

# Oficina de leitura e escrita inspirada em literatura, cinema e fantástico

## *Reading and writing workshop inspired on literature, cinema and fantastic*

Alessandra da Rosa Trindade Camilo<sup>1</sup>, Simone Becker<sup>2</sup>, Valdirene Alves Fontanella<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras (leitura e processos culturais) no PPGLET da UniRitter, Mestre em Educação e Estudos Culturais pela ULBRA, atualmente, compõe o corpo docente do Curso de Letras da UniRitter.

E-mail: [alessandra\\_camilo@uniritter.edu.br](mailto:alessandra_camilo@uniritter.edu.br)

<sup>2</sup> Mestranda em Letras (Linguagem e Aprendizagem) no PPGLET da UniRitter. Graduada em Letras-Inglês e respectivas Literaturas. Atualmente é bolsista da CAPES no mestrado.

E-mail: [mone.b@hotmail.com](mailto:mone.b@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Letras (Linguagem, Discurso e Sociedade) no PPGLET da UniRitter, Especializada em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa pela UniRitter. Graduada em Letras- Língua Portuguesa – Língua Inglesa e respectivas literaturas.

E-mail: [valfontanella32@gmail.com](mailto:valfontanella32@gmail.com)

**RESUMO:** Na época atual, a linguagem não verbal vem ganhando espaço e sendo explorada por seu caráter pedagógico em sala de aula. Neste artigo, é possível observar que, enquanto a linguagem do cinema utiliza recursos de som e imagem, a linguagem da literatura induz o leitor a imaginar o que se passa além das palavras a partir de sua experiência pessoal. Nesse sentido, foi realizada uma oficina de processos de leitura e escrita, em um curso de graduação de licenciatura em letras, baseada em trechos da versão escrita (LOWRY, 2014) e da versão fílmica (NOYCE, 2014) da obra *O Doador de Memórias* (*The Giver*, 1983). A oficina teve como objetivos promover a interação e a reflexão sobre a leitura de sentidos de palavras em diferentes contextos e suportes, bem como o estímulo da produção escrita espontânea e criativa, a apresentação de múltiplas visões dos alunos e a colocação deles como sujeitos no processo. Como fator instigante, a obra ficcional utilizada apresentava características do fantástico. O artigo encontra embasamento para interação e contextualização em Bakhtin, Garcez, Scnheuwly, Rodrigues; Cerutti-Rizatti e Kleiman, o conceito de fantástico em Todorov e a relação entre obras fílmicas e literárias em Bourdieu, Fabris e Duarte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita; Leitura; Literatura; Cinema; Fantástico

**ABSTRACT:** Nowadays, non-verbal language has been gaining space and being explored for its pedagogical character in classrooms. In this article, it is possible to observe that whereas filmic language uses resources such as sound and image, literary language induces the readers to imagine what goes beyond words from their personal experiences. In this sense, a workshop on reading and writing processes was conducted in an undergraduate program of English and literature, based on excerpts of the written version (LOWRY, 2014) and on the filmic version (NOYCE, 2014) of *The Giver* (1983). The workshop aimed to promote interaction and reflection about the reading of word senses in diferente contexts and supports, as well as encouraging spontaneous creative writing, presenting the multiple views of students and placing them as subjects in the process. As an instigating factor, the ficcional work used had some characteristics of the fantastic. The article finds the theoretical basis for interaction and contextualization in Bakhtin, Garcez, Scnheuwly, Rodrigues; Cerutti-Rizatti and Kleiman, the concept of fantastic in Todorov and the relation among the filmic and literary works in Bourdieu, Fabris, and Duarte.

**KEYWORDS:** Writing; Reading; Literature; Cinema; Fantastic

## Introdução

Este artigo estrutura-se a partir de três pontos de vista sobre uma oficina de processos de leitura e escrita realizada com alunos de graduação em licenciatura em letras. Primeiramente é lançado um olhar sobre a questão da leitura e escrita em sala de aula sob a luz de Bakhtin; Schneuwly (s/d), Kleiman (2000) e Rodrigues; Cerutti-Rizatti (2011). Em seguida, são analisados conceitos de literatura de ficção fantástica e as possibilidades de trabalho com essa literatura em sala de aula, com base em Todorov (1975), Sá (2003) e Ramos (2012). Por fim é abordada a relação entre literatura e cinema a partir da teoria de Bordieu (1979), Barthes (1971), Eco (1962), Duarte (2002) e Fabris (2008).

Nesse contexto teórico, a oficina proporcionou a leitura e reescrita de conceitos das obras literária (LOWRY, 2014) e fílmica (NOYCE, 2014) *O Doador de Memórias*, subdividida em três momentos. No primeiro, foram apresentadas expressões linguísticas recortadas da obra literária e foi solicitado que os alunos definissem a expressão, em grupos, de acordo com o seu conhecimento de mundo. Na sequência, foram exibidos trechos originais do livro nos quais estavam contidas as expressões anteriores. Foram discutidas as diferenças entre o sentido dado pelos alunos e o sentido apresentado na obra escrita. O segundo momento constituiu-se da exibição de uma cena do filme relacionada ao trecho literário anteriormente abordado. Essa atividade envolveu a construção de narrativas individuais sobre a cena apresentada. No terceiro momento, algumas narrativas foram compartilhadas culminando na discussão sobre a multiplicidade de visões encontrada no grupo e nos diferentes suportes da obra, tendo ainda deixado como resultado a curiosidade expressa pelos alunos em querer ler o livro e assistir ao filme por inteiro.

