

RELEITURAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE LETRAS

Valéria Bussola Martins*

Resumo: A formação docente sempre foi uma temática muito recorrente nos bancos universitários e, atualmente, as reflexões sobre esse tema só se ampliam na medida em que é cada vez mais difícil ministrar aulas para jovens que estão imersos no ambiente digital. Devido a essa constatação, é fundamental que as tecnologias e as mídias estejam inseridas na formação docente para que, no futuro, os recém-formados utilizem-nas nas aulas de leitura e produção textual em Língua Portuguesa de forma eficaz. Foi a partir desse questionamento que surgiu a ideia geradora desta pesquisa. Objetiva-se relatar uma experiência de produção de releituras digitais de obras literárias no curso de Letras.

Palavras-chave: Formação docente. Língua Portuguesa. Leitura e produção textual.

INTRODUÇÃO

■ **A** Universidade de São Paulo criou e organizou o primeiro curso superior de Letras do Brasil, instituído com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por meio do Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, por decisão de Armando de Salles Oliveira, na época governador do estado de São Paulo. De acordo com o Decreto n. 6.283, os principais objetivos a serem atingidos pelo curso seriam: preparar intelectuais para o exercício de atividades culturais; formar profissionais para o magistério do ensino secundário, normal e superior e propiciar pesquisas envolvendo domínios culturais.

Na época do seu surgimento, o curso possuía duas áreas: Letras Clássicas e Português (que compreendia as cadeiras de Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina) e Letras Estrangeiras (que compreendia as cadeiras de Língua e Literatura Francesa

* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – São Paulo – SP – Brasil. E-mail: valeria.martins@mackenzie.br

e de Língua e Literatura Italiana). Além disso, é significativo comentar que à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da qual fazia parte o curso de Letras, foi dada a missão de integrar conhecimentos literários, humanísticos e científicos na nova universidade que surgira.

Nos anos seguintes, outros cursos de Letras foram criados na Universidade do Distrito Federal, em 1935; na Faculdade de Filosofia e Letras do Paraná, em 1938; na Universidade de Minas Gerais, em 1939; na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Rio Grande do Sul, em 1940; na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1946; e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mantida pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, em São Paulo, em 1947. Ao analisar as características desses cursos, Lajolo (2014) explica que:

[...] não tinham em comum apenas a designação de Letras, nem a amplidão dos objetivos que presidiram à sua criação. Eles aparentavam-se também – e o parentesco ainda persiste – pela configuração bipartida que assumia a forma de consecução de seus objetivos: confinavam a licenciatura (então chamada Licença Magistral) a umas tantas matérias cursadas fora do curso de Letras, e num ano que se somava aos anos dedicados às línguas e literaturas.

Dessa forma, desde o início dos cursos e, infelizmente, ainda hoje, muitas vezes, as disciplinas pedagógicas são encaradas como disciplinas apenas complementares, sendo as aulas de língua e de literatura as consideradas como fundamentais do curso. Não se nega aqui a importância das disciplinas teóricas, assim como a necessidade de uma base de conceitos e de teorias que solidificam a formação do graduando. Entretanto, reflete-se sobre um dos papéis mais importantes, talvez o mais importante, do curso de Letras: formar professores em um país em que se constata uma grande carência de bons profissionais do ensino.

Pode-se questionar, portanto, se o próprio curso de Letras não leva muitos graduandos a desistirem da carreira docente por não serem estimulados a valorizar, da mesma forma, todas as disciplinas. A partir disso, inúmeros alunos desistem da profissão docente e preferem trabalhar como pesquisadores, tradutores, intérpretes, revisores ou editores de textos, roteiristas, assessores culturais. O presente artigo não desvaloriza tais atividades profissionais. Surge, apenas, a preocupação com o número de graduandos que é ou não estimulado a optar pela carreira docente.

Outra informação importante é que grande número de recém-formados afirma que o curso de Letras exalta de forma intensa os conteúdos teóricos, deixando de lado questões sobre a prática pedagógica, o que dificulta aos professores principiantes terem êxito em sala de aula no início dos seus dias de magistério. O problema é que o domínio de conteúdo não garante a execução de uma boa aula:

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo [...]: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado [...] (MASETTO, 2012, p. 11).

