estas filmagens, Daniel foi liberado.

O próximo local de gravação era a rodoviária, único local distante da escola. Seria na edição, a primeira cena a ser mostrada por se tratar da chegada dela. Os alunos que interpretaram os pais, por exemplo, não deveriam estar presentes (mesmo assim, Eliel fez questão de acompanhar tudo, assim como aluno que preferiu ser substituído ao interpretar o padre). Quem não poderia faltar eram a adolescente e alguns figurantes. Tanto na igreja quanto na rodoviária, os estudantes tiveram o cuidado de estar com roupa apropriada a cada situação e com os recursos para a composição de cada cenário: bíblias e malas, por exemplo.

Além dos dois já citados, alguns outros estudantes acompanharam a gravação na rodoviária por curiosidade. Foi um dia de muito estresse, mas também de muita descontração. Em paralelo ao cuidado com os discentes e com a gravação de cada cena, havia a descontração com as brincadeiras dos discentes. Ao final, todos estavam cansados, mas satisfeitos.

Figuras 9 e 10 - Registro de momentos de descontração.



No dia seguinte, a professora foi com os alunos, então, gravar as cenas do almoço. Era necessário que fosse em uma cozinha pequena com uma mesa de madeira. A mãe de uma aluna de outra turma liberou a casa dela para que isso ocorresse lá. Ficaram na cozinha apenas quem iria participar da gravação: o narrador, o aluno que interpretou o pai, a que interpretou a mãe, a que interpretou a adolescente, a professora, a diretora Gesssilayne, e a aluna da outra turma que era a dona da casa. A mãe desta estava em casa, mas preferiu acompanhar a movimentação de longe.

Nesta etapa da filmagem também houve refacção. Por exemplo, foi necessário gravar três vezes a cena em que a adolescente retorna à casa dos pais. Na primeira, a aluna que interpretou a adolescente estava arrumando o cabelo no momento em que o narrador iniciou a fala;²¹ na segunda, a que interpretou a mãe falou baixo, não se posicionou corretamente e não demonstrou a devida tristeza²² já na terceira, todos agem conforme as indicações do roteiro²³. Estes pequenos equívocos são normais, mesmo tendo ensaiado as cenas, sempre há algo a melhorar. Além do mais, a gravação *in loco* deixa os estudantes um pouco mais tensos.

O fato de a turma ter trabalhado até este momento interagindo e dividindo responsabilidade facilitou a execução desta tarefa.

Cena 2 – Gravação à entrada da igreja.



Gravação executada, o próximo passo era a edição. Os grupos 2 e 7 reuniram-se para executar esta tarefa, pois os diretores acompanharam a edição do material. Inicialmente a edição foi feita por Rodrigo (o cinegrafista), Ismael e Samuel. Eles estudaram como editar imagem e montaram um recorte do projeto que foi exibido em evento escolar. Depois, um ex-aluno do Portela e atual aluno da UFS, Ariel Ferreira Rodrigues, somou-se à equipe para a edição.

²¹ Cena da adolescente retornando à casa dos pais – 1ª gravação (OLIVEIRA, 2015a).

²² Cena da adolescente retornando à casa dos pais – 2ª gravação (OLIVEIRA, 2015b).

²³ Cena da adolescente retornando à casa dos pais – 3ª gravação (OLIVEIRA, 2015c).

O material por eles editado passou por uma avaliação coletiva. As sugestões de alterações foram avaliadas. Dentre elas, a de Daniel: colocar uma legenda para que as pessoas que não conseguem ouvir pudessem ler o que estivesse sendo dito. Para realizar tal tarefa, um amigo da pesquisadora somou-se aos meninos para concluir a edição, Antônio de Jesus. O grupo se reuniu novamente e providenciou a reedição que foi apresentada à equipe e aprovada. Em votação, o título do curta-metragem passou a ser *Rebeldia inocente*²⁴, sugestão do estudante Eliel. Ariel Ferreira Rodrigues e Antônio de Jesus, somados à pesquisadora, compuseram o rótulo²⁵ do DVD, bem como a sinopse, a ficha técnica e a capa.

Dessa forma, os discentes estudaram o texto escolhido pela professora, ela apresentou alternativas de retextualização de um gênero a outro - ouviu sugestões dos estudantes também- e, no decorrer da mediação, a equipe (turma e professora) decidiram em que gênero o texto seria retextualizado e que estratégias seriam executadas para que se obtivesse êxito na proposta.

Por conta do foco da proposta, a estratégia era unir a turma em torno da leitura do conto e da retextualização. A professora oportunizou o protagonismo estudantil por meio de estratégias que viabilizaram a avaliação das IM, bem como o incentivo ao desempenho delas. O que coaduna com o que preconizam com os PCN, visto que

A participação no cotidiano deve envolver a capacidade de decisão, incentivar a iniciativa de propor atividades, caminhos alternativos, organização do dia-a-dia. Envolve também a prática de autoavaliação contínua do desempenho na interação em sala de aula e de manifestações críticas aos colegas, combinando assertividade e cordialidade (BRASIL, 1997, p. 98).

Propor alternativas, discutir caminhos, avaliar o desenvolvimento dos percursos trilhados são algumas das ações marcantes do processo intermediário. No Caderno Pedagógico, dando continuidade à metodologia empregada na construção deste material didático, nas caixas de texto, a professora sugere uma leitura que aprofunda o estudo acerca de semioses; expõe alternativas para a aquisição de alimentos nos dias da filmagem; afirma que o fato de a turma ter trabalhado de maneira interativa até esta etapa facilita a execução das tarefas; propõe a análise de um vídeo no qual, dentre outras orientações para a produção de texto/filme, há um tutorial com os passos para a edição de vídeos pelo

²⁴ *Rebeldia inocente* (OLIVEIRA, 2015d).

²⁵ A pesquisadora também ouviu os discentes acerca da escolha da ilustração.

Movie Maker e ilustra algumas das atividades sugeridas com fotos e vídeos que registram a aplicação das proposições.

Encerrado o percurso intermediário e já com o registro da interpretação em mãos, a equipe passou para outra etapa da jornada: o processo final que consiste na socialização do resultado.

2.1.3 A divulgação do resultado da caminhada

No processo final, que equivale ao momento externo da interpretação sugerido por Cosson (2006), os objetivos eram viabilizar a socialização da interpretação e promover a auto(avaliação) da evolução na/da sequência. As atividades ocorreram em 2h/aula.

Para tanto, os estudantes apresentaram um recorte do projeto à Comunidade Escolar.²⁶ Como o curta-metragem precisava ser lançado no dia da defesa da pesquisadora, os estudantes Rodrigo, Ismael e Samuel congelaram algumas imagens e lhes acrescentaram algumas falas do texto. De forma que, no dia do evento, o vídeo apresentado continha imagens estáticas e fragmentos do conto.

O autor do conto *Lugar na missa* aceitou o convite para comparecer ao Evento citado. Tirou foto com alunos, autografou o livro da professora, assistiu à exibição do material e comentou que sempre vai às escolas prestigiar as produções dos discentes acerca de sua obra, mas ainda não tinha visto a produção de um vídeo.

Figura 11 - A professora, Vladimir Souza Carvalho e os estudantes em Evento Escolar.



Figura 12 - Discentes, observando recorte do projeto ser exibido no evento.



Divulgar a produção da equipe, além de ser uma forma de valorizar o registro da interpretação, também a enriquece, uma vez que mais pessoas poderão comentar o que fora construído.

²⁶ Trata-se do projeto *Vozes literárias ecoam no Portela: leitura, escrita, arte e tecnologia a serviço da educação*, citado na introdução deste Relatório..

No Caderno Pedagógico, a professora sugere aos docentes que, caso a equipe por eles orientada opte por produzir curta-metragem, podem utilizar como recurso o material produzido pelos alunos do 8º B para ilustrar os passos a serem executados, bem como as principais vantagens e dificuldades.

Inclusive, a segunda atividade deste processo, e última da proposta, foi justamente uma reunião para avaliar as estratégias de retextualização e a participação nelas: pontos positivos e pontos negativos. Com todas as atividades concluídas, uma proposta que em seu desenvolvimento viabilizou vários momentos de avaliação coletiva não poderia ter um direcionamento diferente ao finalizar a pesquisa. Todos se posicionaram acerca do envolvimento de cada um (inclusive, do professor), do grupo, da turma, da equipe. Como sempre, a educadora frisou ser necessário ter humildade e sabedoria para reconhecer que contribuição realmente poderia ter sido melhor e respeito ao outro ao criticar a participação dele. Tanto em diálogo com os estudantes, quanto no Caderno do Professor a docente comenta a importância de o professor ser avaliado também e cita um trabalho que comprova isso.

Assim sendo, as estratégias elaboradas, inicialmente, pela professora e posteriormente acrescidas do resultado da mediação da aplicação da sequência - pesquisa colaborativa - oportunizou mais que a participação dos discentes, visto que viabilizou o comprometimento e a responsabilidade dos estudantes ao contribuir com propostas de estratégias e decidir acerca de quais seriam executadas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O resultado desta investigação caminha da análise de texto com uma semiose para a produção de texto com várias, ou seja, multimodal. Para tanto, nesse ínterim, houve uma outra produção que, assim como o texto da leitura, também possuía apenas uma semiose. Assim, entre a análise do conto *Lugar na missa* e a produção do curta-metragem *Rebeldia inocente*, foi necessário produzir um roteiro de cinema, e essa trajetória oportunizou tanto o estudo da linguagem verbal quanto da audioverbovisual.

Analisaremos, pois, como se processou esse percurso de conto a curta-metragem, observando de que maneira as estratégias de retextualização e a inteligência interpessoal viabilizaram a análise e a produção de textos tanto em linguagem verbal quanto em audioverbovisual.

O conto é um gênero que surgiu sendo oral. Sua origem remonta às antigas religiões. No início, as histórias eram ditas; após, esses ditos passaram a ser escritos e só tempos posteriores o conto passou a ser construído já na versão escrita. Trata-se de uma narrativa breve com foco em um núcleo dramático, por conta disso não há muitos personagens e o tempo e o espaço são condizentes com uma produção textual curta.

A leitura deste gênero literário volta-se para o próprio texto, ou seja, é o texto pelo texto. Ao lê-lo, o leitor analisa a experiência estética que o produziu para, então, construir sentido. Este sentido pode ser diferente de uma pessoa para outra por se tratar de uma obra literária. Portanto, *Rebeldia inocente* é o sentido que esta equipe atribuiu ao conto *Lugar na missa*.

Já os roteiros de cinema começaram a ser escritos em 1920 com o surgimento do cinema sonoro. Em período anterior a este, no máximo, eram produzidos resumos para o cinema mudo. Com uma linguagem específica, é, principalmente, direcionado a diretores, atores, figurinistas e cenógrafos, instruindo o que deve ser dito, como, onde e quando.

A comparação entre estes dois recortes - um fragmento do conto analisado e um trecho do roteiro produzido que corresponde à sua retextualização - ilustra como isso se processou na produção desta equipe.

FRAGMENTO DO CONTO

[...] Depois do paraíso das primeiras semanas, a gravidez e o abandono. Literalmente, só na cidade grande. Expulsa do hotel por não poder pagar a despesa. O namorado... desaparecido, voando para outras plagas, a mesma lábia, o mesmo encanto.

Difícil era não ter retornado. O que fazer na cidade grande com a barriga estufando, crescendo, os seus pecados ganhando forma, a mentir, na rodoviária, a morte do marido que nunca tivera, vítima de assalto. Voltara. Não tinha para onde ir. Voltara. A estrada era mais curta. Nem vontade de retornar tinha. Enfrentar tudo. O pai de cara fechada, nem dissera entre ao vê-la na porta. Ao contrário, virara o rosto. A mãe, ainda, a abraçara, você me mata de vergonha, ainda, a beijara. Vontade de lhes dizer que fizera tudo que fora proibido. Alcançava a liberdade, embora de forma tão pesada. Valera a pena? Vinha a dúvida. E a realidade.

Fonte: CARVALHO, Vladimir Souza. Lugar na missa. In: _____. **Água de cabaça**. Curitiba: Juruá, 2006. p. 149.

FRAGMENTO CITADO ANTERIORMENTE
RETEXTUALIZADO EM ROTEIRO DE CINEMA

CENA 4 - INT. CASA DOS PAIS – DIA

ADOLESCENTE, segura MALA e caminha lentamente e receosa em direção à PORTA da CASA enquanto o NARRADOR fala.

NARRADOR (V.O.) - Depois do paraíso das primeiras semanas, a gravidez e o abandono. Literalmente, só na cidade grande. Sem ninguém para socorrê-la. Despejada do hotel por não ter dinheiro para pagar, e o namorado sumido, voando para outras plagas, com a mesma lábia e o mesmo encanto.

À PORTA DA CASA – A ADOLESCENTE BATE à porta da casa, a MÃE ABRE a porta.

ADOLESCENTE - Mãe...

MÃE, cerca de 33 anos, com voz embargada- Você me mata de vergonha! Fez tanta coisa errada, mas eu ainda te amo.

Por conta da finalidade do roteiro, percebe-se que se destaca com letra maiúscula se a sequência da cena: *CENA 4*; se ela é externa, ao ar livre, ou interna dentro de um estúdio: *INT.*; o local em que a cena ocorre: *CASA DOS PAIS*; o momento: *DIA*; como ocorre *ADOLESCENTE BATE* e quem fala: **ADOLESCENTE**, neste caso, em negrito. Quanto a este último tópico, observamos que a equipe deu voz às personagens, visto que no conto a fala é apenas do narrador. Além disso, há indicações de como os personagens se comportam e o que sentem: *caminha lentamente e receosa*; de ausência de quem pronuncia a fala: V.O. (o narrador não aparece em cena, apenas a voz dele). Atribuiu, também, idade à personagem.

Percebe-se que a equipe manteve o narrador observador - observa a distância, não participa dos fatos - e tanto acrescentou quanto retirou algo da narrativa: excluiu a presença do pai que, por isso, não aparece neste recorte e acrescentou um “eu ainda te amo” à fala da mãe. O que é compreensível, visto que o fragmento do roteiro não é o fragmento do

conto, mas uma leitura dele. Cosson orienta que “a presença explícita de uma obra em outra requer que o leitor dê atenção tanto ao recorte, ou seja, o que e como foi recortado da obra anterior, quanto à inserção, como a obra anterior foi inserida e absorvida na rede de sentidos da segunda” (COSSON, 2014, p. 79). Boa parte da produção deste trecho do roteiro foi sugerida por Emilly e discutida em sala de aula.

Constata-se, dessa forma, que a produção dos estudantes atende às características do gênero textual roteiro de cinema, visto que o texto produzido traz na linguagem específica do gênero todas as orientações para a filmagem da cena.

Ao analisar a literariedade presente no cinema, Cosson (2014) afirma que, equivocadamente, pensa-se que está no roteiro, entretanto, o roteiro de cinema é apenas parte do filme que, conforme já abordado, possui, além desse, outros elementos para que se constitua como tal. Esclarece, então, que o literário no filme é a interpretação do roteiro que é evidenciada na maneira como se organiza a hibridização dos elementos constituintes do texto/filme para contar a história. E salienta que “o trânsito de uma obra a outra, a passagem de um veículo a outro, acontece justamente porque o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário” (COSSON, 2014, p. 19). É o trabalho com a palavra, ou seja, o enredo, que perpassa o conto, o roteiro e o curta-metragem.

Ao produzir um curta-metragem, a equipe construiu um texto com áudio, imagem e legenda. Dando prosseguimento ao nosso recorte de análise, as personagens mãe e filha ganharam forma; a voz do narrador, áudio; o espaço, imagem; os movimentos, encenação. Além disso, um fundo musical foi acrescentado à cena. Em filmagem contínua, ou seja, sem corte, a cena é filmada em ângulo plano (plano horizontal em relação à posição da câmera), câmera objetiva (ponto de vista de um observador invisível) e plano americano (mostra as pessoas da altura do joelho à cabeça).²⁷

No Caderno, sempre que há relação, as propostas sugeridas são ilustradas com os passos para a produção desta cena. Assim, o professor acompanha todos os procedimentos do que fora executado sob um mesmo viés até que se chegue a um resultado.