O primeiro olhar deste artigo é lançado sobre como a escrita representa determinados contextos sociais e formas específicas de pensamento

relacionadas às características de cada texto. Através da interação entre grupos de alunos, a escrita é apresentada como um instrumento de reflexão e de tomada de consciência.

Elementos do estilo fantástico, conectados ao estilo de ficção científica, são apresentados na segunda parte, na medida em que, nas obras literária e fílmica estudadas, é abordado um mundo paralelo imerso em alta tecnologia. As obras causam no leitor/espectador hesitações entre o possível e o impossível dentro de um contexto em que a magia é um elemento fantástico visto como uma forma de interferir na percepção da realidade. Dessa maneira, a escolha do texto/filme da oficina visou despertar a curiosidade e o envolvimento dos participantes com as práticas propostas.

No terceiro enfoque, a relação entre obra fílmica e obra literária é apresentada e tratada como mediadora de processos de leitura e escrita. O gênero literário de ficção científica com elementos do fantástico introduz a tecnologia como ferramenta que possibilita a abertura do olhar do leitor para as fendas que esperam por interpretações, na linguagem cinematográfica.

De uma maneira geral, o presente trabalho se volta para o papel do professor, não somente como pesquisador, mas também como o sujeito que proporciona e media práticas significativas em sala de aula. Nesse sentido, o professor atua como um conector entre o universo do texto e a ação consciente do estudante.

## 1 A importância da interação e do conhecimento prévio para a leitura e a escrita em sala de aula

O escrito já não é somente um meio para representar algo (objetos, eventos e sentimentos), é também um instrumento para atuar sobre a realidade, um instrumento de reflexão, um objeto de jogo (SCHNEUWLY, tradução nossa).

Nesta seção, serão analisados aspectos referentes à leitura e produção escrita na oficina realizada com base em estudos de Bakhtin, Garcez,

Schneuwly, Rodrigues; Cerutti-Rizatti e Kleiman. O trabalho segue uma linha de interação e reflexão em processos de leitura e escrita.

Visando às necessidades de alunos de licenciatura em letras como futuros professores, buscou-se incentivar atividades interativas para a realização de leitura e escrita em sala de aula. Dessa forma, foram oportunizadas trocas através de diálogos reflexivos sobre a linguagem utilizada nas obras fílmica (2014) e literária (2014) *O Doador de Memórias*. Das trocas reflexivas, surgiu uma produção escrita autônoma. Nesse sentido, como embasamento para interação geradora de trocas reflexivas na linguagem, busca-se a afirmação de Garcez “[...] partindo do pressuposto de que a linguagem é uma construção social, em que dialogia e interação constituem-se como seus elementos fundadores, compreende-se que o domínio da própria autonomia nessa área é também construído na interação social.” (1998, p. 13-14).

Dentre as atividades interativas e reflexivas propostas, inicialmente foram apresentadas expressões verbais recortadas dos textos fílmico e literário, para que os alunos dessem um sentido próprio a elas e depois comparassem esse sentido ao encontrado nas diferentes obras. Nesse ambiente, comparou-se também a produção de diferentes sentidos entre os diferentes grupos. Dessa maneira, foi possível proporcionar a percepção de o quanto uma expressão pode ser indeterminada e ter diferentes sentidos dependendo do suporte, do contexto social, da relação entre os interlocutores e o locutor, e dos sistemas de referência. Garcez (1998, p. 48) discorre sobre o assunto citando a língua como produto:

A língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação. Essa indeterminação provém do fato de que nenhum enunciado tem em si mesmo, isoladamente, condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca, ou seja, a língua dispõe de múltiplos recursos expressivos, e só na associação entre os diversos contratos sociais – situação, contexto, relação entre interlocutores, leis conversacionais e sistemas de referência – pode-se chegar à determinação de um dado enunciado.

Da observação sobre o quanto a linguagem é determinada por valores discursivos em vários níveis surge a importância de ensinar a língua de maneira social e interativa. “Assim todo o universo linguístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição.” (GARCEZ, 1998, p. 48). Ou seja, não faz sentido exigir dos alunos produções linguísticas que não tenham uma origem social/interativa. É preciso dar espaço à experiência e ao conhecimento produzido pelo coletivo.

Reforçando a importância da interação verbal, Bakhtin (1988, p. 123), afirma que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. O autor conceitua a interação como realidade fundamental da língua:

A verdadeira substância da língua, não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Se a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, pode ser aceitável solicitar dos alunos reproduções automáticas e engessadas? Cabe aos professores proporcionarem um ambiente de promoção de interatividade para a leitura e a produção escrita significativas.

No momento em que os alunos escrevem algo, é importante dar valor ao fato de que essa escrita, além de carregar a subjetividade de quem a produz, é sempre dirigida a um destinatário. “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.” (BAKHTIN, 1988, p. 113). Pode parecer complexo deslocar-se até o outro e tornar algum conteúdo claro, uma vez que a fala interior é um contínuo de ideias interligadas e a fala exterior demanda a separação desse pensamento em palavras. Ainda

mais complexa que a fala, é a escrita, pois exige muito mais recursos para ser compreendida pelo leitor.

