

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A OBRA LITERÁRIA VAI AO CINEMA: UM ESTUDO DA
PRÁTICA DOCENTE EM LITERATURA BRASILEIRA**

MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM

MARINGÁ, PR
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A OBRA LITERÁRIA VAI AO CINEMA: UM ESTUDO DA
PRÁTICA DOCENTE EM LITERATURA BRASILEIRA**

Tese apresentada por MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
PROFESSORA DOUTORA TERESA KAZUKO
TERUYA

MARINGÁ, PR
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca do Câmpus Medianeira da UTFPR, Medianeira – PR, Brasil)

N633o

Nicodem, Maria Fatima Menegazzo

A obra literária vai ao cinema: um estudo da prática docente em literatura brasileira / Maria Fatima Menegazzo Nicodem. – Maringá, 2013.

297 f. 30 cm.

Referências: p.235-244

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya

1. Cinema na educação. 2. Literatura Brasileira. 3. Pesquisa-ação. 4. Práticas docentes. I. Teruya, Teresa Kazuko (orientadora). II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed; 371.1

Marci Lucia Nicodem Fischborn CRB 9/1219

MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM

**A OBRA LITERÁRIA VAI AO CINEMA: UM ESTUDO DA
PRÁTICA DOCENTE EM LITERATURA BRASILEIRA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM – Maringá – PR

Prof^a Dr^a Alice Áurea Penteado Martha – UEM – Maringá – PR

Prof^a Dr. João Luiz Gasparin – UEM – Maringá – PR

Prof^a. Dr^a Maura Maria Morita Vasconcellos – UEL – Londrina – PR

Prof. Dr^a Ivete Janice de Oliveira Brotto – UNIOESTE – Cascavel – PR

Maringá, Paraná, 17 de dezembro de 2013.

Dedicatória

A Deus, presença tão clara em minha vida.

A minha preciosa família: a Lauri, esposo amoroso e a Lucas, filho querido, um beijo eterno pelo imenso amor, pela felicidade incomensurável da convivência, pela compreensão infinita e pelo apoio incondicional, em especial pela importante presença protetora nos momentos cruciais das perdas de meus pais que se intercalaram entre a seleção ao doutorado e o cursar das disciplinas.

A meus amados pais Nelson Antonio e Hortenilla Faccin Menegazzo (*in memoriam*). Seus exemplos e suas palavras sábias ficaram e permanecerão para sempre indelévels para a eternidade de meu espírito.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Teresa Kazuko Teruya, que se mostrou amiga, acolhedora e exigente. Não há palavras que definam sua dedicação e prontidão, a qualquer hora para que em torno daquela mesa redonda pudéssemos falar do projeto, da tese, dos eventos, dos trabalhos, da apresentação na Universidade de Viena, da Alemanha e de tantas outras particularidades de nossas vidas, principalmente aquelas altamente risíveis. Indicou-me caminhos e considerou-me capaz. Obrigada! Muito obrigada pelo respeito!

Aos professores que compartilharam preciosos conhecimentos durante as disciplinas cursadas: Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo e Dr^a Angela Mara de Barros Lara: imensurável gratidão a todos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), pelo caminho do amadurecimento intelectual percorrido juntos, e à Professora Dr^a Geiva Carolina Calsa por conduzir os trabalhos com cuidado e sabedoria. Tudo significou imensamente em minha trajetória. Obrigada!

À UTFPR, câmpus Medianeira, por contemplar-me compreensivamente com espaços físicos e temporais para estudos e pesquisas.

À especial amiga Janete Santa Maria Ribeiro, por suas orações, por suas palavras de apoio, pelos cuidados com meu filho e pela felicidade que gera ao presentear-me com sua linda e verdadeira amizade e com sua presença alegre e amorosa. Obrigada pela revisão linguística de minha tese. Aos pastores Gonzalo Francisco de Moraes e Neli Luza, obrigada pelas orações e pela generosidade.

À especial amiga Saraspathy Naidoo Terroso Gama de Mendonça, por seu belo sorriso sempre presente, torcendo por mim, impelindo-me a prosseguir, irmã do coração e solidária companheira, dando-me forças na árdua caminhada.

À amiga Maristela Rosso Walker, que mesmo à distância, no longínquo Acre, contribuiu desde o início de minha história na UEM por meio de valiosas ideias.

À bibliotecária Marci Lucia Nicodem Fischborn, pela elaboração da ficha catalográfica e por sempre ter vibrado em meu favor! Grande obrigada!

Aos/Às Professores/as Doutores/as que compuseram as bancas de qualificação e defesa, pelo respeito com que trataram minha tese, minha pesquisa e meus esforços: Alice Áurea Penteado Martha (PLE/UEM), João Luiz Gasparin (PPE/UEM), Fatima Maria Neves (PPE/UEM), Carmen Célia Barradas Correia Bastos (PPGE/UNIOESTE), Ivete Janice de Oliveira Brotto (PPGE/UNIOESTE) e, por final, Maura Maria Morita Vasconcellos (UEL) que se somou a esta preciosa equipe na Banca de Defesa da Tese. Muitíssimo obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, porque considerou possíveis os estudos desta tese, desde o processo de seleção até a entrega do trabalho concluído.

Por final, a todos que fizeram meu caminho mais suave durante esses anos de estudo, obrigada!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. DA OBRA LITERÁRIA À CINEMATOGRÁFICA	28
2.1. Tradução Intersemiótica: que espelho é esse?	28
2.2. Obra de arte e reprodutibilidade técnica: seguindo pistas de Walter Benjamin para a tradução intersemiótica	34
2.3. Obra literária e obra cinematográfica: o que são?.....	36
2.3.1. A obra literária	36
2.3.2. A obra cinematográfica	39
2.3.3. O uso da imagem na Educação	42
2.3.4. O Guarani: de José de Alencar a Norma Bengell	47
2.3.5. Macunaíma: de Mário de Andrade a Joaquim Pedro de Andrade	57
2.3.6. Vidas Secas – de Graciliano Ramos a Nelson Pereira dos Santos	66
2.3.7. A Terceira Margem do Rio – de João Guimarães Rosa a Nelson Pereira dos Santos	75
2.3.8. O Pagador de Promessas – de Alfredo de Freitas Dias Gomes a Anselmo Duarte	82
3. PANORAMA E FUNÇÃO DO USO DE MÍDIA CINEMATOGRÁFICA	88
3.1. Obras cinematográficas geradas por obras literárias.....	88
3.1.1. Tradução Intersemiótica: conceito e mecanismos.....	89
3.2. O uso de mídias cinematográficas por professores/as	92
3.2.1. Literatura, leitura e mídia cinematográfica na ação docente.....	92
3.3. A imagem e seus espectadores: alunos/as e professores/as	100
3.4. Teses e dissertações que abordam o uso da mídia cinematográfica na educação	106
3.4.1. Apresentação do Banco de Teses e Dissertações sobre Cinema Brasileiro	107
3.5. Teses e dissertações sobre o Cinema na Sala de Aula	109
4. FUNÇÕES DO USO DA MÍDIA CINEMATOGRÁFICA COMO APOIO AO ENSINO DE LITERATURA	111
4.1. Literatura e mídia cinematográfica na sala de aula.....	111
4.2. Mapa das produções cinematográficas inspiradas em obras da literatura brasileira.....	122
5. A PRÁTICA DOCENTE COM AS MÍDIAS CINEMATOGRÁFICAS: TRAJETÓRIA DA PESQUISA INTERVENÇÃO	124
5.1. O Evento de extensão “Cinema e Literatura no Ensino Médio”.....	124
5.1.1. A organização, sequência dos encontros e instrumentos aplicados	125
5.1.2. Observações gerais sobre a realização do evento de extensão “Cinema e Literatura no Ensino Médio”	129
5.2. Resultados da análise do grau de identificação entre a mídia cinematográfica e a mídia impressa	130
5.2.1. Relação entre mídia cinematográfica e mídia impressa: o que pensam os/as professores/as	130
5.2.2. De frente para as mídias cinematográficas: um caminho para o coração da leitura	147

5.2.3. Os/as professores/as apreciam a obra de arte cinematográfica: a literatura está nas telas	150
6. CONCLUSÕES	227
7. REFERÊNCIAS	235

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Lista de dissertações e teses relacionadas ao Cinema na Educação	245
ANEXO 2	Mapa das produções cinematográficas inspiradas em obras da literatura brasileira.....	254

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1	Evento de Extensão “Cinema e Literatura no Ensino Médio”.....	275
APÊNDICE 2	Questionário 1 - Sobre cinema e ensino de literatura no ensino médio.....	279
APÊNDICE 3	Questionário 2 - Primeiro questionário sobre o Filme “O Guarani”.....	280
APÊNDICE 4	Questionário 3 - Segundo questionário sobre o Filme “O Guarani”.....	281
APÊNDICE 5	Questionário 4 - Primeiro questionário sobre o Filme “Macunaíma”.....	282
APÊNDICE 6	Questionário 5 - Segundo questionário sobre o Filme “Macunaíma”.....	283
APÊNDICE 7	Questionário 6 - Primeiro questionário sobre o Filme “Vidas Secas”.....	284
APÊNDICE 8	Questionário 7 - Segundo questionário sobre o Filme “Vidas Secas”.....	285
APÊNDICE 9	Questionário 8 - Primeiro questionário sobre o Filme “A Terceira Margem do Rio”.....	286
APÊNDICE 10	Questionário 9 - Segundo questionário sobre o Filme “A Terceira Margem do Rio”.....	287
APÊNDICE 11	Questionário 10 - Primeiro questionário sobre o Filme “O Pagador de Promessas”.....	288
APÊNDICE 12	Questionário 11 - Segundo questionário sobre o Filme “O Pagador de Promessas”.....	289
APÊNDICE 13	Questionário 12 – Após o uso das mídias cinematográficas nas aulas de literatura no Ensino Médio.....	290
APÊNDICE 14	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	291
APÊNDICE 15	Comprovante da Plataforma Brasil – de aprovação à pesquisa empírica....	292
APÊNDICE 16	Conjunto de Fotos do Evento de Extensão.....	293

LISTA DE FOTOS

- FOTO 1 EVENTO DE EXTENSÃO – TEMA “LINGUAGEM AUDIOVISUAL”
- FOTO 2 EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (1)
- FOTO 3 EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (2)
- FOTO 4 EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (3)
- FOTO 5 FOLDER EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – UTFPR (1)
- FOTO 6 FOLDER EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – UTFPR (2)
- FOTO 7 CERTIFICADO EXPEDIDO AOS PARTICIPANTES EVENTO DE EXTENSÃO
- FOTO 8 PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO (57 PROFESSORES) (1)
- FOTO 9 PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO (57 PROFESSORES) (2)
- FOTO 10 PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO (57 PROFESSORES) (3)
- FOTO 11 PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (1)
- FOTO 12 PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (2)
- FOTO 13 PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (3)
- FOTO 14 PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (4)
- FOTO 15 PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (5)
- FOTO 16 EXIBIÇÃO DO FILME TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA “O PAGADOR DE PROMESSAS” (1)
- FOTO 17 EXIBIÇÃO DO FILME TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA “O PAGADOR DE PROMESSAS” (2)
- FOTO 18 EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (4)
- FOTO 19 EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (5)
- FOTO 20 EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (6)
- FOTO 21 EXIBIÇÃO DO FILME TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA “O PAGADOR DE PROMESSAS” (3)

LISTA DE SIGLAS

EC	Estudos Culturais
NRE	Núcleo Regional de Educação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UEM	Universidade Estadual de Maringá
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
WWW	World Wide Web
ECA-USP	Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNB	Universidade de Brasília
PhD	Philosophy Doctor
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFBA	Universidade Federal da Bahia

CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PUC/Santos	Pontifícia Universidade Católica de Santos
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UCG	Universidade Católica de Goiás
PPG	Programa de Pós Graduação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
PPE/UEM	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFCE	Universidade Federal do Ceará
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CIESP	Centro de Indústrias do Estado de São Paulo
FACOM/UFBA	Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia
IAR/UNICAMP	Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

ILEA/UFRGS	Instituto Latino Americano de Estudos Avançados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FACASPER	Faculdade Cásper Líbero
UNIMAR	Universidade de Marília
DVD	Digital Versatile Disc
LATEC	Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Banco de teses e dissertações sobre Cinema Brasileiro (*).....	107
Quadro 2	Banco de Teses e Dissertações: “o cinema na sala de aula” (*).....	109
Quadro 3	Resumo do Evento de Extensão “Cinema e Literatura no Ensino Médio”	129
Quadro 4	Pensamento dos professores sujeitos sobre as mídias cinematográficas originadas de obras literárias.....	143
Quadro 5	A obra de arte literária vai ao cinema.....	150
Quadro 6	Resumo/Apresentação Instrumentos de Pesquisa Questionários 2 a 11	151
Quadro 7	Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘O Guarani’.....	153
Quadro 8	Ideias presentes na alternativa ‘outras respostas’ – Questão 1/Questionário 2 de ‘O Guarani’.....	154
Quadro 9	Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘Macunaíma’.....	154
Quadro 10	Ideias presentes na alternativa ‘outras respostas’ – Questão 1/Questionário 4 de ‘Macunaíma’.....	155
Quadro 11	Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘Vidas Secas’.....	155
Quadro 12	Ideias presentes na alternativa ‘outras respostas’ – Questão 1/Questionário 6 de ‘Vidas Secas’.....	156
Quadro 13	Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘A Terceira Margem do Rio’.....	156
Quadro 14	Ideias presentes na alternativa ‘outras respostas’ – Questão 1 / Questionário 8 de ‘A Terceira Margem do Rio’.....	157
Quadro 15	Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘O Pagador de Promessas’.....	157
Quadro 16	Ideias presentes na alternativa ‘outras respostas’ – Questão 1/Questionário 10 de ‘O Pagador de Promessas’.....	158
Quadro 17	Quadro-Síntese de respostas à primeira questão dos questionários 2,4,6,8 e 10.....	158
Quadro 18	Visão dos/as professores/as sobre uso de obras literária e cinematográfica para o ensino de literatura – possibilidades.....	161
Quadro 19	Conteúdos que os/as professores/as sujeitos trabalhariam com as obras cinematográficas desta pesquisa.....	162
Quadro 20	Sobre a série (do Ensino Médio) em que os/as professores/as sujeitos trabalhariam as obras cinematográficas.....	178
Quadro 21	Estratégias didáticas utilizadas para trabalhar as obras cinematográficas..	180
Quadro 22	Temas possíveis para trabalhar após exibição das obras cinematográficas	186
Quadro 23	O uso das obras como estratégias de ensino: considerações dos sujeitos...	195
Quadro 24	Estratégias didáticas utilizadas pelos/as professores/as sujeitos para o trabalho com as obras.....	204
Quadro 25	Outras sugestões para o trabalho com a obra cinematográfica.....	207

Quadro 26	Mídias cinematográficas na sala de aula.....	215
Quadro 27	Ideias presentes nos ‘outros comentários’ dos/as professores/as sujeitos à questão 1 – Questionário 12.....	216
Quadro 28	Mídias cinematográficas – estratégias para o ensino de Literatura.....	220
Quadro 29	Justificativas à resposta da questão 2 do questionário 12.....	220
Quadro 30	Procedimentos utilizados e sugeridos pelos/as professores/as sujeitos.....	223

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. **A OBRA LITERÁRIA VAI AO CINEMA: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DOCENTES EM LITERATURA BRASILEIRA.** (295 f.). Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Professora Doutora Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2013.

RESUMO

A presente tese relata os resultados da investigação sobre as práticas docentes com o uso de mídias cinematográficas baseadas em obras literárias. Objetivou conhecer na ação de professores/as de língua e literatura o desempenho do uso de mídia cinematográfica como estratégia para o incentivo à leitura de obras literárias. Com base nos estudos culturais e nos estudos de literatura e cinema no espaço escolar, especialmente autores como Hall, Williams, Bauman, Martin-Barbero e Canclini, Sarlo, Benjamin, Malard, Labaki, Foucault, Fantin e Colomer, entre outros, foram analisados teoricamente sobre o uso de mídias na educação, em especial no ensino de literatura. O problema se desenhou sobre três perguntas fulcrais que permearam toda a pesquisa: **como, por que e para que** utilizar mídias cinematográficas no ensino de Literatura brasileira? Para respondê-las a opção foi pela pesquisa-ação, por meio de uma intervenção pedagógica, para coletar dados empíricos. Para tanto, foi realizado um evento de extensão denominado **Cinema e Literatura no Ensino Médio** no período de julho a agosto de 2012 destinado aos/as professores/as de língua e literatura que atuam nas escolas da rede estadual de ensino, pertencentes ao Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Foz do Iguaçu, que concordaram em participar como sujeitos desta investigação. Os instrumentos aplicados foram: doze (12) questionários semiestruturados, sendo dois gerais (um ao início e outro ao fim da pesquisa) e dois para cada um dos cinco filmes exibidos e trabalhados didaticamente. Esse procedimento ofereceu leituras, interpretações e indicações de possibilidades didáticas para as práticas de ensino com o intuito de tornar as aulas mais profícuas, utilizando de discussões e de compartilhamentos de ideias realizadas durante o evento. Os/as professores/as sujeitos, por atuarem em espaços e tempos marcados pela efemeridade, manifestaram uma inquietude que instigou a busca por alternativas para suas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de literatura. As obras fílmicas ou mídias cinematográficas situam-se num panorama em contínua transformação e se inserem entre os objetos de estudo e pesquisa da pós-modernidade. A conclusão foi de que o uso dessas mídias não substitui, sob qualquer hipótese, a leitura da obra literária, por isso a cinematografia inspirada na literatura serve como estratégia de apoio para articular e incentivar as atividades de leitura. Isto se evidencia nas respostas dos/as professores/as sujeitos, como também nos estudos do referencial teórico utilizado para analisar o tema e o conjunto de dados levantados.

Palavras-chave: Cinema na educação. Literatura brasileira. Pesquisa-ação. Práticas docentes.

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. **THE LITERARY WORK GOES TO THE MOVIES: A STUDY OF TEACHING PRACTICES IN BRAZILIAN LITERATURE.** (295 f.). Thesis in education – Universidade Estadual de Maringá. Orient.: Teacher Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This thesis reports the results of research on teaching practices with the use of cinematic media based on literary works. Aimed to meet the tutors of the language and literature of film media use performance as a strategy to promote reading of literary works. On the basis of cultural studies and studies of literature and cinema in the school space, especially authors like Hall, Williams, Bauman, Martin-Barbero and Canclini, Sarlo, Benjamin, Malard, Labaki, Foucault, Fantin and Colomer, and others, were analyzed theoretically about the use of media in education, especially in the teaching of literature. The problem drew on three key questions that permeated all the research: **how, why and for what** use cinematic media in teaching Brazilian literature? To answer them the option was for action research, through an educational intervention, to collect empirical data. To this end, we conducted a extension called event **Movies and literature in high school** during the period of July to August 2012 for/to teachers/language and literature who work in schools in State schools, belonging to the Regional Core of teaching (NRE) of Foz do Iguaçu, which agreed to participate as a subject of this investigation. The instruments were applied: twelve (12) semi-structured questionnaires, two (one at the beginning and another at the end of the survey) and two for each of the five films and worked on didactically. This procedure offered readings, interpretations and indications of didactic possibilities for teaching practices with the aim of making the classes more fruitful, using discussions and ideas held shares during the event. The teachers/subject, for work in spaces and times marked by ephemerality, expressed a concern that instigated the search for alternatives to their pedagogical practices in teaching and learning process of the contents of literature. The movie works or cinematographic media are a panorama in constantly changing and fall between the objects of study and research of Postmodernity. The conclusion was that the use of this media does not replace in any case, the reading of literary, so the film inspired by literature serves as support strategy to articulate and encourage reading activities. This is evident in the responses of teachers/the subject, as well as in studies of the theoretical framework used to analyse the theme and set of data collected.

Keywords: Cinema in education. Brazilian literature. Action research. Teaching practices.

1. INTRODUÇÃO

A ideia da pesquisa intitulada **A obra literária vai ao cinema: um estudo da prática docente em literatura brasileira** nasce do olhar da pesquisadora à própria retrospectiva profissional como professora de língua e literatura brasileira, especialmente em nível médio. No decorrer de aproximadamente 20 anos de atuação, não raras vezes as turmas de ensino médio serviram de laboratório de ensino e prática em experiências, na maioria dos casos, bem sucedidas com o uso de mídias cinematográficas, especialmente das traduções intersemióticas de obras literárias, como estratégias de ensino de literatura.

O objeto de pesquisa desta tese foi pensado, especialmente porque senti, em não raras oportunidades, a necessidade de elaborar um trabalho que me pusesse frente a frente com meus pares – professores/as de literatura brasileira – para que pudéssemos estabelecer um vínculo de diálogo sobre nossas práticas e sobre como foram propiciados estes momentos. A exposição minuciosa dos dados e a análise são realizadas no capítulo **“A prática docente com as mídias cinematográficas: trajetória da pesquisa intervenção”** que conta a experiência de 57 (cinquenta e sete) professores e professoras de literatura brasileira com o Ensino Médio.

Desta forma surge esta tese que investiga se as mídias cinematográficas / traduções intersemióticas contribuem para incentivar a leitura dentro de um contexto de ensino de literatura no ensino médio. Para isso adota a pesquisa-ação.

Os dados empíricos foram coletados junto 57 (cinquenta e sete) professores/as de língua e literatura atuantes no Ensino Médio, da rede pública estadual, vinculados ao (NRE) Núcleo Regional de Ensino de Foz do Iguaçu, durante a realização de um evento de extensão desenvolvido em cinco encontros. Para efeitos desta pesquisa, os participantes são chamados/as de “professores/as sujeitos”. O perfil dos/as professores/as sujeitos da pesquisa mostra que a maioria é do sexo feminino: cinquenta e seis (56) participantes. Somente um (01) participante é do sexo masculino. Quanto ao tempo de docência na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a maioria, vinte e oito (28) professores/as sujeitos situa-se na faixa de 0 a 5 anos de atuação docente; nove (09) já atuam entre 6 e 10 anos; oito (08) entre 11 e 15 anos; oito (08)

entre 16 e 20 anos e somente quatro (04) já atuam na docência da disciplina entre 21 e 25 anos.

No evento de extensão composto de cinco encontros foram exibidos os filmes que compõem a pesquisa e cujos enredos são apresentados na sequência. A utilização de obras cinematográficas como estratégias de ensino de literatura caracteriza a inserção de artefatos culturais não-canônicos, com o intuito de agregá-los à utilização da obra escrita para leitura, que caracteriza o modelo hegemônico de ensino.

Na tessitura metodológica defino o problema desta investigação: **Como, por que e para quê** utilizar mídias cinematográficas no ensino de Literatura brasileira?

Na expectativa de buscar estas respostas, urdem-se os objetivos geral e específicos. O objetivo geral constituiu-se em conhecer na prática docente de professores/as de língua e literatura o desempenho do uso de mídia cinematográfica como estratégia para o incentivo à leitura de obras literárias. Como específicos, apresento os seguintes objetivos: a) Analisar o grau de identificação das narrativas entre a mídia cinematográfica e a mídia literária impressa; b) Mapear as obras cinematográficas brasileiras oriundas de obras literárias e que se constituam em traduções intersemióticas; c) Traçar um panorama do uso de mídias cinematográficas por professores/as com dados presentes em teses e dissertações para fundamentar a originalidade e pertinência desta pesquisa; d) Identificar as funções do uso da mídia cinematográfica, como apoio ao ensino de literatura, em conjunto com seu correspondente impresso; e, por final, e) Analisar a prática docente dos/as professores/as sujeitos da pesquisa com as mídias cinematográficas nas aulas de literatura.

