

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS
WALTER GUARNIER DE LIMA JÚNIOR

LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA
Contribuições para a Formação do Leitor no Ensino Médio

UBERLÂNDIA
FEVEREIRO/2022

WALTER GUARNIER DE LIMA JÚNIOR

**LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA:
Contribuições para a Formação do Leitor no Ensino Médio**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Estudos Literários.

Área de concentração: Estudos Literários.

Linha de pesquisa: Literatura, outras Artes e Mídias.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Francisco Soares.

UBERLÂNDIA
FEVEREIRO/2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L732
2022

Lima Júnior, Walter Guarnier de, 1985-
Literatura e cinema na sala de aula [recurso
eletrônico] : Formação do leitor no Ensino Médio /
Walter Guarnier de Lima Júnior. - 2022.

Orientadora: Leonardo Francisco Soares.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Literários.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.33>
Inclui bibliografia.

1. Literatura. I. Soares, Leonardo Francisco, 1974-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Literários. III. Título.

CDU: 82

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 250 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4487/4539 - www.pplet.ileel.ufu.br - secpplet@ileel.ufu.br, copplet@ileel.ufu.br e
 atendpplet@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Literários				
Defesa de:	Tese de Doutorado em Estudos Literários				
Data:	23 de fevereiro de 2022	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11713TLT014				
Nome do Discente:	Walter Guarnier de Lima Junior				
Título do Trabalho:	"Literatura e cinema na sala de aula: contribuições para a formação do leitor no Ensino Médio"				
Área de concentração:	Estudos Literários				
Linha de pesquisa:	Literatura, Outras Artes e Mídias				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Narrativa e(m) guerra: o tecido em emergência				

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro de 2022, às catorze horas, reuniu-se via webconferência a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, assim composta: Professores Doutores: a) Leonardo Francisco Soares do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia / ILEEL – UFU – Orientador (Presidente); b) Nabil Araújo de Souza, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ; c) Eder Alonso Castro, do Instituto Federal de Brasília /IFB; d) Carolina Duarte Damasceno Ferreira, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia / ILEEL - UFU; e) João Carlos Biella, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia / ILEEL - UFU.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Leonardo Francisco Soares, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente Walter Guarnier de Lima Junior a palavra para a exposição do seu trabalho intitulado "Literatura e cinema na sala de aula: contribuições para a formação do leitor no Ensino Médio". A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Estudos Literários.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leonardo Francisco Soares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2022, às 18:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2022, às 19:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nabil Araújo de Souza, Usuário Externo**, em 24/02/2022, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eder Alonso Castro, Usuário Externo**, em 24/02/2022, às 19:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Walter Guarnier de Lima Júnior, Usuário Externo**, em 24/02/2022, às 23:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Biella, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2022, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3400116** e o código CRC **1C141581**.

DEDICATÓRIA

Para minha mãe, Rosineide Teixeira da Silva: o porquê da minha intensa e eterna busca por conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Há tantas pessoas que deixaram importantes marcas por todo este trabalho, que merecem mais agradecimentos e reconhecimento do que sou capaz de expressar. Serei eternamente grato.

A uma energia superior, sem a qual nada existiria, responsável pela vida, saúde e disposição que tenho, e que a mim tem dado todas as coisas, das pequenas e simples às mais grandiosas.

À família, representada pela figura da minha brilhante mãe, Rosineide Teixeira da Silva, meu oxigênio, por me “aturar” num momento tão “egoísta”, e mesmo assim se fazer presente, me apoiando e me protegendo com seu amor incondicional. A José Teixeira, *in memoriam*, avô materno que, com muita simplicidade, fazia questão de divulgar a todos, com orgulho, que teria um neto Doutor. Sei que sempre estará comigo. Obrigado por ser minha primeira referência de ciência. Ao primo-irmão Helson de Sousa Neto, um grande espelho, por sempre acreditar no meu potencial, me encorajando, desde criança, a estudar e a correr atrás de todos os meus sonhos. Neto, obrigado pelos conselhos, comentários inteligentes e por nunca permitir que eu perdesse de vista o foco nos estudos. Tio Rui, Lara e Ruanzinho, vocês, juntos, foram o início de tudo. Nunca esquecerei a acolhida de vocês: o quarto, a internet discada, os resumos colados na parede, o primeiro vestibular, com o meu choro de soluçar, o segundo vestibular e a realização de um sonho difícil. Reinaldo, *in memoriam*, Liza, Leo e Gabriela, nunca esquecerei os finais de tarde com vocês na calçada, os brigadeiros e beijinhos do “Pinguim” (Hummmmm!). Viver com vocês foi maravilhoso. Guardo todos, com muito amor, no meu coração. Obrigado! Tios Rhust e Darci, meus pais mineiros: carinho, alegria, pescaria, jantares, rosquinha, pizza e guaraná, essas são as palavras que me fazem lembrar de vocês. Os dois foram essenciais na minha vida, nunca conseguirei retribuir o que fizeram por mim e por minha mãe. Amo vocês. MUITO! Tia Rosileide, te amo de graça, desde criancinha. Seu carinho constante, seu colo de sempre e seus empréstimos frequentes, durante o período de graduação, me ajudaram o tempo todo. Te amo “cravinho”. Muito obrigado!

Ao Ricardo, pela parceria e amizade de mais de onze anos, única pessoa capaz de me “aturar” quando “ligo” os modos leitura, estudo e criatividade, meu melhor amigo e cúmplice, margem para a qual sempre vale a pena nadar. Sem você, nada faria sentido.

À escola e à universidade públicas e gratuitas, com seus extraordinários professores, orientadores, examinadores e estudantes que, desde a Educação Básica à Pós-Graduação, tanto têm me auxiliado a aprender e, com isso, crescer como indivíduo, profissional e cidadão.

Agradecimentos especiais ao Prof. Dr. Leonardo Francisco Soares, grande exemplo, orientador e amigo, por ser sensível, o melhor e mais importante professor da minha vida. Nunca esquecerei do que fez por mim, em 2010, no final da graduação. Você foi alicerce indispensável, base que evitou um grande desmoronamento. Serei eternamente grato. OBRIGADO, OBRIGADO, OBRIGADO! Sou absurdamente agradecido, ainda, por acreditar neste estudo, me orientando com enorme atenção e zelo. Nunca conseguirei agradecer o bastante pela sua sabedoria, apoio e enorme senso de humor.

Aos examinadores das bancas de qualificação e defesa, pelo aceite, disponibilidade, leitura e considerações. Tenham certeza de que o olhar atento de cada um enriqueceu significativamente as discussões aqui apresentadas. A todos, registro o meu sincero respeito e obrigado.

Ao Centro Universitário IESB, *campus* oeste, em Ceilândia – DF, pela imensa ajuda das gestoras Prof^a Mirela Berendt Pinto da Luz, diretora de *campus*, e Prof^a Jozina Pires de Araújo Lima, Coordenadora do Curso de Pedagogia, no turbulento período das viagens para Uberlândia – MG, durante o cumprimento dos créditos do Doutorado. Sem a ajuda de vocês, a realização deste sonho seria impossível. Agradeço imensamente, a cada uma, pela generosidade. Aos amigos e professores Eder Alonso, Cacio José, Tatiana Reis, Laura, Ricardo, Fernanda Scalzavara, Rodolfo Medeiros, Adjanira Borges, Olga Freitas, Telma Costa, pelas conversas e incentivos constantes. A amizade de todos vocês foi, ao mesmo tempo, combustível e alento. Obrigado pelos encontros, conversas e palavras de motivação.

Aos amigos de todas as horas, em especial: Magalhães, Danúbia, Maico, Francis, Sander, Daniel, Célio, Rogério, Rodrigo, Ruan, por entender e respeitar minha fase de “isolamento” criativo. Vocês são muito importantes para mim, de coração.

Quero registrar, ainda, agradecimentos aos estudantes que encontrei no caminho, da Educação Básica à Pós-Graduação. Com todos aprendi! Vocês me impressionaram com tanta sabedoria, humor, criatividade e coragem. Esta tese nasceu do convívio de muitos anos com todos, por isso os agradeço.

“(O cinema) é uma grande arte, que deu grandes diretores e vai continuar, porque, na verdade, o homem é induzido a usar os olhos. O olho leva grande vantagem neste momento. Olhe a televisão e as imagens da publicidade. A imagem está sufocando a palavra. Penso que ainda vai chegar o momento da palavra também no cinema. Daí, as comédias, os livros. Veja: temos pressa. É muito difícil ler um livro. Ler um grande romance nos toma mais de dez noites, enquanto um grande filme requer apenas duas horas, uma noite no máximo. Essa pressa que temos é muito incisiva, é absolutamente contra a palavra, mas acredito também que chegará um momento da lentidão, um momento em que o homem refletirá melhor sobre as coisas, diminuirá o curso da corrida quando se tratar de coisas ligadas à arte. Não se explica o motivo dessa pressa, pois as pessoas parecem não perceber que o ideal é sempre uma mistura de simplicidade e amplitude de tempo, especialmente quando se trata de arte...”

Tonino Guerra

RESUMO

Por meio do trabalho com a literatura no Ensino Médio, busca-se, hoje, o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes, a fim de que adquiram uma postura mais ativa e crítica diante dos textos literários. Balizados por essa perspectiva, buscamos, por meio deste estudo, mostrar como um trabalho bem planejado e contextualizado, incluindo o cinema nas aulas de literatura, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do leitor que se pretende formar. É verdade que há vasto material bibliográfico que, de uma forma ou de outra, estabelece relações entre literatura, cinema e educação, como em: Martin (2013), Brito (2007), Cunha (2009), Avellar (1994), dentre tantos outros. Por outro lado, também é verdade que não consta da literatura acadêmica, no âmbito dos estudos literários, trabalhos que se dediquem às contribuições do cinema como elemento mobilizador para o aperfeiçoamento da leitura literária, partindo dos documentos oficiais nacionais de educação e dos livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC para o trabalho com a literatura no Ensino Médio. O estudo aqui proposto se torna relevante exatamente por incidir sobre essa lacuna. No intuito de alcançar tal objetivo, levantamos cinco questões norteadoras: Quais são as principais discussões e propostas que vêm sendo levantadas nos últimos anos acerca da interface entre literatura, cinema e educação? Como os livros de português do Ensino Médio, recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos* (2018), têm abordado a relação literatura-cinema? Quais são os principais pontos de encontro e/ou desencontro entre as orientações do Ministério da Educação – MEC para o trabalho com literatura no Ensino Médio e as propostas de atividades dos livros de português recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos* (2018), no que diz respeito à relação literatura-cinema? De que maneira o trabalho realizado em sala de aula, envolvendo essa relação interartes, contribui para o processo de formação do leitor de literatura? Como abordar, nas aulas, os diferentes e possíveis diálogos entre a literatura e o cinema a partir do filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, dirigido por Guel Arraes e Jorge Furtado, a fim de contribuir com a formação de leitores de literatura? A investigação proposta consta de quatro etapas metodológicas: 1ª) levantamento bibliográfico, 2ª) análise de documentos oficiais nacionais de educação e de livros didáticos de língua portuguesa utilizados no Ensino Médio, 3ª) confronto entre as orientações dos documentos oficiais, no que diz respeito ao trabalho com a literatura no Ensino Médio, e os dados obtidos junto aos livros didáticos investigados, por fim, 4ª) apresentação de propostas de trabalho com literatura e aprimoramento da leitura literária no Ensino Médio envolvendo o filme *Caramuru: a invenção do Brasil*. Os dados apontaram, ao término da pesquisa, que em boa parte das quatro coleções de livros didáticos analisadas, disponibilizadas às escolas públicas do país, entre os anos de 2018 a 2020, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, do Ministério da Educação – MEC, apresentaram algumas fragilidades em suas propostas de trabalho envolvendo a relação entre a literatura e o cinema, restando ao professor de literatura a responsabilidade de adaptar as atividades do livro ou elaborar as próprias, a fim de desenvolver, nos estudantes do Ensino Médio, as habilidades e as competências de leitura literária necessárias às práticas cotidianas atuais, tão enfatizadas pela *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio). O estudo revelou, ainda, que tal relação, quando bem planejada e estruturada, por meio de sequências didáticas contextualizadas, potencializam em muito o processo de formação do leitor de literatura.

Palavras-chave: Documentos Educacionais Oficiais; Ensino Médio; Metodologia do Ensino de Literatura; Literatura e Cinema; Livro Didático; Formação do Leitor.

ABSTRACT

Through the work with literature in high school, the today aim is, to develop the students' literary literacy, in order for them to acquire a more active and critical attitude towards literary texts. Based on this perspective, we sought, through this study, to show how well-planned and contextualized work, including cinema in literature classes, can contribute to the development of the intended reader. It is true that there is vast bibliographic material that, in one way or another, obeys the relations between literature, cinema and education, as in: Martin (2013), Brito (2007), Cunha (2009), Avellar (1994), so many others. On the other hand, it is also true that academic literature does not include, in the scope of literary studies, works that are dedicated to the contributions of cinema made available as a mobilizing element for the improvement of literary reading, based on official national education documents and textbooks by the Ministry of Education - MEC to work with literature in high school. The study proposed here becomes relevant precisely because it focuses on this gap. In order to achieve this goal, we raised five guiding questions: What are the main discussions and proposals that have been raised in recent years about the interface between literature, cinema and education? How have high school Portuguese books, recommended by the *Guia de Livros Didáticos* (2018) approached the literature-cinema relationship? What are the main points of meeting and/or disagreement between the guidelines of the Ministry of Education - MEC for working with literature in High School and the proposed activities of Portuguese books recommended by the *Guia de Livros Didáticos* (2018), in terms of respect to the literature-cinema relationship? How does the work carried out in the classroom, involving this inter-art relationship, contribute to the process of training the reader of literature? How to approach, in class, the different and possible dialogues between literature and cinema from the film *Caramuru: a invenção do Brasil*, directed by Guel Arraes and Jorge Furtado, in order to train literature readers? The proposed investigation consists of four methodological steps: 1st) bibliographic survey, 2nd) analysis of official national education documents and Portuguese language textbooks used in high school, 3rd) confrontation between the guidelines of official documents, with regard to working with literature in high school, and the data obtained from the investigated textbooks, finally, 4th) presentation of proposals for work with literature and improvement of literary reading in high school involving the film *Caramuru: a invenção do Brasil*. The data indicated, at the end of the research, that in most of the four collections of textbooks analyzed, made available to public schools in the country, between the years 2018 to 2020, by the Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, of the Ministry of Education – MEC, presented some weaknesses in their work proposals involving the relationship between literature and cinema, leaving the literature teacher responsible for adapting the book's activities or preparing their own, in order to develop, in high school students, the literary reading skills and competences necessary for current daily practices, so emphasized by the *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (High School). The study also revealed that such a relationship, when well-planned and structured, through contextualized didactic sequences, greatly enhances the process of formation the literature reader.

Key words: Official Educational Documents; High School; Literature Teaching Methodology; Literature and Cinema; Textbook; Reader Formation.

RESUMEN

A través del trabajo con la literatura en el bachillerato, el objetivo es, hoy, desarrollar la alfabetización literaria de los estudiantes, para que adquieran una actitud más activa y crítica hacia los textos literarios. Con base en esta perspectiva, buscamos, a través de este estudio, mostrar cómo un trabajo bien planificado y contextualizado, incluido el cine en las clases de literatura, puede contribuir al desarrollo del lector. Es cierto que existe un vasto material bibliográfico que, de una forma u otra, obedece a las relaciones entre literatura, cine y educación, como en: Martín (2013), Brito (2007), Cunha (2009), Avellar (1994), entre otros. Por otro lado, también es cierto que la literatura académica no incluye, en el ámbito de los estudios literarios, obras que se dediquen a los aportes del cine puesto a disposición como elemento movilizador para la mejora de la lectura literaria, a partir de la educación oficial nacional. documentos y libros de texto del Ministerio de Educación – MEC para trabajar con literatura en el bachillerato. El estudio que aquí se propone cobra relevancia precisamente porque se centra en esta brecha. Para lograr este objetivo, planteamos cinco preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las principales discusiones y propuestas que se han suscitado en los últimos años sobre la interfaz entre literatura, cine y educación? ¿Cómo han abordado los libros portugueses de secundaria, recomendados por la *Guia de Livros Didáticos* (2018), la relación literatura-cine? ¿Cuáles son los principales puntos de encuentro y/o desacuerdo entre las directrices del Ministerio de Educación – MEC para el trabajo con la literatura en el Bachillerato y las actividades propuestas de libros portugueses recomendadas por la *Guia de Livros Didáticos* (2018), en términos de respeto a la relación literatura-cine? ¿Cómo contribuye el trabajo realizado en el aula, que implica esta relación entre artes, al proceso de formación del lector de literatura? ¿Cómo abordar, en clase, los diferentes y posibles diálogos entre literatura y cine a partir de la película *Caramuru: a invenção do Brasil*, dirigida por Guel Arraes y Jorge Furtado, para formar lectores de literatura? La investigación propuesta consta de cuatro pasos metodológicos: 1º) levantamiento bibliográfico, 2º) análisis de documentos oficiales de educación nacional y libros de texto en lengua portuguesa utilizados en la escuela secundaria, 3º) confrontación entre las pautas de los documentos oficiales, en lo que respecta al trabajo con la literatura en la escuela secundaria, y los datos obtenidos de los libros de texto investigados, finalmente, 4º) presentación de propuestas de trabajo con la literatura y perfeccionamiento de la lectura literaria en el bachillerato involucrando la película *Caramuru: a invenção do Brasil*. Los datos indicaron, al final de la investigación, que en la mayoría de las cuatro colecciones de libros de texto analizadas, puestas a disposición de las escuelas públicas del país, entre los años 2018 a 2020, por el Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (2018), del Ministerio de Educación, presentó algunas debilidades en sus propuestas de trabajo que involucran la relación entre literatura y cine, dejando al profesor de literatura el encargo de adecuar las actividades del libro o de preparar las suyas propias, con el fin de desarrollar, en los estudiantes de secundaria, las destrezas y las habilidades de lectura literaria necesarias para la actualidad. prácticas diarias, así enfatizado por la *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Escuela secundaria). El estudio también reveló que dicha relación, cuando está bien planificada y estructurada, a través de secuencias didácticas contextualizadas, mejora enormemente el proceso de formación del lector de literatura.

Palabras clave: Documentos Oficiales de Educación; Escuela Secundaria; Metodología de la Enseñanza de la Literatura; Literatura y Cine; Libro de Texto; Formación de Lectores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – LITERATURA NA ESCOLA: COISA DE CINEMA	19
1.1 O longo e grandioso percurso das imagens: das paredes das cavernas às telas de cinema	20
1.2 Literatura e cinema: diálogo, tradução, adaptação e transformação	28
1.3 Sessão de cinema na escola: do planejamento pedagógico à aprendizagem	42
1.4 Literatura e cinema: uma interface metodológica para a formação do leitor	50
CAPÍTULO 2 – LITERATURA E CINEMA NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO ENSINO MÉDIO: O QUE PERMANECE, O QUE MUDA E O QUE DESAPARECE NO “ROTEIRO” DOS DOCUMENTOS OFICIAIS?	60
2.1 Revisitando a indisciplinada literatura na escola: “(des)montando” a historiografia da literatura	61
2.2 Os <i>PCNEM</i> e o ensino de uma linguagem “transdisciplinar”	67
2.3 <i>PCN+</i> : por uma “nova” proposta de Ensino Médio	71
2.4 A literatura, em destaque, nas <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM</i>	80
2.5 A <i>Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio)</i> e as projeções para a experiência fílmico-literária na escola	85
CAPÍTULO 3 – LITERATURA E CINEMA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA REFLEXÃO SOBRE “MAQUIAGEM”	95
3.1 Breve percurso histórico do livro didático no Brasil	96
3.2 A literatura no livro didático de português	100
3.3 Análise das coleções de livros didáticos	103

CAPÍTULO 4 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTERARTES, COM VISTAS À FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO, PARTINDO DE <i>CARAMURU</i>, DE SANTA RITA DURÃO, E O FILME <i>CARAMURU, A INVENÇÃO DO BRASIL</i>, DE GUEL ARRAES E JORGE FURTADO	131
4.1 As metodologias ativas e os seus impactos na formação do leitor de literatura	132
4.2 <i>Caramuru</i> na literatura e no cinema	139
4.3 <i>Caramuru</i> e o cinema em sala de aula no processo de formação do leitor de literatura	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	184

INTRODUÇÃO

Desde 1960, segundo Fedorov (2015), o cinema vem sendo utilizado em algumas escolas como importante recurso didático. Por outro lado, tal uso muitas vezes não se mostra eficiente e produtivo pela falta de preparo, por parte de alguns professores, planejamento, objetivos claros a atingir e escassez de recursos, realidade comum em algumas escolas espalhadas por todo o país. Também é verdade, devemos admitir, que uma parcela de professores comprometidos com a educação brasileira tem se empenhado no intuito de encontrar estratégias que melhor auxiliem os estudantes durante o processo de aprendizagem. Muitos desses professores pesquisadores¹ têm se dedicado, em especial, a investigar os benefícios da inserção do cinema nas atividades escolares das mais variadas espécies e nas mais variadas disciplinas, dentre elas a literatura, num importante trabalho de formação do leitor.

Pesquisas já realizadas, que buscam compreender os benefícios do cinema na aprendizagem dos estudantes, destacam, em boa parte, o diálogo entre tal recurso midiático e a literatura. Os aspectos abordados por seus autores variam bastante. Nelas são evidenciadas, por exemplo: a relação entre literatura e cinema na sala de aula (VOLMER & KUNZ, 2009), a problemática da adaptação cinematográfica de obras literárias (RODRIGUES & ZANINELLI, 2009), (CURADO, 2012), (SCHLÖGL, 2011), a análise intersemiótica entre literatura, cinema e outras artes (DIAS, 2007), dentre outros pontos.

Ao contrário das abordagens anteriores, objetivamos, por meio desta pesquisa de Doutorado, intitulada “Literatura e cinema na sala de aula: contribuições para a formação do leitor no Ensino Médio”, a partir do confronto entre as orientações de alguns dos documentos oficiais nacionais de educação, publicados pelo Ministério da Educação – MEC, e a análise das atividades de quatro coleções de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio, envolvendo a relação entre a literatura e o cinema, disponibilizadas às escolas públicas entre os anos de 2018 e 2019 por esse mesmo órgão, investigar como tem sido abordada tal relação interartes durante os últimos anos, defendendo e mostrando como sua utilização planejada e contextualizada pode ser eficiente estratégia didática para a formação do leitor de literatura. Por meio dos nossos objetivos específicos, buscamos: a) mapear e analisar algumas discussões e propostas que vêm sendo levantadas nos últimos anos acerca da interface entre literatura,

¹ É importante lembrar que, desde 2013, um modelo específico de mestrado surge no âmbito da Educação Superior no Brasil: os mestrados profissionais, sob a tutela da CAPES, que visam qualificar os profissionais que atuam na educação básica. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS cumpre um papel na reflexão e na formação do professor pesquisador.

cinema e educação; b) investigar como os livros de língua portuguesa do Ensino Médio, recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos* (2018), têm abordado a relação literatura-cinema; c) confrontar as orientações do Ministério da Educação – MEC para o trabalho com a literatura no Ensino Médio e as propostas de trabalho dos livros de língua portuguesa recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos* (2018), no que diz respeito à relação literatura-cinema; d) explicar como o trabalho em sala, envolvendo essa relação interartes, contribui para o processo de formação do leitor de literatura; e) mostrar e comentar, por meio de três sequências didáticas que utilizam o filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, dirigido por Guel Arraes e Jorge Furtado², seu texto literário base – *Caramuru*, do Frei José de Santa Rita Durão – dentre outras obras, como a relação interartes, quando bem planejada e contextualizada, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura literária essenciais para o mundo atual.

A fim de alcançar os objetivos propostos, partimos das seguintes questões: a) quais são as principais discussões e propostas que vêm sendo levantadas nos últimos anos acerca da interface entre literatura, cinema e educação? b) como os livros de português do Ensino Médio, recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos* (2018), têm abordado a relação literatura-cinema? c) quais são os principais pontos de encontro e/ou desencontro entre as orientações do Ministério da Educação – MEC para o trabalho com literatura no Ensino Médio e as propostas de atividades dos livros de língua portuguesa recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos* (2018), no que diz respeito à relação literatura-cinema? d) de que maneira o trabalho realizado em sala de aula, envolvendo essa relação interartes, contribui para o processo de formação do leitor de literatura? e) como abordar, nas aulas, os diferentes e possíveis diálogos entre a literatura e o cinema a partir do filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, dirigido por Guel Arraes e Jorge Furtado, a fim de contribuir para formar leitores de literatura?

Na busca por respostas, percorremos quatro etapas metodológicas: 1^a) o levantamento de um sólido arcabouço teórico dedicado às discussões em torno das relações entre literatura, cinema e também de referencial relacionado à reflexão sobre o ensino de literatura e a formação do leitor; 2^a) a identificação e análise, em livros de português recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio* (2018), de referências ao trabalho com a interface literatura-cinema; 3^a) o confronto de informações presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC dedicados às orientações do trabalho com literatura no Ensino Médio e as propostas de

² O filme foi dirigido por Guel Arraes e contou com Jorge Furtado como roteirista, porém, como fica evidenciado no livro *A invenção do Brasil* (FURTADO & ARRAES, 2000), a parceria dos dois foi fundamental para a criação da minissérie, depois transformada em filme.

trabalho relacionadas ao diálogo literatura-cinema encontradas nos livros de português recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio* (2018); e, por fim, 4ª) a partir do que foi feito nas etapas anteriores, expor sequências didáticas que incidem sobre a formação do leitor, relacionando literatura e cinema, partindo, em especial, do filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, de Guel Arraes e Jorge Furtado, e de seu diálogo com clássicos da literatura brasileira, assim como outras formas de expressão artística.

Tanto o cinema quanto a literatura, num sentido bem geral, podem designar não apenas a obra propriamente dita, mas também os sistemas de criação, circulação e recepção envolvidos. Candido (1981, p. 23-25), ao definir literatura, a considera, entre outras concepções, como “(...) um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominante numa fase”, sendo que em torno desses denominadores se diferenciam elementos como linguagem, temática, imagens, abordagem, dentre outros. Da mesma forma ocorre com o cinema, sistema em que também há elementos que interferem no seu processo de criação, circulação e recepção.

Um dos vieses mais explorados na hora de se pensar a relação literatura e cinema, inclusive nas aulas de literatura, é o da adaptação. Para o senso comum, responder à questão “Por que o cinema ainda investe tanto na adaptação de obras literárias?” parece ser uma tarefa bastante fácil. Traduzir, tornar a obra mais atraente, substituir a leitura do livro às vésperas do vestibular, por exemplo. Muitos pesquisadores discordam. Sobre isso, Rodrigues e Zaninelli afirmam:

Mas seria essa mesma a função da adaptação: facilitar, ou melhor, “traduzir” a escrita literária para o público que não tem paciência para lê-la? Enquanto para alguns cineastas, a adaptação cinematográfica não visa à facilidade, mas outra forma de representar uma determinada história – que por sinal também exigirá uma nova leitura do espectador, para outros, infelizmente, a expressividade dos filmes “anula” a beleza das palavras devido à concretização da ideia construída pela criatividade do leitor. (RODRIGUES & ZANINELLI, 2009, p. 54).

O cinema é um recurso ímpar para promover atividades de leitura e análise, uma vez que contempla simultaneamente várias linguagens (a textual, a imagética, a sonora etc.). Essa mescla de linguagens pode ser a “porta de entrada” para a leitura literária na escola, em especial no Ensino Médio. Alguns pesquisadores, dentre eles os já citados Rodrigues e Zaninelli (2009), destacam o “poder” que o cinema tem de atrair jovens para a leitura de obras, como ocorreu nos famosos casos de *Harry Potter* e *Crepúsculo*, por exemplo. Porém, acredita-se que é possível ir além da atração pelos “blockbusters” e trabalhar com o cinema com vistas a auxiliar na formação de leitores literários.

Por outro lado, “[m]esmo assim, espanta o quão pouco se trabalha com o cinema e a pobreza na sua abordagem quando isso é feito – principalmente se considerarmos a prática dos professores de literatura (...)” (SILVA, 2010, p. 92). Dos poucos professores que se arriscam a trabalhar com esse tipo de texto, muitos não estão minimamente familiarizados com a linguagem cinematográfica, o que os induz a compará-la àquela apresentada na obra escrita, desconsiderando as novas perspectivas sobre a questão da adaptação. O que alguns profissionais precisam compreender é que “o cinema não deseja ‘matar’ a literatura e sim libertá-la para que o espectador possa realizar outras leituras através da visão do cineasta” (RODRIGUES & ZANINELLI, 2009, p. 49).

O trabalho com a adaptação, em sala, principalmente nas aulas de literatura, exige certa “afinidade” do professor com as técnicas de cinema, ao ponto de saber, por exemplo, que muito do que as pessoas, hoje, conhecem sobre *Pinóquio*, de Collodi, foi construído com base em sua adaptação para o cinema, pelos estúdios Disney, enquanto no livro, suas lições e exemplos são bem mais amplos. Partindo deste ponto de interseção, Manguel (2009), no texto *Como Pinóquio aprendeu a ler*, apropriando-se do famoso boneco de madeira, retoma sua clássica história, literária e fílmica, para problematizar questões sobre a leitura e as questões sócio-políticas a ela relacionadas, onde, também, enquadra-se a escola, enquanto instituição, e o seu papel na formação de leitores.

O papel da escola, dentre tantos outros, é o de formar leitores capazes de realizar uma leitura crítica do mundo a sua volta. Essa noção de leitura ativa e dinâmica, ainda que já discutida no meio acadêmico, merece ser repensada à luz da aula de literatura, contexto onde, a princípio, as estratégias indispensáveis à recepção e à leitura dos textos de cunho literário são vivenciadas.

Como esclarece Leffa (1996), o ato de ler é um processo extremamente complexo por exigir do leitor habilidades de alta sofisticação e envolver subprocessos capazes de promover uma comunicação recíproca entre leitor e texto. Dentre esses subprocessos, destacam-se: as estratégias utilizadas para compreender um texto, a finalidade e os objetivos da leitura, o estabelecimento de intertextualidades, a contribuição do conhecimento de mundo e, no caso da literatura, a sensibilidade para desvendar as entrelinhas do texto.

Sintetizando o que afirmam algumas teorias da leitura, em relação à formação do leitor, Cosson (2014) aponta que lemos formalmente quando: lemos diversos e diferentes textos, lemos de diversos modos, lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica, avaliamos o que lemos, lemos para aprender a ler.

A inevitável dúvida que surge, após análise dos critérios para a realização da leitura formativa, explicitados por Rildo Cosson, é: através das aulas de literatura do Ensino Médio, tem-se conseguido formar, na prática, leitores literários críticos, como nos orientam os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC?

De que modo, então, o diálogo literatura-cinema pode potencializar o processo de formação do leitor de literatura no Ensino Médio? A fruição da literatura e do cinema, cada uma à sua maneira, implica diversos processos cognitivos no momento da leitura. Na literatura, a seleção criteriosa dos signos verbais, a estilística, assim como a estrutura da obra, são elementos utilizados no texto a fim de mostrar algo ao receptor. O cinema, ao contrário do que acontece com a literatura, através de suas cenas, mostra, para em seguida narrar. Os filmes, além dos signos verbais, utilizam diferentes linguagens: a caracterização dos personagens, a expressão e a gesticulação dos atores, o cenário, a iluminação, a música, a fotografia, o enquadramento, o foco, dentre outros aspectos. Dessa forma, a relação simbiótica entre a literatura e o cinema ultrapassa o campo narrativo, pois está intimamente relacionada às diferentes linguagens que utilizam, possibilitando, com isso, o levantamento de pontos de discussão que despertem no estudante um possível interesse para o aprofundamento da leitura do texto literário.

Diante do exposto, fica evidente que não só a linguagem, peculiar a cada uma das artes, mas principalmente a possibilidade de discussões emanadas dessa relação podem contribuir de maneira significativa, quando bem conduzidas pelo professor, para o desenvolvimento do leitor literário que se encontra no Ensino Médio.

A seguir, percorreremos quatro capítulos: o Capítulo 1 – Literatura e cinema na escola: coisa de cinema; o Capítulo 2 – Leitor, literatura e cinema: o que permanece, o que muda e o que desaparece no roteiro dos documentos oficiais; o Capítulo 3 – Literatura e cinema no livro didático: uma reflexão sobre “maquiagem”; e, por fim, o Capítulo 4 – Sequências didáticas interartes, com vistas à formação do leitor de literatura no Ensino Médio, partindo de *Caramuru*, de Santa Rita Durão, e *Caramuru, a invenção do Brasil*, de Guel Arraes e Jorge Furtado.

No primeiro capítulo, revisitaremos o percurso histórico das imagens: das paredes das cavernas às telas de cinema, discutiremos sobre o diálogo entre a literatura e o cinema, refletindo sobre os termos “diálogo”, “tradução”, “adaptação” e “transformação”, destacaremos a importância do planejamento das atividades, envolvendo a literatura e o cinema, que buscam a formação do leitor de literatura, por fim, defenderemos o diálogo entre a literatura e o cinema

como possível estratégia metodológica, capaz de “potencializar”, no Ensino Médio, o processo de formação do leitor de literatura.

O segundo capítulo delineará a trajetória da literatura enquanto disciplina escolar, partindo do seu surgimento, ainda no período colonial, até alcançar os dias de hoje. Por meio deste capítulo, buscaremos compreender, também, como foram “desenhadas”, no decorrer da história, por meio dos documentos oficiais de educação (*PCNEM*, *PCN+*, *OCEM* e *BNCC – Ensino Médio*), as aproximações e/ou distanciamentos entre a literatura e as outras artes, em especial o cinema, durante o processo de formação do leitor de literatura no Ensino Médio. Serão discutidos, ainda, como a “literatura” e o “leitor” vêm sendo abordados nesses documentos e como o perfil deste último vem sendo construído ao longo do tempo. Por fim, com base nos pressupostos da pedagogia e dos estudos literários, serão levantados e problematizados, dentre outros, os conceitos de “literatura”, “texto literário”, “letramento literário” e “leitor”.

Dedicaremos o espaço do terceiro capítulo: à realização de um breve resgate do percurso histórico do livro didático no Brasil; destacaremos alguns pontos sobre a condição da literatura no livro didático de português; por fim, apresentaremos, com discussões, uma análise detalhada de quatro coleções de livros didáticos de língua portuguesa disponibilizados, via Programa Nacional do Livro Didáticos – PNLD, para adoção e utilização, no triênio 2018/2019/2020, em escolas públicas brasileiras que ofertam o Ensino Médio.

Por fim, em nosso quarto e último capítulo, buscaremos esboçar algumas sequências didáticas e sugestões que, a nosso ver, respeitando os objetivos de aprendizagem e o contexto singular de cada instituição, podem potencializar a formação do leitor de literatura que se encontra no Ensino Médio.

Passemos, então, à discussão sobre o diálogo entre a literatura e o cinema na escola, focando nosso olhar para a aula e para o processo de formação do leitor de literatura no Ensino Médio. Como bem destaca Tonino Guerra, em nossa epígrafe, “[...] o ideal é sempre uma mistura de simplicidade e amplitude de tempo, especialmente quando se trata de arte [...]”. Seria este, um caminho possível para cativar e engajar o estudante do Ensino Médio na leitura literária: uma mistura que envolva, dentro de sala, as narrativas dos livros e as narrativas das telas?

CAPÍTULO 1

LITERATURA NA ESCOLA: COISA DE CINEMA

Cinema é visibilidade; literatura é invisibilidade, você imagina o que lê... Quanto maior a traição, melhor o resultado. Embora seja muito comum ouvirmos, em adaptações para o cinema, que o livro é sempre melhor que o filme, é preciso entendermos que literatura e cinema são linguagens distintas. Não podem ser comparadas...

(Sylvio Back)³

O excerto anterior, de Sylvio Back, foi escolhido por anunciar, de forma detalhada, pontos que discutiremos neste capítulo introdutório, intitulado: “Literatura na escola: coisa de cinema”. Em seu discurso, Back destaca a “invisibilidade” da literatura e a “visibilidade” da obra cinematográfica. O presente capítulo se debruça exatamente sobre essas questões: O que caracteriza tal “invisibilidade” da literatura? No caso do texto cinematográfico, como se processa essa “visibilidade” e como, por meio dela, produz sentidos? Responder a essas duas questões é apenas o primeiro passo para compreendermos como essas duas linguagens, diferentes, se entrelaçam, com frequência no atual contexto em que vivemos, e como essa complexa e, ao mesmo tempo, profícua relação, vêm, com o passar dos anos, adentrando o espaço escolar, sobretudo nas aulas de literatura como proposta metodológica para o desenvolvimento de ricas experiências de aprendizagem. Na tentativa de organizar tais pontos de discussão, dividimos este primeiro capítulo em quatro grandes seções: 1.1 O longo e grandioso percurso das imagens: das paredes das cavernas às telas de cinema; 1.2 Literatura e cinema: diálogo, tradução, adaptação e transformação; 1.3. Sessão de cinema na escola: do planejamento pedagógico à aprendizagem; por fim, encerramos o capítulo com 1.4 Literatura e cinema: uma interface metodológica para a formação do leitor.

³ CASTANHEIRA, Yara. Disponível em: <http://www.ufmg.br/online/arquivos/000574.shtml>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

1.1 O longo e grandioso percurso das imagens: das paredes das cavernas às telas de cinema

As imagens⁴, desde suas primeiras manifestações, estiveram atreladas a duas práticas sociais bastante distintas. Por um lado, estavam ligadas ao mítico, ao religioso e ao sagrado, satisfazendo o antigo desejo humano de dar vida ao inanimado. Por outro, foram influenciadas pelos avanços tecnológicos que o homem, ao passar dos anos, foi adquirindo. Mas somente após a Revolução Industrial, com a popularização e a divulgação de importantes invenções, foi possível consolidar “novas” maneiras de (re)produzir o mundo em questão.

Uma das grandes revoluções da arte ocorreu quando, apreciando as paredes das cavernas, os primeiros homínidos foram capazes de representar, por meio das pinturas rupestres, cenas do cotidiano. São inevitáveis as perguntas sobre as razões que os levaram a produzir tais pinturas. A explicação mais aceita atualmente é de que essa manifestação artística era praticada por caçadores, e de que era parte de um “processo de magia” por meio do qual objetivava interferir na captura da caça. O “artista-caçador” supunha ter poder sobre o animal desde que se apropriasse de sua imagem. Acreditava que poderia capturar e matar o animal de seu contexto real desde que o representasse ferido por meio das pinturas nas cavernas. Dessa forma, as pinturas não eram representações, mas a própria realidade (PROENÇA, 2006).

Como se pode inferir, a arte faz parte do mundo desde a pré-história e tem ocupado lugar de grande importância em boa parte das civilizações. Por meio dela, temos nossas capacidades emocionais e intelectuais desafiadas. Quando somos expostos a uma obra de arte, tudo o que somos, pensamos e sentimos contribui para a construção dos sentidos. Cada experiência artística vivenciada, então, torna a nossa sensibilidade mais aguçada, educando o nosso gosto. Assim como o mito, e posteriormente a ciência, a arte, em suas mais variadas manifestações, vai aparecer no mundo pela necessidade humana de compreendê-lo e organizá-lo.

Religiões antigas já utilizavam, em seus rituais, os bonecos de vodu, imagens representando o ser humano (HANDERSON, 2010). Os vodus, mais tarde, teriam dado origem às bonecas utilizadas pelas crianças para brincar e às formas artísticas do teatro de bonecos e das animações. Por meio desses novos usos, os seres humanos evidenciaram o significativo interesse em criar reproduções e, com elas, simular o poder divino de “dar vida” a imagens.

⁴ De origem latina, “imago”, a *imagem* guarda a semelhança e/ou o sinal de algo que se conserva independentemente dela. Refere-se à percepção visual do mundo, à imagem de uma paisagem ou objeto, por exemplo, ou à abstração humana, imagem-pensamento que construímos sobre as coisas. Por meio do termo em destaque, designa-se ainda as imagens produzidas a partir da experiência com o mundo: pinturas, desenhos, fotos, filmes, imagens artificialmente construídas (OLIVEIRA, 2008).

Desde os primórdios da humanidade, nas comunidades tribais e nas civilizações da antiguidade, o homem produziu, ouviu e compartilhou narrativas. Num primeiro momento, incomodado com os fenômenos, cujas razões desconhecia, buscou o reestabelecimento do próprio equilíbrio por meio dos mitos⁵ (cosmogônicos, teogônicos, antropogônicos, escatológicos, dentre outros), que o ajudaram a compreender melhor o complexo mundo a sua volta, afugentando temores do desconhecido, do perigo e da morte. O *mito*, “mythos” em grego, predominante em culturas de tradição oral, quando ainda não havia escrita, significava “palavra”, “o que se diz”, “narrativa”. Vale destacar, porém, que mesmo predominante em sociedades ágrafas, a consciência mítica ultrapassou culturas e tempos como componente indissociável do processo de sentir e compreender o mundo. Os relatos míticos se sustentam na fé em forças superiores que recompensam ou castigam, protegem ou ameaçam. Como etapa significativa do processo de compreensão da realidade, o mito não pode ser entendido apenas como lenda, fábula, fantasia ou credence e, portanto, um tipo inferior de conhecimento, a ser superado por explicações mais racionais, mas como uma outra leitura da realidade. Sua verdade resulta de uma intuição⁶, cujas raízes se fundam na emoção. Assim, antes de compreender o mundo de forma argumentativa, com seu vasto rol de conceitos “logicamente organizados”, o mito expressa o que desejamos ou tememos, como somos atraídos ou como nos afastamos das coisas. O mito, segundo Gilbert Durand (1997, p. 62-63), consiste num:

[...] sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico, que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias [sic].

Além dos mitos, outros textos anônimos (narrativas lendárias, poesias, cantigas, provérbios, adivinhas, parlendas, dentre tantos outros), transmitidos oralmente, de geração em geração, veiculados pela tradição, permaneceram na memória coletiva, sendo compartilhados em todas as localidades, a fim de entreter, educar e preservar cultura(s). Em momento impreciso da história, porém, o homem, por uma necessidade de registro, de ordem prática e documental, usou a palavra escrita como expressão de seus sentimentos e ideias mais profundos, numa espécie de “formalização” da subjetividade sobre a realidade. O olhar subjetivo de cada

⁵ Para mais detalhes sobre o mito, destacamos as teorias de: Claude Lévi-Strauss (1970); Ernst Cassirer (1985), Roland Barthes (1989) e Mircea Eliade (1988, 1989).

⁶ O termo *intuição*, aqui utilizado, ultrapassa seu uso comum: de percepção, discernimento ou pressentimento das coisas, independente de raciocínio ou de análise (HOUAISS, 2009). Deve ser compreendido à luz da Filosofia, que o entende como uma “Relação direta (sem intermediários) com um objeto qualquer; por isso, implica a presença efetiva do objeto. [...] nesse sentido, a I. [intuição] é uma forma de conhecimento superior e privilegiado, pois para ela, assim como para a visão sensível em que se molda, o objeto está imediatamente presente” (ABBAGNANO, 2007, p. 591).

indivíduo capta e modifica um mesmo dado de modo diferente. Isso quer dizer que há o que é próprio do real, da sua realidade aparente, mas o olhar que o percebe carrega consigo a experiência e a sensibilidade do observador.

Por meio da imaginação⁷, a literatura evoca e atribui sentido ao real, significando-o. A imaginação é uma importante faculdade humana de representar por meio das imagens. Em literatura, segundo Guimarães (1997, p. 60),

Denominamos inicialmente imagem ao enunciado ou conjunto de enunciados no qual os signos lingüísticos [sic] estão dispostos de modo a ressaltar os traços sensíveis daquilo que constitui o objeto do discurso. Encontramos aqui aquela estrada da escrita que, diante de um espaço repleto de objetos, procura criar um equivalente verbal enchendo a página de palavras, “num esforço de adequação minuciosa do escrito com o não escrito, da totalidade do dizível com o não-dizível”.

Dessa forma, o artista não copia a realidade, pelo contrário, cria o que poderia ser, por meio da imaginação. Nesse tipo específico de imagem, o que importa não é a sua semelhança com o objeto representado, mas os meios, os arranjos utilizados em sua construção. Ainda para o mesmo autor,

Em se tratando de literatura, porém, só se pode tornar algo visível significando-o, isto é, representando o sensível por meio do conceito. Criado por meio dos signos linguísticos [sic], o visível da narrativa é algo de segundo grau, resultante do trabalho do conceito. Não se trata, a bem da verdade, de uma passagem ou de uma tradução entre a imagem visual propriamente dita e a imagem construída por meio dos signos lingüísticos [sic], mas, precisamente, daquilo que não “passa” de um tipo de signo a outro, ou seja, da diferença que os separa (GUIMARÃES, 1997, p. 60).

A imagem, na literatura, é resultado de uma transposição criativa, que extrai da simultaneidade dos elementos que compõem a imagem visual, o necessário para seu escalonamento em duas instâncias: a linearidade do signo e a completude da frase (SAUSSURE, 2012). A imagem construída pela narrativa passa da simultaneidade dos elementos que compõem o quadro da realidade visível à linearidade intrínseca dos signos linguísticos, os conceitos. Esses, por sua vez, sujeitam-se à sucessão dos morfemas e dos sintagmas até que se atinja o sentido completo da frase, gerando os enunciados ou conjunto de enunciados que nos explica Guimarães (1997).

⁷ A *imaginação* não tem em nosso tempo um *status* significativo, sobretudo por se tratar de um processo que requer tempo lento, languidez, espaços vazios na agenda e abismos abertos na alma. Não é produtiva, não pode ser quantificada, nem seus resultados podem ser avaliados concretamente. É, sobretudo, transformadora e não raras vezes nos faz resvalar em nossas próprias sombras. É um tema impopular na própria psicologia, por que não o seria na área da comunicação? Apenas a arte a tem suportado, muito embora não raramente a trate como recurso técnico de produção (CONTRERA, 2016).

A necessidade de registrar e documentar acontecimentos levou a humanidade a uma intensa pesquisa dos processos artísticos e científicos de captura de imagens. A fotografia, invenção de 1823, atribuída a Joseph Nicéphore, que, até então, era um processo difícil e caro, restrita a uma irrisória parcela da sociedade, se difundiu largamente. O surgimento da câmera escura, com seus processos físico-químicos sofisticados na produção da fotografia, juntamente com sua difusão, por meio dos fotógrafos ambulantes, e com o desenvolvimento da indústria, garantiram ainda mais popularidade e credibilidade à imagem, já como expressão dos fatos. Segundo Aumont (2012, p. 320-321),

A fotografia reproduz as aparências visíveis ao registrar o traço de uma impressão luminosa: este é o princípio de sua invenção. Ora, muito depressa percebeu-se que esse registro, se no plano puramente óptico aproximava a imagem fotográfica da imagem formada no olho, tornava-as distintas pelo fato de fixar um estado fugidivo dessa imagem, um estado que escapa à visão normal [...] e, dessa forma, dava acesso a um modo inédito de ver a realidade. É o tema bem conhecido da “revelação” fotográfica: a fotografia mostra o mundo de uma maneira invisível a olho nu, permite ver coisas normalmente não vistas.

A nova tecnologia tornou a imagem mais realística. Sua popularização, durante o século XX, ampliou, de modo considerável, a relação do homem com o mundo. Atualmente, em formato digital, produzida pelas mais variadas marcas e modelos de *smartphones*, a fotografia passou a ser acessível a qualquer um, tornando-se elemento indispensável no cotidiano das pessoas, que passaram a registrar os acontecimentos a fim de divulgá-los, de modo frequente e bastante acelerado, aos familiares, aos amigos ou a terceiros.

Se, por um lado, a popularização da fotografia deu maior acesso aos registros, tornando-a elemento obrigatório em jornais diários, propagandas e cartões postais que corriam o mundo; por outro, gerou inquietações e desconfiança sobre sua essência artística. Sua “essência”, seu “*status* de arte” ficariam abalados com a constante e acelerada reprodutibilidade técnica, provocada pela multiplicação das imagens automáticas e mecanicamente reproduzidas? No célebre ensaio, de 1935, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin, na contramão dos críticos do século XIX, para quem o fenômeno da automaticidade do instantâneo fora o mais importante, se dedicou sobretudo na reprodução e na série. A difusão desenfreada da obra de arte, em exemplares múltiplos, descaracterizaria a essência da arte, sua “aura”? Para Benjamin, sim, haveria a perda da “aura”.

Segundo Benjamin, a partir da invenção da fotografia, que não só permite a reprodução imediata e infinita, coloca em segundo plano o valor de culto das obras, relacionado à noção de

aura, em favor de seu culto de exposição, associado ao conceito de choque. Nas palavras de Soares, em diálogo com o pensamento benjaminiano:

[...] à medida que as artes emancipam-se do uso ritual, aumentam seu valor de exposição. Com a reprodutibilidade técnica, essa “exponibilidade” cresce de forma impressionante, o que leva a uma refuncionalização da arte, o que pode ser comprovado através do cinema (SOARES, 2006, p. 25).

Na virada do século XIX, o mundo passava por forte reconfiguração. Nesse período singular, a humanidade, a partir da Segunda Revolução Industrial, desenvolveu-se tecnologicamente de forma intensa, mais do que já havia se desenvolvido em toda a sua vasta existência. Para Sabadin,

A febre de inovações técnicas entusiasmou populações cada vez mais sedentas de informação, lazer, entretenimento, estímulos, novidades [...] Entre elas, esse misto de arte, magia, encantamento e tecnologia que o mundo viria a conhecer com o nome de CINEMA (2018, p. 13).

Partindo do mesmo princípio da fotografia, o cinema teve também uma série de invenções⁸ que o antecederam, quando foi “criado” pelos irmãos Lumière, em 28 de dezembro de 1895. Boa parte dessas invenções buscava, por meio da ilusão, a reprodução da imagem em movimento. “Inventado” inicialmente na Europa, o cinema se popularizou nos Estados Unidos, tornando-se uma das mais importantes indústrias culturais da modernidade.

Segundo Morin (1983), o cinema fez contrastar o movimento das imagens com a imobilidade do corpo do seu espectador, criando, com isso, uma sensação de abandono e prazer, proporciona, ainda, o que nomeou como processo de projeção-identificação, pelo qual o espectador se sente parte integrante daquilo que assiste. Tal sensação se tornou cada vez mais poderosa à medida que as novas tecnologias foram instrumentalizando o cinema com mais recursos, como o som, a cor, os efeitos especiais e as telas de largas proporções. Com isso, o homem parecia ter alcançado os próprios sonhos e o poder de sonhá-los de modo coletivo. Por isso, o consumo da imagem se realiza com prazer. O prazer gerado pela imagem é, sem dúvida, inseparável de um suposto prazer daquele que a produz. O prazer que proporciona é o da experiência “forjada”, em última instância, o prazer de a ter vivenciado, de forma segura, com todas as possíveis cargas de sentimentos.

⁸ Dentre essas invenções, destacam-se: as lanternas mágicas chinesas, o eidophusikon (de Philippe-Jacques de Louthembourg), o panorama (de Robert Barker), a fantasmagoria (de Étienne Robertson), o diorama (de Louis Jacques Mandé Daguerre), o fenacistoscópio (de Joseph Plateau e de Simon Stampfer), o zoetrope (de William George Horner), o phasmatrope (de Henry Heyl), o fuzil fotográfico e o chronophotographe (de Étienne-Jules Marey), e o Kinetoscope (de William Kennedy-Laurie Dickson) (SABADIN, 2018, p. 13).

Grande capital e tecnologia de ponta foram necessários para o surgimento dessa complexa produção coletiva, orquestrada por grandes equipes que se subdividem em tarefas especializadas. Destinada às massas, apresentou as características da indústria de bens simbólicos. O sucesso que alcançou, desde o seu início, foi enorme, transformando teatros em cinemas e aproximando pessoas em busca de emoções, sentimentos, afinidades, valores e leituras comuns. Hoje, o cinema é uma espécie de indústria globalizada, exercendo determinadas funções sociais. Sua função mais comum incide sobre a capacidade de fazer o espectador se emocionar e refletir, dentre as funções mais complexas, a capacidade de possibilitar, ao homem, a autorrepresentação e a autorrepresentação em relação ao aparato de registro, o cinema. Sobre isso, discorre, Benjamin:

Dentre as funções sociais do cinema, a mais importante é a de estabelecer o equilíbrio entre o homem e o aparato. Essa tarefa o cinema a cumpre inteiramente, não só pelo modo como o homem se representa perante o aparato de registro, mas também pelo modo como representa para si o mundo circundante com ajuda desse aparato. O cinema, por meio dos grandes planos retirados do inventário do mundo circundante, por meio da ênfase dada a detalhes ocultos nos adereços que não são comuns, por meio da investigação de ambientes banais sob a direção genial da objetiva, por um lado, amplia a perspectiva sobre as necessidades que regem nossa existência e, por outro, chega ao ponto de nos assegurar um enorme e insuspeitado espaço de jogo (BENJAMIN, 2014, p. 95-97, grifo do autor).

Gilles Deleuze (1990, 1985), ao contrário de Benjamin, se dedica a questões mais estruturais do cinema: às suas *imagens*. Para esse outro grande filósofo, o cinema é uma forma de pensamento, construído por *imagens*. Mas o que caracteriza uma imagem cinematográfica, afinal? Martin nos responde, a contento, tal questão:

A imagem constitui o elemento de base da linguagem cinematográfica. Ela é a matéria-prima fílmica e desde logo, porém, uma realidade particularmente complexa. Sua gênese, com efeito, é marcada por uma ambivalência profunda: resulta da atividade automática de um aparelho técnico [a câmera] capaz de reproduzir exata e objetivamente a realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo essa atividade se orienta no sentido preciso desejado pelo realizador. A imagem assim obtida é um dado cuja existência se coloca simultaneamente em vários níveis de realidade, em virtude de um certo número de características fundamentais [...] (MARTIN, 2013, p. 21).

Defendendo a ideia de que o cinema “pensa” por meio das *imagens*, Deleuze (1990, 1985) cria, para elas, uma classificação das imagens cinematográficas, dividindo-as em *imagens-movimento* e *imagens-tempo*, as primeiras caracterizando o cinema clássico, as segundas, o cinema moderno. A imagem-movimento surgiu ao se descobrir que uma sequência significativa de imagens capturadas apresentava a mesma sequência dos movimentos

registrados no espaço. Identificou-se, ainda, que a imagem-movimento apresentava, em paralelo, íntima relação com o tempo, que dava certa continuidade ao momento registrado. Passa-se, então, a falar em imagem-tempo, compreendida como a relação do instante exato da captura, pela câmera, de determinada imagem com o tempo, numa espécie de recorte do real no tempo (DELEUZE, 1990, 1985). Logo, no cinema, as imagens podem ser compreendidas como lembranças, memórias ou representação do presente, que se dão pelo registro da relação espaço-tempo.

O cinema, em sua essência, criou os planos e as panorâmicas, “espetacularizando” o detalhe, o ínfimo, com significativa nitidez e de uma maneira tão singular que nenhuma outra linguagem foi capaz de criar. Sua linguagem é produzida com cenas compostas por pequenas imagens que se juntam por meio da montagem. “Só se passa da fotografia ao cinema, do decalque à arte, pela montagem. Com tão ampla definição, ela se confunde simplesmente com a própria composição da obra” (METZ, 2014, p. 47). As cenas, por sua vez, são capturadas por meio de certo enquadramento do espaço, na busca por planos específicos. O espaço, quando rodado sem cortes, constitui uma série ordenada de imagens estáticas (fotografias) que, projetadas em sequência, dão a ilusão de movimento.

A linguagem do cinema é a linguagem que atende a demandas do mundo contemporâneo. Vivencia-se a era das imagens e por meio delas surgem novas narrativas, adentra-se ao universo oculto e paralelo da realidade. Dessa forma, o espectador reconhece-se pela linguagem de seu tempo, a linguagem do cinema, e, através dela, veiculada pelos mais variados meios, dentre eles a internet e os *streamings*, se apropria dos objetos do conhecimento de modo ativo. O mundo, em sua configuração atual, é interativo, por isso se vale de múltiplas linguagens. Em sua ativa relação com a linguagem do cinema, o espectador “viaja” pelo mundo das imagens, amplia seus sentidos, emoções e reflexões que são acionados pelos estímulos do audiovisual (SOUZA et al, 2015). Logo,

[...] o dispositivo fotográfico e o dispositivo cinematográfico são feitos para transmitir uma efigie da realidade. Querer neles sentir uma presença atual – embora isso tenha acompanhado importantes instituições críticas – só pode provir do desejo inocente, do fantasma ou da convenção. Não obstante seus poderes, entre outros o de ensinar a ver melhor, o cinema e a foto não *revelam* nada do mundo, no sentido literal e esotérico da palavra (AUMONT, 2012, p. 288, grifo do autor).

Estamos, mais do que nunca, na era das imagens. Compreender como cada uma delas funciona na atualidade é fundamental. Não se deve, por exemplo, negligenciar suas peculiaridades. Pelo contrário, deve-se compreender como atuam de forma integrada. Múltiplas

mídias, múltiplas linguagens e diversos sentidos estão envolvidos neste novo e consistente diálogo midiático. As imagens, nesta (re)configuração, influenciam na comunicação, na formação do imaginário coletivo, nos hábitos de entretenimento e lazer, tornam-se atemporais, ou seja, suas leituras, inquietações e discussões ultrapassam o momento da execução, repercutem nos encontros, nas conversas, nos comentários e nas críticas empreendidas pelo grande público e pelos especialistas em arte.

Após passar por sucessivos estágios, o que ainda esperar das imagens? Rancière se inquieta sobre tal questão, levanta outras e reflete sobre elas.

Do que se está falando e o que precisamente nos é dito quando se afirma que daqui em diante não há mais realidade, apenas imagens? Ou, ao inverso, que doravante não há mais imagens, somente uma realidade representando sem cessar a si mesma? Os dois discursos parecem opostos. Todavia, sabemos que não param de se transformar um no outro em nome de um raciocínio elementar: se só há imagens, não existe mais um outro da imagem. E se não existe mais um outro da imagem, a noção mesma de imagem perde seu conteúdo, não há mais imagem. Vários autores contemporâneos opõem a Imagem que remete a um Outro e o Visual que só remete a ele mesmo (RANCIÈRE, 2012, p. 9-10).