Rebeldia inocente é, em suma, um filme de ficção em que uma adolescente rebelase contra os pais e foge com o namorado. Grávida, abandonada por ele e sem dinheiro, retorna ao convívio familiar em uma comunidade extremamente preconceituosa.

No filme, há apenas cinco vozes. A da personagem adolescente interpretada por TÁCILA BISPO; a de um narrador, interpretado por Lucas Silva, que não participa dos fatos,

²⁷ Gramática audiovisual.

apenas relata-os, acompanhando os passos da adolescente; a da mãe da adolescente interpretada por Gabriela Silva; a do pai da adolescente, interpretado por Eliel Johnny Silva e a do padre interpretado por Ismael Santana.

Na primeira cena, a jovem chega à rodoviária, retornando à sua cidade natal. A câmera mostra duas moças, chegando logo atrás da protagonista e um rapaz que a olha, observando sem cerimônia a barriga dela. Ela finge que não vê e começa a desabafar, falando sozinha: “Não aguentava mais. Não faça isso... não faça aquilo... Não podia sair com as amigas, nem ir a uma festa. Por isso fiz o que fiz. Me entreguei, de mil maneiras, de mil formas...”. Surgem, na tela, duas imagens em preto e branco, provavelmente, reflexo do pensamento da adolescente. Na primeira, ela está feliz, na praça, ao lado do namorado; na segunda, o namorado aparece em situação de diversão ao lado de outras pessoas.

A fala do narrador liga o que seriam ilustrações do pensamento da adolescente à cena seguinte na qual ela está chegando à casa dos pais e reencontra sua mãe que a recebe emocionada. As duas cenas posteriores registram a família (o pai, a mãe e a protagonista) à mesa, almoçando. Tanto a fala do narrador, quanto o diálogo que ocorre denunciam que “talvez fosse melhor se ela estivesse morta. Assim, ela não passaria tanta vergonha” e que seria necessário ir à missa por ser “a tradição”. Apenas a menção a ida à igreja já assusta a adolescente por ser o ápice da exposição ao preconceito.

Na cena seguinte, a câmera segue os passos da adolescente - que está, na praça, indo a algum lugar - colocando o olhar do espectador atrás dela. Na continuidade, a próxima cena anuncia o local aonde ela estava indo: à igreja. À entrada, percebe-se a tristeza no semblante da protagonista e dos pais que estão logo atrás dela. Como se, por um instante, tudo tivesse parado, a câmera movimenta-se e se posiciona atrás dos pais, mostrando a reação das pessoas que estão à entrada da igreja. Estas se afastam como se ela tivesse uma doença. Os pais, evidentemente, acompanham todo o sofrimento da filha que é, inclusive, apontada por alguns dos presentes.

A cena da missa é iniciada com destaque para o “banco das perdidas”. Banco, como o próprio nome indica, reservado às “perdidas” como ela. Virgem ou mulher casada não poderia sequer ficar perto dele. A adolescente posiciona-se solitária no espaço a ela reservado e começa a chorar. Na cena seguinte, todos já estão sentados também e a missa é celebrada com o padre lendo os quatro primeiros versículos do Salmo 23. A leitura do quarto versículo – “Ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte, não temerei mal

algum, porque Tu és comigo, a Tua vara...” -, entretanto, é interrompida e o que é exibido na tela é a adolescente aos prantos, arrependida, entregue à situação de preconceito, suplicando por Deus.

Neste momento, seus pais sentam-se ao seu lado, segurando-lhe as mãos e anunciando apoio. O diálogo entre os três denota união: “Ficaremos ao seu lado.”; fortalecimento do laço familiar: “Somos uma família.” e o amor da adolescente pelos pais reavivado: “Eu amo tanto vocês!”, deixando em evidência que a rebeldia fora um gesto inocente de uma adolescente que não mediu as consequências da maneira como fugira da casa dos pais.

A música ouvida como pano de fundo é suave e remete a tranquilidade; já a dos créditos, num ritmo alegre e contagiante, anuncia o que, possivelmente, a protagonista esperava:

Eu não quero tudo de uma vez,
Eu só tenho um simples desejo
Hoje eu só quero que o dia termine bem.
Hoje eu só quero que o dia termine bem.
Hoje eu só quero que o dia termine bem.
Hoje eu só quero que o dia termine bem.

Assim, a equipe produziu o gênero que surgiu junto à história do cinema, em 1895, afinal, o que os irmãos Lumière produziram foi um curta-metragem.

Esta pesquisa segue um percurso oposto ao de Marcuschi (2010), visto que, ao escolher adaptar o conto a um curta-metragem a turma fez o caminho da escrita para a fala, mas algumas abordagens do autor orientaram a pesquisadora no momento de mediar a elaboração das *estratégias* de retextualização. O diálogo com os pressupostos do ciclo de estudo bakhtiniano, por exemplo, é um dos nortes desta investigação, afinal, “o certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 10). Um letramento que oportunizasse esta naturalidade ao transpor de um gênero a outro foi o que se almejou nesta investigação.

Evidentemente, discussões acerca da inferioridade da adaptação em relação ao texto literário não é o cerne da questão. O intuito é conciliar o interesse do alunado por textos multimodais a uma prática de leitura em sala de aula. Encarando esse texto multimodal como texto que deve ser produzido e analisado em ambiente escolar também. Assim como na abordagem de Stam (2015), ao analisar adaptações do romance ao cinema nosso

foco é a

atenção à “transferência de energia criativa”, ou às respostas dialógicas específicas, a “leituras” e “críticas” e “interpretações” e “re-elaboração” do [...] original, em análises que sempre levam em consideração a lacuna entre meios e materiais de expressão bem diferentes (STAM, 2015, p. 51, grifos do autor).

É claro que o curta-metragem não substitui a leitura do conto *Lugar na missa*, uma vez que aquele é a interpretação da narrativa literária e não a própria, ou seja, *Rebeldia inocente* é o resultado da leitura que a equipe fez do conto, outras leituras podem e devem ser feitas a partir do mundo artisticamente criado por palavras que habita em *Lugar na missa*. Este curta-metragem foi o resultado da interação Vladimir Souza Carvalho -*Lugar na missa*-8B/2014/Petrônio Portela. Cosson (2014, p. 17), ao tecer comentários acerca da polêmica em relação à fidelidade ao se adaptar romance para cinema, afirma que, se é que existe infidelidade na adaptação, não é ao romance, “mas sim à interpretação que o leitor fez do romance quando o leu”.

Esta investigação está ancorada na sequência básica de Cosson (2006), uma vez que as atividades correspondem aos momentos direcionados pelo autor para o letramento literário; na avaliação e no desenvolvimento, principalmente, da IM interpessoal (GARDNER, 1995), visto que a proposição está voltada tanto à individualização quanto à pluralização com foco na interação. Individualização no que diz respeito ao espaço que é dado para que cada estudante contribua da maneira que lhe é melhor conveniente. Essa contribuição foi mediada pela pesquisadora após observar todos os discentes da turma; pluralização porque a sequência básica elaborada envolve diferentes atividades de maneira que uma mesma proposta, retextualização, foi desenvolvida sob vários ângulos de aprendizagem; interação promovida tanto ao se transformar a turma toda numa só equipe quanto nos pequenos grupos que precisavam desenvolver suas atividades a contento para que a equipe pudesse dar prosseguimento e concluir a sequência básica.

Nas lideranças dos grupos, a investigadora deixou os estudantes que ela identificara que tinham a inteligência interpessoal bem desenvolvida. Isso oportunizou que estes discentes exercessem com maior eficácia seu poder de liderança, visto que foram orientados pela investigadora. Destacaram-se, nesse sentido, a aluna TÁCILA que além de interpretar a protagonista da história, exerceu o papel de cenógrafa e diretora (mesmo estas duas últimas funções não estando entre suas atribuições); a aluna EMILLY na etapa de

produção do roteiro de cinema e o trio Max-Daniel-Peterson que, sempre juntos, participaram ativamente de todos os momentos da sequência.

Neste projeto, portanto, o texto/filme produzido é o resultado de uma proposta educativa que visava motivar os discentes à leitura e à escrita por meio da produção de uma obra coletiva produzida em processos de retextualização.

O cinema possui quatro metagêneros: drama, comédia, aventura e suspense. Este texto/filme enquadra-se no drama por conta da temática do conto. O nosso produto final responde de maneira positiva à indagação feita por Moscariello (1985 apud NAPOLITANO, 2011, p. 68) ao tecer comentários acerca da crítica cinematográfica moderna:

(...)a crítica moderna tem a tendência geral de analisar um filme articulando os vários elementos que o compõem (argumento, direção, roteiro, narrativa, fotografia, interpretação dos atores etc.). A pergunta fundamental que todo crítico, profissional ou amador deve fazer a si mesmo é se estes elementos estão bem integrados e manipulados pelo diretor para obter os efeitos esperados pelo espectador.

Este texto/filme lembra a escola cinematográfica clássica francesa *Nouvelle vague*, nova onda, por conta do trabalho artesanal, do fato de ser uma adaptação de um texto literário, bem como da temática que envolve relações humanas.

Evidentemente, não há o pretexto de que apenas esta prática educativa atenda a um foco abrangente, resolvendo todos os problemas educacionais, mas é um passo a caminho da busca por estratégias que propiciem um resultado positivo ao se construir sentido a partir da leitura de uma narrativa literária. Afinal, “assim como um chip de computador é só uma pastilha de silício sem os programas que o ativam, o cérebro é uma massa cinzenta quase inerte sem as experiências que o levam à aprendizagem.” (ANTUNES, 2012, p. 21).

Mesmo com foco na retextualização, constata-se que esta proposta não negligencia práticas de leitura e escrita. Muito pelo contrário. Ela parte da leitura para a produção textual. Além disso, o trabalho com a construção de texto/filme permite formar leitores críticos de produções audiovisuais, uma vez que, ao ocupar uma das funções de quem está envolvido na execução e produção fílmica, o estudante passa a ter o olhar mais aguçado para outros filmes aos quais assista. A atividade é complexa, mas o resultado é gratificante. Afinal,

[...] não basta ensinar a ler e escrever. É preciso mais: dar a conhecer os mecanismos de uso, socialmente, compatíveis com o desenvolvimento humano, das práticas cotidianas de inserção social do sujeito e cidadão.

Letramento é isso e requer envolvimento da escola, dos usuários da língua em múltiplas práticas sociais (CASTRO, 2015, p. 306).

Para além, muito além, das discussões acerca do lugar da leitura, da escrita e das novas tecnologias na escola, esta proposta comprova que podem ocupar o mesmo espaço e constituir a base sólida de uma prática educativa.

Os encaminhamentos presentes nesta pesquisa coadunam com o que preconiza Silva (2015, p. 20-21), visto que “o professor pode utilizar outras estratégias para despertar o interesse do aluno pela escrita [...]” desde que não se perca de vista “o objetivo central da atividade: aflorar a emoção, a criatividade e, por extensão, o gosto de escrever”. Nesse sentido, as atividades de produção tanto direcionadas ao roteiro de cinema quanto ao curta-metragem foram (re)avaliadas pela equipe numa vivência de que o processo de refacção é algo inerente ao ato de produzir e de que este pode ser prazeroso.

A versão desta investigação foi desenvolvida duas vezes. Uma antes da qualificação da pesquisadora, e outra após. As principais alterações foram os recortes. Na primeira, a investigadora pensara em trabalhar quatro gêneros escolhidos pelos alunos conforme as IM predominantes na turma. As professoras que constituíam a banca sugeriram que a pesquisadora selecionasse um gênero para ser trabalhado pelos grupos e desenvolvesse atividades, observando a inteligência múltipla interpessoal. Após diálogo com a orientadora, os recortes foram executados. Quando os alunos optaram por produzir um vídeo, a pesquisadora percebeu que a maneira mais propícia para promover uma interação entre todos seria que todos formassem uma só equipe.

Como toda proposição, esta proposta também acarreta riscos e benefícios. Durante o processo de elaboração: por conta da divulgação do resultado (o que é muito interessante pois valoriza a produção, enriquece a estratégia executada a partir dos comentários de quem a ele tem acesso e oportuniza que outros se beneficiem da experiência, visto que ela pode servir de inspiração para que outras propostas sejam desenvolvidas), é preciso providenciar autorização assinada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dos estudantes maiores de idade e dos responsáveis caso os discentes sejam menores – estudantes entre 12 e 18 anos devem ser consultados -, e o aval do Comitê de Ética e Pesquisa. Se o gênero produzido for curta-metragem ou algum outro gênero com viés de filmagem fora da escola, é necessário ter o consentimento dos responsáveis para que os estudantes possam gravar *in loco*.

Durante a mediação da execução da proposta: o texto literário é um texto cuja construção do sentido tem como base o próprio texto a partir da análise da experiência estética que lhe é inerente, por isso é interessante que o professor esteja atento a isso; é preciso ter cuidado para não aprofundar o estudo de um gênero que os estudantes já conheçam, isto pode acontecer se a opção selecionada para a retextualização for por um gênero que os docentes já dominem relativamente bem, visto que por mais que sempre seja um novo aprendizado olhar aquele gênero novamente, outros também precisam ser estudados.

Além disso, é preciso ter todas as cautelas que uma produção nesta linha de prática pedagógica exige: produzir um argumento adequado à faixa etária dos estudantes e ao nível de ensino;²⁸ constatar se os atores decoraram as falas, se estão posicionados de forma correta e na cena certa; estar atento para que nenhuma pendência precise ser resolvida, inesperadamente, quanto a objetos que comporão a cena, ao figurino, à maquiagem e aos equipamentos de filmagem; providenciar deslocamento apropriado; verificar como as cenas serão filmadas, afinal, o cinegrafista escreve um texto com a câmera a partir do modo como faz seu registro sob orientação do diretor; acompanhar o processo de edição, bem como salvar o material editado em mais de um local. Ademais, é preciso ter muita paciência, principalmente, na refacção da gravação. Nesses momentos o pessoal com inteligência interpessoal bem desenvolvida contribui bastante.

No Caderno, a investigadora indica os passos seguidos por ela ao mediar a execução da proposta, sugere outros e recomenda leituras viáveis à execução da proposta. Tais como: orientação para letramento literário; fonte de contos; estudos acerca da aplicação da teoria das IM em práticas escolares; propostas de escrita e reescrita textual; divulgação de roteiros, dentre eles, os de cinema; encaminhamentos para produção de curta-metragens na escola e instrumentalização acerca de como escrever, desenvolver e divulgar projetos com aplicação mediada em Instituição de Ensino.

A pesquisadora entregou o Caderno *Leitura, câmera, ensino!* a três professoras das seguintes áreas para analisarem-no: Língua Portuguesa, Pedagogia e História. O objetivo foi ter um olhar de alguém que também desenvolve práticas educativas na Rede Pública de Ensino. Todas consideraram a proposta construtiva e teceram comentários que

²⁸ Viabilizar a produção do roteiro é opcional, caso o foco do professor seja especificamente a produção do texto/filme, pois há roteiros já escritos que podem ser, inclusive, pesquisados na internet.

enriqueceram o texto, inclusive, a de História afirmou que irá produzir curta-metragem com os alunos adaptando as orientações propostas nesta investigação.

Comprova-se, pois, que houve êxito ao executar a retextualização proposta. Não foi produzida uma obra-prima fílmica, mas o curta-metragem retextualiza o conto estudado e, para tanto, práticas de leitura e escrita foram executadas. Nesse sentido, pensa-se que os participantes da composição do texto/filme *Rebeldia inocente* merecem os aplausos dos espectadores que travam uma luta diária para motivar os alunos à leitura e à escrita, práticas educativas tão essenciais ao acesso ao mundo moderno.

Quanto ao resultado final dos alunos, dos que ainda estavam na escola quando a proposta teve início, um foi transferido e todos os demais foram aprovados em todas as matérias no ano letivo de 2014.