Seguindo esses objetivos elaborei uma hipótese de pesquisa, qual seja: Mídias cinematográficas oriundas de obras literárias incentivam a leitura das obras em seu correspondente impresso no Ensino de Literatura na Educação Básica – Ensino Médio.

Esse conjunto de justificativa, objetivos e hipótese tem como desfecho primário a afirmação prévia de que “os/as professores/as sujeitos levarão as mídias cinematográficas trabalhadas no evento de extensão, para uso em sala de aula, nas próprias aulas de literatura brasileira”; e como desfecho secundário, a afirmação, também prévia, de que “os/as professores/as sujeitos incorporarão o uso de mídias cinematográficas ao ensino de literatura brasileira, em sua prática docente do dia-a-dia”.

Desfechos primário e secundário são aqui expostos, dada à praxe metodológica do Comitê de Ética que os solicitam. Sem dúvida, podem ser colocados na categoria de hipóteses coadjuvantes.

As obras cinematográficas propostas nesta pesquisa foram pré-selecionadas com o critério de que fossem traduções intersemióticas de obras literárias. Assim, de um rol de traduções intersemióticas optei pelas seguintes: **O Guarani** (1996) (do livro de José de Alencar) – do Romantismo; **Macunaíma** (1969) (do livro de Mário de Andrade) – do Modernismo – 1ª geração; **Vidas Secas** (1963) (do livro de Graciliano Ramos) – do Modernismo – 2ª geração; **A Terceira margem do rio** (1997) (do conto presente no livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa) – do Modernismo – 3ª geração; e **O Pagador de Promessas** (1962) (da obra de Dias Gomes) – da Contemporaneidade. A escolha nesta ordem é justificada porque essas obras representam marcos na história da literatura brasileira, no decorrer do tempo e nos espaços que privilegiam em suas narrativas.

A organização nesta sequência não é uma escolha aleatória, nem inocente. Esta ordem pauta-se na cronologia das obras literárias, em sua publicação no tempo e na história da literatura, que se inicia – para efeitos desta pesquisa – no século XIX (obra **O Guarani**) até a década de 1960 – século XX (obra **O Pagador de Promessas**).

A escolha das obras cinematográficas categorizadas como traduções intersemióticas ocorre porque era necessário posicionar as obras em um recorte para responder à pergunta: “que obras utilizar?” **Tradução intersemiótica** é o que se pode definir como o resultado de um processo de transformação. Um sistema semiótico – o texto – se transforma em outro sistema semiótico – o filme. Atualmente, não são poucos os estudiosos de cinema que vêm se esforçando para transpor as barreiras entre as duas formas de expressão, ratificando as relações entre cinema e outras narrativas (DINIZ, 1998, p.3).

Foi considerado para a pesquisa, orientação e escrita da tese o seguinte cronograma: a) ampliação e revisão da bibliografia e o cursar das disciplinas obrigatórias e eletivas, formações realizadas entre o primeiro semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012; b) reelaboração do projeto de pesquisa em conjunto com a professora orientadora, ação ocorrida entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro

semestre de 2012; c) a elaboração da fundamentação teórica com vasto levantamento exploratório bibliográfico e eletrônico ocorreu entre o primeiro semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2013; d) a realização da intervenção, com a realização do evento de extensão intitulado “Cinema e Literatura no Ensino Médio”, com a respectiva coleta de dados ocorreu entre o primeiro e o segundo semestres de 2012; e) os primeiros resultados para a qualificação já se apresentavam registrados no segundo semestre de 2012, anunciando-se a qualificação para o segundo semestre de 2013 e com as perspectivas para a defesa a qualquer momento, a partir da qualificação, em que a tese fosse dada por terminada.

Escolhi desde o primeiro momento e para ser coerente com o tema escolhido para a pesquisa, uma metodologia (de pesquisa) de cunho qualitativo: a pesquisa-ação, dando-lhe a seguinte fisionomia: a) realização de evento de extensão (conforme apêndice) denominado “**Cinema e literatura no Ensino Médio**” em cinco encontros. A cada encontro previsto trabalhei com os/as professores/as sujeitos um filme, a fim de analisá-lo em contraponto com a correspondente mídia impressa, as evidências práticas e profícuas do uso da mídia cinematográfica em sala de aula em seu papel de estratégia incentivadora da leitura, como também o constatar da magia advinda do conjunto de ações didáticas geradas pela organização da aula do encontro como um todo. Nas aulas desses encontros e depois delas (em movimentos intra e extraclasse) os/as professores/as sujeitos responderam questionários (conforme apêndices 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13). Os questionários geraram os dados para as análises previstas pelos objetivos propostos em projeto. Esses questionários foram elaborados na forma semiestruturada, com questões fechadas e abertas. Demonstrando sua concordância em participar da pesquisa, os/as professores/as sujeitos envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nesta tese representado pelo Apêndice 14.

A pesquisa-ação proposta para esta pesquisa tem em Richardson (2010, p.68) a premissa de que

fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária. Em geral, duas ideias definem um bom trabalho de pesquisa: - que se possa reivindicar que a metodologia utilizada esta adequada à situação, e – que se possa garantir de certa

forma um acréscimo no conhecimento que existe sobre o assunto tratado.

Segundo Richardson (2010), isso pode ser um bom ponto de partida para a pesquisa-ação, uma vez que, como o próprio nome dá indícios, a pesquisa-ação visa a **produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa)** (grifos meus). A consideração dessas duas dimensões, conforme o autor, conduzem a importantes contribuições para a elaboração do traçado da pesquisa. Diante disto, as possibilidades de uso são significativas, servindo desde para um/a professor/a e uma instituição pequena e em uma região retirada de centros urbanos, até para a geração de estudos sofisticados, de alterações organizacionais com uma grande equipe de pesquisadores, financiada por organizações fomentadoras em larga escala.

Desta forma, posso apontar para três possibilidades, apoiando-me em Richardson:

o professor individual que trabalha em uma sala de aula para produzir determinadas mudanças ou melhorias no processo de ensino-aprendizagem; **a pesquisa** feita por um grupo que trabalha solidariamente, assessorados ou não por um pesquisador externo e, em último lugar, **um professor ou professores que trabalham com um pesquisador** ou uma equipe de pesquisa com um relacionamento permanente. (grifos meus). (RICHARDSON, 2010, p.39)

Richardson (2010) indica para uma pesquisa-ação que procura a mudança, mas uma mudança para melhorar. Sendo assim, esta metodologia de pesquisa apoia-se em alguns pontos fundamentais: Melhorar: a) a prática dos participantes; b) a sua compreensão dessa prática; e c) a situação em que se produz esta prática. Envolver: a) assegurando a participação dos integrantes do processo; b) assegurando a organização democrática da ação; e c) propiciando o compromisso dos participantes com a mudança.

Diante disto, o objeto desta pesquisa não poderia usufruir de escolha metodológica mais adequada, dada sua eficácia, envolvimento e, efetivamente, ação.

Posta a reflexão sobre o método de pesquisa adotado, retorno para a reflexão teórica do objeto escolhido para a pesquisa – as mídias cinematográficas como estratégias para o ensino de literatura brasileira.

É fato que o século XX, especialmente em sua segunda metade, apresenta uma

profusão de manifestações que preconizam a integração cada vez mais definida entre as artes. Neste sentido, transportar esta integração para a sala de aula, por hipótese, se configura em estratégia possivelmente bem sucedida. “O livro vai para a tela”: esta ação tem proliferado na cultura das últimas décadas, mormente, não passa despercebida aos Estudos Culturais, que fundamentam este trabalho de pesquisa, atraindo a obra cinematográfica do espaço das margens para o interior da sala de aula, no ensino de literatura, na atitude de instigar, motivar e cativar o aluno para o gosto pela imagem, pela leitura e pelo conjunto da obra.

Sobre esta intensa presença dos Estudos Culturais em Educação, Costa (2011) pergunta que território é este que estabelece relações entre esses dois campos que ainda permanecem curiosamente contraditórios, uma vez que a educação ainda é subenfaticada no circuito desses estudos em termos de relações históricas entre os dois campos. Todavia, as produções de estudos expandem-se velozmente nos círculos da educação.

Sarlo (1997) apresenta a escola como tema e a relaciona com os estudos de literatura, consoante a seu pensamento analítico e, de certa forma, lamenta uma escola perdida que, não somente teria se configurado em instrumento de dominação, como também, na América Latina, “um lugar simbolicamente rico e socialmente prestigioso” que também “distribuía saberes e habilidades que os pobres só podiam adquirir por meio dela” e ainda “um espaço laico, gratuito e teoricamente igualitário onde os setores populares puderam apropriar-se de instrumentos culturais que não deixariam de empregar para seus próprios fins e interesses” (SARLO, 1997, p.116-117).

Em se tratando dessa educação enfatizada pelos Estudos Culturais que estuda a Educação, a Literatura e o Cinema, o/a aluno/a se configura em leitor/a, em dado momento: faz a leitura da escrita sobre o papel; mas possível é, também, outra leitura; uma leitura metafórica que se faz por sobre a arte das telas e sobre a imagem que toma corpo, luz, cor e voz. Estes ingredientes não estão presentes na obra escrita. São subjetivamente constituídos pelo/a leitor/a no momento em que procede à leitura da obra no papel ou no *e-book*. Ao se transformar em apreciador/a da obra cinematográfica, o/a aluno/a vai se configurar no/a espectador/a e, para tanto, se transforma em parcela consolidada de outro processo de significação que lhe fornece elementos não presentes na obra escrita.

Ao que leu no suporte escrito (obra literária) vai adicionar aquilo que percebeu na obra cinematográfica: o que viu, ouviu e sentiu. Estabelece relações entre as obras de arte literária e cinematográfica e usufrui da percepção imagética e sonora, dotando de subjetividade e significação o que elabora. Com relação a este movimento, Diniz (1998) considera a tradução intersemiótica como via de acesso ao miolo da tradição e afirma a tradução como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e reprodução, como leitura, meta-criação e ação sobre estruturas.

As obras literárias não estão fora das culturas, mas as coroam, e na medida em que essas culturas são invenções seculares e multitudinais, fazem do escritor um produtor que trabalha com as obras de inumeráveis homens. (RAMA, 2001, p.247)

Esta afirmação contribui para forma como penso a questão do ensino de literatura em consonância com o uso de obras cinematográficas (traduções intersemióticas de obras literárias) na sala de aula, uma vez que tais obras se inserem de forma confortável na contemporaneidade, dada sua característica de mídia que contribui significativamente para os processos de ensino e de aprendizagem.

Em complemento, agrego os estudos de Benjamin “O autor como produtor: literatura e cinema” e “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, textos fascinantes que dão conta do modo de conceber o impacto das modificações tecnológicas para as artes e a cultura. No primeiro texto, Benjamin [1936] (1985a) remete-se à “República” de Platão, no que concerne à autonomia da arte e à liberdade do poeta, em progressiva reflexão que termina por dar a entender, no segundo texto, em Benjamin [1938] (1985b), que as artes pressupõem liberdade de se interporem, interpolarem, entrelaçarem-se e traduzirem-se intersemioticamente.

Desta forma e, nesta rota de análise, é que conduzi a pesquisa que originou a presente tese, com o intuito de amalgamar literatura, cinema e ensino, num processo multi-alimentador e gerador de estratégias de ensino e, neste ciclo, um processo que culmina com a realização dos saberes e a efetivação do conhecimento.

O principal aspecto motivador da pesquisa ancorou-se no uso de mídias cinematográficas como estratégias para o ensino de literatura brasileira e como uma possibilidade de visualizar a tradução intersemiótica das mídias impressas. A obra

literária e a produção cinematográfica continuam atualizando seu direito de ocupar o espaço nos fazeres docentes e nas aprendizagens discentes.

Mobilizadora desta pesquisa foi também a possibilidade de fundamentá-la teoricamente pela ótica dos Estudos Culturais que tanto enfatizam objetos das margens (como o cinema adentrando o espaço hegemônico da sala de aula), e a literatura em si, como objeto da cultura, preconizador da cosmovisão política, econômica, antropológica, sociológica, psicológica e, especialmente, artística. Para esta visão de estudos, Rama (2001) assegura que Borges, com o conto *Tlön Uqbar Tertius Orbis*¹ é decisivo, dando o *start* para os estudos de “literatura como cultura” na América Latina, a partir dos anos 1930.

Para Sarlo (2005) é possível que a história da cultura e, em particular, da literatura e da arte, nunca se libertem da tarefa de redefinir permanentemente seu discurso e seu objeto. Afirma também que a trama é um relato, ainda que fragmentário e provisório, em que se constroem hipóteses e vínculos e se traça um movimento (às vezes chamado de processo); a trama busca conexões e, quando o faz, não pode garantir de antemão que os pontos ligados pertençam, uniformemente, ao mesmo nível, nem que a forma das ligações seja a mesma em todos os momentos da trama. A trama, sob estes aspectos, poderia constituir-se em apropriações da história e da cultura.

Benjamin ([1938],1985b) leva em questão as possibilidades desta trama urdida no papel, transformar-se, transfundir-se, traduzir-se intersemioticamente em imagens, em luz, em sombra e em novo/s sentido/s. Para sublinhar esta significação, o processo de tradução intersemiótica, vastamente abordado durante esta tese, realmente leva a entender os contextos históricos que transcendem as obras, tanto literária, quanto cinematográfica. Na trajetória realizada entre uma e outra, fica implícito, de certa forma, um fenômeno da significação de percurso. Como aponta Benjamin ([1938],1985b), ocorre a “refuncionalização da arte”, num processo que decorre exatamente da lacuna (ou trajetória) verificada entre uma e outra obra de arte.

Especificamente sobre a obra de arte literária e sua presença nos processos de

¹Conto *Tlön, Uqbar, Tertius Orbis* (Tradução: “*Tlön, Uqbar* e o terceiro mundo”) de Jorge Luis Borges, poeta argentino, disponível em http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/tlon_uqbar_orbis_tertius.htm. Acesso em 21 fev 2012, 21h31m.

ensino e aprendizagem, penso que a prática de ensino de literatura mais evidenciada na contemporaneidade, presente nos planejamentos escolares, se constitui em abranger o conteúdo em dois domínios principais: o primeiro se concentra na edificação de conceitos básicos de Teoria Literária e de Teoria da Comunicação, estabelecidos como ferramentas imprescindíveis para operar com o texto literário.

Diante disto, é indicado ao professor proporcionar ao aluno o trilhar do estudo de um novo objeto – o texto literário de época – observado agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas sistematizadamente e por uma perspectiva histórica.

É aqui que os/as professores/as em processo de contínua formação, se dedicam à leitura das obras que contextualizam e simbolizam os estilos de época. E é neste ponto, no papel de contribuir para o trabalho árduo da leitura de obras produzidas em outras épocas, que entram as mídias cinematográficas como estratégias de ensino.

Muito embora, em primeira análise, esta pesquisa faça pensar que investiguei somente a ótica docente das impressões de uso das obras literárias e cinematográficas em sala de aula, está intrínseco que só há atuação docente, se pressupor-se o/a aluno/a na outra ponta. Parece óbvio, mas convém lembrar que o processo de ensino não se concretiza se não houver processo de aprendizagem. No entanto, este estudo focalizou, de fato, a ação do/a professor/a de literatura com o uso da obra cinematográfica como estratégia em suas aulas.

Esta tese organiza-se, então, da seguinte forma:

O primeiro capítulo congrega a introdução que apresenta e justifica o trabalho de pesquisa ora realizado.

O segundo capítulo, sob o título ‘Da obra literária à obra cinematográfica’ busca analisar o grau de identificação das narrativas entre a mídia cinematográfica e a mídia literária impressa, que é o primeiro objetivo desta pesquisa.

O terceiro capítulo se concentra em dois objetivos: o segundo objetivo conformado pelo mapeamento das obras cinematográficas brasileiras oriundas de obras literárias e que se constituem em traduções intersemióticas. Neste também é o lugar onde procuro traçar um panorama do uso de mídias cinematográficas por professores/as com dados presentes em teses e dissertações para fundamentar a originalidade e pertinência desta pesquisa, configurando o terceiro objetivo.

O quarto capítulo encarrega-se de identificar as funções do uso da mídia cinematográfica como apoio ao ensino de literatura, em conjunto com seu correspondente impresso e contemplando o quarto objetivo proposto.

O quinto capítulo procura realizar o quinto e último objetivo específico da tese, que se concentra em analisar a prática docente dos/as professores/as sujeitos da pesquisa com as mídias cinematográficas nas aulas de literatura. É nesta etapa, que se delinea a trajetória da pesquisa intervenção que também se constitui na etapa que revela a prática docente com as mídias cinematográficas, por meio da apresentação de dados e análises; pode-se dizer que é o cerne da pesquisa.

Por fim, o sexto e último capítulo dedica-se às considerações finais e à conclusão, encetando respostas às questões realizadas na introdução – como problema de pesquisa – e oferecendo sugestões e subsídios aos docentes interessados em levar as mídias cinematográficas para as aulas de literatura, visando a dar proficuidade aos processos de ensino e de aprendizagem.

2. DA OBRA LITERÁRIA À CINEMATOGRAFICA

A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, por que [...] o filme é uma criação da coletividade. (BENJAMIN, Walter)

Neste capítulo analiso o grau de identificação das narrativas entre a mídia cinematográfica e a mídia literária impressa. Este grau de identificação é perscrutado pela apresentação das obras literárias e cinematográficas utilizadas nesta pesquisa.

A década situada entre 1990 e 2001, período privilegiado por protagonizar a intersecção dos séculos XX e XXI, e do 2º e 3º milênios, faz irromper no campo da pesquisa educacional vários “trabalhos indagadores da cultura visual em sua importância e aspectos relacionados à educação”. (FISCHMAN, 2008, p.109).

Os estudos encetam para a relação “palavra-imagem” em sua razão de ser na trama estabelecida pelo conjunto que formam. Mitchel (1987, p.91) afirma que as imagens são “inevitavelmente convencionais e contaminadas pela linguagem” e, por essa razão, “a dialética da palavra e da imagem” se configura numa constante estrutura dos signos que uma cultura reúne à sua volta. Segundo Fischman (2008, p.113), “o que varia é a natureza precisa da tecelagem, a relação da urdidura e da trama”.

Antes de aprofundar-me na abordagem sobre cada uma das obras cinematográficas trabalhadas – literárias e cinematográficas – é importante abordar a funcionalidade do conceito de “tradução intersemiótica” para esta pesquisa e como ele colabora para a compreensão dos trabalhos aqui ensejados.

2.1. Tradução Intersemiótica: que espelho é esse?

As pessoas estão acostumadas a entender tradução no contexto da prática interlingual, quando um texto verbal em uma língua pode ser traduzido para outra. O cenário identificado como sociedade da informação e no qual o mundo transita é caracterizado pela intensa velocidade das transformações tecnológicas e pela fusão, sem

precedentes, entre mecanismos utilizados pelas mídias da informação.

Cattrysse (1997) afirma que novos meios de comunicação preconizam novos meios de processamento de mensagens e de tradução, portanto, reflexões sobre as práticas utilizadas para a tradução se apresentam a cada dia mais prementes. Sob este mesmo foco, Hall (2003) assegura que a tradução é produto de cruzamento e misturas culturais transportados pelo mundo.

Desta forma, operações de tradução, não se limitando à relação interlingual, são chamadas de traduções intersemióticas: um texto que vem de “um dado sistema de signos que pode ser sonoro, visual, verbal ou outro, é traduzido para um novo sistema de signos” (PLAZA, 1987, p.23). Uma percepção que depreende desse movimento entre a obra literária e a cinematográfica é que a primeira passa por um processo de resignificação, enquanto a segunda recebe os ecos de sua ação resignificatória.

A ação da tradução se configura em uma necessidade nascida ainda no tempo dos antigos romanos e, durante longo período, o olhar que era destinado a ela compreendia uma dúbia relação de valor: certa ou errada, fiel ou livre, adequada ou inadequada, boa ou ruim. Esse exacerbado comportamento levava a desconsiderar o ato tradutório em seu papel de processo por meio do qual a atuação do tradutor se dava, com todo o conhecimento de mundo e de vida que este propiciava ao ato da tradução. Plaza (1987) compreende que a tradução, em certa medida, prossegue em estudo, à mercê da crítica e do julgamento ensejados pelos critérios tradicionais de fidelidade que conduziram a prática tradutória até bem pouco tempo.

Os movimentos Pós-Estrutural e Pós-Moderno têm surtido efeitos de transformação sobre os modelos teóricos. Contemporaneamente, a tradução se configura também em transformação. Haroldo de Campos, poeta que junto a outros, deu origem ao movimento concretista, ante aos processos de “criação” que movem a poesia, concebia, para tradução, um processo de “transcrição”.

Esta busca pela equivalência tem apresentado o principal obstáculo para a prática da tradução, o que tem gerado, no século XX, uma angústia propulsora dos teóricos para definir caráter e condições para esta equivalência. Contudo, ainda permanecem dúvidas, a propósito do pressuposto das relações polarizadoras que definem tradução “literal” e tradução “livre”. (PLAZA, 1987).

Quem primeiro define, na história, “tradução intersemiótica”, é Jakobson (2000) que a apresenta como transmutação ou interpretação de signos verbais em signos não verbais, ou vice-versa. Para este autor, a tradução se importa com “duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”. Afirma que “a equivalência na diferença é o problema principal da linguagem e a principal preocupação da linguística” (JAKOBSON, 2000, p.65).

Mesmo que a noção de fidelidade ao original como obra única, sagrada, inalterável e intocável ainda perturbe os tradutores da atualidade, cada vez mais as traduções estão se revestindo da aura não de produtos que emanam do original, mas como formas procedentes de leituras diversas do tradutor. Os trabalhos – original e originado – passam a ser percebidos como signos icônicos um do outro. Sob este ponto de vista, a tradução pode ser considerada uma atividade semiótica e, por operar com os signos, capaz de apropriar-se de liberdade e criatividade.

Jakobson (2000) contribuiu incomensuravelmente para a elaboração de um conceito que concebe a tradução com uma abrangência maior, evidenciando três formas de ver o signo que foram sistematizadas por Plaza (1987), da seguinte forma: **Tradução Intralingual**: consiste na tradução dos signos verbais por outros do mesmo idioma. Penso que possa usar também o termo interpretação; **Tradução Interlingual**: que define a tradução dos signos verbais de uma língua para a outra; **Tradução Intersemiótica** ou **transmutação**: que se constitui na tradução de signos verbais em sistemas de signos não verbais.

De Jakobson para cá, a caminhada dos estudos e das ciências semióticas e culturais, disponibilizam definições com alcance maior como a de Gorlée (2005), para quem “tradução intersemiótica” é a reconstrução de uma obra em um sistema distinto de signos de outro contexto.

Queiroz e Aguiar (2010, p.104) apresentam como premissas para a tradução intersemiótica que: “a) é uma operação semiótica; b) é uma operação com signos; c) processos semióticos são processos multi-estruturados; d) é um fenômeno cultural, de transculturação, uma vez que, via de regra, é datada e situada.”

Para Steiner (2000) e Hansen (2003) tradução intersemiótica, além de passar por definições de Queiroz e Aguiar, é também um fenômeno cognitivo, já que exige do

tradutor complexas atividades cognitivas.