O próprio artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define e regulariza o sistema brasileiro escolar, quando trata da formação dos profissionais da área, ressalta que os cursos devem ter como fundamento “a associação entre teorias e práticas” (NEVES, 2010, p. 70). Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os professores

recém-formados questionam a ausência de uma relação entre teorias e práticas pedagógicas atuais, solicitando uma modernização dos cursos de formação docente, parecem permanecer arraigados a um paradigma de formação.

Sinteticamente, pode-se dizer que o mesmo professor que reclama de sua formação, denominada por ele próprio de tradicional e pouco reflexiva, não age de forma progressista e crítica. Tal postura relaciona-se com a chamada racionalidade técnica – herdada do positivismo – de acordo com a qual “a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 356).

Ao valorizar determinados conteúdos, os docentes universitários não formam um professor crítico que poderia refletir sobre o seu próprio dia a dia para formular soluções para as adversidades que surgem:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo (FREIRE, 2008, p. 16).

Partindo do pressuposto de que “os professores aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências” (CUNHA, 2006, p. 489), é imprescindível que a Licenciatura em Letras desenvolva o pensar pedagógico do aluno ainda nos bancos universitários, pois um bom professor não poderá encontrar todas as respostas para o dia a dia escolar em anotações de sala de aula, em um livro ou em um manual, ou ainda, hoje, por que não, na internet:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder; mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 39).

O que se espera é que os alunos preparem, com a orientação de um docente universitário capacitado, inúmeros planos de ensino, ministrem várias aulas, elaborem projetos, criem material didático e reflitam sobre as possíveis situações-problema, como indisciplina, que podem surgir no ambiente escolar:

As experiências vividas pelos professores em seus processos de formação – quer inicial quer continuada – interferem nos seus saberes pedagógicos e também nos seus saberes de experiência, fazendo-os apoiar ou refutar teorias e práticas. A complexidade das situações de ensino e de aprendizagem nos espaços formativos corrobora para que esses sujeitos elejam determinadas referências para seu fazer pedagógico (FARIAS et al., 2009, p. 145).

É por esse motivo que os cursos de Licenciatura em Letras teriam de voltar suas atenções para o aluno, e não para o professor universitário. Há a “urgência de vivificarmos o discurso da educação transformadora nos processos formativos” (FARIAS et al., 2009, p. 147).

Muitas universidades, preocupadas com relatórios que têm de ser entregues para órgãos oficiais e que geram notas de avaliação para estas mesmas Instituições de Ensino Superior, querem que seus docentes sejam competentes e dinâmicos em sala de aula; atualizados em conhecimentos e práticas; especia-

lizados; pesquisadores e produtores de conhecimentos e de ciência e, por vezes, esquecem-se de verificar que tipo de formação seus graduandos recebem.

Constantemente, o que ocorre, na prática, é que os professores universitários representam apenas “avaliadores (isto é, verificadores) do aprendizado dos alunos”, sendo, nesse caso, o aprendizado “a capacidade de repetir em provas o que o professor havia ensinado em aula” (MASETTO, 2012, p. 12). Isso não é formação verdadeira.

A leitura do Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, oferece, com clareza, a formação que deveria ser desenvolvida no ambiente universitário:

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. [...] Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (BRASIL, 2001, p. 29).

Por meio do texto oficial, entende-se que se o ambiente universitário é espaço de cultura e de imaginação criativa, o aprendizado não pode representar a capacidade de repetir em avaliações oficiais o que os docentes expõem em sala de aula. Da mesma forma, os cursos de Letras devem “eliminar a rigidez estrutural do curso”, tendo, sim, “estruturas flexíveis que [...] deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (BRASIL, 2001, p. 29).

Abandona-se, assim, a educação bancária (FREIRE, 2005) e o conhecimento passa, então, a ser encarado não como algo que alguém transmite, mas como uma descoberta que a própria pessoa realiza, um ato que se dá no interior do indivíduo, sendo uma das funções do educador ajudar o aluno a descobrir, inclusive por si mesmo, a verdade. Em função dessa mudança de paradigma educacional, é necessário que “[...] se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (BRASIL, 2001, p. 29).

Entretanto, é nesse contexto, também, que o docente universitário precisa estar preparado, verdadeiramente, para formar outros professores. Muitos graduandos, por exemplo, afirmam que os professores que ministram as disciplinas pedagógicas parecem, às vezes, esquecer-se de conceitos básicos da didática e da metodologia do ensino no momento em que estão nas salas de aula da universidade.