A sociedade, que desse contexto emerge, é um espelho onde o ser humano se lança a fim de encontrar a si próprio, o outro e o mundo. Artista e apreciador, cada um à sua maneira, se valem da arte na tentativa de apreender o mundo. O artista, ao focar sua sensível atenção, cria ultrapassando a aparência exterior das coisas. O apreciador, por sua vez, se entrega às obras do artista a fim de, por meio da experiência estética, extrair-lhe os sentidos. Assim como a mitologia e a ciência são modos de organização da experiência humana, a arte, por meio da sensibilidade e do sentimento, tanto do artista quanto do apreciador, é também uma forma de organização, um modo singular de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento.

O artista intui a realidade ou objeto sobre os quais focaliza sua atenção, não cria cópias, mas símbolos. Estes, por sua vez, são objetos individuais, sensíveis, obras de arte. O apreciador, por outro lado, a partir dessa percepção, pode ir além, (re)lendo o mundo e a realidade, numa incansável e interminável busca por compreendê-lo.

Como mostrado nesta seção, a imagem artística existe desde a pré-história, suscitando uma interrogação sobre sua própria natureza, seu discurso, seu poder e suas funções. Depois de examinar a sua trajetória histórica e refletir sobre as suas singularidades, ao se metamorfosear em diversas possibilidades artísticas específicas e distintas, geradoras do prazer da imagem, é preciso, ainda, estarmos atentos sobre a ciência das imagens, o ir e vir entre a literatura e o

cinema, por meio da atividade intersemiótica, baseada em consideráveis transformações, ocorridas durante a transição de uma coisa à outra.

1.2 Literatura e cinema: diálogo, tradução, adaptação e transformação

Como o próprio título da seção nos sugere, existe uma vasta pluralidade de possibilidades de formas de relação entre a literatura e o cinema. Aqui, porém, nos dedicaremos, em especial, à discussão da adaptação.

A *intertextualidade*, fenômeno em discussão, é de suma importância neste estudo, uma vez que propomos o estabelecimento de relações entre textos, literários e filmicos, como estratégia didática para a formação do leitor de literatura no Ensino Médio. Recorrendo ao dicionário *Houaiss*, em sua versão eletrônica, o termo *intertextualidade* é composto por: *inter*, no interior de dois, e *texto* [textus], fazer tecido, entrelaçar. Por meio desse entrelaçamento, uma obra se interliga a outras, fenômeno muito recorrente na história da literatura. Diante disso, é fundamental registrar a marcante presença de Bakhtin em relação aos estudos iniciais da *intertextualidade*, posteriormente divulgados por Julia Kristeva, compiladora do termo. É dela a autoria da definição⁹ mais clássica de intertextualidade: “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” (KRISTEVA, 1974, p. 64). Para ela, no lugar da intersubjetividade, instala-se a *intertextualidade*.

No início dos estudos sobre a intertextualidade, sua imprecisão teórica gerou, entre os estudiosos da literatura, certo desconforto, como nos mostra Samoyault:

A imprecisão teórica que envolve a noção de intertextualidade, explicando em parte sua recusa por certos teóricos da literatura, deve-se à bipartização de seu sentido em duas direções distintas: uma torna-a um instrumento estilístico, linguístico mesmo, designando o mosaico de sentidos e de discursos anteriores, produzido por todos os enunciados (seu substrato); a outra torna-se uma noção poética, e a análise aí está mais estreitamente limitada à retomada de enunciados literários (por meio da citação, da alusão, do desvio, etc) (SAMOYAULT, 2008, p. 9).

A noção de intertextualidade, porém, passou, ao longo dos anos, por muita discussão. Uma delas merece ser pontuada de forma mais detida: a empreendida por Gerard Genette, responsável por criar, em 1982, as categorias, até hoje, utilizadas no estudo da intertextualidade. Sua obra – *Palimpsestos: a literatura de segunda mão* (2006) – nos apresenta o enquadramento

⁹ Definição encontrada no texto: *La Révolution du langage poétique – L’Avant-garde à la fin du dix-neuvième siècle: Lautréamont et Mallarmé* (1974).

dos intertextos, possibilitando uma categorização: *citação, alusão, plágio, paródia, pastiche* etc. A categorização dos intertextos, por Genette, foi essencial para o aprofundamento de estudos na área da intertextualidade, também muito utilizada em outros campos do conhecimento, como nos estudos de cinema.

No Brasil, ao longo do século XX, diversas produções cinematográficas¹⁰ recorreram, por meio da intertextualidade, a enredos já consolidados na literatura. Tal relação, segundo Aguiar (2003, p. 119), se justificaria em virtude do prestígio de algumas obras e seus autores, que, segundos os produtores de cinema, teriam o poder de atrair um número maior de espectadores, garantindo o sucesso dos filmes produzidos. Por sua vez,

[...] ao longo do século XX, a teoria literária intensificou uma noção de texto literário que permite encarar de outro modo a relação da literatura com outros sistemas semióticos. Concebe-se texto como o lugar em que se realiza a dinâmica da produção de sentidos e sua transformação. Assim, a tela e o risco do bordado estarão na mesma cadeia significante: “Texto, tecido, teia, colcha, retalho, bordado. Rede que produz sentidos e é produzida no tempo e no espaço”. Dessa forma, o texto solicita outros textos, refletindo sobre a sua própria textura, e o sujeito-leitor, perdido nesse tecido, “se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (SOARES, 2013, p. 90).

Segundo Hutcheon (2011), a adaptação não pode ser encarada como mera cópia ou decodificação, mesmo que, certas vezes, implique uma, momento em que a famosa aura benjaminiana seria perdida. É adaptação, é obra nova, onde são conjugadas repetição e diferença. Por outro lado, a adaptação, por meio do “heterocosmo”, alarga suas perspectivas.

Tal relação, entre o literário e o fílmico, tem sido intensivamente discutida por diversos estudiosos (SILVA, 2010; RODRIGUES & ZANINELLI, 2009; DIAS, 2007), dos mais variados campos do conhecimento, que em consenso reconhecem a dificuldade, e em alguns

¹⁰ A título de exemplo, no contexto brasileiro, destacamos os filmes: da obra de José de Alencar – *Lucíola, o anjo pecador* (1975), de Alfredo Sternheim, *Senhora* (1976), de Geraldo Vietri, *O Guarani*, em suas versões de (1979), de Fauzi Mansure, e (1996), de Norma Bengell, *Iracema, a virgem dos lábios de mel* (1979), de Carlos Coimbra; da obra de Machado de Assis – *Capitu* (1968), de Paulo Cesar Saraceni, *A causa secreta* (1994), de Sergio Bianchi; da obra de Graciliano Ramos – *Vidas secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, *São Bernardo* (1972), de Leon Hirszman; da obra de Érico Veríssimo – *Um certo capitão Rodrigo* (1971), de Anselmo Duarte; da obra de Guimarães Rosa – *A hora e a vez de Augusto Matraga* (1965), de Roberto Santos, *Grande Sertão* (1965), de Geraldo e Renato Santos Pereira, *A terceira margem do rio* (1994), de Nelson Pereira dos Santos; da obra de Jorge Amado – *Dona Flor e seus dois maridos* (1976) e *Gabriela* (1983), ambos de Bruno Barreto, *Tieta do agreste* (1996), de Carlos Diegues; da obra de Clarice Lispector – *A hora da estrela* (1985), de Suzana Amaral; da obra de Mário de Andrade – *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade; da obra de José Lins do Rego – *Menino de engenho* (1965), de Walter Lima Junior, *Fogo morto* (1976), de Marcos Farias; da obra de Ariano Suassuna – *O Auto da Compadecida* (1999), de Guel Arraes; da obra de Aluísio Azevedo – *O Cortiço* (1978), de Francisco Ramalho Jr; da obra de Euclides da Cunha – *Guerra de Canudos* (1997), de Sérgio Rezende; da obra de Lima Barreto – *Policarpo Quaresma, herói do Brasil* (1998), de Paulo Thiago; da obra de João Cabral de Melo Neto – *Morte e vida Severina* (1977), de Zelito Viana; da obra de Dias Gomes – *O pagador de promessas* (1962), de Anselmo Duarte, dentre outros.

casos a impossibilidade, de difundir a mesma mensagem, *ipsis litteris*, de um sistema de significação a outro, em ambas as direções. Dadas às características intrínsecas de cada uma dessas linguagens artísticas, literatura e cinema, é notório a imensa transformação na passagem de uma coisa à outra, mudanças inevitáveis ocasionadas pelo ir e vir entre o linguístico, que é da esfera do simbólico, e o visual, que se encontra no âmbito do icônico ou do indicial.

Toda linguagem constitui um complexo sistema de signos que, segundo Peirce (1977, p. 46), é uma “coisa” que está no lugar de outra sob algum aspecto específico. O mesmo estudioso ainda o classificou como triádico, apresentando-se sob a forma de *representamen*, *objeto* ou *interpretante*. No primeiro caso, é a parte perceptível do signo. A imagem de uma bandeira, por exemplo, é uma representação que, de imediato, nos traz à lembrança de um referente real. No segundo, é a coisa propriamente dita, ou seja, a bandeira real, o objeto em si. Por fim, o interpretante é construído na mente de quem o observa, o significado do que se visualiza. Como exemplo, podemos citar a imagem-lembrança que é criada ao apreciarmos a bandeira representada na imagem. A partir disso, estaria criada a tricotomia, que é a relação do signo consigo mesmo, com o seu objeto e com o seu interpretante. Nesse caso, se o signo ocupa o lugar do objeto, isto é, se o substitui, ele é uma representação do objeto. Um mesmo objeto pode ser representado de diversas maneiras, dependendo da relação que estabelece com o signo. Se a relação é arbitrária, como é o caso do texto verbal, no caso o literário, regida simplesmente por uma convenção, temos o símbolo. As palavras são seus melhores exemplos.

Na leitura de uma narrativa de ficção, por exemplo, o leitor estabelece uma hipótese acerca da natureza de um personagem baseado em algo que o personagem tenha feito (v. *abdução*). A ação do personagem é um signo e a hipótese do leitor é uma *interpretante dinâmica* desse signo. Quando a hipótese é formulada, deve ter havido uma forte evidência condutiva a ela, isto é, ela é uma hipótese correta nesse momento. Entretanto, ao final da leitura, o leitor pode verificar que essa hipótese não se encaixa no quadro geral das possibilidades para aquele personagem. Somente agora pode-se identificar o erro, embora, em um certo sentido, esse erro tenha contribuído para o “acerto” final (PINTO, 1995, p. 23, grifo do autor).

Por outro lado, quando a relação, entre objeto e signo, é no nível da semelhança, podemos dizer que temos um signo do tipo ícone. Uma paisagem que compõe a fotografia de um filme é um ícone quando apresenta semelhança com a paisagem real. A representação de um trem de ferro, num filme de faroeste, por meio de seu som inconfundível, também é um ícone, pois tem uma semelhança sonora com o ruído emitido por um trem.

Por fim, quando a relação, entre objeto e signo é de causa e efeito, em que afeta ou é afetada pela existência do objeto, temos um signo do tipo índice. A imagem-movimento de um

trem, num filme, por exemplo, é um índice de sua existência, porque toda imagem-movimento é resultado da ação da luz refletida por um objeto e captada pela câmera, quando o filme foi gravado.

A idéia [sic] de imagem está ligada ao conceito de *ícone* (v.). Peirce diz, no CP 2.276, que um ícone é um *representâmen* (v.) “cuja qualidade representativa é sua *primeiridade* (v.) como primeiro”. E mais, “um signo por primeiridade é uma **imagem** de seu objeto” e “só pode ser uma idéia [sic], pois deve produzir uma idéia [sic] *interpretante* (v.)”. Num parágrafo subsequente (2.280), ele fala de mimetismo como sendo uma das propriedades do ícone. A imagem, concluir-se-ia então, tem um caráter inegável de semelhança (PINTO, 1995, p. 26, grifo do autor).

Quando um signo estabelece relações consigo mesmo, é caracterizado como *qualissigno*, *sinsigno* ou *legi-signo*. O qualissigno é o nome dado a todo o signo que dá uma ideia de qualidade, um tipo de determinante. Um bom exemplo é a cor amarela, que é uma qualidade de cor, está em primeiridade e pode ser um protótipo de signo do sol, mas não é o sol. O sinsigno, por outro lado, é todo o signo existente, algo real, e pode envolver uma infinidade de qualissignos. A cor azul, por exemplo, é uma soma de todos os qualissignos do azul, que é um sinal de água, céu, infinito, tranquilidade, serenidade e harmonia. O legi-signo, por último, é uma espécie de lei de cunho cultural, regional. É importante destacar que não existe legi-signo sem sinsignos prévios. O azul existe como sinsigno, antes de representar o céu. Desse modo, podemos concluir que uma lei é uma abstração operativa: signos, convenções de uso comum.

Quando a relação estabelecia ocorre entre o signo e o seu interpretante, podemos ter a *rema*, o *dicente* ou o *argumento*. A rema possibilita um ampliado “leque” de possibilidades de representação que um signo pode assumir. O dicente, segunda situação, na relação entre signo e interpretante, é o signo real, de forma existente e corresponde a um enunciado e envolve remas na descrição de determinado fato. A última das três é o argumento, que pode ser compreendido como justificativa, um signo de razão. O termo “floresta” é a rema; a expressão “floresta amazônica”, por outro lado, é o dicente. Quando nos referimos à Amazônia como pulmão do mundo, o argumento fica por conta do texto: “A Amazônia é o pulmão do mundo”.

Para empreender, com sucesso, um estudo sistematizado das possíveis relações entre o texto literário e o fílmico, é necessário, como primeiro passo, reconhecer suas semelhanças e diferenças. Provavelmente, as diferenças mais marcantes e as mais claras sejam o modo como comunicam e fazem significar: o literário, pelo verbal; o fílmico, pelo visual. O texto verbal nos evoca uma imagem mental, em que o leitor, por meio de sua capacidade criadora é participante ativo do processo de criação, num complexo processo de coautoria. Na imagem

visual, por outro lado, o espectador recebe imagens mais rígidas. Seu papel, quase que imediatamente, é problematizar e refletir, processo também ativo, porém diferente do anterior. Uma grande semelhança entre a literatura e o cinema é que ambos, cada um à sua maneira, contam histórias. O modo como cada linguagem se vale para empreender suas narrativas está intimamente relacionado aos recursos de que dispõe para construir sentidos. Segundo Johnson (2003, p. 42):

A literatura e o cinema constituem dois campos de produção sígnica distintos cuja relação pode se tornar possível em razão da visualidade presente em determinados textos literários, permitindo sua transformação em películas. Isso implica afirmar que a literatura serve de motivo à criação de outros signos e coloca em jogo, não só a linguagem dos meios, mas também os valores subjetivos, culturais, políticos do produtor de película. Além disso, a linguagem de cada meio deve ser respeitada e “apreciada de acordo com os valores do campo no qual se insere e não em relação aos valores de outro campo”.

A análise intersemiótica, dessa forma, nos proporciona uma compreensão mais apurada do discurso dito/mostrado e do implícito. Assim, para analisarmos a relação literatura-cinema, é fundamental compreender o grau e a intensidade dessa relação. As reflexões sobre a “apropriação” do texto literário para o cinema colocam em evidência não só a linguagem cinematográfica propriamente dita, mas também a polêmica questão da fidelidade entre obra literária e filme. As referências que buscam discutir o assunto, nos direcionam para quatro direções: o *diálogo*, a *tradução*, a *adaptação* e a *transformação*.

O diálogo, ao que parece, é a relação menos intensa e se encontra na esfera da citação. É o processo em que um elemento, literatura ou cinema, faz referência ao outro. Esta ponte de resgate e significação pode ser explícita ou implícita. Vale ressaltar, porém, que as duas formas de travessia são escolhidas pelo produtor do texto, verbal ou imagético, propositadamente, a fim de atingir seus objetivos de significação. No diálogo, o que leva uma coisa à outra pode ser: o uso de um contexto determinado, personagens específicas, algumas falas, bordões ou expressões muito conhecidas, imagens, paisagens famosas, objetos, símbolos e ações. Até a omissão, certas vezes, pode ser um “gatilho” estrategicamente pensado pelo produtor de um texto a fim de estabelecer contato entre a obra produzida e aquela com que dialoga. O diálogo, nesse caso, pode ser compreendido como um processo que busca potencializar e enriquecer sentidos, mostrar que uma obra não se esgota em si mesma, é fruto de outras leituras, relacionando-se com o tempo, os espaços, as coisas e as pessoas. Diálogos implícitos demais podem, dependendo da bagagem de mundo do leitor/espectador, não conectar as “pontas” das duas linguagens, ocasionando interpretações equivocadas ou incompreensões.

Na tradução, ao contrário do diálogo, busca-se não apenas o estabelecimento de pontos de contato entre um texto e outro, mas a construção de uma espécie de “decalque”. Nesse tipo de processo, o objetivo é aproximar a maior quantidade de pontos entre os textos envolvidos, respeitando, é claro, a singularidade existente entre eles. Para Roman Jakobson (2010, p. 81), há três maneiras de interpretar um signo verbal. “[...] ele [o signo verbal] pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua ou em outro sistema de símbolos não verbais”. Partindo dessa perspectiva, teríamos três diferentes formas de realizar um processo de tradução: por meio da *tradução intralingual* ou *reformulação*, por meio da *tradução interlingual* ou *tradução propriamente dita*, ou por meio da *tradução intersemiótica* ou *transmutação*, como detalha o quadro a seguir:

Quadro 01 – Tipos de tradução

TIPOS DE TRADUÇÃO	
Tradução <i>intralingual</i> ou <i>reformulação</i>	Consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
Tradução <i>interlingual</i> ou <i>tradução propriamente dita</i>	Consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
Tradução <i>intersemiótica</i> ou <i>transmutação</i>	Consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais.

OBS: Quadro de elaboração própria, partindo da classificação de tradução proposta por Roman Jakobson em *Linguística e comunicação* (2010, p. 81).

Como é possível depreender, a partir do quadro anterior, a *tradução intralingual* é aquela que se dá dentro da mesma língua, por meio do processo de reformulação de signos verbais de campo semântico aproximado. Tal procedimento é, também, conhecido como paráfrase. De uso corriqueiro, é bastante utilizado quando buscamos simplificar um termo, expressão de difícil compreensão ou quando, no discurso, tentamos reformular pontos obscuros que não ficaram claros para o interlocutor. Muitas obras literárias complexas ganham, por meio da tradução intralingual, versões infantis e/ou juvenis, dentro da mesma língua, com estruturas e linguagem mais acessíveis, a fim de alcançar leitores iniciantes.

A tradução interlingual é aquela que ultrapassa as fronteiras de uma determinada língua, ocorre por meio de uma operação em que, partindo de um texto em código específico primeiro, o tradutor produz um texto final em segundo código. Não há limites para esse tipo específico de tradução, praticamente todos os textos podem ser traduzidos para outras línguas, favorecendo sua circulação e compreensão em outros contextos. O mundo atual, globalizado e organizado em teias de comunicação, necessita, mais do que nunca, desta modalidade de tradução. Ela nos proporciona, por exemplo, maior acesso a textos consagrados da literatura universal, o que amplia consideravelmente as opções de escolha e experiências literárias, por parte do leitor.

Se, por um lado, o processo de tradução entre textos de mesma linguagem já é, por si só, bastante complexo, por outro, em versão intersemiótica tal complexidade se estende a níveis incalculáveis, dadas as peculiaridades características das linguagens envolvidas. A tradução intersemiótica, por fim, atualmente um dos campos mais promissores da área de tradução, é, segundo Jakobson, o processo de transmutação que ocorre na transição entre um signo verbal e sistemas de signos não verbais, sua versão mais comum, como ocorre na passagem de uma obra literária para o cinema (imagem-movimento) ou para o formato de história em quadrinhos (imagem), mas pode ocorrer, ainda, entre sistemas de signos não verbais, como música e pintura, música e dança, por exemplo. Com um olhar mais poético sobre o assunto, o tradutor húngaro Paulo Rónai compreende a tradução intersemiótica como:

[...] aquela a que nos entregamos ao procurarmos interpretar o significado de uma expressão fisionômica, um gesto, um ato simbólico mesmo desacompanhado de palavras. É em virtude dessa tradução que uma pessoa se ofende quando outra não lhe aperta a mão estendida ou se sente à vontade quando lhe indicam uma cadeira ou lhe oferecem um cafezinho (RÓNAI, 1976, p. 2).

Os três tipos de tradução, *intra*lingual, *inter*lingual e *intersemiótica*, apresentados por Jakobson, ocorrem, com frequência, no campo da literatura. Este último tipo, em especial, vem, cada dia mais, se intensificando e consolidando, uma vez que vivemos em um mundo repleto de imagens, onde compreendê-las é tarefa diária indispensável. Vale ressaltar que, na sociedade contemporânea, a influência das imagens, dentre elas as do cinema, não se esgota apenas no tempo em que são expostas, pelo contrário, perdura e repercute nas relações do público receptor, por meio da crítica, conversas e comentários, ganhando dimensões globais por conta das mídias, que ligam países e continentes aos mesmos fatos e emoções.

Um desafio, porém, se impunha durante o processo de tradução: como alcançar a exploração dos recursos da materialidade linguística, em especial na tradução de textos literários? No intuito de “burlar” tal desafio, os irmãos Augusto e Haroldo de Campos, em parceria com Décio Pignatari, criaram uma espécie de operador para lidar com a experiência da tradução: a “transcrição”, desenvolvida a partir de teorizações de Ezra Pound. A transcrição, nada mais é que a recriação do texto original na língua de chegada, por outras palavras, é explorar recursos na língua de partida e reproduzi-los na língua de chegada. A partir desse procedimento, vários autores foram traduzidos para o português (CAMPOS, 2004).

Comumente, as adaptações filmicas são vistas, pelo grande público, como meras traduções literais do texto base. Vale ressaltar, porém, que há diferenças cruciais entre os dois processos. Na tentativa de desfazer esse tenso nó, pesquisadores que se dedicam ao estudo

sistemático da adaptação filmica de obras literárias vêm discutindo intensamente a questão há bastante tempo. Embora se inspirando em obras literárias, roteiristas e diretores, valendo-se do direito de artistas outorgado pela arte que produzem, imprimem, em suas produções, criatividade, crenças e valores que os movem e os ajudam a significar, possibilitando certa transposição entre um meio (escrita) e outro (visual), tendo sempre em vista aquilo que pretendem expressar. Ao realizar uma adaptação, processo compreendido como o ato de transpor algo de um meio para o outro (FIELD, 1995), seu autor está produzindo um texto original.

Em um famoso ensaio, escrito na década de 50, *Por um cinema impuro: defesa da adaptação* (1991), André Bazin destacou as adaptações cinematográficas como uma tendência proeminente do cinema naquele momento. Segundo Bazin, “[...] o cineasta já não se contenta em plagiar [...] propõe-se a transcrever para a tela, numa quase identidade, uma obra cuja transcendência ele reconhece *a priori*” (BAZIN, 1991, p. 83, grifo do autor). Assim, pela “transcrição”, haveria a possibilidade de aprimorar a narração, valendo-se de elementos da linguagem específica do cinema. A partir disso, Bazin concluiu, então, que o dito “cinema puro” muito teria a ganhar com as contribuições da adaptação cinematográfica.

Para Marcos Rey, pseudônimo de Edmundo Donato, renomado escritor e roteirista brasileiro, adaptador de importantes clássicos da literatura brasileira para a televisão, como: *O sítio do Picapau Amarelo* (1980, 1981 e 1984), de Monteiro Lobato; *A Moreninha* (1975), de Joaquim Manoel de Macedo, dentre outras,

[...] a adaptação não precisa necessariamente conter tudo o que está no livro. Mesmo livros com muita ação têm capítulos monótonos ou vazios. O que importa é que ela seja uma inteiriça, redoma, completa, sem evidenciar amputações, cortes por falta de tempo, saltos desconcertantes e buracos entre as sequências. A adaptação requer uma planificação mais exigente do que a criação porque implica numa responsabilidade maior, principalmente quando se trata duma obra conhecida, passível de confrontos (REY, 1989, p. 59).

Partindo da reflexão de Marcos Rey, acerca do processo de adaptação, é possível concluir que a liberdade artística não só do roteirista, mas também, e principalmente, do diretor, provavelmente nunca seja capaz de alcançar todas as expectativas do espectador, pois mesmo que a adaptação seja excelente, ainda haverá críticas contrárias à produção, uma vez que o público, em sua maioria, espera ansiosamente por uma “tradução”, com alto grau de fidelidade em relação ao livro base.

Desconsiderar um filme pelo critério da “fidelidade”, em relação à obra de inspiração, é negar a importância do cinema como manifestação artística, afinal de contas, quando vai

escrever, a maioria dos escritores não produz suas obras no formato de roteiros, como textos prontos para o cinema. Ao contrário, escreve para o leitor, que inicia a leitura, para retomá-la mais tarde, quando conveniente, por isso a necessidade de adaptar conteúdo e forma à linguagem característica do cinema. Partindo disso, é importante destacar que o cinema não almeja “matar” a literatura, ao contrário, busca “dialogar” com ela, “relê-la”.

O filme é outro texto, constituindo-se como uma (re)leitura da base a que subjaz. Sendo outro texto, sua narrativa dispensa a fidelidade, podendo se afastar em vários aspectos da obra literária original, a fim de alcançar coerência, expressividade e adequação à linguagem fílmica. Dessa forma, não pode ser comparado pelo critério da fidelidade, mas por como, pela criatividade do roteirista e diretor, é construído.

Um texto (literário ou cinematográfico) fala por seus procedimentos estilísticos e não pelo eventual caráter fotográfico de sua escrita. Ver um filme não se reduz a uma leitura direta do que vemos na tela no momento da projeção, nem ler um livro se reduz à imediata identificação das palavras impressas no papel. Cinema e literatura não são apenas estas coisas concretas que efetivamente temos diante dos olhos. É a estrutura que organiza o que é imediatamente visível e também o que se constrói no imaginário estimulado pelo que se movimenta na imagem e na palavra (AVELLAR, 2003, p. 55-6).

Além do mais, o cinema, como já marcado pela semântica herdada do texto literário, pode, de certa forma, lhe atribuir novas leituras, reforçando ou não o sentido inicial. Esse novo olhar pode derivar inclusive da própria linguagem do cinema, que precisa encontrar, na heterogeneidade sígnica, as melhores soluções cinematográficas para construir sentidos.

Uma adaptação é automaticamente diferente e original devido à mudança de meio. A alteração de um meio verbal <<single-track>> como o romance, para um meio <<multitrack>> como o filme, que pode representar não só com palavras (escritas ou faladas), mas também com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas em movimento, explica a improbabilidade, e eu diria mesmo a “indesejabilidade” da adaptação literal (STAM, 2005, p. 3-4).

Por isso mesmo, a adaptação não teria a obrigação, como querem alguns, de apenas “traduzir” ou “facilitar” a leitura e a compreensão da escrita literária, tornando-a acessível à grande massa que não tem a habilidade e a paciência de enfrentá-la, pelo contrário, busca criar, ressignificar e atualizar sentidos, valendo-se da linguagem cinematográfica. Para alguns, a adaptação de obras literárias não visa à “tradução” e à “facilidade”, mas mostrar outro olhar, outra maneira de representar determinada história, que de certa forma também exigirá empenho por parte do espectador. Para outros, infelizmente, os filmes anulam a criatividade do leitor durante a construção mental dos sentidos sugeridos pelo livro (RODRIGUES & ZANINELLI, 2009). Ainda que, para estes últimos, a adaptação fílmica seja uma das responsáveis pelo

desestímulo em relação à leitura da obra que a inspirou, uma vez que, em sua construção de significados, traz “pré-formatada” boa parte das imagens que, em seu texto original, são construídas de modo subjetivo e singular pela criatividade do leitor, numa espécie de coparticipação no processo de construção mental de contextos, paisagens, objetos, personagens e situações. A adaptação, ao contrário do que pensam, nem sempre se prende à tradução e reprodução de detalhes do texto escrito, muitas vezes expressa novos valores, novas significações, podendo se tornar inclusive mais interessante que o próprio texto que a originou. Assim, não podemos nos esquecer de que:

[...] toda adaptação é uma tentativa. E nela, mais que um roteiro original, a participação da direção, da cenografia e do elenco tem um peso igual ou maior que o do texto. De nada vale uma adaptação honesta e correta, se o visual e a interpretação dos atores não correspondem às sugestões do conto ou do romance adaptado (REY, 1989, p. 63).

Por fim, a adaptação é sempre uma tentativa, dos produtores/realizadores de um filme, de compartilharem leituras, interpretações, perspectivas e posicionamentos diante do texto lido, nunca um texto definitivo e exclusivo, mas parte de um todo que se completa no diálogo com o texto base e com outras adaptações.

Literatura e cinema, dentro de cada configuração artística, criam realidades. A literatura nos faz senti-las por meio da abstração¹¹, do imaginário individual. O cinema, ao contrário, é um processo de percepção “bruta”, por trazer, pelo instantâneo da imagem, uma grande parte de elementos prontos (ANDREW, 2002). Exatamente por isso, a passagem do literário para o cinematográfico, por meio da adaptação, exige uma série de transformações para se alcançar a qualidade desejada na linguagem do cinema.

Há, no entanto, a este respeito uma diferença importante entre a literatura e o cinema. A expressividade estética se enxerta, no cinema, numa expressividade natural, a da paisagem ou do rosto que nos mostra o filme. Nas artes do verbo, ela não se enxerta numa verdadeira expressividade primeira, mas numa *significação* convencional amplamente inexpressiva, a da língua (METZ, 2014, p. 95, grifo do autor).

Como nos mostra Christian Metz, ao analisarmos uma adaptação, é fundamental reconhecer que o cinema é mais que um mero suporte, é uma linguagem nova, bastante diferente

¹¹ “A imagem abstrata, ‘pura’, reavivou, portanto, mais cruamente, uma questão antiga, mas esquecida a respeito da imagem figurativa: a questão da expressão. Poucas palavras do vocabulário crítico ocasionaram tantas aproximações, tanto mal-entendidos quanto a palavra ‘expressão’, sobretudo à medida que seu uso se tornou mais frequente, há um século. A etimologia indica bem que se trata de ‘espremer’, de forçar algo a sair, como se espreme o suco da laranja – mas o problema está em saber o que é esse ‘algo’, de onde sai, para ir onde” (AUMONT, 2012, p. 289).

da linguagem verbal. Enquanto na primeira, a expressividade estética beira ao natural, por conta das imagens e de seus movimentos, que (re)criam a sensação de realidade, esta última se prende não à naturalidade, mas à convenção, para exprimir esteticamente seus significados.

A realidade construída pelo cinema nunca é neutra, sempre esconde algo mais¹². Tal constatação aproxima literatura e cinema, onde palavras se enriquecem de múltiplas significações potenciais. Graças a uma “escrita” própria, o cinema, que congrega simultaneamente a linguagem verbal, visual e sonora, tornou-se um meio de informação e comunicação. Tal originalidade advém de sua:

[...] onipotência figurativa e evocadora, de sua capacidade única e infinita de mostrar o invisível tão bem quanto o visível, de visualizar o pensamento juntamente como o vivido, de lograr a compenetração do sonho e do real, do impulso imaginativo e da prova documental, de ressuscitar o passado e atualizar o futuro, de conferir a sua imagem fugaz mais pregnância persuasiva do que o espetáculo do cotidiano é capaz de oferecer (MARTIN, 2013, p. 19).

O cinema, antes de qualquer coisa, é plástico, representa uma arquitetura complexa em movimento e em harmonia constante, estabelecendo uma espécie de equilíbrio dinâmico entre: palavra, imagem e som. Assim, a imagem visual do cinema é obtida no processo de transformação da imagem abstrata da literatura. Compreender esse minucioso fazer artístico, implica conhecer, mesmo que superficialmente, as etapas e elementos envolvidos no processo: a *câmera* e seu olhar criador, o importante papel da *música*, a *montagem* e a composição de sentidos.

Após permanecer, por muito tempo, fixa, num estilo teatral, onde a ação era observada como se o espectador estivesse na primeira fila do teatro, a câmera aderiu à dinamicidade e ao movimento, tornando-se agente ativo, com o auxílio dos mais variados suportes, dentre eles a grua¹³, no registro da realidade material e, conseqüentemente, criação da realidade fílmica. Esta emancipação deu novos rumos à evolução do cinema, que passou a utilizar inúmeras estratégias para contar suas histórias. Dentre elas, estão, numa ordem que vai do estático ao dinâmico: as posições da câmera, os movimentos de câmera, os ângulos de filmagem, os tipos de plano.

¹² Para maior aprofundamento sobre essa questão, recomendamos a leitura de *Cinema e ideologia*, obra de Jean-Patrick Lebel (1975).

¹³ Grua: a câmera é colocada sobre um guindaste e desloca-se na vertical. Opcionalmente, pode também se deslocar em *travelling* (ARAÚJO, 1995, p. 39, grifo do autor).

Quadro 02 – Posições e movimentos de câmera

POSIÇÕES	
Altura normal	A câmera é colocada à altura do ombro. Em termos gerais, representa a realidade tal como é vista, objetivamente.
<i>Plongée</i>	Palavra francesa. Literalmente, significa “mergulho”. A câmera “vê” os acontecimentos de cima para baixo. Classicamente, tem o efeito de “esmagar” o que é visto. Designa, portanto, um olhar de superioridade.
<i>Contra-Plongée</i>	O inverso da <i>plongée</i> . A cena é mostrada de baixo para cima. Aquele que observa é colocado em posição inferior àquilo que está vendo.
MOVIMENTOS	
Panorâmica	A câmera move-se em seu próprio eixo. É semelhante a uma pessoa que mexe sua cabeça de um lado para o outro ou de cima para baixo, alterando o ângulo de visão.
<i>Travelling</i>	Palavra inglesa. A câmera desloca-se sobre um carrinho de rodas ou na mão do <i>cameraman</i> . O movimento pode ser lateral, de avanço ou de recuo (em relação ao personagem ou ao centro da ação).

OBS: Quadro de elaboração própria, partindo da obra de Inácio Araújo, *Cinema: o mundo em movimento* (1995, p. 38-39, grifo do autor).

Enquanto, na literatura, contamos com a estrutura de um narrador, que pode aparecer em suas mais variadas manifestações (onisciente, observador e personagem), no cinema, além de tal estrutura, contamos, ainda, e principalmente, com a câmera para narrar. Segundo Cláudia Rodrigues Dias (2007, p. 2, grifo da autora),

[...] um dos grandes obstáculos numa adaptação literária é traduzir a voz do narrador. Em um filme, a voz define-se sempre em relação à imagem e à tela. Ela intervém como elemento da representação cinematográfica e se situa em função dos elementos visuais dessa representação. É a câmera que exerce no cinema a função nitidamente narrativa, inexistente no teatro; focaliza, comenta, recorta, aproxima, expõe e descreve através do *close-up*, do *travelling* ou da panorâmica instaurando assim, os recursos narrativos do cinema.

Várias são as formas de situar o narrador no cinema, assim como na literatura. O cinema, porém, ampliou consideravelmente o “leque” de possibilidades fora do espaço cênico. Possibilidades que emergem da superfície da tela, que não se encontram nem dentro, nem fora da cena. No cinema, sua forma mais comum é a objetiva, que pelo “apagamento” da figura de um suposto narrador, deixa a história ser contada pela própria ação e dinâmica de fala das personagens.

Após a era do cinema mudo, os filmes que a sucederam passaram a dedicar maior atenção à trilha sonora. O som¹⁴ proporcionou, ainda, a solução para a crise que o cinema enfrentava desde o início da década de 20, passando a atrair um grande público, que não mais se interessava pelos filmes mudos. Pouco depois, dando vida e complementando a construção da narrativa fílmica, a música se revelou importante elemento dramático.

A música é, portanto, um elemento particularmente específico da arte do filme, e não é de surpreender que desempenhe um papel tão importante e às vezes pernicioso: “Em certos casos, a significação ‘literal’ das imagens resulta ser extremamente tênue. A sensação torna-se ‘musical’; a tal ponto que, quando a música a acompanha de fato, a imagem obtém da música o melhor de sua expressão ou, mais precisamente, de sua sugestão. Quando isso acontece, a imaginação predomina e, do ponto de vista da língua, o signo se perde” (MARTIN, 2013, p. 136).

Rosenfeld foi um dos maiores estudiosos sobre o impacto da música no cinema. Partindo da obra de Hanns Eisler, importante compositor, Rosenfeld, em *Cinema: arte e indústria* (2002), investigou, a fundo, a função da música. Em suas conclusões, chegou à ideia de que a música, no cinema, é elemento complementar à imagem, e não apenas um simples acessório. Vale ressaltar, porém, que a música não está subordinada à imagem, mas, com ela, compõe um todo, com sentido integral (DIAS, 2007).

Outro elemento, mais específico da linguagem fílmica, é a montagem. Mas o que é a montagem? Segundo fragmento extraído do *Bulletin de l'IDHEC*¹⁵, nº 3, de junho de 1946 (apud MARTIN, 2013, p. 154), a montagem:

[...] corresponde à percepção usual por movimentos de atenção sucessivos. Do mesmo modo que temos a impressão de ter continuamente uma visão global do que se oferece ao nosso olhar porque a mente constrói essa visão com os dados sucessivos da retina, numa montagem benfeita à sucessão dos planos¹⁶ também passa despercebida por corresponder aos movimentos normais da atenção, construindo para o espectador uma representação de conjunto que lhe dá a ilusão da percepção real.

Por meio da montagem, organizam-se os planos respeitando criteriosamente a ordem e a duração. Segundo Marcel Martin (2013), pode ser do tipo *narrativa* (montagem normal) ou

¹⁴ Segundo Marcel Martin (2013), em *A linguagem cinematográfica*, o cinema, em 1926, um pouco por acaso, se tornou primeiramente sonoro, depois falado, quando a Warner, produtora norte-americana, à beira da falência, buscou, no som, uma saída desesperada. A aderência do público foi instantânea. Por outro lado, algumas das maiores personalidades do cinema, dentre elas Charlie Chaplin, demonstraram hostilidade e ceticismo em relação à novidade.

¹⁵ O *Bulletin de l'IDHEC* foi uma publicação mensal do Institut des Hautes Études Cinématographiques, com volumes de maio de 1946 a janeiro de 1948. Seu principal editor foi Jean-René Debrix e dentre seus colaboradores mais conhecidos, estavam: André Bazin, Jean Cocteau, Henri Agel e Jean Mitry.

¹⁶ No cinema, o *plano* pode ser compreendido como: trecho rodado sem interrupção. Assim, é um conjunto de imagens fixas ordenadas, limitadas por um enquadramento e por uma determinada duração.

do tipo *expressiva* (montagem muito rápida ou muito lenta). No primeiro caso, busca-se reunir planos, numa sequência cronológica ou determinada, a fim de contar uma história. O segundo caso ocorre quando há a justaposição de planos na tentativa de exprimir determinada ideia.

Elemento essencialmente criador, a montagem, por meio do ritmo e da ideia, recria o movimento e a vida. Neste momento, um breve resgate se faz necessário a fim de compreender, mesmo que superficialmente, alguns dos principais métodos de montagem.

Quadro 03 – Métodos de montagem
CATEGORIAS FORMAIS DE MONTAGEM

Montagem métrica	Caracteriza-se pelos <i>comprimentos absolutos</i> dos fragmentos, num esquema correspondente ao do compasso musical. Sua realização está exatamente na repetição desses compassos. Nesse método de montagem, o conteúdo do quadro do fragmento está subordinado ao comprimento do fragmento.
Montagem rítmica	Nesse tipo de montagem, ao se determinar os comprimentos dos fragmentos, o conteúdo do quadro é igualmente levado em consideração. Aqui, seu comprimento prático é resultado da especificidade do próprio fragmento e de seu comprimento planejado, segundo a estrutura da sequência.
Montagem tonal	A montagem tonal expressa um estágio além da montagem rítmica, seu movimento é percebido num sentido mais amplo. Aqui, a montagem se baseia no característico <i>som emocional</i> do fragmento – de sua dominante. O <i>tom</i> geral do fragmento.
Montagem atonal	A montagem atonal é organicamente o desenvolvimento mais avançado ao longo da linha de montagem tonal. É diferente da montagem tonal pelo cálculo coletivo de todos os apelos do fragmento.
Montagem intelectual	Aqui, a montagem é de sons e atonalidades de um tipo intelectual, ou seja, conflito-justaposição de sensações intelectuais associativas.

OBS: Quadro de elaboração própria, partindo das categorias formais de montagem propostas por Eisenstein, em *A forma do filme* (2002, grifo do autor).

Pelo meticuloso processo de montagem, o montador¹⁷ trabalha por horas a fio. Durante esse calculado, repetitivo e intenso trabalho, descobriu, unindo as pontas do plano “A” e do plano “B” da película, um modo infalível de originar novas representações e sentidos. Para o cineasta russo Sergei Eisenstein, considerado por muitos o “pai da montagem” no cinema, a montagem é a operação que tem como principal objetivo as imagens-movimento, a fim de

¹⁷ Cabe ao montador organizar as sequências. Seu trabalho é geralmente realizado em parceria com o diretor, que busca imprimir melhor ritmo e eficiência narrativa (ARAÚJO, 1995).

extrair delas o todo, ou seja, a ideia, a imagem do tempo. É uma espécie de imagem “indireta”, uma vez que é percebida pelas imagens-movimento e suas relações (DELEUZE, 1985).

Como foi possível observar, durante toda esta seção, por depender das especificidades do sistema semiótico a que se vincula para produzir sentidos, a interseção entre literatura e cinema circunscreve não apenas uma, mas uma diversidade de possibilidades de contato: diálogo, tradução, adaptação e transformação, cruzamentos necessários que nunca deixam de perpassar e dinamizar o espaço entre os dois campos artísticos.

Com toda a sua potencialidade expressiva¹⁸, revelada por meio do jogo de luz e sombra, som, movimento, enquadramento e montagem, o cinema faz ver, ao primeiro olhar, o que um único texto, por vezes, não é capaz de alcançar. Os tempos são outros, os espaços são outros. Ao mesmo tempo em que o cinema ofereceu grandes panorâmicas em imagens e sons, trouxe consigo uma infinita possibilidade de exploração pedagógica.

1.3 Sessão de cinema na escola: do planejamento pedagógico à aprendizagem

Os textos e as imagens são formas de representação que nos ajudam a (re)descobrir o mundo e o além-mundo. Do mero “registro do movimento”, tal como nos apresentam os irmãos Lumière, o cinema circunscreveu a vida e tudo o que a envolve. Até chegar a sua versão mais moderna, passou por consideráveis estágios de “evolução” em sua linguagem, nos temas, no conceito de personagem, no conceito de estrutura narrativa, em sua técnica e em seus efeitos, que se sofisticaram.

Por séculos, o cinema aguçou a mente humana, colocou valores em xeque, estimulou a imaginação e os sonhos, “repaginou” a lúdica experiência da fantasia. Por meio da sua potente magia, fomos capazes de viajar pelo espaço e pelo tempo. No espaço, fomos capazes de conhecer lugares distantes, pessoas e cultura diferentes. No tempo, conseguimos revisitar o passado, olhar para o presente e nos projetar num futuro desconhecido e incerto. Mais ainda, dentro do escuro das salas de cinema, uma versão moderna, ao avesso, da caixa de Pandora,

¹⁸ Segundo o conceituado *Guia ilustrado ZAHAR: Cinema*, em sua 4ª edição revisada e atualizada, “Depois de um século de celuloide, radical mudança tecnológica começou nos anos 90, com o advento da filmagem digital” (BERGAN, 2012, p. 76). Dentre os principais avanços, destaca-se a transição para as câmeras digitais, mais leves e melhores. Mesmo sem alcançar a qualidade estética da película, eram, porém, muito mais baratas. Um dos maiores saltos evidenciados, no período, foram os efeitos 3D gerados por computador. A tecnologia passou a ser utilizada com frequência, em conjunto com o uso do “chroma key”, um grande aliado na construção de cenários, substituindo o “matte painting”. Por meio de tal recurso, apenas o fundo verde ou o azul, em cena, são suficientes para todo o “resto” ser criado digitalmente. Ainda na década de 90, a modelagem 3D foi uma peça importante na produção de filmes de animações. No começo dos anos 2000, as técnicas de efeitos visuais foram acompanhando a evolução tecnológica. Com computadores mais poderosos era possível criar imagens mais realísticas. E muitos diretores tiram proveito dos recursos.

libertou, exatamente o improvável: esperança, nos fazendo experienciar sensações e emoções que a vida humana, em toda a sua plenitude, jamais fosse capaz de proporcionar.

Diante de tamanha latência, se reconhece sua capacidade de reconstruir, de modo original, realidades, característica única, que o diferencia de qualquer outra modalidade artística. Nos dias atuais, a latência e o potencial provocador do cinema fazem com que deixe de ser apenas espetáculo e entretenimento, passando a ser também, e principalmente, rica experiência de reflexão e aprendizagem. A arte é meio de conhecimento intuitivo, nos faz compreender as múltiplas facetas do mundo, altera nosso olhar sobre a realidade ao mostrar outros mundos. Isso só é possível por meio da imaginação, que permite ao artista criar obras sobre o real e o irreal. O conhecimento que a experiência estética nos proporciona não se restringe ao conhecimento do literal, mas ao conhecimento das possibilidades e da figuração, de todo um mundo de propostas, de desejos, ao conhecimento do *eu*, do *nós* e do *outro*.

[...] a linguagem cinematográfica tem se afinado cada vez mais com os processos pedagógicos críticos nas reflexões sobre temas e problemas pertinentes à realidade concreta, que buscam instrumentos de emancipação de uma perspectiva crítica acerca do contexto social vivido. Quando empregado de forma crítica na escola, o cinema funciona como construtor de um conhecimento novo. Substituem-se, assim, os discursos “que se originam numa concepção de conhecimento que almeja a objetividade e têm a função de difundir conhecimento”, por diálogos cuja meta “é a própria intersubjetividade” (PIRES & SILVA, 2014, p. 609).

A facilidade com que atinge o imaginário social demonstra sua efetividade na escola, contexto privilegiado de ensino-aprendizagem. Nesse ambiente, o cinema nos convida a preencher os espaços em branco, restritos ao gozo em massa, com um conteúdo crítico-reflexivo, cujo prazer advém do próprio desenvolvimento da criticidade. Muitas são as razões que aproximam o cinema da educação, dentre elas a formação estética dos sujeitos. Dessa forma,

O cinema, como artefato cultural que é, pode e deve ser explorado como forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais. A junção das técnicas de filmagem e montagem com elenco e o processo de produção resultam num conjunto de significações que precisam ser compartilhadas por quem o acessa, para que as imagens irradiadas possam produzir sentidos que, muitas vezes, tornam-se determinantes [para a vida] (PIRES & SILVA, 2014, p. 608).

Assim, para extrair, ao máximo, os significados oferecidos pela experiência fílmica, a fim de produzir sentidos e conseqüentemente aprendizagens significativas¹⁹ na escola, o uso do

¹⁹ Aprendizagem significativa, segundo Moreira (1999, p. 11), é: “[...] um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura

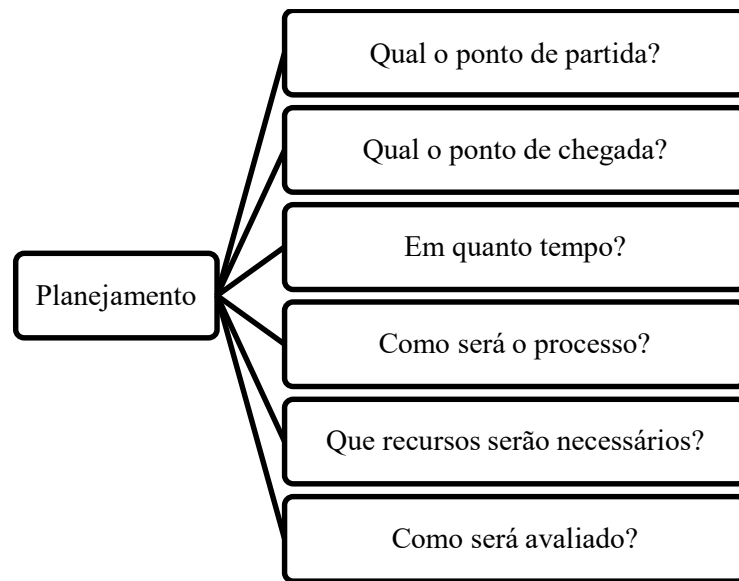
cinema, como recurso didático²⁰, precisa ser muito bem planejado, principalmente quando está em diálogo com a literatura. Nesse planejamento é imperativo o cuidado para que a relação entre educação, literatura e cinema não se restrinja à didatização e à escolarização, pelo contrário, deve estar a serviço de algo maior, como sensibilizar os estudantes para as especificidades das linguagens literária e cinematográfica e suas potencialidades no processo de representação do mundo. A escola sempre buscou planejar a atividade pedagógica e, nos últimos anos, tem valorizado ainda mais tal ação. Uma aula bem planejada otimiza o tempo, antecipa os recursos necessários para sua execução e favorece uma melhor compreensão do conteúdo abordado. Mas o que é o planejamento? Diversas são as definições para o termo “planejamento”. De modo geral, porém, boa parte delas compreende o planejamento como “[...] a organização dos passos que serão dados para se atingir um determinado objetivo. Planejar significa, portanto, vislumbrar um futuro, tendo clareza de onde se está e de onde se quer chegar” (MALHEIROS, 2015, p. 71).

Realizar o planejamento pedagógico é tarefa que exige empenho e tempo, por parte do professor, e deve estar a favor da aprendizagem dos estudantes, envolve conhecer a realidade da comunidade onde a escola está inserida, a própria escola, seu Projeto Político Pedagógico – PPP e os alunos nela matriculados. Por outro lado, infelizmente é, muitas vezes, negligenciado ou tratado como mera atividade burocrática, em alguns casos, realizada apenas para constar dos arquivos da escola. Um planejamento comprometido e rigoroso implica, como afirma Malheiros (2015), a realização de questionamentos cruciais, por parte do professor, a fim de organizar o trabalho pedagógico e, com isso, obter o tão esperado sucesso no processo de aprendizagem do estudante.

cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de ‘conceito subsunçor’ ou simplesmente, ‘subsunçor’, existente na estrutura cognitiva de quem aprende”.

²⁰ Como o próprio nome diz, recurso didático ou recurso instrucional, como preferem alguns autores que se debruçam sobre o tema, é todo o recurso utilizado a fim de facilitar a aprendizagem do estudante. Seu uso planejado, no processo de ensino, traz diversos benefícios à aprendizagem do indivíduo. Dentre eles, destacam-se: o estímulo à participação do estudante na aula, a facilidade no relacionamento entre a realidade do estudante e o conteúdo ministrado na disciplina, a possibilidade de tornar os conteúdos mais concretos, a facilidade em “fixar” a aprendizagem. Boa parte dos estudiosos classifica o recurso didático em: *auditivos* (rádio, mp3, música), *visuais* (fotografia, imagem, mapa) e *audiovisuais* (internet, mp4, televisão, cinema). Segundo Malheiros (2015, p. 155), “Não existe uma classificação universal dos recursos instrucionais. A maioria dos autores que tratam do assunto costuma utilizar duas classificações: a de Edgar Dale e a classificação brasileira de recursos audiovisuais”.

Quadro 04 – Planejamento e suas perguntas



Quadro elaborado por Bruno Taranto Malheiros, em *Didática Geral* (2015, p. 72).

O ponto de partida está relacionado à situação inicial, ao ponto em que se encontra o estudante. A chegada, por sua vez, é aquilo que se deseja alcançar em sua aprendizagem. Há de se considerar, ainda, o tempo necessário para o deslocamento de um ponto (inicial) ao outro (final). O processo é a caminhada em si, o ritmo que adotaremos. Para a caminhada, é necessário o uso de alguns recursos didáticos, os mais variados. É preciso, por fim, avaliar. Aqui, buscaremos saber se o objetivo inicialmente planejado foi alcançado. Há, atualmente, professores caminhando bastante, trabalhando intensamente, ansiosos por chegar a algum lugar, mas por não definirem onde querem chegar, como vão chegar e o que será necessário para essa chegada, infelizmente têm suas expectativas frustradas (SILVA, 2014).

Da mesma forma, o professor que se propõe a explorar a riqueza do cinema em suas aulas, deve, no momento da realização do seu planejamento, se perguntar: como abordar o filme escolhido? A que faixa etária²¹ ele é mais adequado? Quais são os usos possíveis do filme? Qual sua contribuição para enriquecer a aula da disciplina e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes? Logo, após refletir sobre essas e outras questões, o professor poderá executar, na prática, o planejamento realizado.

²¹ É dever imposto à Coordenação de Classificação Indicativa – Cocind, do Departamento de Promoção de Políticas de Justiça – DPJUS, a classificação indicativa de filmes no Brasil. O referido sistema de classificação faz parte da Secretaria Nacional de Justiça – SNJ, órgão vinculado ao Ministério da Justiça (MJ). Sua classificação visa preservar os direitos da criança e do adolescente, de modo a impedir o acesso a material inapropriado. Para mais detalhes, recomendamos consulta ao *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8.069/1990, com suas respectivas atualizações)*: Capítulo II – Da prevenção especial; Seção I – Da informação, Cultura, Lazer, Esportes, Diversões e Espetáculos.

É importante ressaltar, ainda, que aquilo que não é escrito, corre o risco de não trazer resultados. Esta, aliás, é uma grave falha de algumas escolas, a de não materializar, no papel, os objetivos, os entraves do planejamento. O registro é ferramenta indispensável para o empreendimento do processo de avaliação, momento de pausa para a reflexão e o (re)planejamento da prática pedagógica (GANDIN & CRUZ, 2014).

O trabalho com o cinema, em sala de aula, implica em o professor, por meio de um rigoroso processo de planejamento, ter clareza quanto aos objetivos referentes à utilização do filme escolhido, se o material será utilizado na íntegra ou em partes (neste caso, quais e em que sequência), quanto à relação entre a obra fílmica escolhida e o conteúdo que será trabalhado. Durante o processo de planejamento, o professor deve se questionar ainda sobre: os elementos do filme que pretende destacar, enfatizar, antes, durante ou depois de sua exposição, as atividades que serão propostas, os recursos de apoio necessários à exibição e ao trabalho com o filme escolhido. As estratégias didáticas e as metodologias também não podem ficar de lado, pelo contrário, devem ser pensadas, em detalhes, a fim de se alcançar os objetivos almejados (MACHADO, 2008).

Hoje, mais do que antes, torna-se clamorosa a aproximação entre a escola e o mundo das crianças e dos adolescentes. No contexto atual, para prepará-los para a vida, devemos levar em conta, não só o que nós, professores, “achamos” que é o melhor para a aprendizagem deles, mas, em especial, o que faz sentido para eles. Negligenciar os novos contextos, a nova realidade e os interesses dos estudantes, evidencia:

[...] uma total falta de competência para estabelecer qualquer interlocução com as outras línguas que, no interior e no exterior da escola, insistem “em falar”, às vezes “gritando”. Tal “nevralgia de língua” faz com que a escola não falecom, ou tergiverse nas respostas, ou não escute [...] as linguagens de raça, etnia, gênero, sexualidade; da mídia, *cinema*, novela, revista, shopping, hip hop, pagode, dos novos corpos, dos novos sujeitos da história, das novas lutas [...] que povoam de vozes e palavras “forasteiras” as paisagens e os tempos pós-modernos em que vivemos e educamos (DEMO, 2007, p. 29, grifo nosso).

No intuito de ouvir as vozes das línguas/linguagens, que gritando ecoam da atualidade, pleiteando espaço dentro das escolas, recursos que, até então, eram grandes vilões do processo de ensino-aprendizagem, passaram a assumir um novo papel, o de aliados do planejamento, no processo de atração, manutenção da atenção do estudante, motivação e desenvolvimento de aprendizagens.

O uso do cinema, nas aulas, reforça a interação do estudante com o mundo e, conseqüentemente, com a escola, onde a relação entre o real e o imaginário pode despertar a atenção e o interesse pela análise crítica, quando um planejamento minucioso se sensibiliza para

a contextualização histórica, de modo claro e lúdico. Quando bem selecionado e planejado, um filme pode atrair substancialmente o estudante para a temática proposta. As discussões que podem surgir a partir das cenas, os debates e atividades subsequentes à exposição, sempre relacionados aos conteúdos e às práticas sociais, são um ótimo começo para uma aprendizagem que faça sentido para o estudante do mundo atual (KOCHHANN & REZENDE, 2016).

Segundo estudo empreendido por Bassok et al (1989), para saber como estudantes resolviam complexos problemas de aprendizagem, ao associar os estímulos que buscavam ao sentido utilizado, concluiu-se que:

Quadro 05 – Estímulos e o rendimento na aprendizagem

Os alunos aprendem:
10 % do que leem
20 % do que veem
30 % do que ouvem
50 % do que veem e ouvem
70 % das atividades nas quais colaboram
90 % do que efetivamente fazem

OBS: Quadro de elaboração própria, partindo dos estudos de Bassok et al (1989, p. 145-182), *Self-explanations: how students study and use examples in learning to solve problems*.

Os estudos empreendidos por Bassok et al, ainda que realizados em 1989, destacam o grande potencial dos recursos audiovisuais no processo de aprendizagem. Como mostra o quadro anterior, o rendimento dos alunos aumenta significativamente quando recursos visuais e auditivos se fundem, possibilitando a experiência audiovisual, da qual o cinema é elemento integrante.

A força da linguagem audiovisual está em conseguir dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por muito mais caminhos do que conscientemente percebemos e encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma (MORAN, 1999, p. 4).

Quando, porém, à experiência cinematográfica, em sala de aula, são associadas atividades em que a atuação prática e a colaboração entre os estudantes se fazem presentes, os índices de aproveitamento da aprendizagem beiram à quase cem por cento. Os dados apresentados por Bassok et al, nos parece ótima justificativa para a inserção consciente e planejada do cinema no contexto escolar.