Nesse sentido, ocorre um processo de externar o conhecimento de mundo internalizado de maneira direcionada ao outro. Garcez (1998, p. 47) chama atenção para a necessidade de uma noção de adequação ao destinatário durante a produção textual:

Essa competência para produzir e também para compreender é desenvolvida juntamente com a noção de adequação: o quê, quando, com quem, onde e de que maneira falar, levando-se em consideração também a internalização de atitudes, julgamentos, habilidades mentais, valores, motivações a respeito da língua.

Diferentemente da fala, segundo Vigotsky há um caráter consciente na produção de textos. Para tanto, Schneuwly complementa dizendo que há implicada uma visão global e antecipadora do texto em seu conjunto:

A produção de um texto escrito não está controlada por uma situação de produção imediata, mas pela representação abstrata de uma situação com um objetivo geral e um destinatário fictício ou ao menos parcialmente simulado, construído. Essa diferença quanto ao controle implica uma visão global e antecipadora do texto em seu conjunto (SCHNEUWLY, s/d, p.143-144).

Schneuwly lembra que, de acordo com Vigotsky, são necessários dois fatores para possibilitar essa visão: situações sociais que modelem a intervenção sobre a atividade linguística e signos e subsistemas de signos que constituem os meios e os instrumentos dessa intervenção (SCHNEUWLY, s/d, p. 144). Nesse sentido, é importante que os alunos tenham a possibilidade de praticar a produção escrita em diversos contextos, valorizando as situações sociais previamente vivenciadas por eles. Também é relevante a produção textual com diversos objetivos, proporcionando assim a internalização de signos correspondentes ao que se objetiva comunicar.

Sobre a valorização do contexto local, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) citam o termo de Street (2003) apontando para a importância da *Hibridização* entre os *universos local e global*. Para eles, populações situadas devem encontrar sentido nas práticas que lhes são propostas, portanto é positivo que essas práticas levem em consideração o contato prévio dos alunos com experiências de vida que clarifiquem o conteúdo do texto. Referente a esse assunto, Kleiman (2000, p. 13) comenta também sobre a importância da utilização do conhecimento prévio na leitura: “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.”

O leitor é convidado a trazer a sua experiência para compreender o texto. Ele se torna parte importante na construção do sentido.

### 1.1 O caráter interativo do texto com o leitor

Levando em consideração a participação do leitor na construção de sentidos, a partir desta seção, será abordado o caráter interativo do texto com o leitor. A leitura possui características dialógicas, na medida em que solicita ativação de conhecimentos prévios, preenchimento de lacunas de informação e fomenta um jogo de hipóteses e confirmações na mente do leitor. Bakhtin, ao abordar a posição responsiva esperada do leitor sobre a obra literária, comenta que a obra é um elo da cadeia da comunicação verbal:

A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo da cadeia da comunicação verbal: do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com outras obras enunciadas: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 1988, p. 298).

No que tange aos conhecimentos prévios do leitor, Kleiman (2000, p. 16) aponta para a importância do conhecimento linguístico (exemplo:

uso de preposições e demais classes gramaticais) e do conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Ela também traz o conceito de esquema, “que é o de conhecimento textual e o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos da nossa cultura [...]” (KLEIMAN, 2000, p. 23). Para a autora, o esquema determina, em grande parte, a expectativa do leitor sobre a ordem prévia das coisas. O esquema traz conhecimentos partilhados entre leitor e autor.

Kleiman (2000, p. 25) diz ainda que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão “pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.” É a partir das inferências que o leitor pode agir sobre o texto e ter uma visão que conecte a parte que ele acaba de ler à sequência do texto.

Se, para Kleiman (2000), um dos caminhos na busca de compreensão textual é percorrido através do engajamento de conhecimentos prévios, outro caminho é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. De acordo com a autora, os objetivos são importantes para a *formulação de hipóteses* no jogo de adivinhação suscitado pela leitura, pois o leitor ativo elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto.

Partindo de um objetivo maior, como, por exemplo, da discussão em grupo sobre determinada expressão apresentada na oficina, o leitor tem uma direção dada no caminho a ser trilhado e passa a reconhecer globalmente e instantaneamente palavras ou frases relacionadas ao tópico. Segundo Kleiman (2000, p. 41), o leitor faz isso a partir de seu conhecimento prévio e da formulação de hipóteses, sendo capaz de imaginar temas e subtemas do que lê.

Ainda sobre os processos de leitura, é possível observar e chamar a atenção dos alunos para o fato de que, a cada dia que passa, eles vivem novas experiências e que, após essa vivência, a percepção na leitura de um

mesmo texto pode se modificar. A partir do momento em que se vive uma nova história se é capaz de adquirir um novo ponto de vista sobre um mesmo tema. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 176-177) citam Koch e Bakhtin ao afirmar que, a cada leitura, o tecido textual nunca será o mesmo, “porque os leitores não são os mesmos; senão por outras razões, por sua natureza social e historicamente situada, pela singularidade de seu conhecimento de mundo (KOCH, 2003) e de seu horizonte apreciativo.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1988 [1929]).

Durante cada discussão e a cada momento de transição entre as obras escrita e fílmica, os alunos foram observando meios diferentes que abordavam a mesma história de maneiras distintas. Assim, eles passaram por uma constante transição entre pontos de vista e foram agregando diferentes informações aos seus campos de visão. Pode-se afirmar que eles se tornavam leitores diferentes após cada prática tendo em vista os novos conhecimentos agregados.