Ciente de que é na prática que os fazeres se constituem, bem como da unicidade do fazer educativo, a pesquisadora espera que esta proposta possa interagir com outras e contribuir para novos fazeres.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS ROTEIRISTAS; AUTORES DE CINEMA. **Roteiro de cinema**. Disponível em: <<http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros.htm>>. Acesso em 8 ago 2014.

Blog do Projeto Vozes literárias ecoam no Portela: leitura, escrita, arte e tecnologia a serviço da educação. Disponível em: <vozesportela.blogspot.com>. Acesso em 25 jun. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952-1953-2003]. p. 261-306.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: BRASIL, Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Domínio público**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em 28 abr. 2015a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 15 jun. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Oficina TV Escola de produção de vídeos**. Brasília: MEC/Curta Histórias. Disponível em: <http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em 28 abr. 2015c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2015d.

BRASIL, Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CARVALHO, Vladimir Souza. Lugar na missa. In: _____. **Água de cabaça**. Curitiba: Juruá, 2006. p. 149-152.

CASTRO, Onireves M. **Seminários de problemas atuais em educação**. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/seminarios_de_problemas_atuais_em_educacao_1360181771.pdf> Acesso em 14 jun. 2015.

CENA da adolescente retornando à casa dos pais – 1ª gravação. Direção: Vanusia Oliveira. 3seg. Disponível em: <<https://vimeo.com/132033355>>. Acesso em 28 jun. 2015a.

CENA da adolescente retornando à casa dos pais – 2ª gravação. Direção: Vanusia Oliveira. 31seg. Disponível em: <<https://vimeo.com/132032173>>. Acesso em 28 jun. 2015b.

CENA da adolescente retornando à casa dos pais – 3ª gravação. Direção: Vanusia Oliveira. 24seg. Disponível em: <<https://vimeo.com/131996237>>. Acesso em 28 jun. 2015c.

CONTI, Davi F. de; MENSATO, Joice. Dos armazéns aos auditórios: o papel da literatura na consolidação do cinema. In: BOLOGNINI, Carmen Z. (org.). **Discurso e ensino: a leitura no cinema**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 201, p. 7-17.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port: Língua Portuguesa, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 190-227.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALPERIN, Cláudio et al. O ano que meus pais saíram de férias. In: ASSOCIAÇÃO DOS ROTEIRISTAS; AUTORES DE CINEMA. **Roteiro de cinema**. Disponível em: <<http://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.445/12.0.813.445.pdf>>. Acesso em 8 ago 2014.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 [1983].

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Inteligências: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **Para cada pessoa, um tipo de educação**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>>. Acesso em 28 abr. 2015.

HOFFNAGEL, Judith C; DIONÍSIO, Angela P. (orgs). **Gênero, agência e escrita**/Charles Bazerman. Tradução e adaptação de Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Vilhça; BENTES, Ana Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMKE. In: ROJO, Roxane. **Multiletramentos e as práticas escolares**. Disponível em: <<http://prezi.com/ozg6gpfgyip4/multiletramentos-e-as-praticas-escolares/>> Acesso em 20 out. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____.; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Vanusia M. S.; SANTOS, Maristela F.; CARDOSO, Denise P.. Leitura do gênero novela: da sala de aula para o meio virtual. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 9, 2015, Belém. **Resumos...** ABRALIN, 2015, p. 483-484. Disponível em: <http://ixcongresso.abralin.com.br/BONECO_CADERNO_DE_RESUMOS_IX_ABRALIN_2015_8.pdf>. Acesso em 28 jun. 2015.

_____. SANTOS, Maristela F.; BONIFÁCIO, Maria Acácia de L. **Leitura, escrita e avaliação**: a trilogia em narrativa literária. In: SILVA, Leilane R.; CARDOSO, Denise P. (orgs). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p. 43-65.

_____. NASCIMENTO, Dorinaldo dos S. Leitura e escrita em *selfie* e miniconto multimodal nos anos finais do ensino fundamental. In: IV ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, 6, 2015, São Cristóvão. **Resumos...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015. p. 62.

PETROBRAS. **Projeto Curta na Escola**. Disponível em: <<http://www.curtanaescola.org.br/>>. Acesso em 28 abr. 2015.

REBELDIA inocente. Direção: Vanusia Oliveira. 4min. Disponível em: <<https://vimeo.com/133104352>>. Acesso em 28 jun. 2015d.

REBELDIA inocente – 1ª edição. Direção: Vanusia Oliveira. 3min. Disponível em: <<https://vimeo.com/131654631>>. Acesso em 28 jun. 2015e.

REBELDIA inocente – 2ª edição. Direção: Vanusia Oliveira. 3min. Disponível em: <<https://vimeo.com/131719783>>. Acesso em 28 jun. 2015f.

REGISTRO da interação no momento da leitura. Direção: Vanusia Oliveira. 02min. Disponível em: <<https://vimeo.com/131719785>>. Acesso em 28 jun. 2015g.

REGISTRO de aplausos após o momento da leitura. Direção: Vanusia Oliveira. 03seg. Disponível em: <<https://vimeo.com/131719781>>. Acesso em 28 jun. 2015h.

REGISTRO de estudo do vocabulário. Direção: Vanusia Oliveira. 3min. Disponível em: <<https://goo.gl/W5Odyj>>. Acesso em 28 jun. 2015i.

REGISTRO de momento de refacção do roteiro. Direção: Vanusia Oliveira. 2min. Disponível em: <<https://vimeo.com/133104354>>. Acesso em 28 jun. 2015j.

REGISTRO de parte do momento da leitura. Direção: Vanusia Oliveira. 02min. Disponível em: <<https://vimeo.com/133275723>>. Acesso em 28 jun. 2015k.

ROJO, Roxane; MOURA, E.duarte (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora , visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras:FAPESP, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/Mc2y0J>>. Acesso em 9 jun. 2015.

SILVA, Leilane R.; CARDOSO, Denise P. (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

_____. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. In: SILVA, Leilane R.; CARDOSO, Denise P. (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SOARES, Doris de A. **A escrita como processo. Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso 28 abr. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Neuza G. **Tradução e retextualização:** a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de cinema

Rebeldia inocente

Um roteiro de

Emilly Seixas Torres
Gessiely Evellen Barbosa da Silva
Kerolyn Nunes Rodrigues de Oliveira
Vanusia Oliveira/8ºB-2014-Petrônio Portela

Baseado no conto *Lugar na missa* de Vladimir Souza Carvalho

CENA 1 - EXT. RODOVIÁRIA - DIA

ADOLESCENTE, cerca de 16 anos, CAMINHA com MALA e, ao perceber que é OBSERVADA por um RAPAZ, FALA, como se fosse para si mesma, enquanto CAMINHA.

ADOLESCENTE - Não aguentava mais. Não faça isso... não faça aquilo... Não podia sair com as amigas, nem ir a uma festa. Por isso fiz o que fiz. Me entreguei, de mil maneiras, de mil formas...

CENA 2 – EXT. PRAÇA – DIA

ADOLESCENTE com o, à época, NAMORADO, cerca de 18 anos. Ambos estão sentados em um banco, NAMORANDO. ELE com o braço esquerdo por volta do ombro dela.

CENA 3 – EXT. BARZINHO DA PRAÇA – DIA

Imagem do que seria o EX-NAMORADO se DIVERTINDO com outras PESSOAS.

CENA 4 - INT. CASA DOS PAIS – DIA

ADOLESCENTE, segura MALA e caminha lentamente e receosa em direção à PORTA da CASA enquanto o NARRADOR fala.

NARRADOR (V.O.) - Depois do paraíso das primeiras semanas, a gravidez e o abandono. Literalmente, só na cidade grande. Sem ninguém para socorrê-la. Despejada do hotel por não ter dinheiro para pagar, e o namorado sumido, voando para outras plagas, com a mesma lábia e o mesmo encanto.

À PORTA DA CASA – A ADOLESCENTE BATE à porta da casa, a MÃE ABRE a porta.

ADOLESCENTE - Mãe...

MÃE, cerca de 33 anos, com voz embargada- Você me mata de vergonha! Fez tanta coisa errada, mas eu ainda te amo.

CENA 5 - INT. CASA DOS PAIS –DIA

O PAI, cerca de 40 anos, a ADOLESCENTE e a MÃE ALMOÇAM. O PAI, mal consegue OLHAR o rosto da filha. OS TRÊS estão cabisbaixos.

NARRADOR (V.O.) - Difícil não era enfrentar o pai na hora da mesa. Calado. Sem a olhar, sem puxar assunto nenhum. Como se ela não estivesse ali. Os carinhos, os beijos desapareceram... Era como se ela estivesse morta. Isto! Morta! Talvez fosse melhor se ela estivesse morta. Assim, ela não passaria tanta vergonha.

CENA 6 - INT. CASA DOS PAIS – DIA

O PAI, a ADOLESCENTE e a MÃE ALMOÇAM cabisbaixos.

MÃE, com um certo receio - Domingo temos que ir à missa.

A ADOLESCENTE ASSUSTA-SE ao ouvir a MÃE.

PAI, profundamente irritado, as últimas palavras são ditas com o PAI dando um TAPA na mesa - Ela sabia a humilhação que esperava por ela. Não tem como escapar da missa. É a tradição!

CENA 7 – EXT. PRAÇA – DIA

Ao ir à igreja, a ADOLESCENTE CAMINHA como se fosse em direção a duas outras ADOLESCENTES que CONVERSAM paradas na praça.

CENA 8 - EXT. IGREJA – DIA

A ADOLESCENTE CHEGA à igreja com os PAIS. Ela à frente, e eles atrás. Há FIÉIS à entrada da igreja que SE AFASTAM, como se pessoas com doença contagiosa estivessem chegando, ao vê-la PASSAR com a família.

CENA 9 – INT. IGREJA - DIA

A câmera mostra o ÚLTIMO BANCO da igreja com o cartaz que o identifica como o BANCO DAS PERDIDAS. A ADOLESCENTE passa, lentamente, por traz do banco e nele SENTA-SE.

CENA 10 - INT. IGREJA – DIA

Os FIÉIS estão SENTADOS, e o padre, do PÚLPITO, convida-os a se levantarem.

PADRE, cerca de 30 anos - Queridos irmãos e irmãs, convido voes para ficar de pé para ouvirem a palavra do Senhor.

Os FIEÍIS LEVANTAM-SE, e o PADRE continua sua fala.

PADRE - O senhor é meu pastor e nada me faltará. Deita-me em verdes pastos e guia-me mansamente a águas tranquilas, refrigera minha alma e guia-me pelas veredas da justiça pelo amor do Seu nome. Ainda que eu andasse pelo vale da sombra e da morte não temerei mal algum, porque Tu és comigo. A Tua vara...

CENA 11 - INT. IGREJA - DIA

ADOLESCENTE, sentada, sozinha no banco, desesperada e chorando - Meu Deus, o que eu fiz?

AMÃE PASSA por trás do banco. Ela e o PAI SENTAM-SE no Banco das perdas. A ADOLESCENTE fica entre os dois.

MÃE, com tom decisivo - Vamos ficar com você. Ficaremos ao seu lado.

PAI, tom compreensivo - Somos uma família.

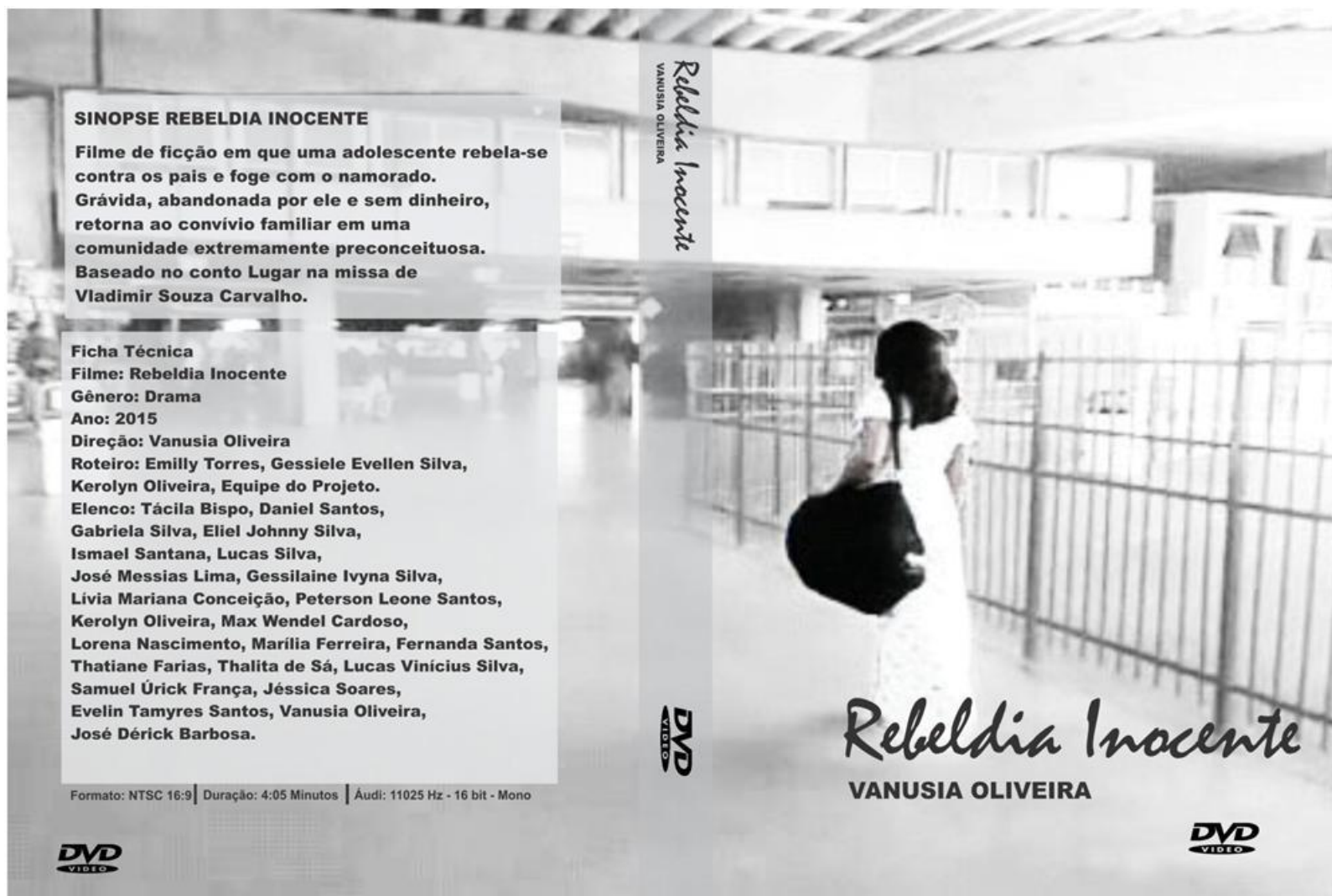
ADOLESCENTE, contente - Eu amo tanto vocês.

OS TRÊS SE ABRAÇAM.

APÊNDICE B – Rótulo do DVD do curta-metragem *Rebeldia inocente*



APÊNDICE C – Sinopse, ficha técnica e capa do DVD do curta-metragem *Rebeldia inocente*



APÊNDICE D –
CADERNO PEDAGÓGICO
LEITURA, CÂMERA, ENSINO!

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS/SC**

Vanusia Maria dos Santos Oliveira

LEITURA, CÂMERA, ENSINO!



Caderno do Professor

Orientação para leitura, produção textual e estratégia de retextualização

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega professor(a),

Leitura, câmera, ensino! é o produto da pesquisa *Estratégias de retextualização: de conto a curta-metragem em prática escolar*, elaborada pela autora deste Caderno, sob orientação da Profa. Dra. Denise Porto Cardoso, como critério parcial para obtenção de título de mestre pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão. Os cursistas do Profletras, assim como você, atuam em sala de aula, o que oportuniza a conciliação do saber científico à prática docente, por conta disso, ser profletranda enriqueceu bastante a minha prática político-pedagógica, comprova isso nosso diálogo ao socializar este Material.