As ideias de Lefevere (1992) e Toury (1995) a respeito de tradução rejeitam a noção de equivalência, quando esta tenha seu construto definido basicamente no texto de partida. Afirmam que é preciso estabelecer não uma equivalência, mas uma relação que permita o permear do tradutor com toda a sua cota de conhecimentos e vivências.

Lefevere (1992) assevera que a tradução é, sem dúvida, a reescritura de um texto de partida. Respalda essa afirmação enfatizando o poder das reescrituras que encetam novos conceitos, gêneros e mecanismos em dado meio social. Este autor aventava que as reescrituras têm amplo significado na difusão de uma obra literária em determinado sistema.

O percurso entre texto (obra literária) e tela (obra cinematográfica) combina as definições de tradução intersemiótica para estudar como esse conjunto se comporta em “O Guarani” (José de Alencar x Norma Bengell), em “Macunaíma” (Mário de Andrade x Joaquim Pedro de Andrade), em “Vidas Secas” (Graciliano Ramos x Nelson Pereira dos Santos), em “A terceira margem do rio” (João Guimarães Rosa x Nelson Pereira dos Santos) e em “O Pagador de promessas” (Dias Gomes x Anselmo Duarte).

Isso mostra o fenômeno cultural que ocorre em cada uma delas, “postas em sossego” as obras literárias dentro de seu tempo cronológico e desestabilizadas em anos futuros, para se configurarem em outra coisa que agora vai se chamar obra cinematográfica.

Críticas que comparam o trabalho literário à sua tradução intersemiótica para o cinema têm surgido ao longo do tempo. No entanto, essas críticas consideram somente o critério da literariedade, não entendendo a diferença entre os conjuntos semióticos. Desta forma, a análise se volta a supervalorizar a obra escrita, desprivilegiando a tradução nas telas. Agregue-se a isto, o ignorar a diferença entre os contextos histórico e social da obra literária em relação à sua tradução cinematográfica. A crítica não considera que são sistemas de signos diferentes e, assim, não é possível comparar objetos diferentes sob os mesmos critérios de análise. Dick (1990) já assegurava que não existe fidelidade em tradução. Cada nova leitura, ou cada nova interpretação, inevitavelmente alterará o texto de partida, o que, inexoravelmente gera uma obra nova, especialmente quando se opera com dois sistemas de signos diversos ou se toma obras traduzidas de um contexto

cultural e temporal para um novo.

[...] em princípio, a obra de arte sempre foi suscetível de reprodução. O que seres humanos fazem pode ser imitado por outros. Os estudantes copiavam obras como forma de se exercitar, os mestres as reproduziam para divulgá-las, e finalmente outras pessoas as copiavam para ganhar com isso. Diferentemente, as técnicas de reprodução são um fenômeno [...], que ocorre ao longo da história de forma intermitente, mas com intensidade crescente. (BENJAMIN, [1936], 1987, p.176)

A autenticidade de algo, afirma Benjamin (1987), é a essência de tudo que é transmissível desde a origem, da sua permanência física até seu testemunho histórico. Já que o testemunho histórico repousa na permanência, quando a reprodução técnica a elimina é o próprio testemunho que se esvai. Só se perde isso, mas isso é justamente a autoridade do objeto.

Plaza (1987), ao referir-se a este testemunho histórico no âmbito da tradução intersemiótica, mormente voltada para o conjunto sócio “cinematografia”, traduzido da literatura, afirma que

na linguagem do cinema, espaço e tempo interagem dialeticamente, emigrando um para o outro constantemente. Se a “montagem narrativa” privilegia o tempo, a “montagem expressiva” privilegia o espaço, a simultaneidade. Negando o espaço dramático, ou seja, o espaço do mundo representando, o fragmento do espaço construído na imagem é submetido a leis puramente estéticas. O espaço fílmico é, assim, feito de pedaços, de metonímias e a sua unidade provém da justaposição numa sucessão que cria uma espécie de espaço virtual, a ideia de espaço único que nunca vemos, mas que se organiza na memória. (PLAZA, 1987, p.32)

Diante da clareza com que este autor define o espaço fílmico constituinte da transmutação (ou tradução intersemiótica), é possível ver que o cinema trabalha no âmago da linguagem: a metáfora e a metonímia por meio de planos gerais, planos médios e primeiros planos. Desta forma, o cinema retalha o espaço e o tempo, emoldura-os e trabalha com eles articulando-os conforme as leis da contiguidade ou da similaridade; a imagem fílmica se revela em montagem narrativa e linear, suscitando no espectador um forte sentimento de realidade.

Eisenstein ([1934], 1994) apresenta este sentimento de realidade como um “distanciamento” crítico metalinguístico durante o fazer fílmico em montagem de

estúdio, uma vez que espaço e tempo dependem de percepção e memória e o cinema permite a conexão de planos que se sucedem em tempos e espaços diferentes.

Desta forma, o cinema em Eisenstein ([1934],1994, p.75) tende a “construir” e não a fotografar a realidade. Afirma: “[...] a própria natureza da montagem, longe de romper com os princípios do realismo cinematográfico, apresenta-se como um dos processos mais lógicos e mais legítimos para fazer aparecer o realismo do conteúdo”. Percebo que Eisenstein ([1934],1994) considera a presença de um leitor/espectador embutido no signo, demonstrando que o fundamento do signo e seu interpretante imediato se confundem num amálgama sógnico.

Benjamin ([1936], 1987) para quem os diferentes métodos de reprodução técnica da obra de arte multiplicaram de forma tão notável as possibilidades de exposição da obra, que o deslocamento quantitativo entre seus dois polos de valor provocou uma mudança qualitativa em sua natureza, semelhante àquela experimentada em tempos primitivos. Assim como naquela época a obra de arte foi, sobretudo um instrumento da magia, dado o peso absoluto do seu valor de culto, e só mais tarde foi reconhecida como obra de arte, hoje, graças ao peso absoluto do seu valor de exposição, ela adquire funções inteiramente novas, das quais a função artística, a única da qual temos consciência, talvez se revele adiante como uma função secundária².

No cinema é menos importante que o intérprete represente um personagem diante do público do que represente a si próprio diante de uma máquina. Com este pensamento, Benjamin ([1936],1987) caracteriza a obra de arte cinematográfica e a importância do ser humano atuar mobilizando a plenitude do seu ser, renunciando à sua aura, pois esta está ligada ao aqui-agora e não segue no tempo. Não pode ser reproduzida. A obra sim, a aura não. Segundo ele, a particularidade da filmagem cinematográfica consiste na substituição do público pela máquina. Consequentemente, desaparece a aura que envolve o intérprete e o personagem.

Parodiando Benjamin (1987), na tradução intersemiótica de uma obra de arte

²Benjamin cita Brecht que faz considerações semelhantes: “Se não é mais possível manter o conceito de obra de arte para o objeto que surge quando uma obra se torna mercadoria, então deveríamos abandonar esse conceito sem hesitação, embora com precaução e prudência, caso não queiramos destruir ao mesmo tempo a função desse objeto, pois dele deve atravessar essa fase, e sem dissimulações, já que não se trata de um desvio inevitável do caminho correto, mas sim um processo que altera os seus fundamentos.”

pela outra, nada exemplifica melhor o fato de que a arte escapou do reino das “belas aparências”, que até a pouco se considerava o único no qual ela podia florescer.

2.2. Obra de arte e reprodutibilidade técnica: seguindo pistas de Walter Benjamin para a tradução intersemiótica

O que é a obra literária, senão uma obra de arte? Benjamin ([1936], 1987)³ põe de lado numerosos conceitos tradicionais – como criatividade e gênio, validade eterna e estilo, forma e conteúdo – cuja aplicação sem controle conduz à elaboração de dados frios, objetivos e, em última análise, desprovidos de finalidade para o olhar com o qual se precisa, contemporaneamente, admirar, apreciar e considerar sobre a obra de arte.

Antes de qualquer movimento, é preciso discorrer sobre “reprodutibilidade técnica”, expressão utilizada primariamente por Benjamin ([1936], 1987, p.168) para dizer que a obra de arte sempre foi reprodutível. É fato que desde a invenção das tintas e de outros artifícios a arte recebe a possibilidade de transmutar-se e repetir-se e, na contemporaneidade, mais incisivamente, a reprodutibilidade ganha contornos em sua concepção técnica, pela reprodução permitida e facilitada pelo uso das mais diversas tecnologias.

Benjamin ([1936], 1987) afirma que a reprodução técnica do som iniciou-se no fim do século dezenove. Com a reprodução técnica do som, a reprodução técnica como um todo atingiu um tão sofisticado padrão de qualidade que ela “não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas, como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos.” Assim, para estudar esse padrão, nada é mais adequado que examinar como suas funções – a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica – repercutem uma sobre a outra.

É neste ponto que a arte cinematográfica, em dado momento, pode receber diversos contornos: o de arte genuinamente para fins cinematográficos, o de adaptação

³A 1ª Edição é de 1985.

de certa obra de outra natureza para o cinema e, finalmente, como no caso das obras aqui eleitas objeto de estudos, **traduções intersemióticas**.

Estas três vertentes da arte cinematográfica, entre outras, permitem-nos um passeio sobre o conceito de aura da obra de arte. A aura de uma obra de arte estaria em sua autenticidade, cujo conceito é colocado em xeque: “A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico”. (BENJAMIN, [1936], 1987, p.168)

Mas a reprodutibilidade técnica não romperia com a autenticidade, porque a reprodutibilidade considera uma nova obra de arte.

Assim sendo, a obra literária é uma obra de arte, e sua tradução intersemiótica para a obra cinematográfica se constituirá em outra obra de arte.

Considera-se, então, que a reprodutibilidade técnica concentra em si toda a arte e toda a magia, características ainda mais acentuadas pelas sempre mais avançadas tecnologias que incidem sobre o cinema da atualidade.

Como afirma Benjamin (em diversos pontos de sua obra) e, com quem concordo, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num considerável abalo da tradição, que constitui o reverso da crise que se instala com o advento da imagem e a renovação dos olhares humanos sobre a obra de arte. São esses processos que se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso – assegura Benjamin ([1936], 1987) – é o cinema.

Storey (1997) acrescenta à ideia de Benjamin, quando afirma que por meio da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura –, é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de ideias compartilhadas por homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade.

Para a sociedade, os fundadores dos Estudos Culturais, Williams, Thompson e Hoggart, expõem um rol comum de ideias que abarcam as relações entre cultura, sociedade e história. Nesse rol de ideias penso que caiba a reprodutibilidade técnica contemplada por Benjamin.

Nas práticas culturais da sociedade contemporânea, Benjamin ([1936], 1987, p.175) dá ao filme o “valor de eternidade”, já que a obra cinematográfica é uma forma, cujo caráter artístico é, em grande escala, determinado por sua reprodutibilidade. A próxima seção se envolve em mostrar com maior profundidade a face da obra literária e da obra cinematográfica por meio do percurso histórico de ambas.

2.3. Obra literária e obra cinematográfica: o que são?

2.3.1. A obra literária

A obra literária surge no século VIII a.C. São dois poemas de Homero – A Ilíada e a Odisseia. Esses poemas contam aventuras de Ulisses, o herói da Guerra de Tróia. Surgem também os poetas na Grécia Antiga. Píndaro, Safo e Anacreonte extrapolam o tempo e chegam aos nossos dias com sua produção poética. Na produção de fábulas surge Esopo e, no século XX, o maior fabulista foi Ítalo Calvino (leia-se “Fábulas Italianas”). Heródoto foi considerado o primeiro historiador por ter-se dedicado à história da Grécia e Egito antigo entre outros países.

Para Zilbermann (2008), quando nasceu na antiga Grécia, a literatura não tinha esse nome. Chamava-se poesia e existia para divertir a nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra. A Ilíada e a Odisséia devem ter aparecido devido a essas circunstâncias, afirma ela, porém sua permanência no tempo não se aplica da mesma maneira.

Em um salto para a atualidade, o que aparece é a literatura dúbia, que provoca no leitor um efeito duplo: “aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual.” (ZILBERMAN, 2008, p.23).

Assim sendo, a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade histórica.

Define-se obra literária como um conjunto de textos literários. Por isso é preciso saber o que é um texto literário. Uma representação da realidade. É assim que Mallard

(1998) define, na atualidade, um texto literário. Segundo ela, o poeta recria a realidade para suavizar sua amargura, ainda que sua palavra seja amarga. Mas ele não recria só a amargura. Recria também o belo, o bom, o maravilhoso, o surreal, o imaginário. É nessa recriação que se encontra a arte: a arte do texto literário. Dois elementos básicos constituem a obra literária: o conteúdo e a forma, segundo esta autora.

O **conteúdo** se constitui de ideias, conceitos, sentimentos, apelos e imagens imaginadas que se ligam do escritor ao leitor. Ao produzir sua obra o escritor deposita nela a própria visão do mundo, a própria maneira de pensar e de sentir. Para Mallard (1998), o conteúdo da obra é configurado por esta maneira de ver as coisas, por meio da consciência de escritor, o que não significa que a obra necessariamente represente a figura do escritor, mas que a figura deste se faz presente no conteúdo, no significado da obra que produziu.

Sobre a **forma**, ela assim se pronuncia: é a linguagem escrita ou falada, que se constitui em veículo das ideias e dos sentimentos do escritor. Para Tolstoi [1898] (2002) o conteúdo é a arte da comunicação e a forma artística é o meio para conquistar o público mediante o conteúdo.

Considerando esta concepção, Mallard (1998) assegura que na forma apresentam-se os aspectos que se envolvem na construção do texto: os vocábulos, a sintaxe, a sonoridade, as imagens materiais, a disposição das palavras no papel. Assim sendo, a forma abarca aspectos linguísticos e gráficos do texto.

Na literatura conteúdo e forma são indissociáveis porque são aspectos que somente juntos constituem o texto literário, o que equivale a afirmar que se concentram em um único objeto que é a palavra escrita. É uma categoria dual: conteúdo-forma, mas possuem uma forma/conteúdo. Ou seja, se uma obra tem uma forma, já lhe está intrínseca a ideia do conteúdo. A forma de uma obra literária pode apresentar-se sob dois aspectos: a prosa e o verso.

A prosa é a expressão natural da linguagem. É utilizada em uma conversa, em uma carta, em um texto argumentativo, sem metrificação intencional e não sujeita a ritmos regulares. Pode ser considerada, segundo Mallard (1998), como o veículo comum do pensamento. O texto escrito em prosa divide-se em blocos denominados parágrafos.

Existe a prosa poética: apresenta-se como prosa porque a disposição das palavras

escritas é apresentada em parágrafos, mas em uma leitura em voz alta é possível perceber ritmo, pausas e ênfases. Esse ritmo é chamado de ritmo poético e aos textos em prosa portadores de significação poética, nos quais predomina o ritmo das frases, a sonoridade das palavras, Mallard (1998) designa de prosa poética.

A apresentação de textos em versos permite sua imediata identificação. Versos são as linhas descontínuas, quebradas, que formam o poema. Não há parágrafo, não há período e os versos de um poema podem ser metrificados ou livres; cada bloco de versos forma uma estrofe. A linguagem poética sob o aspecto auditivo ou melódico é denominada ritmo, que é bem mais acentuado que na prosa e ainda mais pela eventual presença de rima.

Sobre o estilo em uma obra literária, Mallard (1998) afirma que é a maneira típica que cada autor tem de exprimir seus pensamentos, sentimentos e emoções por meio da linguagem. O estilo apresenta dois aspectos: um é o material ou linguístico. São as possibilidades de expressão que a língua oferece ao escritor e que este seleciona a seu gosto, podendo até mesmo recriar. O outro é o aspecto mental, psíquico, subjetivo. Em outras palavras, constitui-se dos traços psicológicos do artista/autor, suas tendências, seu modo de ver e apreciar a vida e o mundo em que vive. Da fusão desses dois elementos, o primeiro externo e o segundo interno é que resulta o estilo.

Um momento importante dentro dos estudos de Literatura é aquele em que ela se descobre objeto dos Estudos Culturais, dentro de um processo histórico que se transforma em avalanche especialmente na América Latina.

O debate em torno da arte e cultura e seus processos de mediação se desenvolvem na América Latina ao longo do período de repressão dos regimes autoritários; no entanto acirra-se com mais vigor nos anos de reabertura política [...] Na área de Literatura, Beatriz Sarlo, na Argentina, desenvolveu um interessante percurso pautado por um questionamento da produção intelectual, da esfera pública e de políticas culturais. (SCRAMIM, 2011, p.95)

Segundo Scramim (2011) a atitude de fragmentação faz a literatura esbarrar num processo de isolamento que a torna pouco representativa. Afirma ainda que para a literatura alcançar representatividade, ou melhor, adquirir sentido num conjunto maior, a literatura necessitaria ser inserida num conjunto de práticas estéticas: a cultura. E

confirma que essas práticas estéticas somente ganham sentido numa totalidade mais ou menos orgânica chamada sociedade.

2.3.2. A obra cinematográfica

A obra cinematográfica (ou fílmica) surge após a invenção do cinematógrafo, equipamento utilizado para fazer imagens e projetá-las. No bojo da história, o cinema se expande tendo como ponto de partida a invenção do cinematógrafo pelos Irmãos Lumière ao final do século XIX que em 28 de setembro de 1895 na cave do *Grand Café*, em Paris fazem a primeira exibição pública e paga da arte cinematográfica. Projetaram uma série de dez filmes com duração de 40 a 50 segundos cada e que se configuraram nos primeiros rolos de película com apenas quinze metros de comprimento.

Louis Nicholas Lumière (1862-1954) e Louis Jan Lumière (1864-1948) – os irmãos Lumière, são considerados na atualidade os pais do cinema, junto com Georges Méliès, também francês, tido como o pai do cinema de ficção. Os Lumière foram os fabricantes do cinematógrafo (cinematografe), máquina de filmar e projetor de cinema. O aparelho tido como ancestral da filmadora, movido a manivela e utilizando negativos perfurados, substituiu a ação de várias máquinas fotográficas para registrar o movimento.

Há certa polêmica em torno da criação dos negativos perfurados, uma vez que tem sido atribuída aos Lumière, mas teriam sido inventados por Léon Bouly em 1892 que teria perdido a patente, registrada pelos Lumière em 13 de fevereiro de 1895. A primeira projeção pública de apresentação do cinematógrafo ocorreu em 28 de setembro de 1895, na primeira sala de cinema do mundo, o Eden, situado em La Ciotat, no sudeste da França. A partir de então, as imagens em movimento passaram a ocupar uma importante posição na cultura popular da época.

Em dados colhidos no site do LATEC – Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, encontrei um breve histórico desses personagens que se destacam na história do cinema mundial.

As primeiras obras cinematográficas, segundo o LATEC, foram: “A saída dos

operários da Fábrica Lumière” e “A chegada do trem à Estação Ciotat”. Os títulos expressam literalmente o conteúdo das películas.

Mesmo com informações de projeções anteriores aos Lumière (como os irmãos Max e Emil Skladanowski, na Alemanha), a sessão dos Lumière se constitui na maioria das fontes sobre cinematografia como o marco de partida da nova arte. E, desde então, expande-se pelo França, pela Europa, pelos Estados Unidos e ganha o mundo para colher imagens por todo o planeta.

A obra cinematográfica pode ser oriunda de obras literárias não concebidas primariamente para o cinema, como pode se originar em um roteiro pensado para transformar-se em filme.

Nesta pesquisa utilizei cinco já citadas obras cinematográficas originadas em obras literárias. Mesmo que o discurso cinematográfico tenha como origem o discurso narrativo é preciso ressaltar que o cinema e a literatura apresentam linguagens distintas e, se há distinção, não podem, nem devem ser comparadas, porque são artes diferentes, visões e objetivos diversos, cada qual com sua própria linguagem.

A esta altura é importante, antes de prosseguir, acrescentar perspectivas históricas do uso da imagem. “Se Proust personifica a força salvadora da memória, Kafka faz entrar no domínio do esquecimento”. Esquecimento é tema chave da leitura benjaminiana. Benjamin ([1938], 1985b, p. 16) para iniciar este remontar da história da imagem:

O truque que rege esse mundo de coisas – é mais honesto falar em truque que em método – consiste em trocar o olhar histórico sobre o passado por um olhar político. ‘Abri-vos, túmulos; mortos das pinacotecas, mortos adormecidos atrás de portas secretas, nos palácios, nos castelos e nos mosteiros, eis o porta-chaves feérico, que tendo às mãos um molho com as chaves de todas as épocas, e sabendo manejar as fechaduras astuciosas, convida-vos a entrar no mundo de hoje (...)’.
(BENJAMIN, [1938], 1985b, p.16)

A imagem tem sua epifania na história primeiro nas obras de arte em pintura sob as mais diversas técnicas, depois a fotografia até chegar à imagem em movimento. “A reprodução técnica do som inicia-se ao fim do século XIX” (BENJAMIN, [1936], 1987, p.167) e com ela a reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não

somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas, como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos. Benjamin ([1936], 1987) para estudar esse padrão, afirma que nada é mais instrutivo do que examinar como suas duas funções – a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica – repercutem uma sobre a outra.

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. Os vestígios das primeiras só podem ser investigados por análises químicas ou físicas, irrealizáveis na reprodução; os vestígios das segundas são o objeto de uma tradição, cuja reconstituição precisa partir do lugar em que se achava o original. (BENJAMIN, [1936], 1987, p.167)

Desta forma, o aqui e agora do original, constitui o conteúdo de sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os dias atuais, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo. A esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica.

Segundo Benjamin ([1936], 1987), mesmo que essas novas circunstâncias deixem intacto o conteúdo da obra de arte, elas desvalorizam, de qualquer modo, o seu aqui e agora. Embora esse fenômeno não seja exclusivo da obra de arte, podendo ocorrer, por exemplo, numa paisagem que aparece em um filme aos olhos do espectador, ele afeta a obra de arte em um núcleo especialmente sensível que não existe num objeto da natureza: sua autenticidade.

A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquiva do homem por meio da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional.

Mas eis que surge a refuncionalização da arte e, sobre isto, Benjamin ([1938],

1985a) assegura que ao se emancipar dos seus fundamentos no culto, na era da reprodutibilidade técnica, a arte perdeu qualquer aparência de autonomia. Porém não se deu conta da refuncionalização da arte decorrente dessa circunstância. Essa refuncionalização não foi percebida durante muito tempo, nem sequer no século XX, quando o cinema se desenvolveu.

As dificuldades com que a fotografia confrontou a estética tradicional eram brincadeiras infantis em comparação com as suscitadas pelo cinema. Daí a violência cega que caracterizam os primórdios da teoria cinematográfica. Assim, Abel Grance compara o filme com os hieróglifos. [...] É revelador como o esforço de conferir ao cinema a dignidade da “arte” obriga esses teóricos, com uma incedível brutalidade, a introduzir na obra elementos vinculados ao culto. (BENJAMIN, [1938], 1985a, p.98)

Para somar à perspectiva de Benjamin que discorre filosoficamente sobre o valor da obra de arte e como ela se transforma em contato com a reprodutibilidade técnica, recorro à história do cinema. Sob este aspecto é imprescindível citar os irmãos Lumière, autores das primeiras imagens em movimento.

2.3.3. O uso da imagem na Educação

Valho-me de Labaki (2005, p.26) para tratar do uso da imagem na Educação: “É impressionante como o cinema pode ampliar nossa experiência perante uma cidade”. O autor se refere a uma cidade referindo-se a Marselha, mas é possível ampliar para o espaço que compreende a própria vida humana.