De maneira geral, na oficina realizada, foram propostas aos alunos atividades de reflexão que continham implícito o controle consciente sobre a capacidade e o fazer deles. A turma foi estruturada em pequenos grupos e foram oportunizadas diferentes situações de discussão e compartilhamento de ideias. Nesse sentido, houve a tentativa de evitar atividades automáticas e mecânicas com o objetivo de tornar o texto mais íntimo aos estudantes e incentivar a originalidade dos processos de escrita e leitura.

## 2 O fantástico como inspiração das práticas de leitura e escrita

O fantástico é uma qualidade de espanto que sentimos quando as regras básicas do mundo narrativo de repente realizam uma mudança de 180°. Nós reconhecemos esta mudança na reação dos personagens, nas declarações dos narradores, e nas implicações de estrutura, todos jogando a favor e contra toda a nossa experiência como pessoas e leitores (RABKIN, 1977, p. 41).



Opta-se por trabalhar com uma obra literária pertencente ao gênero do fantástico na oficina, porque se acredita que este tipo de narrativa, além de estimular a imaginação dos leitores, proporciona uma maior liberdade para que os alunos possam expressar as suas ideias de forma criativa, já que no universo fantástico tudo é possível de acontecer. A obra literária *O Doador de Memórias* (2014) de Lois Lowry é uma narrativa ficcional que mistura elementos reais com outros não existentes no mundo contemporâneo, mas que são explicados pelo avanço da tecnologia e transpassados à obra como se fizessem parte daquela realidade. O ambiente onde se passa a história localiza-se no futuro do planeta Terra, apresentando uma época mais adiantada, tanto tecnologicamente quanto socialmente. O leitor, ao entrar em contato com esse tipo de narrativa, logo percebe que encontra-se diante de um universo repleto de novas possibilidades.

Em sua obra *O Fantástico*, Rodrigues (1988) define o termo *fantástico* de uma forma bem ampla (do latim *phantasticu*, por sua vez do grego *phantastikós*, os dois oriundos de *phantasia*) como sendo aquele criado pela imaginação, o que não existe na realidade, o imaginário, o fabuloso. Aplica-se melhor este conceito, portanto, a um fenômeno de caráter artístico, como é o caso da literatura, cujo meio a qual pertence é ficcional por excelência, por mais que se aproxime do real. O texto fantástico, segundo Rodrigues (1988), apresenta um diálogo entre a razão e a *desrazão*.

A fim de compreender melhor o intrigante gênero do fantástico, este trabalho apoia-se nos estudos desenvolvidos e publicados em 1970, de Tzvetan Todorov, filósofo e linguista búlgaro. A teoria desenvolvida por esse autor é considerada o primeiro estudo mais sistematizado e completo sobre o gênero, o que o torna ponto de referência para a grande maioria de estudiosos que se debruçam sobre o assunto, desde o seu surgimento até os dias atuais.

De acordo com Todorov (1975), o cerne do fantástico concentra-se num mundo que é exatamente como o nosso, ou seja, aquele que não comporta

demônios, sílfides e vampiros, porém os acontecimentos que aparecem no gênero fantástico não podem ser explicados pelas leis deste universo familiar. O autor aponta para uma certa ambiguidade que acompanha a narrativa até o final: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão? Ao se escolher entre uma ou outra resposta, abandona-se o *fantástico* para adentrar nos gêneros vizinhos: o *estranho* e o *maravilhoso*.

Todorov argumenta que o fantástico dura o tempo da hesitação comum ao leitor e ao personagem, os quais em seguida devem decidir se o que perceberam depende ou não da “realidade”, tal qual existe no senso comum. O fantástico propriamente dito, considerado por Todorov, ocorre nessa incerteza com relação aos conceitos de real e imaginário. Dessa forma, ao final da história, se o leitor ou a personagem tomarem uma decisão, ou optarem por uma ou outra solução, estarão saindo do fantástico. Contudo, se o leitor decidir que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, diz-se que a obra está inserida no gênero *estranho*. E, finalmente, se o leitor decidir que novas leis da natureza devam ser admitidas a fim de explicar o fenômeno observado, entra-se no gênero do *maravilhoso* (TODOROV, 1975).

Como mais uma tentativa de delinear as diferenças entre os gêneros, Todorov (1975) estabelece relações com o tempo e os diferentes tipos de gênero. O autor define o *presente* como sendo um puro limite entre passado e futuro. Logo, o gênero maravilhoso envolve fenômenos talvez nunca vistos e, portanto, remete a um futuro; no gênero *estranho*, em compensação, o inexplicável é reduzido a fatos conhecidos, a uma experiência prévia, e daí relaciona-se ao passado. Quanto ao fantástico puro, a hesitação que o caracteriza não pode, evidentemente, situar-se senão no presente (TODOROV, 1975).

Todorov (1975) também divide o maravilhoso, por sua vez, em subgêneros, dentre os quais este trabalho abordará apenas o *maravilhoso*

*científico*, vertente conhecida atualmente por *ficção científica* ou *science-fiction*. A partir das definições dadas por Todorov, pode-se afirmar que a narrativa literária *O Doador de Memórias* (2014) apresenta características de ficção científica, principalmente, porque toda a percepção de irrealidade é explicada para o leitor baseada nos avanços científicos e em função do desenvolvimento tecnológico, no espaço e no tempo. Segundo Todorov, na ficção científica os acontecimentos são explicados de uma maneira racional, mas a partir de leis que a ciência contemporânea não reconhece. São narrativas que, a partir de premissas irracionais, encadeiam os fatos de uma maneira perfeitamente lógica. A ficção científica diferencia-se, portanto, do maravilhoso puro, porque este não pode ser explicado de maneira alguma, como é o caso do conto de fadas, lendas e fábulas (TODOROV, 1975).