Ao se valer dos filmes, o professor deve considerar as opções disponíveis quanto ao cumprimento das funções didáticas que podem proporcionar. Em relação às suas funções, muitas são as classificações do filme, como recurso audiovisual de ensino. Algumas, muito

limitadoras, que restringem o uso do filme apenas como instrumento de motivação e ilustração. Outras ampliam seu alcance educativo, destacando a questão de forma específica, deixando lacunas consideráveis (MACHADO, 2015). Napolitano (2004), na contramão das classificações anteriores e fugindo da função exclusivamente didática do filme, prefere investir no enfoque que professores e seus estudantes podem dar ao recurso audiovisual em estudo. Este mesmo autor destaca, ainda, três possibilidades de estudo do material: aquele que se debruça sobre o próprio conteúdo, a sua linguagem²² e sobre a sua técnica.

Joan Ferrés (1996), pedagogo espanhol, especialista em educação, em comunicação audiovisual e professor da Universidade Pompeu Fabra (UPF), em Barcelona, classifica o vídeo, quanto a suas funções didáticas, em sete possíveis categorias. Para ele, o vídeo pode exercer função: *informativa*, *motivadora*, *metalinguística*, *investigadora*, *expressiva*, *lúdica* e *avaliadora*. A primeira, se refere ao conteúdo da mensagem, à sua semântica; a segunda, centra-se na figura do destinatário, buscando atrair sua adesão, por meio da motivação, a fim de obter uma resposta previamente desejada; a terceira função centra-se no próprio código, ou seja, na linguagem cinematográfica propriamente dita; a quarta função, investigadora, é aquela em que o vídeo é utilizado como instrumento de registro para fornecer dados que posteriormente serão analisados. Esta é uma ótima estratégia de, por meio da participação ativa e, conseqüentemente, da colaboração entre estudantes, se conseguir altos índices de sucesso no processo de ensino-aprendizagem; a expressiva, quinta função, diz respeito à utilização do vídeo, pelos estudantes, com auxílio dos mais variados meios (internet, celular, aplicativos, computador, plataformas), para a criação, momento em que assumem, por exemplo, a posição de produtores de um filme; na função lúdica, produção, gravação e edição são utilizadas a fim de levar o estudante a alcançar experiências de prazer e entretenimento, que caracterizam a atividade lúdica; por fim, a função avaliadora, compreendida como instrumento de aperfeiçoamento do aprendiz.

Após o trabalho com filmes, no contexto escolar, é indispensável reservar um momento para reflexão, seguida de atividades previamente planejadas, onde o estudante seja convidado a explorar e fixar todo o conhecimento adquirido durante a realização da proposta. Essas

²² Se enquadraria, aqui, o estudo dos possíveis diálogos entre o filme e obras do mesmo gênero, ou seja, outro filme, no caso de versões diferentes, ou entre outras linguagens, como a literatura, outras artes e mídias, objeto de investigação deste estudo.

atividades²³, por outro lado, podem fornecer dados relevantes ao professor para avaliar²⁴ os resultados alcançados. Vale destacar que a avaliação no contexto escolar não pode, em hipótese alguma, ser considerada momento final do processo em que se verifica se o estudante alcançou os objetivos propostos pelo professor, mas como oportunidade de criar espaços de aprendizagem significativa que permitam expandir seus conhecimentos.

Como já nos alertava Roland Barthes (2007, p. 209), “Nada é mais essencial a uma sociedade que a classificação de suas linguagens. Mudar essa classificação, deslocar a fala, é fazer uma revolução”. O cinema tem sido classificado muitas vezes apenas como forma de entretenimento. Os meios acadêmico e artístico têm anunciado, há bastante tempo, essa revolução. Estudiosos de cinema, já o entendem como potente ferramenta de propagação ideológica, forma de pensar e agir. Artistas advogam em favor de seu *status* de “sétima arte”. Outros, como é o nosso caso, percebem, nos filmes, real potencial pedagógico, alternativa contemporânea para refletir e desenvolver aprendizagens significativas.

Preocupado com o ensino de literatura e o atual contexto, Benedito Antunes (2015), em seu texto *O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo*, expõe algumas de suas inquietações. Dentre elas enfatiza a “crise da leitura” e o pouco interesse que os estudantes dos mais variados níveis têm demonstrado pela literatura. Segundo o autor, ao refletir sobre o ensino diacrônico, que simula a vida em um período, carregando os valores de outro,

[p]ara superar a distância da escola em relação ao mundo contemporâneo, não se propõe, evidentemente, ceder aos apelos da modernização e incorporar as novas tecnologias nos métodos pedagógicos. Muito mais do que isso, a sintonia com o tempo deveria ser expressa pela compreensão das necessidades desse tempo, da forma de organização social e das possíveis aspirações de melhoria das condições de vida. (ANTUNES, 2015, p. 220).

O contexto atual, configurado em complexa teia de relações e possibilidades de interação, exige essa revolução, proposta por Antunes. A escola é campo fecundo, epicentro de onde pode irradiar, ainda mais, esse novo olhar sobre o cinema e as relações que mantém com

²³ Em *Avaliações mais criativas: ideias para trabalhos nota 10!*, Solimar Silva (2018) apresenta 29 propostas de atividades para avaliar o aprendizado dos estudantes, dentre elas, destaca a possibilidade de produção, individual ou em grupos, de vídeos. Segundo ela, na era dos *youtubers*, os estudantes adoram criar vídeos, e a posse dos *smartphones* proporciona isso com imensa facilidade, uma vez que, a qualquer lugar e momento, podem registrar suas imagens. Para a autora, ao utilizar a atividade como instrumento de avaliação, “O professor pode listar com a turma os critérios que deverão compor a ficha de avaliação, tais como a qualidade do vídeo, incluindo luz, som e edição, conteúdo, forma de apresentação, bem como, logicamente, a correção quanto ao conteúdo abordado” (2018, p. 70).

²⁴ Adotamos, neste trabalho, a perspectiva de avaliação defendida por Cipriano Luckesi. Segundo esse renomado professor e grande teórico brasileiro, “[...] a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados” (LUCKESI, 2011, p. 13).

as outras linguagens, dentre elas, a literatura. Para conseguir isso, a contemporaneidade exige do docente a capacidade de refletir sobre o lugar ocupado pela literatura nesse novo contexto, e, partindo dessa reflexão, (re)avaliar as práticas de leitura literária na sala de aula.

1.4 Literatura e cinema: uma interface metodológica para a formação do leitor

Os desafios e avanços que nossas escolas brasileiras têm enfrentado diariamente para a construção de uma sociedade efetivamente leitora, nos convida a revisitar e refletir sobre o que Freire (1997), desde o século XX, sabiamente já nos antecipava: precisamos “Saber ‘ler’ a realidade”. Hoje, mais do que antes, suas palavras ecoam forte, inquietando a todos aqueles que acreditam no poder transformador da leitura e trabalham, incansavelmente, no processo de formação do cidadão.

Há algum tempo, o mundo já não é mais o mesmo. O contexto capitalista dos efervescentes mercados, cada vez mais dinâmico, sobretudo nos grandes centros, tem cercado o indivíduo com suas novas tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, a publicidade e a propaganda, importantes influenciadoras do consumo desenfreado, têm unido texto, imagem, som e movimento, dando cor e vida ao cotidiano das pessoas, dentre elas, nossos estudantes, que leem por toda parte e a todo momento. Assim, para se tornarem capazes de ler a atual realidade que os rodeia, o “que” e o “como” se aprende na escola precisam ser revistos. Ler o mundo para dar conta do mundo, eis um dos grandes desafios da educação contemporânea.

Dentro dessa complexidade excitada de leituras, muito além do quadro escolar, Santaella tenta caracterizar os três tipos de leitores. O primeiro, contemplativo, mediativo, é típico da sociedade pré-industrial, do tempo do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Nasce no Renascimento e sobrevive bem até meados do século XIX. O segundo leitor, o movente, é parte do mundo em movimento e apresenta-se dinâmico, híbrido, misturando signos, filho da Revolução Industrial e das grandes cidades – um ser humano da multidão. Essas questões ligam-se à explosão do jornal, bem como ao horizonte reprodutivo da fotografia e do cinema, indo até a revolução eletrônica, tendo seu apogeu na televisão. O terceiro leitor, o imersivo, assoma nos espaços novos e inovadores imateriais da virtualidade e representa as vertigens da leitura do momento atual (DEMO, 2007, p. 35).

Provavelmente, por não reconhecer essa trajetória histórica, com leitores bastante característicos em cada período, a escola, por vezes, insiste em metodologias ultrapassadas,

pouco contribuindo para a formação do leitor imersivo, do momento atual. Dados²⁵ de circulação nacional têm confirmado esse impasse, demonstrado um tímido avanço, entre os brasileiros, na leitura, sobretudo na do texto literário, o que nos alerta para a urgente necessidade de mudanças, quando o assunto é o processo de formação do leitor.

Em uma sociedade marcadamente fundamentada nas práticas de leitura e escrita, como a nossa, as discussões sobre a leitura não são recentes, pelo contrário, são tão antigas quanto a própria civilização ocidental.

O processo de construção de sentidos, a partir de um texto literário, é complexo e não pode, em hipótese alguma, ser confundido apenas com o levantamento de informações básicas ou com a decodificação. Assim, como nem todos os sentidos estão no texto, é necessário buscá-los. Para isso, a inferência é fundamental e, a partir dela, acionamos todos os conhecimentos necessários para uma conclusão eficiente do processo, tais como: os linguísticos, os textuais, os intertextuais, os enciclopédicos, os contextuais, os históricos, os interacionais, dentre tantos outros. O texto literário, como colocado anteriormente, não se refere diretamente ao contexto, apontando para o objeto da realidade de que é signo, por isso possui autonomia de significação.

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. Por outro lado, informar a esses de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, *é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais* (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 17, grifo nosso).

A vivência das obras, destacada por Bordini & Aguiar, no fragmento anterior, é melhor alcançada por meio do letramento literário. O *letramento literário*, expressão que aqui nos interessa, é definido pelas *Orientações Curriculares Nacionais – OCEM* (BRASIL, 2006, p. 24) “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. A questão da fruição é abordada por Barthes, em *O prazer do texto*, quando reflete sobre as incertezas dos sentidos e dos seus significados dentro de um texto literário. Acolhendo a fruição como elemento de articulação entre o texto e o leitor, Barthes não só subverte a análise da narrativa, em seu aspecto estrutural, mas, também, questiona a dimensão abstrata do ato de ler.

²⁵ Os resultados publicados em 2016, pela 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016, p. 252), desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE Inteligência, revelaram que os brasileiros leem, em média, 2,43 livros por ano, índice ainda muito baixo.

O prazer não é uma pequena fruição? A fruição é apenas um prazer extremo? O prazer é apenas uma fruição enfraquecida, aceita – e desviada através de um escalonamento de conciliações? A fruição não é senão um prazer brutal, imediato (sem mediação)? Da resposta (sim ou não) depende a maneira pela qual iremos contar a história de nossa modernidade. Pois se eu digo que entre o prazer e a fruição não há senão uma diferença de grau, digo também que a história está pacificada: o texto da fruição é apenas o desenvolvimento lógico, orgânico, histórico, do texto e de prazer, a vanguarda não é mais do que a forma progressiva, emancipada, da cultura do passado [...] Mas se creio, ao contrário, que o prazer e a fruição são forças paralelas, que elas não se podem encontrar e que entre elas há mais que um combate: incomunicação, então me cumpre na verdade pensar que a história, nossa história não é pacífica, nem mesmo pode ser inteligente, que o texto de fruição surge sempre aí à maneira de um escândalo (de uma claudicação), que ele é sempre o traço de um corte, de uma afirmação (e não de um florescimento) e que o sujeito dessa história (esse sujeito histórico que eu sou entre outros), longe de poder acalmar-se levando em conjunto o gosto pelas obras passadas e a defesa das obras modernas num belo movimento dialético de síntese, nunca é mais do que uma “contradição viva”: um sujeito clivado, que frui ao mesmo tempo, através do texto, da consciência de seu ego e de sua queda (BARTHES, 2015, 27-28).

Ao se dedicar à leitura e sua fruição, Barthes afasta-se da perspectiva tradicional, fechada em um único movimento. Para ele, tal deslocamento se dá em duas direções: a primeira, pela abordagem do leitor como um fruidor de múltiplas linguagens, em que poderíamos até incluir o cinema, e a segunda, pelo tratamento da condição do leitor em uma posição de reciprocidade, em relação ao escritor, considerando sua diversidade de prazeres. Sua proposta de repente o coloca como interlocutor da estética da recepção alemã, sobre a qual discutiremos mais adiante.

Por sua vez, Graça Paulino (2004), no artigo *Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola*, publicado em 2004, pela revista *Scripta*, nos traz a necessidade de diferenciar o letramento funcional, relacionado às práticas cotidianas de leitura e escrita de textos de cunho denotativo, do letramento literário, associado às práticas de leitura sem finalidades pragmáticas, envolvendo outros suportes e outros gêneros de texto, como os poemas, os romances, os contos e as crônicas. Para a autora,

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (2007, p. 117-118).

Assim como pontua Graça Paulino, para Cosson o letramento literário também é singular, por ir além da escrita e das suas práticas sociais cotidianas, alcançando, de forma única, outro importante patamar da linguagem: a literatura, que, segundo ele, busca “[...] tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Assim, o letramento literário torna-se necessário quando a escrita se encontra modulada dentro das especificidades dos gêneros e dos textos literários. O autor afirma, ainda, que o maior objetivo do letramento literário na escola é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (COSSON, 2006, p. 106).

Os “círculos de leitura e letramento literário”, por sua vez, apresentados por Cosson (2014), em um de seus livros, com mesmo nome, são uma ótima estratégia para, por meio da exploração do texto literário, formar e desenvolver o leitor de literatura, na medida em que criam uma espécie de ambiente favorável, por meio de grupos de trabalho, ao desenvolvimento de habilidades de leitura literária individual. A análise de textos empreendida nesses círculos de leitura, muito utilizados no Ensino Médio, pelos professores de português, segundo Cosson,

[...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (COSSON, 2014, p. 29).

As análises literárias empreendidas nesse tipo de grupo de leitura revelam-se como ótima estratégia metodológica para a formação de leitores mais críticos, podendo ser utilizada, também, nas aulas de literatura que buscam relacionar obras e filmes, por meio de atividades interartes. Afinal, o ato de ler não se esgota no plano meramente conceitual, não é apenas visual-motor. Diante da leitura, outras exigências se impõem, como o resgate e expansão cultural do sujeito leitor.

Diante do exposto, as aulas de literatura, na atual conjuntura, no Ensino Médio, precisam ampliar as discussões de obras e autores, passando a considerar a subjetividade do leitor. Como bem destaca Langlade, no primeiro capítulo de *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL et al, 2013, p. 31), “[...] o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor”. Tal ampliação é possível por meio do método recepcional, que busca formar leitores capazes de

sentir e expressar o que sentem, com plenas condições de compreender subjetividades expressas pela triádica relação: autor/obra/leitor.

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço [...], é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 86).

Vale lembrar que o método recepcional ainda é estranho às aulas de literatura, em que o ponto de vista do leitor é colocado à margem, deixando de fazer parte da discussão central dos textos literários. Cabe, portanto, ao professor, por meio das aulas de literatura, desconstruir aos poucos a ideia estruturalista de texto fechado, acabado em si mesmo, que não abre espaço para a interpretação, por parte do leitor.

Antes mesmo de Jauss e Iser, grandes nomes da estética da recepção, que serão abordados na sequência, outras correntes teóricas já haviam, em algum momento, refletido sobre aspectos relacionados à recepção. Dentre tais correntes, estariam, segundo Zilberman (2011), a sociologia da leitura e o *Reader-Response Criticism*. A primeira, se debruçou sobre os fatores que encaminham o leitor a investir na leitura de uma obra. Nesses fatores decisivos estariam, por exemplo, aspectos sociais e culturais, os níveis socioeconômico e de escolaridade do leitor, a influência da família e amigos, dentre outros. A segunda corrente, embasada nos postulados de Roman Ingarden, no estruturalismo da Escola de Praga e na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, investigou como os fatores influenciam na recepção. Ambas as correntes, porém, colaboraram e ainda colaboram para o entendimento de importantes aspectos do processo da leitura: as respostas que o leitor produz diante dos textos.

Ao tecer fortes críticas ao estruturalismo, Jauss abriu caminho para a estética da recepção, corrente que compreendia que a teoria da literatura deveria ser fundada no reconhecimento da historicidade da arte. Para Jauss, as outras correntes não consideravam a história nas análises literárias.

A história da literatura como provocação à teoria literária era fundamentalmente, em sua intenção, uma apologia da compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética – e isso em uma época na qual o estruturalismo havia desacreditado o conhecimento histórico e começava a expulsar o sujeito dos sistemas de explicação do mundo. (JAUSS, 1994, p. 73, grifo do autor).

Jauss, por meio da estética da recepção, redirecionou o foco: saindo do texto, enquanto estrutura imutável, e voltando-se para o leitor. Essa se tornou, então, condição vital para a

literatura, enquanto instituição social. Ao redirecionar o caminho que a literatura, até então vinha delineando, nos apresentou sete importantes teses.

Em sua primeira tese, enfatizou a relação leitor-texto. Nessa relação, o leitor, no ato da leitura, por meio do diálogo que estabelece com a obra, a atualiza. Na segunda tese, enfocou a bagagem de mundo do leitor, que age de modo individual, influenciado pelo contexto em que está inserido. Na terceira, destacou as expectativas, que são capazes de mensurar o caráter artístico do texto e o “como” foi recebido. Na quarta tese, Jauss se dedicou a explorar o potencial da relação dialógica do texto, quando este é encarado, pelo leitor, como respostas de seus questionamentos e angústias. Na quinta, colocou em evidência o enfoque diacrônico, que reflete sobre os momentos de produção e recepção de uma obra e a maneira como é recebida. Na sexta tese, explorou o corte sincrônico, em que o caráter histórico da produção é refletido à luz de uma perspectiva atual. Em sua última tese, por fim, o criador da estética da recepção discutiu o caráter emancipatório da literatura, capaz de desenvolver, no homem, um papel ativo e, conseqüentemente, atuante em seu próprio contexto social.

Dessa forma, o leitor é, então, considerado, nessa corrente, a partir de sua existência histórica e é exatamente na leitura que se “apropria” da obra literária, compondo sentidos que partem de sua experiência pessoal, das suas influências históricas, sociais e culturais. Exatamente por isso, uma mesma obra não é capaz de estabelecer o mesmo diálogo entre leitores que se encontram em diferentes intervalos temporais. Ao escolher o leitor como principal elemento, Jauss baseou-se no seu horizonte de expectativas e em sua emancipação. No primeiro caso, referia-se à toda a bagagem de experiências adquiridas pelo leitor, dentro de um código vigente específico. No segundo, à emancipação, que é a “finalidade e [o] efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade” (ZILBERMAN, 2011, p. 50).

Partilhando da estética da recepção de Jauss (1994), Iser a complementa, nos apresentando, em 1996, a teoria do efeito. Para este último, é na recepção que o texto significa, e, exatamente por isso, permite as mais variadas possibilidades de interpretação. Ao mesmo tempo em que o texto deixa sugestões, deixa, também, vazios que podem ser preenchidos por meio dos conhecimentos prévios do leitor. Para defender tal posicionamento, explora, por meio do seu estudo, de forma pormenorizada, as ideias de: “leitor implícito” e “vazios do texto”.

Em *O ato da leitura* (1996), obra em dois volumes, Iser declara que é na leitura que ocorre a interação entre texto e leitor. A obra, nesse caso, apresentaria um caráter “virtual”, não sendo reduzida à realidade do texto e nem ao seu receptor.

Dessa virtualidade da obra resulta sua dinâmica, que se apresenta como a condição dos efeitos provocados pela obra. O texto, portanto, se realizará só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio (ISER, 1996, p. 50).

Para ele, a obra literária teria, então, dois extremos: um *artístico*, onde se encontra o texto criado por um determinado autor, e o *estético*, onde os sentidos são “concretizados” pelo leitor. A interpretação, nesse caso, assumiria uma nova função: em vez de se restringir apenas ao sentido do texto, destacaria seu potencial de produzir sentidos. O ponto de vista do leitor, vale destacar, não é livre, mas construído pela composição interna do texto. É nesse momento que o “vazio” adquire importância dentro do texto literário, ao ampliar as possibilidades de interpretação, criando a conectividade textual. Como esclarece Iser,

Os lugares vazios dos textos ficcionais estruturam esse processo contra o pano de fundo do uso pragmático da fala; omitindo suas referências, eles forçam o leitor a se desfazer de parte de suas expectativas habituais. Pois o leitor precisa reformular o texto formulado para poder incorporá-lo. Tal exigência não aparece no uso pragmático da fala que domina a interação diádica porque os falantes, caso uma conexão não seja explicitada, têm a possibilidade de estabelecê-la mediante perguntas, não precisando socorrer-se da imaginação. O texto não-ficcional tampouco reivindica essa exigência por regular grande parte das conexões com o fito de convencer o receptor a aceitar uma determinada intenção a respeito de um fato previamente dado. A desabitução conduzida pelos lugares vazios de textos ficcionais toma outro caminho. Ao não cumprir uma expectativa básica do uso pragmático da fala, ela constitui um pressuposto importante para que a conectabilidade dos segmentos textuais interrompida pelos lugares vazios possa ganhar uma equivalência; esta permite ao leitor descobrir o “arquisema” em que se fundam os segmentos não ligados e que, tão logo “encontrado”, reúne os segmentos numa nova unidade de sentido (ISER, 1999, p. 130).

A interpretação estaria condicionada, então, àquilo que é dado ao leitor, aos “vazios” do texto, percebidos durante a leitura. O leitor, ao buscar soluções para determinados “vazios” do texto, estabelece as condições necessárias de interação, acionando sua comunicação com ele.

Surge, a partir dessa questão, a concepção de “leitor implícito”, que designa uma estrutura textual que antecipa a figura do receptor. Essa concepção enfatiza as noções de efeito do texto, em que os atos de compreensão do leitor a ele estão diretamente relacionados. Assim,

[...] a concepção de leitor implícito representa um modelo transcendental que permite descrever as estruturas gerais de efeitos de textos ficcionais. Pensamos no papel do leitor, perceptível no texto, que é composto por uma estrutura do texto e uma estrutura do ato. Se a estrutura do texto estabelece o ponto de vista para o leitor, então isso significa que ela leva em conta uma regra elementar da nossa percepção que diz que nosso acesso ao mundo sempre é de natureza perspectivística (ISER, 1996, p. 78).

O leitor implícito, portanto, pode ser compreendido como a estrutura textual que antecipa o leitor real. Jouve (2002) aproxima o “leitor implícito” de Iser do “leitor modelo” de Eco (2002), levando em conta que ambos consideram a “presença” do leitor durante o processo de criação do texto.

Por fim, tanto em Jauss quanto em Iser, a figura do leitor, antes desconsiderada nos estudos literários, passa a ter vez e lugar na produção. Assim, ainda que a composição da obra não se reduza exclusivamente à sua recepção, para se completar, o texto literário depende da existência de um destinatário que, por meio dos sentidos, “preenche”, à sua maneira, os espaços vazios. Dessa forma, a necessidade da contextualização, durante a leitura, não exerce função de segundo plano, mas de centro, assegurando, assim, a experiência estética.

Embasadas por essas duas grandes teorias, estética da recepção e teoria do efeito, Bordini & Aguiar (1988) elaboram, partindo de estudos realizados no Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – CPL/PUCRS, o método recepcional. Refletindo isso, a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio), ao caracterizar a área de linguagens e suas tecnologias, especialmente no campo artístico literário, que busca alargar, no estudante, o repertório de leitura, assim como os critérios de suas possíveis escolhas, a fim de melhor transitar nos mais variados níveis e discursos subjacentes de seus autores, busca:

[...] a ampliação do contato e da análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 495, grifos do autor).

A leitura, portanto, exige, hoje, do leitor, grande número de habilidades, capazes de levá-lo a ultrapassar o nível da decodificação mecânica dos textos, alcançando níveis de sentido mais profundos. É uma prática que aciona toda a bagagem cultural de seu agente e consequentemente traz à tona conhecimentos que, durante todo o processo de execução, podem ganhar novos significados. Partindo do princípio de que a cultura é elemento de interação e mediação entre o indivíduo e o mundo que o cerca, visualizamos, no cinema, grande potência metodológica para enriquecer ações didáticas que envolvam a leitura e a reflexão literárias. Seu uso didático, segundo Deleuze (1990), pode proporcionar, no contexto educacional, três

possibilidades de trabalho bastante distintas: a *transgressora*, capaz de fazer pensar; a *visionária*, que busca transformar o pensamento; por fim, a *problematizadora da vida atual*.

Por meio do choque, que muitas vezes provoca, o cinema é elemento transgressor na medida em que abala seu expectador, o expondo a própria fragilidade e o incitando à desilusão. Por essa lógica, conduz à inquietação, ao pensamento e, conseqüentemente, à razão. Na contramão do adestramento didático, que busca fixar saberes e normalizar condutas, o uso visionário do cinema destaca seu poder de resistência. Assim, ao (re)criar uma realidade impensável, desestabiliza supostas verdades que nos impediriam de pensar. Em sua terceira possibilidade de uso, de problematizadora da vida real, o cinema exhibe e presentifica os modos de viver e ser contemporâneos, restituindo as percepções do mundo. Neste uso, o cinema problematiza a realidade e orienta-se no que Deleuze e Guattari (1996) chamam de cartografia, ou seja, uma competente “ferramenta de investigação” capaz de captar um invisível sistema de forças do campo das experiências.

Como mostram as três possibilidades de trabalho didático envolvendo o cinema, apresentadas por Deleuze (1990), ou em parceria com Guattari (1996), o uso da linguagem cinematográfica, quando consciente e planejado, no contexto educacional, não deixa margem para práticas superficiais, torna-se rico recurso para a formação do leitor, sobretudo no Ensino Médio. Nesse ponto, o professor de literatura é peça-chave do processo, quando, ao trazer as múltiplas linguagens para a sala de aula, aproxima os estudantes às suas leituras do mundo. Com isso, o conhecimento deixa de ser transmitido, passando, então, a ser mediado.

Para Vygotsky, o homem, como ser histórico, constrói sua identidade por meio da mediação das relações que estabelece com o mundo (OLIVEIRA, 2000). Ampliando suas relações, amplia, também, suas percepções e leituras sobre “si mesmo”, “o outro”, “o próprio mundo” e “as coisas”. Partindo desse pressuposto, o cinema, na escola, mostra-se potente recurso quando desestabiliza verdades fossilizadas, faz pensar e refletir sobre tempos e espaços, em especial aos do contexto presente, desencadeando intenso e constante processo de descobertas, com constante construção de conhecimentos.

É importante deixar claro, que o investimento na relação literatura-cinema, como estratégia didática, aqui proposta, para a formação de leitores no Ensino Médio, não busca a substituição de um recurso (livro) por outro (cinema), pois sendo linguagens diferentes, com objetos de estudo também diferentes – palavra, no caso do cinema, e imagem-movimento, no caso do cinema – apresentam funções bastante diferentes e alcançam o indivíduo de modos também diferentes. Uma linguagem não é capaz de substituir outra, mas juntas, por meio da interação e do diálogo, manipulam grande gama de conhecimentos necessários para

compreender o mundo, as coisas, a si mesmo e o outro, respeitando a contextualização do tempo e do espaço.

O maior problema da leitura literária, no Ensino Médio, parece estar intimamente relacionado ao “como” tem sido praticada na escola”, ainda fortemente orientada pela historiografia e pelo peso dos vestibulares. O objetivo da escola, ao trabalhar com a relação entre a literatura e o cinema, deve ser quebrar esse rígido ciclo vicioso que compreende a literatura de forma restrita e tradicional, que ainda insiste, durante as “aulas de literatura”, na engessada caracterização de escolas literárias e estilos de época e autores, de forma mecânica e descontextualizada e, com isso, envolver e encorajar o leitor a transitar entre as fronteiras das artes, numa tentativa de exercitar sua capacidade de ler, refletir e ampliar conhecimentos estéticos, discursivos e linguísticos. Para que isso ocorra, a contento, é indispensável, para escola e professores, revisitar constantemente todo o aparato legal que orchestra os elementos e o ritmo da educação brasileira, tema central do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

LITERATURA E CINEMA NA FORMAÇÃO DO LEITOR DO ENSINO MÉDIO: O QUE PERMANECE, O QUE MUDA E O QUE DESAPARECE NO “ROTEIRO” DOS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

(BRASIL, 1997, p. 54)

Compreender a vasta documentação que rege a educação brasileira não é tarefa fácil, e “traduzi-la” para o leitor especializado, ou comum, tampouco é simples de se fazer. Neste segundo capítulo, buscaremos realizar as duas coisas com metódica e minuciosa organização desse emaranhado de documentos e, com mais atenção ainda, trataremos não só dos tradicionais temas associados ao ensino e à aprendizagem, mas também daqueles que, sensíveis à literatura, à contemporaneidade e às mídias, vão se impondo como inevitáveis e, por isso mesmo, carentes de mais zelo pedagógico e acadêmico na sua prática, implantação e desenvolvimento, como é o caso do trabalho com literatura, artes e mídias, em especial, o cinema. Partindo desse ousado intento, exploraremos, neste capítulo, o tratamento dado pelos documentos oficiais²⁶ que orientam o ensino da língua portuguesa no Ensino Médio brasileiro, com foco especial para o trabalho com a literatura. Buscaremos, mais precisamente, compreender como foram “desenhadas”, no decorrer da história, as aproximações e/ou distanciamentos entre a literatura e as outras artes, sobretudo o cinema, durante o processo de formação do leitor nessa referida etapa da Educação Básica. Para isso, discutiremos como a “literatura” e o “leitor” vêm sendo abordados nesses documentos e como o perfil desse leitor vem sendo delineado até chegarmos aos dias atuais. Diante disso, no decorrer do capítulo, com base nos pressupostos da pedagogia e dos estudos literários, serão levantados e problematizados, dentre outros, os temas: “literatura”, “texto literário”, “letramento literário” e “leitor”. Ao trilhar por esse caminho,

²⁶ *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – PCN+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEN (2008), Base Nacional Comum Curricular / Ensino Médio – BNCC (2018).*

pretendemos oferecer aos estudiosos da leitura, às instituições envolvidas na construção do currículo de língua portuguesa e aos professores que a ministram, subsídios para um melhor entendimento das propostas vigentes no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a formação do leitor de literatura no Ensino Médio.

2.1 Revisitando a indisciplinada literatura na escola: “(des)montando” a historiografia da literatura

Segundo Souza (2014), a história da literatura brasileira, como disciplina, como um lugar de saber, no Brasil, começa entre os anos de 1805 e 1888. Em 1805, primeira data, tivemos a publicação do quarto volume de *Geschichte der Poesie und Beredsamkeit seit dem Ende des dreizehnten Jahrhunderts*, intitulado *Geschichte der Portugiesischen Poesie und Beredsamkeit*, de Friedrich Bouterwek, em que a presença do Brasil, ainda como colônia portuguesa, se restringia a referenciar Antônio José da Silva e Cláudio Manuel da Costa, dois escritores nascidos no país. Em 1888, segunda e última data mencionada, tivemos a publicação de *História da Literatura Brasileira*, obra assinada por Sílvio Romero, trabalho que, pela amplitude e fundamentação conceitual, confirma a consolidação da historiografia entre nós. O intervalo entre 1805 e 1888 marca o aparecimento de diversas contribuições, de natureza e importância variadas, atribuídas a autores nacionais e estrangeiros.

Fundado em 1837, o Colégio Pedro II²⁷, por sua representatividade no sistema nacional de ensino, constituiu-se, por meio de lei, como modelo para a educação no país, servindo como padrão para as futuras escolas que viessem a ser fundadas nas mais variadas províncias do Império. Um de seus primeiros documentos data de 1850²⁸, nele a programação da disciplina retórica (sétimo ano), incorporando um conteúdo literário universalista, que se estende de Homero a Voltaire, reservava um pequeno espaço à história da literatura nacional, em que a única obra estudada era *Caramuru* (2011), poema épico de Santa Rita Durão publicado pela primeira vez em 1781, que inclusive será recuperado no último capítulo desta tese. Pela primeira

²⁷ Fundado em homenagem ao seu patrono, D. Pedro II, o imperador do Brasil, em 2 de dezembro de 1837, no estado do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II é, ainda hoje, uma tradicional e renomada instituição de ensino público federal. Dentre algumas especulações que justificariam sua fundação, como a de formar uma elite nacional, teríamos àquela baseada na Reforma da Constituição de 1834, de construir um modelo educacional a ser seguido, uma vez que algumas províncias não estariam conseguindo, por si mesmas, estabelecer o próprio sistema de ensino local. O colégio priorizava a boa formação dos estudantes, mas contemplava uma pequena parte da sociedade, suficiente às intenções do Império: preencher o quadro burocrático básico do país (Informações adquiridas em visita ao site da referida instituição, disponível em: <http://www.cp2.g12.br/index.php>).

²⁸ Para Souza (2014), o mesmo documento que inaugurou o Colégio Pedro II também estabeleceu a obrigatoriedade da publicação anual dos programas das disciplinas do seu currículo, prática que teria continuado durante o século XX.

vez, em 1858, aparecem, no programa da disciplina “retórica e poética”, do sétimo ano, as expressões: “literatura nacional” e “literatura brasileira”. A literatura, aos poucos, vai ampliando seu espaço, quando, em 1860, enfim, entra para o currículo como disciplina autônoma, com o nome de “literatura nacional”. Seu conteúdo contemplava, ainda, a literatura portuguesa, com maior peso, se comparada à literatura brasileira.

Em 1879, porém, a seção dita *literatura nacional*, da disciplina do sexto ano rotulada de *retórica, poética e literatura nacional*, passa a ocupar-se pela primeira vez exclusivamente com literatura brasileira, eliminando por completo obras e autores portugueses. Por fim, a escalada da matéria rumo à sua plena institucionalização completa-se em 1892, quando, sob o nome *história da literatura nacional*, torna-se a única representante do ensino literário no currículo escolar, eliminadas que são a retórica e a poética, disciplinas que não só dividia espaço desde 1850, mas às quais claramente se subordinava no plano de estudos do Colégio Pedro II (SOUZA, 2014, p. 87, grifos do autor).

Durante a implementação de uma disciplina autônoma, dedicada exclusivamente à literatura, contávamos com recursos didáticos escassos. Das poucas obras disponíveis, foram utilizadas, para o trabalho didático em sala, em momentos diferentes, é claro, o *Curso Elementar de Literatura Nacional*, de Fernandes Pinheiro (programa de 1862). Um ano depois, em 1863, adota-se o livro *Le Brésil Littéraire*²⁹, de Ferdinand Wolf. Por fim, com o novo programa escolar, de 1892, utiliza-se a *História da Literatura Brasileira*, publicada quatro anos antes pelo sergipano Silvio Romero.

Os eventos anteriormente listados contribuíram de modo decisivo para institucionalizar a historiografia da literatura brasileira como disciplina escolar que, a partir disso, se consolidaria no sistema da educação nacional, no currículo do Ensino Médio. A literatura, dessa forma, assumiria a posição de matéria escolar, passando a ser compreendida em sua tradicional periodização e não como agente de reflexão e fonte de conhecimentos sobre o mundo, o homem, seus desejos e paixões. Como bem sintetizam, FORTES & OLIVEIRA:

Por muito tempo, o texto literário ocupava seu destaque como arte do bem falar, do escrever e, porque não, do persuadir. O ensino de literatura era o polo negativo das classes menos abastadas, a educação não era um direito de todos, pois o luxo era ter tempo para estudar, no entanto, ao ser assegurado o direito de todos à educação, as polaridades se invertem. A literatura vai para a margem e a margem vem para a escola, uma vez que o ensino era pautado em um saber técnico produtivista (2015, p. 382).

²⁹ Obra escrita em alemão, por um austríaco, publicada em Berlin e traduzida para o francês. Sentida como incômoda na época, tal situação só seria alterada em 1982, por meio de outro programa escolar (SOUZA, 2011).

É importante destacar, porém, que hoje, é consenso entre os especialistas, que essa abordagem histórica não seja a mais adequada, quando o assunto é a formação de leitores, uma vez que não explora a leitura literária propriamente dita. Vieira (2008), no artigo intitulado “*Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*”, publicado no 38º volume da revista *Cadernos de Pesquisa*, afirma que:

Do ponto de vista teórico, nas décadas de 60 e 70, discutia-se muito qual o papel da história da literatura no ensino da literatura. Em dois seminários realizados na França, em 1969 e em 1975, estudiosos como Roland Barthes, Roger Duchêne, Michel Mansuy, Tzvetan Todorov, Jean Ricardou e muitos outros assinalavam a importância da leitura de obras literárias em detrimento do ensino da historiografia, uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela sua leitura. Não se nega a necessidade do conhecimento da história da literatura, mas sim a maneira como esse ensino era feito. Sendo assim, a descoberta de vários séculos de produção literária não pode ser feita em manuais didáticos e com a leitura de trechos escolhidos (VIEIRA, 2008, p. 445).

A intensa busca pela identidade da disciplina recém-formada, atrelada a um regime tradicional de ensino³⁰, não abriria muito espaço para o estabelecimento do diálogo e da interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento e demais artes, dentre elas o cinema, que só surgiria em 1895, na Europa, por meio de um grande grupo de inventores e pelos irmãos Lumière. Assim, como podemos observar, a partir dos dados históricos levantados, a literatura, em seu surgimento como disciplina e posterior ingresso no currículo do sistema da educação nacional, por todas as características inerentes à época e ao contexto local, ficou restrita à historiografia, destacando, de forma rigorosamente cronológica, obras do cânone e seus respectivos autores consagrados.

A compreensão de que a escola não é uma instituição isolada do contexto da qual faz parte, deve estar presente em sua organização, de forma que as ações a serem desenvolvidas no seu interior estejam voltadas e a favor das necessidades sociais. A partir disso, entendemos, portanto, que um dos maiores desafios colocados à escola, atualmente, é o de ir além da mera transmissão de conteúdos³¹ e buscar a emancipação humana, a formação de um cidadão

³⁰ Segundo Malheiros (2015), a Pedagogia Tradicional tem seu período mais representativo no final do século XIX e no começo do século XX. Nela, a concepção de mundo é a de um mundo pronto, acabado. Dessa forma, seria papel das instituições de ensino apresentar este mundo ao estudante que, equivaleria a um papel em branco, no qual se poderia preencher com todo o conhecimento cultural acumulado, herdado e transmitido de geração em geração.

³¹ Os conteúdos não são apenas teorias sem valor, pelo contrário, são bases essenciais para a manifestação prática dos conhecimentos. Diversos autores defendem que os conteúdos se referem a: conhecimentos, habilidades e/ou atitudes. Os conhecimentos são a abstração de uma ideia e sua incorporação mental por parte de uma pessoa. As habilidades, por outro lado, correspondem à destreza para a execução de uma tarefa. As atitudes, por fim, são as formas como uma pessoa se posiciona e age diante de uma determinada questão (MALHEIROS, 2015).

consciente de seu papel como ser social. Os pioneiros da Educação Nova³², também conhecidos como escolanovistas, romperam com o ensino tradicional, propondo a renovação das metodologias e técnicas didáticas, lutando por uma escola gratuita e obrigatória para todas as camadas da população. Com isso, a realidade e a complexidade individual dos estudantes passaram a ser consideradas. Os estudantes, então, passaram a ser vistos “além dos muros da escola”, como indivíduos dotados de certezas e dúvidas, capacidades e carências, que vivenciam momentos singulares e diversos.

A partir de uma perspectiva dialética e crítica, o estudo da relação entre a “sociedade” e a “educação” nos permite uma profunda reflexão sobre a prática educativa. Tal prática, além de ser um fenômeno a nível mundial, necessário à existência e ao funcionamento de toda a sociedade, indica os caminhos necessários para a humanização e para a transformação social.

O art. 1º, *caput*, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB³³, nº 9.394, de 20/12/96, afirma que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (CARNEIRO, 2015, p. 47).

Como podemos observar, o artigo anterior estende a carga de sentido do termo “educação”, atribuindo-lhe um caráter coletivo para a construção de identidades nos mais variados contextos sociais: na família, na escola, no trabalho, nos espaços destinados à cultura e ao lazer, como o cinema. Vale pontuar que em qualquer um desses espaços há a possibilidade de aprendizagens sobre a qual se forma o cidadão. Nesse caso, o ensaio de uma “fusão” entre

³² *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, documento escrito e assinado, em 1932, por vinte e seis educadores da época, com ampla circulação nacional, buscou oferecer as bases para uma política de educação. Segundo o manifesto, o principal problema da educação estaria na falta de uma clara determinação de seus fins e na ausência de uma rígida aplicação de métodos científicos para a resolução de seus problemas cotidianos. Os referidos educadores, conhecidos como “pioneiros da Educação Nova”, defendiam incisivamente novos ideais de educação e batalhavam contra o empirismo dominante até então. Para isso, buscavam a solução dos problemas escolares por meio da transferência do campo administrativo para os planos político-sociais. Para o grupo, a escola tradicional atendia a uma concepção burguesa, quando deveria ser comum, sem privilégios econômicos de uma minoria. O ensino, dessa forma, deveria ser laico, gratuito e obrigatório (MENEZES & SANTOS, 2001).

³³ *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB, Lei 9.394/1996, é uma espécie de “fio condutor” do ordenamento jurídico brasileiro no campo da educação (art. 1º, § 1º). É, ao mesmo tempo, uma “bússola” que direciona o caminho da educação escolar. Com início na marcação de seu campo conceitual (Título I), em que ultrapassa as fronteiras para delinear um vasto horizonte de elementos que envolve: os princípios e os fins da educação (Título II), a área de direito à educação, assim como do dever de educação (Título III); a organização da educação nacional e o detalhamento das responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, das escolas e dos docentes (Título IV); a estruturação, objetivos e fins dos níveis escolares (Título V), a disposição do perfil dos profissionais da educação (Título VI); as formas de seu financiamento (VII); e, por fim, as disposições gerais (Título VIII) e transitórias (Título IX), que reúnem e completam o sistema legal em vigor na educação nacional.

dois diferentes contextos de aprendizagem, um formal (aulas de literatura, na escola) e um informal (cinema), com um diálogo bem estruturado e planejado, nos parece estratégia profícua, capaz de potencializar o surgimento e o aprimoramento de habilidades e competências de leitura literária dos estudantes, formando, com isso, leitores mais reflexivos e críticos.

No cinema, encontramos a incorporação das mais variadas artes, além, é claro, da arte digital. Exatamente por isso, vamos encontrar, durante seu processo de criação, tanto a adaptação de obras literárias e teatrais quanto a produção de obras cinematográficas originais. Essas simples referências nos fazem perceber como pode ser rica a relação entre: educação, literatura e cinema. Diante disso, nos damos conta de que no aparente abismo que separa a educação formal, com as aulas de literatura, e a informal, com seus contextos comuns de aprendizagem, como no caso o cinema, há uma rede que as entrelaça como aspectos da cultura humana que possibilitam o estabelecimento de interessantes trocas de conhecimento.

Sobre isso, Georges Snyders, pedagogo francês, em *Alegria na escola* (1988), afirma que esse é um espaço onde o conhecimento de mundo trazido pelo estudante, decorrente de sua experiência pessoal ou a partir do seu contato com os produtos da cultura de massa, deve ser respeitosamente considerado e incorporado ao processo educacional. Tal aproximação traria satisfação e motivação ao aprendiz. É interessante ressaltar, ainda, que além da bagagem cultural trazida pelo estudante, devemos trabalhar a cultura elaborada, que busca “abrir” o mundo, que é destinada a todos e pode ser encontrada nas grandes obras artísticas. Por outras palavras, o pedagogo francês defende um processo educacional que parta da bagagem cultural do estudante, que tem real efeito de satisfação e sentido. Snyders se fundamenta na constatação de que a riqueza, trazida dos além muros da escola, tem que ser o ponto inicial de qualquer trabalho didático, pois induzirá o aprofundamento das questões que a vida oferece. A cultura canônica não substituirá aquela trazida pelo estudante, mas será incorporada a ela por meio de um processo dialético e dialógico. Para Piassi et al (2017, p. 16),

O que Snyders busca é evitar que a escola fuja dos temas controversos ou ainda que os relativize, deixando cada aluno com sua verdade, trabalhando apenas nos meios-termos, na zona de consenso. Os temas do mundo têm que ser trazidos para a sala de aula, ser debatidos e problematizados, e isso se faz por meio dos elementos culturais que os alunos trazem para o contexto escolar.

Mais do que nunca, necessitamos de um trabalho com literatura que leve em conta não a exclusividade da historiografia, mas a relação sincrônica e diacrônica entre contexto político-social e textos, em suas novas facetas e meios de veiculação, e autores, de forma a ampliar, nos estudantes, a compreensão e a consciência sobre a literatura e a cultura de seu povo. As

mudanças ocorridas na proposta de trabalho com a literatura no Ensino Médio, registradas nos últimos documentos educacionais oficiais, produzidos pelo Ministério da Educação – MEC, criaram, naturalmente, apreensão entre pesquisadores e professores, suscitando importantes questionamentos sobre o trabalho com a literatura: Por que ensinar? O que ensinar? Com qual finalidade? Como ensinar? Como avaliar o desenvolvimento do estudante?

A partir de tais questionamentos, o trabalho com a literatura sofreu importantes modificações, que se tornaram ainda mais agudas principalmente durante a segunda metade do século XX, como: as consideráveis mudanças sociais e políticas enfrentadas pelo país, a ampliação do acesso das classes populares à escola, algo que era restrito apenas aos filhos das classes mais favorecidas, o surgimento dos novos meios de informação e comunicação, que de certa forma redimensionaram a educação e as suas práticas didáticas.

O trabalho com a literatura na escola, por séculos fossilizado numa rígida tradição histórico-literária, sofrerá, a partir de então, consideráveis mudanças, sobretudo no Ensino Médio, com forte impacto no conteúdo e nas metodologias adotadas.

Nas últimas décadas, principalmente pelo avançar dos estudos literários, o “ensino” da literatura tem sido pauta para grandes discussões, levando a posições muitas vezes extremadas. Dentre o vasto número de documentos oficiais disponíveis, relacionados ao Ensino Médio, optamos, para efeito de análise, por enfatizar aqueles que dialogam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mais precisamente no seu trabalho com a literatura, leitura e formação do leitor de literatura, destacando, quando presente, seu diálogo com o cinema. Dos documentos educacionais oficiais selecionados para análise e discussão a seguir, no que diz respeito à interação literatura e cinema no Ensino Médio, destacamos, em ordem crescente de publicação: *os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM* (1999), por destacarem as orientações necessárias para a formação escolar média; *os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – PCN+* (2002), por trazerem orientações complementares aos *PCNEM*; *as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (2006), por conta de sua distribuição, aos professores, como subsídio para a elaboração “democrática” do currículo escolar e conseqüente orientação para a formação continuada dos docentes; e a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio)* (2018), por ser o documento mais atual e em vigor nas escolas brasileiras, destacando valores e estimulando a transformação social.

2.2 Os PCNEM e o ensino de uma linguagem “transdisciplinar”

Pensados aproximadamente em 1996, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, doravante *PCNEM*, foram lançados pelo Ministério da Educação - MEC somente em 1999, e sua parte II, objeto de estudo desta seção, buscou, dentro de uma proposta para o Ensino Médio, delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cuja diretriz encontrava-se registrada no *Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica*, nº 15/98, e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394/1996.

No caso da língua materna, em especial, o documento começa sintetizando importantes estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, destacando que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16). Assim, percebemos que, segundo seu texto, uma das funções do estudo da língua prevê o diálogo entre os conteúdos ministrados em sala e o contexto social do estudante. Estaria, aqui, uma “brecha” para um trabalho que transitasse entre a literatura e o cinema, fenômeno já tão presente na vida de boa parte dos estudantes? Talvez, pois mais sugere do que parametriza, ou seja, estabelece um processo de decisão e definição dos parâmetros necessários para uma especificação “completa” ou relevante de algo. Não afirma, mas também não nega, dá margem, deixa nas entrelinhas, como destaca em sua breve introdução:

[...] o documento [*PCNEM* – parte II] é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem (BRASIL, 2000, p. 4).

Dando prosseguimento à leitura do texto, na seção em que é pontuado o sentido do aprendizado na área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – vamos nos deparar com um conceito de linguagem que destaca, por sua natureza intrínseca, forte potencial transdisciplinar, exigindo dos professores essa perspectiva em situação didática (BRASIL, 2000). Como podemos observar, a proposta dos *PCNEM* para o ensino de língua portuguesa, já em 1999, não partia mais dos limites da “disciplinaridade”, “multi” ou “interdisciplinaridade”, mas de uma perspectiva mais ampla, ou seja, seu próprio objeto de investigação: a linguagem, em todas as suas facetas e configurações intersemióticas. Para Nicolescu (1999), é exatamente no estágio da transdisciplinaridade que se dá a evolução de uma investigação.

No que diz respeito aos sistemas de linguagem, o texto aponta que:

Podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários

de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. Podemos assim falar em linguagens que se confrontam, nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas (BRASIL, 2000, p. 6).

Assim, investigar a linguagem sob uma perspectiva que desestabiliza os rígidos limites da tradição, é respeitá-la em sua complexidade e singularidade. A interação planejada da linguagem com o cinema, linguagem audio-verbo-visual, nesse caso, poderia, como mostram os excertos a seguir, desenvolver ricas competências nos estudantes, aprofundando sua leitura, compreensão, interpretação, análise, apreciação e produção de textos, verbais e não verbais, literários e não literários, escritos e orais.

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação (BRASIL, 2000, p. 6).
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (BRASIL, 2000, p. 8).
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (BRASIL, 2000, p. 8).
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação (BRASIL, 2000, p. 9).
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (BRASIL, 2000, p. 10).
- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade (BRASIL, 2000, p. 10).

As competências gerais da área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – anteriormente elencadas, destacam certa abertura para um trabalho que se proponha a investigar e refletir sobre o “ir” e “vir” da linguagem, com suas possibilidades intersemióticas. Defendendo, ainda, a importância de tal intento, o documento justifica sua ação, sustentando-se no aspecto contextual da época.

No mundo contemporâneo [década de 90], marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 2000, p. 6).

É interessante destacar, porém, que, por mais que nas competências gerais da área, as orientações do documento direcionem a prática didática do professor para um trabalho de caráter mais amplo acerca da linguagem, destacando sua totalidade múltipla, composta por vários códigos, nas competências específicas a serem desenvolvidas em língua portuguesa, percebemos uma ênfase excessiva para o aspecto comunicativo da língua, com destaque acentuado para a linguagem verbal. “As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas, para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 18).

Além do foco para o aspecto verbal da linguagem, é bastante enfatizado o trabalho escolar com os gêneros discursivos³⁴, dado sua relevância para a formação do cidadão da época, passa a ser pontuado e encorajado: “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 8).

Uma interessante crítica ao texto dos *PCNEM* incide sobre a própria definição imprecisa de literatura: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê?” (BRASIL, 1999, p. 16). Ao mesmo tempo que o texto provoca, não oferece as mínimas bases para uma razoável conclusão, deixando evidente falhas cruciais na discussão sobre as possíveis concepções de literatura. Como bem questiona Leyla Perrone-Moisés, ao comentar esse trecho do documento: “Ora, essas explicações não fazem sentido para o aluno, exceto se o professor for capaz de as fornecer de modo acessível e convincente. Afinal, não é essa a função do professor de literatura?” (2006, p. 22). Assim, em vez de nortear o trabalho do professor, o documento acaba o “desorientando” ainda mais.

Em relação ao “ensino” de literatura, critica-se veementemente a abordagem historiográfica tradicional, por outro lado, reduz sua importância, ao passo que restringe seu trabalho apenas ao aprimoramento da comunicação do estudante que se encontra no Ensino Médio, o que pode ser bastante perigoso, uma vez que seus textos podem, durante as aulas, servir apenas como pretexto para o ensino da língua portuguesa. Sobre isso, os *PCNEM* declaram que:

O processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo

³⁴ Para Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2011), os gêneros discursivos são compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Tal estabilidade, de que fala o estudioso, significa que não há uma estrutura rígida, pelo contrário, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados justamente porque evoluem com frequência, a fim de atender às necessidades comunicativas dos indivíduos.

discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral (BRASIL, 1999, p. 18).

É importante destacar, ainda, que havia, no texto dos *PCNEM*, a clara intenção de organizar o ensino. Tal organização, porém, buscou incorporar a literatura à disciplina de língua portuguesa. Segundo o documento,

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 1999, p. 16).

Essa tripartição da língua portuguesa em: gramática, estudos literários e redação, tão criticada pelo texto dos *PCNEM*, ainda hoje, exatamente vinte e três anos após sua publicação, em 1999, persiste em boa parte das escolas de todo o país. Vale ressaltar, porém, que certo abismo que insiste em separar algumas escolas públicas e particulares, nos faz pensar sobre as duas realidades, ainda bastante distintas em alguns contextos. Enquanto nas escolas públicas a fragmentação da língua portuguesa fica por conta da sequência do livro didático, estudado em disciplina única, língua portuguesa, muitas vezes ministrada por apenas um professor sobrecarregado e mal remunerado, com pouco tempo disponível para um necessário planejamento didático e recursos que potencializem a dinâmica de sua aula, as escolas particulares, envolvidas numa selvagem dinâmica de mercado, onde o índice de aprovados no vestibular sustenta o midiático *status* de “qualidade de ensino”, deixam registrado, na grade horária semanal das turmas do Ensino Médio, o real sinônimo de GRADE: “[...] série de barras verticais paralelas espaçadas, podendo ter outras barras entrecruzadas, destinadas a *fechar ou resguardar um lugar*” (HOUAISS & VILLAR, 2009, p. 982, grifo nosso). Lugar esse específico para cada subárea da língua: gramática, literatura e produção de textos, por vezes sem contato algum, com horários e professores especialistas exclusivos.

O elemento “leitura” é outro ponto crucial no documento. Não são encontradas seções sobre leitura. De forma geral, encontramos o tema de modo fragmentado, cabendo ao receptor do texto buscar e complementar as informações sobre tal processo. Em determinado momento das orientações propostas, os *PCNEM* até fazem menção a um trabalho que priorize a leitura literária, em detrimento da historiografia tradicional, como há anos vinha ocorrendo, mas, ao mesmo tempo, apresenta uma vaga noção sobre a interação entre texto e leitor, de forma breve, sem uma explicação clara e esclarecedora. O que se percebe, nos *PCNEM*, é que à leitura é

relegado um espaço voltado a atender às demandas sociais e, conseqüentemente, aos propósitos comunicativos das situações de uso da linguagem.

Logo, se não há, durante a vigência dos *PCNEM*, uma atenção especial ao texto e à leitura literária. O que dizer, então, da relação literatura e cinema, nas aulas de língua portuguesa, nesse período? A resposta é simples: se, durante a época, não se explorava a literatura, importante e indispensável ao estudante, pela sua real capacidade formativa, como relacioná-la ao cinema? Não se relacionava, salvo em casos muito pontuais, de alguns professores que, na época, já se debruçavam sobre o estudo das possíveis relações entre: a literatura, o cinema e a educação.

Diante do exposto, com base na análise dos *PCNEM*, em sua segunda seção – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a sociedade capitalista não busca a humanização do estudante, pelo contrário, seu impreciso e, por isso mesmo, confuso texto deixou claro que, para a época, década de 90, período de sua publicação, educar era o mesmo que treinar (FONTES & OLIVEIRA, 2015). Por fim, ao trazer essas reflexões, notou-se, durante a leitura do documento, as lacunas deixadas por um texto que não dava voz nem vez à literatura, e menos ainda ao seu diálogo com o cinema. Com isso, a insatisfação dos professores sobre os frágeis princípios orientadores apontados pelos *PCNEM*, o MEC, trouxe à luz, em 2002, os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*.

2.3 PCN+: por uma “nova” proposta de Ensino Médio

No intuito de oferecer subsídios que complementassem as frágeis orientações apresentadas pelos *PCNEM* (BRASIL, 1999), duramente criticadas logo após seu lançamento, principalmente por conta da seção – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – pela superficialidade da proposta de trabalho com a literatura, assim como pela imprecisão do texto, que mais confundia do que esclarecia o público alvo, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, objeto de investigação desta seção.

Da mesma forma que os *PCNEM*, os *PCN+* mantiveram a antiga proposta de subdivisão de áreas, sendo elas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fomentando a construção e/ou revisão de Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das escolas, com uma intensa articulação interáreas. É interessante destacar que, por mais que a interdisciplinaridade fosse uma busca

desenfreada, nas práticas didáticas que se pretendiam “inovadoras”, na época, o texto dos *PCN+* apontava para uma prática interdisciplinar, quando necessária, planejada e organizada, fundamentada em claras metas formativas, formalizada em projeto interdisciplinar específico.

A articulação inter-áreas [sic] é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte a integração de metas formativas exige projetos interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas tratam ao mesmo tempo de temas afins, durante períodos determinados e concentrados (BRASIL, 2002, p. 17).

O novo documento, *PCN+*, buscou deslocar o foco dos conteúdos a serem abordados para a relação que eles travavam na aquisição de habilidades e competências dos estudantes, visou explicitar, ainda, de modo mais profundo, alguns conceitos, promovendo, concomitantemente, em seu público leitor, a compreensão de três grandes eixos de sustentação: representação e comunicação, investigação e compreensão, e, por fim, contextualização sociocultural.

A nova escola de ensino médio não há de ser mais um prédio, mas um *projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores ativos e comprometidos, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais*. Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, essa nova escola estará atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas *preferências culturais* (BRASIL, 2002, p. 11, grifo nosso).

Num primeiro momento, a perspectiva adotada pelo texto dos *PCN+* nos mostra um salto qualitativo significativo, se comparada a dos *PCNEM*. Aqui, o intento é ousado: empreender, por meio do ensino, um projeto de realização humana, em que o aprendizado estivesse próximo das questões reais da vida cotidiana do estudante, respeitando, inclusive, suas preferências culturais. Com base no novo documento, *PCN+*, teríamos, então, uma “porta de entrada” para o trabalho com o cinema na sala de aula, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias? A princípio, sim, uma vez que o potencial reflexivo do cinema, preferência cultural de muitos estudantes do Ensino Médio, promove, em boa parte das vezes, significativas experiências de aprendizagem, podendo impactar diretamente no processo de formação humana.

Distanciando-se da visão geral da área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que sugere o documento, sobre o trabalho com a literatura, em específico?