Cinema é a sétima arte e inclui todas as outras. A afirmação é de Barbosa (2013) que completa assegurando a necessidade dos arte-educadores na escola e recomendando não esquecer que cinema é arte e lhes dá uma ferramenta inicial para ampliar a capacidade crítica de ver cinema em sala de aula.

O uso do cinema nos processos de ensino e aprendizagem pressupõe um professor capaz de refletir sobre sua prática, como também capaz de agir intencionalmente, asseguram Sampaio e Araújo (2003).

O professor, em sua prática, deverá estabelecer relações entre arte, conhecimento e cultura; cultivar o diálogo, a curiosidade, a cooperação, a pesquisa, a experimentação, a inventividade e a elaboração e instaurar processos de concepção e de realização significativos para os alunos. (SAMPAIO, 2013, p.14)

O ensino em qualquer área do conhecimento necessita delimitar-se no processo de sistematização para que proporcione resultados efetivos e, no caso do uso da obra cinematográfica, providenciar a contextualização no conteúdo da disciplina, bem como a sensibilização para que sejam estabelecidas as relações necessárias para a consecução da/s aprendizagem/ns, evitando, sobretudo o tom de tarefa.

Araújo (2013) propõe que o uso do cinema na escola seja, em primeiro lugar, um encantamento dos sentidos, caminho pelo qual a rotina escolar se configurará menos árdua.

Onde, como e com quem assistimos a um filme determina alguns aspectos a respeito das percepções e significações que carregaremos dessa experiência, mesmo que o contato entre o sujeito (espectador) e o objeto (filme) seja algo íntimo e pessoal. O espaço, o tempo e o contexto sempre agregam conhecimentos e percepções à individualidade. (ARAÚJO, 2013, p.23)

Desta forma, assistir a um filme na escola e com a turma, se tornou uma vivência com características próprias. É preciso saber fazer um bom uso dessa situação. Sensibilizar o olhar sobre as imagens do cotidiano e instigar a capacidade de utilização poética dos meios digitais, bem como das habilidades reflexivas e intelectuais, conhecendo e realizando estratégias que auxiliem no desenvolvimento das habilidades poéticas, com o intuito de melhor aproveitar o filme.

O trabalho com a imagem na sala de aula tem relação com o desenvolvimento das capacidades de agir e pensar artística e criativamente, criando histórias e imagens mentais, no exercício potencial criador e imaginativo, como uma das funções centrais do ensino e da aprendizagem de qualquer disciplina na escola.

Araújo (2013) argumenta que as capacidades de criar e imaginar são intrínsecas ao ser humano e levar a arte para o meio escolar e articulá-la com os conteúdos curriculares, potencializa os processos de criação e de imaginação do/a aluno/a. Pensar e agir mais consciente do tempo que temos, refletindo sobre o tempo e suas consequências

e influências na vida cotidiana é uma grande contribuição da obra cinematográfica. O filme, por meio dos personagens, nos faz viajar entre tempos de vida e os caminhos que são tomados. Afinal, o tempo é um dos elementos primordiais do macro e do micro cosmo.

Benjamin ([1936], 1987) afirma que o a obra de arte em cinema e, principalmente, quando tem como ponto de partida outra obra de arte, surge por meio da montagem, na qual cada fragmento é a reprodução de um acontecimento que nem constitui em si uma obra de arte, nem pressupõe uma obra de arte ao ser filmado. Mas como ver a obra de arte cinematográfica sendo produzida na escola?

Na produção cinematográfica – dentro ou fora da escola – o fenômeno que movimenta uma obra de arte em direção à outra ocorre de forma semelhante ao cinema profissional. O intérprete de um filme não representa diante de um público qualquer a cena a ser reproduzida, e sim diante de um grupo de especialistas – produtor, diretor, operador, engenheiro de som ou de iluminação, etc. No caso do cinema amador e, neste caso, se for exercitada a produção cinematográfica na escola, não há profissionais, mas a própria equipe que está produzindo com fins didáticos. Não há produtor profissional, mas os próprios estudantes que roteirizaram o texto da obra literária escolhido. Não há diretor, mas líder do grupo. Não há operador, mas o estudante que foi eleito como aquele que melhor poderia elaborar os trabalhos de filmagem e cinematografia. Não há engenheiro de som, mas contrarregras improvisados que dão de si o melhor para que os efeitos sejam os mais genuínos possíveis.

Conforme Benjamin ([1936], 1987), muitos trechos são filmados em múltiplas variantes: um grito de socorro, por exemplo, pode ser registrado em várias versões; uma será escolhida na edição. Isso é uma das atividades que os/as alunos/as fazem entre tantas ao elaborar sua própria “obra de arte”.

“A arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original.” (BENJAMIN, [1936], 1987, p. 180). À luz dessas reflexões, a arte imagética é a que enfrenta a crise mais importante das últimas décadas, visto que nada contrasta mais radicalmente com a obra de arte sujeita ao processo de reprodução técnica e por ele recomendada, do que o

cinema. O desempenho do intérprete pode não ter sido satisfatório. Poderá ser reelaborado. A reprodutibilidade técnica o permite. Pode haver o procedimento de um/a diretor/a que para filmar o susto do personagem, provoque experimentalmente um susto real no intérprete. Seria uma representação genuína. A natureza ilusionística do cinema e da produção videográfica, diferentemente da pintura, é de segunda ordem e está no resultado da montagem. Em outras palavras, segundo Benjamin ([1936], 1987),

[...] no estúdio o aparelho impregna tão profundamente o real que o que aparece como realidade ‘pura’, sem o corpo estranho da máquina, é de fato o resultado de um procedimento puramente técnico, isto é, a imagem é filmada por uma câmara disposta num ângulo especial e montada com outras da mesma espécie.

Sendo o audiovisual (cinema, vídeo, TV...), a imagem do nosso tempo, é ele a premissa estratégica da educação hoje; a realidade social e psicológica dos sujeitos está impregnada pelo consumo da comunicação audiovisual. A escola não precisa criá-la artificialmente no estrito contexto dos mecanismos formais de ensino / aprendizagem, produzindo e trabalhando com os chamados audiovisuais educativos. Os/as alunos/as podem ser instigados a aprenderem produzindo as próprias filmagens imitando a arte cinematográfica, no caso do ensino de literatura, oriundos das obras literárias.

Assevera Favaretto (2004) que o/a professor/a é também ele/a um/a consumidor/a audiovisual contemporâneo/a. Por isso deve buscar a compreensão da natureza dos processos de desenvolvimento da linguagem audiovisual. Esse conhecimento o/a capacitará como um/a “espectador/a especializado/a”, capaz de saciar a curiosidade do/a aluno/a em torno da mitologia do mundo das mídias.

Sob o aspecto da produção da obra cinematográfica em sala de aula, com orientação docente, os Estudos Culturais, reconhecendo o cinema na educação como um objeto das margens adentrando o recinto escolar, é desse lugar que se expressa como campo de estudos para dar legitimidade à ação da cinematografia como estratégia de ensino. No percurso da recepção de ideias associadas aos Estudos Culturais no Brasil, o cinema é amplamente balizado, confundindo-se, inclusive os Estudos de Cinema com os ECs. Sobre isso, Escosteguy (2011) afirma que o próprio sentido da comunicação visual na educação pode ser considerado como um processo sociocultural básico, no qual se

destaca a ação de todos os sujeitos envolvidos na produção de sentido.

Mais do que estudar as tecnologias da comunicação como instâncias que intervêm na comunicação ou, em outras palavras, em termos instrumentais, entende-se a comunicação como constitutiva de práticas sociais, portanto, da estruturação da sociedade. Reconheço que nessa acepção a amplitude do olhar é potencializada ao máximo, por isso, o recorte que cabe à comunicação é investigar as práticas socioculturais mediadas pelas tecnologias de comunicação. (ESCOSTEGUY, 2011, p.89)

Práticas socioculturais mediadas pelas tecnologias da comunicação levam a **tecer** considerações que articulam Estudos Culturais, Cinema e Educação. A opção por fazer esta articulação tem permitido que os estudos nessa direção desvelassem possibilidades de ação didáticas simples e eficazes, como entender a importância do adentrar do cinema na sala de aula, mormente para o ensino de literatura e a articulação da leitura, num movimento que conduza o/a aluno/a à percepção do prazer em ler.

Wortman (2011) afirma que a vinculação dos estudos culturais nos procedimentos de ensino com a cinematografia, possibilita dizer que os estudos conduzidos nessa direção apontam para a facilitação e não para a circunscrição da pesquisa em educação.

Abdala Junior (2008) considera que a abordagem metodológica de um filme somente pode ser realizada de elementos escolhidos e recolhidos da obra. Nesta ideia encontro algo que se refere a uma “obra aberta” (ECO, 1991, p.46). Ambos consideram que a linguagem cinematográfica permite a reunião das demais linguagens. O limite de um objeto exige que sejam feitas restrições às escolhas, artifício inerente a qualquer exercício analítico. Consta ainda este autor que nesse sentido seria arriscado considerar que a abordagem de um filme venha a esgotar qualquer possibilidade de um exercício como esse, uma vez que a intenção que alimentou a iniciativa se limita apenas a mostrar possibilidades.

O cinema na educação e, sobretudo no ensino de literatura, se configura em objeto que vem para auxiliar no rompimento de amarras que as posições tradicionais têm imposto ao exercício do ensino; vem propor iniciativa de burilamento na capacidade de escolha, como também dispor desses pontos para a pesquisa em educação que, entre

outras possibilidades, se volta a tornar melhor os processos que orientam o ensino e a aprendizagem.

2.3.4. O Guarani: de José de Alencar a Norma Bengell

O Guarani – o romance – foi escrito por José de Alencar, em primeira apresentação como folhetim, no período de fevereiro a abril de 1857, no Correio Mercantil, do Rio de Janeiro. Ao final de 1857 é publicado no formato de livro, passando por um mínimo de alterações com relação aos capítulos de folhetim. Hoje, passados, 156 anos, assume a característica de domínio público, há muito consagrada como clássico da literatura brasileira, em seu período literário denominado Romantismo.

O Guarani – o filme – foi produzido e dirigido por Norma Bengell, em 1996 – 139 anos após a primeira edição da obra literária. Cada uma das duas obras, preservadas as características de literariedade e cinematografia, respectivamente, encetam para um contexto de época: o Romantismo.

A obra literária foi produzida quando o autor vivenciava aquele contexto. A obra cinematográfica olha para o texto, mas a produção do filme não é realizada naquele contexto. Cada uma das obras lança mão dos recursos que lhe são inerentes para que seja concebida como obra de arte, expondo a mesma temática, colocando-se-lhe ao fundo, o plano da problemática histórica.

Esta problemática histórica é permeada pelos fenômenos culturais de sua época. O Guarani é considerado a epopeia da formação da nossa nacionalidade, dentro do propósito romântico de afirmação nacional e exaltação patriótica, idealizando, tanto o índio como o colonizador português, que constituem o esteio de nossa raça. José de Alencar cultivou, além do romance indianista, o romance histórico, o regionalista e o urbano (de costumes). No romance indianista, abarcou três fases da história relativamente ao contato entre o índio e o branco. O período pré-cabralino: “Ubirajara”, cujo enredo se passa antes da colonização portuguesa, com os índios ainda livres de qualquer influência estrangeira; o período dos primeiros contatos entre o índio e o branco: “Iracema”, cujo enredo é dominado pela relação amorosa entre a personagem-

título e o guerreiro português Martim; e o período da colonização: “O Guarani”, que trata da convivência entre o índio e o branco já no processo de colonização.

Quando em 1857, segunda metade do século XIX, José de Alencar disponibiliza, dentro do Romantismo a obra literária “O Guarani”, a sociedade brasileira passa por mudanças capitais em diversos setores da vida, nos campos político, social, econômico, cultural, religioso, entre outros.

Sobre a temática de “O Guarani”, o contexto histórico do qual aflora o Indianismo desvela na segunda metade do século XIX, um indígena selvagem, nobre e puro, antes da chegada dos europeus. O projeto indianista de Alencar é constituído de três obras: “O Guarani”, “Iracema” e “Ubirajara”.

O índio, em Alencar, é retratado em uma intensa magnitude de nobreza do herói romântico, dotado de força, coragem, honra e generosidade. Peri, o protagonista de “O Guarani”, é uma figura rude, representante das selvas brasileiras e projetado como símbolo da busca pela nacionalidade.

A respeito da identidade do romantismo brasileiro no século XIX, Cardoso (2005) afirma que

os processos identitários fazem parte das pesquisas contemporâneas que dão visibilidade às relações sociais e culturais, analisando-se a construção de sentidos. Sua (re)afirmação se articula nos processos individuais e coletivos, buscando legitimar identidades em oposição à diferença, o que nos encaminha às nações e nacionalismos, ambientes ideológicos em que os sentidos se manifestam. (CARDOSO, 2005, p.01)

O Romantismo tem origem na Europa do século XIX. Seus reflexos e peculiaridades se estendem até o Brasil constituindo-se em movimento artístico, com forte ênfase na literatura. Sobre isto Cardoso (2005, p.1) aborda a “elaboração de um projeto de nação brasileira” e, por este, uma identidade nacional no século XIX, que se percebe na narrativa indianista, especialmente na de José de Alencar.

Conforme Cardoso (2005, p.2), “negadas e reafirmadas na interação social, as comunidades imaginadas são construídas pelos símbolos, discursos e representações.” Em O Guarani, de José de Alencar, ao seguir esta rota, o caráter nacional apresenta uma estrutura de características físicas que vão diferenciar a nação brasileira, de outras

nações, enfatizando um universo de narrativas e vivências que, em conjunto, formam a cultura nacional.

Em se reportando às origens, os sentidos em *O Guarani* reacendem a ideia de pertencimento: o exato momento no qual a saudade (prazerosa) desperta; as contradições entre o índio e o branco se explicam; as diferenças são apontadas e analisadas. Esses elementos presentes na obra de Alencar agem na construção de um projeto de nação e de identidade nacional, como um ‘construto ideológico’ (Hobsbawm, 2002, p.18), que recebe contornos de expansão de ideias por meio da intelectualidade, como acontece no século XIX com o Romantismo.

O que aparece, então, é uma monumentalização do Brasil que recebe impulso no segundo império com os investimentos de Dom Pedro II nas artes. Neste contexto, os românticos, incluindo-se José de Alencar, fornecem à sociedade brasileira um ideal nacionalista e sentimental adequado às necessidades de autovalorização, características primordiais à independência cultural, política e nacional.

As imagens alegóricas do índio adentram a cena, forjando para o país uma imagem que se pretende oficial. Em um contexto que exige autonomia, aliando a doutrina de Rousseau às tendências lusófonas, “o índio se transforma em símbolo de independência espiritual, social e literária”. (MALARD, 1998, p.72).

O *Guarani* se constitui em produção de destaque no século XIX, especialmente pelas construções simbólicas do bom e justo, de honra, pureza, heroísmo e coragem remetida ao índio. Seus personagens e enredo evidenciam a liberdade subserviente ao branco, o heroísmo e o sacrifício em virtude da origem do verdadeiro povo brasileiro.

Não é possível continuar a narrativa da presença do indígena na Literatura Brasileira sem antes percebê-lo na história da América Portuguesa.

As relações que situam o índio no Brasil apresentam rigoroso registro nos estudos documentais da área de História, como constata o relato:

Desde a promulgação do primeiro texto legal exclusivamente dedicado às questões indígenas – a Carta Régia de 20 de Março de 1570 aprovada pelo rei D. Sebastião logo na fase inicial da sua atividade governativa (1568-1578), a instâncias dos jesuítas [...] essencialmente àquelas que se mostravam receptivas à mensagem cristã, face aos ímpetus escravizadores dos colonos, e a necessidade de tornar efetiva a

ocupação de vastos territórios, inviável sem o recurso à mão-de-obra ameríndia. (COUTO, 2001, p.25)

O contexto histórico descrito por Couto (2001) é literariamente abordado por Alencar na obra *O Guarani*, ilustrando um índio submisso às prerrogativas cristãs disseminadas pelos jesuítas em missão de ‘catequização’, subordinado ao branco. No entanto, as metáforas e eufemismos da linguagem e da imagética utilizadas por Alencar na obra de 1857, tornam um tanto mais leves os reais acontecimentos. Couto (2001) remete a um documento manifestatório que registra esses fatos e pede providências ao “Crisóstomo Português” que não se intimida com a pressão dos manifestantes:

Recusou-se a subscrever o documento que lhe apresentavam e redigiu um parecer que submeteu à aprovação dos companheiros. Nesse texto datado de 31 de janeiro de 1653, coloca em confronto o interesse espiritual (a salvação da alma) e o interesse temporal (a conservação dos bens terrenos) que se traduzia, para os colonos, no conflito entre a injusta privação da liberdade dos índios (pecado mortal) e o empobrecimento que resultaria da libertação dos indígenas (perda da riqueza temporal), procurando encontrar uma solução que, por um lado, compatibilizasse os interesses antagônicas, isto é, a consciência dos moradores e os seus proveitos materiais e, por outro, evitasse a ruína do Estado que resultaria da execução imediata da ‘lei de Sua Majestade publicada pelo bando’, devido à paralisação das atividades econômicas por falta de mão-de-obra, uma vez que ‘que sem índios, de que os portugueses se sirvam, se não pode conservar’. (COUTO, 2001, p.33)

Alencar se insere no advento da brasilidade e, para ser escrito e publicado sob a forma de folhetins para o *Diário do Rio de Janeiro* (entre 1º de janeiro e 20 de abril de 1857), o romance *O Guarani* obedece a um ritmo de trabalho frenético que marca a escrita da obra, assim registrado pelo autor:

O meu tempo dividia-se desta forma. Acordava, por assim dizer, na mesa de trabalho e escrevia o resto do capítulo começado no dia antecedente para enviá-lo à tipografia. Depois do almoço entrava por novo capítulo, que deixava em meio. Saía então para fazer algum exercício antes do jantar no Hotel Europa. À tarde, até nove ou dez horas da noite, passava no escritório da Redação, onde escrevia o artigo editorial e o mais que era preciso. (ALENCAR, [1857] 2006, p.12)

Alencar, então com 27 anos, vê seu trabalho reconhecido pelo público. O seu

primeiro romance de fôlego dá início ao projeto de fundação de uma literatura brasileira autônoma. A obra prenuncia o advento da brasilidade, representada pela submissão do índio aos desígnios do colonizador europeu.

Oliveira (2000), ao reportar-se à forma épica adotada no romance, considera que Alencar, por um lado, representa o consórcio do povo invasor com a terra americana, que dele recebia a cultura, e lhe retribuía nos eflúvios de sua natureza virgem e nas reverberações de um solo esplêndido. Por outro lado, assevera que Alencar bem pode caracterizar a gestação lenta do povo americano, que devia desvencilhar-se da estirpe lusa, para continuar, no Novo Mundo, as gloriosas tradições de seu progenitor.

O Guarani é posicionado, normalmente, no rol dos romances históricos. Tem 54 capítulos divididos em quatro partes: a) Os aventureiros; b) Peri; c) Os Aimorés; e d) A Catástrofe. Tem como personagens principais, Dom Antônio de Mariz, sua mulher D. Lauriana, seus filhos Dom Diogo e Cecília (Ceci) e sua sobrinha Isabel (que na verdade é sua filha bastarda), Loredano, Aires Gomes, Álvaro de Sá e o índio Peri.

A obra tem sua articulação sobre alguns fatos principais: a devoção e fidelidade de Peri, índio goitacá, a Cecília; o amor de Isabel por Álvaro, e o amor deste por Cecília; a morte acidental de uma índia aimoré por D. Diogo e a conseqüente revolta e ataque dos aimorés, constituem-se em pontos culminantes, especialmente porque são desencadeados por uma rebelião dos homens de D. Antônio, liderados pelo ex-frei Loredano, homem ambicioso e mau-caráter, que deseja saquear a casa e raptar Cecília.

Durante o ataque, D. Antônio, ao perceber que não havia mais condições de resistir, incumbe Peri de salvar Cecília, após tê-lo batizado como cristão. Os dois partem, com Ceci adormecida e Peri vê, ao longe, a casa explodir. A Cecília só resta Peri. Durante dias Peri e Cecília rumam para destino desconhecido e são surpreendidos por uma forte tempestade, que se transforma em dilúvio. Abrigados no topo de uma palmeira, Cecília espera a morte chegar, mas Peri conta uma lenda indígena, segundo a qual Tamandaré e sua esposa se salvaram de um dilúvio, abrigando-se na copa de uma palmeira despreendida da terra e alimentando-se de seus frutos. Ao término da enchente, Tamandaré e sua esposa descem e povoam a Terra. As águas sobem, Cecília se desespera. Peri com uma grande força arranca a palmeira e faz dela uma canoa para poderem continuar pelo rio, deixando subentendido que a lenda de Tamandaré se repete

com Peri e Cecília, uma vez que sobreviveram, originando, assim, a população brasileira.

A narrativa é identificada por distribuição ortodoxa em princípio, clímax e desfecho. O cenário que percorre toda a obra é o ambiente natural e os casarões medievais. A cultura é permeada pela suserania e pela vassalagem. O primeiro movimento apresenta o cenário e as personagens, caracterizando-se pela ausência de conflitos e pela presença de harmonia entre o polo da natureza e o polo da cultura e entre os sujeitos e objetos. A primeira parte se caracteriza pela coordenação, complementação e harmonia. O cenário descrito, “fotografa” uma sequência de montanhas e rios no interior fluminense, descortina os aspectos exteriores do castelo dos Mariz que é praticamente uma fortaleza e, a seguir, desvela o interior da casa, com ênfase a uma antropomorfização da natureza e a uma naturalização do homem, de forma que as descrições entre o natural e o cultural se constituem em cenário edênico e paradisíaco, no qual a natureza é a casa do homem, numa interpretação da casa como uma extensão da natureza, com a presença do homem a operar a união entre as duas.

Essa integração repleta de harmonia entre natureza e cultura é fartamente detectada até o capítulo oito de O Guarani.

A obra cinematográfica O Guarani mostra aquilo que a imaginação cria e recria na leitura da narrativa. A exibição cinematográfica, em seus movimentos e posicionamentos de cena, apresenta perfeitamente o narrado pelo autor na obra impressa e imaginado pelo leitor. O clima edênico e paradisíaco encontra-se sugerido até no brasão da família Mariz. Nele os três reinos – o vegetal, o mineral e o animal – se enlaçam, deixando transparecer uma clara simbologia. A importância da natureza também está presente na descrição da missa rezada por Dom Antônio diante de sua família: a natureza e todos os seus elementos são tomados como uma “catedral aberta”, uma imagem bem ao gosto da mais genuína tradição romântica de Gonçalves Dias, Garret e Alexandre Herculano, para citarmos alguns luso-brasileiros da mais pura tradição romântica. No evento da missa não somente o homem, mas “a natureza se ajoelha aos pés do Criador para murmurar a prece da noite!, [...] uma prece meio cristã, meio selvagem”, uma “oração” que integra o cultural ao natural. (MALARD, 1998, p.79)

O Guarani é todo construído sobre as bases da ideologia romântico-medieval, que toma a composição piramidal da sociedade, segmentada em “senhor” e “servos”, em “suseranos” e “vassalos” e em “soberano” e “súdito”, como princípio natural da ordem e da paz. Na obra cinematográfica, as vestimentas indígenas e dos senhores brancos, as construções e toda a disposição da vila, apresentam dominado e dominador. A relação de servidão e de autoridade se evidencia nos contatos entre Peri e a civilização branca aí representada. Dom Antônio de Mariz exerce, em seus domínios, o direito natural, de acordo com os preceitos da Idade Média, a partir da “Suma Teológica de São Tomás de Aquino⁴”. O chefe pratica tanto a lei natural, quanto a lei humana. Para Santo Tomás de Aquino, a lei natural se encontra no ato da razão e da vontade de Deus, que prescreve a observância da origem moral, proíbe a violação e que se manifesta às criaturas na luz natural da razão; a lei humana é preceito da razão, ordenada para o bem da sociedade, emanada da autoridade competente e por ela promulgada, de acordo com a Suma Teológica, XCIV-1 e XCVI-4. Dom Antônio de Mariz, tipifica o exercício das duas leis, como um senhor feudal que associa o poder humano ao poder espiritual, constituindo-se em guerreiro e sacerdote ao mesmo tempo.