Ele apresenta uma sequência de atividades com execução mediada pela própria autora, em 2014, no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela – Aracaju/SE - em uma turma do 8º ano. Contém a fonte de pesquisa que fundamenta a proposição; as ações que entrelaçadas concretizam as estratégias propostas, o passo a passo para executá-las, uma palavra final acerca da propositura, aprofundando sugestões de leitura, e as referências utilizadas. Em duas caixas de diálogo, definimos ou explicitamos algo mencionado no texto e aprofundamos nosso diálogo, com vistas a um canal aberto, expondo sugestões de outros caminhos viáveis, indicações de leitura e de materiais de apoio cujos dados completos são encontrados nas referências.

A proposta de prática educativa que o compõe é uma tentativa de conciliar o fazer do(a) professor(a) e o fazer do estudante em uma construção que se torne o fazer escolar, pois é na busca/troca/construção do conhecimento que esses fazeres vão interagindo em tentativas constantes de sucesso, por conseguinte, o objetivo geral é promover a leitura e a produção textual por meio de estratégias de retextualização calcadas na avaliação e no desempenho da inteligência múltipla interpessoal.

Conforme se percebe, a proposição é interativa. Na mediação aqui apresentada o texto-fonte foi o conto *Lugar na missa*, do sergipano Vladimir Souza Carvalho, e o resultado, um curta-metragem. Ciente de que os fazeres continuam, bem como de que as tentativas, a cada acerto ou resultado contrário, transformam-se em um novo desafio, esperamos que nossa proposta possa interagir com a sua e contribuir para novos fazeres.

Um abraço!

A autora

SUMÁRIO

ESTUDOS QUE NORTEIAM A PRODUÇÃO DESTA PRÁTICA	
EDUCATIVA	3
SEQUÊNCIA BÁSICA	3
INTELIGÊNCIA MÚLTIPLA INTERPESSOAL	4
RETEXTUALIZAÇÃO	5
TEXTO/FILME CINEMATOGRAFICO CURTA-METRAGEM	6
AÇÕES DIDÁTICAS ENTRELAÇADAS NA CONCRETIZAÇÃO DA	
PROPOSTA	8
ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO: O PASSO A PASSO.....	15
PROCESSO INICIAL	15
Motivação	15
Introdução	16
Leitura.....	16
Interpretação: fase interna	16
PROCESSO INTERMEDIÁRIO – TRANSIÇÃO	17
Preparação para a fase externa da interpretação	17
Escolhas e decisões	17
Primeira produção textual: roteiro de cinema	19
Segunda produção textual: curta-metragem.....	22
PROCESSO FINAL	26
Interpretação: fase externa	26
PALAVRA FINAL	27
REFERÊNCIAS	31
ANEXO.....	35

ESTUDOS QUE NORTEIAM A PRODUÇÃO DESTA PRÁTICA EDUCATIVA

Antes de desenvolvermos uma prática educativa, é primordial que conciliemos nossa experiência - caso estejamos em sala de aula ou já tenhamos ocupado este espaço, mediando a construção/troca do conhecimento - a um conhecimento científico cujo estudo propicie a organização de nossa ideia, para que sistematizemos o que pretendemos executar antes de a colocarmos em prática.

Esta, evidentemente, foi a postura adotada ao se elaborar este Caderno Pedagógico. O nosso principal **referencial teórico** são os estudos acerca de *sequência básica*, *inteligência múltipla interpessoal*, *retextualização* e *texto/filme cinematográfico*, especificamente, o *curta-metragem*.

Referencial teórico: material pesquisado que é utilizado na elaboração de uma proposta. Os assuntos podem constar em livros, sites, filmes...

SEQUÊNCIA BÁSICA

Sequência básica é o nome dado por Cosson (2006) a uma sequência de atividades para letramento literário. Tais atividades são desenvolvidas em quatro momentos. Observe o quadro:

Quadro 1 - Adaptação da sequência básica de Cosson (2006).

MOMENTOS				
Motivação	Introdução	Leitura	Interpretação	
			Fases	
			Interna	Externa
Desenvolvimento de ações que instiguem, no aluno, o desejo de ler o texto.	Aplicação de estratégias para que a obra seja recebida de maneira positiva.	Mediação da interação entre o discente e o texto literário.	Mediação da construção de sentido a partir da análise das peças de construção textual que integram a tessitura da obra literária estudada até que se possa ter a apreensão global do texto.	Divulgação do registro da interpretação que, ao ser materializada e compartilhada, amplia o que foi construído, proporcionando o crescimento coletivo.

Conforme percebemos, há estratégias específicas para cada momento. Você constará que a inteligência múltipla interpessoal permeia todos esses momentos.

INTELIGÊNCIA MÚLTIPLA INTERPESSOAL

Os estudos sobre as inteligências múltiplas, doravante IM, são desenvolvidos por alguns estudiosos, dentre eles, Gardner (1994 [1983]; 2000). Elas estão presentes no ser humano e todos possuem todas as inteligências, entretanto desenvolvem umas mais do que outras, eis o motivo por que algumas pessoas fazem jogadas de futebol impressionantes, a exemplo de Messi e Neymar, e outras destacam-se, principalmente, na capacidade de compreender, interagir e motivar o outro, a exemplo de Martin Luther King. Nas palavras do próprio autor:

‘múltiplas’ para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo; ‘inteligências’ para salientar que estas capacidades eram tão fundamentais quanto àquelas historicamente capturadas pelos testes de QI (GARDNER, 1995, p. 3).

Há um total de nove inteligências e uma delas é a **interpessoal**, que é a capacidade de perceber o que motiva o outro a elaborar estratégias para atingir um objetivo a partir desta percepção. O autor ressalta que esta IM está desenvolvida em alto grau em “vendedores, políticos, professores, clínicos (terapeutas) e líderes religiosos bem-sucedidos” (GARDNER, 1995, p. 15).

Para surpresa de Gardner, não foi entre seus pares que o estudo acerca das IM despertou interesse, mas entre os educadores, visto que estes perceberam na investigação um subsídio para rever suas práticas educativas com base no desenvolvimento e na avaliação das IM (GARDNER, 2015). Estes educadores perceberam que, na escola, caberia aos envolvidos no processo educativo ter cautela ao elaborar atividades, afinal, não há uma prática educativa que faça com que alguém fique inteligente, mas há práticas educativas que despertam as inteligências já inerentes aos alunos e/ou que viabilizam que elas sejam mais ou menos exploradas.

Uma das formas de incentivo ao desenvolvimento das inteligências é a prática da retextualização.

Professor(a), tal proposta coaduna com duas “implicações educativas” identificadas pelo pesquisador (GARDNER, 2015) ao estudar a maneira como alguns destes professores aplicaram sua teoria em práticas escolares: *individualização* e *pluralização*. A *individualização* decorre do fato de que se deve ter consciência de que, embora se trabalhe com/em grupo, precisa-se conhecer individualmente os integrantes da equipe; e a *pluralização* decorre do fato de que, justamente, porque os alunos reagem de maneira diferente a diferentes estímulos não se pode ensinar a mesma coisa de uma única maneira.

RETEXTUALIZAÇÃO

Já sabemos que todo texto é marcado pelo diálogo com outros textos (BAKHTIN, 2010 [1952-1953-2003]). Neste Caderno, aprofundamos o estudo desse diálogo, por meio da intertextualidade, que é “a relação que cada texto estabelece com outros à sua volta” (BAZERMAN, 2006, p. 88). Essa relação pode ocorrer de várias maneiras, uma delas é um texto citar outro, como acabamos de fazer ao definir a intertextualidade. Outra é produzir um texto a partir de um texto-fonte. Isto se chama retextualização e pode ocorrer de algumas formas.

Marcuschi (2010) apresenta estratégias para o percurso textual da fala para a escrita; Travaglia (2003) demonstra como a retextualização acontece ao se traduzir um texto em outra língua e Dell’Isola (2007) aborda este tipo de intertextualidade sob a ótica da adaptação de um gênero textual a outro. As estratégias de retextualização inseridas nesta prática de ensino são norteadas por este viés.

Afinal, são os gêneros textuais que, por serem “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos” (MARCUSCHI, 2008, p. 159), viabilizam a comunicação entre os interactantes; logo, quanto mais o estudante se apropriar do emprego deles, maior será a probabilidade de êxito nos espaços de práticas de linguagem.

Dell’Isola (2007) ressalta que a troca/construção do conhecimento a partir do estudo dos gêneros textuais por meio da retextualização de um gênero a outro requer uma atenção especial do professor por se tratar de um desafio, mas viabiliza que o discente estude o texto, observando tudo o que envolve a situação de produção e isso atribui significado ao ato de produzir.

Ao tecer orientações acerca do desenvolvimento da proposta, esta autora apresenta e explicita sete tarefas: *leitura*, *compreensão* textual, bem como *identificação do gênero* a que pertence o texto-fonte; *retextualização* de um gênero a outro, fazendo a *conferência* para averiguar se o conteúdo do texto produzido tem relação com o conteúdo do texto-fonte – segundo Dell’Isola, o escritor deve ser fiel às principais informações do texto que o originou - e se corresponde às condições de produção, atento à *identificação do gênero* em que deverá estar inserido o texto em produção, e *reescrita*, revisando a conferência e a adequação ao gênero que se propôs produzir. Conforme podemos perceber, as três

primeiras tarefas correspondem ao estudo do gênero do texto-fonte e as quatro últimas à produção/refacção do gênero para o qual o texto será retextualizado.

Unimos, principalmente, as orientações desta autora, de Marcuschi (2008), do Profletras e nossa experiência docente à sequência básica de Cosson (2006) e aos estudos de Gardner (1995) e elaboramos a proposta de retextualização que consta neste Caderno. Os discentes da turma em que a aplicação desta proposta foi mediada produziram, a partir de um conto, o gênero textual curta-metragem.

TEXTO/FILME CINEMATOGRAFICO – CURTA-METRAGEM

O fato de que os estudantes estão, na contemporaneidade, em contato com textos de várias semioses não pode ser ignorado pelo professor. É necessário desenvolver práticas escolares que viabilizem a percepção do alunado de modo que ele compreenda que, para se construir sentido a partir de um texto, é preciso analisá-lo por completo. Isto diz respeito a todos os tipos de texto, inclusive, aos midiáticos multimodais. O texto/filme cinematográfico curta-metragem é um destes textos.

Em 1895, graças aos franceses Louis e Auguste Lumière, pôde-se assistir, pela primeira vez, à exibição de imagem em movimento. A novidade chamou a atenção das pessoas à época, mas foi na Literatura que o cineasta D. W. Griffith, em 1915, buscou a valorização da arte cinematográfica:

Ao mesmo tempo em que Griffith tenta criar novas raízes para a linguagem cinematográfica, o realizador relativiza a fronteira entre cinema e literatura com *O nascimento de uma nação*. O filme é uma adaptação de uma trilogia de livros escritos por Thomas Dixon (*The Leopard's Spots*, 1903; *The Clansman*, 1905 e *The Traitor* 1907), bastante conhecidos na época. Ao situar em Dickens as origens da narrativa que propõem, ao mesmo tempo em que baseia o seu longa-metragem inaugural numa literatura então reconhecida, Griffith encontra a legitimação necessária para atrair esse público (CONTI; MENSATO, 2011, p. 14).

Literatura e Cinema são diferentes materializações da linguagem. Afinal, uma arte **não** substitui outra. O que Griffith fez foi alterar o argumento do filme para atrair um público com maior poder aquisitivo.

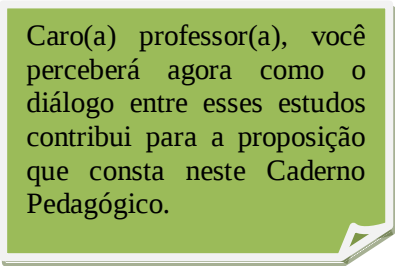
Um dos tipos de texto fílmico cinematográfico é o curta-metragem. Este gênero textual/discursivo tem como principal característica a duração, no máximo 30 minutos.

Na *composição* fílmica (NAPOLITANO, 2011), uma ideia básica dá origem ao argumento, primeiras anotações acerca do texto: personagens, fundamento da história, trama principal; do argumento é feita a produção escrita do filme, o roteiro; roteiro pronto, verificam-se profissionais, material, equipe de filmagem, atores, recursos, cenário, figurino, deslocamento, viagens, tomadas. O diretor pode fazer alterações no roteiro no decorrer da filmagem, a depender da necessidade. Após esta fase, ocorre a montagem (edição). O diretor passa, então, a trabalhar com o montador. O trabalho destes “consiste, basicamente, em cortar e emendar trechos filmados, selecionar as melhores sequências e organizar as unidades narrativas da história até o desfecho do filme” (ibidem, p. 59). A etapa seguinte é a exibição.

Quanto à *linguagem*, é necessário estar atento ao fato de que tal produção requer uma narrativa construída em cenas que têm como aporte recursos expressivos construídos a partir da hibridização das semioses verbal, imagética, sonora e do movimento.

No que diz respeito à *técnica*, deve-se observar figurino, maquiagem, cenário; como movimentar o material usado para filmar, a iluminação do ambiente, a necessidade de simulação de algum efeito especial; além disso, continuidade e/ou corte na edição, escolha ou composição de música que estabeleça relação com o argumento. É com base nesses elementos que o espectador constrói a significação do texto /filme.

Exporemos, no próximo capítulo, como o referencial teórico apresentado contribui para a construção da proposta. Foi acrescido à explanação um quadro que sintetiza nossa sugestão de atividades.



Caro(a) professor(a), você perceberá agora como o diálogo entre esses estudos contribui para a proposição que consta neste Caderno Pedagógico.

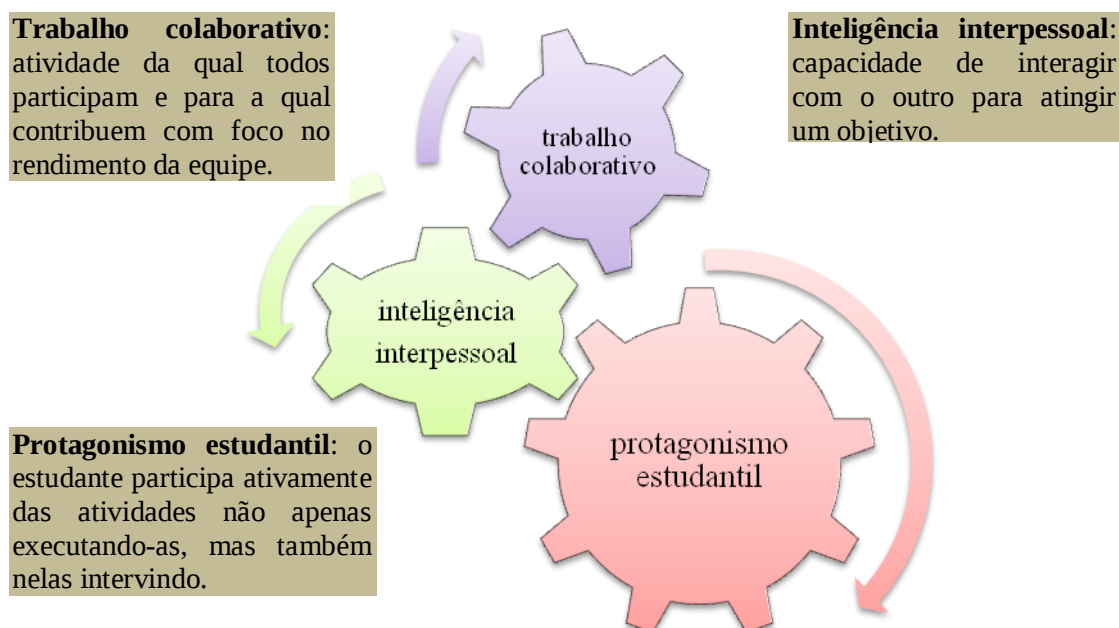
AÇÕES DIDÁTICAS ENTRELAÇADAS NA CONCRETIZAÇÃO DA PROPOSTA

Caro(a) colega, sabemos que, antes de iniciarmos a execução de alguma prática educativa, para que consigamos atingir nosso objetivo, precisamos verificar qual é o público-alvo, que conhecimento será construído/compartilhado, como será a mediação, em que período e com que recursos. Isso tudo amparado por uma fonte de estudo que é, quando já estamos em sala de aula, enriquecida pela nossa experiência.