Igualmente complicada é a utilização do computador e das mídias digitais no ambiente educacional, ferramentas que invadiram o dia a dia de muitas pessoas há um bom tempo. Lamentavelmente, nem todos os cursos de Letras, atualmente, inseriram em seus currículos disciplinas que tratem das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Frequentemente, vê-se apenas uma disciplina voltada para o assunto, o que é uma incoerência para a formação de futuros professores que, quando formados, trabalharão com adolescentes plugados quase que diariamente à internet.

Uma breve análise das grades curriculares dos cursos de Letras do país, encontradas com grande facilidade nos *sites* das universidades, mostrará que as

TIC manifestam-se em pouquíssimas disciplinas. Se o mundo mudou, tornando-se cada vez mais midiático, os currículos de Letras não podem se manter anos após anos estáticos, sem tratar de forma efetiva das tecnologias.

A inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação é emergencial. Em função do mundo midiático das crianças e dos adolescentes que hoje estão na Educação Básica, é primordial que os cursos de formação docente reflitam e criem práticas pedagógicas que contemplem essas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O CINEMA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Se a clientela escolar mudou, o professor, de todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, precisa mudar. Freire (1996, p. 39) já alertava que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O docente da Educação Básica, já em exercício, deve refletir sobre sua prática e verificar se está ou não atingindo todos os objetivos com seus alunos; se está ou não auxiliando na verdadeira formação de crianças e adolescentes que, hoje, estão inseridos em um mundo cada vez mais midiático e tecnológico. Da mesma forma, o professor que ministra aulas nos cursos de formação docente precisa alertar os futuros educadores sobre essa realidade e sobre as atuais necessidades do educando da Educação Básica. Deve, ainda, o professor pensar que

[...] novas propostas pedagógicas se fazem necessárias, indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele apreendido (FREIRE, 2000, p. 121).

É em função desse mundo, a cada dia mais tecnológico e da utilização cada vez mais ampla de mídias diversas, que o cinema continua sendo uma excelente possibilidade didático-metodológica nas aulas de leitura e produção textual. Entretanto, o educador tem de estar preparado para o uso de tal ferramenta, na medida em que “[...] o professor tem papel fundamental como mediador na utilização do filme e aprendizado do aluno” (PIOVESAN; BARBOSA; COSTA, 2010, p. 6).

Docentes malformados, pouco informados, sem nenhum entusiasmo e com falta de amor pelos alunos usam ferramentas tecnológicas sem nenhum propósito evidente. Moran (2000, p. 22) expõe que “sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”.

Na verdade, atualmente, o que um educador sábio faz é repensar e, quando necessário, alterar as estratégias para que as aulas não caiam na monotonia. Aulas somente expositivas podem ser um desestímulo completo para qualquer aluno. Desse modo, muitos são os discentes que se tornam desmotivados por terem aula com professores igualmente desmotivados.

O cinema faz parte do dia a dia das pessoas, assim como faz parte da rotina dos alunos. Ademais, nos últimos anos, é grande o número de obras literárias canônicas que receberam uma releitura cinematográfica. Então, usar todas

essas releituras pode ser muito significativo em sala de aula. Freire (1996, p. 139) já falava da necessidade de inserirmos o universo da televisão no ambiente escolar ao expor que debater “o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante”. O mesmo pode ser feito com outra narrativa audiovisual, o cinema. Por que não utilizá-lo como ferramenta didático-metodológica para trabalhar os temas transversais tão necessários para a formação plena e integral do cidadão?