Outra característica fundamental do gênero fantástico observada na obra *O Doador de Memórias* (2014) é com relação aos personagens, os quais encontram-se totalmente integrados em um universo de ficção total, assim como aquele descrito por Rodrigues (1988) como o lugar “[...] onde o verossímil assemelha-se ao inverossímil numa completa coerência narrativa, criando o que pode-se chamar de *verossimilhança interna* [...]”. O autor ainda acrescenta: “a verossimilhança é uma convenção que deixa explícito o desejo intenso de preencher um vazio: entre as coisas e as palavras.” (RODRIGUES, 1988). Todorov (1975), por sua vez, refere-se à experiência inverossímil do estilo maravilhoso como aquela que, geralmente, é assumida por um personagem-narrador, um *eu* que conta uma história dentro da própria história, o que coincide com o caso de Jonas, o personagem principal e narrador da obra *O Doador de Memórias* (2014).

Por estimular a imaginação e o poder criativo e associar esses elementos às experiências prévias do leitor, acredita-se que o fantástico promova um ambiente produtivo para atividades de escrita. A dinâmica de escrita

desenvolvida na oficina procura proporcionar aos alunos total liberdade para que atribuam os sentidos que queiram às expressões destacadas. O principal objetivo desta atividade é fazer com que os alunos percebam o papel que as palavras podem assumir, dependendo do contexto em que surgem, do conhecimento prévio que os falantes possuem e, também, de acordo com o meio social a que pertencem. Por meio das atividades propostas, os alunos percebem que o significado de uma palavra não é estático, mas que, ao contrário, é possível usar uma mesma palavra para expressar sentidos diversos, dependendo da situação, entendimento e intenção do locutor.

Referente ao trabalho de leitura em sala de aula, Silva (1998) expõe a ideia de que, ao trabalhar o estilo fantástico, abre-se um amplo universo à imaginação e à criatividade dos alunos, não só na área de línguas, mas em todas as disciplinas, uma vez que estas podem utilizar a fantasia da linguagem narrativa de ficção para exprimir, de forma didática, alguns conceitos científicos, pois todo professor, independente da disciplina que trabalha, é também um professor de leitura. Ramos (2012) afirma que “(...) não é apenas a temática que caracteriza o fantástico. O papel do leitor é um fator importante e determinante, pois ele é desafiado cognitivamente para atingir seu posto de leitor.”

De acordo com Ramos (2012), a ficção científica aumenta o interesse e a motivação, desenvolve atitudes positivas em relação à ciência e tecnologia, ajuda a gerar conflitos cognitivos, além de estimular o pensamento crítico dos alunos. Por fim, além de todas as considerações apresentadas, a escolha por trabalhar com ficção científica justifica-se, também, pelo desejo de proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre como a sociedade reage e se adapta às novas tecnologias, e de como o avanço tecnológico, por sua vez, pode atuar na sociedade modificando-a.

### 3 Lendo, relendo e escrevendo: a literatura e o cinema imergindo o sujeito na narrativa

Assistir um filme, seja para entreter-se com ele, seja para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas. Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. (FABRIS, 2008, p. 118).

Desde o surgimento das primeiras obras fílmicas, no início do século XX, a relação literatura e cinema vem sendo investigada através do movimento transitório da leitura da obra escrita para a releitura da obra cinematográfica. Atualmente, o cinema tem originado produtos, os quais, geralmente são releituras advindas e/ou inspiradas pela literatura e que têm conquistado um espaço significativo nas mídias de largo alcance, pelo seu caráter eminentemente pedagógico.

O ato de ler, em ambas as versões literária ou fílmica, está presente como uma prática a ser pensada e explorada na sala de aula, visto que o cinema tem gerado representações culturais que atuam na construção dos sujeitos/leitores contemporâneos. A linguagem fílmica vem desenvolvendo neles a dita “*competência para ver*”, de Bourdieu (1979), a qual Duarte (2002) trata não somente como as habilidades de ler a imagem ou assistir à cena, mas também de compreender e analisar o que está sendo visto.

Os filmes provocam emoções, evocam o pensar através das imagens, “*desengessam*” interpretações fixadas, (des)constróem pontos de vista e fazem com que o seu leitor/espectador acesse suas bases de conhecimento e experiências, que auxiliam na compreensão da leitura. Kleiman (2000, p. 22), ao comentar as formas de leitura do interlocutor-leitor, afirma que

“o interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa.”, o que vai de encontro aos estudos de Eco (1962), sobre a abertura que o leitor percebe na obra, fenda essa onde deposita suas interpretações carregadas de vivências internalizadas, o que para Duarte (2002, p. 19) “parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente.”