Você perceberá que a proposta de atividades aqui sugerida são ações que, entrelaçadas, tanto atendem ao que fora colocado no parágrafo anterior quanto correspondem ao que estudamos no referencial teórico selecionado e já explicitado neste Caderno Pedagógico.

As estratégias foram elaboradas a partir das orientações para a aplicação da *sequência básica* de Cosson (2006). A participação dos discentes será consequência do incentivo a um *trabalho colaborativo*, que oportuniza o *protagonismo estudantil* por meio da *inteligência interpessoal*, ainda que, evidentemente, as outras IM se façam presentes, visto que o predomínio de uma não exclui outra. A dança, por exemplo, “requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados” (GARDNER, 1995, p. 30).

Figura 1 - Relação entre trabalho colaborativo, protagonismo estudantil e inteligência interpessoal.



A sequência básica de Cosson (2006) tem estrita relação com o propósito da investigação. Os momentos denominados por ele de motivação, introdução, leitura e introdução correspondem ao *processo inicial* desta pesquisa. Com uma ressalva: o autor distribui a interpretação em duas fases, uma interna e outra externa. Na interna, aprofunda-se o estudo do texto literário, na externa, socializa-se o resultado dessa análise. Assim, a fase interna ainda corresponde ao momento inicial desta proposta; as estratégias de retextualização que correspondem aos processos de transição de um gênero a outro correspondem ao *processo intermediário*, como a divulgação do gênero produzido ocorre no *processo final* é a ele que corresponde a fase externa da interpretação.

As estratégias, em todos os momentos, são mediadas, observando a individualização e a pluralização mencionadas por Gardner (2015) com o(a) professora(a) incentivando o protagonismo estudantil por meio do desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal. Esta correlação está sumarizada no seguinte quadro:

Quadro 2 - Correlação entre a sequência básica, os processos de retextualização e a inteligência múltipla interpessoal.

PROCESSO INICIAL	PROCESSO INTERMEDIÁRIO TRANSIÇÃO	PROCESSO FINAL
INTELIGÊNCIA MÚLTIPLA INTERPESSOAL		
MOTIVAÇÃO INTRODUÇÃO LEITURA INTERPRETAÇÃO: FASE INTERNA	PREPARAÇÃO PARA O MOMENTO EXTERNO DA INTERPRETAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO	INTERPRETAÇÃO: FASE EXTERNA

Nossa hipótese é de que é possível desenvolver prática de leitura e produção textual com atividade de retextualização, motivando os alunos por meio da avaliação e do desempenho da inteligência múltipla interpessoal.

No quadro a seguir, demonstramos em que período dos processos de retextualização essas práticas estão distribuídas.

Elabora-se uma sequência de atividades, pressupondo que ela resolverá um problema que pode ser sintetizado em um questionamento. A **hipótese** é uma resposta que tenta atender positivamente a esse questionamento.

Quadro 3 – Descrição dos processos de retextualização.

PROCESSO INICIAL	PROCESSO INTERMEDIÁRIO - TRANSIÇÃO		PROCESSO FINAL
Prática de leitura: gênero escolhido pela professora.	Escolha do gênero para o qual o texto será retextualizado; Elaboração das estratégias de retextualização.	Prática de produção textual: execução das tarefas para a concretização da retextualização.	Exibição da retextualização à Comunidade Escolar.

Em suma, no processo inicial, o texto escolhido por você é estudado; no intermediário, as estratégias de retextualização são desenvolvidas e, no final, ocorre a divulgação do resultado à Comunidade Escolar. No primeiro processo, você observa que discentes têm a inteligência interpessoal desenvolvida ou com bom potencial de desenvolvimento; e, nos demais, medeia a execução da prática educativa com vistas à interação/motivação da equipe, direcionando-os às lideranças dos grupos que forem formados.

Para ilustrar o que estamos propondo, apresentamos uma sequência básica cuja leitura do momento inicial é um conto. Tal opção decorre do fato de se tratar de um texto rico em experiência estética, produzido em uma narrativa curta. Dessa forma, professor(a), é possível dedicar um período maior às estratégias de retextualização que, geralmente, demandam tempo.

Dentre as obras do gênero, escolhemos a do sergipano Vladimir Souza Carvalho *Lugar na missa*, que oportuniza discussões acerca de gravidez na adolescência, preconceito e relacionamento familiar. Temas tão importantes e presentes no cotidiano das escolas.

Sugerimos que a proposta seja desenvolvida junto a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, presencialmente, em 24 horas/aula de cinquenta minutos cada. Além disso, será necessário destinar um tempo também a seis atividades extraclases, uma delas com a presença do professor em 8 horas/aula. O trabalho será mais enriquecedor se as aulas não forem executadas sucessivamente. Em alguns momentos, durante o intervalo entre uma e outra, as atividades constantes no planejamento da unidade, que não tenham relação direta com o desenvolvimento da pesquisa, podem ser executadas. Por conta da quantidade de horas/aula destinadas à

Professor(a), você verá que a quantidade de aulas pode ser menor. A proposição é interativa.

proposta, bem como das atividades extraclases, ela tanto pode ser executada em uma unidade quanto em um semestre. Para otimizar a comunicação, um grupo composto por você e pelos discentes pode ser criado no aplicativo *WhatsApp*.

Para motivar os estudantes, sugerimos que, no momento da *motivação*, você organize uma reunião da qual participem os discentes, seus responsáveis e a equipe diretiva; no da *introdução*, a proposta é que apresente o meio de divulgação do texto a ser lido; no da *leitura*, você mesmo leia o texto, instigando o estudo do vocabulário e da composição; no da *fase interna da interpretação*, promova uma dinâmica de pergunta e resposta, fomentando uma discussão acerca da análise do conto; no da *preparação para a fase externa da interpretação*, oportunize a escolha do gênero para o qual o conto será adaptado, bem como viabilize essa adaptação, por fim, no da *fase externa da interpretação*, promova tanto a socialização da interpretação quanto a (auto)avaliação da participação de todos durante a execução dos processos.

Professor(a), ao observar os processos em que esses momentos estão inseridos, você perceberá que o objetivo do *processo inicial* é desenvolver prática de leitura, por meio do letramento literário; do *intermediário*, desenvolver prática de produção textual, por meio de estratégias de retextualização e, do *final* promover a divulgação da interpretação. Ou seja, embora empreguemos a sequência básica de Cosson, nosso foco é a prática de leitura e escrita por meio de retextualização. No decorrer de nossa mediação, um recorte do resultado desta sequência foi exibido durante a culminância de um projeto¹ que acontece na Instituição de Ensino da qual esta equipe faz parte.

No quadro a seguir, você poderá visualizar que atividades foram desenvolvidas em cada processo, o período em que elas ocorreram, os objetivos referentes a cada uma, os recursos utilizados, bem como a data em que ocorreu a mediação da aplicação de cada uma ao executarmos a proposta.

¹ Trata-se do projeto *Vozes literárias ecoam no Portela: leitura, escrita, arte e tecnologia a serviço da educação* do qual a autora deste Caderno Pedagógico é coordenadora geral.

Quadro 4 - Síntese da mediação do desenvolvimento dos processos de retextualização.

ESTRATÉGIAS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO			
PROCESSOS/ATIVIDADES/DURAÇÃO	OBJETIVOS	RECURSOS	DATA DA APLICAÇÃO
PROCESSO INICIAL		Desenvolver prática de leitura, por meio do letramento literário.	
MOTIVAÇÃO (2h/aula) - Preparação para reunião; - Reunião.	Incentivar a participação nas atividades.	- vassoura, TNT, cartolina, pincel <i>data show</i>, sonorização, cópia de TCLE	03/09/2014 03/09/2014
INTRODUÇÃO (1h/aula) Apresentação do suporte.	Criar uma expectativa positiva em relação à leitura.	dicionário, celular, livro <i>Água de cabaça</i>	10/10/2014
LEITURA (1h/aula) Leitura do texto; estudo do vocabulário e da composição.	Oportunizar a leitura do texto. Instigar a constatação da importância das palavras na construção do texto.	conto <i>Lugar na missa</i>, dicionário, celular	10/10/2014
INTERPRETAÇÃO: FASE INTERNA (2h/aula) Dinâmica: pergunta/resposta.	Viabilizar o estudo da composição do texto. Fomentar discussão acerca da análise do texto em estudo. Interpretar o texto.	conto <i>Lugar na missa</i>, dicionário, celular, folha de papel ofício	13/10/2014 14/10/2014
PROCESSO INTERMEDIÁRIO - TRANSIÇÃO		Viabilizar prática de produção textual, por meio de estratégias de retextualização.	
PREPARAÇÃO PARA A FASE EXTERNA DA INTERPRETAÇÃO ESCOLHAS E DECISÕES (3h/aula) - Retextualização: escolha do gênero; - Estudo do gênero escolhido; - Verificação da função de cada membro da equipe.	Incentivar posicionamento com postura crítica diante de situações-problema. Fomentar a cooperação por meio do estímulo ao desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal. Proporcionar pesquisa e análise do gênero escolhido.	<i>data show</i>, celular - apostila, livro, computador, celular - apostila, celular	16/10/2014 17/10/2014 22/10/2014

1ª PRODUÇÃO TEXTUAL: ROTEIRO DE CINEMA (7h/aula presenciais e 2 atividades extraclases) • Estudo: como produzir um roteiro (2h/aula); • Estudo: como adaptar conto a roteiro; • Produção do roteiro (grupo 1); • (Auto)avaliação/refacção do roteiro produzido (2h/aula); • Refacção do roteiro após análise (grupo 1); • (Auto)avaliação/refacção do roteiro revisado e confirmação dos papéis dos alunos do grupo 3 (2h/aula). 2ª PRODUÇÃO TEXTUAL: TEXTO/ FILME CURTA-METRAGEM (6h/aula e 4 atividades extraclases – uma delas com presença do professor em 8h/aula) • Ensaio: foco nas falas; • Ensaio: foco nos gestos e movimentos (2h/aula); • Ensaio; • Preparação para o momento da gravação; • Gravação – atividade extraclasse com a presença da professora (8h/aula); • Edição (grupo 7); • Edição: avaliação coletiva; • Edição: refacção; • Edição: análise do produto final.	Viabilizar a produção coletiva de um roteiro de cinema, instigando a participação nos processos de refacção. Fomentar a cooperação por meio do desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal. Incentivar pesquisa acerca de roteiro de cinema. Promover a comparação entre conto e roteiro de cinema, destacando diferenças e semelhanças. Oportunizar a produção de curta-metragem, tendo como foco a análise dos elementos textuais que o compõem. Fomentar a cooperação por meio do desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal. Possibilitar a revisão de cada etapa da produção do curta-metragem: ensaio, gravação e edição.	• apostila, celular • apostila, conto <i>Lugar na missa</i>, celular • conto <i>Lugar na missa</i>, papel, computador, caneta, celular • cópia da 1ª produção do roteiro, lápis, borracha, caneta • computador, papel, caneta • cópia da refacção do roteiro • cópia do roteiro • cópia do roteiro • cópia do roteiro, celular • cópia da autorização assinada (estudantes que se deslocarão e espaços de gravação) • cópia do roteiro, lanche, almoço, câmara digital, celular, figurinos, bíblias, malas, pratos, talheres • computador, <i>data show</i> • computador • computador, <i>data show</i>	• 24/10/2014 • 24/10/2014 • 28/10/2014 • Extraclasse • 03/11/2014 • 04/11/2014 • Extraclasse • 10/11/2014 • 10/11/2014 • 11/11/2014 • 12/11/2014 • 12/11/2014 • Extraclasse • 24/11/2014 • Extraclasse:25/1 • 1/2014 • Extraclasse • 01/12/2014 • Extraclasse • 04/12/2014
PROCESSO FINAL	Promover a divulgação da interpretação.		
INTERPRETAÇÃO: FASE EXTERNA (2h/aula) • Participação/produção em/de evento. • Avaliação da atividade e da participação nela.	Viabilizar a socialização da interpretação. Promover a auto(avaliação) da evolução na/da sequência.	• curta-metragem <i>Rebeldia inocente</i>, <i>data show</i>, computador, sonorização	• 11/12/2014 • 15/12/2014

Conforme já citado, a minha equipe, professora-8ºB/2014/Petrônio Portela, optou por retextualizar o conto em um curta-metragem. Evidentemente, a opção dos estudantes por ressignificar o texto literário, produzindo um vídeo no qual o argumento, ideia básica, seria o conteúdo do conto levou-nos a estudar os elementos da composição cinematográfica para a viabilização do que se pretendia executar.

Ao estudar como produzir vídeo, verificamos que seria necessário escrever roteiro de cinema, pois o que eles estavam pretendendo fazer era um curta-metragem e o texto que orienta o que e como as falas dos personagens são ditas, de que maneira cada ator deve agir e em que local cada cena acontece é o roteiro de cinema, ou seja, assim como este Caderno, o roteiro de cinema orienta alguém a fazer algo. A diferença está no fato de o roteiro ser um texto literário e o Caderno, didático.

Os encaminhamentos presentes nesta pesquisa coadunam com o que preconiza Silva (2015, p. 20-21), visto que “o professor pode utilizar outras estratégias para despertar o interesse do aluno pela escrita [...]” desde que não se perca de vista “o objetivo central da atividade: aflorar a emoção, a criatividade e, por extensão, o gosto de escrever”. Nesse sentido, as atividades de produção tanto direcionadas ao roteiro de cinema quanto ao curta-metragem foram (re)avaliadas pela equipe numa vivência de que o processo de refacção é algo inerente ao ato de produzir e de que este pode ser prazeroso. Além disso, houve o cuidado de se “trabalhar não só a gramática normativa, mas também observar a função social da língua nos diversos contextos sociocomunicativos” (MENEZES et al, 2015, p. 45).

O mesmo direcionamento deve ser dado a qualquer gênero que seja produzido, visto que a refacção é essencial a uma produção textual coesa e coerente.

Nas seções seguintes, explicitamos cada passo referente às sugestões de atividades elencadas. Observe como se pode executar o que estamos sugerindo. Por ser uma proposta bastante interativa, para facilitar a compreensão da explicitação, ao citarmos a palavra *turma*, estaremos nos referindo a todos os estudantes deste 8º ano; já a palavra *equipe* com referência não apenas a estes discentes, mas incluindo a professora também e a palavra *grupo* no que disser respeito aos pequenos grupos que serão formados na sala.

Caro(a) colega, como se percebe, a turma será dividida em grupos com atribuições específicas. Se você formar grupos com formação diversificada para outras tarefas contribuirá para que as “panelinhas” não sejam formadas e a turma se veja realmente como um todo.

ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO: O PASSO A PASSO

Processo inicial

Motivação

Preparação para reunião com os envolvidos no projeto (1hora/aula)

Professor(a), em aulas anteriores ao início do projeto, converse com seus alunos e verifique em que horário você contará com uma maior presença dos responsáveis por eles em uma reunião na escola. Esta etapa tem como principal meta motivar o aluno a participar da pesquisa e seu responsável não apenas a autorizar essa participação, mas também a acompanhá-la, observando o desenvolvimento do discente durante a aplicação da proposta. A motivação à leitura será, portanto, uma consequência do resultado do sucesso deste momento. Data marcada, organize com os alunos o local em que a reunião acontecerá.

Reunião (1hora/aula)

Tendo em vista que a participação da família contribui para o sucesso escolar do discente, reúna-se com representante da equipe diretiva, os alunos da turma e seus respectivos responsáveis. A temática pode ser *Família e escola: uma parceria construtiva*. Apresente a sequência básica e converse com os responsáveis acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Figura 2 – Professora e discentes, arrumando a sala.