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Ao contrário dos *PCNEM*, que não apresentaram uma clara concepção de literatura; identificaremos, dois anos depois, nos *PCN+*, orientações mais precisas de como trabalhar, no Ensino Médio, com essa antiga manifestação artística. Se, nos *PCNEM*, o ensino historiográfico da literatura foi desaconselhado, priorizando-se a leitura literária, verificamos, nos *PCN+*, claramente a valorização da “outra face da moeda”. A historiografia, neste último documento, volta como uma “novidade”. Se, em outros tempos, a literatura foi utilizada como pretexto para o desenvolvimento da comunicação do estudante, a partir dos *PCN+*, passou a servir aos caprichos de outras disciplinas, como o caso da história, e não a si própria (FORTES & OLIVEIRA, 2015).

Esse modo “inovador” de trabalhar literatura, diga-se de passagem, descrito, em detalhes, no texto do documento, nos remete a duas interessantes questões: como o *PCN+* entende o potencial dialógico da literatura? Quais são os “parceiros” latentes de um possível diálogo? Em resposta às essas perguntas, podemos dizer que dos dois documentos, por ora investigados, *PCNEM* e *PCN+*, este último, foi pioneiro, ao destacar, com detalhes, possíveis pontos de interação, além da história, entre a literatura e outras áreas do conhecimento, como: artes plásticas, música e “muitas outras linguagens de cada período”. O cinema, sem muito destaque, no caso do excerto anterior [BRASIL, 2002, p. 19], entraria, indiretamente, como uma dessas possibilidades de diálogo. Por mais que a relação literatura e história nos cause certo incômodo, como professores de literatura, não podemos negar que a “abertura” para o diálogo com outras áreas do conhecimento, as artes, em especial, seja um interessante salto para novas perspectivas de trabalho com a literatura no Ensino Médio.

Ao discorrer sobre o primeiro eixo de sustentação da seção destinada à língua portuguesa – representação e comunicação – nos deparamos com um trecho curioso, que vai de encontro, mesmo que indiretamente, ao tema central de nosso objeto de investigação: um trabalho literário “transgressor”, capaz de transitar além dos territórios da disciplinaridade,

alçando voos por outros campos, tornando-se interdisciplinar ou, por que não, transdisciplinar, como preferem alguns estudiosos, dos quais já mencionamos em passagens anteriores. O fragmento a seguir traz à tona a sugestão do diálogo entre o texto literário, uma linguagem verbal, e outros textos, estruturados em linguagem não-verbal.

Atualmente entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina [língua portuguesa]. Por exemplo, ao aproximar um texto literário de outro texto, construído em linguagem não-verbal, analisando os recursos expressivos de cada um deles com base em critérios de semelhanças e diferenças, podem ser relacionados textos e contextos de uso. Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se por exemplo o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de poemas que tematizem o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado (BRASIL, 2002, p. 59, grifo do autor).

Se, por um lado, a aproximação do texto literário às linguagens não-verbais, relacionando-os aos seus respectivos contextos de uso, é uma “aposta” do documento para o desenvolvimento das habilidades e competências de representação e comunicação dos estudantes, quão rica seria essa mesma experiência se, durante tal aproximação, a escola se valesse, também, das linguagens audiovisuais, como é o caso do cinema. É interessante ressaltar que não se propõe aqui a substituição de um procedimento pelo outro, pelo contrário, buscamos, por mais que o documento não faça referência direta ao diálogo do texto literário com as linguagens audiovisuais, sobretudo com o cinema, destacar outra possibilidade didática. Ao que parece, esta última possibilidade de diálogo não se dá tão claramente no documento, *PCN+*, pela visão restritiva que apresenta sobre o objeto “texto”, percebido apenas como um “todo significativo e articulado, *verbal* ou *não-verbal*” (BRASIL, 2002, p. 60, grifo nosso), em que o audiovisual surge timidamente como uma opção de texto.

Partindo da restrita perspectiva de texto, do *PCN+*, é praticamente certa, e até mesmo esperada, uma visão também restrita sobre “leitura” e “leitor”. Se o “texto” se limita ao verbal ou ao não-verbal, a leitura e o leitor estariam condicionados apenas a essas linguagens. Logo, a leitura estaria fadada aos processos de compreensão e interpretação de textos nessas linguagens, assim como o leitor seria aquele que os realizaria com qualidade e consequentemente sucesso. Vejamos:

Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:

- do código (*verbal* ou *não*) e suas convenções;
- dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
- do contexto em que se insere esse todo.

A competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas à antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo (BRASIL, 2002, p. 62, grifo nosso).

Adiante, ao retomar a temática do “leitor”, observamos uma leve preocupação, no texto dos *PCN+*, com a preparação do leitor para os textos do cotidiano, fora do contexto escolar, atrelados às tecnologias da informação. Entraria, aqui, o cinema, uma espécie de tecnologia da informação, como possibilidade didática, recurso disponível ao trabalho com a língua e com a literatura? Indiretamente, sim. O texto do documento, porém, privilegia apenas a televisão, citando o exemplo das minisséries, como mostra o excerto a seguir:

É comum que o aluno entre em contato com as tecnologias da informação fora e não dentro da escola. Elas estão indissociavelmente ligadas ao cotidiano da maioria dos jovens e, por isso, é importante que a escola mostre como ler, de forma crítica e conseqüente [sic], o que é veiculado por meio delas:

- *minisséries de tevê* podem servir como base para a análise da expressão oral em diferentes tempos e espaços;
- um mesmo fato pode ser analisado a partir de diferentes veículos, como telejornal, internet, rádio, jornal impresso. (BRASIL, 2002, p. 69-70, grifo nosso).

Mesmo assim, a proposta apresentada, para o trabalho com tais recursos audiovisuais, minisséries, no caso, a fim de formar um leitor “crítico” dos textos veiculados pelas tecnologias da informação, como a tevê, nos parece bastante rasa, ao restringir o estudo do recurso apenas para a análise da expressão oral de seus personagens, considerando os tempos e os espaços apresentados. Tanto a tevê quanto o cinema têm o poder de transportar o estudante para o próprio mundo real ou imaginário, na mesma época ou em outra, podem ser utilizados não só para o estudo da oralidade, como é posto, mas para uma infinidade de outras investigações: de aspectos éticos, comportamentais, literários, quando for o caso, e o mais importante, da imagem, e, a partir dela, aliar visão e audição como elementos de aprendizagem.

Partindo disso, o leitor “ideal” proposto pelos *PCN+*, seria capaz de transitar bem na leitura de textos verbais e não-verbais, literários ou não. Por outro lado, pelo tipo de enfoque dado, durante as aulas de português, o leitor “real” provavelmente teria grandes dificuldades em ler e interpretar o vasto mundo dos textos das imagens em movimento do cinema, por exemplo, linguagem peculiar, com estrutura específica, diferente da tevê. Vale ressaltar, porém, que, já em 2002, os estudantes estavam imersos no mundo das imagens em movimento da TV e do cinema, acessíveis e populares em boa parte do território nacional. O próprio documento, em curta passagem de seu texto, chega a declarar “Cabe à escola ampliar o conhecimento dos alunos sobre linguagens não-verbais: muitas vezes, por não conhecerem seus sistemas, os

jovens deixam de partilhar conhecimentos delas originados” (BRASIL, 2002, p. 69). Hoje, é de suma importância, vinte anos após a publicação dos *PCN+*, buscarmos investir em processos didáticos que desenvolvam, nos estudantes atuais, tais habilidades, indispensáveis no mundo atual.

No segundo eixo da seção destinada à língua portuguesa – investigação e compreensão – encontramos uma sutil referência ao cinema, porém sem qualquer relação ao ato didático do trabalho com a literatura. O cinema, no caso, resguardadas suas características de narrativa filmica, é utilizado apenas como exemplo de possível integração com a literatura.

O reconhecimento de identidades – na língua, nos textos, entre as diversas linguagens – pode propiciar a integração entre essas manifestações da cultura. Essa integração possibilita, por exemplo, toda atividade intertextual, seja no interior de cada uma das linguagens, seja nas relações que se estabelecem entre elas. Um texto escrito originariamente para teatro, como o *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, integra-se a outras linguagens quando transposto para a televisão ou o cinema. Ainda que cada suporte demande elementos expressivos próprios da linguagem que os caracteriza, cabe às diferentes mídias manter as características que identificam a obra (BRASIL, 2002, p. 63, grifo do autor).

Para nós, este seria um ótimo momento para um aprofundamento sobre a riqueza da transposição intersemiótica entre literatura e cinema, oferecendo, ao público leitor dos *PCN+*, orientações, exemplos de como trabalhar, junto aos estudantes, essa profícua “integração”, termo utilizado pelo documento para o que chamamos de interação interartes. Mais adiante, prosseguindo a leitura do documento, temos: “Cabe à escola ampliar a oferta de produtos culturais para que o jovem conheça outras manifestações da cultura, pouco presentes em seu cotidiano imediato” (BRASIL, 2002, p. 65), porém não nos informa sobre como fazê-la. A imprecisão das informações neste documento, *PCN+*, assim como no seu antecessor, *PCNEM*, apenas sugere, não direciona a contento o ato didático, que fica à mercê da criatividade e engajamento dos professores que diariamente “lutam” para motivar a leitura literária, por parte dos estudantes, porta de acesso às manifestações de cultura almejado por aquele documento, o *PCN+*.

Mesmo quando investe na orientação metodológica do trabalho com a literatura, opta-se pela generalização, como podemos observar com o auxílio do excerto a seguir:

Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um *filme*, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (BRASIL, 2002, p. 67, grifo nosso).

A “orientação”, além de genérica, esconde questões relevantes, do tipo – Como gerenciar, em salas de aula lotadas, no caso das escolas públicas, esses momentos “voluntários” de leitura? Quais estratégias utilizar, junto aos estudantes, para garantir a qualidade da leitura coletiva? Assistir a um filme, com quais objetivos, no intuito de desenvolver quais habilidades e competências dos estudantes? Por que o destaque para o contexto externo da sala de aula? Como pode ser observado, podemos dizer que, os *PCN+*, até encorajam os professores a trabalharem a linguagem cinematográfica em sala, mas ao mesmo tempo não fazem referência direta ao trabalho com a literatura.

Em sua subseção intitulada “Conhecimento: construção coletiva e dinâmica”, o texto dos *PCN+* busca, ainda que superficialmente, orientar o professor quanto à dinamização das práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa, que podem estar a serviço do desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, literários e/ou de produção textual.

A dinamização da aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos são favorecidas quando para elas concorrem:

- a adequada seleção de conteúdos;
- a *utilização de diferentes suportes em sala de aula*;
- o *emprego de procedimentos didático-metodológicos variados*;
- o trabalho de sistematização empreendido por alunos e professores.

(BRASIL, 2002, p. 68, grifo nosso).

Por mais que o texto dos *PCN+* não faça referência direta e precisa ao trabalho com a literatura e o cinema, ainda assim recomenda o uso, por parte do professor, nas aulas de português, incluindo-se aí também as de literatura, a utilização de diferentes suportes e o emprego de procedimentos didático variados, nos quais se enquadra a linguagem cinematográfica, e conseqüentemente seu diálogo com a literatura.

Em certo ponto do documento, chegamos a encontrar uma referência direta ao trabalho com o cinema, a referência, porém, não está associada ao trabalho com a literatura, e menos ainda ao processo de formação do leitor, mas ao trabalho de produção textual oral. O cinema, nesse caso, foi apontado como um excelente recurso para sistematizar esse tipo específico de produção.

[...] propõe-se que a disciplina língua portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o *cinema*, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais (BRASIL, 2002, p. 71, grifo nosso).

Não podemos negar que a arte cinematográfica, com toda sua riqueza e potencialidade, sirva ao trabalho pedagógico com a produção de textos, de modo geral, em especial os da modalidade oral, por outro lado, restringir o uso do cinema, na sala de aula, apenas ao trabalho de produção textual, nos parece pouco em vista do enorme “leque” de possibilidades didáticas que o recurso pode oferecer, como: a discussão, a problematização do gênero, do complexo emaranhado produtivo, do seu jeito singular de narrar, da transposição de obras apenas escritas, literárias ou não, para as telas, etc. Ao mesmo tempo que o documento nos alegra, ao sugerir a inserção do cinema como possibilidade didática no trabalho com a língua portuguesa, nos entristece, ao explorar, de forma tão limitada e rasa, seu potencial didático.

Durante toda a leitura dos *PCN+*, o mais próximo que chegamos da sugestão do trabalho com o diálogo entre textos, com vistas a formar o leitor, traduz-se no excerto abaixo, quando o documento propõe, em um de seus quatro temas estruturadores – Diálogo entre textos: um exercício de leitura – o desenvolvimento, nos estudantes, da competência geral a seguir:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias [sic] e escolhas, tecnologias disponíveis) (BRASIL, 2002, p. 72).

Como pode ser observado, com base na competência supracitada, o documento, *PCN+*, até propõe o trabalho com a relação entre textos, mas apenas entre os verbais. Se, por um lado, tal relação já deve trazer inúmeros benefícios à aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, no que diz respeito à leitura, compreensão e interpretação de textos, por outro, ainda maiores seriam esses benefícios, caso o documento encorajasse um diálogo intersemiótico entre eles. Como afirma o próprio documento, “Se, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas” (BRASIL, 2002, p. 78). O cinema, nesse caso, como texto audiovisual frequente na vida de boa parte dos estudantes, seria um recurso ímpar na construção de uma aprendizagem mais significativa.

Por mais que os *PCN+* ampliem progressivamente a proposta de trabalho com o cinema nas aulas de português do Ensino Médio, se comparado ao *PCNEM*, aquele infelizmente ainda não foi capaz de aproximar o recurso das aulas de literatura, e, conseqüentemente, do processo de formação do leitor de literatura. É interessante ressaltar que, ambos os documentos, *PCNEM* e *PCN+*, diluem as propostas de trabalho com literatura no Ensino Médio nas propostas de ensino comunicativo e funcional da língua portuguesa. Tal diluição infelizmente relega à

literatura um espaço de segundo plano nas discussões. Mesmo quando abordada, é rodeada de superficialidade e obscurantismo, o que dificulta a orientação entre os educadores que a abordam no Ensino Médio. Mal compreendida, sua permanência no currículo escolar, muitas vezes é reduzida. Como afirma Weber (2010, p. 105), “a sociedade contemporânea está sempre em busca de algo que lhe atribua um status imediato, que lhe diferencie dos demais”. Logo, diante de uma visão voltada em grande medida para os interesses de mercado e consumo de bens, pouco se motiva o consumo de cultura, perde-se o espaço dedicado à literatura e às outras artes (GLERIA, 2015). Assim,

Da mesma forma que nas respostas dos alunos, falta clareza em todas ou em quase todas as respostas referentes à natureza e a especificidade do objeto de ensino e, por consequência aos objetivos desse ensino. Com conceitos genéricos e imprecisos, que deixam de apreender a natureza verbal do objeto, as professoras associam literatura a “pensamento humano”, a “tudo que existe na história da humanidade” e a “componente curricular” não deixando claro, por exemplo, o que distingue literatura de história, filosofia ou sociologia (CEREJA, 2005, p. 42).

Se, de um lado, percebemos dificuldades, por parte dos professores, na compreensão de seu próprio objeto de trabalho, a literatura, encontramos, de outro lado, estudantes que buscam insistentemente razões para a presença da disciplina no currículo. Com isso,

Criamos, então, o quadrado problematizador do ensino de literatura, em que os interesses dos agentes envolvidos parecem não estar em convergência. Temos então alunos e professores que não se entendem e cobranças internas e cobranças externas, com interesses que parecem não ser os mesmos dos alunos ou dos professores. Sendo assim, o mais curioso é que a própria literatura não faz parte do quadrado, e sim, é aprisionada por ele e assume um papel secundário, mesmo sendo a soberana senhora: o objeto de estudo (GLERIA, 2015, p. 115).

Assim, temos uma “disciplina” em que seu objeto de investigação, é, muitas vezes, referenciado e discutido, mesmo que superficialmente, sem chegar a um denominador comum. Dessa forma, a falta de clareza e consequentemente perspectivas no que dizem respeito ao trabalho com a literatura no texto dos *PCNEM* e *PCN+*, promoveram, sem dúvida, ao longo dos anos, um prejuízo inexorável a dois grandes personagens: à literatura, que foi substituída pelo estudo sistemático dos estilos de época, fragmentos de obras, cristalização de autores, para não falar do próprio desaparecimento do texto literário, e aos estudantes, que passaram a se apropriar de tais “conhecimentos” apenas para alcançar a tão sonhada vaga no vestibular. Sobre isso, Gleria destaca, ainda, que:

[...] com um ponto, todos os envolvidos concordam: a aula de literatura passa por momentos delicados, sobretudo na atual política educacional brasileira, e os problemas encontram lugar desde a escolha dos títulos a serem trabalhados, que são escolhidos com base nas listas divulgadas pelas agências promotoras dos principais vestibulares do país, passando por questões metodológicas, e, por fim, assumindo um problema bastante atual em nossa sociedade que é a finalidade das coisas, sendo assim, a literatura fica à margem e também se vê questionada quanto a sua finalidade e pertinência nos currículos escolares (GLERIA, 2015, p. 116).

O sentimento expresso por Gleria, na citação anterior, evidencia uma espécie de falência das relações, que justifica o desconforto dos professores junto às propostas de trabalho com literatura nos documentos oficiais, e aqui destacamos as que constam dos *PCNEM* e dos *PCN+*, e a desmotivação e o conseqüente desinteresse dos estudantes durante o trabalho com a literatura na escola.

Reafirmando a relevância da literatura para a formação crítica de quem a estuda, e tentando compreender o seu “não lugar” nos documentos, partiremos, a partir da próxima seção, para uma discussão sobre sua exposição nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (2006), buscando, quando possível, relacionar sua possibilidade de diálogo com outras artes e mídias, em especial o cinema, no processo de formação do leitor de literatura que se encontra no Ensino Médio.

2.4 A literatura, em destaque, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM*

Produzida a partir de ampla discussão e diálogo junto às equipes técnicas dos sistemas de educação dos entes federados – estados, municípios e Distrito Federal, As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* constituíram, além dos *PCNEM* e *PCN+*, outro documento do Ministério da Educação – MEC com o objetivo de ser, segundo carta introdutória destinada ao professor, “[...] um instrumento de apoio à reflexão do professor, a ser utilizado em favor do aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 05).

Antes de dar início à análise das *OCEM*, buscando compreender sua perspectiva sobre o trabalho com a literatura e, seu possível diálogo com o cinema, na formação do leitor de literatura, que se encontra em formação no contexto do Ensino Médio, é importante registrar que há um ponto curioso no documento, não percebido nos seus antecessores, *PCNEM* e *PCN+*, em relação ao estudo da língua portuguesa. Há, neste documento, *OCEM*, uma evidente separação entre os conteúdos referentes ao trabalho com a língua portuguesa e àqueles trabalhados durante os encontros destinados à literatura, sugerindo, uma clara cisão na disciplina de língua portuguesa, que divide as aulas de língua, das aulas de literatura. Logo, em

função da nova configuração estrutural do documento, por questão de tempo, espaço e foco desta pesquisa, optamos, nesta seção, por uma análise pormenorizada apenas da subseção: Conhecimentos de literatura.

De início, as *OCEM* chamam nossa atenção pela ampla perspectiva de linguagem que oferece. Segundo o documento, o espaço da sala de aula deve considerar as múltiplas linguagens do meio social do estudante, uma vez que possibilitam o desenvolvimento e o aprimoramento, quando for o caso, dos multiletramentos³⁵. Nesse bojo, ressalta-se, ainda, a importância do desenvolvimento do letramento literário dos estudantes, que nas orientações, é compreendido como: “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). A multiplicidade de linguagens, traçada pelo texto das *OCEM*, propõe, para o estudante do Ensino Médio, durante seu processo de formação, que ele seja capaz de:

[...] conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e de leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, *imagético*, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva etc (BRASIL, 2006, p. 32, grifo nosso).

Atualmente, somos, a todo o momento, bombardeados por imagens, veiculadas pelos mais variados meios e suportes. Reconhecer sua importância e trazê-las para discussão no contexto da sala de aula, é respeitar a bagagem cultural do estudante e auxiliá-lo a compreender melhor o mundo a sua volta. Os textos atuais, repletos de imagens, sem a antiga unidirecionalidade de antes, ganharam ainda: movimento, som, ritmo, destaques, dos mais variados tipos e formas. Essa evolução textual provocada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC exige do estudante atual, não um, mas a ativação de uma série de processos cognitivos durante a produção de significados. Passamos, então, da semiose³⁶ às

³⁵ “Diferentemente do conceito de *letramentos (múltiplos)*, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de *multiletramentos* – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO & MOURA, 2012, p. 13, grifos do autor).

³⁶ Definido por Charles Sanders Peirce, o termo “semiose”, nas ciências dos signos, dentre elas a semiótica e a semiologia, está relacionado ao processo de produção de significados (PLAZA, 2013). Hoje, porém, pela grande quantidade de informações que nos chegam diariamente, compostas por uma multiplicidade de linguagens, realizamos, não um, mas vários processos cognitivos, que se dão ao mesmo tempo, na busca de significados. A essa nova configuração de construção de significados, damos o nome de multissemioses.

multissemioses, que implicam uma nova pedagogia, a dos multiletramentos, o grande salto das *OCEM*.

Além de uma visão abrangente sobre a linguagem, as *OCEM* incluem diferentes manifestações da linguagem artística, como: a pintura, a escultura, a música, a dança, o teatro e o *cinema*, valorizando a diversidade de formas de expressão. Para esse documento, a leitura literária é elemento indispensável, capaz de promover:

“[...] situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos” (BRASIL, 2006, p. 33).

Nas *OCEM*, a seção dedicada às orientações sobre o trabalho com literatura é iniciada com uma perspectiva de discurso literário bastante diferente, se tomada em relação aos documentos anteriores, *PCNEM* e *PCN+*. A literatura, reconhecida como conhecimento menos pragmático, é justificada no currículo por seu caráter humanizador, que liberta, capaz de formar um estudante do Ensino Médio mais crítico e ético.

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, 54).

O letramento literário, tema já discutido em capítulo anterior, difere dos demais tipos de letramento por ocupar um lugar singular em relação à linguagem. Segundo Cosson (2006, p. 17), somente por meio dele, o sujeito é capaz de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Diante disso,

[...] a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (BRASIL, 2006, p. 59-60).

Como pode ser observado, a aposta das *OCEM* para o desenvolvimento dos multiletramentos e, nesse grande pacote, do letramento literário, ao partir das multimodalidades e das multissemioses favorece, por mais que não explicita isso, o empreendimento de um trabalho que dialogue constantemente com outras linguagens, artes e mídias, dentre elas o

cinema, linguagem adequada e com potencialidade para desenvolver o tipo específico de letramento proposto: o literário.

Os usos que podemos fazer do cinema são os mais variados, podem ir do simples entretenimento aos processos sistemáticos de ensino-aprendizagem, perpassando a valorização da cultura, o empoderamento da fala, aos silenciados, a reflexão crítica sobre a realidade, a análise multimodal e intersemiótica, na complexa dinâmica de composição de sentidos, do mundo atual, e, principalmente, ao diálogo com a literatura, quando ganha adaptações ou traduções para as grandes telas. O ir e vir entre a leitura de uma obra literária e a apreciação de um bom filme, quando bem conduzido, pode desencadear experiências enriquecedoras, uma vez que esse complexo mecanismo nos coloca diante de entraves, situações muitas vezes desestabilizadoras, capazes de nos fazer crescer, como leitores críticos dos mais variados textos a nossa volta, dos simples aos complexos. Logo, o cinema, assim como a literatura, coloca-se como elemento de democratização da sociedade, além, é claro, de ser utilizado como expressão artística, capaz de auxiliar significativamente as atividades escolares que buscam fomentar o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes inseridos no Ensino Médio (WOHLGEMUTH, 2005). A estratégia didática do diálogo entre a literatura e o cinema, no Ensino Médio, com vistas à formação e refinamento do leitor justifica-se, pois:

Concluído o ensino fundamental, supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades [artísticas] com as quais estão mais familiarizados, como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade (BRASIL, 2006, p. 63).

Após o confronto entre a leitura individualizada e as (re)leituras experienciadas por membros do grupo, também entre a perspectiva de um diretor de cinema, por exemplo, sobre a mesma obra em discussão, o estudante teria, por meio das conversas e debates de sala, a capacidade de melhorar a percepção leitora individual por meio da socialização coletiva. Dessa forma, além de potencializar o desenvolvimento dos multiletramentos, o diálogo entre a literatura e o cinema constitui excelente estratégia para desenvolver o letramento literário, ponto-chave das *OCEM*, e, conseqüentemente, o leitor de literatura. Sobre isso, o documento continua:

As práticas escolares de leitura desses textos [artísticos outros] levam a crer que as modalidades mencionadas anteriormente [hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, dentre outras] não constituem de fato um problema na esfera da recepção, visto que há uma grande expectativa entre os alunos

quanto à sua leitura, corroborada pela ampla difusão na mídia e no contexto social circundante. O problema quanto à apropriação literária de tais produções culturais se localiza, na maioria das vezes, na aceitação irrestrita de tudo, sem que se discuta seu valor estético (BRASIL, 2006, p. 63).

Vale deixar registrado que, dos documentos por ora investigados, *PCNEM* e *PCN+*, este, *OCEM*, é o que mais se dedica à problematização da leitura e do leitor de literatura. Enquanto os dois primeiros documentos deram “pinceladas” sobre o assunto, de forma espaçada, ao logo do texto, temos, neste último, seções específicas e mais páginas de discussão. Uma boa explicação para tal progresso estaria, a nosso ver, relacionada ao avanço, na época, das pesquisas sobre a leitura literária. As referências e citações, no texto, sobre a ideia de “obra aberta”, defendida por Umberto Eco (2003; 1993), são ótimos exemplos para ilustrar a intensa discussão, na época, sobre as questões da leitura e do leitor. Por meio de sua trajetória teórica, acompanhamos um percurso que vai da ênfase na obra à ênfase no leitor, para, em seguida, relativizar ambos.

Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. Isso fica muito evidente quando assistimos a um filme ou a uma peça de teatro, por exemplo, pois assim que saímos da sala em geral perguntamos ao acompanhante: “E aí, gostou?”. É comum termos opiniões de imediato diferentes, ou termos nos detido em aspectos às vezes ignorados pelo outro. É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. No cinema ou no teatro, esse *dialogismo*, essa *polifonia* que captamos na obra, são mais imediatamente observados pelos espectadores, pois esses gêneros implicam uma recepção coletiva, há uma plateia que num mesmo momento assiste a uma mesma obra (BRASIL, 2006, p. 68, grifos do autor).

O trecho anterior é o ápice do documento, *OCEM*, no que diz respeito à importância do diálogo entre a literatura e o cinema para o desenvolvimento do letramento literário no contexto do Ensino Médio. Como bem ilustra o excerto, a socialização de leituras, literárias e filmicas, nos abre o olhar para o “dialogismo” e para a “polifonia” dos textos. O documento, em outro ponto bastante significativo, chega a recomendar claramente o diálogo entre as duas manifestações artísticas, sob a justificativa de se atender, quando for o caso, a uma demanda curricular da escola e a uma perspectiva multicultural. Vejamos.

Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e *cinema*, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer

fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte (BRASIL, 2006, p. 74, grifo nosso).

É interessante frisar, como consta do documento, a orientação de, neste diálogo desejável, entre a literatura e o cinema, não se substituir uma coisa por outra, ou vice-versa. Pelo contrário, almeja-se reconhecer e respeitar, durante as atividades escolares, as fronteiras que os singularizam, a fim de obter maior conhecimento e fruição artística.

Com fortes críticas aos documentos anteriores, *PCNEM* e *PCN+*, que desprezaram a literatura, por conta de uma educação com finalidades mercadológicas, as *OCEM* destacaram bravamente a importância de seu ensino, fugindo da tradicional formação a partir de saberes historicamente construídos. Ao defender os multiletramentos, em especial o letramento literário, abre espaço para as mais variadas linguagens, dentre elas o cinema, tornando possível, dentro da escola, um espaço socializado de leituras dos livros e das telas. A discussão empreendida nesta seção foi, por fim, capaz de fornecer informações bastante relevantes não só em relação as propostas defendidas pelas *OCEM*, mas principalmente no estabelecimento do trajeto percorrido pelo cinema na educação, sobretudo por meio de sua relação com a literatura, quando essa se mostrava possível, na busca pela formação de um leitor mais seguro e autônomo.

Em nossa próxima seção, nos dedicaremos, por fim, à análise da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio)*, nossa mais nova e última proposta nacional, em vigência desde 2018, buscando compreender os últimos rumos do diálogo entre a literatura e o cinema no processo de formação do leitor de literatura, no Ensino Médio.

2.5 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio) e as projeções para a experiência filmico-literária na escola

A necessidade da elaboração de uma base curricular comum já era anunciada pela *Constituição Federal* de 1988, em seu artigo 210, confirmada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), Lei n. 9.394/1996, pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (DCN), Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, e pelo *Plano Nacional de Educação* (PNE) – Lei n. 13.005/2014. Assim, seguindo a mesma tendência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM*, que a partir de 1999 nortearam a educação nacional, a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio)*, documento de caráter normativo, homologado em 2018, com o propósito de melhorar a qualidade da educação nacional, pautando-se nos princípios de igualdade e equidade de direitos ao acesso de conteúdos mínimos, buscou subsidiar a elaboração dos currículos locais e

consequentemente a prática didáticas nas escolas brasileiras, por meio de habilidades e competências bem definidas.

Em sua primeira versão, de 2015, a *BNCC (Ensino Médio)*, em consulta pública, recebeu aproximadamente mais de 12 milhões de contribuições de diversos setores. Em sua segunda versão, de 2016, considerando o debate anterior, foi publicada e rediscutida por 9 mil professores de todas as unidades da federação, em seminários organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Sistematizados pela Universidade de Brasília – UnB, os resultados dos debates ocorridos nesses seminários espalhados pelo Brasil subsidiaram um relatório que foi a principal referência para a produção da versão final do documento, que posteriormente foi revisado por gestores e especialistas do Ministério da Educação – MEC e colocado em consulta pública, obtendo mais de 44 mil contribuições (BRASIL, 2018).

Na *BNCC*, o Ensino Médio encontra-se organizado em quatro grandes áreas de conhecimento, conforme legisla a *LDB*: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e, por fim, ciências humanas e sociais aplicadas. Essa organização por áreas, como bem esclarece o Parecer nº 11/2009, espedido, na mesma data, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE,

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2009).

Composta por arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa, a área de linguagens e suas tecnologias, além de apresentar suas competências específicas e habilidades, ainda define as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio no componente de língua portuguesa, onde a literatura aparece como campo de atuação, sob o título de “Campo artístico-literário”. Como pode ser observado, na *BNCC*, a literatura não ganha um destaque especial, como no texto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM*, pelo contrário, aparece diluída dentro do componente de língua portuguesa, que, por sua vez, articula-se em cinco campos de atuação social: no campo da vida pessoal, no campo das práticas de estudo e pesquisa, no campo jornalístico-midiático, no campo de atuação na vida pública e, por fim, no campo artístico, espaço destinado à literatura. Ao contrário das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM*, documento discutido na seção anterior, dedicando aproximadamente trinta e sete páginas à literatura, na *BNCC* encontraremos

apenas quatro páginas relacionadas diretamente ao tema, retomando a posição de segundo plano da literatura, já evidenciada em 1999, junto ao texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM*.

É bem verdade, por outro lado, que o documento traz avanços, se comparado aos anteriores, sobretudo pela atenção que dá ao complexo contexto social tecnológico no qual estamos inseridos atualmente. O olhar aguçado para o acelerado contexto tecnológico é nitidamente verificado, não só nas competências gerais da área de linguagens e suas tecnologias e no componente língua portuguesa, mas também, e principalmente, no campo artístico-literário, ponto-chave de nossa análise. Já no início da seção, destinada à discussão do componente língua portuguesa, somos surpreendidos pela primeira e única referência direta ao cinema, dedicada ao trabalho com a literatura:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer também nuclear no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o *cinema* e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 491, grifo nosso).

De início, temos dois pontos bastante interessantes. O primeiro deles, diz respeito ao destaque levantado sobre a possibilidade do diálogo entre a literatura e o cinema. O segundo, refere-se à crítica de como essa relação tem sido estabelecida nas escolas. O que o documento levanta é notório, é lastimável pensar que, um recurso tão potente, como o cinema, ainda seja, por alguns professores, utilizado sem rigoroso planejamento, apenas como recurso para ilustração ou exemplificação de algo, esquivando-se de estratégias didáticas riquíssimas como a discussão, o debate, a análise e a comparação estruturais, que envolvam a composição de sentidos na literatura e no cinema, capazes de desenvolver o letramento literário dos estudantes, tornando-os leitores/espectadores mais seguros, reflexivos e críticos, preparados para enfrentar os novos textos de circulação social. Por mais que, em uma primeira leitura, o texto pareça diminuir o potencial do cinema, nas aulas de literatura, a um recurso substitutivo, tal confusão, em nota, na mesma página, é esclarecida. O uso do recurso é recomendado, desde que não se perca de vista a centralidade do texto literário.

É possível e desejável que trabalhe com HQs, *filmes*, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções (BRASIL, 2018, p. 491, grifo nosso).

Nesse ponto, a *BNCC* reforça, no contexto das aulas de literatura, práticas que exponham, com mais intensidade, o estudante do Ensino Médio, por meio da leitura, aos processos de recepção e produção do texto literário, em detrimento do enfadonho estudo historiográfico, ainda empregado por alguns professores e escolas mais tradicionais, duramente criticado por importantes críticos e teóricos que atestam sua ineficiência para o processo de formação do leitor de literatura do contexto atual. Dentre eles, Nabil Araújo, conceituado professor do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, defensor do desenvolvimento da competência crítica dos estudantes. Em seu artigo, intitulado *Formação literária para os novos tempos*, publicado em 2016, o pesquisador vai ainda mais além, e declara:

Impõe-se, assim, contemporaneamente, a tarefa de se conceber uma cultura literária em chave pós-nacionalista: uma verdadeira formação literária para os novos tempos. É preciso se lembrar, quanto a isso, que o que de fato se ensina, quando se diz ensinar literatura, não é a literatura propriamente dita, mas a devida apreciação do texto literário (visando-se, com isso, ao desenvolvimento da competência crítica dos alunos). O modelo oitocentista de ensino de literatura pela via das histórias literárias nacionais não apenas perdeu sua razão político-ideológica de ser, como claramente não corresponde (na verdade, nunca correspondeu) a esta demanda pedagógica pelo desenvolvimento da competência crítica dos alunos – e isto por uma razão muito simples, apesar de bastante grave: quando se centraliza a prática escolar de leitura e apreciação literárias numa lista restrita de autores e obras previamente estabelecida (o chamado cânone literário nacional), o aluno limita-se a absorver o produto de uma escolha feita por terceiros, sem que seja levado a refletir sobre os critérios e procedimentos que presidiram tal escolha, e, o que é pior, sem que se torne capaz de justificar suas próprias escolhas estético-literárias (ARAÚJO, 2016, p. 2-3).

Como nos bem esclarece Nabil Araújo, por mais que as práticas pedagógicas deem atenção especial à leitura e a recepção dos textos literários, ainda não são suficientes o bastante para desenvolver a competência crítica dos estudantes, alcançada somente quando são levados para uma posição ativa diante do texto, sendo levados a enfrentar e superar, com o auxílio do professor, as dificuldades enfrentadas pelo texto. Segundo Nabil, o professor, nesse caso, apaga-se como única fonte do “saber” e da “verdade”, colocando-se como orientador de um processo no qual cada estudante deverá protagonizar (ARAÚJO, 2014).

Com base nessas colocações, as fronteiras entre o livro literário e o cinema, nos parece terreno bastante fértil para o desenvolvimento da competência crítica daquele que se arrisca a transitá-lo. A *leitura comparativa*, nesse caso, que acompanha o redimensionamento da palavra escrita, quando esta metamorfoseia-se em imagens, movimentos e sons, pelo deslocamento

semiótico, exige ousadia daquele que se aventura num processo que pode despertar conformidade e inquietação. Nesses moldes, o diálogo entre a literatura e o cinema desloca, impulsiona, transforma olhares e leituras, promove aprendizados (THIEL & THIEL, 2009).

Adler & Doren (1954, 2010), refletindo sobre a importância da leitura para o processo de aquisição de conhecimentos, chegaram a quatro níveis: a *leitura elementar*, a *averiguativa*, a *analítica* e a *comparativa ou (sintópica)*. Para os autores, o primeiro nível contempla o estágio inicial de leitura, quando o leitor ainda se encontra no estágio da decodificação. A leitura averiguativa, ou de segundo nível, é a de reconhecimento genérico de um texto, quando o leitor compreende seu tema central, mas permanece na superficialidade, não refletindo profundamente sobre os objetivos, argumentos e conclusões do autor. No terceiro nível, chegamos, segundo os autores, à leitura de profundidade, analítica, àquela em que o leitor, além de identificar a exposição do conteúdo, avança em suas entrelinhas, sendo capaz de refletir sobre sua estrutura e conteúdo, formando uma opinião sobre o que leu. Por último, no quarto nível, alcança-se a leitura comparativa, ou sintópica, àquela que mais nos interessa nesta tese, quando o leitor empreende várias leituras, relacionando sua estrutura e forma a outras obras. Nesse nível mais elevado de leitura, o leitor é exposto à diferentes pontos de vista, o que pode ser enriquecedor para a compreensão e para a interpretação de um determinado texto, sobretudo no caso do texto literário.

As discussões sobre a leitura comparativa ou sintópica não se encerram por aqui, segundo os autores, Adler & Doren (1954, 2010), o nível comparativo de leitura pode encaminhar o leitor à duas situações bem distintas: às das *leituras complementares* ou às das *leituras conflitantes*. Na primeira situação, temos as leituras que completam nossa compreensão, principalmente por caminharem na mesma direção, não se colocando em posição antagônica em relação ao(s) texto(s) base, enriquecendo nossa percepção sobre determinado tema. Já nas leituras antagônicas, por outro lado, busca-se exatamente levantar e compreender posições contrárias sobre um mesmo assunto, estabelecendo, de forma sistemática, um confronto de ideias. Tal estratégia nos faz conhecer correntes contrárias a um tema e por meio desse antagonismo nos aproximar da clareza.

Segundo a *BNCC*, cabe, ao Ensino Médio, o aprofundamento e a análise sobre as linguagens e o seu funcionamento. Partindo dessa preocupação, cria, dentro do componente curricular “língua portuguesa”, o campo “artístico-literário”, espaço em que se busca ampliar o contato e a análise de manifestações culturais e artísticas. A partir dessas experiências, espera-se alcançar a formação do leitor competente, assim como o desenvolvimento da fruição estética.

Mas o que define um leitor competente? Desde sua formulação, nos *PCN*, é caracterizado como:

Alguém que, por iniciativa própria é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essas necessidades (BRASIL, 1997, p. 54).

Logo, o leitor competente é aquele que não só decodifica um texto, mas compreende o que lê, interpreta o que está implícito, tem consciência de que estabelece relações intertextuais, junto a outros textos, pode apresentar múltiplos sentidos, alcançando suas camadas mais profundas de significação. Na *BNCC*, para alcançar a “competência”, dadas as condições do novo contexto, o leitor precisa desenvolver-se ainda mais, a fim de “enfrentar” os novos gêneros de texto, em que uma parte deles se encontra dentro de uma lógica tecnológica e virtual.

Vale ressaltar, ainda, que a noção de leitor competente, expressa nos *PCN*, tinham como foco superar os déficits de leitura identificados em exames que avaliam o nível dessa habilidade, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA.

Para alcançar esse leitor, a *BNCC* deixa claro a importância do estabelecimento de um forte diálogo entre as artes, a fim de refinar as habilidades técnicas e estéticas dos estudantes. Nesse campo específico:

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de *produções cinematográficas* e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 495, grifo nosso).

É possível, por meio de um diálogo previamente estruturado, entre a literatura e as produções cinematográficas, realizar uma série de atividade que venham a potencializar as estratégias de leitura dos estudantes, dentre elas, destacam-se, por exemplo: as possíveis comparações entre as duas artes, literatura e cinema, o que pode ampliar as percepções sobre o texto literário, o confronto de ideias omitidas ou negadas no filme e apresentadas no texto literário, o que permite discutir sobre as figuras do escritor, roteirista e diretor, assim como o modo como contam/mostram uma história. Por meio do diálogo interartes, pode-se, ainda, realizar projetos onde se produzam textos (literários, roteiros para curta-metragem, quadrinhos, mangás etc) em que a visão do leitor seja colocada lado a lado com a do escritor, do roteirista ou do diretor. Vale ressaltar que os exemplos citados são apenas alguns, dentre uma infinidade de outras atividades didáticas que buscam unir as letras e a sétima arte (MACHADO, 2008).

O dialogismo é retomado e pontuado, mais uma vez, na subseção “Parâmetros para a organização/progressão curricular”. Nela, são dadas orientações bastante pertinentes no que diz respeito a como deve ser organizado os conteúdos do campo, em nosso caso o artístico-literário, e como deve ocorrer sua progressão, desdobramento e aprofundamento durante o Ensino Médio. Segundo a subseção, a qualquer momento, respeitando-se o nível de conhecimento dos estudantes, deve-se “Estabelecer seleções [de obras] em perspectivas comparativas e *dialógicas*, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas” (BRASIL, 2018, p. 514, grifo nosso).

Se à escola e ao Ensino Médio, em particular, cabem aprofundar e analisar as linguagens e o seu funcionamento, com vistas à formação do leitor de literatura, ao professor cabe a tarefa de criar estratégias para o estabelecimento das relações interartes, o incentivo, a orientação e a problematização para uma leitura produtiva, não deixando que sejam perdidas as oportunidades de sua realização.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na *equidade*, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15, grifo do autor).

Além da tentativa de estabelecer a equidade de acesso e desenvolvimento de competências e habilidades literárias a serem alcançadas pelos estudantes do Ensino Médio, em todo o território nacional, independentemente de onde estejam matriculados, são notórios, enquanto pretensão, em toda a *BNCC*, os avanços no que diz respeito aos temas contemporâneos, com destaque para as imagens, mídias e suas possíveis metamorfoses que, muitas vezes, envolvem textos, sons e movimentos. A preocupação em relação à aprendizagem desses novos elementos híbridos contemporâneos pode ser comprovada por meio do estabelecimento de determinadas competências e algumas habilidades abaixo listadas, nos quadros 06, 07.

Quadro 06 – Competências específicas 1, 6 e 7

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 483).
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6
Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 488).
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 489).

OBS: Quadro de elaboração própria, partindo da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio)*, em especial do componente “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018).

Nas competências específicas 1, 6 e 7, observamos o destaque dado à compreensão das linguagens, em suas mais variadas práticas artísticas, corporais e verbais, veiculadas também pelas mídias. Dentre as linguagens artísticas, podemos inferir o cinema, muito presente no mundo dos jovens atuais. Destaca-se, ainda, por meio da leitura da referida competência, a necessidade de o estudante desenvolver não só a compreensão das linguagens, mas a capacidade de produzi-las, por meio de práticas individuais e coletivas. No que tange à parceria entre literatura e cinema, é possível pensar trabalhos³⁷ que reflitam, por exemplo, sobre: as concepções de “diálogo”, “tradução”, “adaptação” e “transformação” entre uma linguagem e outra, bastante discutidas hoje em dia, o *modus operandi* tanto da literatura quanto do cinema durante a composição de sentidos, no momento de narrar/mostrar, ainda partindo desse mesmo ponto, pensar a figura do autor, a ideia de produção coletiva etc. O desenvolvimento de tal competência pode envolver, ainda, a produção de roteiro para curtas ou, até mesmo, filmes completos, gravados pelo próprio celular dos estudantes e editados por meio dos mais variados aplicativos disponíveis. É importante deixar claro que para qualquer uma das atividades anteriormente citadas obtenha sucesso, uma boa leitura, análise e discussão são indispensáveis, tanto da obra literária quanto do filme envolvidos na proposta didática. Como podemos observar, por mais que a *BNCC* não explicita tão claramente, nas competências, possibilidades

³⁷ Em nosso quarto capítulo, apresentaremos, em detalhes, três sequências didáticas dedicadas ao trabalho envolvendo a literatura e o cinema, com o objetivo de desenvolver, por meio do letramento literário, o leitor que se encontra em processo de formação no Ensino Médio. As sequências didáticas, foram pensadas e estruturadas partindo das habilidades e competências básicas estabelecidas pela *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio)*.

de diálogo entre a literatura e o cinema, ainda sim, fornece, aos professores do Ensino Médio, possíveis perspectivas de trabalho nessa seara. Sobre isso, a *BNCC* declara também:

Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimento da língua e da arte (BRASIL, 2018, p. 513).

Para se alcançar tais competências do componente “Língua Portuguesa”, ao nosso ver, mais diretamente ligadas à possibilidade do trabalho com a literatura e o cinema, o professor do Ensino Médio deve, em primeiro lugar, desenvolver habilidades específicas dos estudantes, que podem ser conseguidas por meio do campo artístico-literário. Dentre tais habilidades, destacamos:

Quadro 07 – Habilidades: campo artístico-literário

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
(EM13LP46) ³⁸ Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (BRASIL, 2018, p. 515, grifo do autor).	3, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (BRASIL, 2018, p. 515).	6
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> etc.) (BRASIL, 2018, p. 516, grifo do autor).	1, 3
(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (BRASIL, 2018, p. 516, grifo do autor).	1, 3

OBS: Quadro de elaboração própria, partindo da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio)*, em especial do campo “artístico-literário” (BRASIL, 2018).

³⁸ Na *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio)*, cada habilidade a ser desenvolvida pelo estudante é identificada por um código alfanumérico, cuja explicação, conforme descrita na segunda seção da *Base*, é: o primeiro par de letras (EM) designa a etapa, ou seja, Ensino Médio; o primeiro par de números (13) indica que as habilidades postas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, do primeiro ao terceiro ano; a segunda sequência de letras (LP) pode indicar a área, quando apresenta três letras, ou o componente curricular, quando apresenta duas letras, como o exemplo exposto, língua portuguesa; os números finais (46), por fim, indicam, como no exemplo, a competência específica (BRASIL, 2018).

Como pode ser observado, a partir dos dados extraídos do quadro anterior (07), a habilidade (saber fazer) pode ser definida como a aplicação, na prática, de determinada competência (saber saber), a fim de resolver uma situação complexa específica. Ou seja, após desenvolver as habilidades anteriormente propostas pela *BNCC*, no campo “artístico-literário”, o estudante do Ensino Médio estaria a meio caminho de alcançar as competências, em especial as listadas no referido quadro, que constam do componente curricular “língua portuguesa”, que em resumo são: compreender o funcionamento das linguagens artísticas, e neste estudo destacamos a literatura e o cinema como eixos centrais, a partir do diálogo que possam estabelecer, considerando, ainda, a multimodalidade, a multissemiose e as mídias envolvidas nesta última, além, é claro, de a partir desse diálogo, aprimorar a recepção e a produção de ambas, por meio de uma leitura crítica das obras literárias e de sua “transposição” para as telas, a fim de ampliar suas formas de participação social no mundo contemporâneo.

Para encerrar a discussão deste documento, *BNCC*, não podemos deixar de destacar que, por mais que a quantidade de páginas dedicadas à abordagem da literatura e da leitura literária seja ínfima, o salto do documento, ao propor, por meio de competências e habilidades o diálogo interartes, com considerável espaço para a literatura e o cinema, até então pouco enfatizado nos demais documentos investigados, é enorme.

É importante pontuar, por fim, que, embora as propostas curriculares dos documentos oficiais apresentem lacunas ainda não equacionadas completamente, asseguram aos estados, aos municípios, ao Distrito Federal, às suas escolas e professores, certa “liberdade” na produção e organização do currículo, a fim de atender as singularidades das comunidades e públicos envolvidos, e, conseqüentemente, na condução do trabalho com a literatura em sala de aula.

Após a exposição e discussão sobre os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM* (1999), os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – PCN+* (2002), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (2006) e a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Ensino Médio* (2018), levantaremos e analisaremos, a seguir, no Capítulo 3, quatro coleções de livros de português recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio 2018*, referências ao trabalho com a interface literatura e cinema. Ainda neste terceiro capítulo, confrontaremos as informações extraídas dos documentos do Ministério da Educação – MEC, referentes às orientações para o trabalho com a literatura no Ensino Médio, e as propostas de atividades relacionadas ao diálogo literatura-cinema, encontradas nos livros de português do *Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio 2018*.

CAPÍTULO 3

LITERATURA E CINEMA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA REFLEXÃO SOBRE “MAQUIAGEM”

A importância do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento.

(OLIVEIRA & GUIMARÃES, 1984, p. 11)

A escola, desde o seu surgimento, no Brasil, sempre contou com o apoio de recursos materiais necessários ao trabalho docente. Dentre os destinados à leitura, podemos citar, segundo Batista, Galvão e Klinke (2002): os manuscritos, as cartas, os documentos, o código criminal, a Constituição do Império e, até mesmo, a *Bíblia*. Para esses estudiosos, somente no século XIX começou a surgir as primeiras obras nacionais destinadas ao ensino. Com o tempo, tais obras foram evoluindo até chegar ao que, hoje, denominamos: livro didático. Partindo disso, a discussão sobre o livro didático não pode, em hipótese alguma, estar desvinculada do sistema educacional ao qual está inserida, e, ao mesmo tempo, do contexto histórico-social³⁹ do país que o adota, onde constantes transformações impactam diretamente o seu formato, a sua estrutura e o seu conteúdo. Assim, ao lançar nosso olhar sobre um dos recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, por isso um dos mais importantes, nos deparamos paralelamente com a história do ensino em nosso país, do currículo, por meio dos documentos oficiais que o

³⁹ Para Soares (1996, p. 53), “Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que reformula e orienta processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolhas e uso, direcionar decisões, fixar normas [...] são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o ‘dever ser’ ou o ‘fazer ser’ e volte-se para o ‘ser’ – não o discurso sobre ‘o que deve ser’ a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que ele ‘é’, o que ‘tem sido’, o que ‘foi’ o livro didático”. O “olhar sócio-histórico” explicitado por Soares, e que também defendemos neste estudo, observa como os fatos históricos geram impactos no livro didático, transformando-o, ao longo do tempo, internamente e externamente. É interessante destacar que, mesmo com todas as transformações que vem sofrendo ao longo dos séculos, ainda assim, não se descaracteriza enquanto gênero, fornecendo elementos que nos faz entender suas frequentes modificações.

definem, das práticas de ensino, que sofrem alterações constantes, justificadas por transformações políticas, econômicas e sociais, daí a importância de trazer à luz uma reflexão sobre a sua qualidade e uso nos tempos atuais.

O exercício da docência nos obriga à reflexão sobre os recursos didáticos utilizados para ensinar. É exatamente pela análise e reflexão sistemáticas de tais recursos que encontraremos suas fragilidades e potencialidades, sempre com o objetivo de levantar questionamentos que nos direcionem ao aprimoramento dos livros didáticos, instrumentos tão importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Pensando nisso, dedicaremos o espaço deste terceiro capítulo: em 3.1, à realização de um breve resgate do percurso histórico do livro didático no Brasil; em 3.2, destacaremos alguns pontos sobre a condição da literatura no livro didático de português; por fim, apresentaremos, com discussões, em 3.3, uma análise detalhada de quatro coleções de livros didáticos de língua portuguesa disponibilizados, via Programa Nacional do Livro Didáticos – PNLD, para adoção e utilização, no triênio 2018/2019/2020, em escolas públicas brasileiras que ofertam o Ensino Médio: a) *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), publicada pela Editora Saraiva; b) *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (2016), publicada pela editora FTD; c) *Português: contexto, interlocução e sentido* (2016), publicada pela Editora Moderna; e d) *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (2016), também publicada pela Editora Moderna.

3.1 Breve percurso histórico do livro didático no Brasil

No Brasil, o livro didático passa a ganhar um papel de destaque somente em 1929, data de criação do Instituto Nacional do Livro – INL⁴⁰, órgão responsável por pensar as políticas referentes aos livros didáticos. Após a criação do INL, as políticas continuaram avançando e, em 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD⁴¹, por meio do Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, estabeleceu-se a primeira grande política de legislação, controle sobre sua produção e circulação no país. A comissão, composta inicialmente por sete membros, todos especialistas: dois em metodologia das ciências, três em

⁴⁰ O levantamento da trajetória histórica do livro didático no país, ocorreu com o auxílio de visita, em 22 de junho de 2021, ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

⁴¹ O Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, versa sobre as condições de produção, importação, circulação e utilização do livro didático em território nacional. O documento pode ser acessado, na íntegra, pelo endereço: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>.

metodologias das línguas e os dois últimos em técnicas educacionais. Dos referidos membros foi exigido que não tivessem qualquer ligação comercial direta ou indireta com editoras brasileiras ou estrangeiras. O termo *livro didático*, que se tornaria tão comum no ambiente escolar brasileiro, apareceu, segundo Oliveira & Guimarães (1984), pela primeira vez, no último decreto mencionado, em seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, onde lemos:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2º: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, *livro didático* (OLIVEIRA & GUIMARÃES, 1984, p. 22, grifo nosso).

Oficialmente instituído, o livro didático foi, aos poucos, adquirindo feições bastante peculiares, à medida em que ia atendendo a contextos históricos, às ideologias e aos interesses mais diversificados, até alcançar a sua configuração atual.

A expansão da educação brasileira, ocorrida em virtude do processo de popularização do acesso às camadas menos favorecidas à escola, provocou intensas discussões sobre o livro didático, no que diz respeito à sua estrutura e função.

O novo contingente que passou a adentrar às escolas esbarrou em um ponto importante: a escassez de professores. Esses profissionais, geralmente da elite social, com maior acesso à leitura e conseqüentemente à cultura, se tornam insuficientes para a demanda. Diante disso, o acesso aos bancos da escola pelas camadas populares estendeu-se, também, aos novos docentes, agora originários dessas mesmas camadas. Porém, a ampliação desse acesso esbarrou com a formação desses professores, em cursos rápidos, com embasamento teórico duvidoso, a fim de construir com celeridade uma outra realidade escolar. Ao mesmo tempo, intensificou-se a desvalorização gradativa da carreira docente, que passou a enfrentar um aumento significativo da jornada de trabalho, com o acúmulo de muitas aulas, pouco tempo para planejamento e baixos salários.

Assim, segundo Geraldi (1997, p. 117) “[...] a solução para o despreparo do professor, em dado momento, parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro, que sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso”. O livro didático se insere, então, nesse complexo cenário, buscando suprir as lacunas deixadas por uma precária formação dos professores, passando a trazer, com isso, de forma automatizada, conteúdos pré-selecionados e sequenciados, com roteiros rígidos e respostas prontas. Logo, com a falta de políticas bem definidas para o processo de formação continuada dos professores, o livro didático, ainda que não seja esta a sua função, se torna uma espécie de “mecanismo de atualização” desses profissionais.

Na década de 60, as discussões sobre o livro didático, em virtude do regime militar instalado no Brasil, entre 1964 e 1985, assumiram outra direção. Sobre o livro didático foi lançado um olhar declaradamente político, difundindo as ideologias estabelecidas pelo novo regime. Durante esse intervalo, novas políticas e programas preocupados com o livro didático e a sua produção foram criados no país.

Como resultado de acordos assinados entre a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID e o Ministério da Educação – MEC, para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros, no período de três anos, foi criado, em 1966, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED. Instituído pelo Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, o órgão passou, a partir de então, com financiamento proveniente de verbas públicas, a estimular, orientar, coordenar e executar todas as atividades, no MEC, relacionadas à produção e distribuição dos livros técnicos e didáticos. Extinto em 9 de junho de 1971, por meio do Decreto nº 68.728, que discorre sobre a política do livro técnico e dá outras providências, incorpora as funções da COLTED ao já mencionado INL, que passa a atuar no Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF, assumindo, com isso, as atribuições referentes aos recursos financeiros, até então, de responsabilidade da antiga COLTED.

Em 1967, pela Lei nº 5.327, de 2 de outubro, é criada a Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME. Tal fundação, visando a qualidade do material escolar e do seu uso, tinha por finalidade, dentre outras responsabilidades, a produção e a distribuição do livro didático durante o regime militar. Com isso, por meio do Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, a fundação torna-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático – PLD. Segundo Filgueiras (2015), as atividades da fundação se estenderam por toda a década de 70, quando, em 1983, pela Lei nº 7.091, de 18 de abril, foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, incorporando o PLIDEF, que estende o programa para as demais séries do Ensino Fundamental e inova, ao propor a participação ativa dos professores no processo de escolha dos livros didáticos.

Tornando-se fonte quase exclusiva de transmissão e aquisição de conhecimentos, devido à falta ou pouco acesso a outros recursos de pesquisa e estudo, o livro didático passou a ganhar cada vez mais destaque, firmando-se na sala de aula. Diante do inquestionável espaço que foi conquistando ao longo dos anos, o MEC, quebrando um longo período de descompromisso com a qualidade dos livros que comprava para as escolas públicas, institui, em 1985, por meio do Decreto nº 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O decreto trouxe mudanças significativas, como a participação dos professores na análise e indicação dos livros

a serem adotados, assim como a proposta de reutilização nos anos seguintes, posteriores à adoção. Oito anos depois, em 1993, por meio da iniciativa do FAE, criou-se, ainda, uma comissão para sistematizar critérios para sua avaliação⁴², aquisição e distribuição.

Em 1996, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, partindo de critérios previamente estruturados, inicia-se o processo de avaliação dos livros didáticos inscritos para o PNLD. Exatamente neste mesmo ano, 1996, é publicado, pela primeira vez, o *Guia de livros didáticos*⁴³. Com o término das atividades do FAE, em 1997, o FNDE passa a assumir a responsabilidade pela execução do PNLD, atualmente reestruturado e intitulado, em 2017, como: Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD⁴⁴.