Segundo Piovesan, Barbosa e Costa (2010, p. 1), os “filmes possibilitam que o professor trabalhe vários conceitos, temas e significados utilizados na vida diária dos seus alunos”. Foi a partir dessa lacuna que surgiu a ideia geradora desta pesquisa: solicitar a graduandos do curso de Letras a produção de releituras digitais de obras literárias canônicas adaptadas para o cinema para que, no futuro, os recém-formados utilizem as ferramentas tecnológicas digitais nas aulas de leitura e produção textual em Língua Portuguesa de forma eficaz. Fizeram parte do projeto os seguintes filmes:

- *Os miseráveis* (2013), adaptação de Tom Hooper da obra francesa *Les misérables* (1862), de Victor Hugo;
- *O grande Gatsby* (2013), dirigido por Baz Luhrmann e baseado na obra literária homônima do escritor estadunidense F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby* (1925);
- *Frankenstein: entre anjos e demônios* (2014), de Stuart Beattie, baseado na obra *Frankenstein*, da escritora britânica Mary Shelley (1818);
- *Malévola* (2014), dirigido por Robert Stromberg e baseado na versão mais conhecida do conto *A Bela Adormecida* (1812), dos Irmãos Grimm;
- *Caminhos da floresta* (2015), baseado no musical homônimo *Into the woods* (1986), o qual se estrutura por meio de quatro famosas histórias do universo infantil (*Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *João e o pé de feijão* e *Rapunzel*).

O cinema

No final do século XIX, no Salão Grand Café, em Paris, os irmãos Lumière com *L'arrivée d'un train à La Ciotat*, que trazia a reprodução em movimento de um trem chegando a uma estação, e mais nove narrativas, deram início ao que hoje é chamado de cinema. Por meio do cinema, o homem

[...] cria e recria histórias, que nos conduzem tanto ao bem quanto ao mal, uma vez que libertam das fronteiras da imaginação enredos e tramas que, de algum modo, são comuns a todos nós. Isso desde que as imagens em movimento modificaram a percepção do homem das noções de registro e representação (GUILMARÃES; BATISTA, 2013, p. 590-591).

As salas de projeção cinematográficas, em que os filmes são projetados em um ambiente sem luz e com forte sonoridade, conduzem a atenção do espectador que experimenta a sensação de individualidade para a narrativa audiovisual, fazendo-o interagir fortemente com ela a ponto de, por vezes, ocupar o próprio lugar dos personagens.

Sendo o cinema uma ferramenta que mobiliza esquemas mentais e que se caracteriza por, normalmente, propiciar prazer espontâneo, almejava-se, por meio das narrativas filmicas criadas em razão do projeto aqui descrito, desenvolver propostas que os futuros professores da Educação Básica poderiam utilizar em suas práticas pedagógicas, práticas que absorvessem o aluno da Educação Básica de forma intensa, criando, em sala de aula, um clima de criatividade, de entusiasmo, de vibração e de construção de conhecimento. Para Piovesan, Barbosa e Costa (2010, p. 1), “os filmes possibilitam que o professor trabalhe vários conceitos, temas e significados utilizados na vida diária dos seus alunos”.

Tendo em vista que o cinema pode ser considerado, também, um instrumento pedagógico, retomam-se as autoras, que afirmam que:

O cinema em sala de aula pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para ajudar no ensino-aprendizagem. [...] educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente, é educar o olhar, decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético (PIOVESAN; BARBOSA; COSTA, 2010, p. 6).

Deve-se levar em consideração que as próprias leis que regem a Educação Básica brasileira, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, destacam fortemente a utilização de várias linguagens, além da verbal oral e escrita, no ambiente escolar.

Por meio do cinema, há a possibilidade de ampliar o potencial, inclusive crítico, da leitura dos alunos, além de ofertar a eles uma possibilidade de ampliação de conhecimento de outros mundos, outras culturas, outras realidades por meio de sentidos que não são destacados no ato da leitura verbal.

As narrativas filmicas têm como uma de suas características a estreita relação entre linguagens, especificamente entre a visual e a sonora. Faz-se necessário destacar, entretanto, que essas duas linguagens são repletas de nuances significativas em suas estruturas sintáticas, que são amplificadas quando as duas dialogam a favor de uma intencionalidade criativa.

A linguagem visual faz parte da história da humanidade. Por meio das pinturas rupestres, os povos da Antiguidade deixaram registradas algumas de suas formas de ver e pensar o mundo. Com a evolução das técnicas e das tecnologias, a escrita imagética alterou-se e, com aparatos como a Lanterna Mágica, o Fenacitoscópio, o Praxinoscópio, o Cinetoscópio e, finalmente, o Cinematógrafo, a imagem ganhou movimento. Por esse motivo:

É necessário aprender a ler as imagens, e é aqui que começa o trabalho do educador, do professor. [...] o cinema pode cumprir um papel saudável e esclarecedor no processo de escolarização. Não há como compreender a comunicação imagética sem o pensamento, sem o esforço intelectual. O acesso fácil às imagens não quer dizer um fácil entendimento de suas formas (PIOVESAN; BARBOSA; COSTA, 2010, p. 6).