Figura 3 - Reunião com estudantes, responsáveis e diretora da Instituição de Ensino (ao centro, de branco).



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): texto redigido pelo(a) professor(a) e assinado pelos envolvidos na atividade. O responsável também assina quando o aluno é menor. No termo, as vantagens e os riscos decorrentes da participação na prática educativa são esclarecidos, bem como o fato de que o discente pode deixar de participar dela a qualquer momento. Este documento é necessário quando se pretende divulgar a atividade executada, por exemplo, em eventos.

Introdução

Apresentação do suporte (1hora/aula)

Nesta etapa, será criada uma atmosfera propícia à leitura. Você fará alguns questionamentos motivadores aos estudantes, apresentando o suporte (veículo em que o texto foi registrado: livro, site, jornal, rádio,

Professor(a), o que se pretende é criar uma expectativa positiva em relação à leitura. Seria interessante que esta aula fosse germinada à próxima. Lembre-se de observar, neste processo, que estudantes têm a inteligência interpessoal bem desenvolvida ou com bom potencial de desenvolvimento.

televisão), bem como os orientará quanto à forma como se processará a leitura. Por exemplo, na aplicação mediada por nós, as atividades foram direcionadas à apresentação do livro de contos *Água de cabaça*, visto que *Lugar na missa* foi publicado nele.

Leitura

Leitura do texto (1hora/aula)

Avise aos estudantes que irá ler o texto em voz alta e peça que eles tentem, ao mesmo tempo em que acompanham a leitura pelo material deles, visualizar o que será dito por você. A seguir, leia o texto em voz alta,² instigando o discente a construir sentido a partir deste momento.³

Professor(a), outros processos de leitura também podem ser executados. Sugerimos que leia o texto *Círculos de leitura e letramento literário*, de Rildo Cosson. Tal obra amplia nosso olhar quanto a práticas de leitura do texto literário e traz interessantes contribuições à nossa experiência.

Depois, oportunize uma discussão oral⁴, com questionamentos que promovam o estudo do vocabulário⁵ e da composição do conto estudado.

Interpretação: fase interna

Aplicação de atividades com foco na apreensão global do texto (2horas/aula)

² Os PCN defendem que “a leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores” (BRASIL, 2015c, p. 73).

³ Registro de parte do momento da leitura (OLIVEIRA, 2015j).

⁴ Registro da interação no momento da leitura (OLIVEIRA, 2015g).

⁵ Registro de estudo do vocabulário (OLIVEIRA, 2015h).

Sempre com o cuidado de observar que “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (COSSON, 2006, p. 65), a apreensão do mundo ficcional criado por palavras deverá estar calcada na análise do conto *Lugar na missa*. Para tanto, professor(a), oportunize discussões acerca do texto com uma dinâmica de pergunta/resposta. Na primeira aula, em dupla, os discentes elaborarão perguntas, sob sua orientação, acerca do conto estudado e, na segunda, essas perguntas serão respondidas por uma outra dupla indicada por sorteio. Quem deverá dizer se a dupla que respondeu acertou ou não será a que tiver elaborado a questão.

Figuras 4 e 5 – Estudantes interpretando o texto.



Processo intermediário - transição

Preparação para a fase externa da interpretação

Escolhas e decisões

Concluídas as práticas referentes ao processo inicial, desenvolvem-se as estratégias do processo intermediário; ou seja, em atividades de retextualização, adapta-se o texto de um

Caro(a) colega, os estudantes não estudarão as IM, você irá observá-las nos discentes para obter maior êxito no estímulo ao envolvimento deles. Além disso, faça da turma inteira uma só equipe. Assim, todos precisarão criar estratégias para atingir um objetivo em comum.

gênero a outro. Com o intuito de obter maior êxito quanto à interação dos discentes, lembre-se de mediar a execução da prática educativa, direcionando às lideranças dos grupos, os estudantes com inteligência interpessoal bem desenvolvida ou com bom potencial de desenvolvimento.

Retextualização: escolha do gênero (1hora/aula)

De que maneira você oportunizará a formação desse grupo compacto com poder de decisão acerca das práticas educativas a serem executadas durante a aplicação da

sequência? Com estratégias de retextualização mediadas por você, mas definidas e executadas em conjunto. Este é o momento em que as lacunas começam a ser preenchidas.

Voltemos à sequência ora explicitada. Uma vez que os discentes já estudaram o conto, nesta fase, você apresentará alternativas de retextualização: história em quadrinho, anúncio publicitário, música, programa de rádio, poema, dramatização, grafite, jornal, telejornal, miniconto multimodal, curta-metragem...

É interessante ouvir e colocar em votação as sugestões dos estudantes também.

No decorrer da mediação, a equipe decide em que gênero o texto será retextualizado e que estratégias serão executadas para que se obtenha êxito na proposta. Isto não significa afirmar que o discente decidirá tudo sozinho, mas que você mediará a

“Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2010. p. 72, destaque nosso).

execução da proposta, oportunizando a opinião e poder de decisão da equipe. Trata-se de exercício da cidadania, visto que tal proposta requer tomada de decisão e responsabilidade acerca do resultado decorrente do posicionamento assumido.

Por conta disso, neste trabalho colaborativo, há lacunas a serem preenchidas no decorrer da mediação da atividade, lacunas estas que o(a) encaminharão, professor(a), a mais estudos e (auto)avaliação em sua prática educativa a depender do que este esteja acostumado a fazer, bem como do gênero escolhido para ser produzido durante o processo de retextualização. É interessante observar que o próprio cronograma deve ter uma certa flexibilidade, visto que a proposição irá demandar mais ou menos tempo a depender do gênero escolhido para a retextualização.

Escolhido o gênero, a equipe fará uma pesquisa sobre suas principais características e irá trazê-la na próxima aula. Pode ser que os estudantes não saibam o nome do gênero, mas saibam o que querem fazer. O 8º B, por exemplo, sabia que queria fazer um vídeo no qual estariam encenando o texto.

Caro(a) colega, aproveite este momento para estudar o gênero escolhido caso seja necessário. Afinal, “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 77, grifos do autor). Conforme percebemos, esta mesma sequência oportuniza diferentes processos finais.

Estudo do gênero escolhido (1hora/aula)

Neste momento, viabilize a socialização do resultado das pesquisas dos estudantes por meio de discussões. Algumas surpresas podem ocorrer. Por exemplo, ao invés de você mediar uma retextualização, mediar duas por conta da opção escolhida. Isso ocorreu

Professor(a), é interessante esclarecer para os alunos que, da mesma forma que as palavras, o som e a imagem compõem texto também.

com a turma em que mediamos a aplicação da sequência. Os estudantes escolheram adaptar o conto a um curta-metragem. Conforme já dissemos, ao pesquisarmos o assunto, constatamos que seria necessário escrever um roteiro. Logo, por conta, especificamente, deste tipo de retextualização, ao se concluírem as atividades, têm-se duas produções: um roteiro de cinema (texto escrito) e um curta-metragem (texto/filme). Frisamos, contudo, que isso não será sempre necessário. Por exemplo, ao se optar por história em quadrinho, haverá apenas um tipo de produção; já por peça teatral, é interessante mediar a produção do texto teatral escrito antes.

Verificação da função de cada membro da equipe na produção do roteiro e do curta-metragem (1hora/aula)

Após o estudo do gênero para o qual o texto será retextualizado, é necessário decidir como cada um participará da construção/produção do gênero. Você pode aproveitar a discussão para aprofundar o estudo do gênero escolhido. Trata-se de um dos momentos de mediação em que mais precisará conhecer um pouco cada discente, visto que, neste momento, se faz importante já ter avaliado o desenvolvimento das inteligências múltiplas dos estudantes, para a formação dos pequenos grupos e, principalmente, para a escolha dos líderes de cada um desses grupos. Daí a importância da inteligência interpessoal.

Acreditamos que o trabalho será mais produtivo se, independente do gênero textual escolhido, toda a turma for transformada em uma só equipe, com encaminhamentos semelhantes aos aqui propostos. A quantidade de grupos é flexível, depende de como você conduzirá a execução das atividades, bem como da quantidade de estudantes na turma.

As atribuições são distribuídas entre as seguintes funções: roteirista (grupo 1), diretor (grupo 2), ator (grupo 3), figurinista (grupo 4), cenógrafo (grupo 5), cinegrafista (grupo 6), editor (grupo 7). Como se percebe, a quantidade de grupos corresponde às atribuições da equipe. O número de integrantes dos grupos deve estar relacionado à prerrogativa de cada um.

Primeira produção textual: roteiro de cinema

Estudo: como produzir um roteiro (2horas/aula + 2 atividades extraclases)

Organize uma aula, professor(a), em que você possa mediar a aprendizagem da produção de roteiro. Você pode, na aula anterior, trazer material sobre o assunto, uma apostila com o que considerar necessário. Sugerimos que, neste material, constem informações sucintas e de fácil apreensão pelo discente contendo definição, principais características, elementos essenciais, um exemplo e significado de algumas palavras que sejam específicas deste tipo de gênero.

Colega, o livro *Jornadas.port – Língua Portuguesa*, 9º ano, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (Saraiva) traz um trabalho muito interessante tanto no que diz respeito à leitura de roteiro de cinema quanto à escrita deste gênero textual/discursivo.

Nestas aulas, analise o material com os discentes.

Estudo: como adaptar de conto a roteiro (1hora/aula)

Agora que os estudantes já sabem como escrever um roteiro, veja com a turma como se adapta de conto a roteiro: que semelhanças e diferenças há entre os dois gêneros. Peça que tragam o conto *Lugar na missa* e o material utilizado nas duas aulas anteriores para que possam consultá-los tanto no momento de sanar as dúvidas quanto no de argumentar para defender uma sugestão.

Direcione-os, entre outros pontos, a observar que o conto e o roteiro apresentam um trabalho com a palavra escrita, para que possamos construir sentido e contam uma história

Professor(a), medeie a construção/troca do conhecimento acerca da retextualização, ponderando, em linguagem adequada ao nível de escolarização dos discentes, sobre as condições de produção do gênero: finalidade; especificidades; lugares preferenciais de circulação; interlocutor (BAKHTIN [1952-1953-2003], 2010; BRASIL, 2015c).

em que constam narrador, personagens, ação, tempo e espaço; contudo, enquanto aquele tem como finalidade a intenção estética cujas particularidades levam-nos a produzir sentido, este, embora também literário, tem como principal finalidade instruir quem pretende produzir um filme acerca de onde e como a cena deve ser executada, falas, gestos, por

conta disso possui, inclusive, um vocabulário que lhe é próprio⁶.

Produção do roteiro (roteiristas em atividade extraclasse)

⁶ Observe parte do roteiro produzido pelos anos do 8º B na seção (Auto)avaliação/refacção do roteiro revisado e confirmação de que discente/ator interpretará que personagem.

Nesta fase, apenas os roteiristas trabalham. O grupo, formado por, no máximo, cinco pessoas, escreve a retextualização de conto a roteiro de cinema. Elas são informadas de que o texto produzido será analisado e avaliado coletivamente pela equipe e refeito caso a refacção se faça necessária. Combine um prazo com os roteiristas para a conclusão do texto.

(Auto)avaliação/refacção do roteiro produzido (2horas/aula)

A equipe receberá cópia do texto produzido pelo grupo e avaliará, fazendo sugestões de alterações que serão mediadas por você. Na primeira aula, sugerimos que distribua partes do texto produzido a grupos, para que analisem o material; na segunda, os grupos socializam suas ponderações e o texto completo será avaliado pela equipe.⁷

Caso prefira, colega professor(a), pode mediar estas atividades, exibindo o texto produzido pelos roteiristas em slides. Isso pode ser feito na etapa da (auto)avaliação/refacção do roteiro revisado também.

Refacção do roteiro após análise (roteiristas em atividade extraclasse)

Os roteiristas irão se reunir e farão as alterações sugeridas e aprovadas no momento da refacção do roteiro, ou seja, as anotações em rascunho serão organizadas e registradas. A data para conclusão desta etapa deve ser agendada com o grupo.

(Auto)avaliação/refacção do roteiro revisado e confirmação de que discente/ator interpretará que personagem (2horas/aula)

Por ser a fase de conclusão desta etapa, requer mais cautela ainda, visto que a produção do texto fílmico terá como base este roteiro. Sugerimos que os estudantes

Professor(a), conforme percebemos, as orientações delineadas nestas seções seguem o percurso definido por esta equipe, mas você pode/deve adaptá-las ao viés desenhado pela sua.

sentem, se possível, em círculos, e que todo o texto seja lido e relido. Seria interessante que a equipe recebesse a cópia do material um dia antes e já o trouxesse com os comentários acerca das sugestões de alterações, visto que os procedimentos de incentivo à produção textual constantes nesta proposta oportunizam a “alteridade, a diferença, o estranho, o novo, inerentes ao processo de autoria e de identificação dos *sujeitos*” (RUIZ, 2013, p. 187, grifo da autora).

⁷ Registro de momento de refacção do roteiro (OLIVEIRA, 2015i).

Nem sempre, os personagens que aparecem no conto, no processo de retextualização, permanecem. Assim, apenas após a conclusão de todas as etapas de produção do roteiro, é que se pode confirmar que ator interpretará que personagem. A seguir você poderá verificar um fragmento do conto analisado e como esta passagem foi escrita no roteiro de cinema.

FRAGMENTO DO CONTO

[...] Depois do paraíso das primeiras semanas, a gravidez e o abandono. Literalmente, só na cidade grande. Expulsa do hotel por não poder pagar a despesa. O namorado... desaparecido, voando para outras plagas, a mesma lábia, o mesmo encanto.

Difícil era não ter retornado. O que fazer na cidade grande com a barriga estufando, crescendo, os seus pecados ganhando forma, a mentir, na rodoviária, a morte do marido que nunca tivera, vítima de assalto. Voltara. Não tinha para onde ir. Voltara. A estrada era mais curta. Nem vontade de retornar tinha. Enfrentar tudo. O pai de cara fechada, nem dissera entre ao vê-la na porta. Ao contrário, virara o rosto. A mãe, ainda, a abraçara, você me mata de vergonha, ainda, a beijara. Vontade de lhes dizer que fizera tudo que fora proibido. Alcançava a liberdade, embora de forma tão pesada. Valera a pena? Vinha a dúvida. E a realidade.

Fonte: CARVALHO, Vladimir Souza. Lugar na missa. In: _____. **Água de cabaça**. Curitiba: Juruá, 2006. p. 149.

FRAGMENTO CITADO ANTERIORMENTE RETEXTUALIZADO EM ROTEIRO DE CINEMA

CENA 4 - EXT. CASA DOS PAIS – DIA

ADOLESCENTE, segura MALA e caminha lentamente e receosa em direção à PORTA da CASA enquanto o NARRADOR fala.

NARRADOR (V.O.) - Depois do paraíso das primeiras semanas, a gravidez e o abandono. Literalmente, só na cidade grande. Sem ninguém para socorrê-la. Despejada do hotel por não ter dinheiro para pagar, e o namorado sumido, voando para outras plagas, com a mesma lábia e o mesmo encanto.

À PORTA DA CASA – A ADOLESCENTE BATE à porta da casa, a MÃE ABRE a porta.

ADOLESCENTE - Mãe...

MÃE, cerca de 33 anos, com voz embargada- Você me mata de vergonha! Fez tanta coisa errada, mas eu ainda te amo.

Segunda produção textual: curta-metragem

Assim como o conto e o roteiro de cinema, evidentemente, o curta-metragem também conta uma história. Porém, enquanto os dois primeiros oportunizam a construção do sentido por meio da semiose palavra escrita, este realiza tal feito por meio de como as

Professor(a), a Semiótica estuda como os signos contribuem para a construção dos sentidos. No texto *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*, Lucia Santaella, com fundamentos nos estudos de Charles S. Pierce, traz interessantes contribuições sobre o assunto.

semioses imagem, som, movimento e, caso se faça presente, a palavra escrita hibridizam-se (LEMKE, 2014) para formar o texto/filme, ou seja, “assim como na língua escrita existem palavras doces e rudes, rápidas ou longas, emotivas ou racionais. Na linguagem audiovisual, temos ‘palavras’ que transmitem também essas emoções” (BRASIL, 2015b).