Não podemos esquecer, porém, que devido à importância que adquiriu, principalmente após a solidificação do PNLD, o livro didático se tornou objeto precioso no mercado editorial brasileiro, sendo o responsável, segundo Marques Neto (2003), por aproximadamente 60% das vendas de livros no país. Dentro dessa robusta fatia, o MEC é o comprador de 50% dessas obras. Isso explicaria, por exemplo, o enorme interesse das editoras em adequar seu catálogo aos padrões definidos pelo PNLD, a fim de torná-lo mais atrativo e conseqüentemente mais competitivo, alavancando as vendas e manutenção, por mais tempo, no concorrido mercado editorial. Como bem destaca Ota (2009),

Nem sempre ser o livro mais vendido significa ser o melhor do ponto de vista didático; mas, pode ser o resultado de estratégias de marketing bem montadas para a manutenção do monopólio de algumas poucas editoras, visando interferir no processo de aquisição junto às escolas: fornecimento de livros e de brindes aos professores, coordenadores e diretores, folhetos e catálogos de

⁴² Os resultados da referida comissão, criada pelo Fundo de Assistência ao Estudante – FAE, foram publicados, em Brasília, em 1994, em MEC/FAE, com o título: *Definições de critérios de avaliação de livros didáticos*. Tal documento, a partir de então, tornou-se a primeira referência para as avaliações oficiais dos livros didáticos que se seguiram.

⁴³ O *Guia de livros didáticos*, desde sua primeira publicação, em 1996, é um documento fundamental dentro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, uma vez que, a princípio, busca atender a três grandes funções: a primeira função é a de ser um instrumento de orientação aos professores da Educação Básica, a fim de que possam escolher, de forma mais segura, as obras que utilizarão na escola. O *Guia*, em sua segunda função, enuncia os resultados da avaliação pedagógica, orientada por rigorosos critérios do edital do programa, servindo, ainda, a interesses de cunho acadêmico, quando serve de objeto de investigação científica para compreender, refletir e acompanhar os avanços e entraves apresentados pelas obras do programa, trazendo, ainda, à discussão, o processo de formação do professor, sua mediação pedagógica, além de fomentar debates sobre políticas públicas, currículo, dentre outros temas. A terceira função estaria relacionada à apresentação dos parâmetros de efetivação legal do programa, com orientações detalhadas sobre a aquisição e a distribuição das obras às escolas do país.

⁴⁴ Em consulta ao portal do Ministério da Educação – MEC (<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>), acessado em 21 de junho de 2021, verificou-se que, por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, a instituição “[...] unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros”.

propaganda, cursos de divulgação das obras, presença dos representantes nas escolas para convencer o corpo docente na escolha dos livros, além de um material visualmente cada vez mais atrativo e de encartes que facilitam o trabalho do professor e da professora, tais como respostas às questões propostas, planos de ensino e sugestão de avaliação (OTA, 2009, p. 216-217).

Ao lançarmos, mesmo que superficialmente, nosso olhar para a trajetória, no Brasil, do livro didático, percebemos que o PNLD, mesmo sendo aprimorado, renomeado, (re)assumindo as mais variadas formas de atuação, durante estes últimos 92 anos, é, segundo o FNDE, o mais antigo dos programas voltados à avaliação, discussão, seleção e distribuição de livros didáticos para a rede pública de educação no país. Partindo disso, verificamos que o livro didático sempre esteve vinculado a uma série de questões, dentre elas, principalmente, as relacionadas à política, à economia e aos aspectos sociais de determinados momentos históricos.

3.2 A literatura no livro didático de português

Partindo do complexo contexto histórico esboçado na seção anterior, surge o livro didático de português, não só como recurso didático, que frequentemente busca se ajustar ao ensino da língua materna, mas também como um produto que, por meio das editoras, passa constantemente a ser (re)editado a fim de atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e continuar garantindo espaço na sala de aula. O livro didático de português, segundo Bezerra (2001), com a estrutura que vemos hoje, surgiu aproximadamente no final dos anos 60, consolidando-se nos anos 70. Ainda para a autora, os textos que constavam de tal recurso restringiam-se aos do gênero literário, ficando a cargo do estudante, apreender e seguir seu modelo consagrado, se encarregando de reproduzi-lo na escrita.

Por forte influência da teoria da comunicação, atribuída ao russo Roman Jakobson, e da linguística estrutural, em evidência, na década de 70, o livro didático de português ampliou sua perspectiva de texto, passando a abordar, também, os não-literários, como os jornalísticos. Por conta da teoria de Jakobson, o estudo, no livro didático, começou, então, a enfatizar os seis elementos da comunicação: emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente.

Bakhtin também deixou o seu legado no percurso dos livros de português. A partir de seus estudos, percebeu-se que os textos, escritos e orais, produzidos no cotidiano, por meio da interação social, assumiam características relativamente estáveis, trazendo à luz a noção de gênero textual, que passou a fazer parte das obras e, conseqüentemente, das atividades de ensino, nas aulas de língua portuguesa.

Por meio dos estudos empreendidos pela sociolinguística, a abordagem do texto, nos livros, colocou em evidência sua função social, articulando, a partir de gêneros específicos, a comunicação empreendida por determinados grupos, buscando, com isso, compreender suas intenções, execução e singularidades.

E a literatura e a leitura literária? Por muito tempo, os livros didáticos de português privilegiaram uma leitura prática, indicando textos da vida cotidiana, cujo teor servia de pretexto para debates, relegando à leitura a função sociointeracional, fugindo, com isso, da dimensão “não pragmática” da literatura. Vale ressaltar que a função “não pragmática” do texto literário foi registrada, em 2006, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM*. De encontro a isso, Gleria destaca:

Muitas vezes conhecido como “o livro de português”, traz em sua constituição, geralmente três partes: gramática, literatura e redação. Tal fato pode ser interpretado como um indício da perda de lugar da literatura como disciplina autônoma, pois ela se acha, invariavelmente, relacionada ao estudo da língua (2015, p. 113).

Além dessa questão, outras, referentes à condição da literatura dentro dos livros de português e do modo como era transmitida pelos professores nas aulas da disciplina, são, até hoje, temas de discussão. Dentre eles, podemos destacar, por exemplo: a própria finalidade da disciplina, a ênfase dada à periodização e à sequenciação históricas na apresentação das escolas literárias, a utilização de textos fragmentados, e por isso descontextualizados, em detrimento da leitura de obras completas, investindo em sua compreensão e interpretação. Ao discorrer sobre a questão da historiografia na literatura, Cury declara:

Encarar a historiografia literária apenas como levantamento de um arquivo morto pode significar uma manipulação da produção do passado e uma negação à literatura de seu espaço de atuação modificadora do presente que ela produz e onde, simultaneamente, é produzida. Em outras palavras: não há valor no estudo do passado por ele mesmo. O passado e seu estudo podem e devem ser recuperados como elementos de iluminação e modificação do presente. O inverso é igualmente válido. A leitura das produções literárias atuais permite, via *diálogo*, a releitura da tradição cultural, modificando-a. (CURY, 1992, p. 61, grifo nosso).

Nosso trabalho, na contramão dessa historiografia tal como esboçada nos livros didáticos, busca exatamente enfatizar, nas aulas de literatura, o *diálogo* destacado pela autora. Diálogo esse entre produções literárias e filmicas, com o “pé” no presente e o olhar atento no futuro, sempre na tentativa de iluminar ambos os momentos.

Na lista das questões problematizadas estaria também a pressão, que recai sobre os professores, para a preparação do estudante para o vestibular. Assim, reféns do escasso tempo,

necessário à preparação para o vestibular e para a leitura completa das obras literárias, os livros didáticos de português proliferaram, em suas páginas, grande número de resumos, resenhas e esquemas com visão geral dos textos. Segundo Gleria,

[...] com um ponto, todos os envolvidos concordam: a aula de literatura passa por momentos delicados, sobretudo na atual política educacional brasileira, e os problemas encontram lugar desde a escolha dos títulos a serem trabalhados, que são escolhidos com base nas listas divulgadas pelas agências promotoras dos principais vestibulares do país, passando por questões metodológicas, e, por fim, assumindo um problema bastante atual em nossa sociedade que é a finalidade das coisas, sendo assim, a literatura fica à margem e também se vê questionada quanto à sua finalidade e permanência nos currículos escolares (2015, p. 113).

Assim, é “natural” que a leitura criteriosa de um texto completo e, conseqüentemente, os estudos e as discussões sobre determinada obra sejam considerados supérfluos. Logo, diante de uma concepção de formação dedicada quase que exclusivamente ao interesse de mercado, restam poucos espaços para a literatura.

Para fugir de caótico cenário, repleto de incertezas e imprecisões, os documentos oficiais, analisados no capítulo anterior, sobretudo a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio), atualmente em vigor, têm buscado trazer a literatura para o primeiro plano, enfatizando o texto, a leitura literária e as relações existentes junto a outras linguagens artísticas, como: a pintura, a música, a fotografia, o teatro, o *cinema*, dentre outras.

A seguir, buscaremos, em nossa terceira e última seção, compreender as novas diretrizes que orientam o trabalho com a literatura no Ensino Médios, no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento do seu leitor de literatura. Para isso, apresentaremos e refletiremos sobre os dados obtidos junto à análise de quatro coleções de livros didáticos de português, disponíveis no *Guia de livros didáticos 2018 – Ensino Médio*, para escolha e adoção, pelos professores da rede pública, e utilização nos três anos do Ensino Médio: 1º, 2º e 3º. Confrontaremos, ainda nesta seção, as informações contidas nos documentos oficiais do MEC, dedicados às orientações para o trabalho com a literatura no Ensino Médio e as propostas de atividades relacionadas ao trabalho interartes entre literatura e cinema, identificadas nas coleções.

A fim de alcançar tais objetivos, nos orientaremos pelas seguintes questões: Como os livros de português do Ensino Médio, recomendados pelo *Guia de livros didáticos 2018*, têm abordado a relação literatura-cinema? Quais são os principais pontos de encontro e/ou desencontro entre as orientações do Ministério da Educação – MEC para o trabalho com a literatura no Ensino Médio e as propostas de atividades dos livros de português recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos 2018*, no que diz respeito à relação literatura-cinema? De que

maneira o trabalho realizado em sala de aula, envolvendo essa relação interartes, contribui para o processo de formação do leitor de literatura?

3.3 Análise das coleções de livros didáticos

Após revisitar brevemente a trajetória histórica do livro didático de língua portuguesa no Brasil, revendo alguns dos pontos que direta e/ou indiretamente o envolvem, como as questões políticas, sociais e econômicas, nos dedicaremos, nesta seção, a analisar quatro, das onze coleções de livros didáticos de língua portuguesa, doze livros ao total, aprovadas para compra, pelo PNLD, e sugeridas para adoção, pelo *Guia de Livros Didáticos 2018*, para a utilização no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, no período de três anos consecutivos (2018/2019/2020), em escolas públicas espalhadas pelo país. Nosso olhar, durante a análise, buscou compreender a relação interartes entre a literatura e o cinema, tentando levantar possibilidades didáticas em que tal relação potencialize a leitura, em especial a literária. Ao folhear os 12 livros, nos debruçamos sobre as referências que fazem ao cinema, por meio de sugestões, indicações e apresentação dos filmes, por meio de resumos, críticas, seções em que aparece propostas de trabalho, o modo como dialogam com a literatura e com que frequência, de que maneira exploram a leitura, em especial a literária, dentre outras questões pertinentes.

A escolha dos livros, que compreende 36,36% do total de coleções de língua portuguesa, oferecidos pelo PNLD e recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos*, em sua versão de 2018, se deu, em boa parte, pela facilidade de acesso, junto a algumas instituições de ensino, dentre elas o Instituto Federal de Brasília – IFB, que nos cedeu de seu acervo excedente, duas das quatro coleções estudadas e, aqui, apresentadas: *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien; *Esferas das linguagens* (2016), de Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção; *Português: contexto, interlocução e sentido* (2016), de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara; e, por fim, *Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem* (2016), de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

Após o acesso às coleções, iniciou-se o processo de investigação, por meio de uma criteriosa catalogação que buscou levantar todas as ocorrências, em que o cinema, em parceria interartes com a literatura, trabalharam a leitura literária e consequentemente a formação do leitor.

a) *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*

A coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), publicada pela Editora Saraiva, foi produzida por três autores: o professor William Roberto Cereja, já conhecido por sua vasta publicação, há anos, de livros didáticos de português, utilizados no Ensino Fundamental e Médio, nas redes pública e particular de ensino pelo Brasil. Sua formação profissional contempla: doutoramento em linguística aplicada e estudos da linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, mestrado em teoria literária e graduação em língua portuguesa e linguística, com licenciatura plena em língua portuguesa, ambos os cursos realizados na Universidade de São Paulo – USP. Além de atuante no meio editorial de obras didáticas, é requisitado palestrante e conferencista em congressos voltados às áreas de educação e linguagens, Cereja atua, também, como professor na rede particular de ensino, na capital de São Paulo. Tal coleção é assinada, ainda, pelas professoras Carolina Dias Vianna e Chistiane Damien, todas com doutorado, mestrado e graduação em ensino de línguas e literaturas e atuantes tanto na rede pública quanto particular de ensino, em São Paulo.

A coleção está estruturada em três volumes (1, 2 e 3), cada um dividido em quatro unidades temáticas, com base na articulação dos seguintes eixos: literatura, língua e linguagem, produção de texto e oralidade. Este último em menor proporção, se comparado aos três primeiros.

Assim que iniciamos a análise desta coleção, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, nos deparamos com um fragmento, em carta introdutória, dedicada aos estudantes, que já sinaliza uma possível abordagem da leitura literária e suas relações com outras artes e mídias. Direcionando-se aos estudantes, os autores declaram:

Ao adentrar o estudo da literatura, você [estudante] lerá textos de diversos momentos da história da humanidade e perceberá que os textos literários e as artes em geral (entre elas a pintura, a escultura, a música, o *cinema*) estão intimamente conectados à realidade social de cada época, surgindo como uma espécie de resposta artística ao seu contexto de produção: refletem, assim, muito da visão política, social e artística do momento em que estão sendo produzidos. Você verá também que mesmo textos escritos muitos séculos atrás guardam relações próximas com obras atuais, confirmando a ideia de que a literatura e seus temas não se encerram em um determinado período, mas transformam-se ao longo do tempo, em um fluxo contínuo, à medida que a sociedade e os sujeitos igualmente se modificam (CEREJA et al, 2016, v. 1. p. 3, grifo nosso).

Como se observa, por meio do fragmento anterior, os autores de *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* apresentam uma concepção de literatura que, apesar de

refletir determinado momento de produção, transforma-se ao longo do tempo, relacionando-se com obras atuais, nas mais variadas manifestações artísticas, como a pintura, a escultura, a música e o *cinema*, tema de nossa investigação. Partindo disso, o reconhecimento, por parte dos autores da coleção, da importância do diálogo interartes, quando se menciona a possibilidade do estabelecimento da relação entre a literatura e o cinema, a fim de potencializar o processo de formação do leitor de literatura no Ensino Médio, vai ao encontro das orientações explicitadas na *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio), quando fomenta, em sua seção sobre linguagens e suas tecnologias, tal relação. Segundo o documento, por meio desse processo, os estudantes podem “aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam” (BRASIL, 2018, p. 474). Logo, ao transitar, por meio de uma leitura atenta dos textos literários e dos filmes, num processo de ir e vir entre essas artes, os estudantes estariam aprofundando suas estratégias de leitura, análise, compreensão e, conseqüentemente, interpretação de ambos os textos, tornando-se cada vez mais autônomos e críticos em relação às produções estéticas de que têm contato.

Embora o reconhecimento, por parte dos autores, em carta introdutória aos estudantes, de que os textos literários e as artes, dentre elas o *cinema*, estão ligados à realidade social de cada período histórico, surgindo como uma espécie de resposta artística ao próprio contexto de produção, não encontramos, em toda a coleção, atividades consistentes que estabeleçam a relação interartes entre a literatura e o cinema, e conseqüentemente um sólido trabalho que, partindo desta perspectiva, desenvolva, no Ensino Médio, um leitor multifacetado, capaz de percorrer um caminho de mão dupla, entre a literatura e o cinema, a fim de extrair sentidos desse profícuo diálogo. É bem verdade que a coleção, em seus três volumes (1, 2 e 3), promove um número significativo de sugestões de obras filmicas, um total de 49, o que é muito bem-vindo, porém, sem fornecer a professores e a estudantes as orientações necessárias para a efetivação, na prática, de um trabalho interartes que, de fato, promova a leitura literária. A seguir, apresentaremos, por meio de uma tabela geral ilustrativa da coleção, as ocorrências referentes ao trabalho envolvendo apenas o cinema e as ocorrências envolvendo sua relação com a literatura literária.

Coleção: <i>Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso</i>						
Editora: Saraiva					Ano: 2016	
Autores: William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Chistiane Damien.						
Volume	Ocorrências, por subárea, envolvendo o cinema.				Ocorrências envolvendo o cinema e a leitura.	
	Análise Linguística	Literatura	Produção de Textos	Ocorrências sem subárea específica	Geral	Literária
1	01	04	-	-	-	-
2	-	14	04	07	09	-
3	01	16	-	02	-	-
	02	34	04	09	09	0
TOTAL:	49				09	

Tabela – Ocorrências da coleção – *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016) – envolvendo o cinema e a leitura literária.

No livro do 1º ano, encontramos 5 ocorrências relacionadas ao cinema. Uma delas o utilizando para trabalhar morfologia. As 4 ocorrências restantes foram encontradas em capítulos destinados à literatura. Por mais que se busque enriquecer o letramento literário, através desse diálogo com o cinema, em sala de aula, as indicações encontram-se isoladas, por meio do quadro - *Fique conectado!*⁴⁵ - sem objetivos didáticos claros ou qualquer informação de como relacionar as obras fílmicas às temáticas em estudo: Trovadorismo, Classicismo, Barroco e Arcadismo.

FIQUE CONECTADO!

Amplie seus conhecimentos sobre a arte na Idade Média, pesquisando em:

LIVROS

- *O nome da rosa*, de Umberto Eco (Nova Fronteira); *O cavaleiro inexistente*, de Italo Calvino (Companhia das Letras); *A dama e o unicórnio*, de Tracy Chevalier (Bertrand do Brasil); *Contos e lendas da Távola Redonda*, de Jaqueline Miranda (Companhia das Letras); *A demanda do Santo Graal* (Companhia das Letras).

FILMES

- *O nome da rosa*, de Jean-Jacques Annaud; *Excalibur*, de John Boorman; *O feitiço de Águia*, de Richard Donner; *Rei Arthur*, de Antoine Fuqua; *Cruzada*, de Ridley Scott; *Joana d'Arc*, de Luc Besson.

SITES

- <http://cantigas.fcsh.unl.pt/sobreascantigas.asp>
- <http://educatererra.terra.com.br/voltaire/cultura/2005/07/14/001.htm>
- <http://www.musee-moyenage.fr/>

IGREJAS

- O Brasil não tem igrejas do estilo gótico, mas tem várias inspiradas nesse estilo: Catedral de Petrópolis (RJ), Santuário do Caraça (MG), Catedral da Sé (SP, foto), Catedral de Santos (SP), Catedral Metropolitana de Vitória (ES) e Catedral Metropolitana de Fortaleza (CE), entre outras.

MÚSICAS

- Conheça as músicas que Carlos Núñez e José Miguel Wisnik criaram a partir das cantigas de Martim Codax para o espetáculo de dança *Sem mim*. Ouça também as músicas do disco *Musikantiga 1* e as adaptações que o Grupo de Música Antiga Mundinho, da Galícia, fez do cancionero medieval ibérico.

A dama e o unicórnio, tapeçaria medieval francesa que pode ser vista no Museu Nacional da Idade Média, em Paris.

Imagem – Quadro: Fique conectado! - extraído do livro didático do 1º ano, na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA et al, 2016, v. 1. p. 40).

⁴⁵ Segundo os autores de *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), por meio de breves informações introdutórias sobre o manuseio da coleção, o quadro “*Fique conectado!*” reúne sugestões de outros objetos culturais relacionados ao tema em estudo, como: filmes, livros, músicas, sites, museus, igrejas etc (CEREJA, 2016, v. 1. p. 5).

O exemplo anterior, como pode ser observado, indica um número significativo de filmes, porém destacando apenas produções hollywoodianas, o que destoava da diversidade de obras literárias, musicais e mesmo arquitetônicas. Por outro lado, “salta aos olhos” a falta de articulação entre as obras artísticas sugeridas e a literatura.

É possível afirmar, ainda, que as 34 ocorrências de filmes e séries nas subáreas dos três volumes destinadas ao estudo da literatura, do modo como são apresentadas no livro didático, não motivam a leitura por parte dos estudantes e conseqüentemente a formação do leitor de literatura. Para que o diálogo interartes entre a literatura e o cinema aconteça, partindo de tal coleção, dependeríamos exclusivamente do planejamento e boa vontade do professor.

A resenha crítica desta coleção, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), que consta do *Guia de livros didáticos 2018*, destaca que os objetivos de leitura geral, presentes no material, são definidos de forma incipiente, em que predominam comandos para leitura, sem claras explicações. No que se refere ao escopo da literatura, os críticos da coleção salientam que há informações sobre o momento histórico de produção do texto, o período estético e o seu autor são didaticamente apresentados, por meio de textos críticos ou boxes explicativos, que acompanham os textos literários e/ou atividades (BRASIL, 2017, p. 38). Como foi observado, com base nos dados levantados no livro do 1º ano, o mesmo ocorre em relação à literatura e ao “diálogo” entre a literatura e o cinema. O termo *diálogo* encontra-se entre aspas, pois verificou-se que ele não existe no material. Sendo assim, a possibilidade da realização de um trabalho envolvendo a leitura literária é remota, restringindo-se ao interesse ou às habilidades do(a) professor(a) da disciplina.

No material do 2º ano, identificamos 25 ocorrências envolvendo o cinema. Dentre elas, 11 relacionadas à produção de textos diversos e 14 na subárea de literatura. O material registrou, ainda, um enorme salto na sugestão de obras filmicas, de 28, no material do 1º ano, para 47, no do 2º. Houve, também, um tímido aumento nos gêneros apresentados, passando a conter, também, as animações (2) e os documentários (7). Em relação à leitura literária, nosso objeto de investigação, o volume 2 nos chamou a atenção em dois pontos muito específicos: o primeiro, ao propor a criação de um CineClub⁴⁶, para trabalhar habilidades de leitura e produção de textos dos estudantes, especificamente do gênero ata, na reunião de sua suposta fundação, e o segundo, ao incentivar, em sua Unidade 1, a execução do projeto *Mostra de cinema: memórias em documentário*.

⁴⁶ O *Cineclub* é entendido, pelos autores da coleção, como uma espécie de associação, sem fins lucrativos, que reúne apreciadores de cinema para exibição e discussão de filmes (CEREJA et al, 2016, v. 2. p. 176).

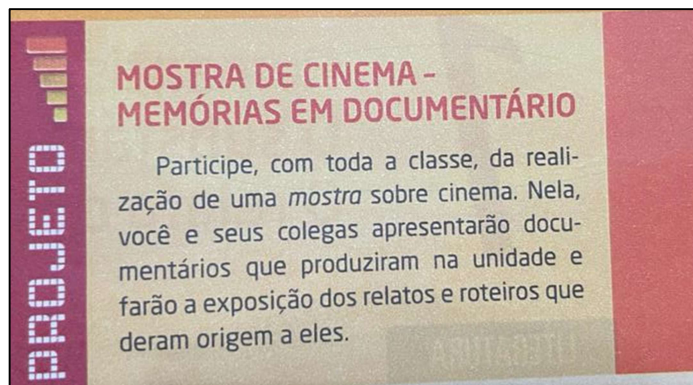


Imagem – Projeto Mostra de cinema: memórias em documentário - extraído do livro didático do 2º ano, na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016, v. 2. p. 13).

O projeto *Mostra de Cinema*, acima mencionado, encerra os estudos da Unidade 1 do livro, realizados durante todo o 1º bimestre letivo. Ao término desse período, os estudantes aprendem, por meio das atividades de produção de texto, gêneros que podem compor a estrutura de um documentário, como o relato pessoal, o relato de experiências vividas, o relato de memória, o diário de campo, dentre outros do tipo relato. Durante a unidade, os estudantes são, ainda, iniciados na arte cinematográfica, por meio da indicação, pelo livro, de uma extensa lista de documentários, com orientações detalhadas sobre a construção de um roteiro, os tipos de plano, os procedimentos que devem ser adotados antes das filmagens, durante as gravações, ao editar e finalizar o filme. Por fim, os estudantes adquirem informações, também por meio do material, de como organizar e divulgar a mostra de cinema.

De imediato, a atividade nos parece bem elaborada, com enorme potencial em desenvolver aprendizagens tanto linguísticas quanto artísticas. Por outro lado, mesmo proporcionando, aos estudantes do Ensino Médio, intensas experiências de leitura e escrita geral, o que é recomendado pelo texto dos documentos oficiais, percebemos a ausência de uma articulação com o ensino de literatura. Com isso, os autores, mais uma vez, perdem a oportunidade de estabelecer esse diálogo e, assim, incentivar e explorar a leitura literária, num processo que busque desenvolver o letramento literário dos estudantes. A leitura proporcionada pelas atividades do projeto é pragmática, voltada à aplicabilidade prática, deixando de explorar, por exemplo, a subjetividade dos relatos dos participantes ou a riqueza poética de sua construção.

Ainda durante a análise do volume 2 da coleção, concluímos que as atividades associadas ao cinema exploram de forma mais planejada e profunda as habilidades de leitura e produção escrita de gêneros da vida prática cotidiana, como a resenha crítica de filmes, por exemplo. À literatura, porém, por mais que apresente, neste volume, grande número de ocorrências envolvendo o cinema, 14 ao total, em seções que abordam o Romantismo, o

Realismo, o Naturalismo, o Parnasianismo e o Simbolismo, restam apenas as sugestões de filmes, utilizadas como uma espécie de ilustração contextual das narrativas e/ou complemento de estudos para compreender, de forma mais lúdica, os estilos de época apresentados. Barbosa & Boldarine, em estudo muito parecido com o nosso, publicado em 2011, sobre os livros didáticos de língua portuguesa e as representações de leitura a partir de suportes midiáticos, já haviam chegado a mesma conclusão, o que nos confirma que passados dez anos, praticamente nada ou quase nada mudou. As discussões envolvendo leitura, percepção, compreensão e interpretação, de modo dialógico, entre textos literários e filmicos, são quase inexistentes nas páginas das obras atuais.

O volume 3, último da coleção, foi o menos expressivo no quesito leitura. Nesse livro, das 19 ocorrências, com referências ao cinema, em nenhuma delas foram identificadas propostas que motivem ou explorem a leitura, geral ou de textos literários. Os dados surpreendem, pois é exatamente ao final do 3º ano do Ensino Médio que os estudantes se encontram preparados para interagir com textos maiores e mais complexos, prontos para explorar todas as estratégias de leitura apreendidas durante os três últimos anos da Educação Básica. É importante ressaltar que as 19 referências ao cinema, ao menos neste último volume, se dão por sugestões de obras cinematográficas (filmes, documentários, adaptações para a TV e animação), ora de forma isolada, ora por meio do quadro “*Fique conectado!*”, com muitas indicações ao mesmo tempo, sem informações claras sobre qual a melhor sequência para assisti-las, qual a relação com o conteúdo estudado e o que observar, de forma mais atenta, nas obras, como: a estrutura, as estratégias de adaptação, o enredo, a narrativa, as personagens, o contexto histórico-social, o espaço, dentre tantos outros pontos.

b) *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso*

Assinada por Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção, a coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (2016), publicada pela editora FTD, é bastante elogiada no *Guia de livros didáticos 2018*, sobretudo pelo trabalho que realiza com a leitura. Segundo o *Guia*, a coleção apresenta uma seleção diversificada de textos, que inclui gêneros literários e não literários, contemplando diferentes esferas discursivas de produção e circulação. Tal diversidade, favorecida pela presença dos mais variados gêneros de textos, proporciona experiências significativas de leitura, contribuindo para o processo de formação de leitores no Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Maria Inês, atualmente professora de língua portuguesa da Universidade de São Paulo – USP, é detentora de um respeitado currículo acadêmico, em que constam: licenciatura em filosofia, mestrado em língua portuguesa e doutorado em linguística aplicada, todos concluídos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Em sua formação constam, ainda, dois estágios pós-doutoral, um realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e o outro na Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis. A professora participa, também, como pesquisadora de dois importantes grupos de pesquisa que se dedicam aos estudos da linguagem: Linguagem, identidade e memória (PUC/SP) e Estudos do discurso – GEDUSP (USP). Nivia Assumpção, professora da Educação Básica, em São Paulo, nas redes pública e particular, é licenciada em letras português e mestre em comunicação e semiótica. Ambos os cursos realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Os três volumes (1, 2 e 3) desta coleção – *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos e gramática em uso* (2016) – utilizados no Ensino Médio, apresentam uma organização muito semelhante: nove unidades compostas de três capítulos em cada, contemplando a articulação de três grandes eixos: leitura e literatura; texto, gênero do discurso e produção; e língua e linguagem. Se comparada à coleção anterior, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), o material produzido por Maria Inês e Nivia Assumpção apresenta bem menos ocorrências envolvendo o diálogo interartes entre a literatura e o cinema, porém, o que mais nos chamou a atenção foi a preocupação das autoras em contextualizar esse diálogo, quando ele ocorre, tendo todo o cuidado em explicar e mediar as atividades propostas.

Em toda a coleção foram encontradas 18 ocorrências envolvendo o cinema. Isso nas três subáreas: análise linguística, literatura e produção de textos. Dentre elas, 11 enfocando exclusivamente a relação entre o cinema e a literatura, destacando seus processos de construção e composição. Por fim, deste quantitativo, apenas 8 ocorrências, pautando-se na perspectiva do letramento literário, tão defendido pelos documentos oficiais estudados no capítulo anterior, sobretudo pela *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio), se ocupam do desenvolvimento de habilidades leitoras, dos estudantes, no campo da literatura.

Coleção: <i>Esfemas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso</i>					
Editora: FTD			Ano: 2016		
Autoras: Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção					
Volume	Ocorrências, por subárea, envolvendo o cinema.			Ocorrências envolvendo o cinema e a leitura.	
	Análise Linguística	Literatura	Produção de Textos	Geral	Literária
1	-	03	04	01	03
2	01	02	02	02	01
3	-	06	-	-	04
TOTAL:	01	11	06	03	08
	18			11	

Tabela – Ocorrências da coleção – *Esfemas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (2016) – envolvendo o cinema e a leitura literária.

Como pode ser observado, com base nas informações da tabela anterior, no volume 1, em seções dedicadas ao trabalho com a literatura, identificamos 03 ocorrências envolvendo o cinema. Todas as 03 buscam desenvolver e explorar, nos estudantes, claras habilidades de leitura literária. Como destacado pela *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio),

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. *Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas* (BRASIL, 2018, p. 495, grifo nosso).

Logo, buscando atender à demanda do documento, as autoras, ao abordarem a relação interartes entre a literatura e o cinema, alcançam, com certa qualidade, por meio de suas propostas de atividades, as habilidades técnicas e estéticas mais refinadas de leitura dos estudantes, como pode ser observado, por meio do exemplo a seguir, extraído do volume 1, da coleção em análise, ao explorar, de forma bastante didática, a ideia de gênero literário, percorrer a noção de gênero épico e revisitar a origem desse gênero, por meio da leitura de um fragmento da *Odisseia*, um clássico atribuído a Homero, buscando levantar, ainda, por meio seu protagonista, algumas características do herói. Neste momento, para cumprir a tarefa proposta, o estudante precisa se lançar à leitura de um pequeno fragmento do texto, em que Ulisses chega à Ítaca, participando de um combate com os pretendentes à mão de sua mulher, Penélope.

O herói épico

Atualmente, também se fala em filme épico quando o tema diz respeito a histórias de indivíduos que superam as adversidades, tornam-se super-homens, super-heróis. No filme **Indiana Jones e o templo da perdição**, o herói sempre ganha dos poderosos inimigos.

Imagem – Quadro explicativo sobre o herói épico - extraído do livro didático do 1º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 1, p. 74).

Durante a sequência do livro didático, os estudantes são convidados, também, a refletir sobre a figura de Homero, complementando, por fim, a proposta didática do material, estabelecendo uma interessante relação entre a literatura, a leitura literária e o cinema, por meio de texto explicativo, da indicação, via imagem de capa do DVD, do filme *Indiana Jones e o templo da perdição* (1984) e a realização de um pequeno questionário, contando com apenas duas breves perguntas sobre a figura do herói.

1. O herói épico pode aparecer em outro tempo e lugar. No filme, que elementos utilizados na composição da personagem Indiana Jones se assemelham ao herói épico grego?
2. Por que as ações de Indiana Jones se assemelham às do herói Ulisses?

FAÇA NO
CADERNO

Imagem – Questionário extraído do livro didático do 1º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 1, p. 75).

A atividade anterior, ao aplicar, na prática, as orientações propostas pela BNCC (Ensino Médio), sobre o diálogo interartes, nesse caso específico entre a literatura e o cinema, mesmo partindo de apenas um fragmento de texto literário, mobiliza a leitura literária, por parte dos estudantes, para a compreensão do herói, importante personagem do gênero épico. Além de explorar tal personagem, a proposta avança ao estabelecer paralelos sobre sua possível incidência em outro tempo, em outro lugar e em outro suporte: o cinema, num movimento de contextualização da aprendizagem. Este trajeto, de *Odisseia* à *Indiana Jones e o templo da perdição* (1984), além de solidificar o conceito de herói épico, prepara o estudante para realizar uma melhor (re)leitura da obra literária, em sua completude, e a leitura de outras obras que também se enquadrem no gênero estudado.

Ainda no volume 1, encontramos duas outras atividades que, partindo da relação entre a literatura e o cinema, incentivam o debate para explorar dois pontos de interesse da literatura: ainda a ideia de herói, um componente narrativo, em suas páginas 250 e 251, e, em outro momento, a importância da figura do cronista popular do Brasil atual, um elemento externo ao texto, mas fundamental para compreender o processo de composição, estrutura e leitura do gênero crônica, terreno ainda movediço no campo dos estudos literários, em sua página 140.

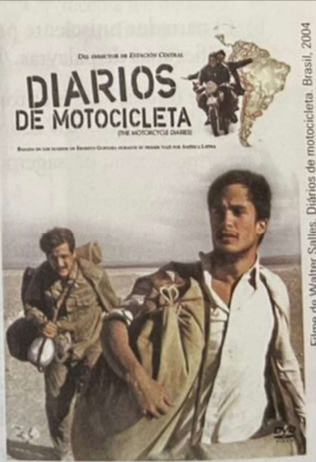
Ao reforçar a estrutura do herói, em outro momento do material, as autoras, Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção, novamente se valem da relação interartes para consolidar tal conhecimento. Desta vez, em um capítulo destinado à discussão sobre o gênero dramático e a narrativa contemporânea, trazem à luz noções de roteiro, partindo do romance *Zero*⁴⁷, do paulista Ignácio de Loyola Brandão, e de dois diários de Ernesto Che Guevara: *De moto pela América do Sul* (2000) e *Outra vez: diário inédito de segunda viagem, 1953-1956*, ambos adaptados, pelo roteirista José Rivera, para o filme *Diários de Motocicleta* (2004), dirigido por Walter Salles.

Diários de motocicleta: América Latina em duas rodas

FAÇA NO CADERNO

1. Em grupo, assistam a **Diários de motocicleta**, observando como o diretor constrói a figura do herói Che Guevara em sua primeira viagem (1952), com o amigo Alberto Granado, ao continente latino-americano; a jornada começou na Argentina e terminou na Venezuela.

Capa do DVD **Diários de motocicleta**, de Walter Salles.



Filme de Walter Salles. Diários de motocicleta. Brasil, 2004.

Imagem – Proposta de atividade extraída do livro didático do 1º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 1, p. 250).

Em cena | Roteiro para preparar o **debate** com a classe toda.

Sobre o filme **FAÇA NO CADERNO**

a) No filme, por que Ernesto Che Guevara viajou mais de dez mil quilômetros pelo continente sul-americano em oito meses?

b) Que tratamento o diretor do filme dá ao herói?

c) Qual era a ideologia de Che Guevara?

d) Entre o gênero biográfico e político, qual ganhou mais destaque na versão cinematográfica? Qual é a relevância desse aspecto?

e) Em que a personagem Alberto Granado auxilia a compor a figura do herói?

f) Localize os temas tratados no filme.

g) Até que ponto esse filme é um documentário? Discuta a presença da música, o cenário e a fotografia.

h) O mito Che Guevara continua vivo até hoje. Como você explica esse fato?

Sobre a comercialização da figura de Che Guevara

a) O que vocês acham da comercialização da imagem de Che Guevara?

b) Comparem as características do herói de **Zero** e da personagem Che do filme: levantem semelhanças e diferenças.

Imagem – Roteiro para participação em debate extraído do livro didático do 1º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 1, p. 251).

⁴⁷ Mesclando texto ficcional e conduta política, a fragmentada narrativa do romance *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão, conta a história de Josué, personagem que perde o emprego de matador de ratos em um cinema do antigo centro de São Paulo. Seu título recupera o número zero, que apenas adquire valor quando associado a outro número. Partindo dessa lógica, Josué simboliza um indivíduo sem valor, adquirindo-o apenas em situações concretas, quando em companhia de seus amigos.

Como bem ilustrado, por meio das duas imagens anteriores, que retratam a proposta interartes, a atividade parte da leitura do fragmento do romance *Zero*, do escritor Ignácio de Loyola Brandão; passa por um pequeno texto que brevemente explica os textos envolvidos (literários e cinematográficos); indica *Diários de motocicleta*, de Walter Salles; prepara, por meio de um interessante roteiro, o debate sobre o filme, a fim de explorar, mais uma vez, a ideia de herói e o tratamento dado pelo diretor, a esse elemento; problematiza a noção de gêneros textuais (biográfico e político) e cinematográficos (documentário); reflete, ainda, sobre música, cenário e fotografia, e um ponto bastante interessante: a comercialização da figura de Che Guevara. Segundo as autoras,

A produção literária contemporânea retrata o clima de tensão social e de fragmentação da vida cotidiana. Essa tônica também está presente em outras esferas artísticas, de forma que o diálogo entre as produções culturais se intensificou” (CAMPOS & ASSUMPCÃO, 2016, v. 1, p. 250).

Como visto, a atividade é riquíssima, uma vez que parte da leitura literária, estabelece um diálogo com o cinema, fomenta o debate e a discussão de ideias para o exercício da autonomia na compreensão e interpretação dos textos, por fim, desenvolve a criticidade dos estudantes, num interessante trajeto que vai de encontro ao desenvolvimento do letramento literário.

Outro momento, ainda no volume 1, da coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos e gramática em uso* (2016), em que a leitura literária ganha destaque, a partir da relação interartes, entre literatura e cinema, ocorre em seu capítulo 13, quando aborda a crônica como gênero narrativo. Nesta seção, após refletir sobre a crônica histórica, destacando seus principais representantes, Fernão Lopes, D. Pedro, D. Fernando e D. João I, assim como a leitura de fragmentos de alguns de seus textos, as autoras, Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção, encerram a seção *Leitura e literatura*, do já mencionado capítulo, propondo, por meio do quadro *Em cena*, outro interessante debate, partindo do filme *Narradores de Javé* (2003), dirigido pela cineasta paulistana Eliane Caffé, a fim de levantar uma discussão sobre a importância dos atuais cronistas populares de nosso país.

Em cena	História oral e escrita no cinema
<p>O filme brasileiro Narradores de Javé, dirigido pela cineasta paulistana Eliane Caffé, em 2003, conta a saga de Javé, um povoado ameaçado de extinção pela construção de uma grande hidrelétrica. A única maneira que os moradores da cidadezinha do interior da Bahia têm de evitar que isso ocorra é transformar Javé em patrimônio histórico nacional. Por meio do relato de suas memórias, os moradores tentam impedir o andamento das obras e incumbem Antônio Biá, ex-funcionário dos Correios, de ser o escrivão do passado heroico do vilarejo.</p> <p>Biá entrevista os moradores, que narram suas festas, seus cantadores, a vida deles e de seus governantes. Os cronistas populares recuperam, na fala, sua história, puxando pela memória, pois nenhuma linha foi escrita, mas a imagem guardou o confronto entre o velho e o novo.</p> <p>Reúna-se com os colegas para assistir ao filme. Combinem com o professor a organização de um roteiro de análise para, depois, discutirem, em um debate, a importância dos cronistas populares no Brasil de hoje.</p>	
	
<small>Filme de Eliane Caffé. Narradores de Javé. Brasil, 2004. Foto: Bananeira Filmes</small>	
<p>Cena do filme Narradores de Javé.</p>	

Imagem – Proposta de debate sobre cronistas extraído do livro didático do 1º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPCÃO, 2016, v. 1, p. 140).

A *memória*, tema bastante caro à literatura, é evidenciada, por meio da atividade, podendo auxiliar os estudantes do Ensino Médio no desenvolvimento de duas importantes habilidades (EM13LP48 e EM13LP49), evidenciadas pela *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio), no campo artístico-literário, na área dos conhecimentos de língua portuguesa:

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a *apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas*, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para *experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura*.

(EM13LP49) *Analisar* relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de *momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam* (BRASIL, 2018, p. 515, grifo nosso).

A proposta de debate do livro, atrelada a todo o aparato didático que a antecede, é outro bom exemplo de trabalho interartes, envolvendo a literatura e o cinema, ao desenvolver, nos estudantes, habilidades técnicas e estéticas refinadas, com vistas à formação do leitor de literatura que se encontra em desenvolvimento no Ensino Médio.

No volume 2, encontramos 05 ocorrências envolvendo o cinema: 01 em seção dedicada ao trabalho com análise linguística, abordando a série televisiva *Incidente em Antares* (1994), de Paulo José, em seu anúncio publicitário de divulgação, para trabalhar a colocação pronominal; 02 relacionadas ao trabalho com a produção de textos: explorando o gênero

resenha, com explicação e leitura, partindo do filme *Elefante* (2003), de Gus Van Sant, e referenciando o filme *A dona da história* (2004), de Daniel Filho, para trabalhar anúncio publicitário; por fim, 02 ocorrências relacionadas ao trabalho com literatura. Destas duas últimas, com propostas de trabalho interartes, entre literatura e cinema, apenas uma propõe um trabalho voltado ao processo de formação e desenvolvimento do leitor de literatura, como mostram os exemplos a seguir:



Imagem – Sugestão de minissérie/filme, extraída do livro didático do 2º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 2, p. 180).

O Auto da Compadecida é uma comédia de temática religiosa que destaca problemas sociais do Nordeste brasileiro. A peça apresenta 15 personagens — João Grilo, Chicó, Padre João, Sacristão, Padeiro, Mulher do Padeiro, Bispo, Cangaceiro, o Encourado, Manuel, a Compadecida, Antônio Moraes, Frade, Severino de Aracaju, Demônio — e uma personagem de ligação e comando do espetáculo, o Palhaço.

As personagens assumem uma posição simbólica. João Grilo é considerado personagem principal porque atua como criador de situações da peça, usando sua esperteza para sobreviver. Além de representar a luta diária do povo nordestino, João Grilo, com suas ações, coloca questões sociais em destaque. Ao longo da peça, o objeto de desejo perseguido por ele é o alimento, o que o torna representante daquele que vivencia a realidade da fome.

Se possível, combine com o(a) professor(a) e seus colegas uma sessão de cinema: assistam ao filme e reconstruam a trajetória desse herói tipicamente brasileiro.

Imagem – Proposta de sessão de cinema - extraída do livro didático do 2º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 2, p. 181).

A sugestão anterior, seguida da proposta de sessão de cinema, com o filme *O auto da compadecida* (2000), encerra toda uma sequência didática que busca explorar o gênero dramático. Durante tal percurso, o livro coloca os estudantes diante de tópicos bastante relevantes sobre o gênero, como: os caminhos do teatro nacional, a leitura de alguns fragmentos de textos teatrais de consagrados escritores, dentre eles Martins Pena e Ariano Suassuna, e a linguagem do gênero, discorrendo sobre as rubricas do texto e o discurso direto. A indicação

do clássico filme nacional, seguida da proposta de sessão de cinema, nos parece ser uma estratégia para fechar a discussão sobre o gênero dramático. Por outro lado, se comparada às propostas de atividade anteriores, no volume 1, esta última, em especial, por mais que esteja contextualizada, a serviço de um objetivo específico, que visa encerrar, de forma lúdica, uma discussão maior sobre o gênero dramático, a orientação do livro fica muito “solta”, deixando a critério dos estudantes e do professor da disciplina se, em virtude do tempo disponível, irão ou não assistir *O auto da compadecida* (2000), obra dirigida por Guel Arraes. A orientação para a realização da atividade é superficial e vaga: “*Se possível*, combine com o(a) professor(a) e os seus colegas uma sessão de cinema: assistam ao filme e reconstruam a trajetória desse herói tipicamente brasileiro” (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 1, p. 181, grifo nosso). Reconstruir a trajetória do herói, como isso é feito? Não seria mais proveitoso explorar a construção e a estrutura do gênero em estudo, relacionando o texto teatral a sua tão elogiada execução no cinema? Por ser uma proposta de execução incerta, “se possível”, sem retorno declarado aos textos estudados, acreditamos pouco contribuir para a formação e desenvolvimento do leitor de literatura no Ensino Médio. Logo, a simples escolha de textos apropriados, literários e fílmico, com o intuito de realizar um diálogo interartes, não foi suficiente, uma vez que não foi capaz de explorar habilidades de leitura literária dos estudantes.

O livro didático de português, como pode ser observado, a partir do exemplo anterior, tem buscado constantemente atualizar e ressignificar sua metodologia de trabalho, trazendo novas mídias, gêneros textuais e propostas de atividades. Porém, tal iniciativa ainda está distante de ser um trabalho que verdadeiramente aprofunde a leitura literária em sala de aula, sendo capaz, também, de trazer profundas reflexões sobre os textos e, conseqüentemente desenvolvimento da leitura e letramento literários a partir de mídias como o cinema.

Outra ocorrência, porém, também identificada no volume 2 desta coleção - *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (2016), partindo da mesma estratégia, ou seja, indicação de obras fílmicas, aprofunda o trabalho interartes, partindo de duas famosas obras literárias: uma do realismo francês – *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert – e outra do realismo português – *O primo Basílio*, de Eça de Queiroz – no intuito de estabelecer relações com suas respectivas adaptações fílmicas.

Em cena | **De olho na tela: dois romances, dois filmes**

Tanto o romance de Flaubert como o de Eça de Queiroz foram adaptados para as telas do cinema. O primeiro, **Madame Bovary**, já teve várias adaptações, a mais recente em 2014, com direção de Sophie Barthes. O segundo, com o título **Primo Basílio**, foi adaptado para o cinema pelo diretor brasileiro Daniel Filho em 2007.

Combinem com o(a) professor(a) uma sessão de cinema de um dos dois filmes com a presença de um(a) convidado(a): o(a) professor(a) de História ou de Arte, por exemplo. Após a exibição, organizem um **debate** em torno de alguns temas:

- as características realistas presentes na recriação do filme escolhido;
- aspectos marcantes da reconstrução de época: comportamento, vestuário e costumes;
- valores criticados;
- trilha sonora;
- a imagem criada para a mulher;
- outros temas que julgarem importantes.



Imagem – Proposta de sessão de cinema - extraído do livro didático do 2º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 2, p. 251).

Segundo Clüver (2008), em seu artigo “*Intermedialidade e estudos interartes*”, a atividade anterior evidencia a relação transmidiática, que ocorre na recriação de um texto autossuficiente numa outra mídia ou em outro sistema sógnico, quando um texto verbal pode ser adaptado em imagens e vice-versa. A sugestão de sessão de cinema de um dos dois filmes, seguida de um debate, com tópicos previamente determinados e com a possibilidade de inclusão de outros temas, considerados como relevantes por seus participantes, nos parecem adequadas, uma vez que a atividade pode e deve abrir espaço para a relação entre os textos literários e as suas adaptações. A sugestão de participação de especialistas de outros campos do conhecimento, história ou arte, por exemplo, pode enriquecer, de forma substancial, o debate em questão, desenvolvendo a criticidade dos estudantes e, com isso, ampliando suas estratégias de leitura literária.

O volume 3, utilizado no 3º ano do Ensino Médio, nos surpreende por apresentar o maior número de ocorrências de atividades interartes, do tipo literatura-cinema, em seção dedicada exclusivamente à literatura: 06, ao total. Desse quantitativo, apenas 04 oferecem potencial capaz de mobilizar, nos estudantes, por meio da mediação do(a) professor(a) de português, os conhecimentos necessários para o aperfeiçoamento do ato de ler, num contínuo percurso que

parte da interação leitor/literatura, gerando o empoderamento do leitor através das possibilidades de construção de sentidos propiciadas pela linguagem literária.

A primeira ocorrência, encontrada na página 89, é muito parecida com a última, apresentada no volume 2, com prévia leitura de trechos de obras literárias do Pré-Modernismo, seguida da sugestão de sessão de cinema de duas obras, *Guerra de Canudos* (1996) e *Policarpo Quaresma: herói do Brasil* (1977), e proposta de um debate que busca, dentre outros tópicos, discutir as possíveis relações entre as obras literárias e suas respectivas adaptações para o cinema. A segunda ocorrência, identificada na página 206, estruturada com base numa estratégia muito parecida com a anterior, porém trazendo uma proposta nova, o debate em etapas, iniciado por grupos, com temáticas específicas, ampliado, ao final, para uma discussão geral, com todos os estudantes da turma, como ilustra a imagem a seguir:

Em cena	De olho na tela, da literatura ao cinema
Vamos conhecer a adaptação de Macunaíma para o cinema, feita em 1969, por Joaquim Pedro de Andrade, um importante cineasta brasileiro.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Combine com o professor para assistirem a esse filme, que vocês poderão encontrar nas locadoras. 2. Para melhor proveito, dividam-se em quatro grupos e escolham um aspecto para analisar: <ol style="list-style-type: none"> a) narrativa cinematográfica; b) adaptação do texto literário para o cinema; c) recursos cinematográficos — montagem e justaposição de imagens, a música; d) comentário irônico e crítico do herói de nossa gente. 3. Promovam um debate oral sobre os aspectos analisados. 	

Imagem – Proposta de debate em grupos extraída do livro didático do 3º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 3, p. 206).

A atividade em grupos, apresentada anteriormente, é um produtivo exemplo que vai de encontro à percepção de Nascimento, que sabiamente declara:

É necessário que o trabalho [do livro didático de língua portuguesa] seja voltado para uma mobilização das diferentes habilidades que a leitura literária requer, em um processo híbrido e simultâneo que envolve cognição, comunicação, interação, afeto e estética (NASCIMENTO, 2019, p. 119).

Confirmando a percepção de Nascimento, as autoras de *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (2016), Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção, prosseguem, nas páginas do volume 3, com mais atividades interartes em seções dedicadas à literatura, mobilizando a cognição, a comunicação, a interação, o afeto dos estudantes e a estética das obras em discussão. Na terceira ocorrência, nos chamam a atenção a profundidade das questões selecionadas para a discussão da adaptação *Vidas secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, e seu clássico literário, sobretudo as do segundo e terceiro itens.

Em cena

Depois de ler a obra e assistir ao filme, organizem um **debate** em torno das questões a seguir.

- No filme, a paisagem é monótona e repetitiva. Como o diretor mostrou a morte dos retirantes?
- De que maneira os capítulos se transformaram em cenas cinematográficas?
- Aponte uma grande semelhança e uma grande diferença entre o filme e o romance.
- Que resposta o grupo dá à questão posta na sinopse: "No final do livro e do filme, que o leitor e espectador decida: há uma esperança longínqua de dias melhores?"

Imagem – Proposta de debate com questões - extraída do livro didático do 3º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 3, p. 242).

A quarta e última ocorrência encontrada no volume 3 e conseqüentemente de toda a coleção, envolvendo o diálogo ente a literatura e o cinema, com vistas ao aprofundamento da leitura literária, também seguindo a linha do debate, propõe uma comparação entre o texto do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector e sua adaptação, dirigida, em 1985, por Suzana Amaral.

A literatura na tela

Em 1985, o romance *A hora da estrela* foi adaptado para o cinema, no premiado filme de mesmo nome, dirigido por Suzana Amaral.

Combine com o professor e seus colegas para assistirem ao filme. Façam uma comparação entre o romance e o filme, destacando as semelhanças e as diferenças.

Vocês poderão observar que a cineasta recupera a personagem central e altera outras passagens, sem, contudo, se afastar do livro. Ela privilegia o retrato da pobreza e realça o sonho, mas omite o narrador. Há ainda outras alterações a serem conferidas, mas isso só assistindo ao filme.




Imagem – Proposta de debate destacando semelhanças e diferenças entre obra e filme - extraída do livro didático do 3º ano, na coleção *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (CAMPOS & ASSUMPÇÃO, 2016, v. 3, p. 306).

De todas as coleções analisadas, esta, *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* (2016), ainda que apresente pontos a serem melhorados, como em qualquer obra didática, conseguiu apresentar, mesmo que em número pequeno, propostas de trabalho interartes muito interessantes, se comparada às três outras coleções do *Guia de livros didáticos 2018*, também selecionadas, neste estudo, para a investigação. As sugestões de filmes e propostas de trabalho, em sua maioria, são bem contextualizadas e elaboradas, contribuindo de forma significativa para o trabalho do professor e estudantes que pretendem percorrer, por meio das mais variadas estratégias de leitura, as fronteiras existentes entre o texto literário e as obras cinematográficas.

c) *Português: contexto, interlocução e sentido*

A coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, publicada pela Editora Moderna é assinada por Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. Maria Luiza é bacharel e mestre em letras, na área da teoria literária, pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Atualmente é coordenadora do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Foi membro, por quatro anos (1992, 1993, 1995 e 1996) da banca elaboradora de provas de redação, literatura e língua portuguesa do vestibular da Unicamp. Foi, ainda, consultora de língua portuguesa do Enem/Inep/MEC, nos anos de 2000 e 2002. Maria Bernadete é doutora em filosofia, pela Universidade Estadual de New York – Buffalo, mestre em linguística pela Unicamp e licenciada em letras português-inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Atualmente, é professora titular do Departamento de Linguística (IEL-Unicamp). Marcela Pontara é licenciada em letras português-latim pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp. É professora, há mais de 20 anos, e assessora em escolas particulares.

Dividida em 3 volumes (1, 2 e 3), a coleção está organizada em três eixos: literatura, gramática e produção de texto. Apresenta uma grande diversidade de gêneros textuais, em especial os do campo literário, além da enorme reprodução e indicação de obras artísticas (pinturas, esculturas, arquitetura, fotografias e *cinema*), o que pode ampliar as referências culturais dos estudantes. Embora fomente a reflexão, por meio da leitura de textos e realização de exercícios variados, fica evidente o seu caráter transmissivo, constituído por longas exposições teóricas.

No eixo literatura, que mais nos interessa, predomina a sequência linear e cronológica dos períodos literários, tão criticada por estudiosos do assunto, partindo da Idade Média até chegar à Contemporaneidade, enfatizando as literaturas portuguesa e brasileira. Cada capítulo, destinado ao estudo da literatura, se inicia com duas seções: “*Leitura da imagem*” e “*Da imagem para o texto*”, estimulando, nos estudantes, a relação entre a linguagem verbal e a não verbal. O mesmo, porém, não ocorre em relação ao cinema, que fica restrito, em boa parte, às sugestões aleatórias, com curtas informações sobre os filmes, em que são destacados, por exemplo, dados referentes ao roteirista e diretor, ao ano de produção e ao enredo.

Identificamos, em toda a coleção, um total de 23 ocorrências envolvendo o cinema: 10 delas no volume 1, 03 no volume 2 e 10 no volume 3, distribuídas nas três subáreas catalogadas, análise linguística, literatura, produção de textos ou encontradas em partes do material sem seção definida, como podemos observar, por meio da tabela ilustrativa a seguir:

Coleção: <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>						
Editora: Moderna				Ano: 2016		
Autores: Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara						
Volume	Ocorrências envolvendo o trabalho com o cinema.				Ocorrências envolvendo o cinema e a leitura.	
	Análise Linguística	Literatura	Produção de Textos	Ocorrências sem seção específica	Geral	Literária
1	-	05	03	02	-	01
2	-	02	01	-	-	-
3	-	04	06	-	-	-
	0	11	10	02	0	01
TOTAL:	23				01	

Tabela – Ocorrências da coleção – *Português: contexto, interlocução e sentido* (2016) – envolvendo o cinema e a leitura literária.

Com base nos dados apresentados na tabela anterior, é possível perceber que, embora tenham sido identificadas, na coleção, 23 ocorrências envolvendo a referência ao cinema, 22 delas são apenas indicações, todas relacionadas às temáticas em estudo nos três eixos que compõem o material: literatura, gramática e produção de texto. Boa parte dessas indicações se dá por meio dos quadros “*De olho no filme*” ou de forma aleatória, ilustrando ou complementando temáticas específicas, abordadas durante a exposição realizada nos capítulos.

O primeiro volume da coleção apresenta um número expressivo de ocorrências em que a referência ao cinema se faz presente. Nele, não encontramos ocorrências nas partes destinadas ao trabalho de análise linguística. Por outro lado, identificamos 03 ocorrências na categoria produção de textos, em que o cinema aparece como complemento para o estudo de gêneros textuais (carta, e-mails pessoais e notícia), 02 sem seção específica e 05 em seção destinada ao trabalho com a literatura. Dentre estas 05, apenas uma, de longe, sugere a possibilidade de trabalho com a leitura literária.

Ao abrir o capítulo 3, intitulado “*Literatura é gênero I: o épico e o lírico*”, nos deparamos com expressiva imagem de uma cena do filme *O senhor dos Anéis: o retorno do rei* (2003), em que Frodo, o herói da saga, após superar toda a sorte de perigos e obstáculos, chega ao topo do vulcão, onde precisa vencer o desafio mais difícil: resistir à tentação de não destruir o Um Anel e usufruir de todo o poder que ele lhe dá, sucumbindo assim à dominação do mal. Acompanhando a imagem, identificamos dois pequenos textos complementares, que se encarregam de trazer dados referentes à produção, ano de publicação e breve enredo. O que nos chama a atenção, porém, são as duas perguntas, na seção “*Leitura de imagem*”, que, dependendo do professor, podem encerrar um trabalho em que a leitura dos livros e os filmes da saga tenham sido assistidos previamente, pelos estudantes, ou, ainda, servir de “gatilho” de motivação para a leitura e apreciação de suas adaptações para o cinema.