Assim vivia, e no meio do sertão, desconhecida e ignorada, essa pequena comunhão de homens, governando-se com as suas leis, com seus usos e costumes, unidos entre si pela ambição da riqueza e ligados ao seu chefe pelo respeito, pelo hábito da obediência e por essa superioridade moral que a inteligência e a coragem exercem sobre as massas. (ALENCAR, [1857] 2006, 96)

A ideologia romântico-medieval que apresentada até aqui, com exemplificação do romance, é justificada por uma espécie de “modelo natural” que envolve o cenário e as personagens desde a primeira página do romance. Aí, a descrição entre o rio Paquequer e o Paraíba é assim descrita: “dir-se-ia que vassalo e tributário desse rei das águas, o pequeno rio, altivo e sobranceiro com os rochedos, curva-se humildemente aos pés do suserano. Perde então a beleza selvática: suas ondas são calmas e serenas como as de um lago, e não se revoltam contra os barcos e as canoas que resvalam sobre elas:

⁴Suma Teológica é o título da obra básica de São Tomás de Aquino, frade, teólogo e santo da Igreja Católica, um corpo de doutrina que se constitui numa das bases da dogmática do catolicismo e considerada uma das principais obras filosóficas da escolástica. Foi escrita entre os anos de 1265 a 1273. Nesta obra Aquino trata da natureza de Deus, das questões morais e da natureza de Jesus.

escravo submisso sofre o látigo do senhor”.

Enfatiza-se que essa descrição inicial serve como índice não somente da estrutura feudal no interior da sociedade chefiada por Dom Antônio de Mariz, mas também da situação inicial de Peri ante Ceci. O índio guarani (goitacá) chama a fidalga portuguesa de Iara, que significa Senhora e aparece referenciado várias vezes como escravo e submisso diante da mulher que ele adora com fervor religioso, como um devoto diante da mãe de Deus, de quem já ouvira falar na educação mariana dos jesuítas, com a qual manteve um ligeiro contato. Finalmente, senhora e escravo são descritos como irmã e irmão, sugerindo uma integração total dos elementos, de acordo com a ideologia do autor – Alencar – que afirma a supremacia da natureza sobre a cultura, pois só com a integração total na natureza existiria paz.

Os conflitos e dualidades entre “natureza/cultura”, “bons/maus” estão presentes no segundo movimento do romance – é neste que os conflitos começam a se delinear, as personagens começam a entrar em choque até a quase destruição de todos eles. O código dramático, a ação conflitual, instaura-se quando elementos conflitantes começam a emergir no interior de um clima harmonioso que demarca o início do romance e que, em princípio, oculta os conflitos latentes entre o natural e o cultural e as oposições internas no íntimo de cada conjunto. Neste segundo movimento surgem dois eixos principais e, ao redor deles, desdobram-se todas as relações conflituais: a) natureza/cultura; e b) bons/maus. Formam-se, então, quatro subconjuntos: 1) os bons da natureza – com Peri e os índios da tribo goitacá, pertencente à nação Guarani, dóceis, nobres, leais e tomados dentro de uma perspectiva sempre positiva; 2) os maus da natureza - os índios aimorés, antropófagos, descritos com "fisionomias sinistras, nas quais as bravezas, a ignorância e os instintos carniceiros tinham, quase de todo, apagado o cunho da raça humana"; 3) os bons da cultura - D. Antônio Mariz, sua família, especialmente Cecília e, pouco abaixo, Diogo, o filho desastrado; D. Lauriana, a esposa paulista orgulhosa, preconceituosa; Isabel, a suposta filha natural do fidalgo com uma índia, que ele não perfilhou, mas assumiu discretamente como filha adotiva. Seguem-se o cavalheiro Álvaro, corajoso, cortês, dentro do mais restrito figurino das novelas medievais e o escudeiro de D. Antônio, Aires Gomes, espécie de chefe de armas do fidalgo; e 4) os maus da cultura - capitaneados pelo vilão, assassino e traidor Loredano, ex-frei Ângelo di Lucca, que de

posse do roteiro das minas de prata descobertas por Ribeiro Dias, no interior da Bahia, pretende vender o seu segredo ao Rei de Espanha, enriquecer e, ainda, destruir D. Antônio Mariz e sua família, raptar e possuir sexualmente, pela força, se necessário, a casta filha loira de olhos azuis do fidalgo. Seguem-se-lhe os demais aventureiros: Rui Soeiro e Bento Simões, entre os mais ativos.

Os elementos negativos e positivos da cultura e da natureza polarizam relações opositivas, regidas por um sentido geral de simetria, cuja bilateralidade vai compondo módulos narrativos que mantêm uma perfeita proporcionalidade. A partir do segundo capítulo, Alencar começa a desdobrar os sujeitos em pares opostos, repetindo um modo dual de oposição, seja segundo a raça, a moral, a nacionalidade, a religião, os costumes e os sentimentos. D. Antônio Mariz, fidalgo português, e sua esposa, D. Lauriana, paulista, não fidalga. Cecília, filha legítima, loira de olhos azuis, e sua irmã por adoção, Isabel, filha natural "dos amores do fidalgo por uma índia", morena de cabelos e olhos escuros. Álvaro, cavalheiro gentil, de fala cortês e bem cuidada, pretendente à mão de Cecília, Loredano, bandido e assassino, de fala italianada, recheada de lugares-comuns, que pretende raptar Cecília e destruir seu pai.

Todos os matizes da obra literária, com seus equilíbrios, desequilíbrios, harmonia e conflitos estão presentes também na obra cinematográfica. Não obstante, é preciso destacar que são distintas obras de arte e este é motivo suficiente para que sejam/devam ser "lidas/vistas" com distintos olhares.

Em tese, O Guarani— obra literária e obra cinematográfica — é inegavelmente belo, válido como as obras de arte que o apresentam. A narrativa parte do lendário, mas segue uma racionalização gradual, com ações rigorosamente distribuídas por capítulos que levam a uma concepção harmônica da história e à consonância com os manifestos ideais de afirmação do jovem país.

No entanto, à parte o idealismo romântico que se fazia presente no plano literário, a história viva preconizava um cenário bem diferente. Couto (2001) na Revista do IHGB, à luz documental, deixa claro que o que o Brasil protagonizava era a nação indígena escrava do homem branco. Sua abordagem esclarece:

Quanto ao futuro, quatro foram as propostas apresentadas. A primeira

consistia em solicitar autorização à Coroa para efetuar resgates no sertão “conforme as mais seguras regras do direito”; a segunda retomava uma solução já aventada por Bartolomeu de Las Casas, em 1517, para a América Espanhola, ou seja, sugeria a importação de escravos negros – no caso vertente de Angola – para substituir os índios no trabalho das fazendas, concedendo incentivos aos mercadores que o fizessem; terceiro, que os índios restituídos à sua liberdade fossem integrados nas tabas, onde seriam repartidos pelos moradores, observando-se três regras: a colocação numa propriedade seria sempre temporária, adoptando-se um sistema rotativo que permitisse um equilíbrio entre o período de permanência na aldeia e o tempo de trabalho no exterior, que a repartição a efetuar entre os colonos se fizesse proporcionalmente ao número de índios que cada um detinha anteriormente à publicação da lei e, finalmente, que nenhum índio libertado pudesse trabalhar nas terras dos antigos senhores, de modo a remover-se toda a espécie de cativo; quarta e última, que obtida a paz com os sertões se fizessem entradas destinadas a descer índios que, tendo o estatuto de livres, poderiam ser utilizados em atividades econômicas, para o que se ofereciam os préstimos dos missionários da Companhia. (COUTO, 2011, p.34)

Segundo Peloggio (2004), a propósito dos estudos sobre Alencar ao próprio mododeste e com rigor, a história nacional em Alencar, mormente por meio de O Guarani e demais obras definidas como indianistas, em nada reflete a intransigência do juízo nativista. O autor assegura também que Alencar não tem a pretensão de estabelecer o lugar do mito ou a escatologia do próprio mundo, ou ainda reforçar o monstro do americanismo, uma vez que a América era sugerida como ‘berço da humanidade’ em muitos escritos contemporâneos a Alencar. No que se refere ao nativismo, o mesmo Alencar afasta-o de penetrar o interior da vida nacional.

Outro ponto que faz o desvendamento de Alencar, segundo esse Peloggio (2004), é uma importação contínua de ideias e costumes pelo desejo de comover uma sociedade então nascente, naturalmente inclinada a receber o influxo de mais adiantada civilização.

A importação contínua de ideias e costumes estranhos, que dia por dia nos trazem todos os povos do mundo, devem por força de comover uma sociedade nascente, naturalmente inclinada a receber o influxo de mais adiantada civilização.[...] e a pouco e pouco vão diluindo-se para fundir-se n'alma da pátria adotiva, e formar a nova e grande nacionalidade brasileira. Em tal ponto de vista, pode-se dizer que, em Alencar, não é o nativismo elemento básico. A este opoemos a categoria "progresso". Algum apreço do escritor pela moderna civilização contrasta, de fato, com o Alencar das matas, o Alencar "ecólogo", esse Alencar dúbio que liga o elogio do recato florestal à

ideia de comunidade civil: mas é onde a natureza desempenha papel central no ato civilizador. E não se engane aquele que toma o progresso, aqui, como movimento retilíneo - sua verificação é simplesmente impossível em José de Alencar. O mesmo vale para a noção de uma dialética profunda. (PELOGGIO, 2004, p.93)

Ao discorrer sobre Alencar, Pellogio (2004) deixa transparecer sua tese de que muitas vezes, quando o estudioso se ocupa da história nacional, é acometido de certa reminiscência, que nem sempre é dele. Sob esta análise, seria como adivinhar a presença do elemento que vem de fora, ajustando-o de alguma forma à imaginação e ao gosto local. Destaca que isto se evidencia principalmente no Brasil, quando se viu aberto às novidades da cultura estrangeira, logo após a independência política. Diante disto é fácil perceber que a incorporação dessa cultura permite recriar aquilo que foi identificado como 'nação' que dizem ser feita de usos e costumes muito próprios.

Ante a estas discussões sobre realidade e utopia na construção do índio brasileiro do século XIX proposto por Alencar, a obra literária faz seu caminho para o século XX e, em seu papel de O Guarani, depara-se neste percurso com a possibilidade de sua tradução intersemiótica que concretizada, faz este índio chegar à cinematografia, repleto de ressignificação. Eis que esta mídia contemporânea chega à sala de aula com a proposta de se configurar em estratégia didática para o ensino de literatura. Sigamos para Macunaíma.

2.3.5. Macunaíma: de Mário de Andrade a Joaquim Pedro de Andrade

De Andrade a Andrade, como se constitui Macunaíma? Andrade – o Mário – e Andrade – o Joaquim Pedro – idealizam Macunaíma.

Macunaíma – o romance (rapsódia) – foi escrito entre 1920 e 1930, por Mário de Andrade, durante a primeira fase modernista – ou fase heroica, da literatura brasileira. São bem visíveis as várias técnicas inovadoras de linguagem na obra, oriundas da influência das vanguardas europeias. Um sem número de referências ao folclore brasileiro faz parte da obra literária e sua narrativa muito se aproxima da oralidade. Tais referências ao folclore e à linguagem oral são típicas manifestações da primeira fase

modernista, num período em que os escritores estavam muito empenhados em descobrir a identidade do país e do brasileiro.

No plano dito formal, esta procura se dá pela linguagem que desafia o português lusitano; no plano temático, as referências ao folclore são a matéria-prima desta procura identitária.

Assim, *Macunaíma* se constitui numa tentativa de formulação do retrato do povo brasileiro. Mas esta tentativa não é precursora, porque José de Alencar já o havia feito ao criar o romance *O Guarani*, por meio do personagem de Peri, o índio de aspirações nobres, assemelhado ao cavaleiro medieval lusitano.

Da mesma forma que na análise tecida para *O Guarani* e, como ele se faz presente nos entrelaços das culturas, tomo *Macunaíma* para buscar sentido no emaranhado dessas culturas presentes nesse “herói sem nenhum caráter”. Há que se antever que *Macunaíma* sustenta-se num paralelo com as teorias históricas que fundaram a tradicional cultura ocidental europeia e que, por sua vez, segundo Parra (2010), influenciou a formação cultural e histórica do Brasil.

À época da escrita de *Macunaíma*, Mário de Andrade abriu mão de recursos canônicos da língua portuguesa. Faz um tratamento narrativo e uma estilização da linguagem, que nascem de opções artísticas impensáveis sem a referência direta às poéticas da vanguarda modernista.

Ancona Lopes (1974) assevera que a mensagem primitivo-modernista (o paradoxo é significativo) parecia não caber nos códigos de prosa herdados da tradição naturalista menor e do regionalismo típico da República Velha das Letras. No que diz respeito a uma dicção possível, ela pode ser tida como complexa em *Macunaíma*, porque Mário de Andrade retoma processos de composição e de linguagem da narrativa oral indígena ou arcaico-popular.

Historicamente, ainda no ponto de vista de Ancona Lopes (1974), essa percepção da inaturalidade de um certo estilo de narrar – constituído nos fins do século XIX – só teve condições de formar-se e radicalizar-se no interior do segmento cultural mais “avançado” do país, a burguesia paulistana aberta e influências internacionais, então filtradas pela inteligência francesa. O moderno em Paris e o moderno entre nós iam à casa do primitivo e reconheciam-se nele.

Na narrativa de Mário de Andrade – em *Macunaíma* – o fundo acre da sátira se disfarça e se atenua em meio a brincadeiras de linguagem e de construção. Ancona Lopes (1974) aponta para o sentido último de *Macunaíma*: a obra cifrar-se-ia na mais cáustica das acusações já movidas às mitologias do caráter nacional brasileiro. Justamente por isso, faz coabitarem no corpo narrativo, os dois valores: o moderno da perspectiva crítica e o arcaico da composição rapsódica.

Mário de Andrade, que inúmeras vezes interrogou sobre o gênero literário em que coubesse a sua invenção, acaba por defini-la como “poema heroico-cômico”; em suas palavras: “Um poema heroico-cômico, caçoando do ser psicológico brasileiro fiado numa página de lenda, à maneira mística dos poemas tradicionais. O real e o fantástico fundidos num plano. O símbolo, a sátira e a fantasia livre fundidos.”(ANDRADE, 2003, p.13)

Ancona Lopes (1974) deposita sua análise sobre a novidade artística de *Macunaíma*. Esta alcançaria o nível da inteligibilidade histórica quando vista à luz de uma das fortes motivações de Mário de Andrade: o seu projeto de pensar o povo brasileiro, pois o herói é herói de nossa gente.

Apesar de todos os negaceios de Mário – afirma Ancona Lopes – relativizados por ele próprio em cartas e prefácios, não se pode fugir ao problema da interpretação contextual da obra: que relação guarda a rapsódia com a leitura do Brasil que Mário vinha tentando fazer desde o começo de sua produção intelectual? Na dinâmica ideológica do autor de *Macunaíma* parece que se articulou um lugar ideal de encontro entre dois vetores cujas direções acabariam sendo às vezes opostas: o vetor da memória afetiva e o vetor do pensamento crítico social. A memória, investida de um *pathos* fortíssimo, trouxe para o interior da rapsódia um quase infinito viveiro de imagens e cenas, ritos e lendas, frases e casos que constituíam o seu mais caro tesouro, a fonte inexaurível do seu populário luso-afro-índio-caboclo.

O trabalho de organização artística aponta para a seriedade com que Mário a reconhecia como sistema de formas significantes e que ele identificava com a cultura brasileira subconsciente, não-letrada. Seria uma cultura na qual se inseriram não apenas os indígenas, mas também os caipiras e sertanejos, os negros, os mulatos, os cafuzos e o branco que vive entre a técnica e a magia, como bem apresentado no capítulo

“Macumba”, descrição de uma sessão a que não faltam jornalistas, ricos e “empregados públicos, muitos empregados públicos!”

Estudos acadêmicos sobre Mário de Andrade e Macunaíma apresentam, de um modo ou de outro, um obstáculo analítico inicial clarificado na caracterização do princípio de composição do texto e no modo de estruturação da narrativa. Desta análise se originam duas linhas divergentes, porém, complementares de leitura. A primeira propõe uma análise estrutural da rapsódia, tomando de empréstimo as formalizações feitas pelos vários estudiosos da narrativa oral. A segunda agudiza a questão dos empréstimos linguísticos, procurando ler a forma como são resolvidos pelo esforço criador andradino. A primeira linha busca os pressupostos metodológico em Vladimir Propp e Lévi-Strauss, apresentando uma interpretação morfológica da obra por meio da apreensão de uma *fábula omnibus* (narrativa cômica), segundo expressão usada desde 1967 e cunhada por Haroldo de Campos. A segunda se coloca no solo hermenêutico dado pelos estudos de análise intertextual, de inspiração russa (Bakhtin) ou francesa (Derrida ou Kristeva), obtendo-se para a obra a caracterização dialógica e carnalizada, para usar dois conceitos-chave de Bakhtin.

Macunaíma – obra literária – pode ser percebida, como em Ancona Lopes (1974), como o canto da sereia, que atrai, seduz e cativa. O crítico, fascinado pelo seu canto, busca desvendar-lhe os mistérios, as intrigas. Mergulha nos meandros do discurso, percorre as sendas da narrativa. Enreda-se. A originalidade do texto de Mário de Andrade reside no desafio que representa ao leitor e ao crítico.

A obra de arte literária “Macunaíma”, de Mário de Andrade, foi lançada num período de transição. Em 1928, quando vem a público, São Paulo iniciava seu processo de industrialização e, por conseguinte, de desenvolvimento. No entanto, o Rio de Janeiro ainda se configura em principal polo político e econômico do país. O Brasil protagonizava o fim da República Velha e o presidente era Washington Luís, o último antes de Getúlio Vargas que ascende ao poder em 1930. No âmbito político, o desgaste do modelo baseado no rodízio entre São Paulo e Minas Gerais no poder, revela-se em 1929 com o surgimento da Aliança Liberal, em resposta aos compromissos do “café-com-leite”. Apesar do advento da industrialização, ainda prevalecia a oligarquia cafeeira. Na economia, o país dava sinais de mudança e, sintomaticamente, em 1928

surge o CIESP – Centro de Indústrias do Estado de São Paulo. O desenvolvimento da indústria somente ganha fôlego nos anos 30 (1930), em decorrência da crise do café e abalada pela grande Depressão de 1929. A Semana de Arte Moderna, de 1922, se coloca como consequência de nossa mentalidade industrial. Não somente a economia cafeeira promovia os recursos, como também a indústria com sua ansiedade do novo. A estimulação do progresso fomentava a competição em todos os campos de atividade. Os barões do café financiaram a Semana de 22 instigados por motivos políticos, econômicos, culturais e até mesmo sentimentais. No mesmo ritmo em que ocorrem essas transformações políticas, ocorrem também grandes mudanças para a cultura brasileira. Algo passava a impressionar bastante os brasileiros daquela época (década de 20 do século XX): a velocidade dos meios de comunicação e de transporte, carros, bondes, trens, telégrafos, rádio, telefone... empresas, bancos, bolsas de valores. Desde 1922, o Brasil parecia em ebulição: além da Semana de Arte Moderna, foi criado o Partido Comunista e iniciado o movimento tenentista que, durante toda a década de 20 (1920), desafiou o governo federal.

Em estudos de Bosi (2008), consta que o clímax deste movimento foi a Coluna Prestes que percorre 33 mil quilômetros no interior do Brasil, travando mais de 100 combates em 2 anos e meio (entre 1924 e 1927). Arthur Bernardes e Washington Luís usaram todos os meios para combatê-la, enviando até o cangaceiro Lampião no seu encalço. A Coluna não teve forças para derrubar o governo central, nem conseguiu rebelar o povo contra o regime. A imagem de Luís Carlos Prestes se constituiu num mito que exerceu influência sobre os intelectuais de esquerda, entre os quais, Mário de Andrade, autor de *Macunaíma*, provocando neles grande fascínio. O movimento tenentista e a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929 desencadeiam os mecanismos que derrubarão a República Velha na triunfante revolução de outubro de 1930.

Macunaíma – o filme – foi produzido em 1969 e dirigido por Joaquim Pedro de Andrade em torno de 46 anos após a obra literária. Se a obra literária é um romance caricato ou uma rapsódia, a obra cinematográfica cai no gênero comédia e permite inúmeras interpretações, aludindo ao desenvolvimentismo, ao tropicalismo e à luta armada vigente nos “Anos de Chumbo”, que já não são os anos 1920 em que foi produzida a obra literária. O vínculo estreito com a obra literária fica por conta das

figuras folclóricas como o Caipora, elemento recoberto da áura cultural indígena, proveniente do fundo das florestas brasileiras, mormente de tribo amazônica.

Ancona Lopes (1974) apresenta a ideia de que quando Macunaíma faz a viagem entre literatura e cinema, provoca para si mesmo um fenômeno: o de constituir-se em montagem e desmontagem simultaneamente. A montagem procura dar voz a Mário de Andrade, na apresentação de trechos de cartas (a carta das Icamiabas, por exemplo), por meio de anotações e prefácios. Isto funciona como fonte entre os dois Andrades (de Mário a Joaquim Pedro).

A obra literária, ao assumir as nuances de cinema, revitaliza-se na leitura cinematográfica, sem por isso, desmontar o valor de obra de arte presente na obra literária.

As duas obras de arte – tanto a literária, quanto a cinematográfica – apresentam um Macunaíma nascido numa tribo amazônica, na qual passa sua infância. Não é, no entanto, uma criança igual as outras do lugar. É um menino mentiroso, traidor, pratica muitas safadezas, fala muitos palavrões, além de ser extremamente preguiçoso. Tem dois irmãos, Maanape e Jiguê. Vai vivendo assim a sua meninice. Cresce e se apaixona pela índia Ci, a Mãe do Mato, seu único amor, que lhe deu um filho, um menino morto. Depois da morte de sua mulher, Macunaíma perde um amuleto que um dia ela havia lhe dado de presente, era a pedra “muiraquitã”. Fica desesperado com esta perda, até que descobre que a sua muiraquitã havia sido levada por um mascate peruano, Vescelau Pietra, o gigante Piamã, que morava em São Paulo. Depois da descoberta do destino de sua pedra, Macunaíma e seus irmãos resolvem ir atrás dela para recuperá-la. Piamã era o famoso comedor de gente, mas mesmo assim ele vai atrás de sua pedra.