A relação da literatura com o cinema inicialmente se identifica pela forma como a adaptação fílmica se apropria de elementos da literatura, apresentando uma releitura da obra que tem como inspiração. Mas muito além do simples ato de ler a literatura e reler o filme, está o fio que une ambos os produtos artísticos/culturais: a narrativa. Barthes (1971), ao falar de todas as possibilidades que a narrativa carrega, considera que independente da qualidade da literatura ou do cinema, a narrativa estará sempre lá por ter este caráter “internacional”, “transhistórico” e “transcultural”. O autor define a narrativa da seguinte forma:

Inúmeras são as narrativas no mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, sendo eles próprios distribuídos entre substâncias diferentes - como se qualquer material estivesse apto a receber histórias do homem. Capaz de ser transportada por linguagem articulada, falada ou escrita, imagens fixas ou movimento, gestos, e a mistura ordenada de todas estas substâncias; a narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, romance, épico, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensamento de Carpaccio Santa Úrsula), vitrais, cinema, quadrinhos, notícias, conversa. (BARTHES, 1971, p. 19).

A intencionalidade de narrar, presente nas obras literárias e fílmicas, carrega também questionamentos sobre essa hibridação de narrativas e as possibilidades de práticas de leitura a partir do movimento livro/filme



ou vice-versa. Entretanto, apesar de a narrativa aproximar a linguagem literária da linguagem cinematográfica, as suas estruturas são construídas de maneiras distintas. Enquanto a literatura se dá ao leitor unicamente através da palavra, o cinema surge, regido pela imagem e por interferência de outros sistemas de signos. Essa tensão existente entre palavra e imagem é gerada pelos diversos sentidos e significações presentes nas linguagens em questão, o que para Silva (2012, p. 138) é definido na seguinte colocação: “na literatura, é pelo uso exclusivo da palavra poética. No filme, pela interação de variadas concretudes: palavra, ruído, música, interpretação dramática e o cenário com os respectivos subsistemas.”

Considerando todos os elementos que estão presentes nas narrativas literárias e fílmicas e nas possíveis significações geradas sobre uma mesma obra ou uma determinada cena, algumas práticas foram organizadas pensando no papel do professor como mediador do acesso à leitura pelos alunos, as quais resultaram em uma oficina de leitura e escrita aplicada a um grupo de acadêmicos do ensino superior, mas com flexibilidade para adaptações a qualquer nível de ensino, tendo em vista que a obra utilizada apresenta alguns aspectos de literatura infanto-juvenil. Além de utilizar o cinema como uma outra opção de leitura para os alunos participantes do evento, prática essa que foi considerada o ponto diferencial da oficina, o projeto aportou-se na intenção de repensar o acesso à leitura, bem como o papel do professor como mediador e facilitador na introdução do sujeito, não somente para o ato de ler, mas, também, para que o indivíduo se coloque na narrativa e estabeleça trocas com a mesma, como Barthes (1971) sugere ao falar que um texto só é texto quando o leitor o assume e com ele estabelece um diálogo.

Com relação à escolha do material utilizado para as práticas propostas, e já citado anteriormente, foram selecionadas duas obras que apresentassem ambas as linguagens, literária e cinematográfica, sendo elas: o livro *The*

*Giver* (*O Doador*), lançado em 1993 pela autora Lois Lowry e o filme *The Giver*, lançado em 2014 sob direção de Phillip Noyce, e que no Brasil recebeu o nome comercial de *O Doador de Memórias*. Entre os fatores que fundamentaram a escolha das obras para as práticas propostas, destaca-se, primeiramente, o fato de existir a relação entre literatura e adaptação fílmica, ou seja uma releitura do livro, a questão do enredo da narrativa que trata do controle de uma sociedade regida pela objetividade no uso da língua, o que a autora chamou de “precisão linguística”, e a variedade de elementos e novas significações e sentidos atribuídos pela obra na forma de comunicação daquela comunidade.

A obra *O Doador de Memórias*, já tratada sob o olhar do Fantástico enquanto estilo literário, também apresenta discussões pertinentes sobre o uso da linguagem enquanto ferramenta de poder para controlar as formas de relação e as escolhas dos sujeitos pertencentes à sociedade exposta no livro e no filme. Um espaço de regras e ausência de sentimentos, onde sentidos dúbios para o uso de determinadas palavras ou expressões não são aceitos devido a um regime severo regido pela “precisão linguística”. Essa exigência apresentada pela obra, onde os indivíduos são cobrados e ensinados a serem precisos nas suas formas de comunicação, ignora a vivência ou as experiências dos sujeitos daquela comunidade inibindo-os de utilizar a língua como uma produção espontânea, o que Garcez (1998) definiria como “autonomia do discurso”. E foi pensando em oportunizar aos alunos práticas de escrita como produção espontânea, a partir de leituras e releituras literárias, que esse *workshop* foi proposto.

Os três momentos que constituíram a oficina possibilitaram aos participantes práticas da leitura para releitura, da releitura para a escrita e da escrita para a leitura, onde os alunos compartilharam suas produções individuais. O caminho pretendido não foi exposto para os acadêmicos, sendo que a introdução das práticas ocorreu quando o grande grupo foi dividido

em subgrupos, por meio de uma atividade lúdica, onde os participantes receberam um envelope que continha, no universo, a imagem de uma fruta impressa em preto e branco. Após, reuniram-se de acordo com as figuras distribuídas e receberam algumas explicações introdutórias sobre a obra escolhida.