Leitura da imagem

1. A foto de abertura nos mostra o momento em que Frodo, o herói de *O Senhor dos Anéis*, chega ao topo da Montanha da Perdição. Lá, ele deve destruir o Um Anel e livrar a Terra-Média da ameaça de ser dominada por Sauron, o Senhor das Trevas. Qual é a aparência do herói nesse momento?
 - O que essa aparência sugere sobre a jornada de Frodo?
2. Explique como a cena que aparece na abertura simboliza que, no contexto da história de *O Senhor dos Anéis*, o maior desafio enfrentado pelo herói não estava nos obstáculos a serem enfrentados na jornada, mas na luta que travaria consigo mesmo.

Imagem – Leitura da imagem de cena de filme - extraído do livro didático do 1º ano, na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE et al, 2016, v. 1, p. 24).

Como o próprio título da atividade sugere, o objetivo é realizar a leitura da imagem da cena do filme *O senhor dos Anéis: o retorno do rei* (2003), porém já na primeira questão, o estudante é convocado a refletir sobre a imagem de esgotamento de Frodo e a jornada que percorreu até chegar ali. Falar sobre a jornada da personagem é uma maneira de tentar trazer seu enredo, por meio dos livros ou por meio de suas adaptações para o cinema. É importante deixar claro, neste ponto, que a atividade em si não traz qualquer referência direta ao trabalho com a leitura literária, em que a presença do cinema seja fundamental para tal processo, todavia, o modo como a atividade se encontra estruturada, proporciona, a um professor atento, possibilidades de trabalho proporcionando a experiência interartes.

Ao que parece, mesmo que não esteja explicitado, para responder a segunda questão da atividade, o estudante precisa ter assistido ao filme, ou lido o livro para que seja capaz de respondê-la, pois apenas a imagem descontextualizada de uma cena do filme é incapaz de dar conta de toda a narrativa, seja ela literária ou filmica.

Como pode ser observado, por mais que a ocorrência apareça em subárea dedicada ao estudo da literatura, para que o trabalho envolvendo a leitura literária ocorra, o professor da disciplina precisa conhecer bem a coleção que utiliza, as lacunas deixadas por suas atividades e investir num planejamento em que a leitura literária, mediada pela experiência interartes, torne-se protagonista na aula. É importante ressaltar, ainda, a partir do exemplo analisado, a importância da figura do professor como motivador e mediador da leitura, uma vez que, o livro didático, dadas as suas fragilidades e imprecisões, não é capaz de realizar, sozinho, tarefa tão complexa.

As ocorrências encontradas no segundo (03) e terceiro (10) volumes restringem-se apenas às indicações, por meio de pequenos quadros, sem título fixo, todas contextualizadas e

utilizadas como complemento da temática abordada em alguma seção ou capítulo do material, mas sem qualquer proposta mais elaborada que favoreça o trabalho com a leitura geral ou literária. Na primeira ocorrência, logo abaixo, os autores trazem a personagem Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato e imortalizada pelo cinema, por Mazzaropi, a fim de explorar a comédia de costumes. Na ocorrência subsequente, temos a indicação, para entretenimento, de uma série da Netflix para complementar os estudos realizados sobre tendências contemporâneas e o teatro do século XX.

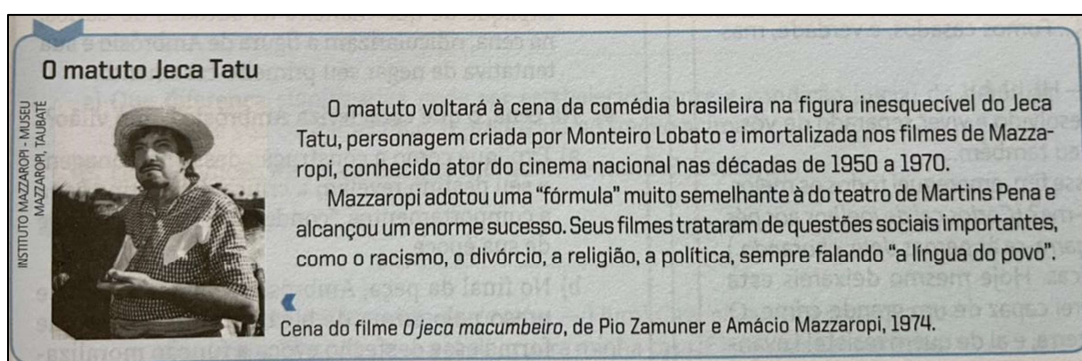


Imagem – Indicação, com texto explicativo de *O matuto Jeca Tatu* (1974) - extraída do livro didático do 2º ano, na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE et al, 2016, v. 2, p. 99).



Imagem – Indicação, com texto explicativo da série *House of cards* (2013) - extraída do livro didático do 3º ano, na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE et al, 2016, v. 3, p. 122).

As indicações dos filmes, exemplificadas acima, pouco ou nada auxiliam o professor na prática da experiência interartes, com ênfase na formação do leitor de literatura, uma vez que

para realizar tal intento, teria que partir do zero e criar, por conta própria, uma atividade que alcançasse esse fim.

Em resumo, é possível afirmar, sobre *Português: contexto, interlocução e sentido*, da Editora Moderna, que embora o cinema esteja presente em toda a coleção, perpassando seus três volumes e três eixos, literatura, gramática e produção de textos, ele não alcança, a contento, a literatura, de modo que auxilie os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades leitoras, em especial àquelas acionadas no enfrentamento do texto literário. Ao que parece, as indicações dos filmes, no decorrer do material, estão subordinadas mais aos critérios de seleção, em edital, para aprovação e compra, pelo MEC, das obras didáticas de português, que às questões didáticas propriamente ditas.

d) *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*

Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem foi a última coleção de livros didáticos de português analisada no presente estudo. Publicada em 2016, também pela Editora Moderna, como a coleção anterior, esta, em especial, é assinada por dois autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. O primeiro, professor de língua portuguesa e diretor pedagógico com 19 anos de experiência em escolas de Ensino Médio em São Paulo, é licenciado e bacharel em letras (português/linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Possui, ainda, mestrado em letras (literatura brasileira) pela mesma universidade. A última com vasta experiência como professora e coordenadora de língua portuguesa em escola de Ensino Médio de São Paulo, é licenciada e bacharel em letras (português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e mestra em letras (teoria literária e literatura comparada) também pela mesma instituição.

Dividida em três volumes (1, 2 e 3), a coleção *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*, organizada em unidades e capítulos, apresenta os seguintes eixos: conhecimentos linguísticos, produção de texto e literatura, com sugestões, por meio da seção “*Leitura puxa leitura*”, de sites, filmes e músicas. Através da enorme exposição de textos multimodais, literários e não-literários, a leitura, escolhida por seus autores como ponto mais importante, atravessa transversalmente toda a coleção, sempre seguida por exercícios orientados que auxiliam o estudante durante a leitura dos textos em discussão. Os gêneros literários estão bem representados em todos os volumes, trazendo temas que dialogam com o

jovem que se encontra no Ensino Médio, ao mesmo tempo que estabelecem, com progressão e sistematização, relações com os movimentos literários em destaque.

Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem apresenta comportamento bastante semelhante ao identificado em *Português: contexto, interlocução e sentido*, também da Editora Moderna, em que a leitura, por mais que seja um ponto forte em toda a coleção, não alcança a proposta interartes entre literatura e cinema em seus três volumes. As sugestões de obras cinematográficas perpassam seus três eixos, conhecimentos linguísticos, produção de texto e literatura, mas servindo muito mais como ilustração de temas abordados ou complemento de conteúdo do que como possibilidade real de estabelecimento de relações com outros textos e artes, como a literatura. Sendo assim, a quase ausência de relações identificadas, entre o cinema e a literatura, acaba por extinguir a possibilidade de existência do que buscamos como ponto de investigação: propostas de leitura literária a partir da perspectiva interartes, como mostram os dados da tabela a seguir:

Coleção: <i>Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem</i>					
Editora: Moderna				Ano: 2016	
Autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi					
Volume	Ocorrências, por seção, envolvendo o cinema.			Ocorrências envolvendo o cinema e a leitura.	
	Análise Linguística	Literatura	Produção de Textos	Geral	Literária
1	04	12	-	01	-
2	02	11	02	-	-
3	01	15	01	01	-
TOTAL:	07	38	03	02	0

Tabela – Ocorrências da coleção – *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (2016) – envolvendo o cinema e a leitura literária.

Das 48 ocorrências, em toda a coleção, em que o cinema se faz presente, por meio de sugestões, nos surpreende que apenas 02 delas dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes do Ensino Médio. Nos surpreende ainda mais ao perceber que nenhuma delas está relacionada à leitura literária. Após a análise das quatro coleções, podemos perceber que esta parece ser uma prática recorrente em boa parte delas. O cinema, como observado em toda a coleção, serve muito mais como exemplo, ilustração ou complemento de tópicos em discussão, do que a propostas de atividades mais elaboradas, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências mais complexas, dentre elas as relacionadas à prática de leitura, sobretudo a literária. Mas qual seria a justificativa para essa situação? Santos, em um artigo que buscou refletir sobre a literatura brasileira sob a ótica do livro didático nos traz uma resposta possível para a questão. Para ele,

Se no passado o livro didático estava relacionado a uma política de cunho nacionalista, hoje seu alcance é maior: combina poder de mercado e poder ideológico, e não apenas no que tange a quem o legitima e quem o produz, mas principalmente a quem o manuseia: professores e alunos. A ideologia do LD funde-se com os valores percebidos pelas editoras ao terem seus manuais selecionados pelos programas do governo e pelos professores. Em outras palavras, o investimento é tão significativo que, a cada ano, aumenta o número de editoras inscritas no processo seletivo do MEC (SANTOS, 2011, p. 06).


Dessa forma, ao escolher determinada coleção, já pré-selecionada pelo PNLD, sem muito critério ou análise mais detalhada na sua adoção, o professor se torna peça-chave do sistema editorial, servindo, muitas vezes, como “massa de manobra” desse rentável mercado. Ao se apoiar no discurso autoritário do livro didático, não o utilizando como meio, mas como fim em si mesmo, acaba legitimando valores implícitos na produção desse bem cultural.

Retomando o foco de nossa discussão, se as sugestões de cinema presentes na coleção *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (2016) não alcançam a formação do leitor de literatura, a que servem, então? Dentre as ocorrências identificadas, duas nos chamaram a atenção: a primeira, encontrada no volume 1, e a segunda, encontrada no volume 3. Na primeira ocorrência, os autores recorrem às capas de quatro filmes, assim como pequenos textos, resumos a elas associados, a fim de explorar o efeito de criatividade e as figuras de linguagem. Sem qualquer trabalho que explore a arte cinematográfica, as narrativas dos filmes, a proposta de atividades envolvendo as capas se restringe a resolução de perguntas triviais, como mostram o exemplo a seguir:

2 *As melhores coisas do mundo*. Direção de Lais Bodanzky, Brasil, 2010.

Inspirado na série de livros “Mano”, de Gilberto Dimenstein e Heloisa Prieto, o filme narra o período de um mês na vida do jovem Hermano e seus amigos, que estudam em um colégio de classe média da capital paulista e enfrentam os dilemas característicos da adolescência.

Disponível em: <<http://guia.gazetadopovo.com.br/cinema/as-melhores-coisas-do-mundo/272/>>. Acesso em: 14 out. 2015.



2

a) Por que o título pode ser considerado uma hipérbole? Porque é constituído de uma expressão exagerada.

b) Considerando a sinopse do filme, a que o título poderia se referir?

c) Você acha que a imagem escolhida para a capa sugere ao leitor a ideia de “as melhores coisas do mundo”? Por quê?

Imagem – Capa de filme para explorar as figuras de linguagem - extraída do livro didático do 1º ano, na coleção *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, v. 1, p. 327).

Não há nenhum problema em explorar, por meio da capa dos filmes, estruturas linguísticas, porém, nos parece raso e pouco produtivo o modo como o cinema vem sendo exposto na maioria das coleções analisadas. As experiências de aprendizagem dos estudantes, diante dos filmes, não seriam mais ricas, caso explorassem suas figuras de linguagem no roteiro do filme ou em execução na própria fala das personagens, dentro de uma realidade contextual mais complexa? Não seria mais interessante analisar como algumas figuras de linguagem dos livros são reconstruídas no mundo dos filmes, no processo de adaptação, com auxílio de recursos cinematográficos, com a utilização dos ângulos, foco de câmera, embaçamento de imagem, efeitos especiais, dentre tantas outras técnicas? Certamente. Nesse caso, não se deixaria de trabalhar as figuras de linguagem, pelo contrário, seriam trabalhadas com maior profundidade e complexidade, explorando as duas narrativas, literária e fílmica, na perspectiva do trabalho interartes, e potencializando, ainda, a atenção, análise, leitura e interpretação de textos, com destaque especial para o literário.

A segunda e última ocorrência em que percebemos, na coleção, um trabalho mais elaborado, que ultrapasse o limite da sugestão de filmes, foi identificado no volume 3, no capítulo 10 – “*Resenha crítica: a dica do especialista*”. Mais uma vez, a fruição do filme perde espaço para um paratexto⁴⁸: sua resenha crítica. O capítulo se dedica à descrição e a avaliação, na resenha, à dosagem do conhecimento técnico em função do tipo de público, à expressão de julgamentos e a sua produção. Aqui, por meio dos textos críticos, a leitura geral é explorada e incentivada. A leitura e a formação do leitor de literatura, porém, encontram-se fora da proposta apresentada.

Diante do exposto, a coleção *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*, da Editora Moderna, segue exatamente o mesmo padrão de boa parte das coleções analisadas: muitas sugestões de filmes, poucas propostas bem elaboradas envolvendo o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura dos estudantes e uma enorme escassez envolvendo o trabalho interartes, em que protagonizam literatura e cinema, num trabalho que busque formar e ampliar o leitor do texto literário.

O que se percebe, de modo geral, por meio da análise das quatro coleções que constam do *Guia de livros didáticos 2018*, é que enquanto na prática cotidiana somos levados a interagir com as imagens em movimento, dentre elas as do cinema, sozinhas ou associadas a outros textos, o livro didático de português ainda se encontra resistente em reconhecer seu valor, não

⁴⁸ Cunhado por Gérard Genette, o *paratexto*, do grego *para*: ao lado de, perto de, é, *grosso modo*, aquele que acompanha um texto principal, oferecendo, ao leitor ou expectador, informações pragmáticas, semânticas e estético-literárias, que o auxiliam na compreensão do texto principal.

oferecendo, aos estudantes do Ensino Médio, um rigoroso aparato teórico-metodológico capaz de prepará-los para seu enfrentamento, por meio da leitura, compreensão, interpretação e estabelecimento de relações com a literatura, assídua parceira inspiradora. Muitos desses livros parecem apenas responder à cobrança dos documentos oficiais. Tal fato nos revela uma questão preocupante, com eco nas antigas e acaloradas discussões que se estendem até hoje, mobilizadas pelo meio acadêmico, pela comunidade escolar e pela própria sociedade, em torno da qualidade dos livros didáticos e do tipo de ensino que refletem.

O livro didático de português, como destacado no início deste capítulo, por desfrutar de um espaço privilegiado, de destaque na escola, e conseqüentemente nas aulas de língua portuguesa, chegando, em alguns casos, a ser o único recurso de leitura de professores e estudantes, precisa adaptar seu conteúdo às demandas sociais de leitura vigentes, literárias e não literárias. Logo, a abordagem dada às mídias e à leitura literária dos livros de português mutila não só a maneira de cada texto, literário ou cinematográfico, significar, mas a compreensão dessas mesmas manifestações artísticas significar, por não as compreender num processo dialógico, em que ambas se unem na construção de sentidos.

Com base no levantamento realizado neste capítulo, percebemos que as discussões sobre o livro didático de português e seu uso, em sala de aula, devem continuar se aprofundando, ampliando-se no sentido de envolver cada vez mais indivíduos interessados em refletir sobre esse importante recurso e seus impactos na prática de ensino que, a cada ano, busca privilegiar o estudante, tornando-o sujeito ativo no processo de aprendizagem da língua e da literatura, além de considerar os mais variados contextos e situações que envolvem tal prática.

O campo da ação que devemos explorar, enquanto professores de literatura é extremamente amplo, envolve: ler, assistir aos filmes, socializar, junto aos colegas de classe, o que se compreendeu das obras, por meio de registros, debates e reflexões. Em seguida, “colocar a mão na massa” envolvendo-se na construção e montagem de filmes. Para ser efetivo, o desenvolvimento da leitura, pelo caminho do diálogo entre a literatura e o cinema, deve oportunizar o protagonismo do estudante, por meio da leitura ativa dos textos literários e filmicos, com discussões e trocas entre os colegas. Para que isso de fato ocorra, os livros didáticos precisam fomentar acessos mais amplos e propostas mais articuladas, envolvendo essas duas manifestações artísticas. Tal preocupação, integrando o trabalho intelectual e o prático, abre a perspectiva de um olhar que encoraje o estudante para a leitura e seus desdobramentos, como a compreensão, a interpretação, o questionamento e a crítica, habilidades fundamentais para o desenvolvimento do letramento literário, amplamente discutido no capítulo anterior. Para que isso ocorra, as propostas pedagógicas dos livros

didáticos, envolvendo a literatura e o cinema, precisam ser mais articuladas, com planejamento rigoroso da leitura, da ação, da reflexão, das trocas e das aprendizagens desejadas, sem perder de vista o processo de formação do leitor de literatura, os estudantes reais, os potenciais individuais de leitura e o professor que também interage com tais propostas. Parece um caminho longo demais ou inalcançável. Sim, de fato é um caminho longo, mas amplamente alcançável, quando planejado em etapas ajustáveis ao tempo disponível dentro e fora de sala de aula.

CAPÍTULO 4

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTERARTES, COM VISTAS À FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO, PARTINDO DE *CARAMURU*, DE SANTA RITA DURÃO, E *CARAMURU, A INVENÇÃO DO BRASIL*, DE GUELARRAES E JORGE FURTADO

A relação entre cinema e educação, inclusive a educação escolar, faz parte da própria história do cinema. Desde os primórdios da produção cinematográfica, a indústria do cinema sempre foi considerada, inclusive pelos próprios produtores e diretores, um poderoso instrumento de educação e instrução.

(MIRANDA, COPPOLA, RIGOTTI, 2005)

Após refletir sobre os documentos educacionais oficiais, com foco no tratamento dado à literatura, à leitura e aos processos envolvidos na formação do seu leitor, por meio do diálogo interartes com o cinema. Após, ainda, empreender uma significativa análise de alguns dos livros didáticos comprados, disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, adotados e utilizados, atualmente, em diversas escolas da rede pública espalhadas pelo país, buscaremos, por meio deste último capítulo, esboçar algumas sequências didáticas e sugestões que, a nosso ver, respeitando os objetivos de aprendizagem e o contexto singular de cada instituição, podem potencializar a formação do leitor de literatura que se encontra no Ensino Médio.

É importante deixar claro, de antemão, que a intenção do presente capítulo não é a de trazer receitas prontas de como trabalhar o diálogo interartes no contexto da sala de aula, em que protagonizam a literatura e o cinema, a fim de alcançar o tão almejado sucesso na formação do leitor de literatura. Pelo contrário, o principal objetivo deste capítulo é o de atrair a atenção dos professores de língua portuguesa, que atuam no Ensino Médio, para o mundo das metodologias ativas aplicadas ao trabalho com a leitura literária. Além disso, buscamos, também, por meio das sequências didáticas apresentadas, despertar, nesses mesmos professores, a motivação, a iniciativa e a criatividade necessárias para desbravar caminhos próprios, personalizados de trabalho que, respeitando cada contexto de aprendizagem, potencializem a leitura literária em sua sala de aula.

Adiante, percorreremos o seguinte trajeto: num primeiro momento, em 4.1, refletiremos brevemente sobre o atual contexto educacional, suas inovações, as mudanças de paradigmas

necessárias à prática docente no atual contexto e os impactos das metodologias ativas durante o processo de formação do leitor de literatura. Na sequência, em 4.2, revisitaremos nossas obras de referência: *Caramuru* (2011), de Santa Rita Durão, e o filme *Caramuru: a invenção do Brasil* (2001), de Guel Arraes e Jorge Furtado. Por fim, em 4.3, apresentaremos três sequências didáticas interartes envolvendo principalmente o diálogo entre a literatura e o cinema, partindo das obras já mencionadas. As referidas sequências didáticas serão divididas e apresentadas por séries, ou seja, uma sequência didática para cada série do Ensino Médio, totalizando, ao final, a apresentação de três sequências didáticas. Por fim, ainda em 4.3, encerraremos a discussão trazendo sugestões que podem auxiliar os professores de língua portuguesa no planejamento das aulas de literatura no Ensino Médio.

4.1 As metodologias ativas e os seus impactos na formação do leitor de literatura

O atual e complexo contexto em que vivemos deve, a todo instante, ser ponto inicial para a tomada de decisões, coletivas e individuais, na educação, por instituições, escolas e professores. Não podemos nos esquecer de que todo estudante é um ser social, que dialoga constantemente com o mundo à sua volta e com os seus pares e que, antes mesmo de frequentar a escola, já carrega consigo algumas experiências de aprendizagem. Não podemos nos esquecer, ainda, de que a escola, enquanto instituição, cumpre algumas funções sociais, das quais, segundo Sacristán & Gómez (1998, p. 14), encontra-se o desenvolvimento do processo de socialização das novas gerações, garantindo a reprodução ou mudança sociais e culturais como requisitos para a sobrevivência mesma da sociedade. Com base nisso, todo planejamento da aprendizagem deve partir de questões simples, porém essenciais para o processo de formação do cidadão que se almeja alcançar. Em que contexto estamos inseridos? Quem é o meu estudante? O que busca? Quais são as suas expectativas, desejos, objetivos e sonhos? Como eu, enquanto professor(a), posso auxiliá-lo nessa jornada decisiva, atendendo, ao mesmo tempo, às rígidas demandas educacionais e sociais de formação do cidadão? Não é uma tarefa fácil, é verdade, mas, sem essas pequenas reflexões, a aula fica sem razão, sem sabor, apenas cumprindo protocolos burocráticos intensos e cansativos.

Ao focar nossa atenção para a atual realidade, encontraremos um mundo complexo, onde a globalização, cada dia mais, enlaça, por meio das tecnologias⁴⁹, grupos e pessoas,

⁴⁹ Kenski (2003, p. 18) compreende tecnologia como o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Ver também: KENSKI, 2012.

tornando-os componentes de algo maior, uma espécie de névoa, sem identidade definida. Esse “novo lugar” só é possível graças às interações dos indivíduos, sempre mediadas pelas linguagens, dos mais variados tipos, partindo do não verbal (corporal, visual e sonoro), percorrendo o verbal (oral, escrito ou visual-motor, como no caso da Língua Brasileira de Sinais – Libras) e alcançando, na contemporaneidade, o digital.

Com o advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, alcançamos estágios ainda mais complexos nos processos de interação e, conseqüentemente, comunicação, facilmente comprovados pelo vasto leque de ferramentas e aplicativos atualmente disponíveis, como: Facebook, Snapchat, Twitter, Instagram, TikTok, LinkedIn, Slack, Skype, Whats App, Telegram, além das antigas mensagens de texto (SMS) e ligações. Tais ferramentas, a fim de atender a velocidade das interações de um mundo capitalista, defensor do conhecido jargão “tempo é dinheiro”, têm se rendido ao poder das imagens estáticas, como os *emoticons*⁵⁰, e das imagens em movimento, por meio dos vídeos, curtos ou longos, dependendo do caso. Tais mudanças, segundo Zilberman,

(...) decorrentes dos novos instrumentos de comunicação e multimídia afetam profundamente o processo de produção escrita e de leitura, que se torna, de um lado, mais solitário e menos dialógico, porque resultante da relação do sujeito com a máquina; de outro, porém, apresenta-se alternativas técnicas de manipulação colocadas ao alcance do recebedor, o usuário do mecanismo, a quem se faculta intervir no texto, driblando a proibição imposta pela noção de propriedade intelectual. Por paradoxal que pareça, o resultado final, quando redundante em hipertexto ou multimídia, coincide com a criação coletiva e socializada, envolvendo vários parceiros, entre técnicos e produtores. Seu efeito autoriza suplantando a perspectiva narcisista com que algumas obras artísticas, incluindo a literária, vinham sendo entendidas até recentemente (2001, p. 115-116).

Os avanços percebidos nos meios de comunicação individual, destacados no parágrafo e citação anteriores, que ocorrem entre duas pessoas ou pequenos grupos, alcançaram, também, os meios de comunicação de massa, àqueles que possibilitam a difusão de informações a um grande contingente de pessoas. O cinema, inserido neste último caso, de uma silenciosa indústria, ainda em preto e branco, por meio dos avanços tecnológicos⁵¹, nas suas etapas de pré-

⁵⁰ Resultante da junção dos termos *emotion* (emoção) + *icon* (ícone), do inglês, os *emoticons* são caracteres tipográficos, tais como: :) , :-), :(, ou pequenas imagens, 😊 , 😞 , capazes de “traduzir” e transmitir, por meio de ícones ilustrativos, o estado emocional e/ou psicológico daqueles que os empregam. Tal recurso é utilizado, com frequência, na comunicação escrita virtual, por usuários de programas mensageiros, como: o Skype, o WhatsApp, o Telegram, o SMS, dentre tantos outros semelhantes.

⁵¹ Dentre os principais avanços tecnológicos do cinema, ocorridos nas últimas décadas, podemos destacar, segundo o *Guia ilustrado Zahar* (BERGAN, 2012, p. 105), as “imagens geradas por computador (CGI), composição digital, pintura digital, tecnologia de tela verde, miniaturas, transições (*morphing*), captura de movimentos, rotoscopia, choma-key (...) fantoches, robôs (*animatrônicos*), explosões, figuras em tamanho natural, máquinas de chuva e neve, balas de festim (...) [e] cabos presos aos atores.

produção, produção e pós-produção, alcançou a alta definição, capaz de transportar seu espectador para dentro do filme. Diante disso, parece redundante dizer que a magia do cinema exerce uma atração especial para os jovens. Visto como experiência de vida, o cinema amplia os horizontes do conhecimento humano. Se o sujeito dessa experiência analisa os temas, as imagens, os diálogos e as técnicas utilizadas para criá-lo, sua percepção da sociedade e da vida ganha novas perspectivas por um olhar diferenciado. Pensando nisso, por que não incluir o cinema em atividades que, na escola, complementem a educação dos jovens, de modo a explorar o diálogo interartes com a literatura, levantando questionamentos que contribuam durante os processos de formação do leitor de Literatura? A escola não pode ignorar o fundamental papel que os meios de comunicação de massa exercem na sociedade contemporânea. Se, por um lado, cabe à escola preparar o estudante para a vida, ela não pode ignorar o vasto mundo das imagens em movimento, que preenche boa parte do seu cotidiano extraescolar.

Confirmando isso, Georges Snyders, importante pedagogo francês, honorário professor de Ciências da Educação, da Universidade de Paris, defende:

(...) que o processo pedagógico parta da cultura primeira, que tem sua legitimidade e efeito real de alegria e satisfação. Essa defesa tem como base a constatação de que o sentido e a riqueza que os jovens estudantes trazem – com seus valores – têm que ser necessariamente o ponto de partida para qualquer trabalho, pois induzirão à busca pelo aprofundamento das questões que a vida apresenta. A cultura elaborada não substitui a primeira, mas será incorporada, em um processo dialético, a partir do ponto de vista cultural dos jovens e das questões que eles colocam (PIASSI et al, 2017, p. 16)

Diante da perspectiva de Snyders, de iniciar o processo pedagógico do estudante, dentro da escola, partindo do contexto cultural que lhe é próprio, os conteúdos ganham razão de ser, passam a ter sentido, tornam-se significativos. Essa aprendizagem significativa, segundo Novak (1996 apud MOREIRA, 1999, p. 35), “(...) subjaz à integração constitutiva entre pensamento, sentimento e ação, o que conduz ao engrandecimento humano”, característica indispensável para a formação do cidadão.

Diante disso, uma questão se coloca: como melhor explorar as fronteiras entre a *cultura primeira*, entendida como as experiências e conhecimentos de mundo trazidos pelo estudante, de seu contexto social, e a *cultura “elaborada”*, mais erudita, recomendada pelos documentos educacionais oficiais e reproduzida pelos livros didáticos fornecidos às escolas públicas, pelo Ministério da Educação – MEC? Adiantamos que, pelas inúmeras variáveis envolvidas nesse território das fronteiras, não somos capazes de oferecer uma resposta categórica, capaz de resolver tamanho impasse. Por outro lado, acreditamos que um rigoroso planejamento

pedagógico, associado às metodologias, constituem potente estratégia capaz de explorar a intersecção entre os dois contextos: o externo e o interno.

O sucesso no emprego das metodologias, por sua vez, está diretamente relacionado à sondagem do perfil do corpo discente. Quem são os estudantes de hoje? Trazendo para o público alvo deste estudo: quem são, hoje, os estudantes do Ensino Médio? Qual sua geração⁵²? Como aprendem?

Os estudantes de hoje, em especial os que se encontram no Ensino Médio, pertencentes às gerações Y e Z, já nasceram em meio às tecnologias, apresentando de forma ampla e abrangente as características da geração digital. Convivem bem com elas e, o mais importante, gostam de utilizá-las. Participam de grupos e comunidades virtuais, pelo computador ou por dispositivos móveis (smartphones). Para eles, importantes espaços de interação e comunicação. Segundo CORTELAZZO et al, sua:

(...) sensibilidade audiovisual é bem mais desenvolvida. Gostam de liberdade e de coisas com sua marca pessoal (é a personalização). São multitarefas e gostam de trabalhar em grupo, cooperativamente e colaborativamente. Se envolvem em muitos projetos ao mesmo tempo e abusam das interfaces com que se conectam, entre o digital e o analógico, a distância e o físico (2018, p. 59).

É preciso, com a significativa transformação do indivíduo e, conseqüentemente do tipo de estudante que temos em sala, nas aulas de literatura do Ensino Médio, que as escolas repensem sua forma de atuação, sobretudo no trato dado às linguagens e ao seu processo de escolarização. Por meio da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio), um enorme salto foi dado, os antigos currículos foram revistos a fim de melhor atender as gerações Y e Z, acostumadas à grande quantidade das informações, aos seus diferentes tipos e suportes, à sua velocidade de transmissão, mediados pelos recursos tecnológicos e, em sua maioria, audiovisuais.

O estudante do contexto atual, como se percebe, participa de práticas sociais diversificadas, mediadas pela leitura e pela escrita em espaços virtuais. Esses novos usos, associados ou não aos signos verbais, compõem o que inicialmente denominou-se de práticas

⁵² Segundo CORTELAZZO et al (2018, p. 59), “Tem sido muito comum classificar as gerações desde o final do século passado, em virtude de suas características comportamentais ou da situação do mundo no período. Deste modo, tivemos a partir do século XX as chamadas geração grandiosa, geração silenciosa e geração *baby boomers*, estes, nascidos após a 2ª guerra mundial, em 1945 e até 1964. Os nascidos entre 1965 e 1984, normalmente são classificados como pertencentes à geração X; entre 1985 e 2000, de geração Y; e os nascidos no século XXI, de geração Z”. É importante salientar que os atuais professores, que atuam na Educação Básica, em maior quantidade, e na Educação Superior, em conjunto com os *baby boomers*, pertencem à geração X, enquanto os estudantes, às gerações Y ou Z.

de letramento⁵³. Hoje, porém, já temos estudiosos, como Rojo & Moura (2012), que estendem essa discussão para o âmbito das práticas dos multiletramentos, mais adequada ao presente contexto. Assim, é essa familiaridade com as práticas variadas de letramento, ou multiletramentos, que o estudante se constitui como sujeito, como integrante de grupos diversificados, como cidadão, capaz de atuar com diferentes papéis sociais.

Essas novas práticas de letramento, porém, passam, muitas vezes, despercebidas pela escola, em especial nas aulas de literatura. Permanece, portanto, uma “invisibilidade” em torno de algumas dessas práticas sociais mais atuais realizadas pelo estudante, que demanda novas estratégias de ler, escrever e falar.

A nosso ver, mapear o que os estudantes leem e escrevem além dos muros da escola é, sem sombra de dúvidas, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses. Como nos bem esclarece Demo, em *O porvir: desafios das linguagens do século XXI*,

Fora e além do livro surge uma multiplicidade de leitores: os que preferem imagem, desenho, pintura, gravura e fotos; os que gostam de jornal e de revista; os que apreciam gráficos, mapas e sistemas de notações, os que decifram as cidades onde se envolvem com uma miríade de signos, símbolos e sinais em uma verdadeira floresta; os que se acomodam na posição de espectadores da imagem em movimento (*cinema*, televisão, vídeo) (2007, p. 35, grifo nosso).

É possível concluir, portanto, diante do exposto, que os estudantes das gerações Y e Z fiquem muito incomodados quando colocados sentados e alinhados em sala de aula, na “engessada” configuração tradicional, há séculos, sem muitas mudanças, e quando se exige que façam silêncio e foquem a atenção por longos intervalos de tempo. É importante ressaltar que conseguem suportar, em média, cinco minutos essa situação, o que nos alerta sobre a necessidade de rever a “caixa” que representa a tradicional sala de aula. Essa revisão deve passar pela substituição do modelo *centrado no professor*, para o modelo *centrado no estudante*. Sobre isso, recentes estudos na área de educação convergem para a adoção de propostas metodológicas de ensino que coloquem o estudante numa posição mais ativa, em que assuma o protagonismo de sua aprendizagem. Mas como fazer isso? O grande desafio da escola, neste momento singular, é a escolha das metodologias mais adequadas, às que realmente

⁵³ Letramento, segundo Souza et al, “(...) é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever *e-mails*, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito etc.” (2012, p. 15, grifo do autor). Para maior aprofundamento sobre os (multi)letramentos, no contexto da Educação Básica, recomendamos a leitura de duas importantes obras: *Letramentos no ensino médio*, de Souza et al, e *Multiletramentos na escola*, organizada por Rojo e Moura, ambas publicadas em 2012.

possibilitem uma *práxis* pedagógica capaz de alcançar a formação de um sujeito reflexivo, crítico, criativo e colaborativo, capaz de ler o mundo, trabalhar individualmente, em equipe e resolver problemas reais.

A nosso ver, embasados por uma extensa literatura dedicada ao assunto (BACICH & HOLANDA, 2020; CAMARGO & DAROS, 2018; BACICH & MORAN, 2018; BERGMANN & SAMS, 2018), as metodologias ativas nos parecem a melhor estratégia para investir na formação do leitor de literatura no Ensino Médio, por desenvolverem-se bem nesse contexto, como alternativas necessárias a tal finalidade. Mas o que são as metodologias ativas? Para Camargo & Daros,

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos (2018, p. 13).

Ao recorrer às metodologias ativas, o(a) professor(a) problematiza a realidade como estratégia de ensino/aprendizagem. Ao fazer isso, viabiliza a motivação do estudante, que diante do real, reflete, examina e relaciona, passando a atribuir significados as suas novas descobertas. Logo, ao aprender por meio da resolução de problemas, passa a se engajar mais durante o processo formativo. A fim de complementar a citação anterior, recorreremos à obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, organizada por Bacich & Moran, que declaram:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação] TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (2018, p. 17).

Diante do exposto, quais seriam, então, os benefícios da aplicação das metodologias ativas no processo de formação do leitor de literatura que se encontra no Ensino Médio? Podemos levantar, aqui, alguns deles:

- Reconhecimento da forte presença do literário nas práticas sociais quotidianas, sobretudo nas relações envolvendo as artes plásticas, a pintura, a fotografia, a música, a dança, o circo, o teatro e o *cinema*.

- Maior motivação do estudante para a leitura e discussão dos textos literários, pelas aproximações estabelecidas com a sua realidade.
- Desconstrução da ideia de uma literatura inalcançável, destinada e restrita a poucos “iluminados” eruditos, com reforço da ideia de uma literatura acessível, presente na vida de todas as camadas sociais, seja em livros, sites, apresentações de teatro, músicas, filmes ou propagandas.
- Valorização do texto literário e de sua leitura, em detrimento de práticas didáticas historiográficas, por décadas criticadas.
- Aprofundamento de estratégias e técnicas de leitura, crítica e escrita de textos literários.
- Flexibilização na seleção, apresentação, leitura, reflexão, discussão e produção (escrita, oral, visual-motor) de gêneros literários variados.
- Abordagem literária transdisciplinar, que alcança outros campos do saber, capaz de impactar a recepção, a percepção, o olhar e a sensibilidade do estudante, diante do texto literário, além de ampliar seus conhecimentos sobre uma infinidade de assuntos.
- Aulas mais dinâmicas, envolvendo não só a leitura e a discussão, mas também práticas envolvendo: (re)criação, adaptação, tradução intersemiótica, crítica e publicação de textos literários, visitação e produção de eventos (feiras e exposições de livros, saraus, apresentações de teatro e danç a, musicais, shows, sessões de cinema), participação em oficinas e concursos de literatura.
- Oportunidades de assumir, ao menos uma vez, as posições de autor, roteirista, compositor, intérprete, produtor, cenógrafo, figurinista, maquiador, técnico de luz, som, contrarregra, câmera, *caboman*, fotógrafo, diretor, ator, dublador, editor de imagem e/ou vídeo, curador, divulgador de obras, tornando-se capaz de, por meio da própria experiência, conhecer a atuação desses profissionais e refletir sobre sua importância no processo de composição de sentidos das artes, afastando-se, um pouco, das posições de costume: leitor e/ou espectador.

  importante ressaltar, porém, que independentemente da implementa o das metodologias ativas, toda prática educativa deve ter caráter intencional, necessitando de rigoroso planejamento, sistematiza o, boa execu o, frequente avalia o da aprendizagem, seguida de reforço àqueles que, por algum motivo, não desenvolveram as habilidades esperadas.

Após revisitarmos, mesmo que rapidamente, as consideráveis mudanç as que alcanç am os jovens de hoje, que os inclui em gerações características, como a X e a Y, com

comportamentos e demandas de aprendizagem bastante singulares, apresentaremos, na seção 4.3, algumas sugestões de atividades ativas que, atendendo à *BNCC – Ensino Médio*, encorajem os professores de língua portuguesa do Ensino Médio, a adaptar as atividades do livro didático, quando for o caso, envolvendo o diálogo interartes entre a literatura e o cinema, ou, até mesmo, a criar as próprias, sempre com alvo na formação do leitor de literatura do contexto atual.

4.2 *Caramuru* na literatura e no cinema⁵⁴

Publicado pela primeira vez em Lisboa, Portugal, em 1781, *Caramuru*, obra de autoria de Fr. José de Santa Rita Durão⁵⁵, apresenta como enredo a lendária história de Diogo Álvares Correia⁵⁶ e sua convivência com os indígenas brasileiros. Naufragando no litoral da Bahia, um disparo de espingarda lhe confere o título de “Caramuru”, segundo o imaginário indígena, filho do trovão. Por apresentar características “sobrenaturais”, destinam-lhe, como esposa, Paraguaçu, filha do cacique Taparica. Por ser cristão, Diogo a conduz à França, a fim de batizá-la e recebê-la em matrimônio (MOISÉS, 2012).

Caramuru é um poema épico escrito nos moldes camonianos, apresentando dez cantos e versos decassílabos, organizados em oitava rima.

Tal imitação, coerente com o neoclassicismo em voga no século XVIII, apenas merece reparo naquilo em que traduz uma atitude servil: Santa Rita Durão amparava-se em Camões por sentir-se falto de espírito criador, da originalidade que sugeria, no interior dos quadros coevos, imitar sem copiar. E é na sequência desse epigonismo voluntário que o poeta remonta a uma lenda do século XVI, convicto de que “os sucessos do Brasil não mereciam menos um poema que os da Índia”, como [Durão] declara no prefácio da obra [Caramuru]. (MOISÉS, 2012, p. 117).

⁵⁴ Boa parte desta seção, “4.2 *Caramuru* na literatura e no cinema”, encontra-se no artigo “Literatura e cinema: dois olhares sobre o Brasil colônia”, publicado em 31 de outubro de 2019, na *Revista Coralina*, periódico com publicação semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da Universidade Estadual de Goiás – *campus* Cora Coralina.

⁵⁵ Frei José de Santa Rita Durão formou-se em Teologia pela Universidade de Coimbra e pertenceu à Ordem de Santo Agostinho. Viajou para Espanha e Itália, exercendo o cargo de bibliotecário em Roma durante nove anos. Depois, foi professor na Universidade de Coimbra, onde chegou ao cargo de reitor. Escreveu a epopeia *Caramuru*, publicada em 1781, que teve, segundo o crítico literário Jacinto do Prado Coelho, tão fria receptividade que levou o autor a queimar todo o restante de sua obra poética.

⁵⁶ Diogo Álvares Correia (1475-1557) efetivamente existiu. Entretanto, sua história real não é exatamente a contada por Santa Rita Durão. Ele de fato casou-se com a filha do cacique Taparica, chefe dos tupinambás, e com ela teve quatro filhas. Todas se casaram com colonos d’além mar vindos com Martim Afonso de Sousa, comandante da primeira expedição colonizadora no Brasil. Diogo levou Paraguaçu à corte francesa, onde foi batizada, e com ela se casou oficialmente. Seu nome cristão passou a ser Catarina. Diogo e a esposa retornaram ao Brasil, onde ele se envolveu em questões políticas. Seus restos mortais encontram-se enterrados em Salvador/BA.

Os companheiros de naufrágio de Diogo foram devorados pelos indígenas. Ele, porém, se salva. Com apenas um tiro impressionou tanto os nativos, que após o incidente passaram a respeitá-lo.

O herói de Durão se vincula tanto à tradição histórica quanto à linhagística. De um lado, sabemos que, tendo chegado à Bahia quicá pela altura de 1510 (conforme o poema, teria vindo no decênio de 1530). Morreu em 1557, tendo sido excepcionalmente considerado pelos índios e, depois, pelos colonos e autoridades, que ajudou de maneira substancial (CANDIDO, 2006, p. 174).

Os heróis, de modo geral, e nesse caso Diogo Álvares não foge à regra, são os exemplos do que os homens devem ser ou, por outro lado, os tipos do destino humano, cujos próprios erros devem ser lembrados e registrados. Tal simplificação, segundo Candido (2006, p. 174), é extremamente compreensível à medida que notamos que, embora Durão use Diogo como elemento romanesco, seu principal interesse é celebrar, na escala da epopeia, a colonização portuguesa no Brasil. Diogo, alcunhado de “Caramuru” – filho do trovão – pelos tupinambás, é o principal responsável pela colonização na Bahia. “Menos herói de luta do que herói cultural, ele [Diogo] é o fundador, o homem providencial que ensinou ao bárbaro as virtudes e as leis do alto” (BOSI, 2015, p. 73).

Durão cede ainda à tendência retrospectiva da epopeia clássica, propagando-se na crônica do descobrimento e das riquezas coloniais (fauna e flora), não se esquecendo das glórias do apostolado jesuítico.

Já no purpúreo e trêmulo horizonte,
Rosas parece que espalhava a aurora.
E o Sol que nasce sobre o oposto monte,
A bela luz derrama criadora:
Ouvem-se as avezinhas junto à fonte,
Saudando a manhã com voz sonora;
E os mortais, já do sono desatados
Tornavam novamente aos seus cuidados
(DURÃO, 2011, p.51).

A exaltação dos valores da terra e a plasticidade das descrições são o ponto chave da obra. Santa Rita constrói o texto usando, para tanto, a estrutura das clássicas epopeias: proposição, invocação, dedicatória, narração e epílogo. O conteúdo do poema, por sua vez, reflete o pensamento cristão que substitui perfeitamente a mitologia pagã de Camões ou dos clássicos.

[...] convém notar que Durão deu semelhante tratamento à natureza porque, em parte, isto se vinha efetuando na visão que os portugueses manifestaram do Brasil, desde o século XVI, e que se comunicara aos escritores brasileiros

na passagem do XVII para XVIII, com Botelho de Oliveira, seguido por Rocha Pita e Itaparica. Esta visão traz latente uma espécie de esforço coletivo da literatura para erigir o país em vasto lugar ameno, não mais concebido como ponto privilegiado no conjunto de uma paisagem, mas como paisagem totalmente bela e deleitosa, no conjunto do mundo, o que se define em Rocha Pita (CANDIDO, 2006, p. 177-178).

Ao louvar os feitos do herói do poema, Santa Rita louva, também, a flora e a fauna brasileiras. Não se trata de louvação ingênua à maneira dos viajantes que exaltam de nossa terra as qualidades exóticas, mas descreve também nossas riquezas e particularidades: serras e rios, açúcar, as plantas aromáticas e medicinais, a madeira e os animais. Para Candido (1987), tal recurso também ocorrerá no Romantismo, porém apresentando uma conotação um pouco diferente da apresentada pelo contexto de *Caramuru*.

A idéia [sic] de pátria [no Romantismo] se vincula estreitamente à de natureza e em parte extraía dela a sua justificativa. Ambas conduziam a uma literatura que compensava o atraso material e a debilidade das instituições por meio da supervalorização dos aspectos regionais, fazendo do exotismo razão de otimismo social (CANDIDO, 1987, p. 141).

É compreensível que, num país sem tradições, em especial durante o Romantismo, tenha se desenvolvido a ânsia por se encontrar as próprias raízes, de buscar no passado significados para compreender a própria realidade, a fim de afirmar a mesma dignidade histórica dos países mais antigos. Nesse afã, os autores adeptos a este período compuseram, de certo modo, uma literatura para o passado do país, estabelecendo troncos em que pudessem se filiar e, através disso, parecer herdeiros de uma tradição respeitável, embora ainda muito jovem se comparada à europeia (CANDIDO, 2006).

Outro elemento a se considerar, em *Caramuru*, é a representação da figura do nativo brasileiro. Este outro, percebido como objeto de colonização e catequese, perde sua autenticidade étnica e regride ao marco zero de espanto, quando antropófago, ou a exemplo de edificação, quando religioso (BOSI, 2015).

Mas já três vezes tinha a lua enchido
Do vasto globo o luminoso aspecto,
Quando o chefe dos bárbaros temido
Fulmina contra os seis o atroz decreto:
Ordena que no altar seja oferecido
O brutal sacrifício em sangue infecto,
Sendo a cabeça às vítimas quebrada
E a gula infanda de os comer saciada
(DURÃO, 2011, p. 25).

Em suma, *Caramuru* trata-se de uma obra nativista, em que o autor prima por detalhar a fauna, a flora, as riquezas minerais brasileiras, bem como os costumes indígenas. Essas mostras de erudição, ao gosto enciclopédico da época, trazem consistentes conhecimentos de zoologia, história, folclore, geografia e religião, sem prejuízos do tom épico e lírico do poema, ou quebrando-lhe a sequência de ação e a intensidade emocional.

Em *Caramuru*, o modo como os indígenas são caracterizados, servindo de matéria-prima para o levantamento de reflexões sobre os padrões ideológicos da época, assim como seu enorme potencial didático de diálogo com a realidade atual dos estudantes do Ensino Médio, que acompanham, quase que diariamente, pelos mais diversos meios de comunicação, as lutas travadas por esses povos, justificam nossa escolha pelo representativo poema épico do descobrimento da Bahia. Sua narrativa envolvente parte dos acontecimentos históricos relativos à colonização e à formação do Brasil, no momento em que o Recôncavo Baiano era o eixo do comércio do pau-brasil e das aves nativas, perpassando as guerras entre nações indígenas, seus costumes e tradições, a fauna e a flora do Novo Mundo, suas invasões francesa e holandesa, assim como sua divisão político-administrativa em capitanias.

A fim de expor as sequências didáticas envolvendo o cinema, a leitura e o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes, selecionamos o filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, de 2001, de Guel Arraes e Jorge Furtado. Inspirado em uma vasta bibliografia, na qual se incluem o poema épico *Caramuru*, atribuído a Frei José de Santa Rita Durão, e a sua versão romancada, por Viriato Corrêa, em *As mais Belas histórias da história do Brasil* (1957), a comédia brasileira, ficcionaliza a história de Diogo Álvares, pintor português que será degredado em decorrência de uma falsa acusação de “atentado” à Coroa. Chegando ao Brasil, seu infortúnio acaba desencadeando uma linda e carnavalizada história de amor com a índia Paraguaçu. O romance, de imediato, ganha a configuração de um triângulo amoroso entre Diogo, Paraguaçu e sua irmã Moema. Pouco tempo depois, Diogo viaja para França onde será condecorado rei. Inconsoladas pelo suposto “abandono” de Diogo, Paraguaçu e Moema se lançam ao mar atrás da caravela em que se encontra Caramuru, mas apenas Paraguaçu consegue alcançar a embarcação. A história dos dois, Diogo e Paraguaçu, continua na França, onde se casam. Ao retornar ao Brasil, reencontram Moema e retomam sua história.

Lançada inicialmente como uma minissérie da Rede Globo, *A invenção do Brasil* serviu como base para a montagem do filme. Suas filmagens ocorreram em Ubatuba, na Praia de Piraçununga, e, em Portugal, no Mosteiro da Batalha, no Castelo de Leiria e no Palácio de Queluz. O longa-metragem brasileiro foi o primeiro a utilizar a resolução em HDTV, alta definição de imagem, o que custou aproximadamente 500 mil reais para a produtora.

Caramuru: a invenção do Brasil é uma obra que foge às tradicionais estruturas da cultura erudita, quando esta descreve a história por meio de uma linguagem extremamente formal. No filme, a linguagem rompe o limite do erudito, usa a ironia, a paródia e desconstrói ideias fossilizadas sobre o período colonial brasileiro, hibridiza, ainda, o contexto que representa e o contexto de sua reprodução, recupera e relê criticamente um clássico árcade do século XVII.

O rompimento entre o erudito e o clássico não ocorre apenas por meio da linguagem, pelo contrário. A maneira como os fatos são abordados, sem o tom muitas vezes pomposo e enfadonho do relato histórico tradicional, envolve o espectador que através do riso ingênuo provocado pelas cenas, num primeiro momento, se depara, em seguida, com situações de crítica ferrenha ao absolutismo monárquico do período, à ganância na busca pelo ouro, que em pouco difere da ganância vivenciada hoje pelo dinheiro, que é a essência do capitalismo, à desconstrução da imagem do “bom selvagem”, dentre outras.

Como se sabe, “existem dois grandes tipos de ironia: aquela que se faz presente na vida cotidiana, simples, e a que mais nos interessa, a saber, a ironia literária” (ALAVARCE, 2009, p. 23). A ironia presente no filme, de base literária, desestabiliza o excessivamente estável, traz em sua essência a crítica e induz a reflexão.

TAPARICA: O terreno é uma beleza! Não tem terremoto, vulcão, maremoto, furação, nada disso. Vista consolidada. Tem as praias para as crianças, 5.000 quilômetros. E a localização? No caminho das Índias. Florestas, minérios, lugar para estacionar. Lá para o sul tem até neve. Para você eu faço por um espelho. Mas um espelho bom.

VASCO: Quantos quiseres.

TAPARICA: E tem estas pedras aqui. (Mostra uma pedra dourada.)

VASCO: Isto é ouro!

TAPARICA (falando como índio de cinema): Pedras de luz. A cinco luas de distância, o sol se esconde na montanha faiscante. O chão se cobre de pedras de luz, nossos antepassados ensinaram que são estrelas caídas.

VASCO: Eu compro. Compro tudo. (mostra uma esmeralda.) Essas aqui vocês não têm?

TAPARICA: Deixa na minha mão que eu consigo para vocês.

(FURTADO & ARRAES, 2001, p. 108).

Ao caracterizar ironicamente a figura do índio, como se pode ver, provoca o riso, mas ao mesmo tempo nos faz questionar: onde está a ingenuidade do índio, tão exaltada pelos clássicos românticos? A mesma lenda será utilizada por Paraguaçu como recurso para convencer Isabelle a desistir do casamento com Diogo. Logo, o espectador é levado a refletir sobre essa suposta “ingenuidade”. Na cena anterior, materializada no diálogo entre Vasco e Taparica, somos, ainda, levados a refletir sobre a ganância evidenciada pelo colonizador

português e sua incansável busca por metais preciosos. Ao que parece, essa busca pelos metais não ficou restrita ao período colonial. Para Kopenawa (2015), os brancos:

Puseram-se a desejar o metal mais sólido e mais cortante, que ele [Omama] tinha escondido debaixo da terra e das águas. Aí começaram a arrancar os minérios do solo com voracidade. Construíram fábricas para cozê-los e fabricar mercadorias em grande quantidade. Então, seu pensamento cravou-se nelas e eles se apaixonaram por esses objetos como se fossem belas mulheres. Isso os fez esquecer a beleza da floresta (KOPENAWA, 2015, p. 26).

A paródia, assim como a ironia, “também tem a função de problematizar, inverter e questionar até mesmo o modelo literário sobre o qual se estabelece – uma vez que, já se tornou um ‘modelo literário’”. (ALAVARCE, 2009, p. 407). Desta forma, parodiar um clássico do século XVII, como é o caso de *Caramuru* é, antes de tudo, valorizá-lo, para, em seguida, problematizá-lo e questioná-lo. O enredo do filme desconstrói, por meio da paródia e da ironia, ideias fossilizadas sobre o período colonial brasileiro. Desmistifica, por exemplo, a ideia do “bom selvagem”, desvela os jogos de interesse muitas vezes velados no discurso erudito da história. A literatura e o cinema, neste caso, atuam em conjunto para provocar no leitor/espectador, o estranhamento que desautomatiza, que, ao mesmo tempo, resgata e faz refletir.

A hibridização também se faz presente na obra fílmica, uma vez que, em alguns momentos, faz uma junção temporal de períodos relativamente distantes. Como podemos ver na passagem a seguir:

TAPARICA: Olha a pulseira, uma três, três é dez. Está acabando. Leva o remédio do índio, maravilha curativa da floresta. Traz força pro marido e felicidade para a esposa. Na minha mão é mais barato. Olha o remédio do índio. Feito de semente rara e da raiz mais profunda, é bom pra passar na cara, é bom pra passar nas costas. (FURTADO & ARRAES, 2001, p. 107).

O ato de colocar o cacique Taparica vendendo raízes e artefatos indígenas no período da colonização dialoga e critica a condição real do indígena hoje, que sem os recursos naturais existentes naquele período se vê atualmente fora das tribos, e, em alguns estados brasileiros, sobrevivendo desse tipo de comércio. Como pode ser observado, há, na passagem anterior, o encontro de dois períodos, o colonial e o atual, utilizados juntos para evidenciar um problema de caráter social: a descaracterização do indígena brasileiro.

Em *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX* (1985), Hutcheon destaca que a paródia é uma espécie de repetição com diferença, um modelo complexo de “transcontextualização”, inversão e revisão crítica que remete à arte moderna a

sua tradição. É exatamente essa inversão e revisão crítica que verificamos em *Caramuru: a invenção do Brasil* (2001), quando se propõe a resgatar e “criticar” o tema do descobrimento da Bahia, descrito por Santa Rita Durão em *Caramuru*, clássica obra do século XVII.

Diogo Álvares, herói do poema, alcunhado de “Caramuru”, pelos tupinambás, é responsável pela primeira ação colonizadora da Bahia. Para Bosi (2015, p. 73), “menos herói de luta do que herói cultural”. Diogo é o homem que ensinará aos bárbaros as virtudes e as leis.

De um varão em mil casos agitado,
Que as praias discorrendo do Ocidente,
Descobriu o Recôncavo afamado
Da capital brasílica potente;
De filho do Trovão denominado,
Que o peito domar soube à fera gente;
O valor cantarei na adversa sorte,
Pois só conheço herói quem nela é forte.

(DURÃO, 2011, p.17)

Como podemos observar, no fragmento anterior, Diogo “Caramuru” é um grande herói. Aquele que dominando as gentes e as próprias paixões será uma mistura de colono e missionário jesuíta. Em todo o filme, *Caramuru: a invenção do Brasil*, porém, essa imagem do herói é quebrada através da paródia. Diogo apresenta características que o afastam do herói tradicional: é medroso, frágil, sensível, se deixa ser passado para traz por Isabelle, dentre outras coisas. Segundo Hutcheon (1991),

[...] a paródia é uma forma pós-moderna perfeita, pois paradoxalmente, incorpora e desafia aquilo a que parodia. Ela também obriga a uma reconsideração da idéia [sic] de origem ou originalidade, idéia [sic] compatível com outros questionamentos pós-modernos sobre os pressupostos do humanismo liberal. (HUTCHEON, 1991, p. 28).

Em *Caramuru: a invenção do Brasil*, o canônico é questionado com o auxílio do irônico e do paródico. Na tensão entre a ficção passada e a nova, sobressai o poder de renovação do homem, que insiste em não se deixar dominar por qualquer força.

4.3 *Caramuru* e o cinema em sala de aula no processo de formação do leitor de literatura

Utilizaremos, em nossa exposição, nesta seção, as obras *Caramuru* (2001), de Santa Rita Durão, considerado o “cronista do descobrimento”, e o filme *Caramuru: a invenção do Brasil* (2006), de Guel Arraes e Jorge Furtado, como recursos das propostas didáticas e

sugestões de trabalho, pela via do diálogo interartes, dedicados ao processo de formação do leitor de literatura que se encontra no Ensino Médio.

As sequências didáticas e as estratégias de trabalho interartes, a seguir, envolvendo a literatura e o cinema, serão expostas por série, de forma sequenciada, por intervalo (1º, 2º e 3º anos), respeitando o fluxo comum de conteúdos, competências e habilidades dispostos na *BNCC – Ensino Médio*. Assim, cada proposta será iniciada pelas competências específicas de área, em nosso caso a língua portuguesa, e pelas habilidades destacadas na *BNCC*, passará pela apresentação das atividades interartes ativas, sendo encerrada com breves reflexões sobre a sua aplicação e os seus impactos no processo de formação do leitor de literatura. Vale ressaltar, ainda, o importante papel de mediação do professor na execução de todas as sequências didáticas apresentadas. Passemos, então, às sequências didáticas e às estratégias de trabalho.

1º ANO DO ENSINO MÉDIO Sequência Didática 01

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.	
Habilidade	Competência Específica
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6 ⁵⁷

OBS: Recorte de quadro extraído da *BNCC – Ensino Médio* (BRASIL, 2018, p. 515), com adaptações.

Atividade

Modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam



Galo da Madrugada, em Recife, no Carnaval de 2020. Foto de Sérgio Bernardo/PCR.