Assim, uma imagem em movimento pode possibilitar uma grande variedade de leituras – evidentemente em função do arcabouço cultural do seu leitor. Recursos como alterações de foco, de profundidade de campo e de enquadramentos são básicos para a construção das narrativas filmicas e, por mais que tenham em alguns casos significados preestabelecidos, as incontáveis formas de edição podem conceder significados particulares para cada fragmento cinematográfico.

O mesmo processo ocorre com a linguagem sonora, que abrange vozes, músicas, ruídos, e que somados ampliam o significado dos filmes cinematográficos, o que é extremamente interessante como instrumento pedagógico para a formação de um espectador e, portanto, de um leitor crítico.

UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR

Piovesan, Barbosa e Costa (2010, p. 7) afirmam que:

Um mesmo filme pode ser analisado de diferentes formas conforme o enfoque que lhe seja dado, dependendo de quem o estiver utilizando. O filme pode ser utilizado pelos professores para trabalhar determinados assuntos em sala de aula como também pode ser utilizado para trabalhar a opinião do professor sobre determinada questão. Daí a importância do professor saber lidar com essa ferramenta, tanto como mediador como espectador.

Tendo em vista as diversas possibilidades de leitura das obras cinematográficas, sua possibilidade de ampliação de repertório cultural, seu significativo papel de estimulação para diferentes formas textuais e, evidentemente, não deixando de lado os aspectos legais da educação brasileira, desenvolveu-se um projeto didático-metodológico em que, inicialmente, graduandos do curso de Letras foram ao cinema para assistir aos filmes selecionados que fizeram parte do projeto.

Posteriormente à exibição de cada filme, havia uma mesa-redonda a fim de promover reflexões sobre a obra cinematográfica e o livro em questão. Na maioria das vezes, a mesa era composta por quatro professores com históricos profissionais e formação múltiplos: um professor da área de Comunicação com larga experiência e trabalhos publicados com temas como Teoria da Comunicação, Comunicação de Massa e Narrativas Audiovisuais, que se ocupava de explorar as questões referentes ao universo da comunicação e do cinema; um professor da área de Literatura, com diversas pesquisas e publicações que tratam de temas das Literaturas, que explanava sobre as questões acerca da contextualização histórica e literária das obras em estudo; um professor que transitava entre as áreas de Comunicação e de Letras, com diversas pesquisas e trabalhos publicados com destaque para o diálogo entre essas áreas, que tratava de questões como a leitura da imagem, a narrativa audiovisual e as diversas possibilidades de diálogo da Literatura com outras linguagens; e um professor, condutor de todo o processo, que transitava entre as áreas de Tecnologia, de Pedagogia e de Letras, com experiência pedagógica em todas as etapas da educação escolar.

Coube a esse profissional condutor do projeto a tarefa de relacionar todos os posicionamentos dos professores e conduzi-los de tal forma que os alunos presentes pudessem compreender como a somatória dos diversos pontos de vista pode unir-se em prol de um projeto pedagógico, voltado ao público da Educação Básica.

Durante esse debate, entre professores de diversas áreas e educandos, os futuros professores tiveram a chance de narrar suas impressões sobre o longa-metragem, sobre a obra original, fizeram reflexões acerca da produção da adaptação para o cinema e chegaram à conclusão, já explicitada por Johnson (1982, p. 7), de que “com uma imagem visual, o espectador tem a ilusão de perceber

objetos representados como se fossem os objetos mesmos, mas com a linguagem escrita, o leitor pode criar sua própria imagem mental dos acontecimentos narrados”. Dessa forma, os estudantes ganharam voz, puderam refletir e se expressar. De acordo com Freire (2008, p. 16), a possibilidade de reflexão e expressão é a primeira condição para que o indivíduo possa assumir “um ato comprometido” na sociedade da qual faz parte.

Nesse momento, surgiram, primeiramente, questões sobre a validade, a adequação e a originalidade das adaptações das obras literárias que fizeram parte do projeto para o cinema. Várias outras obras nascidas nas páginas literárias e migradas para o cinema também surgiram durante as discussões.