A partir deste ponto, a história se abre para as aventuras de Macunaíma na tentativa de reaver a sua “muiraquitã” que fora roubada pelo Piamã, um comerciante. Após conseguir a pedra, Macunaíma regressa para a sua tribo, onde após uma série de aventuras, reincide na perda de sua pedra. Então, ele desanima, pois sem o seu talismã, que, no fundo, é o seu próprio ideal, o herói reconhece a inutilidade de continuar a sua procura, se transforma na constelação Ursa Maior, que para ele, significava se transformar em nada que servisse aos homens, por isso, vai parar no campo vasto do céu, sem dar calor nem vida a ninguém.

A linguagem é metafórica e postiça para a comunicação diária. No plano das aparências, esta primitividade é que adere à civilização urbana, mas no plano das intenções, Mário de Andrade satiriza a linguagem por meio de Macunaíma, devido ao seu desajuste, apresentando um propósito de colocar em ridículo a norma culta que não corresponde à realidade brasileira e sim à realidade Portuguesa.

Segundo Oliveira (2000, p. 132), na obra literária Macunaíma, há a ausência de vírgulas, numa série enumerativa, normalmente se referindo às riquezas brasileiras. A ruptura da sintaxe e da pontuação é uma característica do Modernismo. Quando Mário de Andrade elimina as vírgulas, usa um o recurso do Futurismo e, ao mesmo tempo, acrescenta a imaginação poética, que é a decodificadora das intenções poéticas, pois quem lê decodifica o pensamento.

Como situar o romance/rapsódia Macunaíma na história do Brasil e da Literatura brasileira? É escrito depois da Semana de Arte Moderna e se localiza no interior da história da Literatura Brasileira na primeira geração modernista (ou primeira fase modernista) que é caracterizada pela preocupação da ruptura, rejeição da herança do passado. Na mitologia indígena, tudo se transforma em alguma coisa, pois a morte não é encarada como o desaparecimento total. Já, o Modernismo, pregava a modernidade, a liberdade de expressão, e a contestação do passado. Há, também, o aparecimento da antropofagia por meio do personagem Piamã, comedor de gente. Macunaíma é um romance nacionalista. Neste livro, a ausência de vírgulas e pontuação, é uma influência das vanguardas europeias, causando um efeito melódico, que era o que Mário de Andrade pretendia alcançar.

Mário de Andrade tentou explorar, na Literatura, pelo viés obsessivo, de que modo a superposição de dois signos, formaria outro signo (música). Nesta obra, apresenta o aspecto do princípio que é o indianismo sob o slogan “Herói de nossa gente”, numa semelhança com José de Alencar em O Guarani.

O diretor, Joaquim Pedro de Andrade, deixa indefinido o espaço e o tempo em que se passa a ação, representando em imagens idas, vindas, retornos e avanços. A literatura moderna cria a origem popular e o apego às lendas não só com as palavras, mas também com o modo de se expressar; na expressão “No fundo do mato-virgem”, a palavra “fundo” designa “fazenda”, que é uma nomenclatura para o lugar no qual ainda

não penetrou a civilização, não existindo ainda o contato com a raça invasora.

O nome “Macunaíma”, que significa “o grande mal”, “coisa ruim”, já é o primeiro dado de sátira, de crítica. Por outro lado, aparece o “Herói de nossa gente”. Isso denota a visão de um herói pícaro, ou de um herói às avessas, uma vez que heróis, por definição clássica, são bons, são mocinhos e são belos, perfeitos em quase tudo. Em Macunaíma, os defeitos sobressaem-se às qualidades. No entanto, esses defeitos não têm a conotação moral, porque Macunaíma é amoral. Permanecem no rol das hilaridades propostas para o personagem.

A cor preta é insólita, não é comum, devido ao fato de Macunaíma não ser um índio comum. Segundo Oliveira (2000), quando Mário de Andrade retrata Macunaíma sendo de cor preta, ele conta a história brasileira, devido à fuga dos escravos que se misturam aos índios em algum momento da história, resultando no índio negro. A única lógica de Macunaíma é não ter lógica nenhuma: no nascimento de Macunaíma, a natureza foi narrada como se tudo tivesse parado para ver o menino nascer. Encontramos também neste episódio o verbo “parir”, verbo utilizado para animais irracionais. Neste ponto, Mário de Andrade está usando o eufemismo, ou seja, a linguagem que parece querer acentuar ainda mais a feiura do personagem.

O próprio Andrade, autor de Macunaíma, afirma que seu personagem é um hipodigma (tipo ideal) do homem da América Latina, preguiçoso, indolente e mau caráter. Mário de Andrade procura colocar em primeiro plano os defeitos do personagem “Ai que preguiça!”. A leitura de Macunaíma oferece a visão da luta entre colonizador e colonizado. O índio, simultaneamente colonizado e colonizador, se configura no antagonista, porque é nítido o preconceito presente no personagem contra si próprio: quer se tornar príncipe; e branco, vez que além de índio é negro.

O aspecto do índio – colonizado e colonizador – tem respaldo, entre outros fatores, na forma de organização do convívio entre branco e índio. Brighente (2012) na Revista do IHGB afirma que tudo começa com a formação de aldeamentos ou aldeias no período colonial. Este aglomerado designava uma povoação construída ao modo das povoações portuguesas, isto é, uma igreja central tendo em frente uma praça circundada das casas dos moradores indígenas.

Em prédio contíguo à igreja habitava um religioso e nas laterais ou nos fundos situava-se o cemitério. Desta forma, os aldeamentos, termo que gera menos confusão, eram construídos próximos aos estabelecimentos portugueses com o intuito de que incentivando o contato, restasse facilitado o projeto de civilização e catequese dos indígenas. Mas, não somente esta motivação trazia os índios para próximo dos colonos brancos, senão que a principal, que era a de estabelecer, contíguos às vilas, um reservatório de mão de obra. Nos aldeamentos os indígenas estavam submetidos a um ‘serviço compulsório mediante paga’. BRIGHENTE (2012, p.287)

O personagem Macunaíma, centro da trama, descende de índios que viviam nessas conformações e aldeamentos próximos a brancos que já passavam a receber negros como escravos. O personagem recebe toda a carga cultural de vida, pensamento e linguagem desse *modus vivendi*.

Na ênfase à linguagem, tanto a obra escrita, quanto a obra cinematográfica são pródigas. A obra cinematográfica traz tudo à audição, deixando este aspecto mais pronunciado.

Tanto na obra literária, como na cinematográfica, verificam-se várias ocorrências que identificam a linguagem como a marca e o significado das origens do povo e a personificação de Macunaíma em relação à sua identificação pessoal, ou seja, à sua identificação como um índio. Exemplo disso, é a “Carta das Icamíabas”, enviada por Macunaíma; o emissor se identifica como Imperador e as destinatárias ele identifica como súbditas. O termo erudito “súbditas” refere-se às senhoras amazonas; a forma popular é “súdita”. A forma erudita é característica da linguagem culta e escrita. Macunaíma apresenta uma linguagem que tem como padrão, a oralidade. E esta característica é marcante, tanto na obra literária, quanto na cinematográfica. Mesmo as grafias se fazem na forma da linguagem popular. A grafia da conjunção é *se*, mas em Macunaíma aparece *si*, pois na linguagem oral é *si*. Observando isso, concluímos que na carta, há a tentativa de Macunaíma em expressar uma linguagem culta. Esta tentativa de Macunaíma em escrever usando uma linguagem culta, tem por finalidade a carnavalização da norma culta. Em outras palavras, caracteriza-se numa sátira da linguagem culta.

Ao criar Macunaíma, Mário de Andrade busca identificar o homem latino-americano e não propriamente o índio; tanto que faz a fusão de negro e índio para

“fazer” Macunaíma. Nesta carta há uma antinorma, praticamente o exagero da norma culta, visto que quem escreve, tentando escrever de uma forma culta, é o analfabeto Macunaíma. Oliveira (2000) aponta para a presença de uma paródia, pois a antinorma não é para ser levada a sério, é uma ironia somente, uma imitação grotesca, é o exagero da norma, ou uso de palavras fora de seu contexto (Ex.: testículos).

Hauser (1995) afirma que Macunaíma, ao se apresentar às Icamiabas como Imperador, denota que o tratamento às Amazonas é um distanciamento entre o “mais importante” e o “sem importância”. Esta carta é também paródia de outra: a “Carta” de Pero Vaz Caminha; é uma espécie de paródia. Enquanto a “Carta” de Caminha, é enviada ao rei e narra o primitivismo encontrado, Macunaíma, ao contrário, se constitui – na carta – em imperador que escreve às índias Icamiabas. Pero Vaz descreve a terra primitiva, Macunaíma descreve a cidade civilizada. Verifica-se um contraste entre primitivismo e civilização.

Os sentimentos que se tem quanto à obra literária “Macunaíma” se acentuam na obra cinematográfica, uma vez que esta acrescenta as sensações e fatos que se mesclam com a ideologia e a realidade de outra época – agora situada ao final da década de 1960.

A tradução intersemiótica forja a completude: obra literária e obra cinematográfica formam assim o “conjunto da obra”.

2.3.6. Vidas Secas – de Graciliano Ramos a Nelson Pereira dos Santos

Vidas Secas – o romance – foi escrito por Graciliano Ramos entre 1937 e 1938, época localizada na segunda fase do Modernismo. A obra pode ser identificada como um verdadeiro caleidoscópio de sentimentos de retirantes do sertão, flagelados do clima (da seca), cuja vida se condicionava a problemas sociais como a pobreza e a fome. É possível formular-se elos de semelhança com o presente, dadas as características geográficas idênticas às do nordeste brasileiro atual, de onde se originam os personagens de Graciliano.

Graciliano Ramos congrega características literárias direcionadas à vertente regionalista – mais especificamente, nordestina. Apresenta estilo seco, conciso e

sintético. Deixa de lado o sentimentalismo, colocando-se a favor de uma objetividade e clareza. Este estilo seco, frio, enxuto e impessoal, repleto de senso psicológico, aproxima-o de Machado de Assis, o que faz com que se considere Graciliano um legítimo seguidor machadiano, por exprimir com maestria a amarga realidade do homem nordestino, com toda agudeza e crueza de seus flagelos.

A análise psicológica realizada pelo autor, com relação a seus personagens, parte do regional para o universal, confrontando o homem comum com o homem das classes ditas superiores e autoritárias. O nordeste se torna o palco deste conflito; a preocupação com os problemas do povo brasileiro sempre foram traços marcantes de suas obras.

Não obstante a objetividade e clareza presentes na linguagem e a propósito de um aparente paradoxo, há uma subjetividade temática que discute, nas entrelinhas, a busca da identidade percorrida pela família de Fabiano e Sinhá vitória. *Vidas Secas* é uma narrativa construída em treze capítulos curtos que fazem ao leitor crer na incomunicabilidade entre eles – capítulos tão áridos quanto o tema. Os retirantes que compõem a família – o pai, a mãe, os dois meninos e a cachorra – estão em permanente fuga: sofrem com a seca climática, a fome – um fantasma que ronda os estômagos -, e a iminência constante da morte.

Graciliano Ramos tece uma narrativa que expõe – de forma seca – a também seca contra a qual esses viventes lutam; há, na narrativa, uma pungente falta de comunicação entre os familiares; há perdas e abusos de poder; apesar das circunstâncias, sonham e seus sonhos são bem articulados nos vocábulos escolhidos por Graciliano que seleciona também sons guturais, áridos de palavras; e quando há palavras, são poucas e certas; e são também secas como o são as vidas desses sobreviventes.

Poder-se-ia aventar que o próprio Graciliano seria facilmente confundido com Fabiano, seu personagem em *Vidas Secas*, dado o contexto sócio-político e econômico em que a escrita dessa obra se insere e que se constitui na real trajetória vivencial de Graciliano. Esta condição o faz apontar – na obra – par aos problemas sociais da década de 30 do século XX. Ante a este panorama social, econômico e político, é possível entender o surgimento da prosa regional na literatura brasileira.

Tendo como ponto de partida a obra *Vidas Secas*, Graciliano, alagoano de nascimento, retrata paisagens e histórias de um povo sertanejo à busca de uma

identidade – que se coloca como regional – usando de um discurso popular, político e questionador. O regional agrega-se ao psicológico para dar o tom na prosa de Vidas Secas. Há, mesmo, um realismo quase carnal, de tão concreto.

Conforme Bosi (2008, p.48), o realismo de Graciliano não é orgânico, nem espontâneo. É crítico:

O ‘herói’ é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que é a sua única máscara possível. E o romancista encontra no trato analítico dessa máscara, a melhor fórmula de fixar as tensões sociais como primeiro motor de todos os comportamentos.

Em Vidas Secas, esse herói problemático – estudado pelo ‘estruturalismo genético’⁵ – se evidencia e é assim que Graciliano entronca a obra. Esta proporciona que o conjunto de sonhos das personagens perfaçam uma noção de identidade, remetendo o leitor a pensar o sonho com base em direitos básicos como trabalho, comida, vestuário, moradia, educação e outros. Os protagonistas se configuram em metáfora dos inúmeros pequenos núcleos de retirantes aliados a destino semelhante.

Vidas Secas, de Graciliano Ramos, lançado em 1938, tem suas bases numa contextualização histórica permeada pelos abalos sofridos pelo povo brasileiro em torno dos acontecimentos de 1930 e, como Macunaíma, pauta-se por ter sido escrito quando se sucedia a Revolução de 1930 e em seguida, o acelerado declínio do Nordeste brasileiro. Este último movimento, que coloca em xeque a região nordeste, condiciona um novo estilo ficcional, categorizado como mais adulto e amadurecido, um Modernismo que se deixaria marcar pela rudeza, por uma linguagem mais brasileira, com um enfoque direto dos fatos, uma retomada do Naturalismo, principalmente na narrativa documental, além do surgimento do romance nordestino, dotado de liberdade temática e rigor estilístico.

⁵Lucien Goldman: sociólogo francês, nascido em 1913 e falecido em 1970 debruçou sobre a produção literária. Segundo ele, numa obra literária o autor projetaria a concepção do mundo social a que pertence de um modo simbólico. Encara os grupos sociais como estruturas que têm uma concepção própria, ainda que os seus membros não tenham consciência disso. Dentre suas obras destacam-se *Science humaines et philosophie*; *Le Dieu cache*; e *Pour une sociologie dure man*. Lucien Goldman dedicou-se a estudar o estruturalismo genético. O materialismo histórico ou o estruturalismo-genético (expressão que substitui a primeira nos textos da década de 1960) é considerado um "método geral" válido para todas as ciências humanas. A criação cultural e, especialmente, a literária, constitui um campo privilegiado de aplicação daquela metodologia. (FREDERICO, 2013, p/64).

Graciliano Ramos, assim como os demais romancistas da década de 30 do século XX, caracterizaram-se por adotar uma visão crítica das relações sociais, abordando um regionalismo que ressalta um homem hostilizado pelo ambiente, os flagelados do clima, os desagregados da terra e também das cidades, um ser humano devorado pelos problemas e flagelos que o meio lhe impõe. Este contexto nordestino ganha nitidez em passagens como: “Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos.”; “A caatinga estendia-se de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas”; “Resolvera de supetão aproveitá-lo (papagaio) como alimento”; e “Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarraram-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores.” (RAMOS [1937/38], 2004, p. 47, 54 e 67).

Além dos aspectos que caracterizam marcadamente o romance modernista nordestino, vivencia-se um momento de grandes tensões políticas, entre elas a questão do comunismo, do qual fez parte o escritor e por causa do qual esteve preso.

Bosi (2008, p.47) assegura que “O realismo de Graciliano Ramos não é orgânico, nem espontâneo. É crítico. O herói é sempre um problema, não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo.”

Essa literatura produzida nos anos 30 do século XX, profundamente mergulhada nos problemas sociais de determinadas regiões brasileiras e, imbuída dessa abordagem, passou a denominar-se Literatura Regionalista. A preocupação primeira voltava-se a temas que denunciavam problemas sociais existentes em regiões brasileiras: a seca do Nordeste é um exemplo e é o tema que conduz “Vidas Secas”. Conforme Abboud e Bezerra (2010), esse foco na denúncia social confere às obras desse período um caráter Neorrealista e, somado a isso, a literatura regionalista usufruiu das experiências linguísticas promovidas pela primeira geração modernista.

Ainda, segundo esses autores, a partir dessas experimentações com a linguagem, outras formas de representação literária foram realizadas, como a prosa contida de Graciliano Ramos.

O pano de fundo da produção de Graciliano Ramos é um Nordeste decadente ao lado do início da sociedade urbanizada, ambos sofrendo ainda os remanescentes da crise de 1929, em especial o setor cafeeiro.

Também conhecida como “Grande Depressão”, a Crise de 1929 é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX. (ABBOUD; BEZERRA, 2010, p.7).

É nas agruras deste período que brota “Vidas Secas”, da mente prolífera, crítica e artística de Graciliano Ramos e se estende para os nossos dias.

Vidas Secas – o filme – foi produzido e dirigido por Nelson Pereira dos Santos em 1963, agregando-se ao gênero dramático, tendo sido marcadamente influenciado pelo Neorrealismo italiano.

Cunha e Santos (2011, p.11) afirmam que o Neorrealismo italiano serviu de influência para os novos cinemas:

Como legado para o mundo, os filmes neorrealistas deixaram a imagem do homem que sofria com as misérias deixadas pela guerra, oprimido pelas ditaduras, mas que ainda assim era um ser histórico à procura de novas dimensões do conhecimento da existência. Mesmo produzido com poucos recursos e atores amadores, fora dos estúdios, tendo como tema a vida do cidadão comum, não se deve estigmatizar este grandioso movimento, parte importantíssima da cultura italiana, somente levando em consideração suas formas de produção. (recortei parte da citação, porque repetia as ideias já expostas)

Segundo Cunha e Santos (2011, p.12), o Cinema Novo brasileiro, influenciado pelo Neorrealismo, não só foi impulsionado ao surgimento de um movimento cultural, como também inspirou estudantes de cinema, transformando o pensamento dos artistas e intelectuais. Nas palavras desses autores, “o cinema “antropofágico” (...) apesar de influenciado, também possuía características particulares de produção que deslocaram o brasileiro da posição de objeto para sujeito de sua própria história.

O Neorrealismo teve uma enorme repercussão positiva na sociedade brasileira, com destaque para o humanismo do movimento, desde o primeiro filme exibido. (...) Devido à forma como se deu este primeiro contato é que hoje, em filmes cinema novistas como os dos célebres Glauber Rocha, estudante do Centro Sperimentale di Cinematografia e líder do Cinema Novo; Paulo César Sarraceni, discípulo rosselliniano declarado; e Nelson Pereira dos Santos, o “tradutor do Neorrealismo” no Brasil, observa-se um grande diálogo com a filmografia de Rossellini e Visconti (SIC)⁶ de Sica, por exemplo. (CUNHA E

⁶Embora em Cunha e Santos (2011, p.12) esteja grafado “Visconti”, todas as pesquisas a respeito conduzem ao nome de “Vittório de Sica”, um dos mais importantes diretores e atores do cinema italiano. Como ator estreou em 1932 no filme ‘Dois corações felizes’. Como diretor sua estreia foi em 1939 com o filme ‘Rosas Escarlates’.

SANTOS, 2011, p.12)

A obra cinematográfica *Vidas Secas* apresenta evidentes marcas deste Neorealismo que se introduz na vida artística e na cultura brasileira, como a forma de representar em cena os flagelados da seca criados por Graciliano Ramos.

Sobre o enredo, tanto da obra literária (situada entre o conto e o romance), quanto da obra cinematográfica, é possível afirmar que aborda o drama do retirante ante a seca implacável e da extrema pobreza que leva a um relacionamento seco e doloroso entre as personagens, quase um monólogo. Os participantes da história são: Fabiano, o chefe da família, homem rude e quase incapaz de expressar seu pensamento com palavras; Sinhá Vitória, sua mulher, com um nível intelectual um pouco superior ao do marido que a admira por isto; o menino mais novo, que quer realizar algo notável para ser igual ao pai e despertar a admiração do irmão e da Baleia, a cachorra; o menino mais velho, que sente curiosidade pela palavra “inferno” e procura se esclarecer com a mãe, já que o pai é incapaz; a cachorra Baleia e o papagaio completam o grupo de retirantes, na história; representando a sociedade local, está o soldado amarelo, corrupto e arbitrário, que se impõe ao indefeso Fabiano que, a seu turno, o respeita porque aquele é um representante do governo; nessa configuração autoritária, aparece também Tomás da Bolandeira, dono da fazenda, na qual a família se abrigou durante uma tempestade, é homem poderoso da região que impõe sua vontade.

O livro tem treze capítulos, até certo ponto autônomos, ligando-se por alguns temas. Estas ligações podem ser conferidas na obra cinematográfica pelo enredo imagético bem construído e desenhado ao melhor estilo neorealístico italiano – enfatizando o sofrimento humano e animal.

O capítulo da mudança, apresentado pela obra literária, coloca na cena do filme a família de retirantes, sobre a terra seca e inóspita, coberta de um sol assustador. É o início da retirada. Supõe uma narrativa anterior:

Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Tocados pela seca chegam a uma fazenda abandonada e fazem uma fogueira. A cachorra traz um preá: Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinhá Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do

beijo. (RAMOS, [1937/38], 2004, p.63)

Fala da terra seca e do sofrimento. A comunicação é rara e ocorre quando o pai ralha com o filho e esse procedimento é uma constante no livro. Há uma intenção do autor em não dar nome aos meninos, para evidenciar a vida sem sentido e sem sonhos do retirante. Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, local onde haviam descansado, à beira duma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto.

A obra literária caracteriza Fabiano no segundo capítulo, enquanto a obra cinematográfica já inicia o filme mostrando a imagem de Fabiano e todo o conjunto das características que fazem dele um bicho rodeado por sua família, igualmente transformada em bicho pelos flagelos do clima.

Apossara-se da casa porque não tinha onde cair morto, passara uns dias mastigando raiz de imbu e sementes de mucunã. Viera a trovoadas. E, com ela, o fazendeiro, que o expulsara. Fabiano fizera-se desentendido e oferecera os seus préstimos, resmungando, coçando os cotovelos, sorrindo aflito. O jeito que tinha era ficar. E o patrão o aceitara, entregara-lhe as marcas de ferro. Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. Contento dizia a si mesmo: Você é um bicho, Fabiano. (RAMOS, [1937/38], 2004, p.75)

Mostra o homem embrutecido, mas capaz de autoanálise. Tem consciência de suas limitações e admira quem sabe se expressar. “Admirava as palavras compridas da gente da cidade, tentava reproduzir algumas em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.” (RAMOS, [1937/38], 2004, p.76)

A imagem da cadeia tanto na cinematografia, quanto na literatura (terceiro capítulo), tem uma simbologia muito própria e sórdida: na feira da cidade o soldado convida Fabiano para jogar baralho e depois se desentende com ele e o prende arbitrariamente. A figura do soldado amarelo simboliza o governo e, com ela, vem a ideia de que não é só a seca que faz do retirante um bicho, mas também as arbitrariedades cometidas pela autoridade. Ao fim do capítulo ele toma consciência de que está irremediavelmente vencido e sem ilusões com relação à sorte de seus filhos. “Sinhá Vitória dormia mal na cama de varas. Os meninos eram uns brutos, como o pai.

Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.” (RAMOS, [1937/38], 2004, p.79)

Sinhá Vitória tem um capítulo dedicado a ela na obra literária, enquanto na obra cinematográfica, a imagem mostra uma mulher com traços de sofrimento, porém, constantemente otimista. Enquanto o marido aspira a um dia saber expressar-se convenientemente, a mulher deseja apenas possuir uma cama de couro igual à do seu Tomás da Bolandeira, fazendeiro poderoso, que é uma referência. Ela recorda a viagem, a morte do papagaio, o medo da seca. A presença do marido lhe dá segurança.

Tanto o menino mais novo, quanto o menino mais velho, têm um capítulo dedicado a cada um. Enquanto o filme sugere para o primeiro uma imagem de um garoto que deseja ser igual ao pai que domou uma égua e tenta montar no bode, caindo e sendo motivo de chacota de irmão e da Baleia, para o segundo propõe a imagem de um menino pobre que tem vontade de aprender. O sonho do menino mais novo é uma forma de resistência ao embrutecimento, tal como a mãe que sonha com a cama de lastro de couro. Para o mais velho, evidencia-se que as aspirações da família são cada vez mais modestas e que a salvação seria frequentar a escola. Tudo o que o menino mais novo desejava era uma amizade e a da Baleia já servia bem: “O menino continuava a segregá-la. E Baleia encolhia-se para não magoá-lo, sofria a carícia excessiva.” (RAMOS, [1937/38], 2004, p.81). E tudo o que o mais velho aspirava era experimentar os sabores incomparáveis do conhecimento.

O capítulo do “Inverno” concentra a descrição de uma noite chuvosa e os temores e devaneios que a chuva desperta na família. Eles sabiam que a chuva que inundava tudo passaria e a seca tomaria conta de suas vidas novamente. Depois, o capítulo da festa constitui-se em um dos capítulos mais tristes. É natal e a família vai à festa na cidade. Fabiano compara-se às pessoas e se sente inferior. Depois da missa quer ir às barracas de jogo, mas a mulher é contra porque ele bebe e fica valente. Acaba pegando no sono na calçada e, em seus sonhos, os soldados amarelos praticam arbitrariedades. A família toda sente a distância que os separa dos demais seres. Sinhá Vitória refugia-se no devaneio, imaginando-se com a cama de lastro de couro.

A cachorra Baleia tem um capítulo trágico dedicado a ela. Tanto Graciliano Ramos, como Nelson Pereira dos Santos, conseguem atribuir uma humanização perfeita

à cachorra. Ela aparece doente e será sacrificada. Desconfiada, tenta esconder-se. Não entende porque estão querendo fazer isso com ela. Já ferida ela espera a morte e sonha com uma vida melhor. Na história, a Baleia e sinhá Vitória são as personagens que conseguem expressar melhor os seus anseios.

Mais tarde, durante a retirada, Fabiano tem de vender ao patrão bezerros e cabritos que ganhou trabalhando e reclama que as contas não batem com as de sua mulher. Revolta-se e depois aceita o fato com resignação. Lembra que já fora vítima antes de um fiscal da prefeitura. O pai e o avô viveram assim. Estava no sangue e não pretendia mais nada.

O soldado amarelo aparece como é socialmente e não como é profissionalmente. A sua força vem da instituição que representa. Mais fraco fisicamente, arbitrário e corrupto, acovarda-se ao encontrar-se à mercê de Fabiano na caatinga. Fabiano vacila na sua intenção de vingança e orienta o soldado perdido. A figura da autoridade constituída é muito forte no inconsciente de Fabiano.

No capítulo “O mundo coberto de penas”, o sertão iria pegar fogo. A seca estava voltando, anunciada pelas aves de arribação. A mulher adverte que as aves bebem a água dos outros animais. Fabiano admira-se da inteligência da mulher e procura matar algumas que servirão de alimento. Faz um apanhado das próprias desgraças. O sentimento de culpa por matar a Baleia não o deixa.

Chegou-se à sua casa, com medo, ia escurecendo e àquela hora ele sentia sempre uns vagos tremores. Ultimamente vivia esmorecido, mofino, porque as desgraças eram muitas. Precisava consultar Sinhá Vitória, combinar a viagem, livrar-se das arribações, explicar-se, convencer-se de que não praticara uma injustiça matando a cachorra. Necessário abandonar aqueles lugares amaldiçoados. Sinhá Vitória pensaria como ele. (RAMOS, [1937/38] ,2004, p.98)

Por final, “A fuga”: a esposa se junta ao marido e sonham juntos. Sinhá Vitória é mais otimista e consegue passar um pouco de paz e esperança. Ambas as obras (literária e cinematográfica) terminam com uma mistura de sonho, frustração e descrença. Fabiano mata um bezerro, salga a carne e partem de madrugada. “Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá

Vitória e os dois meninos.” (RAMOS, [1937/38], 2004, p.101).

2.3.7. A Terceira Margem do Rio – de João Guimarães Rosa a Nelson Pereira dos Santos

A Terceira Margem do Rio – o conto – faz parte da obra Primeiras Estórias e é o mais aberto e famoso conto de Rosa (1999); a primeira edição ocorre em 1962. O conto apresenta uma intertextualidade bíblica com Noé. Este constrói a arca e se isola do mundo, aguardando a grande chuva e a inundação da terra, enquanto o personagem rosiano adentra a canoa e fica no interstício entre uma e outra margem do rio – uma terceira margem – que se constitui numa metáfora psicanalítica, ou cultural, ou transcendental – todas estas possibilidades de análise cabem ao conto.

A Terceira Margem do Rio é um dos mais intrigantes contos de Guimarães Rosa, tendo sido objeto de estudo tanto no Brasil, quanto no exterior. Segundo Oliveira (1999), a simbologia do “rio” é muito rica e se presta a muitas interpretações.

Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. ROSA ([1954],1999, p.83)

No plano metafórico, as duas margens fixas do rio podem representar a vida e a morte. A vida: “Nossa casa, no tempo, era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua.” Rosa ([1954], 1999, p.83); a morte: “Largo, de não se poder ver a forma da outra beira” Rosa ([1954], 1999, p.83).

O tempo, no conto, é constituído cronologicamente e se estende por um longo período: toda a vida do narrador. No entanto, a intensidade com que as impressões e o amadurecimento do narrador são trabalhados enfocam mais marcadamente o tempo psicológico.

O espaço é delimitado pela presença concreta do rio, caracterizando a paisagem rural de sempre. Desse espaço emanam magia e transcendentalismo aos olhos do leitor, no movimento de passagem do rio e da vida.

Os personagens são: filho (narrador-personagem), pai (“virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, magro, preto de sol e coberto de pelos, com aspecto de bicho, quase nu, mesmo dispondo das peças de roupa que a gente, de tempos em tempos, fornecia”), mãe, irmã, irmão, tio (irmão da mãe), mestre, Padre, dois soldados e jornalistas. Esses personagens, sem nome, caracterizam-se em tipos sociais, por suas funções na história. A observação desse aspecto já mostra, no pai, a tendência ao isolamento. Sempre fora a mãe a responsável pelo comando prático da família. O pai, sempre quieto. O filho e narrador não foi aceito na infância para companheiro do pai, no seu desafio. Na maturidade, quando tem a oportunidade, acha não estar preparado para ir rumo ao desconhecido, ao “inominável”.

Os recursos de estilo são amplamente utilizados em todo o conto. Toda essa estranha história vem vazada pelo melhor estilo típico de Guimarães Rosa. A oralidade é reproduzida na fala do narrador: “Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem ralhava no diário com a gente”. (ROSA, [1954], 1999, p.53)

As frases, curtas e coordenadas, independentes, conferem um ritmo lento e pausado à leitura: “Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n’água, proava para cá concordando”.(ROSA, [1954], 1999, p.61).A sintaxe é recriada de maneira inusitada, provocando estranhezas durante a leitura: “não fez a alguma recomendação”, “nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele”.(ROSA, [1954], 1999, p.61).A repetição também é um recurso expressivo comum ao autor, como no caso: “e o rio-rio-rio, o rio sempre fazendo perpétuo”.(ROSA, [1954], 1999, p.61).

Neologismos também estão presentes (“diluso”, talvez variante de “diluto”, diluído; ou “bubuiasse”) ao lado de termos regionais como “trouxa”, no sentido de comida e roupas, típico no falar dos boiadeiros; além de outras palavras pouco comuns: por exemplo, enalcou e entestou.

As figuras de linguagem reforçam o lado poético do conto como exemplificam a gradação “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!”(ROSA, [1954], 1999, p.72), a antítese “perto e longe de sua família dele”(ROSA, [1954], 1999, p.72), além do próprio caráter metafórico do rio.

A gradação pronunciada pela mãe “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!”(ROSA, [1954], 1999, p.72), adquire pelo menos dois sentidos, quais sejam: o de distanciamento, de afastamento da figura do pai; e a intensificação da raiva e da indignação da mãe.

Sem dúvida, todos esses recursos geram dificuldade ao leitor que desafia a obra rosiana. Entretanto, uma vez enfrentados, eles permitem o acesso ao mundo do “encantatório”, ao mundo do desconhecido, da terceira margem, que só poderia ser recriado por uma linguagem também recriada e nova, capaz de refletir todo o deslumbramento desse universo. A temática deste conto é uma forma de ver o mundo, convencionalmente denominada loucura.

Desde o título, o leitor já se depara com o insólito da obra rosiana: o que vem a ser a terceira margem do rio? A expressão provoca o entendimento a fim de despertá-lo para o mundo do inconsciente, do abstrato. A terceira margem é aquilo que não se vê, que não se toca, que não se conhece.

No quarto parágrafo do conto, o narrador afirma que o pai não havia voltado, que ele “não tinha ido a nenhuma parte”. (ROSA, [1954], 1999, p.73). Nesse momento é possível vislumbrar uma possível explicação para a atitude aparentemente insana do “pai”, que pode estar buscando um contato profundo consigo mesmo, o autoconhecimento, sua verdade essencial: “Nosso pai” estava realmente vivo? Estaria morto? Clinicamente, o pai estava vivo. Socialmente, deixou de interagir com a família e com a sociedade, permanecendo num estado de suspensão e de interiorização sem pisar em terra e sem falar com ninguém.

O pai, ao ir à procura da terceira margem do rio, busca o desconhecido dentro de si mesmo; o isolamento é a única maneira encontrada para procurar entender os mistérios da alma, o incompreensível da vida. A estranha história do homem que abandona sua família para viver em uma canoa e nunca mais sair dela é o argumento exemplar usado pelo autor para discorrer sobre o medo do desconhecido. O rio sempre teve destaque na imaginação do autor:

“[...] amo os grandes rios, pois são profundos como a alma do homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como os sofrimentos dos homens. Amo ainda mais uma coisa de nossos grandes rios: a eternidade. Sim, rio é uma palavra mágica para conjugar a eternidade.” (ROSA,[1954], 1999,

p.74)

Um aspecto vital a ser percebido é que o narrador, quando criança, queria embarcar com o pai. Este o impediu. Adulto, intui o porquê da busca do pai e, chegando-se à margem do rio, diz que quer substituí-lo. É o único momento em que o velho se manifesta, indo em direção à margem. No entanto, o narrador fica com medo da imagem do pai, que parecia vir do outro mundo e foge. Por isso, torna-se a única personagem fracassada, pois não foi capaz de transcender, de realizar seu salto. O certo é que estudos sobre sua situação temporal e espacial ainda prosseguem e nada está consolidado neste sentido.

A época da escrita do conto A Terceira Margem do Rio foi marcada por acontecimentos que repercutiram na vida de uma grande parte da população, como o fim da Segunda Guerra Mundial, o início da era atômica, com ataques sofridos por Hiroxima e Nagasaki, o início da Guerra Fria, entre outros não menos significativos acontecimentos desse período.

Envolvida pela névoa de todos esses episódios, a literatura produzida nesse espaço temporal passa por expressivas alterações que, em algum momento representavam avanços, em outros momentos se configuravam em retrocesso.

Prosa – em especial romances e contos – se destacavam pela abordagem psicológica e intimista de seus personagens. É aqui que localizamos João Guimarães Rosa e, em se tratando do conto A Terceira Margem do Rio, algo do autor mescla-se no conto, pontos como: a presença constante da religiosidade, os aspectos místicos, a criança açoitada pelo sofrimento, a presença da morte e a descoberta de uma nova realidade.

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (ROSA, [1954], 1999, 86).

A Terceira Margem do Rio se sobressai pela intensa presença de alegorias e símbolos que se configuram em pistas do que realmente seria a terceira margem (do rio). Leva a pensar em um cunho sagrado, impulsionando o leitor a pensar que seja o

encontro do homem com a divindade, no momento em que se encerra a indagação sobre a própria existência no mundo; um mundo que explicita as dualidades bem/mal, sagrado/profano.

A Terceira Margem do Rio – o filme – foi produzido e dirigido por Nelson Pereira dos Santos em 1994. A narrativa fílmica desse diretor apresenta uma profusão de imagens enevoadas, conseguindo transferir bem o sentimento de solidão, tristeza e vazio de estar o protagonista na “terceira margem do rio”.

Conta a história de um homem que se evade de toda e qualquer convivência com a família e com a sociedade, preferindo a completa solidão do rio, lugar em que, dentro de uma canoa, rema “rio abaixo, rio afora, rio adentro”. Por contradizer os padrões normais de comportamento, ele é tido como um desequilibrado.

A família, inicialmente aturdida com a atitude inusitada do pai, vai-se acostumando com seu abandono. Com o tempo, mudam-se da fazenda onde residiam; a irmã casa-se e vai embora, levando a mãe; o irmão também se muda para outra cidade. Somente o narrador permanece. Sua vida torna-se reclusa e sem sentido, a não ser pelo desejo obstinado de entender os motivos da ausência do pai:

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio-pondo perpétuo. Um dia, dirige-se ao rio, grita pelo pai e propõe tomar o seu lugar na canoa. Mediante a concordância dele, o filho foge, apavorado, desistindo da ideia: “E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão. [...] Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. (ROSA, [1954], 1999, p.54).

O narrador-personagem nos dá a conhecer um ser humano, cujos ideais de vida divergem dos padrões aceitos como normais.

Trata-se do pai do narrador, o qual com sua atitude obstinada, ao mesmo tempo, afronta e perturba seus familiares e conhecidos, que se veem obrigados a questionar as razões de seu isolamento e alienação. O único a persistir na busca de entendimento da opção do pai é o narrador, que não descuida dele e chega a desejar substituí-lo.

A escolha do isolamento no rio instiga permanentemente o filho. Este é levado a questionar o próprio existir humano. O narrador-personagem relata todas as tentativas da

família, parentes, vizinhos e conhecidos em estabelecer algum tipo de comunicação com o solitário remador. Contudo, o pai recusa qualquer contato. Há fluxos de consciência constante, bem ao estilo rosiano.

Esse pai foi abandonado por todos, menos pelo filho narrador. Em dado momento do texto, segundo Oliveira (1999), “nosso pai” recebe outro tratamento: “meu pai”. Dá a entender que já não se constituía em pai dos outros, mas somente daquele que permanecia à margem do rio, à espera da volta do progenitor. O narrador declara-se culpado do que nem sabe e resolve tomar o lugar dele na canoa. O pai faz o primeiro aceno, depois de “tamanhos anos”, mas o filho treme e desiste do feito. Nunca mais o pai é visto.

Uma hipótese viável para a culpa do narrador é a própria covardia para empreender a mais dolorosa busca: a busca de si mesmo – a que gerou o isolamento do pai nessa “terceira margem” do rio.

A Terceira Margem do Rio deixa entrever que, com Guimarães Rosa, as fronteiras entre o erudito e o popular se desmancham; essa dissolução fronteira ocorre também entre prosa e poesia. O conto selecionado para este estudo é prova desses desaparecimentos de fronteira. Segundo Amaral (2003), ao recriar a fala do sertanejo e o imaginário que a circunda, Guimarães encontra o primitivo no ancestral e no alógico uma substância metafísica, ao mesmo tempo mítica e poética.

Não somente “Primeiras Estórias” – do qual faz parte o conto escolhido, mas toda a obra de João Guimarães Rosa inclui-se na terceira geração modernista que se filia ao momento histórico compreendido entre 1945 (quando Getúlio Vargas é deposto) e 1964 (quando ocorre o Golpe Militar). Nesse período de quase vinte anos, os fatos históricos que se sucedem fazem parte da memória nacional recente: o fim do Estado Novo (1945); o afastamento temporário de Getúlio Vargas da vida política (1945-50), retornando entre 1951-54; a presidência de Juscelino Kubitschek (1956-61); a fundação de Brasília (1960); as presidências de Jânio Quadros (1961) e de João Goulart (1961-64).

O tema e a ideologia do desenvolvimento dão cores esquerdizantes ao nacionalismo, bandeira vinculada à direita nos anos 1920. Nesse contexto, renova-se o gosto pela arte regional e popular, cujo potencial revolucionário torna-se objeto de

grande atenção. No cenário internacional do pós-guerra, a Guerra Fria e a ameaça atômica predominam a partir de 1945, dividindo o mundo em sistemas que mutuamente se hostilizam. Nessa oscilação entre enfatizar o nacional e reprimi-lo, entre retomar o passado e descobrir o futuro, entre a consideração eminentemente política da necessidade de testemunhar o momento político presente e uma áura quase mítica de entusiasmo generalizado pela mídia e pela máquina – dois fetiches ligados à explosão industrial dos anos 1960, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos –, nasce o que alguns chamam de “fim do Modernismo” e, outros, de “Neo-Modernismo”. Trata-se da Geração de 1945.

A sutileza do elo entre a fala e o texto transfigurador das narrativas mitopoéticas de Guimarães Rosa, o diálogo com as fronteiras do indizível nos romances e contos introspectivos e a presença da precisão arquitetônica, substantiva e inovadora dos novos vocábulos, retomam e fecundam as experiências modernistas desenvolvidas no país.

Amaral (2003) enfatiza que podemos ver Guimarães Rosa como um dos alicerces da produção literária da contemporaneidade, seja na vertente mais ligada à exploração os limites da palavra poética, exemplificada pela poesia concretista nas décadas de 1950 e 1960, seja na busca de engajamento, de uma perspectiva política explícita para a obra literária, encontrada em poetas como Ferreira Gullar, Thiago de Mello e muitos outros.

Guimarães Rosa, considerado por muitos como o maior criador em prosa, do século XX no Brasil, e um dos maiores da cultura ocidental moderna, escreve o conto *A Terceira Margem do Rio*, junto aos outros da obra “*Primeiras Estórias*”, abordando crianças, velhos e loucos – seres rústicos e em disponibilidade para a travessia existencial – a propiciando momentos de encantamento, de iluminação, de rara e ancestral poesia, que universalizam e reinventam literariamente o sertão. A travessia e a autorreflexão se constituem em símbolos da arte de escrever rosiana, porque pressupõe um narrador onisciente que desvela um processo narrativo fundamental para a compreensão estilística do escritor: a adesão às personagens, desvendando-lhes a interioridade.

Nunes (1976) afirma que os espaços que se entreabrem na obra de Guimarães Rosa são modalidades de travessia humana. “Sertão”, “rio” e “existência” fundem-se na figura da viagem, sempre recomeçada – viagem que forma, deforma e transforma e que,

submetendo as coisas à lei do tempo e da causalidade, tudo repõe afinal nos seus justos lugares.

2.3.8. O Pagador de Promessas – de Alfredo de Freitas Dias Gomes a Anselmo Duarte

O Pagador de Promessas – obra teatral – foi escrita por Alfredo de Freitas Dias Gomes em 1959. Caracteriza-se por retratar a miscigenação religiosa do Brasil, constituindo-se por destacar a ingenuidade e a devoção popular, e contrapondo-se à burocracia do sistema católico e sua organização. É uma obra de relevância excepcional, conforme o crítico literário Décio Almeida Prado, quando a ela se refere como “um instante de graça” (PRADO, 2002, p.39), por tratar-se de uma das mais relevantes obras escritas por Dias Gomes.

Esta obra encaixa-se no período que os estudos literários chamam de “Contemporaneidade” e se encontra no rol das obras que formam o conjunto literário de uma época – a época presente.

O Pagador de Promessas é uma obra moldada no protagonismo trágico; o herói da peça tem um objetivo que se lhe coloca como inabalável desígnio: “honrar uma promessa, um acordo firmado com o poder celeste requer cumprimento com um grau de justiça que não pode ser rompido pelo poder temporal” (PRADO, 2002, p.46).

É nesta empreitada, com o irredutível argumento de cumprir seu intento, que o camponês Zé do Burro justifica a determinação em carregar uma pesada cruz de madeira até o pé do altar, no intuito de agradecer a salvação de seu querido burro. Nem a perda amorosa o demove, nem a argumentação eclesiástica e, sequer a força da lei o convencem a abandonar a jornada auto imposta. Zé do Burro vence a todos em sua ingênua e sincera imitação de Cristo.

Prado (1999) propõe que a essa estrutura simples, em que um único motivo impulsiona a ação e se sobrepõe a todos os outros elementos de composição do texto, corresponde uma expressão verbal verossímil e sem atavios literários. Afirma esse autor que Dias Gomes manifesta nesta obra a habilidade de fazer com que o impulso nobre,

quase extra humano em sua pureza, se ajuste à fala coloquial. É uma obra escrita para o teatro. Divide-se em três atos, em que os dois primeiros se subdividem em dois quadros cada um.

Destaca também que a peça de Dias Gomes tem nítidos propósitos de evidenciar questões socioculturais da vida brasileira, em detrimento do aprofundamento psicológico de seus personagens. A visão crítica encetada pela intolerância da Igreja Católica, ganha espaço no drama empreendido pela peça, especialmente quando personificada pelo autoritarismo do Padre Olavo e pela insensibilidade do Monsenhor em resolver a questão de Zé do Burro; outro aspecto em evidência é a incapacidade do poder público que representa o Estado, em lidar com questões multiculturais, como no episódio em que a polícia transforma um caso de diferença cultural em caso policial; destaca-se, também, a voracidade, sem escrúpulos, da imprensa, na peça representada pelo repórter mau-caráter, em nada sensibilizado pelo drama do protagonista, voltando os interesses somente para a repercussão possível do fato; e, por último, constata-se uma crítica ao grande fosso que separa, ainda hoje, o Brasil urbano do Brasil rural: Zé do Burro não tem elementos suficientes para entender por que padres, polícia e imprensa não querem permitir a consecução do objetivo (promessa) a que se propôs. Zé do Burro tem distintos códigos culturais. A morte dele aponta para o fim inevitável, ocasionado pelo choque cultural que se opera na peça.

Dias Gomes escreve e lança “O Pagador de Promessas” em 1960, numa época em que vários eventos destacam o Brasil para o mundo: a vitória do futebol na Copa do Mundo de 1958 na Suécia é um acontecimento que desperta o início do sentimento de “ressurreição” do povo brasileiro, como país importante no contexto mundial.

É nessa época, também, que a indústria automobilística brasileira começa a ganhar espaço e é quando também ocorre a inauguração de Brasília, projetada pelos arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemayer. Eles elaboram junto ao Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, o slogan “50 anos em 5”. Este presidente tirou proveito político e instigou o sentimento patriótico da população e contribuindo para a autoestima desta.

Na década de 60 (1960), os movimentos migratórios se acentuam e famílias inteiras abandonam o campo em troca da cidade. É exatamente este o ponto que Dias Gomes aproveitou para transformar em eixo principal de sua obra O Pagador de

Promessas: a ingenuidade do homem do campo, a exploração de sua mão-de-obra barata e tudo o que circunda a natureza simples do homem do campo, ganha corpo na peça escrita por Dias Gomes.