O *Carnaval*, do latim *carne + levare*: “para retirar a carne”, é, hoje, a principal festa popular brasileira, ocorrendo anualmente* entre os meses de fevereiro ou março, com “início” no sábado e “término” na terça-feira de Carnaval. Sua comemoração, como festa pagã, pelos membros do Cristianismo, remonta à Idade Média, acontecendo semanas antes da Quaresma.

⁵⁷ Competência específica 6, segundo a *BNCC – Ensino Médio*: “Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2018, p. 488).

A festividade, trazida para o Brasil pelos colonizadores portugueses, fixou-se no país entre os séculos XVI e XVII, primeiramente no Rio de Janeiro, com a prática do *entrudo*, festa popular em que os brincantes lançavam uns nos outros baldes de água, limões de cheiro e farinha.

Atualmente, o Carnaval é festejado de norte a sul do país, com muita música e dança, assumindo características singulares em algumas cidades, como: Rio de Janeiro e São Paulo, por meio dos imponentes desfiles das escolas de samba e dos tradicionais bloquinhos de rua, Salvador, com seus animados trios elétricos, e Recife, com o famoso Galo da Madrugada, considerado o maior bloco carnavalesco do mundo.

* Em decorrência da pandemia da Covid-19, que alcançou o país no primeiro trimestre de 2020 e, ainda hoje, ameaça a saúde e a vida dos brasileiros, houve, em 2021, por questão de segurança sanitária, a suspensão da festa, impedindo sua realização anual, o que provavelmente se repetirá, em 2022, por conta da variante ômicron.

Dentre as músicas que animam o Carnaval, temos as marchinhas dos blocos e os sambas enredo entoados na avenida.

Abaixo, conheceremos o samba enredo, de 2013, do Grêmio Recreativo Escola de Samba Corações Unidos do Amarelinho, do Complexo do Amarelinho, do Irajá,⁵⁸ baseado no poema épico *Caramuru*, do Frei José de Santa Rita Durão, de 1781, e no estudo *Diogo Álvares, o Caramuru, e a fundação mística do Brasil*, de Janaína Amado (2000).

CARAMURU

Compositores:

Sidinho, Samuka, Paulo Martins, Licínio Simpatia, Felipe Pinto e Carlinhos do Cavaco

*Bravo aventureiro português
Vencendo a fúria do mar
Na terra de Vera Cruz aportou
A fauna e a flora que esplendor
Pela beleza nativa se encantou
Um brilho no olhar de fascinação
Paraguaçu, a índia mais bela
Nascia uma grande paixão
Semente da miscigenação*

*O tiro certeiro de um arcabuz
Abate a fera num clarão de luz
E dessa magia, que sedução
É Caramuru, filho do trovão*

*Rei tupinambá se transformou
Entrelaçou diferentes culturas
Na França a bela índia desposou
Paraguaçu conquistou a nobreza
Dos filhos dessa união
Nasce a família brasileira
“Amar é lindo”, não importa a cor
Salve a etnia cultural
Deste país mestiço e feliz
E da democracia racial*

*Amarelinho chegou
Para Intendente encantar
Não está de brincadeira
Unidos num só coração
Canta a origem da raça brasileira*



Bandeira do Grêmio Recreativo
Escola de Samba Corações Unidos do
Amarelinho



Para ouvir, na íntegra, o enredo, acesse:

<https://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/coracoes-unidos-do-amarelinho/2013/>

⁵⁸ No ano de 2013, a escola desfilou no GRUPO C, administrado pela Associação das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro (AESCRJ).



Quer assistir ao desfile?

Acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=TqqIkEBsFuc>

Para saber um pouco mais sobre a escola,

acesse: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cora%C3%A7%C3%B5es_Unidos_do_Amarelinho

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

Após ouvir o samba enredo *Caramuru*, da escola carioca, copie e responda em seu caderno:

- 01) Reflita sobre o título do enredo: *Caramuru*. Infira alguns significados para o termo. Em seguida, registre-os em seu caderno.
- 02) Qual a temática descrita no samba? Como é a sua estrutura?
- 03) Levante hipóteses. Qual a relação entre o título do samba e a história contada?
- 04) É hora de pesquisar! Levante informações, por meio de livros ou pela *internet*, sobre Diogo Álvares (o *Caramuru*), a índia Paraguaçu e a história de amor entre os dois. Resuma, por meio de um breve texto, o que encontrou.
- 05) É possível afirmar, após a pesquisa realizada, que o samba enredo *Caramuru*, de 2013, é o primeiro texto, de que se tem notícias, a registrar a história de amor entre Diogo e Paraguaçu? Justifique a sua resposta.
- 06) Na sua opinião, porque a história vivenciada por Diogo Álvares e Paraguaçu, no século XVI, foi recuperada/recontada cinco séculos depois, em um samba enredo de 2013?



RODA DE CONVERSA

As respostas do exercício anterior servirão de base para a realização de uma roda de conversa. A fim de aprofundar a discussão, que tal convidar o(a) professor(a) de História para compartilhar seus conhecimentos sobre: o “descobrimento” do Brasil, o processo de colonização, o choque cultural entre os europeus e os nativos e, claro, a curiosa história do *Caramuru*, o “filho do trovão”?

Tópicos a serem abordados:

- A alcunha *Caramuru* e os seus possíveis significados: os levantados pela turma e os historicamente conhecidos.
- Título e texto: relações possíveis. Justificativas para o título do enredo.
- Forma e conteúdo do samba enredo. Enquanto o(a) professor(a) de língua portuguesa se dedicará à forma do texto, o(a) professor(a) de história nos ajudará muito, neste momento, na compreensão do seu conteúdo.
- *Caramuru*, de Santa Rita Durão, outros textos sobre o herói e a sua história. Intertextualidade e interdiscursividade: alguns pontos.
- Memória, miscigenação e identidade nacional: pontos que convergem para a importância do herói e da sua história.

ATENÇÃO! A discussão não se esgota aqui. Ajude o(a) professor(a) destacando outros tópicos que chamaram a sua atenção. Nesta atividade, toda contribuição é bem-vinda. Sua participação é fundamental!

LENDO LITERATURA

Vamos conhecer mais a fundo a história de amor entre o português Diogo e a índia Paraguaçu? Para descobrir os detalhes desta história, leremos a obra ***Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia***, de Frei José de Santa Rita Durão. Aproveite esta oportunidade para conhecer a biblioteca da escola. Lá, certamente haverá um volume esperando por você. Não perca tempo! Se preferir, recorra à versão digital da obra, disponível no:

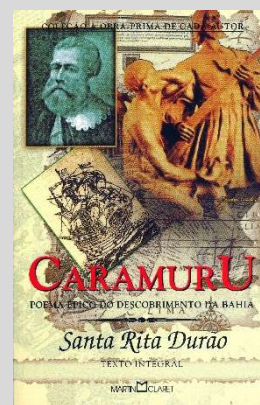


Foto: Divulgação Martin Claret

Portal

Domínio Público

Biblioteca digital desenvolvida em software livre

pelo link:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2111

ORIENTAÇÕES PARA A LEITURA

A leitura é indispensável nos dias de hoje, sendo necessária em várias práticas sociais do cotidiano. Todavia, para ter um melhor aproveitamento dessa experiência, precisamos ficar atentos as suas quatro fases principais: *decodificação*, *compreensão*, *interpretação* e *retenção*, exploradas em detalhes pelo site *Ensino: Guia de Educação*. Vamos conferir?!

As 4 fases do processo de leitura

O processo de leitura é dividido em 4 fases: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Confira como e quando ocorre cada uma dessas fases:

- **Decodificação**

Decodificar é ser capaz de entender os símbolos escritos, relacionando-os a seus devidos significados. Contudo, essa é ainda a fase primária da leitura, o importante é que o leitor conheça o código usado e consulte no dicionário os vocábulos desconhecidos.

- **Compreensão**

Após a decodificação, fase em que se identifica o código, o leitor passa pela fase de compreensão, na qual ele deve ser capaz de identificar o sentido do texto, sua estrutura, gênero e em que contexto está inserido. Aqui o leitor deve conseguir entender o que o autor do texto quer dizer, além de ser capaz de resumir em poucas palavras ou frases a ideia central do texto, ou que tipo de mensagem o texto transmite. Vale ressaltar que nessa fase o leitor irá apreender aquilo que está explícito no texto, não sendo capaz de ir além daquilo que está claro.

- **Interpretação**

A interpretação, embora muito confundida com a compreensão, trata-se de uma fase mais profunda, na qual além da compreensão é necessário que o leitor seja capaz de interagir com o texto. Além disso, é nessa fase que se apreende as informações que estão implícitas. Essa fase exige do leitor uma atitude mais crítica diante do texto. E para que sejamos capazes de interpretar

bem um texto é preciso que consigamos nos posicionar, concordando ou não com ele, e sabendo argumentar por que concordamos ou não.

Para que fique clara a diferença entre compreender e interpretar, você tem que ter em mente que na compreensão você apreende as ideias explícitas, enquanto que na interpretação você apreenderá também as ideias implícitas. Ou seja, na compreensão é possível marcar no texto aquilo que se quer dizer sobre ele. Agora, na interpretação nem sempre é possível que se marque no texto o que se quer dizer sobre ele, exigindo que o interpretemos e o expliquemos com nossas palavras, por se tratar de algo que muitas vezes está implícito.

- **Retenção**

A última fase da leitura é a retenção. É importante você não confundir reter com memorizar. A fase de retenção exige que o leitor, após a leitura ou leituras do texto, seja capaz de reter as informações, conhecimentos ou ensinamentos apresentados. Essa retenção, porém, é ativa. Portanto, o leitor deve ser capaz de assimilar o novo conteúdo apreendido a conhecimentos prévios. Outro fator importante é a aplicação daquilo que se reteve em outros contextos. Portanto, a retenção é a fase em que se assimila, relaciona, compara e aplica o conteúdo do texto lido.

AS QUATRO fases do processo de leitura. **Ensino: guia de educação**, [s.d.]. Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/as-4-fases-do-processo-de-leitura>>. Acesso em: 16 de dez. de 2021.

#PARTIULEITURA

Não se esqueça! A "apropriação" de um texto, por meio da leitura, deve ser ativa, necessitando de muita dedicação por parte do leitor. Sublinhar partes do texto, aprender sobre ele, lê-lo em voz alta, fazer anotações, valer-se de *post its* e marcadores coloridos, símbolos e adesivos, colagens, são práticas que, além de super divertidas, podem auxiliar na RETENÇÃO do texto literário. Sabendo disso, que tal realizar a leitura da Obra *Caramuru*, de Santa Rita Durão, confeccionando um diário de leitura?

Dicas para a confecção de um diário de leitura

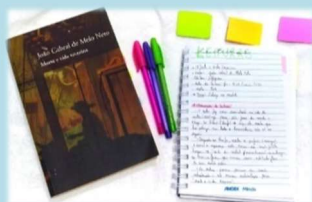


Foto: Lívia Santana

- Separe um caderno para o diário.
- Invista na decoração, com capa caprichada e margens internas decoradas.
- Escolha algumas folhas, no início do caderno, para a criação de metas de leitura: anuais, mensais e/ou semanais.
- Deixe o resto das folhas para os seus registros de leitura.

Quer mais detalhes de como fazer o diário? Não perca tempo!
Visite os links abaixo.

Blog - Check-in virtual (de Lívia Santana):

<http://www.checkinvirtual.com.br/2018/07/caderno-de-leituras-como-faco-o-meu.html>

Canal (YouTube) - Check-in virtual (de Lívia Santana):

<https://www.youtube.com/watch?v=ilBxykxDmE>



Depois de conhecer a história de amor entre Diogo e Paraguaçu pela literatura e pela música, vamos conhecer, agora, *Caramuru: a invenção do Brasil*, sua adaptação para o cinema? O filme, de Guel Arraes e Jorge Furtado, de 2001, com 88 minutos de duração, é uma produção resultante da minissérie *A invenção do Brasil*, da Rede Globo, transmitida em 2000. A obra contou com grande elenco da emissora, como: Selton Mello (Diogo Álvares, o Caramuru), Camila Pitanga (Paraguaçu), Deborah Secco (Moema), Tônico Pereira (Itaparica), Débora Bloch (Isabelle), Luís Mello (Vasco de Athayde), Pedro Paulo Rangel (Dom Jayme) e Diogo Vilela (Heitor). **Assistir ao filme será indispensável para a realização das próximas atividades. Não perca tempo!**

Caramuru: a invenção do Brasil

Em Portugal, o jovem sonhador Diogo Álvares (Selton Mello), envolve-se em uma confusão com os mapas que seriam usados nas viagens de Pedro Álvares Cabral. Diogo acaba contratado por Dom Jayme (Pedro Paulo Rangel), o cartógrafo do rei, para ilustrar o precioso documento, mas acaba juguete da sedutora Isabelle (Débora Bloch), francesa que frequenta a corte em busca de ouro, poder e boas relações. A sedutora cortesã rouba o mapa de Diogo, que é então punido com a deportação na caravela comandada por Vasco de Athayde (Luís Melo). Como muitas caravelas que se arriscavam, a de Vasco de Athayde naufraga. Diogo consegue chegar às costas brasileiras e o que se anunciava como infortúnio acaba sendo um estímulo para a história de amor entre o estrangeiro e a bela índia Paraguaçu (Camila Pitanga), que ele conhece ao chegar ao paraíso tropical. Muito depois, esta história seria conhecida como a lenda de um degredado português que foi também o primeiro rei do Brasil com o nome de Caramuru.

REDE GLOBO. *Globo Filmes*. *Caramuru: a invenção do Brasil*. Disponível em: <<https://globofilmes.globo.com/filme/caramuruainvencadobrasil/>>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.



Foto: Divulgação Globo Filmes

FICHA TÉCNICA

Direção

Guel Arraes

Distribuição

Columbia Tristar

Coprodução

Globo Filmes

Roteiro

Guel Arraes, Jorge Furtado

Direção de Fotografia

Félix Monti

Roteiro

Guel Arraes, Jorge Furtado



Fotos: Divulgação Globo Filmes



Foto: depositphotos

TRAILER HONESTO

*Já ouviu falar sobre o trailer honesto?
Vamos descobrir sobre sua origem e função?*

O trailer honesto surgiu e se mantém como um quadro dentro de um canal no YouTube. Nesse quadro, os autores dos vídeos criam trailers que falam “verdades” (segundo a avaliação desses mesmos

sujeitos) sobre uma obra audiovisual, como filmes, séries e jogos. A estética desses vídeos busca se aproximar ao máximo daquela presente em trailers tradicionais, com uma narração sobre o enredo da obra, imagens chaves para chamar a atenção do espectador e informações como título da obra, produtores, roteiristas, diretores e atores envolvidos.

Mas, diferente do que pretendem os trailers tradicionais, os trailers honestos não buscam propagandar a obra audiovisual, mas sim satirizá-la e evidenciar pontos que podem torná-la ridícula ou, ao menos, digna de críticas. Assim, empresta-se a forma e estrutura dos trailers como os conhecemos para desempenhar outro papel perante o espectador. Para isso, os *samples*** selecionados podem vir a divergir daqueles usados no trailer original da obra. Além disso, podem ser usadas amostras de outras fontes para complementar o efeito de sentido pretendido.

ROCHA, Suzy da Costa. **Trailer Honestos**. **TECLE**: Tecnologia, letramentos, ensino, [s.d.]. Disponível em: <<https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/trailer-honesto/>>. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

** Segundo o site *Cinética: cinema e crítica*, “o cine-sample é uma ideia para tentar dar conta de uma proposta estética, no cinema, análoga à produção musical no hip hop, pela articulação de imagens e sons em recortes ou justaposições” (SILVINO, 2021).



Hora de colocar a “mão na massa” *luz, câmera, ação!*

Agora que você e seus colegas já estão “craques” sobre a história do Caramuru e sobre o trailer honesto, é chegado o momento de aplicar, na prática, esses novos conhecimentos. Vamos lá!? Para o bom andamento dessa atividade, o grupo precisará seguir, de forma atenta, as orientações abaixo:

- Primeiro, assistam ao trailer oficial de divulgação do filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, no site da Globo Filmes, pelo endereço: <https://globofilmes.globo.com/filme/caramuruainvencaodobrasil/>

- Em seguida, busquem e assistam, no YouTube, exemplos de trailers honestos de filmes já vistos pelo grupo ou por alguns de seus integrantes. Esta etapa é fundamental para saber “como” fazê-lo. ATENÇÃO! O trailer honesto produzido pelo grupo deverá conter entre 5 e 6 minutos, no máximo.
- Na sequência, produzam, juntos, um roteiro para o trailer honesto. Revejam o filme, na íntegra. Esta simples estratégia, de revisitar a obra, poderá “clarear” as ideias de todos, favorecendo, com isso, a criatividade do grupo.
- Com o roteiro já pronto, é necessário buscar as ferramentas necessárias para a edição do trailer honesto. A seguir, indicamos alguns sites e aplicativos para smartphones que o grupo poderá auxiliar:

Sites:

Adobe Creative Cloud Express

<https://www.adobe.com/br/express/feature/video/editor>

invideo

<https://invideo.io/pt/criar/editor-de-video/>

Aplicativos para smartphones:

InShot (Android e iOS)

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.camerasideas.instashot&hl=pt_BR&gl=US

Likee (Android e iOS)

<https://likee.video/>

iMovie (iOS)

<https://www.apple.com/br/imovie/>

- Antes de produzir o trailer honesto de *Caramuru: a invenção do Brasil*, o grupo deve entender que a literatura e o cinema compõem sentidos de maneiras bem diferentes. Por isso, é importante procurar fontes que auxiliem o grupo na produção do trailer, no que diz respeito: à análise crítica da obra cinematográfica, às pesquisas necessárias para confecção de um roteiro, escolha, recorte, colagem e progressão de cenas, à seleção de músicas de fundo, à gravação de voz, aos efeitos e à edição final. Uma estratégia interessante, para facilitar a dinâmica do processo produtivo, seria identificar as habilidades dos membros do grupo a fim de delegar tarefas. Assim, estudantes que tenham mais habilidades com pesquisas se encarregariam dessa tarefa, por outro lado, os que têm mais afinidade com edição de vídeos se dedicariam a essa outra, e assim sucessivamente. Vale lembrar, ainda, que o cinema é uma arte coletiva. Dessa forma, por mais que o grupo estabeleça “especialistas” por etapa/área, seus integrantes devem participar criticamente de todo o processo de produção.
- Por fim, com o trailer honesto pronto, o(a) professor(a) de língua portuguesa, mais uma vez em parceria com o(a) professor(a) de história, irão agendar uma data, no calendário escolar, para a exposição e discussão dos trailers. Vale lembrar que a exposição dos trailers será acompanhada de uma roda de conversa, em que os componentes de cada grupo irão discorrer sobre a obra e sua composição de sentidos.

Como pode ser observado, a sequência didática 01, apresentada anteriormente, estrutura-se conforme as orientações da *BNCC – Ensino Médio*, busca desenvolver, nos estudantes do 1º ano, dentro do campo artístico-literário, a habilidade EM13LP49, que enfatiza a análise das relações intertextuais e interdiscursivas entre textos, explorando os modos como a literatura e as artes se constituem, dialogam e se retroalimentam, e a competência específica de número 6, que leva o estudante a apreciar produções artísticas, considerando suas

características, a mobilizar conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir, de maneira criativa e crítica, produções autorais, individuais e coletivas.

Dedicada ao 1º ano do Ensino Médio, a proposta 01 parte do Carnaval, tradicional festa cultural brasileira trazida pelo colonizador português, o que indiretamente dialoga com a história do Caramuru, de Santa Rita Durão, e de um texto musical motivador – enredo *Caramuru*, da Escola de Samba Corações Unidos do Amarelinho – extraído do contexto atual do estudante, que todos os anos, no mês de fevereiro, se depara com as músicas desta festa. Iniciar pelo atual contexto é uma estratégia de acolhimento às experiências do estudante, que busca, ainda, reforçar que a literatura vivenciada na escola ultrapassa os próprios muros, fazendo-se presente na vida social cotidiana. É importante destacar que, mesmo tendo como fim a relação interartes, entre a literatura e o cinema, isso não nos impede de estender tal relação também à música. A primeira etapa da proposta, além de descontraída, por envolver a leitura, a escuta e a crítica de uma música, convida o estudante a assistir, na internet, ao desfile da escola Unidos do Amarelinho e a conhecer um pouco de sua história. Nos exercícios de fixação, utilizados como preparação para uma posterior roda de conversa, a crítica é colocada em primeiro plano, quando analisa a forma e o conteúdo do texto motivador, trazendo, ainda, à discussão, a questão da intertextualidade, elemento também presente em *Caramuru* e no filme *Caramuru, a invenção do Brasil*. A atividade é encerrada, por fim, por meio de uma roda de conversa, tendo o(a) professor(a) de história como convidado(a) especial, a fim de que compartilhe, com os estudantes, seus conhecimentos de especialista sobre o “descobrimento” do Brasil, o processo de colonização, o choque cultural entre os europeus e os nativos, memória, miscigenação, identidade nacional e, claro, a curiosa história do Caramuru, o “filho do trovão”, reforçando o caráter interdisciplinar da proposta.

Já conhecendo, por meio das atividades anteriores, a história do Caramuru, o estudante estará mais preparado para enfrentar, pela indicação da seção “Lendo literatura”, a leitura de seu clássico literário, o poema épico *Caramuru*, de Frei José de Santa Rita Durão. A leitura, neste ponto, merece atenção especial, quando, na seção “Orientações para a leitura”, o estudante é levado a compreender as quatro fases que a envolvem: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Boa parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa, em especial na seção dedicada à literatura, preocupam-se com a exposição de fragmentos e indicação de obras literárias, esquecendo-se do mais importante: orientar os estudantes a como realizar as leituras. Em “Orientações para a leitura”, o estudante é convidado a conhecer e a explorar os sistemas que envolvem a literatura: bibliotecas físicas, como a da escola, e bibliotecas virtuais, como o Portal Domínio Público. Na atividade, o ato de ler se tornar ainda mais dinâmico e divertido

quando envolve o registro ativo, por meio de canetas coloridas, *post its*, adesivos, fitas decorativas, e/ou por meio da confecção do próprio diário de leitura⁵⁹. A produção artística do próprio diário proporciona ao estudante um momento lúdico e descontraído. As anotações nele registradas não se restringem apenas aos trechos e reflexões críticas sobre os livros, podem deixar evocar livres associações, em que a existência e a lembrança pessoais ajudam o estudante na composição de sentidos do texto lido. É importante lembrar que, a todo momento, o estudante é exposto a indicações de sites e vídeos. A leitura desses textos multimodais e intersemióticos do “espaço virtual” pode ajudá-lo a ampliar significativamente seus conhecimentos e, conseqüentemente, suas estratégias de leitura neste “novo” terreno.

A proposta vai se desdobrando até alcançar nosso foco: a relação entre a literatura e o cinema. Tudo começa com a apresentação da sinopse do filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, acompanhada da imagem do encarte de divulgação da produção, no intuito de atrair a atenção e despertar a curiosidade do estudante, motivando-o a assistir ao filme em sala, em uma sessão de cinema organizada pelo(a) professor(a) de língua portuguesa. O modo como a sessão ocorrerá, se em sala ou em casa, dependerá dos objetivos do(a) docente, do seu planejamento e do tempo disponível. O que não se pode, em hipótese alguma, é deixar de assistir ao filme, elemento indispensável para o trabalho interartes que se pretende realizar. A sequência didática possibilita, ao professor, por meio do encarte de divulgação e da ficha técnica do filme, a realização de uma breve conversa sobre a arte cinematográfica e suas “muitas mãos” no processo de produção de sentidos, ao contrário das obras literárias, que em sua maioria contam com um número infinitamente menor durante a produção. Problematizar as ideias de “autor” e “autoria”, nos parece excelente estratégia, durante a leitura conjunta da sinopse e dos elementos a sua volta. Uma roda de debates, após o filme, com a exposição das impressões dos estudantes sobre essa outra narrativa, estabelecendo relações com os dois textos anteriores (o samba enredo e o clássico literário), amarraria bem nossa sequência didática de diálogo interartes. Vale ressaltar que as relações estabelecidas na proposta devem fugir da superficialidade, focando o modo como as diversas artes, apresentando o mesmo “pano de fundo”, (re)construem, cada uma a sua maneira, a emblemática história do Caramuru.

⁵⁹ Annie Rouxel, em “A tensão entre *utilizar e interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade”, capítulo do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, da editora Alameda, traz uma experiência bem sucedida, ocorrida em 2006, na França, com uma turma de 2ª série do Ensino Médio. Em seu texto, comenta: “É emblemático o exemplo dos diários de leitura realizados a partir de *Balzac e a costureirinha chinesa* em uma sala de 2ª série do ensino médio em 2006. Convidados a realizar, a partir dessa obra, livres associações, os alunos investiram no texto e o colocaram no âmbito de suas existências, evocando aqui uma lembrança pessoal, lá uma leitura que ecoa, uma pequena história... Eles foram incitados a utilizar o texto, a fazê-lo brilhar em todas as suas ressonâncias.” (ROUXEL, 2013, p. 156, grifos da autora).

A produção, em grupos, do trailer honesto foi uma tentativa de trazer novamente o texto literário para a realidade do estudante. Podemos dizer que o trailer honesto, muito frequente nos dias de hoje, encorajando, por meio das mídias, a criticidade do espectador comum. Para chegar ao trailer honesto final, o grupo precisará recorrer não só a toda bagagem de textos apresentada na proposta, mas ir além, recorrendo a outros textos e autores com afinidade temática, como: a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, *Iracema*, de José de Alencar, dentre tantos outros. A atividade se encerra com a apresentação dos trabalhos, seguida de breve discussão sobre eles.

A proposta apresentada⁶⁰ é um exemplo de que é possível realizar, na escola, por meio do livro didático, atendendo às demandas dos documentos oficiais, sobretudo da *BNCC – Ensino Médio*, um trabalho literário ativo, em que texto literário, leitura e leitor assumem o protagonismo das experiências vivenciadas nas aulas de língua portuguesa, fugindo de trabalhos presos à historiografia da literatura e/ou propostas “interartes” limitadas apenas à indicação de livros e de filmes.

⁶⁰ É interessante frisar que as sequências didáticas apresentadas neste capítulo podem durar algumas aulas, semanas, meses e até bimestres inteiros. O que definirá o intervalo temporal de execução das sequências didáticas, pelo(a) professor(a) e pelos estudantes, são os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e, conseqüentemente, o planejamento previamente elaborado.

2º ANO DO ENSINO MÉDIO
Sequência Didática 02

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.	
Habilidades	Competências Específicas
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3 ⁶¹ , 6
(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1 ⁶² , 3

OBS: Recorte de quadro extraído da *BNCC – Ensino Médio* (BRASIL, 2018, p. 515-516), com adaptações.

Atividade



Literatura em telas:

exposições em questão



Como você já estudou, os textos dialogam entre si por meio de vários processos, entre eles: pela intertextualidade, pela interdiscursividade, pela tradução intersemiótica, dentre outros processos. Vamos ver como se dão, na prática, esses possíveis diálogos: entre a literatura e a pintura?

⁶¹ A área de linguagens e suas tecnologias, na *BNCC – Ensino Médio*, destaca algumas habilidades associadas à competência específica 3, em que o estudantes precisa “Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (BRASIL, 2018, p. 485).

⁶² A competência específica 1, por sua vez, também da área de linguagens e suas tecnologias, busca desenvolver, no estudante do Ensino Médio, a capacidade de: “Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade para continuar aprendendo” (BRASIL, 2018, p. 483).



MEIRELLES, Victor. Moema, 1866. Óleo sobre tela, baseado na obra *Caramuru*: poema épico do descobrimento da Bahia (1781), de Frei José de Santa Rita Durão.

Aprecie, a seguir, trechos da obra *Caramuru*, de Santa Rita Durão, que narram a morte da índia Moema, uma das mais belas cenas já descritas pela literatura brasileira:

Canto VI

XXXVII

*Copiosa multidão da nau francesa
Corre a ver o espetáculo assombrada;
E ignorando a ocasião da estranha empresa,
Pasma da turba feminil, que nada:
Uma que às mais precede em gentileza,
Não vinha menos bela, do que irada;
Era Moema, que de inveja geme,
E já vizinha à nau se apega ao leme.*

XXXVIII

*Bárbaro (a bela diz), tigre e não homem...
Porém o tigre por cruel que brame,
Acha forças amor que enfim o domem;
Só a ti não domou, por mais que eu te ame:
Fúrias, raios, coriscos, que o ar consomem,
Como não consumis aquele infame?
Mas apagar tanto amor com tédio e asco...
Ah! que o corisco és tu... raio... penhasco.*

(...)

XLI

*Enfim, tens coração de ver-me aflita,
Flutuar moribunda entre estas ondas;
Nem o passado amor teu peito incita
A um ai somente, com que aos meus respondas:
Bárbaro, se esta fé teu peito irrita,
(Disse, vendo-o fugir) ah não te escondas;
Dispara sobre mim teu cruel raio...
E indo a dizer o mais, cai num desmaio.*

XLII

*Perde o lume dos olhos, pasma e treme,
Pálida a cor, o aspecto moribundo;
Com mão já sem vigor, soltando o leme,
Entre as salsas escumas desce ao fundo:
Mas na onda do mar, que irado freme,
Tornando a aparecer desde o profundo,
Ah Diogo cruel! disse com mágoa,
E sem mais vista ser, sorveu-se n'água.*

DURÃO, Santa Rita. *Caramuru*. São Paulo: Martin Claret, 2011, 145-147.

Que tal realizar, agora, um tour virtual pelo Museu de Arte de São Paulo – MASP, onde está exposta a tela Moema, de Victor Meirelles, e conhecer outras importantes obras e seus respectivos pintores?

Para realizar o seu tour virtual, acesse:

<https://masp.org.br/acervo/explore>

No site Doméstika, você consegue links para realizar tours virtuais pelos museus mais incríveis do mundo. Não perca tempo!

https://www.domestika.org/pt/blog/3185-20-museus-que-voce-pode-visitar-online?qclid=CjwKCAiAn5uOBhADEiwA_pZwcB7q2YkuOJWPdRR_kG88sgaySiySBUQ7aDtZb8rx6mU3yugnYt2oAxcX_kQAvD_BwE



Museu de Arte de São Paulo — Foto: Eduardo Ortega/Masp/Divulgação

XXVIII

Uma vez o cristão ouviu dentro em sua alma o soluço de Iracema: seus olhos buscaram em torno e não a viram.

A filha de Araquém estava além, entre as verdes moitas de ubaia, sentada na relva. O pranto desfiava de seu belo semblante; e as gotas que rolavam a uma e uma caíam sobre o regaço, onde já palpitava e crescia o filho do amor. Assim caem as folhas da árvore viçosa antes que amadureça o fruto.

— O que espreme as lágrimas do coração de Iracema?

— Chora o cajueiro quando fica tronco seco e triste. Iracema perdeu sua felicidade, depois que te separaste dela.

— Não estou eu junto de ti?

— Teu corpo está aqui; mas tua alma voa à terra de teus pais e busca a virgem branca, que te espera.

Martim doeu-se. Os grandes olhos negros que a indiana pousara nele o tinham ferido no íntimo.

ALENCAR, José. *Iracema*. Santa Catarina: Avenida, 2012. p. 59.

Ao lado, temos o fragmento de outra obra: *Iracema*, de José de Alencar. Observe, por meio do texto e da pintura, o estado melancólico da virgem dos lábios de mel.



MEDEIROS, José Maria de. *Iracema*, 1881. Óleo sobre tela, baseado na obra, de mesmo nome, *Iracema* (1865), publicada por José de Alencar.

Por fim, para encerrar nossa exposição, **Literatura em telas**, avalie o texto literário e a pintura sobre a índia Marabá, buscando refletir sobre como essas duas manifestações artísticas compõem sentidos.

Marabá

Gonçalves Dias

*Eu vivo sozinha; ninguém me procura!
Acaso feita
Não sou de Tupá?
Se algum dentre os homens de mim não se esconde,
— Tu és, me responde,
— Tu és Marabá!*

*— Meus olhos são garços, são cor das safiras,
— Têm luz das estrelas, têm meigo brilhar;
— Imitam as nuvens de um céu anilado,
— As cores imitam das vagas do mar!*

*Se algum dos guerreiros não foge a meus passos:
"Teus olhos são garços,
Responde anojado; "mas és Marabá:
"Quero antes uns olhos bem pretos, luzentes,
"Uns olhos fulgentes,
"Bem pretos, retintos, não cor d'anajá!"*

*— É alvo meu rosto da alvura dos lírios,
— Da cor das areias batidas do mar;
— As aves mais brancas, as conchas mais puras
— Não têm mais alvura, não têm mais brilhar. —*

*Se ainda me escuta meus agros delírios:
"És alva de lírios",
Sorrindo responde; "mas és Marabá:
"Quero antes um rosto de jambo corado,
"Um rosto crestado
"Do sol do deserto, não flor de cajá."*

*— Meu colo de leve se encurva engraçado,
— Como hástrea pendente do cactus em flor;
— Mimosa, indolente, resvalo no prado,
— Como um soluçado suspiro de amor! —*

*"Eu amo a estatura flexível, ligeira,
"Qual duma palmeira,
Então me responde; "tu és Marabá:
"Quero antes o colo da ema orgulhosa,
"Que pisa vaidosa,
"Que as flóreas campinas governa, onde está."*



COSTA, João Baptista da. *A Índia Marabá*, 1922. Óleo sobre tela, baseado no poema Marabá (1849), de Gonçalves Dias.

*— Meus loiros cabelos em ondas se anelam,
— O oiro mais puro não tem seu fulgor;
— As brisas nos bosques de os ver se enamoram,
— De os ver tão formosos como um beija-flor!*

*Mas eles respondem: "Teus longos cabelos,
"São loiros, são belos,
"Mas são anelados; tu és Marabá:
"Quero antes cabelos, bem lisos, corridos,
"Cabelos compridos,
"Não cor d'oiro fino, nem cor d'anajá."*

*E as doces palavras que eu tinha cá dentro
A quem nas direi?
O ramo d'acácia na frente de um homem
Jamais cingirei:*

*Jamais um guerreiro da minha arazóia
Me desprenderá:
Eu vivo sozinha, chorando mesquinha,
Que sou Marabá!*

DIAS, Gonçalves. *Marabá*, [s.d.]. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/gdias02.html>. Acesso em: 25 dez. 2021.

HORA DA REFLEXÃO

É hora de refletir e socializar sobre os textos anteriores, literários e imagéticos. Vamos lá?! Leia as questões abaixo. Em seguida, responda-as em seu caderno.

- ✓ O modo como a literatura e a pintura compõem significados é bem diferente. Pense um pouco sobre isso. A literatura se vale de qual(is) elemento(s) para produzir sentidos? E a pintura?
- ✓ Faça um breve levantamento histórico sobre o período de produção dos textos literários. Liste, por excerto, fatos que mais chamaram a sua atenção. É possível estabelecer relações entre os fatos encontrados e as respectivas obras? Explique.
- ✓ De que trata os excertos? Mesmo sendo publicados em épocas e por autores diferentes, é possível identificar, nos textos, uma temática em comum? Justifique sua resposta!
- ✓ O que justificaria textos publicados em um intervalo temporal tão distante, como *Caramuru*, de Santa Rita Durão, de 1781, e *Iracema*, de José de Alencar, de 1865, apresentarem uma temática tão semelhante? Na sua opinião, ainda que apresentem uma temática relativamente próxima, a gênese dos dois textos compartilha, também, de uma mesma motivação? Comente!
- ✓ Reflita sobre os excertos literários. Como se estruturam? Considerados em sua completude, a que gênero pertencem?
- ✓ Como é representada, nos excertos de *Caramuru* e *Iracema*, a relação entre colonizador europeu e indígena brasileira?
- ✓ Como a figura feminina é caracterizada nos textos literários e nas pinturas? Na sua opinião, a imagem construída nos textos se aproxima ou se distancia da mulher dos dias atuais? Comente.

É possível afirmar, após as leituras e as pesquisas realizadas até aqui, que a imagem do autóctone brasileiro assume, dependendo do momento em que é retratada, motivações diferentes. Na era colonial, por exemplo, sua imagem chama a atenção por estar associada ora à beleza exótica, ora aos costumes tribais. De 1836 para cá, entramos na era nacional da literatura brasileira, que exaltou a natureza exuberante do território recém “descoberto” e, principalmente, construiu um símbolo étnico que identitariamente nos representasse: o índio. Essa noção diferenciada sobre o território, essa nova percepção acerca da terra brasileira e de tudo o que nela há, reforçam o sentimento de nacionalidade. O índio, elemento chave desta identidade nacional, passa a ser representado, nas obras literárias, de forma idealizada. Essa idealização, por sua vez, é composta por três elementos: o que de fato pertencia ao índio e era retratado, características que efetivamente o índio possuía, mas que foram mostradas com um nível de intensidade exagerado e a idealização propriamente dita, quando a ele são atribuídos caracteres que não lhe são naturais. A fim de aprofundar ainda mais essa importante temática, tão cara à literatura brasileira, montaremos, a seguir, grupos especializados de leitura. Confira!

CLUBE DE LEITURA

A turma será dividida em grupos, cada um se encarregará pela exposição e condução de um debate geral, com toda a classe, sobre o texto do qual ficou responsável. As datas e os locais de encontro para discussão e organização do debate, por texto, ficarão a critério de cada grupo. A exposição e discussão geral, junto à classe, porém, será brevemente agendada pelo(a) professor(a), em dia e horário específicos.

Os textos sugeridos para discussão no clube de leitura, por ordem cronológica de publicação e discussão, são:

- (1500) *A carta de Pero Vaz de Caminha*.
- (1781) *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*, de Frei José de Santa Rita Durão.
- (1857) *O guarani*, de José de Alencar.
- (1865) *Iracema*, de José de Alencar.
- (1928) *Macunaíma*, de Mário de Andrade.
- (2002) *Oré Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus*, de Kaká Werá Jecupé.
- (2020) *O Amanhã não está à venda*, de Aílton Krenak.

Atenção! Aproveite o momento de leitura, faça anotações, discuta suas impressões com os colegas de grupo, porém sem perder de vista o fio condutor que norteará as discussões deste clube de leitura: a construção da imagem do índio e os interesses que a justificam, segundo o contexto de publicação da obra.



Foto: Divulgação Globo Filmes

Você sabe o que é uma PARÓDIA?

A **paródia** consiste em recriar uma obra, por um ponto de vista cômico, a partir de outra preexistente. Além do aspecto cômico, já mencionado, a paródia pode assumir, também, por meio das alterações realizadas na obra original, um tom irônico, satírico e/ou crítico, dependendo das intenções do seu produtor. As paródias são geralmente utilizadas para abordar, de forma mais descontraída, temas polêmicos, que merecem nossa atenção e reflexão, como, por exemplo, o processo de colonização do Brasil, retratado, no século XVIII, na obra *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*, de autoria de Santa Rita Duraão, parodiada, em 2001, pela Globo Filmes, em *Caramuru: a invenção do Brasil*, de Guel Arraes e Jorge Furtado.

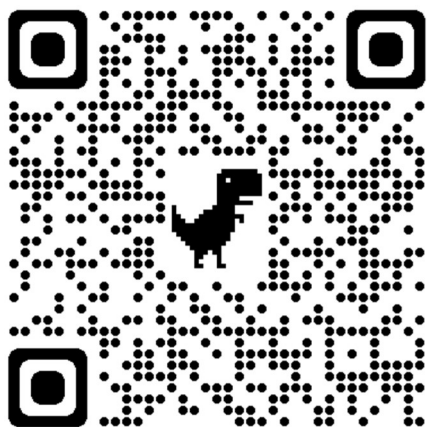
SEPARE A PIPOCA! O FILME JÁ VAI COMEÇAR...

Assista com os colegas e o(a) professor(a), observando, principalmente, como o índio é retratado. Bom filme!

EXPOSIÇÃO DE CURTAS

Agora é hora de mostrar, por meio da paródia e da animação, o que se aprendeu durante as atividades sobre o índio brasileiro e a (re)construção literária e pictórica de sua imagem no decorrer da história. Vamos lá!?

- Levantem mais informações sobre a paródia, assim como maneiras de como produzi-la por meio da animação.
- Mantendo os mesmos grupos formados para o Clube de Leitura, escolham outra obra, dentre as debatidas, para a produção de uma paródia animada.



<https://sketch.metademolab.com/>



- A paródia animada será produzida em formato de curta, um dos gêneros do cinema. Ah!... Não se esqueçam de pesquisar sobre animação e curta metragem: o que são... como são produzidos... quanto tempo duram... etc.
- Feito isso, “mãos à obra”! Utilizem, para a produção da animação, o site ao lado.



Foto: Divulgação Oscar 2021

Noite do Oscar

As melhores animações serão expostas para todas as turmas, votadas e premiadas na noite do Oscar da escola, organizado pelo(a) professor(a) e pela turma.

A proposta didática 02, assim como a anterior, estrutura-se, também, conforme as orientações recomendadas pela *BNCC – Ensino Médio*. Por estarem muito próximas, selecionamos, para explorar nesta proposta, duas habilidades: a EM13LP46 e a EM13LP53. A

primeira delas está intimamente relacionada à experiência cultural do estudante: ao apreciar, produzir e/ou expor obras artísticas autorais. A segunda habilidade destaca, novamente, o aspecto da criação autoral, por meio dos diversos gêneros e mídias, incluindo, ainda, a “apropriação” criativa, por meio das estilizações e das paródias.

Partindo de uma breve exposição de arte, em que protagoniza a relação entre a pintura e a literatura, os estudantes são levados a pensar sobre a construção da imagem do indígena brasileiro. Os quadros e os textos literários apresentados, cada um à sua maneira, revelam olhares singulares acerca dessa construção. Esse, a nosso ver, é o “pontapé” inicial necessário para os desdobramentos da sequência didática que convidará esses mesmos estudantes à vivenciarem, mesmo que virtualmente, a experiência de um passeio ao Museu de Arte de São Paulo – MASP; a lerem, na íntegra, e a refletir, individual e coletivamente, sobre obras de diferentes autores, épocas e escolas; a conhecerem sobre a paródia, como estratégia de produção de sentidos; e, por fim, a explorarem a própria criatividade, produzindo, por meio das mídias, seus trabalhos artísticos autorais, e expondo-os ao público.

O diálogo interartes apresentado por meio da exposição, envolvendo a pintura e a literatura, é complementado pela seção intitulada “Hora da reflexão”, momento em que os estudantes são levados a pensar sobre os pontos evidenciados na relação interartes.

Como pode ser observado, o texto e a leitura literária são enfatizados do começo ao fim da proposta. Os excertos literários apresentados, ao mesmo tempo em que auxiliam os estudantes a refletirem sobre a construção da identidade do autóctone, despertarão, também, a curiosidade necessária para o “enfrentamento” dos textos literários em sua íntegra, mesmo que, num primeiro momento, com a ajuda dos colegas, por meio do Clube de Leitura, estrategicamente pensado para auxiliá-los durante esse “enfrentamento”.

O Clube, além de alcançar a reflexão e o aprofundamento sobre a temática da construção da imagem do indígena ao longo da história, motiva os estudantes para a leitura de obras completas, encoraja-os a compartilhar, com os colegas e o(a) professor(a), suas percepções sobre os textos, criando, assim, uma esfera propícia para a formação do leitor crítico, mencionado repetidas vezes nos documentos educacionais oficiais, comentados, nesta tese, em nosso segundo capítulo.

As obras, criteriosamente selecionadas para o clube de leitura: *A carta de Pero Vaz de Caminha*, *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*, *O guarani*, *Iracema*, *Macunaíma*, *Oré Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus*, assim como *O Amanhã não está à venda*, são apresentadas de uma maneira que rompe a tradição historiográfica das aulas de literatura. As escolas literárias, os estilos de época e de autor deixam de ser priorizados,

cedendo espaço ao texto literário e sua leitura, que, em algum momento, poderá acioná-los para compreender e interpretar as obras. Por esse caminho, os estudantes terão uma visão mais ampla do retrato do índio na literatura. Caminho esse que se inicia no período colonial brasileiro, por meio da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, até alcançar os dias atuais, com *O amanhã não está à venda*, texto de 2020, de Aílton Krenak, que aborda a condição do indígena atual, no contexto da pandemia da COVID-19, não mais pela voz do outro, mas pela voz da própria comunidade indígena. Assim, só esta relação, entre: “o índio construído pelo discurso do colonizador” e o “índio real, que fala sobre os próprios desafios”, teria feio a proposta valer a pena. Mas, como professores dedicados, movidos por uma educação transformadora, precisamos ir além, precisamos pensar sobre como os clássicos são recebidos nos dias de hoje, como são parodiados, em quais mídias se manifestam. A nosso ver, esse é o nível de reflexão que melhor atrai a atenção do estudante de hoje, uma vez que passa a perceber, de forma mais clara, a presença da literatura em seu contexto social e, por que não, em sua própria vida.

O leitor deve estar se perguntando: e a relação interartes entre a literatura e o cinema, objeto de investigação da tese? Então, àquilo que aparentemente pode soar como “desnecessário” ou “perda de tempo” é, na verdade, um sólido embasamento para o estabelecimento de relações mais consistentes entre os textos literários abordados e o filme *Caramuru, a invenção do Brasil*, de Guel Arraes e Jorge Furtado. Após um intenso e profundo trabalho envolvendo o texto e a leitura literária, chegamos à paródia e a sessão de cinema do filme, momento ímpar para refletir, sistematicamente, com a ajuda do(a) professor de língua portuguesa, sobre a desconstrução do indígena do período colonial, ilustrado nas pinturas e nos textos literários da época.

Ao mesmo tempo em que a sessão de cinema traz um momento de descontração para a aula de literatura, serve de exemplo para entender não só o elemento paródia, mas compreender como se estabelece, na prática cotidiana dos estudantes, a relação entre a literatura e o cinema. Podemos dizer, ainda, que o filme utilizado, *Caramuru: a invenção do Brasil*, servirá de referência para a produção, em grupo, de um curta metragem animado, proposto como última atividade da proposta didática 02.

Para produzir o curta animado, em que é solicitado a realização da paródia de um dos livros discutidos no Clube de Leitura, os grupos precisarão pesquisar mais sobre a paródia, em especial sobre sua execução no cinema, sobre o curta e a animação, conhecerão um site utilizado para a produção de animações a partir de desenhos simples, que serão confeccionados pelos componentes de cada grupo, e, por fim, o mais importante, farão a exposição das próprias produções, atividade que alcança seu ápice na premiação da noite do Oscar da escola.

De modo geral, podemos concluir que a proposta didática 02, em sua composição, propõe sólido trabalho interartes envolvendo a literatura e o cinema, ao sair da mera indicação de filmes e investir, sobretudo, na leitura, análise, reflexão e produção de textos, preocupando-se, sobretudo, com os processos de formação do leitor de literatura na escola.

3º ANO DO ENSINO MÉDIO Sequência Didática 03

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.	
Habilidade	Competências Específicas
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> etc.).	1, 3

OBS: Recorte de quadro extraído da BNCC – *Ensino Médio* (BRASIL, 2018, p. 516), com adaptações.

Atividade



CRÍTICA LITERÁRIA E AS "NOVAS" MÍDIAS



No mundo atual, onde as informações são produzidas a todo instante e propagadas numa velocidade nunca antes vista, indivíduos comuns encorajaram-se a divulgar, pela internet, impressões sobre **livros**, peças de teatro, **filmes**, músicas e quadros, atividade que até pouco tempo ficava restrita à crítica especializada. Essa democratização e conseqüente popularização da crítica fez surgir inúmeros *blogs*, canais no YouTube, vídeos e *podcasts* dessa nova geração de críticos de Arte. Esse fenômeno também alcançou a literatura. Vamos descobrir, juntos, como essa nova crítica tem funcionado e, ao mesmo tempo, refletir sobre a sua importância cultural e econômica para os dias de hoje? Leia, a seguir, a interessante reportagem *Booktubers: de que forma a crítica (e a resenha) literária se configura na atualidade*, assinado por Mateus Araújo e publicado em 9 de setembro de 2018, pelo site *Escotilha*.

Booktubers: de que forma a crítica (e a resenha) literária se configura na atualidade

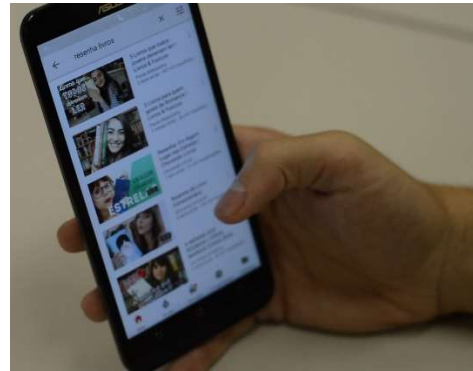
Reportagem busca entender o papel das resenhas e críticas dos *booktubers* para a sociedade e para o mercado editorial.

por Mateus Araújo – 9 de setembro de 2018.

Com a popularização da internet surgiram novas formas de comunicar e informar, assim como novas maneiras de difundir esses gêneros. Exemplo disso é a veiculação de resenhas e críticas literárias, antes postas em jornais e revistas especializadas e, atualmente, tidas em sites e blogs, assim como em canais do YouTube. Esta transição trouxe muitas questões à tona, como as contribuições desse material e seu papel na indústria editorial.

Recentemente, o autor e jornalista **Ronaldo Bressane** postou em suas redes sociais o orçamento que uma *booktuber* – pessoa que faz vídeos de cunho literário no YouTube – cobrou para divulgar um livro. A esta publicação se seguiram muitas manifestações e não demorou para que fosse instaurada uma discussão acalorada na internet. O enterevo tomou novas proporções quando o editor, escritor e Publisher da *Serrote*, **Paulo Roberto Pires**, escreveu o artigo “A impostura *booktuber*”, publicado na revista.

Nesta discussão, de um lado ficaram as pessoas indignadas com o fato de que estava sendo cobrado para um livro ser divulgado em um vídeo, e do outro pessoas que defendiam a atitude da *booktuber*, tendo em vista que essa é sua forma de trabalho. Mas para entender melhor essa discussão é preciso destrinchar esse parâmetro, enxergar os tons de cinza.



No contexto atual, é através dos *booktubers* que as resenhas literárias estão divulgadas em maior quantidade. Imagem: Reprodução Cátedra Unesco – Fernanda Neves.

Crítica x Resenha

Procurado pela reportagem para comentar o caso, Bressane afirmou que tudo que teria a dizer sobre o assunto já haveria comentado em um texto publicado na plataforma *Medium*. Para o autor, que centra parte de sua crítica à legitimidade da opinião do *booktuber*, o “resenhista *youtuber* não precisa saber escrever, como o jornalista ou crítico literário: ele apenas fala o que lhe vem à cabeça.”

Primeiramente, é importante ressaltar que **crítica literária e resenha são dois gêneros textuais distintos**. Pode parecer trivial, mas essa diferenciação permite que parte da discussão seja melhor compreendida.

“Acredito que a crítica literária propriamente dita seja algo reflexivo, aprofundado, ancorado em uma fundamentação rigorosa. Ela exige formação e estudo por parte de quem a pratica. As resenhas, não, ou não necessariamente. Essas têm um caráter mais ligeiro, superficial (até pelo pouco espaço disponível) e impressionista, é sempre aquilo de *gostei, não gostei*”, explica André de Leones, escritor, resenhista literário d’*O Estado de S. Paulo* e cronista d’*O Popular*.

Além disso, a discussão levantada pelo autor Ronaldo Bressane também pode ser vista por um outro tipo de equívoco: **o de interpretação**. “Acredito que ele tenha mostrado sua indignação como jornalista, ao encarar que uma pessoa estava cobrando para cobrir uma pauta. O que bate de frente com o código de ética do jornalista, que diz que o profissional *não pode divulgar informações visando o interesse pessoal ou buscando vantagem econômica*”, comenta Leonardo Neto, editor da *PublishNews*, portal especializado em notícias sobre o mercado editorial e a indústria do livro.

Neto ressalta que é preciso entender que o trabalho feito pelos *booktubers* é comumente voltado para a área da publicidade, atuando como divulgação, não sendo necessariamente jornalismo, apesar de que os *influencers* podem mesclar ambos os conteúdos em seus vídeos.

Contribuições das resenhas literárias no YouTube

Com a democratização de vozes proposta pela internet e a não-obrigatoriedade de especialização para elaborar esses conteúdos opinativos/indicativos, atualmente, qualquer pessoa pode fazer uma resenha literária e publicá-la em uma plataforma digital. E essa mudança tem suas contribuições positivas.

“Em termos de divulgação, é enorme a diferença de possibilidades. Antigamente, a notícia da existência de um livro, ou sua apresentação a um espectro mais amplo de pessoas, estava bastante reservada à sua presença nos jornais ou revistas de grande circulação. Hoje, todo livro lançado tem disponível alguma outra forma de ser divulgado”, comenta Rafael Gallo, autor dos livros premiados *Rebentar* (Record, 2015) e *Réveillon e outros dias* (Record, 2012). A posição é compartilhada pelo escritor André de Leones. “A partir dessa mudança, tenho contato mais direto com os leitores e resenhistas, além de favorecer a rápida disseminação das informações acerca do que escrevo e publico”.



A professora de inglês Tatiana Feltrin foi a precursora do *booktube* no Brasil, surgindo em meados de 2007.
Imagem: Reprodução.

É no YouTube, em canais de *booktube*, que resenhas literárias atualmente encontram espaço para serem amplamente elaboradas e repercutidas. São diversos canais que tecem críticas e comentários sobre lançamentos editoriais mundiais, buscando não apenas indicar livros para sua audiência, mas objetivando planos maiores.



Isabella Lubrano mantém seu canal, *Ler Antes de Morrer*, na ativa desde 2014. Imagem: Reprodução/Fernando Moraes.

“Nós [booktubers] auxiliamos na tarefa de formar novos leitores, ao utilizar a linguagem que o jovem está acostumado a ouvir. Trazemos os livros para o universo pop, para a cultura jovem, assim como buscamos tirar o livro daquele ambiente traumatizante que, muitas vezes, as escolas proporcionam”, explica a *booktuber* Isabella Lubrano, criadora do canal *Ler Antes De Morrer*.

Isabella, que também é jornalista, ressalta que os canais literários podem atuar, ainda, como forma de visibilizar autores e livros marginalizados da grande mídia. “Os autores independentes, os que se auto publicam, os que estão fora do eixo Rio-São Paulo, aqueles que ainda estão em construção, eles têm no YouTube um canal para atingir um público maior do que eles conseguiriam com seus próprios recursos ou com sua rede de contatos”.

Quando a resenha literária é publieditorial

É inegável que os influenciadores digitais movem muitos setores comerciais no contexto atual, devido à sua capacidade de promover efetivamente produtos para uma audiência fiel. Desse modo, os próprios setores buscam neles uma aliança para se manterem interessantes para o público.

No artigo de Bressane no Medium, ele também aponta que pode haver dificuldade em crer na imparcialidade das opiniões que os *youtubers* expressam em seus vídeos. “Se me disponho a vender uma opinião, mesmo que indique que aquela é uma opinião vendida, todas as outras opiniões foram contaminadas pelo mesmo princípio.”

De acordo com o raciocínio do jornalista, a indicação de que o *booktuber* teria feito um publieditorial jogaria uma nuvem de desconfiança sobre os demais vídeos do canal, afinal, o espectador não teria a clareza se estes também não teriam sido opiniões dadas mediante pagamento. “É a mesma pessoa, tendo o mesmo fundo de estante de livros, a mesma voz, a mesma entonação. E, como já acontece entre a maioria dos perfis de *digital influencers*, a maioria dos navegantes não diferencia um *post* pago de um *post* espontâneo.”

Nos canais de *booktube*, normalmente funciona assim: a editora paga ao *booktuber* para ler um livro, escolhido dentro de uma lista, que posteriormente deve ser comentado em um vídeo. **A estratégia é vantajosa para as editoras, que não precisam pagar caro para divulgar os livros em mídias tradicionais, onde comumente não alcançam o engajamento conquistado na rede social.**

“Muitos inscritos se identificam com algum *booktuber* e com seu conteúdo, passando a confiar quase que cegamente nas indicações colocadas ali. E isso é muito importante para o mercado editorial, porque tem canais que alcançam até 20 mil pessoas. Então imagina um livro tendo esse tipo de visibilidade?”, ressalta Victor Almeida, criador do famoso canal literário *Geek Freak*.



Além de resenhas e tags, Victor Almeida também organiza maratonas literárias com seus inscritos. Imagem: Divulgação.

‘A estratégia é vantajosa para as editoras, que não precisam pagar caro para divulgar os livros em mídias tradicionais, onde comumente não alcançam o engajamento conquistado na rede social.’

Um exemplo prático de como essa visibilidade é benéfica para as editoras pode ser visto com a reação de mercado após a *youtuber* Jout Jout indicar no seu canal o livro *A parte que falta*, publicado pelo selo Companhia das Letrinhas. Antes da indicação, a obra não demonstrava sinais de sucesso de vendas; bastou o vídeo da *youtuber* para ele conquistar a lista dos mais vendidos.

E então surge mais uma questão na discussão levantada a partir do post de Ronaldo Bressane: **ao pagar para que os *booktubers* façam esse trabalho de divulgação, este não passa a ter um teor ético deturpado?** Ou seja, os *booktubers* podem se isentar de dar um posicionamento negativo em detrimento do dinheiro pago por editoras ou autores?

Geralmente não. Quem explica melhor esse quadro é Bruno Mendes, sócio do #coisadelivreiro, agência de consultoria em marketing e inteligência para o mercado livreiro e editorial. A empresa é formada por livreiros, editores e produtores de conteúdo, dentre eles os *booktubers*.

“Os *booktubers* com quem trabalhamos têm em comum a preocupação de esclarecer às editoras e autores que o espaço é pago, sua opinião, não. E o acesso a esse espaço só é permitido a livros que, de fato, agradem seu gosto literário. Nunca fizemos uma campanha em que um criador de conteúdo tenha mentido sobre ter gostado de um livro. Mas já cancelamos várias campanhas porque o livro não agradou ao leitor/*booktuber*”.

Victor Almeida, que conta com quase 100 mil inscritos no seu canal literário (*Geek Freak*), também comenta sobre a questão utilizando sua experiência para ilustrar. “Algo que sempre faço quando fecho um publeditorial é dizer ao interessado: **você pagando não garante uma opinião 100% positiva, vou dar minha opinião verdadeira**. Se por um acaso eu não curtir o livro ou talvez chegar à conclusão que vai prejudicar o autor o vídeo que eu fizer, opto por não o fazer. Então, entro em contato com ele, converso, a gente concorda, e se for necessário, devolvo o dinheiro. Mas nunca no canal fingi gostar de um livro porque estava sendo pago”.