Diversas questões, como a escolha de personagens, a seleção de fragmentos que compuseram ou deixaram de compor os filmes e a fidelidade às histórias originais, ganharam espaço e geraram algumas controvérsias no diálogo aberto e franco estabelecido entre professores e alunos e entre alunos: “Ê vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra” (FREIRE, 2000, p. 35).

No cômputo geral, chegou-se à conclusão de que literatura e cinema são linguagens diferentes que se valem de mídias igualmente distintas. Cada uma delas possui sintaxes e características próprias que, muitas vezes, não podem ser transladadas para outras linguagens. Chegou-se ao consenso, também, de que a passagem de uma narrativa para outra linguagem não necessita ser fidedigna e esse não é um traço pejorativo, como, constantemente, é analisado pelo senso comum.

Na sequência, após a mesa-redonda, os graduandos foram orientados a criarem uma releitura das obras, em forma de um videoclipe de no máximo um minuto, e, posteriormente, postarem os mesmos em uma página do Facebook, criada para essa finalidade. A página do Facebook ultrapassou o número de 250 seguidores, sendo esse público formado basicamente por professores e graduandos de Letras, e, posteriormente, graduandos de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo, que, quando souberam da existência do projeto no curso de Letras, solicitaram também participar da atividade e da criação das releituras digitais.

Criados e postados os vídeos, que estavam, em sua maioria, coerentes com a proposta de trabalho, foi igualmente interessante a leitura dos comentários de vários alunos e professores sobre as produções postadas. A abertura de mais um espaço de discussão, no caso uma rede social, ampliou as questões levantadas durante a mesa-redonda e, em função da própria mídia utilizada, concedeu mais tempo e possibilidade de interações entre os alunos.

Como última etapa, os discentes reuniram-se uma vez mais para outra mesa-redonda, composta pelos mesmos professores já citados, para discutirem o processo de criação dos vídeos e as diversas possibilidades de interpretação que cada um teve para confeccionar seu próprio videoclipe.

Um aspecto interessante dessa última etapa foi o fato de o aluno exibir sua narrativa audiovisual para uma plateia presente, não mais virtual, e ser questionado por ela. Essa atividade concedeu aos alunos a possibilidade de discutir suas ideias, suas etapas de composição e seus pontos de vista para uma reescrita de uma obra literária. Freire (2000, p. 33-34) dizia que

[...] uma educação progressista jamais pode em casa ou na escola, em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser. É por isso que devo trabalhar a

unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move. É neste sentido que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substancialmente democrático.

De acordo com Balázs (2003), quando se assiste a um filme, normalmente, o indivíduo faz uma interação com o longa-metragem e identifica-se com ele, e o nível desse processo de interação reflete diretamente na influência que se sofre do mesmo, da mesma forma que é variável em função do nível de percepção e da realidade de cada pessoa. Talvez, por isso, tenham sido vários os temas transversais que se fizeram presentes durante todas as reflexões.

A primeira etapa do projeto, realizada no primeiro semestre de 2013 e que envolveu o longa *Os miseráveis*, trouxe à tona reflexões sobre o conceito do que era ser miserável no mundo de hoje e se pessoas que cometem delitos podem se arrepende e ser perdoadas por suas falhas. Ademais, foram muitos os alunos que, por meio das suas releituras digitais, abordaram o fato de a desigualdade social e a falta de recursos básicos para o ser humano levá-lo, muitas vezes, a ter ações questionadas pela sociedade.

Nos vídeos da segunda etapa do projeto, que ocorreu no segundo semestre de 2013 e que se estruturou por meio do filme *O grande Gatsby*, foram levantados questionamentos sobre o desejo de uma vida melhor, sobre prosperidade, luxúria, riqueza, consumo, materialismo, amor e sobre crime organizado. Essa pluralidade de leituras e as relações dialógicas surgidas também foram ao encontro do pensamento de Freire (1996, p. 136): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

No primeiro semestre de 2014, na terceira fase do projeto, em que o trabalho envolveu a obra *Frankenstein*, o foco dos vídeos voltou-se para a busca pela própria identidade, pelo autoconhecimento e pelo reconhecimento da sociedade na qual se vive. Nessa etapa, comparações com outros personagens literários e cinematográficos, que passam pela mesma busca da Criatura, foram muito recorrentes nos vídeos.