Na primeira prática, os alunos receberam um segundo envelope, de cor preta, contendo apenas uma palavra ou uma expressão no interior de cada um, sendo elas: “objeto reconfortante”, “dispensa”, “unidade familiar”, “atiçamentos”, “precisão de linguagem”, “ser diferente” e “atribuição”. Essa atividade proporcionou o contato inicial do grupo com a obra selecionada, pois os estudantes foram convidados a pensar em novas possibilidades de uso dessas palavras e expressões, retiradas do livro, e a utilizá-las dentro de formas possíveis de aplicação. Entre as palavras mais conflitantes destacou-se “dispensa”, a qual foi aplicada pela maioria dos participantes no sentido de “ser liberado de algo” ou “ser demitido”. No entanto, na obra literária, a palavra é utilizada como menção a morte, conforme o seguinte trecho: “Afim, um cidadão contribuinte ser dispensado da comunidade era uma decisão definitiva, uma punição terrível, uma constatação esmagadora de fracasso.” (LOWRY, 2014. p. 6).

Seguindo para a prática dois, os participantes receberam o terceiro envelope, agora colorido, com os devidos excertos relacionados às expressões da primeira atividade. A intenção dessa segunda parte foi de dividir com os alunos como a obra utilizou esses fragmentos, além de proporcionar um momento de comparação da produção individual contrastada ao texto literário em questão. Nessa prática, a expressão “*ser diferente*” destacou-se pelo modo como foi utilizada por cada estudante, em diferentes contextos. No livro, o trecho selecionado e entregue para os alunos foi o seguinte:

Era o tipo da coisa sobre a qual não se perguntava a um amigo, porque corria o risco de cair naquela desconfortável categoria de ‘ser diferente’. Asher tomava uma pílula toda manhã; Jonas, não. Era sempre melhor, mais educado, conversar sobre coisas em comum. (LOWRY, 2014, p. 42).

O excerto em si não apresentou um grande distanciamento do que os participantes produziram. A questão interessante foi a forma como cada exemplo foi apresentado por eles e a possibilidade de perceber nas produções a presença das vivências de cada estudante. Esse exercício proporcionou um transitar entre a leitura, a releitura e a escrita, onde cada acadêmico observou e discutiu sobre os sentidos dados pelos demais colegas e o sentido apresentado pela obra.

Na prática 3, uma cena do filme foi apresentada ao grupo visando proporcionar aos participantes a leitura da linguagem cinematográfica, considerando todos os elementos da imagem. Após assistirem-na, os alunos foram convidados a realizar uma reescrita da leitura que fizeram. Ao término das produções alguns estudantes leram aos demais colegas seus escritos e compararam os elementos que mais prenderam a atenção de suas leituras. Em seguida, receberam o quarto envelope, também colorido, contendo o trecho exato que inspirou a cena fílmica assistida, sendo ele:

[...] ouviu vozes de homens chamando uns aos outros. Espiando do local onde se encontrava, escondido atrás de moitas, lembrou que o Doador lhe contara que houvera um tempo em que a pele das pessoas tinha cores diferentes. Dois desses homens tinham a pele marrom-escuro. Os outros dois eram claros. Ao aproximar-se viu-os cortar as presas de um elefante que estava caído no chão, imóvel, e arrastá-las para longe dali, respingadas de sangue. Sentiu-se assoberbado pela nova percepção de cor que agora conhecia como sendo vermelho. (LOWRY, 2014, p. 104).

Envolvidos por ambas as linguagens, fílmica e literária, os alunos expuseram em seus relatos, os quais justificaram o produto de suas escritas,

quão relevante foi o contato com ambas as obras, livro e filme, para a construção de suas narrativas e para a percepção geral das leituras propostas. Alguns relatos, não identificados com o nome dos estudantes, recolhidos ao término da oficina, exemplificam esse olhar dos participantes sobre as práticas aplicadas: Aluno 1: “A ideia de ler um filme é interessante, pois vai além de apenas ver. Além dos filmes poderíamos ler esculturas e pinturas.” Aluno 2: “Me estimulou a aguçar minha percepção quanto à relevância da exploração das diversas linguagens.” E aluno 3: “As atividades propostas despertaram a vontade de inverter a ordem das coisas. Ver para depois ler.”

Como encerramento da oficina, explicamos o porquê das cores dos envelopes entregues em cada prática proposta ao grupo, através do excerto retirado da obra literária e que faz menção a elas:

[...] O Doador lhe disse que ainda levaria muito tempo até que ele conseguisse manter a visão das cores.

- Mas eu quero vê-las! – exclamou Jonas, zangado. – Não é justo nada ter cor!
- Não é Justo? – Indagou o Doador, curioso. – Explique o que quer dizer com isso.
- Bom... – Jonas parou para refletir. – Se tudo é sempre o mesmo, então não há escolhas! Quero acordar de manhã e decidir coisas! Hoje vou vestir uma túnica azul ou vermelha.
- Baixou os olhos para si, para o tecido sem cor de sua roupa.
- Mas é tudo igual, sempre (LOWRY, 2014, p. 101).

Após a leitura do trecho, todos os participantes foram convidados a abrir o primeiro envelope, o qual continha inicialmente uma fruta impressa em preto e branco e que os levou a reunirem-se em grupos de acordo com o tipo de imagem recebida. Ao abrirem o material, perceberam que, apesar da espécie de fruto exposto externamente, muitos tinham cores diferentes, um elemento importante para se reorganizarem em novos grupos. Todos ficaram surpresos, conforme a pretensão da prática, pois a intencionalidade do exercício proposto foi de demonstrar aos participantes que sempre

haverá elementos importantes a serem considerados no momento da leitura e que partindo do percurso, leitura, releitura e escrita, independente da ordem em que forem propostos, podem ser melhor utilizados e explorados, estimulando assim outras possíveis maneiras de se compreender uma obra.