Ensaio: foco nas falas (1hora/aula)

Inicialmente os atores estudarão as falas sentados, se possível, em círculo.

Figura 6 – Em intervalo escolar, estudantes ensaiando, observando a entonação; acompanhados pelo diretor, encostado à parede.



Ensaio: foco nos gestos e movimentos (2horas/aula)

Enquanto o grupo de atores estiver ensaiando, os demais integrantes da equipe podem fazer sugestões. Sugerimos que, em todos os momentos de interação, os estudantes sejam orientados por você e pelos discentes com inteligência interpessoal bem desenvolvida.

Figuras 7 e 8 - Discentes ensaiando, observando os gestos e os movimentos que devem ser executados.



Figura 9- Estudantes, contribuindo com o ensaio dos colegas.



Ensaio – atividade extraclasse

Uma vez já ciente do que deve ser feito, os grupos se reunirão fora do ambiente escolar para ensaiar. O local e os horários serão definidos pelos grupos, geralmente, formados por diretores, narrador e os atores envolvidos numa determinada cena, mas os outros discentes também podem auxiliar nesses momentos. Foi o que ocorreu, por exemplo, com os estudantes deste 8º ano.

Preparação para o momento da gravação (1hora/aula)

Neste momento, recolha a permissão dos responsáveis para que os estudantes possam participar de gravação fora da escola; os locais em que ocorrerá gravação deverão estar liberados para isso; verifique como e de que se alimentarão no dia seguinte; se o pessoal responsável pelo figurino e pelo cenário já está com todo material em mãos e se não há nenhum problema com o equipamento a ser utilizado pelo cinegrafista - tanto pode ser uma câmera digital quanto um celular - se os atores estão com falas memorizadas.

Caro(a) colega, quanto à alimentação, há algumas sugestões: pode ser uma contribuição da merenda escolar, por exemplo, biscoito, suco, fruta...; o próprio estudante pode levar ou, até mesmo, o(a) professor(a) contribuir.

Gravação – atividade extraclasse com sua presença – 8horas/aula

Professor(a), o fato de a turma ter trabalhado até este momento dividindo responsabilidade facilitará a execução desta tarefa.

Este é um dos momentos que requer maior cuidado e atenção de todos e, principalmente, do responsável pela turma, que é você. Sair da escola com os discentes é algo que exige cautela. É necessário conscientizá-los antes acerca de todos os cuidados.

Nesta fase, também há refacção. Por exemplo, foi necessário gravar três vezes a cena que corresponde ao fragmento do roteiro citado neste Caderno. Na primeira, a atriz está arrumando o cabelo no momento em que o narrador inicia a fala;⁸ na segunda, a atriz que interpreta a mãe fala baixo, não se posiciona corretamente e não demonstra a devida tristeza;⁹ já na terceira todos agem conforme as indicações do roteiro¹⁰. Estes pequenos equívocos são normais, mesmo tendo ensaiado as

⁸ Cena da adolescente retornando à casa dos pais – 1ª gravação (OLIVEIRA, 2015a).

⁹ Cena da adolescente retornando à casa dos pais – 2ª gravação (OLIVEIRA, 2015b).

¹⁰ Cena da adolescente retornando à casa dos pais – 3ª gravação (OLIVEIRA, 2015c).

cenar, sempre há algo a melhorar. Além do mais, a gravação *in loco* deixa os estudantes um pouco mais tensos. O apoio da família, em todo o processo, é crucial, mas, neste momento, a liberação dos estudantes, a intervenção na liberação de algum ambiente para filmagem, o acompanhamento durante as gravações são posturas que enriquecem a produção da retextualização.

Cena 1 – Igreja, liberação para filmagem por conta da intervenção de avós de estudante.



Edição – diretores e editores em atividade extraclasse

Os diretores acompanham o trabalho dos editores.¹¹ A sugestão é que tenham um prazo de 8 horas para editar, mas isso pode ser dialogado com os discentes que desempenham estas funções.

Edição: avaliação coletiva (1hora/aula)

O material editado é exibido à equipe para (auto)avaliação. As sugestões de alterações que forem aprovadas pela equipe são anotadas pelo grupo da edição para que haja a refacção do material.

Caro(a) colega, você pode analisar com sua turma o vídeo *Oficina TV Escola de produção de vídeos*. Direcionado a professores e estudantes; nele, dentre as orientações para a produção de texto/filme, há um tutorial com os passos para a edição de vídeos pelo *Movie Maker*.

Professor(a), no portal *Domínio público* há uma biblioteca digital desenvolvida em *software* livre. Nele, se for necessário, a equipe encontrará músicas, imagens, livros, enfim, obras de livre acesso.

Edição: refacção (extraclasse)

Em atividade extraclasse, editores, orientados pelos diretores, refazem a edição conforme o que tiver sido ponderado e aprovado pela equipe.¹²

Edição: análise do produto final (1hora/aula)

¹¹ *Rebeldia inocente* – 1ª edição (OLIVEIRA, 2015e).

¹² *Rebeldia inocente* – 2ª edição (OLIVEIRA, 2015f).

Editores e diretores apresentam, à equipe, o material reeditado que, após aprovação, é liberado para divulgação.¹³ Talvez se precise de poucos minutos para esta atividade, visto que o material, provavelmente, estará finalizado. O texto/filme produzido pelos alunos do 8º B, após votação sugerida no grupo do *WhatsApp*, ficou com o título *Rebeldia inocente*.¹⁴

Processo final

Interpretação: fase externa

Socialização da produção (1hora/aula)

Propomos, professor(a), que oportunize a exibição da retextualização produzida à Comunidade Escolar. Este é o momento de os estudantes divulgarem o gênero produzido. A duração pode ser maior, irá depender do que a equipe tiver escolhido realizar para divulgar sua produção.

Divulgar o produto produzido pela equipe não só é uma forma de valorizar sua produção, mas também de enriquecê-la, uma vez que mais pessoas poderão comentar a produção.

Caro(a) colega, caso sua equipe, opte por produzir um curta-metragem também, sugerimos uma Mostra de Curta na Escola. Esta mostra pode ser apenas de estudantes de suas turmas; de turmas formadas por professores interessados ou envolver todas as turmas da Instituição. As produções divulgadas neste Caderno podem ser utilizadas para ilustrar os procedimentos.

Figura 10 - A professora, Vladimir Souza Carvalho e os estudantes em Evento escolar.



Figura 11 - Discentes, observando recorte do projeto ser exibido no Evento.



(Auto)avaliação (1hora/aula)

¹³ Esta equipe sugeriu mais alterações.

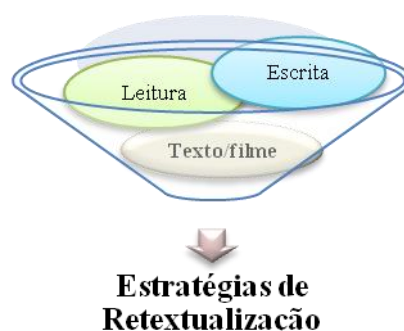
¹⁴ *Rebeldia inocente* (OLIVEIRA, 2015d). Neste vídeo, o Relatório de Pesquisa está registrado com o título provisório: *Estratégias de retextualização: conto, inteligência múltipla e texto/filme em prática escolar*.

Nesta etapa, a equipe se reúne para avaliar as estratégias de retextualização e a participação nelas: pontos positivos e negativos. Agora que o processo está sendo concluído, é interessante que todos se posicionem acerca do envolvimento de cada um (inclusive do seu), do grupo, da turma, da equipe. É necessário ter humildade e sabedoria para reconhecer o que se precisa melhorar e respeito ao outro, ao criticar a participação dele.

Professor(a), permitir que o aluno avalie-o é bem interessante e produtivo. O trabalho *Leitura do gênero novela: da sala de aula para o meio virtual*, de Vanusia Oliveira, Maristela Santos e Denise Cardoso comprova isso.

PALAVRA FINAL

O ser humano está envolto em linguagem. Ela está inserida nele e, por conta dela, ele consegue relacionar-se com o outro. É necessário, portanto, que a escola aproxime a prática educativa das práticas sociais.



Do letramento literário ao digital, este Caderno Pedagógico orienta um caminho com vistas a um letramento que “é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2015, p.156).

A análise do conto *Lugar na missa*, a produção do roteiro de cinema, bem como do texto/filme *Rebeldia inocente* comprovam que é possível desenvolver prática de leitura e produção textual com atividade de retextualização, motivando os estudantes por meio da avaliação e do desempenho da inteligência múltipla interpessoal.

O foco nessa inteligência para explorá-la na construção de uma prática político-pedagógica na qual se propicie a execução de atividades que sejam enriquecidas a partir da realidade dos próprios discentes e do despertar de outros potenciais por meio da socialização das aptidões promove o crescimento coletivo. Tal atitude oportuniza a colaboração, a solidariedade, o senso crítico e, por conseguinte, a formação de cidadãos democráticos, principal objetivo de qualquer práxis educacional. Dessa forma, a semelhança estabelece a aproximação; e a diferença, o diálogo.

Ao desenvolver atividades com gêneros textuais selecionados a partir do interesse do estudante, você viabiliza que o educando aprofunde o estudo acerca dos gêneros,

percebendo o quanto eles fazem parte da vida dele. Evidentemente, não estamos sugerindo que desenvolva apenas esta metodologia ao mediar a troca/construção acerca do estudo de gêneros textuais com seus discentes, mas acreditamos que o conteúdo deste Caderno Pedagógico seja mais uma proposta viável a ser analisada e adaptada por docentes conforme sua realidade nas séries finais do Ensino Fundamental.

Caso se interesse em se aprofundar um pouco mais acerca da proposta, professor(a):

- ✚ Nos textos *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire; *Seminários de problemas atuais em educação*, de Castro, *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente* organizado por Freitag & Damaceno e nos PCN constam importantes orientações para a prática docente;
- ✚ No livro *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* e no vídeo *Para cada pessoa, um tipo de educação*, Gardner tanto apresenta sua teoria, quanto analisa como ela influencia práticas educativas;
- ✚ Além da leitura de *Estética da criação verbal*, de Bakhtin, obrigatória para quem pretende empreender estudos acerca de gêneros discursivos, a do texto *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* de Marcuschi traz importantes ponderações acerca de gênero textual;
- ✚ Tanto no livro *Água de cabaça*, de Vladimir Souza Carvalho, quanto em *Os cem melhores contos do século*, organizado por Italo Moriconi, você encontrará textos que poderão ser a base do processo de retextualização;
- ✚ Solé, em *Estratégias de leitura*, traz interessantes orientações acerca desta prática;
- ✚ Os textos *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*, de Abaurre & Abaurre, *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*, de Ruiz, *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*, de Soares e *Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual*, de Silva & Cardoso, são excelentes referências para estudos acerca de leitura, escrita e avaliação. Inclusive, no último, há o artigo *Leitura, escrita e avaliação: a trilogia em narrativa literária*, escrito pela autora deste Caderno em parceria com Santos e Bonifácio;

- ✚ Quanto à fonte para retextualização, sugerimos a leitura de *Retextualização de gêneros escritos*, de Dell’Isola; *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, de Marcuschi; *Gêneros, agência e escrita* de Charles Bazerman, organizado por Hoffnagel & Dionísio, *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, de Kock e Elias e *Intertextualizade: diálogos possíveis* de Kock, Bentes & Cavalcante. Além dessas sugestões, a comunicação *Leitura e escrita em selfie e miniconto multimodal nos anos finais do ensino fundamental*,¹⁵ de Oliveira & Nascimento aborda uma prática que faz o percurso *selfie*, miniconto e miniconto multimodal;
- ✚ Linguagem e sua relação com as inovações tecnológicas são o marco dos textos *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*, *Multiletramentos na escola* e *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. O primeiro organizado por Marcuschi & Xavier, o segundo por Rojo & Moura e o terceiro por Bunzen & Mendonça. Neles, você aprofundará os estudos acerca de multiletramentos e gênero digital, além de ter contato com outras propostas que, como a nossa, conciliam os avanços tecnológicos da contemporaneidade a práticas pedagógicas. O último, inclusive, traz a gramática audiovisual. Afinal, conforme já frisamos, o filme é um texto. Texto este que faz parte do cotidiano do estudante, portanto, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa não pode privar o discente de atividades que o levem a ter mais subsídios para uma leitura crítica;
- ✚ Nos livros *Discurso e ensino: a leitura no cinema* organizado por Bolognini e *Como usar o cinema em sala de aula*, de Napolitano, há interessantes ponderações acerca da análise do texto/filme cinematográfico em sala de aula;
- ✚ O endereço virtual *Roteiro de cinema* exhibe interessantes roteiros, dentre eles, de curta-metragens;
- ✚ O *Projeto Curta na Escola*, por meio de um concurso, apresenta curta-metragens produzidos em práticas pedagógicas e depoimentos de quem os desenvolveu;
- ✚ Em *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*, de Bortoni-Ricardo, e *Produção textual na universidade*, de Motta-Roth & Hendges, há

¹⁵ Os autores deste texto produziram também a proposta *Novos modos de inscrição do sujeito em selfie e miniconto multimodal: o trabalho com a heterogeneidade discursiva em sala de aula*, sob orientação da Profa Dra Izabel Cristina Michelan de Azevedo, discutida em colóquio do I Ciclo de Estudos Bakhtinianos (UFS) em 18 nov. 2014.

interessantes instruções e ponderações tanto para quem deseja realizar pesquisas quanto para quem pretende divulgá-las.

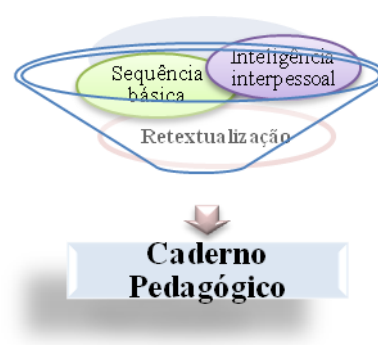
Por conta do foco deste Material, nele constam as orientações para o desenvolvimento da proposta, detalhes acerca de como se processou a mediação constam no Relatório de Pesquisa citado na apresentação deste Caderno Pedagógico.¹⁶ Sugerimos a leitura. Inclusive, o próprio Caderno encontra-se no apêndice do Relatório.

Como toda proposição, esta proposta também acarreta riscos e benefícios. Durante o processo de elaboração: por conta da divulgação do resultado, é preciso providenciar autorização assinada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dos estudantes maiores de idade e dos responsáveis caso os discentes sejam menores – estudantes entre 12 e 18 anos devem ser consultados -, e o aval do Comitê de Ética e Pesquisa. Se o gênero produzido for curta-metragem ou algum outro gênero com viés de filmagem fora da escola, é necessário ter o consentimento dos responsáveis para que os estudantes possam gravar *in loco*.

Durante a mediação da execução da proposta: o texto literário é um texto cuja construção do sentido tem como base o próprio texto a partir da análise da experiência estética que lhe é inerente, por isso é interessante que o(a) professor(a) esteja atento(a) a isso; é preciso ter cuidado para não aprofundar o estudo de um gênero que os estudantes já conheçam, isto pode acontecer se a opção selecionada para a retextualização for por um gênero que os discentes já dominem relativamente bem, visto que por mais que sempre seja um novo aprendizado olhar aquele gênero novamente, outros também precisam ser estudados.

Além disso, se sua equipe decidir produzir texto/filme é preciso ter todas as cautelas que uma produção nesta linha de prática pedagógica exige, dentre elas, produzir um argumento adequado à faixa etária dos estudantes e ao nível de ensino. Nós citamos outras no decorrer do aprofundamento da sequência básica. Ademais, é preciso ter muita paciência, principalmente, na refacção da gravação.