Na quarta etapa do projeto, no segundo semestre de 2014, em que se trabalhou com o filme *Malévola*, os vídeos dialogaram de forma intensa com a possibilidade de um mesmo fato ser lido e interpretado de várias formas possíveis. Foi constante a colocação de que hoje e sempre a sociedade tem de ser cautelosa com fatos que se espalham, mas que, muitas vezes, não passam de boatos ou informações falsas. Destaca-se, nessa etapa, a participação dos alunos do Jornalismo, que estabeleceram forte relação com meios de comunicação que, frequentemente, divulgam inverdades que, infelizmente, são tomadas como verdades por grande parte da população brasileira.

Finalizando o projeto com o longa *Caminhos da floresta*, no primeiro semestre de 2015, foi interessante o diálogo que os alunos estabeleceram entre várias personagens de livros, seriados e videogames, demonstrando que relações intertextuais podem enriquecer ainda mais as obras originais. Também ficou evidente o desejo que muitos leitores têm em criar laços entre as personagens que conhecem.

A atividade, por fim, proporcionou a troca de experiências e de conhecimentos entre professores e alunos e entre os próprios estudantes, estando, assim,

a proposta desenvolvida de acordo com uma educação dialógica. É muito proveitoso quando a oposição entre docentes e discentes é superada de tal maneira que se fazem “ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2005, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto aqui descrito uniu cinema, literatura e tecnologia e demonstrou na prática como a linguagem cinematográfica pode ser trabalhada em sala de aula e como, a partir dela, temas transversais podem ser desenvolvidos de forma mais interessante e significativa para o educando.

É imprescindível, também, ressaltar que o trabalho fez brotar nos alunos a vontade de ler as obras originais que geraram releituras cinematográficas de tanto sucesso. Hoje muitos docentes questionam-se como estimular o gosto pela leitura em seus alunos. O cinema, com suas releituras de obras literárias, pode representar um caminho.

Ademais, destaque deve ser dado ao papel da tecnologia neste projeto. A criação de leituras por meio de recursos digitais foi de grande importância na medida em que essa linguagem estimulou os alunos a produzirem releituras por meio das quais se podia entrar em contato com a leitura e a interpretação das obras.

Diante dessas constatações, portanto, cabe ao professor dos cursos de formação docente criar um ambiente com elementos motivacionais e propor atividades que estabeleçam uma relação coerente entre teoria e prática e que, realmente, sejam significativas para a Licenciatura, como foi o caso da atividade descrita neste artigo.

MULTIMEDIA PROJECTS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES OF LANGUAGES AND LITERATURE GRADUATION COURSE

Abstract: The teacher formation process has always been a recurrent subject inside the academic atmosphere, and, nowadays, all the discussions about this topic are getting bigger, because it has been each day more difficult to give classes to youngsters that are totally involved with the technology world. Based on this observation, it is essential that we have all kinds of technologies as part of the teacher formation process, in charge of becoming possible for the newly graduated teacher to use them all during his future Portuguese writing classes. This was the main question of this article. The principal goal is to relate an experience with the creation of multimedia projects based on Literature classics in Languages and Literature graduation course.

Keywords: Teacher formation. Portuguese Language. Reading and writing process.

REFERÊNCIAS

- BALÁZS, B. Nós estamos no filme. In: XAVIER, I. (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- BRASIL. Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2011.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- FARIAS, I. M. S. de. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009. (Série Formar).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. de O. Cinema: perpetuando e criando mitos. In: BULFINCH, T. *O livro da mitologia*. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- JOHNSON, R. *Literatura e cinema – Macunaíma: do modernismo na literatura ao cinema novo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.
- LAJOLO, M. *No jardim das Letras, o pomo da discórdia*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>>. Acesso em: 13 out. 2014.
- MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- NEVES, C. das. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação esquematizada*. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2010.
- PIOVESAN, A.; BARBOSA, L.; COSTA, S. B. Cinema e educação. In: COLÓQUIO EAD. *Comunicação*. Aracaju, 2010. Colóquio EAD comunicação, 2010.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em dezembro de 2014.

Aprovado em fevereiro de 2015.