É importante reforçar que o trabalho do *booktuber* é diferente do crítico literário, ou do jornalista. Contudo, na conjuntura ideal, se faz tão importante quanto no funcionamento do mercado editorial. Um trabalho que apesar de ter um cunho de marketing, por ser de divulgação, vai além ao fomentar o hábito de leitura de uma forma descontraída e efetiva.

“É a possibilidade de horizontalização da experiência literária. A nosso ver, **em um país onde não há incentivos culturais o suficiente, o *booktuber* só tem a contribuir**”, conclui Mendes.

ARAÚJO, Mateus. *Booktubers: de que forma a crítica (e a resenha) literária se configura na atualidade. Escotilha: cultura, diálogo e informação*, 2018. Disponível em: <<http://www.aescoti.lha.com.br/literatura/contracapa/critica-resenha-literatura-booktubers/>>. Acesso em: 29 de dez. de 2021.



DEBATE SOBRE O *TEXTO*: dois, quatro e todos

- Após a leitura da reportagem de Mateus Araújo, reúna-se, conforme as orientações do(a) professor(a), com algum(a) colega e discutam sobre as impressões que tiveram sobre o texto: *Booktubers: de que forma a crítica (e a resenha) literária se configura na atualidade*. A dupla terá 10 minutos para conversar sobre o texto. Finalizado esse tempo, cada componente se juntará a outros três colegas, formando um novo grupo de discussão.
- Com os grupos já formados, o professor designará, para cada quarteto, a responsabilidade de debater, em 20 minutos, sobre um dos tópicos a seguir:
 - ✓ Democratização da crítica literária pela internet;
 - ✓ O crítico e o *Booktuber*: aproximações e distanciamentos;
 - ✓ *Booktuber*: trabalho ou passatempo?
 - ✓ Influência e alcance dos *booktubers*;
 - ✓ Mercado editorial, Marketing digital e visibilidade de obras, autores e editoras.
 - ✓ Espaço dado a autores e livros literários marginalizados da grande mídia.
 - ✓ Resenha literária e ética;
 - ✓ (Im)parcialidade das opiniões dos *booktubers*;
 - ✓ Legitimidade da opinião de um *booktuber*;
 - ✓ *Booktubers* e a formação de novos leitores de literatura.
- Encerrado o tempo de trabalho dos grupos, a discussão se estenderá, por meio de um grande debate, a todos da turma. Neste momento, o(a) professor(a) mediará a discussão, definindo e organizando os turnos de fala dos participantes.



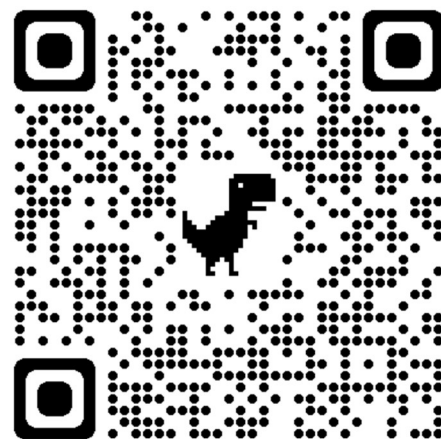
HORA DO(S) VÍDEO(S)!...

Assista, no *Canal Livro & Café*, de Francine Ramos, a resenha do romance *Desmundo*, publicado em 1996, por Ana Miranda.



Foto: Reprodução / Youtube

Acesso ao vídeo pelo endereço ou QR Code ao lado:
<https://www.youtube.com/watch?v=HT79DDs74To&t=10s>



Desmundo (Ana Miranda): o lado das mulheres

10.174 visualizações · 6 de out. de 2016

👍 408 🗨️ NÃO GOSTEI ➦ COMPARTILHAR ≡+ SALVAR ...



Livro&Café

12,4 mil inscritos

INSCREVER-SE

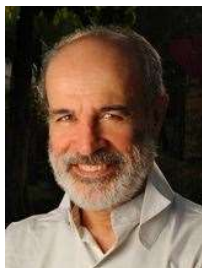
Um livro forte, difícil mas também urgente, pois fala da colonização do Brasil pelos olhos das mulheres. Assustador, violento e humano. Recomendo a leitura só para os fortes!

Não perca tempo! Leia, na íntegra, o texto de Ana Miranda (1996) e conheça, por meio da personagem Oribela, a perspectiva feminina sobre o processo de colonização portuguesa na América.

Assista, também, a versão cinematográfica de *Desmundo* (2002), dirigida por Alain Fresnot, com respeitado elenco:



Simone Spoladore



Osmar Prado



Caco Ciocler



Foto: Divulgação A.F. Cinema e Vídeo



Literatura e Cinema em *Podcast*⁶³

*Colonização portuguesa na América
partindo das leituras (literária e cinematográfica) de
Desmundo & Caramuru*

O que é um Podcast?

A origem do termo *podcast* teria surgido a partir da junção de iPod, dispositivo da Apple de reprodução de arquivos MP3 (áudio), e broadcast, palavra em inglês que significa “transmissão” (de rádio). Os créditos para a criação deste conceito foram atribuídos ao ex-VJ da MTV Adam Curry. *Podcast* é um **arquivo digital de áudio transmitido através da internet**, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Qualquer usuário da internet pode criar um *podcast*. As publicações dos arquivos *podcast* são feitas através de **podcasting**, um sistema que segue um padrão de **feed RSS**, ou seja, permite que os internautas possam subscrever determinado post de seu interesse e acompanhar automaticamente todas as recentes atualizações deste.

Como dito, os *podcasts* podem ter diferentes temas, sendo que os mais populares costumam falar sobre **cinema**, TV, **literatura**, ciências, games, religião, humor, esporte, etc.



Foto: Maremoto Produtora / SP

Em suma, o *podcast* é parecido com um programa de rádio, mas a diferença está no fato desta mídia digital ser disponibilizada na internet, podendo assim ser acessada a qualquer momento.

Diferente dos feeds de texto, os *podcasts* são feeds de áudio, ou seja, textos para ouvir. Existem três principais meios de ouvir um *podcast*: acessando o site onde o arquivo está disponível; fazer download do *podcast* para o computador ou smartphone, podendo assim ouvir o seu conteúdo mesmo offline; ou através da instalação de um agregador de *podcasts*, um software que organiza e comunica quando houver atualizações nos *podcasts* que a pessoa acompanha.

SIGNIFICADO de podcast. *Significados*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/podcast/>. Acesso em: 02 de jan. de 2021 (com adaptações).

⁶³ Segundo Elekaei et al (2019), “O termo *podcast* é uma combinação das palavras ‘iPod’ e ‘broadcast’ (INSTANTO, 2011). No entanto, os podcasts podem ser reproduzidos não apenas por iPods, mas também por MP3 players e outros tipos de mídia nos computadores e dispositivos móveis. O que torna o podcasting especial é a capacidade que ele tem para a ‘assinatura’. Isso significa que os ouvintes podem se inscrever em seus podcasts favoritos por meio de um feed RSS (Really Simple Syndication). Os computadores e smartphones, nesse caso, receberão ‘alertas’ sempre que novos episódios forem publicados. Além disso, quando o programa é aberto, os softwares do podcatcher (usuário), como o iTunes, baixam automaticamente os novos episódios. Existem dois tipos de podcast: os ‘podcasts de rádio’ e os ‘podcasts independentes’” (ELEKAEI et al., 2019, p. 106, tradução nossa).



Foto: Divulgação Martin Claret

criação, gravação, edição e publicação de PODCASTS

Agora que você aprendeu um pouco mais sobre a crítica literária e a sua manifestação nos mais variados suportes multimidiáticos da atualidade, é hora de “por a mão na massa” e construir, em formato de podcast, a própria crítica dos textos literários estudados. O objetivo do podcast é refletir, a partir das obras *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*, de Santa Rita Durão, e *Desmundo*, de Ana Miranda, assim como de suas respectivas adaptações para o cinema, sobre o processo de colonização portuguesa na América e sobre os seus desdobramentos nos dias de hoje.

O(A) professor(a) de língua portuguesa dividirá a turma em grupos com 5 ou 6 componentes. Cada grupo se encarregará de produzir um podcast independente refletindo sobre o processo de colonização portuguesa na América e sobre os seus desdobramentos nos dias de hoje. Para isso, se sustentará na leitura de duas obras literárias, *Desmundo* e *Caramuru*, e em suas adaptações para o cinema. O podcast, com duração de uma hora, deverá se dedicar a uma das temáticas abaixo:

- Perspectiva(s) sobre a colonização portuguesa na América.
- Os conflitos na colônia: entre tribos indígenas e/ou entre colonos e indígenas.
- Diversidade linguística na colônia.
- Aculturação do indígena.
- Cristianismo e catequese dos gentios.
- Uma colônia patriarcal.
- As mulheres na colônia.
- Exploração e economia coloniais.
- Colônia e miscigenação.



Foto: Divulgação Globo Filmes

Criação

- **Planejamento** – Este é o momento de pensar sobre o público alvo, o formato (entrevista, talk show ou solo), a estrutura e a sequência do podcast.
- **Criação de identidade sonora e visual** – Durante o processo de criação, é fundamental pensar sobre a logomarca e as vinhetas de abertura e encerramento do podcast.
- **Pesquisa de pauta e criação do roteiro** – Com o público alvo e a estrutura já definidos, é hora de investir no conteúdo do podcast, que deve ter uma atenção especial. Além das pesquisas sobre o assunto a ser abordado, é importante pensar sobre qual a melhor sequência de apresentá-lo.

Gravação e edição

- **Alocação** – Onde o podcast será gravado? É importante pensar nisso! É preciso buscar um ambiente fechado, que abafe, ao menos um pouco, os ruídos externos.
- **Recursos materiais** – Não se pode esquecer, ainda, dos recursos materiais necessários para a gravação do podcast: microfone(s), gravador ou um bom smartphone.
- **Gravação** – Organizar bem o ambiente de gravação, buscando seguir a pauta planejada. A seriedade e o comprometimento do grupo neste momento serão essenciais para o sucesso do podcast.
- **Edição** – Esta é a fase de cortar partes, para adequar o conteúdo ao tamanho planejado, e inserir recursos sonoros, como vinhetas e efeitos. É, ainda, momento para limpar o som, melhorando sua nitidez e consequentemente qualidade. Recorram, para tal tarefa, softwares simples, como o “Audacity”, com opções para aumentar o volume do som (amplificar), reduzir ruídos, ajustar graves e agudos (equalizar), dentre outras funções. Após editado, o podcast estará pronto para publicação e divulgação no site ou rede social da turma/escola.

Hospedagem, publicação e divulgação

- Todos os podcasts serão publicados pelos respectivos grupos, com intervalos estabelecidos pelo(a) professor(a) da disciplina, e hospedados, em forma de episódios, no site ou rede social da turma/escola.

Buscando atender a habilidade EM13LP52 e as competências 1 e 3, da área de linguagens e suas tecnologias, na *BNCC – Ensino Médio*, nossa última sequência didática explora a criticidade do estudante do 3º ano, por meio de uma reflexão sobre a enorme expansão da crítica literária não especializada na internet e seus desdobramentos. Vale ressaltar que as práticas de leitura e crítica literárias também se fazem presentes, por meio de debates e produções de textos críticos.

Como nos mostra o código alfanumérico da habilidade 52 (EM13LP52), os comentários apreciativos e críticos sobre as obras artísticas, dentre elas a literatura, devem ser trabalhados durante todos os anos do Ensino Médio. As aulas de literatura do 3º ano, em especial, nos parecem terreno propício para discutir sobre a crítica literária, assim como para investir em trabalhos críticos autorais, uma vez que seus estudantes apresentam maior bagagem literária, se comparados aos do 1º e 2º anos.

A sequência didática parte do contexto do estudante, trazendo à discussão fatos do cotidiano relacionados à leitura, discussão e crítica literárias. Nessa discussão, iniciada pela leitura da reportagem *Booktubers: de que forma a crítica (e a resenha) literária se configura na atualidade*, assinada por Mateus Araújo, são abordados vários tópicos, dentre eles: a democratização da crítica literária pela internet, o trabalho dos *booktubers*, ética na avaliação das obras, sua influência e alcance junto aos seguidores e contribuição na formação de novos leitores. Após a leitura da reportagem, o estudante é convidado a refletir sobre tais pontos, compartilhando sua leitura com os colegas, por meio do debate “dois, quatro, todos”. Esse modelo específico de debate busca preparar gradativamente, os estudantes, respeitando seus estágios de leitura, para a participação em uma discussão mais ampla e profundada.

O intuito do debate é conscientizar os estudantes, por meio da aprendizagem significativa, que a crítica literária, assunto da aula de literatura, não é apenas um conteúdo escolar a ser estudado, mas um fenômeno do cotidiano com impacto direto na divulgação, na venda, na leitura de obras e na formação de novos leitores. A abordagem da crítica literária, por meio de textos que não só a atualizam, mas a contextualizam, é essencial para conquistar a audiência e a motivação dos estudantes, que passam a encontrar mais sentido nas aulas de literatura.

Após debater longamente sobre a crítica literária e a sua democrática manifestação na internet, por meio dos *booktubers*, chegamos à seção “Hora do(s) vídeo(s)!”, espaço dedicado a apresentar, aos estudantes, um exemplo de canal do YouTube, dedicado à crítica não especializada de obras: “Livro & Café”, produzido por Francine Ramos. O vídeo “Desmundo (Ana Miranda): o lado das mulheres”, selecionado intencionalmente, com indicação de leitura, na íntegra, da obra *Desmundo*, de Ana Miranda, e sugestão de sua adaptação para o cinema, dirigida por Alain Fresnot, preparam o estudante para as práticas de leitura e crítica literárias, próximas etapas da sequência didática.

Os próximos passos da sequência didática direcionam os estudantes para a produção, em grupos, de podcasts que relacionam duas obras literárias, *Caramuru*, de Santa Rita Durão, e *Desmundo*, de Ana Miranda, e suas respectivas adaptações para o cinema, num minucioso trabalho interartes envolvendo a literatura e o cinema. Para isso, nossa sequência didática traz um breve texto conceitual sobre o *podcast*, explicando se tratar de um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, seguido de orientações detalhadas sobre seu planejamento, gravação, edição, publicação e divulgação.

Depois de aprofundar, por meio do texto “O que é um podcast”, os conhecimentos sobre o tema, os estudantes, por meio da seção “Criação, gravação, edição e publicação de podcasts”, são levados a aplicá-los na prática, por meio da produção coletiva de um podcast que reflete, por meio da relação interartes entre a literatura e o cinema, sobre pontos específicos da colonização portuguesa na América, como: a aculturação do indígena, o cristianismo e a catequese dos gentios, a colônia patriarcal, as mulheres na colônia, colônia e miscigenação, dentre outros pontos. Porém, para alcançar êxito na atividade, a leitura crítica das obras e dos filmes é indispensável. Além de desenvolver as habilidades de leitura literária dos estudantes, encoraja-os, ainda, à produção crítica, alcançando um dos maiores objetivos propostos pela *BNCC – Ensino Médio*: a formação de um cidadão reflexivo e crítico. Podemos dizer, também, que além de favorecer o processo de formação do leitor, e o desenvolvimento da sua criticidade perante os textos literários, nossa última sequência didática proporciona aos estudantes a possibilidade de despertarem a própria criatividade, aperfeiçoarem a escrita, a leitura e a oralidade, explorarem recursos de gravação e edição de áudio e vídeo, participarem de práticas reais de produção e publicação de textos críticos.

Como sabemos, muitas obras literárias, hoje em dia, ganham, por meio das adaptações, as telas dos cinemas, assim como algumas pessoas, por meio dos filmes, acabam se interessando pelos clássicos e/ou obras da literatura contemporânea que lhe serviram de base. O trabalho interartes envolvendo a relação entre a literatura e o cinema, por sua vez, além proporcionar,

aos estudantes, momentos descontraídos de aprendizagem, os fazem compreender melhor o mundo à sua volta, onde este tipo de relação é comum e frequente. Ao relacionar a literatura e o cinema, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e compreender, ainda, como essas duas manifestações artísticas narram e compõem sentidos, a primeira, por meio da palavra, e a segunda, por meio das imagens em movimento.

Outro ponto positivo da sequência didática é o trabalho realizado com as novas tecnologias, mídias e gêneros digitais. Hoje, mais do que nunca, é essencial abordar tais temas na escola, principalmente nas aulas de literatura. Cada vez mais, a literatura tem conquistado seu espaço no mundo virtual, por meio de textos digitalizados, da literatura digital, dos audiolivros, dos canais de leitura, *podcasts* literários, dentre outros suportes.

De forma geral, podemos concluir que esta última sequência didática, assim como as duas primeiras, estruturadas para aplicação no 1º e no 2º ano, ao contrário do que vimos no capítulo anterior, por meio da análise das coleções dos livros didáticos de língua portuguesa, utilizados no Ensino Médio, ultrapassa o limite da indicação de filmes, priorizando, de fato, a relação interartes entre a literatura e o cinema, por meio de atividades bem estruturadas e detalhadas, preocupadas em compreender, a fundo, fenômenos como a tradução intersemiótica e a composição de sentidos em ambas as manifestações artísticas.

É importante destacar, ao final das discussões e sequências didáticas apresentadas neste último capítulo, que a melhor estratégia para acessar e envolver os estudantes do Ensino Médio, atraindo-os para as aulas de literatura, formando-os como leitores críticos, é, sem dúvida, olhá-los de forma sensível, os compreendendo como sujeitos de um novo tempo, frutos de um contexto altamente tecnológico e de uma geração singular.

Não podemos esquecer que, atualmente, os textos literários de circulação social ultrapassam os limites do papel, do livro, ganhando força e marcando presença no meio digital, manifestando-se nos mais variados suportes, dentre eles o cinema. Tais mudanças alteram o modo como esses novos textos literários são apresentados, relacionados e/ou recepcionados. Com isso, os estudantes, precisam desenvolver novas habilidades e novas competências de leitura. Se quisermos transformar nossos estudantes em leitores críticos do mundo, como defendia Paulo Freire, com toda a certeza, este é o ponto de partida. Exatamente por isso, cada sequência didática apresentada neste capítulo foi iniciada pelas habilidades e competências propostas pela *BNCC* (Ensino Médio).

É importante destacar que, por mais que a *BNCC* (Ensino Médio) apresente fragilidades em sua composição, principalmente no quesito literatura, notamos um salto qualitativo em suas orientações, se comparadas as dos documentos anteriores. Não podemos esquecer, ainda, que a

“Base”, como carinhosamente a chamamos, abre espaço para a complementação, por parte dos entes federados, escolas e, até mesmo, pelos professores.

Boa parte das coleções de livros didáticos de língua portuguesa, analisados no capítulo anterior, também apresentaram as suas fragilidades, tanto na formação quanto no desenvolvimento de leitores de literatura. Neste bojo inclui-se, ainda, o frágil diálogo entre a literatura e o cinema, manifestado, em boa parte das obras, por indicações de filmes, por vezes, descontextualizadas, sem qualquer orientação ou atividades efetivamente preocupadas com a formação de um leitor de literatura capaz de apreciar e criticar as adaptações cinematográficas veiculadas em seu contexto sociocultural.

O(A) professor(a) de literatura assume, nesse caso, um papel de extrema importância, atuando como mediador(a) do processo de formação do leitor. Para que isso ocorra, será necessário, dentre outras coisas, conhecer o sujeito estudante, sua geração, seu contexto, os documentos oficiais que orientam sua aprendizagem, os materiais que utiliza durante o processo, dentre eles os livros didáticos, realizando, quando necessário, intervenções em benefício de seu crescimento intelectual.

Além das tarefas burocráticas necessárias ao professor, como um sólido conhecimento dos documentos oficiais de educação e dos livros didáticos utilizados nas aulas de literatura, é importante, também, o aperfeiçoamento frequente, não só para delinear o perfil do novo estudante, mas para conseguir levá-lo a alcançar as habilidades e as competências de leitura literária requisitadas nas práticas sociais de que participa. As boas práticas de trabalho interartes, envolvendo a relação entre a literatura e o cinema, nas aulas de literatura, inclusive, dependem diretamente dessa atualização do(a) professor(a), que precisará ir além das orientações dos documentos, como a *BNCC* (Ensino Médio) e, por vezes, complementar as propostas de trabalho interartes dos livros didáticos disponíveis.

Em resumo, somente a atualização frequente do(a) professor(a) garantirá maior conhecimento e aprofundamento das orientações dos documentos oficiais de educação, maior segurança durante os processos de avaliação, seleção e uso do livro didático de língua portuguesa, fazendo com que os filmes trabalhados em sala, assim como o estabelecimento de suas possíveis relações com a literatura ganhem melhor tratamento, por meio de um planejamento sistematizado e de atividades adequadas à formação e ao desenvolvimento do leitor de literatura, a fim de que amplie o seu letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta do avanço desenfreado das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, a sociedade vem sofrendo, de forma cada vez mais acelerada, mudanças significativas em sua estrutura. As novidades tecnológicas têm influenciado diretamente o modo como as pessoas interagem e se comunicam nas práticas sociais cotidianas. Os textos literários, por sua vez, não escaparam às inovações. Se antes repousavam no silêncio das bibliotecas, servindo ao deleite do leitor, que era surpreendido a cada página virada, hoje, manifestam-se, também, por meio das mídias. Em virtude disso, as competências e habilidades do leitor, necessárias ao enfrentamento desses “novos” textos, tornam-se ainda mais sofisticadas. Logo, para atender às novas demandas das práticas sociais de uso da(s) linguagem/ns, o Ministério da Educação – MEC, por meio de seu documento mais recente – *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Ensino Médio) – buscou, repensar o currículo comum nacional. Tal movimento desencadeou desesperada corrida, por parte das editoras, a fim de adequar suas coleções às exigências do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Os professores, por meio dos cursos de atualização, vêm se adaptando às mudanças na tentativa de aperfeiçoar as próprias práticas didáticas.

Fruto de inquietações geradas a partir desse complexo cenário, nossa pesquisa de Doutorado, intitulada “Literatura e cinema na sala de aula: contribuições para a formação do leitor no Ensino Médio”, buscou mostrar, por meio dos quatro capítulos apresentados, como o diálogo interartes, entre a literatura e o cinema, em especial, pode ser um interessante aliado, nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, capaz de potencializar o processo de formação do leitor de literatura que se encontra no atual contexto. Hoje, mais do que ler literatura é preciso compreender suas novas configurações, suportes e relações. Por conta disso, buscamos, em primeiro lugar, por meio desta pesquisa de doutorado, investigar como tem sido abordada tal relação interartes durante os últimos anos, defendendo e mostrando como sua utilização planejada e contextualizada pode ser eficiente estratégia didática para a formação do leitor de literatura. Por fim, intentamos, ainda: mapear e analisar discussões e propostas que vêm sendo levantadas nos últimos anos acerca da interface entre literatura, cinema e educação; investigar como os livros de língua portuguesa do Ensino Médio, recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos* (2018), têm abordado a relação literatura-cinema; confrontar as orientações do Ministério da Educação – MEC para o trabalho com a literatura no Ensino Médio e as propostas de trabalho dos livros de língua portuguesa recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos* (2018), no que diz respeito à relação literatura-cinema; explicar como o trabalho em sala,

envolvendo essa relação interartes, contribui para o processo de formação do leitor de literatura; e mostrar e comentar, por meio de três sequências didáticas que utilizam o filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, dirigido por Guel Arraes e Jorge Furtado, o texto literário base – *Caramuru*, do Frei José de Santa Rita Durão – dentre outras obras, como a relação interartes, quando bem planejada e contextualizada, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura literária essenciais para o mundo atual. A seguir, por meio de nossas considerações finais, buscaremos, de forma bastante sucinta, responder uma a uma, as questões levantadas neste estudo. Passemos, então, às respostas encontradas.

Quais são as principais discussões e propostas que vêm sendo levantadas nos últimos anos acerca da interface entre literatura, cinema e educação? É possível afirmar, com base nos dados levantados, que, no meio acadêmico, as discussões sobre a relação interartes, sobretudo envolvendo a literatura e o cinema, vêm, ao longo dos anos, se avolumando. Muitas delas têm refletido sobre o potencial do cinema como recurso didático nas mais variadas disciplinas, como em língua portuguesa, história, ciências e até mesmo na física. As pesquisas abordam tal relação sobre as mais variadas perspectivas, como em Martin (2013), Brito (2007), Cunha (2009), Avellar (1994), dentre tantos outros pesquisadores. Em proporção menor, temos, ainda, as pesquisas que buscam investigar a relação entre a literatura e o cinema nos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC. Por outro lado, poucas são as pesquisas que investigam tal relação interartes buscando compreender seus impactos na formação do leitor de literatura que se encontra no Ensino Médio, como é o caso deste estudo.

*Como os livros de português do Ensino Médio, recomendados pelo Guia de Livros Didáticos (2018), têm abordado a relação literatura-cinema? Todas as quatro coleções de livros didáticos de língua portuguesa investigados, atendendo aos editais de seleção do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, buscaram abordar a relação interartes. Por outro lado, das quatro coleções analisadas, apenas uma delas - *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso* – da Editora FTD, fugindo das indicações descontextualizadas de filmes, apresentou propostas de trabalho em que realmente verificamos a efetivação de um trabalho envolvendo a literatura e o cinema realmente capaz de desenvolver, no estudante, competências e habilidades de leitura literária, preparando-os para compreender os “novos” formatos de texto, assim como suas possíveis relações. É nítida a urgência em melhorar, nesses materiais, as propostas didáticas envolvendo a literatura e o cinema, a fim de formar o leitor de literatura do contexto atual, para que seja capaz de ler, com mais segurança, os textos literários, incluindo suas frequentes adaptações para o cinema.*

Quais são os principais pontos de encontro e/ou desencontro entre as orientações do Ministério da Educação – MEC para o trabalho com literatura no Ensino Médio e as propostas de atividades dos livros de português recomendados pelo Guia de Livros Didáticos (2018), no que diz respeito à relação literatura-cinema? Em todos os quatro documentos analisados, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (1999)*, *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – PCN+ (2002)*, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEN (2008)*, *Base Nacional Comum Curricular / Ensino Médio – BNCC (2018)*, percebemos, nitidamente, ao decorrer de suas publicações, um tímido avanço no que diz respeito às orientações de trabalho, na escola, envolvendo a relação literatura-cinema. De todos os documentos, apenas o último apresentou um considerável salto sobre o assunto, porém sem muitas orientações sobre como estabelecer, na prática diária da sala de aula, esse tipo específico de relação interartes, ficando sob a responsabilidade do professor a busca solitária de métodos e/ou estratégias didáticas capazes de atender às orientações presentes em seu texto.

Em virtude disso, sem orientações claras dos documentos, com livros didáticos que, em sua maioria, apenas indicam, de forma descontextualizada, filmes aos estudantes, sem estabelecer relações claras com a literatura, os professores, para executar, na prática, com qualidade, a relação interartes literatura-cinema, com vistas à formação de leitores de literatura no Ensino Médio, precisam estar preparados para adaptar e/ou criar as próprias propostas de trabalho. As atualizações frequentes nos parecem um excelente caminho para potencializar a aplicação da relação interartes envolvendo o cinema nas aulas de literatura, como estratégia para formar o leitor das novas gerações. De modo geral, boa parte dos livros didáticos de língua portuguesa refletem as imprecisões e lacunas presentes nos documentos, quando o assunto é o estabelecimento de relações interartes entre literatura e cinema. A nosso ver, os livros didáticos de língua portuguesa só irão aperfeiçoar suas propostas de trabalho interartes entre literatura e cinema quando os documentos oficiais registrarem, da forma mais clara, suas orientações sobre o tema.

É claro que nós, professores, não precisamos esperar isso acontecer para colher os benefícios do diálogo interartes nas aulas de literatura e conseqüentemente na formação do leitor de literatura. Como o próprio documento coloca, estamos diante de uma “base”, que pode e deve ser complementada a fim de atender os interesses curriculares locais, a fim de, por meio do respeito às diferenças contextuais, parametrizar, em todo o território nacional, as aprendizagens dos estudantes brasileiros, dentre elas a proficiência em leitura, geral e literária.

De que maneira o trabalho realizado em sala de aula, envolvendo esta relação interartes, contribui para o processo de formação do leitor de literatura? Como ilustrado em

nosso quarto e último capítulo, por meio de três sequências didáticas, a relação interartes entre a literatura e o cinema, quando bem planejada e executada, apresenta enorme potencial para a formação do leitor de literatura do atual contexto, já acostumado com as adaptações de obras literárias para o cinema. As práticas didáticas pensadas sobre a perspectiva das metodologias ativas, além de alcançar a motivação e o envolvimento dos estudantes, que se tornam protagonistas do processo, proporcionam experiências práticas enriquecedoras sob os mais variados ângulos do sistema literário, percorrendo a produção de obras, leitura propriamente dita, análise e crítica literárias. Os avanços não param por aí, os diálogos com o cinema, proporcionam, ainda, aos estudantes, a possibilidade de refletir sobre os processos de tradução intersemiótica e adaptação, tão frequentes nos dias atuais. Como pode ser observado, ainda no quarto capítulo, para alcançar o atual leitor de literatura, precisamos, em primeiro lugar, compreendê-lo enquanto sujeito, refletindo sistematicamente sobre o contexto em que se encontra inserido.

Como abordar, nas aulas, os diferentes e possíveis diálogos entre a literatura e o cinema a partir do filme Caramuru: a invenção do Brasil, dirigido por Guel Arraes e Jorge Furtado, a fim de contribuir para formar leitores de literatura? A clássica obra de Frei José de Santa Rita Durão, em conjunto com a produção audiovisual, apresenta, assim como qualquer outra obra literária e artística, enorme potencial didático para a formação do leitor. No seu caso, em especial, por trazer reflexões não só referentes ao surgimento do país, enquanto nação, assim como por impactar e dialogar com questões do presente dos estudantes, os motivando e os atraindo para a leitura e discussão. As duas obras, em conjunto, favorecem, ainda, a reflexão e a discussão de pontos bastante caros à literatura, como: colonização, memória, identidade nacional, foco e perspectiva narrativa, o “eu” e o “outro”, intertextualidade, paródia, dentre tantos outros. Para nós, a seleção de bons textos, literários e fílmicos, para as aulas de literatura, deve, obrigatoriamente, acompanhar planejamento e metodologias adequados ao processo de formação do leitor, principalmente quando o assunto é o trabalho interartes.

Nossa tese, por fim, confirma a riqueza da relação interartes entre literatura e cinema como estratégia capaz de potencializar o processo de formação do leitor, porém, para que seja utilizada a contento, precisamos avançar significativamente sobre a clareza das orientações dos documentos oficiais sobre o assunto, repensar as propostas de trabalho de boa parte dos livros didáticos e continuar investindo na atualização constante dos professores. Somente assim, desenvolveremos, nos estudantes, as habilidades e competências de leitura sofisticadas necessárias ao enfrentamento dos textos literários e suas adaptações para o cinema, nos dias atuais.

Não podemos nos esquecer, ainda, da escassez de recursos didáticos básicos, em algumas escolas do país, como: *internet*, TV, data show, som, sala apropriada para assistir aos filmes. Muitas delas, quanto têm tais recursos, enfrentam enormes desafios por conta de sua baixa qualidade. Se, por um lado, a pandemia da COVID-19 deixou evidente as fragilidades de recursos de algumas escolas, revelou, também, as dificuldades de acesso à *internet* e aos filmes, por parte de muitos estudantes.

Este estudo enfrentou grandes desafios durante sua execução, principalmente por conta da pandemia, já mencionada, que restringiu o atendimento presencial de muitos órgãos e instituições de educação públicas e editoras, o que dificultou, em muito, a aquisição das coleções de livros didáticos aqui analisadas. A ajuda de alguns gestores de escolas, em especial do Instituto Federal de Brasília – IFB, fez toda a diferença na aquisição de boa parte das coleções. A essa instituição, registramos nossos sinceros agradecimentos.

O novo ensino médio, previsto em lei, aprovada em 2017, começa, a partir de 2022, a ser implementado em todo o país, nas escolas públicas e privadas. Com ele, serão reconfigurados, também, as coleções de livros didáticos adquiridos pelas escolas. Na nova grade curricular das escolas públicas e privadas de Ensino Médio, os conteúdos não serão mais ministrados isoladamente, por disciplinas, como eram antes; serão, a partir deste ano, 2022, divididos em áreas do conhecimento de maneira similar à que acontece no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. Esse é um novo terreno em que a relação interartes, em especial, entre a literatura e o cinema, merece ser investigada, assim como o processo de formação do leitor de literatura, que se encontra em grande transformação, por conta das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- ABAURRE, Maria Luiza et al. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2016, v. 1.
- _____. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2016, v. 2.
- _____. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2016, v. 3.
- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ACERVO em transformação: a coleção do MASP de volta aos cavaletes de cristal de Lina Bo Bardi. *Museu de Arte de São Paulo*, [s.d.]. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/explore>. Acesso em: 25 dez. de 2021.
- ADLER, Mortimer J. *Como ler livros*. Trad. Eduward Horst Wolff e Pedro SeteCâmara. São Paulo: É Realizações, 2010.
- _____; DOREN, Charles Van. *A arte de ler*. Trad. Inês Fortes de Oliveira. São Paulo: Editora Agir, 1954.
- ADOBE creative cloud express. *Adobe*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/express/feature/video/editor>>. Acesso em: 25 dez. de 2021.
- AGUIAR, Flávio. Literatura, cinema e televisão. In: PELLEGUINI, Tânia et al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.
- ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
<https://doi.org/10.7476/9788579830259>
- ALENCAR, José de. *Iracema*. Santa Catarina: Avenida, 2012.
- _____. *Iracema*. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- AMADO, Janaína. Diogo Álvares, o Caramuru, e a fundação mítica do Brasil. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2110/1249>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- ANDREW, James Dudley. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? *Miscelânea*, Assis, v. 18, p.217-230, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/85/82>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- ARAÚJO, Inácio. *Cinema: o mundo em movimento*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARAÚJO, Mateus. Booktubers: de que forma a crítica (e a resenha) literária se configura na atualidade. *Escotilha: cultura, diálogo e informação*, 2018. Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br/literatura/contracapa/critica-resenha-literatura-booktubers/>>. Acesso em: 29 de dez. de 2021.
- ARAÚJO, Nabil. Formação literária para os novos tempos. *Revista Aproximando*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-5, nov. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/walte/Downloads/113-2851-SM.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma “terceira via” didático-pedagógica. *Textos FCC*, São Paulo, v. 42, p. 1-48, nov. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/5538/3578>. Acesso em: 30 jan. 2020.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2015.

AS QUATRO fases do processo de leitura. *Ensino: guia de educação*, [s.d.]. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/as-4-fases-do-processo-de-leitura>. Acesso em: 16 de dez. de 2021.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 16. ed. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

AVELLAR, José Carlos. *O chão da palavra: cinema e literatura no Brasil*. Campinas/SP: Papirus, 2003.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro (Orgs.). *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica*. Porto Alegre: Penso, 2020.

_____. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Fontes, 2011.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; BOLDARINE, Rosaria de Fátima. Livros didáticos de Língua Portuguesa e representações de leitura a partir de suportes midiáticos. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 44–51, 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645717/1301> 7. Acesso em: 31 jul. 2021.

<https://doi.org/10.20396/resgate.v19i22.8645717>

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Crítica e Verdade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Mitologias*. 8. ed. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BASSOK, Miriam et al. Self-explanations: how students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, vol. 13, 1989, pp. 145-182. Disponível em: https://online.library.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog1302_1. Acesso em: 26 out. 2019.

https://doi.org/10.1207/s15516709cog1302_1

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, p. 27-47, maio/junho/agosto, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rV46dRdwyVBRMhgFJxdF9qR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200003>

BAZIN, André. Por um cinema impuro. In: *O cinema: ensaios*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: Zouk, 2014.

BERENBLUM, Andrea; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BERGAN, Ronald. *Guia ilustrado Zahar: cinema*. 4ª ed. Trad. Eyewitness companions. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BERGMANN, Jonathan; SANS, Aaron. *Sala de aula invert!da: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação de leitores: alternativas metodológicas*. Porto alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *História concisa da literatura brasileira*. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BOUTERWEK, Frederick. *Geschichte der Poesie und Beredsamkeit seit dem Ende des dreizehnten Jahrhunderts*. Göttingen: Johann Friedrich Röwer, 1805. v. 4.

BRANDÃO, Inácio de Loyola. *Zero*. São Paulo: Global, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 30 de jul. de 2021.

_____. *Guia de livros didáticos 2018: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Ensino Médio, 2017.

_____. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 26 de out. de 2019.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 02 de nov. de 2019.

_____. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em 29 de jan. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010*. Brasília: MEC, 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 de jan. de 2020.

_____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 03 de jan. de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 26 de dez. de 2019.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 29 de jan. de 2020.

- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª à 4ª séries)*, v. 2. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- _____. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRITO, José. Domingos de. (org). *Literatura e cinema*. Vol. 4. São Paulo: Novera, 2007.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CAMPOS, Haroldo de. *Da Tradução como Criação e como Crítica*. In: *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nivia. *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso*. São Paulo: FTD, 2016, v. 1.
- _____. *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso*. São Paulo: FTD, 2016, v. 2.
- _____. *Esferas das linguagens: literatura, produção de textos, gramática em uso*. São Paulo: FTD, 2016, v. 3.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- _____. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CARTA de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o Acha-mento do Brasil*. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. 2. ed. Trad. Jacó Guinsburg e Mirian Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- CEREJA, William et al. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 1.
- _____. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2.
- _____. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 3.
- _____. MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2013.
- _____. *Ensino de literatura: uma proposta para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. In: *Literatura e sociedade*. São Paulo: FFLCH/USP, n. 2, p. 37-55, 1997.
<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55>
- CONTRERA, Malena Segura. Imagens endógenas e imaginação simbólica. *Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/21350/13701>. Acesso em: 10 mai. 2019.
<https://doi.org/10.15448/1980-3729.2016.1.21350>

CORAÇÕES Unidos do Amarelinho. *Wikipédia: a enciclopédia livre*, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cora%C3%A7%C3%B5es_Unidos_do_Amarelinho. Acesso em: 16 de dez. de 2021.

_____. *Galeria do samba*: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/coracoes-unidos-do-amarelinho/2013/>. Acesso em: 16 de dez. de 2021.

CORRÊA, Viriato. *As mais belas histórias da história do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

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

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

CORTELAZZO, Angelo Luiz et al. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CUNHA, R. (org). *O cinema e seus outros*. Brasília: LGE, 2009.

CURADO, Maria Eugênia. Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação? *Revista Temporis[ação]*, Goiás, v. 1, n. 9, 2008. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5990>. Acesso em: 22 set. 2019.

CURY, Maria Zilda Ferreira. A historiografia literária em questão. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG / FALE / Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *A imagem-movimento*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: 34, 1996.

DEMO, Pedro. *O porvir: desafio das linguagens do século XXI*. Curitiba: Ibplex, 2007.

DESENHOS animados: apresentado por meta ai research. *Sketch metademolab*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://sketch.metademolab.com/canvas>. Acesso em: 28 dez. de 2021.

DIAS, Claudia Rodrigues. Análise intersemiótica: cinema e literatura. *Acadêmos: Revista Eletrônica da FIA*, São Bernardo do Campo/SP, v. 3, n. 3, 2007. Disponível em: http://intranet.fainam.edu.br/aceso_site/fia/academos/revista3/4.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

DIAS, Gonçalves. *Marabá*, [s.d.]. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/gdias02.html>. Acesso em: 25 dez. 2021.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Trad. Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURÃO, Santa Rita. *Caramuru*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. *Sobre a literatura*. 2. ed. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa no texto narrativo*. Trad. Attilio Cancian, São Paulo, Perspectiva, 2002.

_____. *Interpretação e superinterpretação*. Trad Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

EDITOR de vídeo e foto – In-shot. *Google play*, [s.d.]. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.camerasideas.instashot&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 25 dez. de 2021.

EDITOR de vídeo. *Invideo*, [s.d.]. Disponível em: <https://invideo.io/pt/criar/editor-de-video/>. Acesso em: 25 dez. de 2021.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ELEKAEI, Atefeh; TABRIZI, Hossein H.; CHALAK, Azizeh. Distance Education and Vocabulary Podcasting tasks: attitude in focus. *Turkish Online Journal of Distance education – TOJDe*. v. 20, n. 2, p. 105-120, abr. de 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/walte/Downloads/ElekaeiHeidariTabriziChalakh%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/walte/Downloads/ElekaeiHeidariTabriziChalakh%20(2).pdf). Acesso em: 02 de jan. de 2022.

<https://doi.org/10.17718/tojde.557852>

ELIADE, Mircea. *Aspectos do mito*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Mitos, sonhos e mistérios*. Lisboa: Edições 70, 1989.

FAÇA-TE brilhar: Plataforma global de criação e compartilhamento de vídeos curtos. *Likee*, [s.d.]. Disponível em: <https://likee.video/>. Acesso em: 25 dez. de 2021.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FEDOROV, A. Aesthetic Analysis of media texts in the classroom at the student audience. *European journal of contemporary education*. Rússia, v. 14, n. 4, p. 245-255, 2015.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIELD, Syd. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *Hist. Educ.* Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 85-102, jan./abr. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZDpXTVC9hJ75rydNNfW6vkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

<https://doi.org/10.1590/2236-3459/44800>

FONTES, Rafael Adelino; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. *Contexto*. Vitória, n. 27, p. 281-304, jan.-jun. 2015. Disponível em: [http://www.periodicos.ufes.br/?journal=contexto&page=article&op=view&path\[\]=10424](http://www.periodicos.ufes.br/?journal=contexto&page=article&op=view&path[]=10424). Acesso em: 02 de jan. 2020.

FURTADO, Jorge; ARRAES, Guel. *A invenção do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Planejamento na sala de aula*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Trad. de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

GERALDI, João. Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GLERIA, Erico. A (de)formação literária no ensino médio: a literatura mesmo em perigo. *Literartes*, [s. l.], n. 4, p. 107-122, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/96107>. Acesso em: 30 jul. 2021.

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2015.96107>

GUEVARA, Ernesto. *Mi primer gran viaje: de la Argentina a Venezuela en motocicleta*. Buenos Aires: Planeta Bolsillo, 1997.

_____. *Notas de viaje*. Havana, Cuba: OceanPress, 1993.

_____. *Diários de motocicleta: notas de un viaje por América Latina*. Buenos Aires: Planeta, 2004.

GUIMARÃES, César. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras / Estudos Literários – FALE/UFMG; Ed. UFMG, 1997.

HANDERSON, Joseph. *Vodu no Haiti – Candomblé no Brasil: identidades culturais e sistemas religiosos como concepções de mundo Afro-Latino-Americano*. Dissertação (Dissertação em sociologia) – UFP. Pelotas, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2014/06/joseph.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

_____. *Poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

_____. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Trad. de Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

IMOVIE: seus vídeos viram coisa de cinema. *Apple*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.apple.com/br/imovie/>. Acesso em: 25 dez. de 2021.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer São Paulo: Editora 34, 1996, vol. 1.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer São Paulo: Editora 34, 1999, vol. 2.

ISTANTO, Johanna Wulansari; INDRIANTI. Pelangi Bahasa Indonesia Podcast: What, Why and How? *Electronic Journal of Foreign Language Teachin*, 8(1), 371-384, 2011. Disponível em: <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v8s12011/istante.pdf>. Acesso em: 02 de jan. de 2022.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 22. ed. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOHNSON, Randal. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, Tânia et al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac: Instituto Itaú Cultural. 2003.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. Trad. de Brigitte Hervor. São Paulo: Edunesp, 2002.

KAMINSKI, Rosane. *O cinema na mídia e a mídia no cinema: Lance maior nos debates sobre os meios de comunicação de massa*. Uberlândia: Artcultura, 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1437>. Acesso em: 11 de fev. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- KOCHHANN, Andréa; REZENDE, Liberalina Teodoro de (Orgs). *Cinema e educação: uma experiência crítica na sala de aula*. Anápolis/GO: Editora UEG, 2016.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRISTEVA, Júlia. *Introdução à seminálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Debates, 1969.
- LEFFA, Vilson. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. 2. ed. Trad. Maria do Carmo Pandolfo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- MACHADO, Arthur Versiani. *Filmes históricos no ensino de história*. Jundiaí: Paco Editorial: 2015.
- MACHADO, João Luís de Almeida. *Na sala de aula com a sétima arte: aprendendo com o cinema*. São Paulo: Intersubjetiva, 2008.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2009.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. *Didática geral*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- MANGUEL, Alberto. *À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MARQUES NETO, José Castilho. *Editoras universitárias brasileiras*. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://iesalc.unesco.org.ve/prueoservatorio/documentos>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Trad. Cristina Magro, Victor Paredes (Orgs). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/manifesto-dospioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 24 de nov. 2019.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. Trad. Jean-Claude Bernardet. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A educação pelo cinema. *Rev. Educação e Cinema*, Unicamp: SP, p. 02, 2005.
- MOISÉS, Massaud. *A literatura brasileira através dos textos*. 29. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- MORAN, José Manuel. *Programa TV Escola – Capacitação de gerentes*. Palestra proferida em Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília – UnB, 1999.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.

MUSEUS que você pode visitar online. *Doméstika*, 01 abr. de 2020. Disponível em: https://www.domestika.org/pt/blog/3185-20-museus-que-voce-pode-visitar-online?gclid=CjwKCAiAn5uOBhADEiwA_pZwcB7q2YkuOJWPdRRkG88sgaySiySBuQ7aDtZb8rx6rnU3yugnYt2oAxoCX_kQAvD_BwE. Acesso em: 25 dez. de 2021.

NASCIMENTO, Débora Ventura Clayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/nCHbVKTy8tdbdvRLG89Z9mP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

<https://doi.org/10.1590/1984-6398201912582>

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, Carmen Irene C. de et al. *Imagem e educação*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus; Campinas; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Marta K. A mediação simbólica. In: *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 2000.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016, v. 1.

_____. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016, v. 2.

_____. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016, v. 3.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cx7FcNwc4G896mFY7PCwT6N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300016>

PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.]*, v. 6, n. 5, 2007. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 11 jan. 2022.

_____. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 67-78, 18 mar. 2004. DOI: 10.5752/P.2358-3428. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12543/9847>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PELLEGRINI, Tânia et al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac Instituto Itaú Cultural, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade, [S. l.]*, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lis/article/view/19709>. Acesso em: 24 fev. 2021.

<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>

- PIASSI, Luís Paulo et al. *Literatura e cinema no ensino de física: interfaces entre a ciência e a fantasia*. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2017.
- PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. *Curso elementar de literatura nacional*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Garnier, 1862.
- PINTO, Julio. *1, 2, 3 da semiótica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.
- PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. *Educ. Soc*, Campinas. v. 35, n. 127, p. 607-616, abr.-jun. 2014.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200015>
- PLATÃO. *Fedro*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.
- PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PROENÇA, Graça. *História da arte*. São Paulo: 16. ed. Ática, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- RAY, Marcos. *O roteirista profissional tv e cinema*. São Paulo: Ática, 1989.
- REDE GLOBO. *Globo Filmes*. Caramuru: a invenção do Brasil. Disponível em: <https://globofilmes.globo.com/filme/caramuruainvencaodobrasil/>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.
- ROCHA, Suzy da Costa. Trailer Honesto. *TECLE: Tecnologia, letramentos, ensino*, [s.d.]. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/trailer-honesto/>. Acesso em: 22 de dez. de 2021.
- RODRIGUES, Flávio Luis Freire; ZANINELLI, Renata. Literatura e adaptação cinematográfica: diferentes linguagens, diferentes leituras. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro. v. 8, n. 31, p. 45-58, out.-dez. 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.
- RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: EDUCOM, 1976.
- ROSENFELD, Anatol. *Cinema: arte e indústria*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. de Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.
- SABADIN, Celso. *A história do cinema para quem tem pressa*. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ. A.I Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- SANTANA, Lívia. Caderno de leituras: como faço o meu. *Check-in virtual*. São Paulo, 20 de jul. de 2018. Disponível em: <http://www.checkinvirtual.com.br/2018/07/caderno-de-leituras-como-faco-o-meu.html>. Acesso em: 21 de dez. de 2021.
- _____. Como eu organizo as minhas leituras. *Youtube*. São Paulo, 3 de jun. de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ilBxykxDmE. Acesso em: 21 de dez. de 2021.

SANTOS, Oton Magno Santana dos. A literatura brasileira sob a ótica do livro didático. In: XII Congresso Internacional da ABRALIC: Centro, Centros – Ética, Estética. *Anais eletrônicos*. Curitiba, 2011. p. 1 - 10. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0467-1.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHLÖGL, L. O diálogo entre o cinema e a literatura: reflexões sobre as adaptações na história do cinema. In: *8º Encontro nacional de história da mídia*, 2011, Guarapuava, PR. Anais (online). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar>. Acesso em: 08 jul. 2016.

SCOPARO, Tania Regina Montanha Toledo. Literatura e cinema: proposta metodológica para o Ensino Médio. *Revista Iluminart*, São Paulo, ano IV, n. 8, p. 85-102, nov. 2012. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/132/134>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SIGNIFICADO de podcast. *Significados*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.significados.com.br/podcast/>. Acesso em: 02 de jan. de 2021.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. Adaptação literária no cinema brasileiro contemporâneo: um painel analítico. *RuMoRes*, v. 2, n. 4, 14 abr. 2009. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2009.51144>

SILVA, Solimar. *Avaliações mais criativas: ideias para trabalhos nota 10!* Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SILVINO, Ana Júlia. O cine-sample de Lincoln Péricles. *Cinética: cinema e crítica*, 25 de ago. de 2021. Disponível em: <http://revistacinetica.com.br/nova/lincoln-pericles-anajuliasilvino-2021/>. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Leonardo Francisco. Das relações perigosas entre literatura e cinema: para além da “fidelidade” / On the Dangerous Liaisons Between Literature and Cinema: Beyond “Fidelity”. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 87-97, dez. 2013. ISSN 2317-2096. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/4928>. Acesso em: 11 fev. 2020. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.23.3.87-97>

_____. *Sobre alguns temas em Benjamin: da aura ao choque*. *Asa-Palavra*, Brumadinho, v. 1, n. 2, p. 21-29, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/19741739/Sobre_alguns_temas_em_Benjamin_da_aura_ao_choque. Acesso em: 11 fev. 2020.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

_____. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v 2, n. 12, p. 53-62, nov./dez. 1996.

SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *História da literatura: trajetória, fundamentos, problemas*. São Paulo: É Realizações, 2014.

SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes et al. O cinema como metodologia para o ensino de literatura: um paralelo entre “Iracema” de José de Alencar e “Avatar” de James Cameron. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 1., 2015, Paraná. *Anais...* Paraná: PUC/PR, 2015, 28-44.

SILVA, Marciano Lopes. Literatura e cinema na sala de aula: uma análise da tradução de “o cortiço”. *Revista JIOP*, Maringá, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/portugues_artigos/lopes.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

SILVA, Solimar. *50 atitudes do professor de sucesso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. *Movie takes: a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba: Aymar, 2009.

VARGAS, Pauline. Coração unidos amarelinho carnaval 2013. *Youtube*, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TqqIkEBsFuc>. Acesso em: 14 jan. 2022.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 134, p. 441-458, mai/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2019.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200009>

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissensuosa aquém e além da sala de aula. *Letras*, [S. l.], p. 35–56, 2020. DOI: 10.5902/2176148539579. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579>. Acesso em: 2 jan. 2022.

<https://doi.org/10.5902/2176148539579>

VOLMER, L; KUNZ, M. A. Literatura e cinema na sala de aula. In: CONTE, D; VOLMER, L; GRÉGIS, R. A. (orgs). *Espaços de encontro: literatura, cinema, linguagem, ensino*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009. p. 83-96.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 2. ed. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB, 2010.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOHLGEMUTH, Júlio. *Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual*. Brasília: Senac-DF, 2005.

WOLF, Ferdinand. *O Brasil literário: história da literatura brasileira*. Trad. Jamil Almansur Haddad. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e História da Literatura*. [e-book] São Paulo: Editora Ática S.A., 2011.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

Cinematográficas

A causa secreta. Direção de Sergio Bianchi. São Paulo-SP: Agravo Produções Cinematográficas Ltda, 1994. 1 VHS (100 min.).

A dona da história. Direção de Daniel Filho. BRA: Globo Filmes, Lereby Produções, Miravista, 2004. 1 DVD (87 min).

A hora da estrela. Direção de Suzana Amaral. São Paulo-SP: Raíz Produções Cinematográficas, 1985. 1 VHS (96 min.).

A hora e a vez de Augusto Matraga. Direção de Roberto Santos. São Paulo-SP: Luis Carlos Barreto Produções Cinematográficas; Difilm, 1965. 1 VHS (106 min.).

A Moreninha. Rio de Janeiro: Rede Globo, 1975. Programa de TV (79 capítulos).

A terceira margem do rio. Direção de Nelson Pereira dos Santos. São Paulo-SP / Rio de Janeiro-RJ: Regina Filmes Ltda, 1994. 1 VHS (96 min.).

Capitu. Direção de Paulo Cesar Saraceni. Rio de Janeiro-RJ: Produções Cinematográficas Imago Ltda, 1968. 1 VHS (105 min.).

Caramuru: a invenção do Brasil. Direção: Guel Arraes, Produção: Ana Barroso. Rio de Janeiro: Globo Filmes e Lereby Productions, 2001, 1 DVD. (85 min.).

Diários de Motocicleta. Direção de Walter Salles. BRA: FilmFour, 2004. 1 DVD (86min.).

Dona Flor e seus dois maridos. Direção de Bruno Barreto. Rio de Janeiro-RJ: Produções Cinematográficas L. C. Barreto Ltda, 1976. 1 VHS (118 min.).

Elefante. Direção de Gus Van Sant. EUA: HBO, 2003. 1 DVD (1h 21m).

Fogo morto. Direção de Marcos Farias. Rio de Janeiro-RJ: Miguel Borges Produções Cinematográficas Ltda.; Renato Neumann Produções Cinematográficas; Fundação Cultural do Estado da Paraíba, 1976. 1 VHS (90 min.).

Gabriela, Direção de Bruno Barreto. Parati-RJ: Sultana Corporation; Metro; UIP - United International Pictures, 1983. 1 VHS (102 min.).

Guerra de Canudos. Direção de Sérgio Rezende. Rio de Janeiro: Morena Filmes, 1997. 1 DVD (170 min.).

Incidente em Antares (minissérie). Direção de Paulo José. BRA: Rede Globo, 1994.

Indiana Jones e o templo da perdição. Direção de Steven Spielberg. EUA: Lucasfilm Amblin Entertainment, 1984. 1 VHS (118 min.).

Iracema: a virgem dos lábios de mel. Direção de Carlos Coimbra. São Paulo-SP / Rio de Janeiro-RJ: CSC – Produções Cinematográficas Ltda, 1979. 1 VHS (98 min.).

Lucíola: o anjo pecador. Direção de Alfredo Sternheim. Rio de Janeiro-RJ: Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes S.A, 1975. 1 VHS (119 min.).

Macunaíma. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Rio de Janeiro-RJ: Difilm; Filmes do Sêro Ltda, 1969. 1 VHS (108 min.).

Madame Bovary. Direção de Sophie Barthes. Alemanha: Aden Film, Aleph Motion Pictures, Left Field Ventures, Occupant Entertainment, Radiant Films International, 2014. 1 DVD (118 min.).

Menino de engenho. Direção de Walter Lima Junior. Rio de Janeiro-RJ: Mapa Filmes, 1965. 1 VHS (81 min.).

Morte e vida Severina. Direção de Zelito Viana. Rio de Janeiro: Mapa Produções Cinematográficas Ltda, 1977. 1 VHS (88 min.).

Narradores de Javé. Direção de Eliane Caffé. BRA: Bananeira Filmes, Gullane Filmes, Laterit Productions, Riofilme, 2003. 1 DVD (100 min.).

O Auto da Compadecida. Direção de Guel Arraes. Rio de Janeiro-RJ: Globo Filmes, 1999. 1 DVD (104 min.).

O Cortiço. Direção de Francisco Ramalho Jr. Rio de Janeiro-RJ: Argos Filmes do Brasil, 1978. 1 VHS (104 min.).

O Guarani. Direção de Norma Bengell. Rio de Janeiro-RJ: NB Produções, 1996. 1 VHS (91 min.).

_____. Direção de Fauzi Mansure. São Paulo-SP: Virgínia Filmes e Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes S.A, 1979. 1 VHS (135 min.).

O pagador de promessas. Direção de Anselmo Duarte. São Paulo-SP: Cinedistri - Companhia Produtora e Distribuidora de Filmes Nacionais, 1962. 1 VHS (96 min.).

O senhor dos Anéis: o retorno do rei. Direção de Peter Jackson. EUA: WingNut Films, The Saul, Zaentz Company, 2003. 2 DVD (201 min.).

O Sítio do Picapau Amarelo. Rio de Janeiro-RJ: Rede Globo, 1984. Programa de TV.

_____. Rio de Janeiro-RJ: Rede Globo, 1981. Programa de TV.

_____. Rio de Janeiro-RJ: Rede Globo, 1980. Programa de TV.

Policarpo Quaresma: herói do Brasil. Direção de Paulo Thiago. Rio de Janeiro-RJ: Vitória Produções Cinematográficas, 1998. 1 DVD (123 min.).

São Bernardo. Direção de Leon Hirszman. Rio de Janeiro-RJ: Saga Filmes, 1972. 1 VHS (114 min.).

Senhora. Direção de Geraldo Vietri. São Paulo-SP: E. C. Distribuição, Importação e Produção Cinematográfica Ltda, 1976. 1 VHS (110 min.).

Tieta do agreste. Direção de Carlos Diegues. Rio de Janeiro-RJ: Sky Light Cinema; Serene, 1996. 1 VHS (140 min.).

Um certo capitão Rodrigo. Direção de Anselmo Duarte. Porto Alegre-RS: Companhia Cinematográfica Vera Cruz, 1971. 1 VHS (102 min.).

Vidas secas. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro-RJ: Produções Cinematográficas Herbert Richers S.A, 1963. 1 VHS (103 min.).