Com relação ao desenvolvimento e acontecimento da oficina, dentro das práticas propostas e possíveis resultados esperados, os objetivos embaixadores do projeto foram atingidos no que tange oportunizar um grupo acadêmico de futuros professores das Letras a (re)pensar as práticas de leitura em sala de aula como ferramentas motivadoras para o contato dos sujeitos com a literatura e na construção de futuros leitores. O único fator a ser repensado, a partir das observações feitas no decorrer da oficina, é o fator tempo, que, associado ao número de inscritos, passou a ser um limitador na produção dos alunos, precisando ser melhor administrado e distribuído entre as atividades propostas para oportunizar aos participantes práticas de escrita que primem pela qualidade da atividade e oportunidade de demonstrar suas produções aos demais.

Junto aos objetivos específicos da oficina, um objetivo maior foi colocado em discussão: o papel do professor enquanto facilitador nas práticas de leitura e escrita na sala de aula, que atua como mediador de problemas e que possibilita o “desengessar” de um modo anteriormente imposto sobre ato de ler. Para Kleiman (2001, p. 34), “o papel do professor não é apenas receptivo: a sua contribuição não está limitada a adequar sua prática às descobertas na área. Ele produz conhecimento na medida em que identifica e avalia resultados e efeitos não previstos.”, o que reforça a reflexão tratada na oficina sobre a importância da conscientização do futuro professor e de seu compromisso em ofertar aos seus futuros alunos experiências de leitura e escrita que considerem suas vivências vinculadas ao seu conhecimento linguístico.

## Considerações finais

A partir das reflexões e dos questionamentos realizados durante a oficina, surgiram novas possibilidades de se trabalhar as práticas de leitura e escrita na sala de aula, independente do nível de ensino no qual o professor atua ou o aluno está imerso. Por meio das práticas realizadas foi possível, também, demonstrar aos participantes e futuros docentes que a tecnologia é uma ferramenta facilitadora para o envolvimento e motivação do aluno com as atividades de aula. Além disso notou-se que o uso de diferentes linguagens, a literária e a cinematográfica, despertou e impulsionou a construção de um ambiente que possibilitou a aproximação entre docente e discente.

A tecnologia fílmica foi usada como elemento que se pressupunha fazer parte do universo pessoal dos alunos e foi introduzida na sala de aula para despertar comparações e percepções entre diferentes suportes textuais e diferentes pontos de vista autorais. O filme de ficção científica com elementos do fantástico foi selecionado pensando na possibilidade de se dar espaço à imaginação e de promover a observação da infinita amplitude dessa margem.

As atividades propostas visaram constante interação entre os alunos e aberta discussão de pontos de vista. Nesse sentido, a leitura e a escrita foram realizadas de maneira consciente e participativa, visando assim evitar que os estudantes de licenciatura se tornem meros repetidores de textos. Proporcionou-se a liberdade de criação e a valorização da identidade pessoal nessas criações.

Considerando a oficina de leitura e escrita, planejada inicialmente em um cenário de pesquisa, e percebendo o caminho percorrido até as conclusões dos momentos propiciados aos acadêmicos, foi possível concluir que é fundamental a conexão entre o pesquisador, o professor e o aluno. O papel do professor não pode ser visto somente como mediador de práticas de leitura e escrita ou como um simples motivador para tais processos. O

docente precisa estar na fronteira da pesquisa e da prática, do teórico e do funcional, proporcionando aos seus estudantes vivências que impulsionem e possibilitem diferentes experiências para seus alunos enquanto leitores.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARTHES, R. *Introdução à Análise Estrutural da Narrativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- DUARTE, R. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FABRIS, E. T. H. *Em cartaz*. O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e trabalho docente. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- \_\_\_\_\_. Cinema e Educação: Um caminho metodológico. *Revista Educação e Realidade*, v. 33, n.1, 2008, p. 117-134.
- GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2000.
- LOWRY, L. *The Giver*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O doador de memórias*. Lois Lowry. Tradução de Maria Luiza Newlands. São Paulo: Arqueiro, 2014.
- NOYCE, P. *The Giver*. Walden Media, USA, 2014.
- RAMOS, J. E. F. *A ciência e o insólito: o conto de literatura fantástica no Ensino de Física*. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13082012-112755/pt-br.php>. Acesso em: 14 out. 2015.
- RODRIGUES M. E.; CERUTTI-RIZZATTI, R. H. *Linguística aplicada: ensino de língua materna*. Mary Elizabeth. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- RODRIGUES, S. C. *O Fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.

SÁ, M. C. *Da Literatura fantástica (teoria e contos)*. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-23102003-190256/pt-br.php>>. Acesso em: 21 Jan. 2016.

SANTOS, A. C. C.; AMORIM NETO, T. P. ; GÓES, A. C. S. Ficção científica e o Admirável mundo novo: previsões concretizadas no atual século e considerações bioéticas. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 653-673, abr.-jun. 2013.

SCHNEUWLY, B. *La construcción social del lenguaje escrito en el niño*. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.). *Vigotsky hoy*, PROA. Madrid: Editorial Popular, 2008.

SILVA, T. *Alienígenas na Sala de Aula*. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-158.

SILVA, E. T. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M. J. P. M; SILVA, H. C. (Org.). *Linguagens, leituras e ensino da ciência*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p. 121-130.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Recebido em 11/05/2016

Aceito em 13/10/2016