As propostas inseridas neste Caderno foram discutidas em Evento para professores(as) da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe, *Encontro Pedagógico de*



¹⁶ Por conta disso, algumas passagens deste Caderno foram extraídas, literalmente, do Relatório de Pesquisa.

Língua Portuguesa,¹⁷ e no *I Congresso Nacional do Profletras*.¹⁸ Cientes de que cada atividade é única e de que é na interação que a prática pedagógica se enriquece, gostaríamos de ouvi-lo, também, professor(a). Entre em contato conosco. Diga-nos suas críticas, sugestões, comentários. Caso desenvolva esta proposta, relate-nos sua experiência. Nosso contato é vanusiaprofletras@yahoo.com.br. O diálogo continua...

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS ROTEIRISTAS; AUTORES DE CINEMA. **Roteiro de cinema**. Disponível em: <<http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros.htm>>. Acesso em 8 ago 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952-1953-2003]. p. 261-306.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e notícia**. HOFNAGEL, Judith C.; DIONISIO, Angela P. (orgs). Tradução de Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

Blog do Projeto Vozes literárias ecoam no Portela: leitura, escrita, arte e tecnologia a serviço da educação. Disponível em: <vozesportela.blogspot.com.br>. Acesso em 25 jun. 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Domínio público**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em 28 abr. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Oficina TV Escola de produção de vídeos**. Brasília: MEC/Curta Histórias. Disponível em: <http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em 28 abr. 2015b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2015c.

¹⁷ Ao ser convidada para proferir a palestra, aproveitamos a oportunidade para apresentar o Caderno em 8 ago. 2105.

¹⁸ O Evento ocorreu em Juiz de Fora, Minas Gerais, de 23 a 25 set. 2015. A nossa comunicação ocorreu dia 23.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CARVALHO, Vladimir S. Lugar na missa. In: _____. **Água de cabaça**. Curitiba: Juruá, 2006. p. 149-152.

CASTRO, Onireves M. **Seminários de problemas atuais em educação**. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/seminarios_de_problemas_atuais_em_educaaao_1360181771.pdf>. Acesso em 14 jun. 2015.

CENA da adolescente retornando à casa dos pais – 1ª gravação. Direção: Vanusia Oliveira. 3seg. Disponível em: <<https://vimeo.com/132033355>>. Acesso em 28 jun. 2015a.

CENA da adolescente retornando à casa dos pais – 2ª gravação. Direção: Vanusia Oliveira. 31seg. Disponível em: <<https://vimeo.com/132032173>>. Acesso em 28 jun. 2015b.

CENA da adolescente retornando à casa dos pais – 3ª gravação. Direção: Vanusia Oliveira. 24seg. Disponível em: <<https://vimeo.com/131996237>>. Acesso em 28 jun. 2015c.

CONTI, Davi F. de; MENSATO, Joice. Dos armazéns aos auditórios: o papel da literatura na consolidação do cinema. In: BOLOGNINI, Carmen Z. (org.). **Discurso e ensino: a leitura no cinema**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 7-17.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port** - Língua Portuguesa, 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 190-227.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Raquel M. K.; DAMACENO, Taysa Mércia dos S. S. (orgs.). **Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa** : contribuições para prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. Disponível em: <<http://www.livraria.ufs.br/index.php/editoraUFS/catalog/view/3/5/17-1>>. Acesso em 8 set. 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 [1983].

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Inteligências: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **Para cada pessoa, um tipo de educação.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>>. Acesso em 28 abr. 2015.

KOCH, Ingedore V.; BENTES, Ana Christina; CAVALCANTE, Mônica M. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMKE, J. In: ROJO, Roxane. **Multiletramentos e as práticas escolares.** Disponível em: <<http://prezi.com/ozg6gpfgyip4/multiletramentos-e-as-praticas-escolares/>>. Acesso em 20 out. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Maria Aparecida ; MENEZES, Marylin V.; OLIVEIRA, Vanusia M dos S. Os pronomes possessivos no livro didático. In: FREITAG, Raquel M. K.; DAMACENO, Taysa Mércia dos S. S. (orgs.). **Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa : contribuições para prática docente.** São Cristóvão: Editora UFS, 2015. Disponível em: <<http://www.livraria.ufs.br/index.php/editoraUFS/catalog/view/3/5/17-1>>. Acesso em 8 set. 2015. p. 45-54.

MORICONI, Italo (Org.). **Os cem melhores contos do século.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Vanusia M. S.; SANTOS, Maristela F.; CARDOSO, Denise P.. Leitura do gênero novela: da sala de aula para o meio virtual. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 9, 2015, Belém. **Resumos...** ABRALIN, 2015, p. 483-484. Disponível em: <http://ixcongresso.abralin.com.br/BONECO_CADERNO_DE_RESUMOS_IX_ABRALIN_2015_8.pdf>. Acesso em 28 jun. 2015.

_____. SANTOS, Maristela F.; BONIFÁCIO, Maria Acácia de L. Leitura, escrita e avaliação: a trilogia em narrativa literária. In: SILVA, Leilane R.; CARDOSO, Denise P. (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p. 43-65.

_____. NASCIMENTO, Dorinaldo dos S. Leitura e escrita em *selfie* e miniconto multimodal nos anos finais do ensino fundamental. In: IV ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, 6, 2015, São Cristóvão. **Resumos...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015. p. 62.

PETROBRAS. **Projeto Curta na Escola.** Disponível em: <<http://www.curtanaescola.org.br/>>. Acesso em 28 abr. 2015.

REBELDIA inocente. Direção: Vanusia Oliveira. 4min. Disponível em: <<https://vimeo.com/133104352>>. Acesso em 28 jun. 2015d.

REBELDIA inocente – 1ª edição. Direção: Vanusia Oliveira. 3min. Disponível em: <<https://vimeo.com/131654631>>. Acesso em 28 jun. 2015e.

REBELDIA inocente – 2ª edição. Direção: Vanusia Oliveira. 3min. Disponível em: <<https://vimeo.com/131719783>>. Acesso em 28 jun. 2015f.

REGISTRO da interação no momento da leitura. Direção: Vanusia Oliveira. 2min. Disponível em: <<https://vimeo.com/131719785>>. Acesso em 28 jun. 2015g.

REGISTRO de estudo do vocabulário. Direção: Vanusia Oliveira. 3min. Disponível em: <<https://goo.gl/W5Odyj>> Acesso em 28 jun. 2015h.

REGISTRO de momento de refacção do roteiro. Direção: Vanusia Oliveira. 2min. Disponível em: <<https://vimeo.com/133104354>>. Acesso em 28 jun. 2015i.

REGISTRO de parte do momento da leitura. Direção: Vanusia Oliveira. 02min. Disponível em: <<https://vimeo.com/133275723>>. Acesso em 28 jun. 2015j.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora , visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras:FAPESP, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/Mc2y0J>>. Acesso em 9 jun. 2015.

SILVA, Leilane R.; CARDOSO, Denise P. (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita:** diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

_____. Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar. In: SILVA, Leilane R.; CARDOSO, Denise P. (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita:** diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual:** um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso 28 abr. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Neuza G. **Tradução e retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

ANEXO – TEXTO-FONTE

Lugar na missa

Difícil não era ter ido. Foi tão simples. O namorado atraente, a palavra fácil, a simbolizar um mundo diferente do dela. Foi. No fundo era um chute que queria dar no pai e na mãe, nas proibições que ditavam, na liberdade que cerceavam, no não faça isso, nem faça aquilo. Quem sabe lá. Foi. Entregou-se. Deu-se. De mil formas, de mil maneiras, querendo ver a cara dos pais por todos os atos que praticava. Pensava neles quando fazia. E se portava com ímpeto e com vontade, porque, no fundo, sim, reconhecia, queria era dar um pontapé nos dois. Depois do paraíso das primeiras semanas, a gravidez e o abandono. Literalmente, só na cidade grande. Expulsa do hotel por não poder pagar a despesa. O namorado... desaparecido, voando para outras plagas, a mesma lábia, o mesmo encanto.

Difícil era não ter retornado. O que fazer na cidade grande com a barriga estufando, crescendo, os seus pecados ganhando forma, a mentir, na rodoviária, a morte do marido que nunca tivera, vítima de assalto. Voltara. Não tinha para onde ir. Voltara. A estrada era mais curta. Nem vontade de retornar tinha. Enfrentar tudo. O pai de cara fechada, nem dissera entre ao vê-la na porta. Ao contrário, virara o rosto. A mãe, ainda, a abraçara, você me mata de vergonha, ainda, a beijara. Vontade de lhes dizer que fizera tudo que fora proibido. Alcançava a liberdade, embora de forma tão pesada. Valera a pena? Vinha a dúvida. E a realidade.

A cidade inteira sabia de sua volta. Alguns a viram chegando, descendo na rodoviária, a mala na mão, a mesma que levava, a cabeça baixa, de vergonha, pela barriga que crescia, ela, criada tão presa, tão cheia de mimos e de vontades. Graças a Deus, a rodoviária estava vazia àquela hora. Mas, os poucos que a viram não conseguiram deixar de olhar para a sua barriga. Por que uma mulher grávida desperta tanta atenção? Povo

curioso. Meio pequeno. Todos se conhecendo. Todos se vigiando. Todos vivendo das fraquezas dos outros, vibrando por uma tragédia. Urubus em busca da carniça alheia.

Difícil não era enfrentar o pai na hora da mesa, calado, sem a olhar, sem puxar nenhum assunto. Como se a filha estivesse ausente. Ou morta, exato, morta, era melhor; envergonhado pela fuga, pelo retorno, pela barriga grande. Mas calado. Incapaz de dizer qualquer coisa, de proferir qualquer impropério. Calado, morrendo com o peito na barriga, mas calado. Não dava o braço a torcer. Uma só pergunta não fizera. Os carinhos de antes, os beijos, tudo desaparecera. Era a pecadora, a filha que desobedecera. Que envergonhara. Via, na cara, todo o seu ato. De volta, barriga grande, derrotada, Surpreendia-o na rede, balançando-se, as lágrimas descendo dos olhos. Mas, calado. Olhando a parede como se visse algo a um palmo dos olhos, a barriga da filha crescendo, impedindo sua visão.

Difícil era ir à missa. O domingo lá fora tão quente. A igreja esperando todos para ouvir o sermão do padre. O lugar das casadas e das solteiras. Dos homens e das crianças. E, no fundo, o lugar das perdidas, onde virgem não sentava, onde todos passavam com pressa como se ali fedesse ou como se aqueles bancos transmitissem varíola. O banco das perdidas. Teria de sentar ali. Assim era a lei que lhe ensinaram. O banco das perdidas, atração e rejeição, lugar que um padre reservara para todas as moças que se perdessem nos caminhos da vida, banco onde as prostitutas também se sentavam, que também eram filhas de Deus, merecendo frequentar a sua casa, mas sem se misturar às puras de espírito e de corpo. Melhor o banco das perdidas que não entrar na igreja. O banco das perdidas, onde o verniz era opaco.

Sabia que muita humilhação a esperava. Não tinha como escapar da missa. Era a tradição dos domingos. A missa das oito. Ninguém perdia. O vigário, de roupa diferente, fazia o sermão mais eufórico da semana. Todos ouviam, o olhar no altar. Todos, em seus devidos lugares, fitando esbaforidos o vigário impotente. A igreja era de Deus. Todos eram filhos de Deus. Mas cada um no seu lugar. Ela, fatalmente, no lugar das perdidas. Não tinha como evitar. Por isso a mãe amanhecera chorando. O pai, embora sem reclamar nada, tinha os olhos vermelhos. Dava para perceber que ambos choravam. Não tinham como faltar à missa. Era a tradição. A lei dos mais velhos. Lei absurda. Quando menina, a filha gostava. Brincava na praça. Sujava-se. A missa valia a pena pela praça, pela roupa diferente, pelo brinco de ouro que botava nas orelhas. Depois, passou a ser uma chateação. Agora, era um sacrifício. E mais vergonha pela frente.

Já tinha passado por muita decepção. Sozinha na cidade grande, expulsa do hotel, pedindo esmola na rodoviária. Já estava calejada. O calo não lhe agrediria mais o pé. Era o que pensava quando tomou o café, já arrumada, o vestido antigo a evidenciar a barriga estufada, evidente marca de sua rebeldia e de seus prazeres. Para que aquilo foi feito se seu uso gerava tanto problema? Afinal, por que Deus criou o homem e a mulher?

Só na praça, ao deparar com algumas amigas, sentiu os primeiros sinais do que a aguardaria. Cumprimentou-as. Não teve resposta. As amigas olharam para direção diferente. O vermelho lhe subiu o rosto. Não sentia a mesma vergonha que lhe invadira o corpo quando fora abandonada. O que ora a maltratava era a humilhação. As amigas que recusavam seu cumprimento. Como se estivesse portando uma doença contagiosa. Como se a gravidez não fosse uma dádiva de Deus. Como se o amor fosse um pecado.

Aumentou os passos. Sempre à frente. Os pais atrás, de mãos dadas. Era assim que iam; no domingo, à missa. A filha de cabeça baixa. Uma vontade enorme de chorar. De mandar todos ao inferno. Era dona de seu nariz e de seu corpo. Fazia deles o que queria. Não tinha nenhuma satisfação a dar aos que lhe evitavam o cumprimento. Cidade pequena. Povo rasteiro. Mentalidades miúdas. Seu mundo era bem minúsculo. Tudo ali era diminutivo. Anões. Pigmeus. Desta forma explicava a preocupação de todos por uma barriga crescida, por uma menina que se tornava mulher. Só porque não trazia o beneplácito do casamento. Como se só o papel autorizasse a fazer isso e aquilo.

A igreja a poucos passos. Mais pessoas que se dirigiam para a mesma direção. A filha à frente, os pais atrás. Como antes. Ah, se pudesse tudo voltar como era antes! Todos sabiam que teria de sentar no banco das perdas. Não havia como escapar. Se fugir de casa representava um prazer pelo inesperado, pelo que a conjugação de dois corpos podia proporcionar, ir agora à missa, ter de sentar no banco das perdas, era a pior das humilhações. E das consequências. Como se recebesse, na testa, a marca do pecado. A infâmia de tudo que fez se traduzia naquele ato. Para sempre, diriam que ela sentou-se ali. Naquele banco... no banco das perdas.

Passou pelos primeiros degraus de forma lenta. Sem pressa. Entrou na igreja esbarrando em várias pessoas. Todos abriram espaço para que pudesse passar, evitando o cumprimento, virando o rosto. Em suma, ignorando-a. Pôde ver o banco onde sentava. Em outro ponto, as mesmas caras de sempre, amigas que lhe negariam a palavra. Não se atreveria a ir até elas. Quebrar a lei de vários anos era muito para quem já aparara tanta

ponta de lança. Não tinha mais coragem para tanto, a barriga crescendo, crescendo, como se retratasse a inchação de seus pecados.

Caminhou para o lugar das perdas. O coração batendo com força. O rosto vermelho. Sabia que todos estavam acompanhando-lhe os passos, analisando seu comportamento. Era a lei. O banco das perdas a esperava. Quem mandou fazer o que não devia? De cabeça baixa sentou-se. Sem coragem para ajoelhar. Sem disposição para fazer o sinal da cruz que sempre esboçava quando chegava à igreja. Sentou-se. Dez sinos que despencassem em cima de seu corpo não a incomodariam mais que os olhares que sentia de todos sobre ela cravejados. O rosto vermelho. As orelhas queimando. As lágrimas descendo, uma a uma. O banco das perdas. Toda a igreja se voltava para aquela direção. Até as imagens do altar procuravam um jeito para testemunhar a cena. Chorou. A boca tremia, as lágrimas descendo em fileiras paralelas.

Não teve tempo, contudo, para enxugá-las. Duas pessoas lhe seguravam as mãos. Levantou os olhos. Seus pais estavam sentados ao seu lado.

(Praia do Saco, 23 de outubro de 1996)

CARVALHO, Vladimir Souza. Lugar na missa. In: _____. **Água de cabaça**. Curitiba: Juruá, 2006. p. 149-152.