Os desvios da chamada “imprensa marrom” também são alvos de crítica na peça “O Pagador de Promessas”. É considerada uma obra contemporânea e universal e, em alguns momentos, vale-se do tempo psicológico, relacionado aos *feedbacks* do personagem Zé do Burro.

Como peça, foi encenada pela primeira vez em São Paulo no ano de 1960, retratando o Estado da Bahia, com duração de 95 minutos para a apresentação em três atos.

O Pagador de Promessas – o filme – foi produzido e dirigido por Anselmo Duarte, em preto e branco, em 1962, somente três anos após a escrita da peça por Dias Gomes.

A obra cinematográfica é considerada obra-prima do cinema brasileiro, concebida por Duarte em 1962, quando assistia a transcrição cênica da peça, levada aos palcos por Flávio Rangel e protagonizada por Leonardo Vilar, que seria também o protagonista no cinema.

Na cinematografia, estabelecendo certo laço de similaridade à peça, Zé do Burro é um homem humilde que enfrenta a intransigência da Igreja, ao tentar cumprir a promessa feita em um terreiro de candomblé, de carregar uma pesada cruz por um longo percurso.

O protagonista é o dono de um pequeno pedaço de terra no Nordeste do Brasil. Seu melhor amigo é um burro. Eis o motivo pelo qual chama-se “Zé do Burro”. Quando o animal adoece, Zé faz uma promessa a uma mãe de santo do candomblé: se seu burro se recuperar, promete dividir sua terra, igualmente, entre os mais pobres e carregará uma cruz desde sua terra até a Igreja de Santa Bárbara em Salvador, onde oferecerá a cruz ao padre local. Assim que seu burro se recupera, Zé dá início à sua jornada.

A obra cinematográfica se inicia com Zé (vivido por Leonardo Vilar), seguido fielmente pela esposa Rosa (vivida por Glória Menezes), chegando à catedral de madrugada. O padre local recusa a cruz de Zé, após ouvir dele a razão pela qual a carregou e as circunstâncias “pagãs” em que a promessa foi feita. Todos em Salvador

tentam se aproveitar do inocente e ingênuo Zé. Os praticantes de candomblé querem usá-lo como líder contra a discriminação que sofrem da Igreja Católica. Os jornais sensacionalistas transformam a promessa de dar a terra aos pobres, em grito pela reforma agrária. A polícia é chamada para prevenir a entrada de Zé na Igreja, e ele acaba assassinado em um confronto violento entre policiais e manifestantes a seu favor. Na última cena do filme, os manifestantes colocam o corpo morto de Zé em cima da cruz e entram à força na catedral.

As filmagens foram realizadas em Salvador, capital da Bahia. Premiado com a Palma de Ouro no Festival de Cinema de Cannes, na categoria de melhor filme, conquistou também outros inúmeros prêmios e uma indicação para o Oscar[®] de 1963, no qual concorreu como melhor filme estrangeiro.

O diretor teve dificuldades para obter a permissão de Dias Gomes para a realização do filme, pois até aquele momento havia dirigido somente uma produção. Com certeza, o dramaturgo não esperava um retorno tão bom nas bilheterias e no rol das premiações. Os direitos foram finalmente adquiridos a um custo de 400 cruzeiros, valor recorde na história das adaptações de obras brasileiras. Não foi necessário recorrer a um montante financeiro tão alto para custear o filme, que foi realizado com apenas 20 milhões de cruzeiros, o equivalente, nos dias atuais (2013) a aproximadamente 10 mil reais.

A trama é singela, porém tocante e bem entrecida. Zé do Burro, interpretado brilhantemente por Leonardo Vilar, é uma pessoa simples que, ao tentar apenas concretizar o cumprimento de uma promessa concebida em um terreiro de candomblé – levar ao longo de um caminho extenso uma cruz de grande peso -, se vê diante da intolerância da Igreja.

Tudo contribui para transformar esta produção em um clássico do cinema brasileiro que chegou a ser transmitido na própria Casa Branca, aclamado em 1962 pelo Presidente Kennedy.

Santos (2012) aponta, no entanto, para dois erros trágicos cometidos por Zé do Burro, na mesma medida dos heróis das tragédias gregas: o primeiro “erro” foi ter feito a promessa a Santa Bárbara num terreiro de Iansã; pode ser considerado um “erro” involuntário, porque em seu modo simples e ingênuo de pensar, o sincretismo era uma

realidade. Desta forma, ele acredita que Iansã (da Umbanda) e Santa Bárbara (do Catolicismo) são a mesma entidade, o que causa as desavenças religiosas presentes na trama. O segundo “erro”, igualmente involuntário, foi Zé do Burro ter enfrentado a política, porque a situação caótica e a reação desesperada do protagonista se constituem em ação espontânea e não planejada, resultante da pressão psicológica a que se submeteu involuntariamente.

Os aspectos dramáticos de O Pagador de Promessas subsistem no próprio diálogo dramático inerente aos enredos das peças trágicas. Sob esta ótica e também aquela que filia a peça à tradição ática⁷, Rosenfeld (1996) evidencia as semelhanças entre a produção de Dias Gomes e a tragédia antiga, muito embora considere que as personagens, como também os traços regionais estejam em desacordo com a tradição aristocrática de período clássico.

A religiosidade arcaica e o sincretismo ingênuo de Zé, para quem Iansã e Santa Bárbara, o terreiro e a Igreja, tendem a confundir-se, se chocam inevitavelmente com o formalismo dogmático do padre que, ademais, não pode admitir a promoção do burro a ente digno de promessas. [...] É Zé do Burro que não cede um milímetro sequer. Poder-se-ia definir este extremismo, em termos da tragédia grega, como a culpa, a falha trágica, a “cegueira” do herói se não se tornasse evidente que a sua conduta decorre da defesa de convicções profundas, ligadas aos padrões arcaicos do sertão. (ROSENFELD, 1996. P.62)

Cabe considerar também a discussão de Prado (2002), para quem Zé do Burro entra em choque com toda a cidade de Salvador, na qual se concentram prostitutas, rufiões, jornalistas, comerciantes oportunistas, delegados e padres reverberantes, aos quais ele tem profunda dificuldade de compreender. A afirmação de Rosenfeld (1996, p.61) corrobora Prado: “A tragédia individual de Zé revela-se desde logo como tragédia social, pois ela decorre da falta absoluta de comunicação entre o Brasil de Zé e o dos habitantes citadinos”.

É importante, contudo, apontar para a afirmação de Sousa (2005) que dilui a dicotomia campo-cidade que, segundo ele, não se sustenta como conflito central, uma

⁷Ática é a região da Grécia na qual se encontra a capital, Atenas. É igualmente o nome da península limitada pelo Golgo de Petalio e pelo Golfo Sarónico, a sul. (Oliveira, 2000, p.421)

vez que Zé do Burro conflita com os grupos dominantes da cidade, ao mesmo tempo que encontra a solidariedade de outros grupos – os populares. Para estes, bem como para o herói, as abstrações rígidas e o modo de pensar dos dominadores lhes são estranhos, já que no universo popular, o candomblé, capoeira e o sincretismo se manifestam de forma integrada.

Tanto a obra teatral (literária), quanto a obra cinematográfica, são capazes de apresentar com destreza os aspectos de natureza social e cultural de uma época – que para a literatura se apresenta como o início da produção contemporânea.

Uma vez realizada a apresentação das obras literárias e cinematográficas com as quais articulei o trabalho de pesquisa envolvendo os/as 57 professores/as no evento de extensão, passo a abordar panorama e função do uso de mídias cinematográficas.

3. PANORAMA E FUNÇÃO DO USO DE MÍDIA CINEMATOGRAFICA

Pois sabemos que a arte, em seus quadros, por exemplo, antecipa, por muitos anos e de várias maneiras, as realidades perceptíveis. Podíamos ver as ruas e os salões brilhando em fogos coloridos muito antes de a técnica tê-los iluminado numa luz igual através de propagandas luminosas e outros recursos. (SIMMEL, Georg)

Dedico este capítulo a discorrer sobre o estreito vínculo entre cinema e literatura e, também, cinema, docência (ensino) e aluno (aprendizagem), para mostrar os estudos que foram dedicados ao longo do tempo a estes interesses.

3.1. Obras cinematográficas geradas por obras literárias

Para tratar das produções cinematográficas oriundas de obras literárias, detive-me, minuciosamente, em mapear as obras cinematográficas brasileiras oriundas de obras literárias e que se constituem em traduções intersemióticas. O resultado deste levantamento encontra-se no Anexo 2, no Mapa das produções cinematográficas inspiradas em obras da literatura brasileira.

Na contemporaneidade os objetos da pós⁸ e da transmodernidade⁹ exibem sua força; a debilidade que lhes parece marca indelével vem de aspectos transitórios. Mas que objetos são esses? Dentre tantos, é preciso que me detenha na cinematografia em sua bem sucedida relação com a literatura.

Na fusão de dois objetos – literatura e cinema – é que surge a **tradução intersemiótica**, sobre a qual me detenho nesta seção.

⁸**Pós-modernidade ou pós-modernismo** se constitui na condição sociocultural e estética que prevalece no capitalismo da atualidade. Após a queda do Muro de Berlim e conseqüentes crises de ideologias que dominaram o século XX. Algumas escolas de pensamento a consideram como fundamento do esgotamento do movimento modernista que tomou conta da estética e da cultura até o final daquele século. Outras escolas afirmam que seria a extensão da modernidade, abarcando-a para poder interpretar o desenvolvimento do mundo que perde a aura de objeto artístico por sua reprodução em múltiplas formas: fotografia, vídeos... (GIDDENS, 1991).

⁹O termo **Transmodernidade** é usado para descrever uma aproximação não-crítica e otimista à forma de categorizar do pós-modernismo no âmbito cultural do século XXI, depois de boa parte da cultura ocidental burocrática ver um retorno aos valores conservadores da cultura consumista dos anos 50. O Transmodernismo contém uma contradição interna que o fornece um poder ideológico: ao tentar conseguir valores sociais modernos e o idealismo liberal, deve-se simultaneamente procurar controlar a repressão e a discordância não-fundamentadas, permitindo assim o desenvolvimento das 'soluções cibernéticas', que conduzem à integração das tecnologias do controle social e de informações compartilhadas (não-restritas), "totalizar a sociedade". Para estar livre numa sociedade transmoderna deve-se somente ser livre o suficiente para participar da revisão das construções matemáticas. (DUSSEL, Enrique)

3.1.1. Tradução Intersemiótica: conceito e mecanismos

Embora tenha discorrido detalhadamente sobre a tradução intersemiótica na seção 2.1 desta Tese, cabem neste espaço mais algumas ideias a respeito, a propósito da antecipação das obras escolhidas.

Seguindo Diniz (1998), rumamos direto para a **tradução intersemiótica**, definida como o resultado de um processo de transformação (vide 2.1). Um sistema semiótico – o texto – se transforma em outro sistema semiótico – o filme. Atualmente, não são poucos os estudiosos de cinema que vêm se esforçando para transpor as barreiras entre as duas formas de expressão, ratificando as relações entre cinema e outras narrativas.

Quando uma obra cinematográfica procede de uma obra literária gera um conjunto de outros signos que expressam signos dessa obra. Neste movimento são adicionados traços que não estavam presentes na obra escrita. Na ocasião em que obra literária e obra cinematográfica são identificadas como correspondentes, a correspondência entre cada signo é compreendida como tradução intersemiótica.

Tradução intersemiótica, então, pode ser entendida como um conjunto de signos que se transforma em outro conjunto de signos; os conjuntos relacionam-se entre si por indícios que evidenciam personagens, espaços, tempos, histórias, cenários, vocabulário, entre outros. Esse processo de transposição de um sistema verbal para um não verbal se constitui em processo tradutório, no qual se opera com dois conjuntos de signos: o primeiro, o traduzido, é a obra literária, é o sistema originador; o segundo, o tradutor, é a obra cinematográfica (ou outra mídia), é o sistema originado.

Nesta análise das etapas que movimentam uma tradução intersemiótica, não posso me furtar a usar certas definições contemporâneas, como por exemplo, a de sociedade da informação que é um conjunto de fenômenos que enredam os seres humanos nas teias da tecnologia, dos comportamentos, da informação propriamente dita, do conhecimento oriundo do empirismo ou da ciência.

3.1.1.2. As obras cinematográficas escolhidas: belas traduções intersemióticas

Decidindo pelas obras a serem utilizadas na pesquisa considerei que elas deveriam ser recortadas entre as traduções intersemióticas, especialmente por esta característica e, imbuídas deste caráter, dirigi-me a analisar nos dados colhidos com os/as professores/as sujeitos o que significa trabalhar com a obra cinematográfica nas aulas de literatura. Se uma obra literária foi capaz de gerar sua tradução intersemiótica, certamente é porque sua magia é tão intensa que transcende as páginas do suporte escrito.

A escolha das obras cinematográficas categorizadas como traduções intersemióticas ocorre porque era necessário posicionar as obras em um recorte para responder à pergunta: “que obras utilizar?” É fato que o século XX, especialmente sua segunda metade, apresenta uma profusão de manifestações que preconizam a integração cada vez mais definida entre as artes. Neste sentido, transportar esta integração para a sala de aula, por hipótese, se configura em estratégia possivelmente bem sucedida. “O livro vai para a tela”: esta ação tem proliferado na cultura das últimas décadas, atraindo a obra cinematográfica do espaço das margens para o interior da sala de aula, no ensino de literatura, na atitude de instigar, motivar e cativar o aluno para o gosto pela imagem, pela leitura e pelo conjunto da obra.

Ao que leu no suporte escrito (obra literária) vai adicionar aquilo que percebeu na obra cinematográfica, o que viu, ouviu e sentiu. Estabelece relações entre as obras de arte literária e cinematográfica e usufrui da percepção imagética e sonora, dotando de subjetividade e significação o que elabora. Com relação a este movimento, Diniz (1998) considera a tradução intersemiótica como via de acesso ao miolo da tradição e afirma a tradução como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e reprodução, como leitura, meta-criação e ação sobre estruturas.

as obras literárias não estão fora das culturas, mas as coram, e na medida em que essas culturas são invenções seculares e multitudinais, fazem do escritor um produtor que trabalha com as obras de inumeráveis homens. (RAMA, 2001, p.247)

Em complemento, os estudos de Benjamin em “O autor como produtor: literatura e cinema” e “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” são textos que encaminham para o modo de conceber o impacto das modificações tecnológicas para as artes e a cultura. No primeiro texto Benjamin ([1938], 1985a) remete-se à “República” de Platão, no que concerne à autonomia da arte e à liberdade do poeta, em progressiva reflexão que termina por dar a entender, no segundo texto, em Benjamin ([1938], 1985b), que as artes pressupõem liberdade de se interporem, interpolarem, entrelaçarem-se e traduzirem-se intersemioticamente.

Desta forma e, nesta rota de análise, é que conduzi a pesquisa que originou a presente tese, com o intuito de amalgamar literatura, cinema e ensino, num processo multi-alimentador e gerador de estratégias de ensino e, neste ciclo, um processo que culmina com a realização dos saberes e a efetivação do conhecimento.

O principal aspecto motivador da pesquisa ancorou-se no uso de mídias cinematográficas como estratégias para o ensino de literatura brasileira e como uma possibilidade de visualizar a tradução intersemiótica das mídias impressas. A obra literária e a produção cinematográfica continuam atualizando seu direito de ocupar o espaço nos fazeres docentes e nas aprendizagens discentes.

Benjamin ([1938], 1985b) leva em questão as possibilidades desta trama urdida no papel, transformar-se, transfundir-se, traduzir-se intersemioticamente em imagens, em luz, em sombra e em novo/s sentido/s. Para sublinhar esta significação, o processo de tradução intersemiótica, vastamente abordado durante esta tese, realmente leva a entender os contextos históricos que transcendem as obras, tanto literária, quanto cinematográfica. Na trajetória realizada entre uma e outra, fica implícito, de certa forma, um fenômeno da significação de percurso. Como aponta Benjamin ([1938], 1985b), ocorre a “refuncionalização da arte”, num processo que decorre exatamente da lacuna (ou trajetória) verificada entre uma e outra obra de arte.

Diante disto, é indicado ao professor proporcionar ao aluno o trilhar do estudo de um novo objeto – o texto literário de época – observado agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas sistematizadamente e por uma perspectiva histórica.

3.2. O uso de mídias cinematográficas por professores/as

Neste tópico traço um panorama do uso de mídias cinematográficas por professores/as com dados presentes em teses e dissertações para fundamentar a originalidade e pertinência desta pesquisa. Para apoiar este estudo, utilizo os quadros montados no Anexo 1, que mostra uma lista de dissertações e teses relacionadas ao Cinema na Educação.

3.2.1. Literatura, leitura e mídia cinematográfica na ação docente

Antes de tudo é preciso dizer que a ação docente não ocorre desvinculada sistema que envolve sujeitos e objetos. Sujeito, ele/a próprio/a; sujeitos, seus/suas alunos/as. Ensinar e aprender são ações que fazem parte desse sistema vital da educação. Mas a propósito deste estudo, como articular o ensino da literatura, o incentivo à leitura dos clássicos e o uso da mídia cinematográfica como estratégia para instigar as duas primeiras?

Para chegar a essa articulação, proponho olhar para cada etapa em particular com o intuito de entender o macro processo da ação docente.

Literatura, o primeiro ponto: “literatura é, e não pode ser outra coisa, senão uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da linguagem.” (TODOROV, [1964-69], 2011, p.53). A afirmação da existência do elo entre literatura e linguagem é sustentada pelo fato de ser uma obra de arte não verbal. A linguagem é aqui definida como matéria do poeta ou da obra.

A literatura goza, como se vê, de um estatuto particularmente privilegiado no seio das atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. A literatura se revela, portanto, não só como o primeiro campo que se pode estudar a partir da linguagem, mas também como o primeiro cujo conhecimento possa lançar uma nova luz sobre as propriedades da própria linguagem. (TODOROV, [1964-69], 2011, p.54).

Assevera ainda Todorov ([1964-69], 2011) que essa posição particular da literatura determina nossa relação com a linguística. É evidente que, tratando da linguagem, não temos o direito de ignorar o acumulado por essa ciência.

A narrativa literária apresenta uma palavra mediatizada e não imediata e que sofre, além disso, os “constrangimentos da ficção” (TODOROV, [1964-69], 2011). Este autor afirma ainda que é preciso tratar a literatura como literatura. Há o apelo de uma volta à literatura, nos estudos literários, que conserva toda a sua atualidade.

Ao indagar o que é a literatura, a pergunta remete a uma pluralidade de conceitos, na maioria das vezes complexos e muitas vezes ambíguos. Lopes (2012) considera que sabendo que a literatura se circunscreve no âmbito das artes, como arte verbal, seu meio de expressão é a palavra e sempre que houver busca de definição, esta estará associada ao plano da estética e do valor estético.

Em sua etimologia, literatura deriva do latim *literatura*, que por sua vez já deriva de *littera*, letra. Em primeira análise, o conceito de literatura implicitamente liga-se à palavra seja ela escrita ou impressa, à erudição e à arte de escrever.

Todorov (2010), concebe que quando os estudos sobre literatura olham para as línguas europeias, encontram nela a palavra “literatura” designando em regra, até o século XVIII, o saber, o conhecimento, as artes e as ciências em geral. A este propósito, este autor afirma que “A literatura é uma linguagem não instrumental e o seu valor reside nela própria” (TODOROV, 2010). Até a segunda metade do século XVIII, para designar especificamente a arte verbal o *corpus* textual, a preferência era por palavras como **poesia**, **verso** e **prosa**, hoje conhecidas como classificação de gêneros literários.

A “palavra ‘literatura’ só em época relativamente recente (meados do século XVIII) tem o significado que hoje lhe damos. Até aí, a palavra existia com um sentido diferente.” (MATOS, 2001, p.23). Literatura designava de modo geral o que estava escrito e o seu conteúdo, o conhecimento.

Num salto para o século XX, Lopes (2012) afirma a existência de três correntes ou movimentos de teoria e crítica literária que tentam estabelecer o conceito de literatura em oposição ao conceito positivista – Formalismo Russo, *New Criticism* americano e Estilística. “Estes movimentos advogam o princípio de que os textos literários possuem características estruturais peculiares que os diferenciam inequivocamente dos textos não

literários.” (LOPES, 2012, p.4).

Desta forma, emerge a ideia de que a literatura deve ser definida como modalidade específica da linguagem verbal, relacionando-se à Linguística.

Todorov (2010) sublinha que o traço distintivo da literatura, nesta análise, é a ficcionalidade, da mesma forma que enfatiza a distinção entre o uso literário e não literário da linguagem. Em suma, “o texto literário resulta de uma vontade de comunicação.” (CENTENO, 1986, p.34)

Mas e a **leitura**? Como se define neste contexto da existência da literatura?

Colomer e Camps (2011) operam com uma concepção de leitura que se afina plenamente aos objetivos desta análise: ler é entender um texto. Afirmam que de acordo com os pressupostos estabelecidos sobre a língua escrita, a descrição atual da leitura realiza-se no interior do marco teórico geral que explica como os seres humanos interpretam a realidade, como processam a informação, segundo o uso muito difundido da comparação entre esses processos mentais e os processos informáticos.

A intervenção no processamento descendente – de cima para baixo – é um componente necessário da leitura corrente. Permite ao leitor resolver as ambiguidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto. É o conhecimento do contexto, neste caso do texto escrito, o que torna possível, por exemplo, decidir se uma frase como “já nos veremos!” contém uma ameaça ou uma expressão de esperança. O conhecimento contextual incide também no tratamento outorgado aos elementos dos níveis inferiores. (COLOMER e CAMPS 2011, p.30)

Evidenciam as autoras que o que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência. Essa visão do processo constitui o que se chama de modelos interativos de leitura. “O texto proporciona apenas uma das fontes críticas de informação. É preciso que o resto provenha dos conhecimentos prévios do leitor.” (ADAMS e STARR, 1982, p.697)

Colomer e Campos (2011) afirmam que de forma claramente distanciada da recepção passiva envolvida na concepção da leitura como processamento ascendente, nos modelos interativos, o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e

a partir de seu conhecimento de mundo.

É possível ensinar e aprender leitura? A concepção que a escola tem sobre o que é ler, segundo Colomer e Camps (2011) reflete necessariamente a proposição de seu ensino, de forma que quando se analisa a evolução das atividades de leitura mais frequentes na escola, se pode ver sua correspondência com a evolução dos conceitos envolvidos nessa aprendizagem.

A aprendizagem tradicional da lectoescrita, por exemplo, sustenta-se em três pressupostos básicos, que determinam sua ideia do que é a língua escrita, do que é ler e do que é ensinar: 1. Acredita que a relação entre a língua oral e a língua escrita é a de uma simples tradução dos signos gráficos aos signos orais. 2. Entende a leitura como um processo centrado no texto, do qual o leitor deve extrair o significado por meio de um sistema de oralização de suas unidades linguísticas, para atribuir-lhes posteriormente o significado que se vai construindo por um processo ascendente. 3. Parte de uma teoria pedagógica que concebe a aprendizagem como a recepção passiva do saber do professor por parte do aluno. (COLOMER; CAMPS 2011, p.59)

Sob esta perspectiva, a adoção dessas pressuposições gera uma prática escolar que, esquematicamente, percorre os seguintes passos: o aluno ou a aluna iniciam a aprendizagem da língua escrita como fenômeno absolutamente novo para eles. Essas autoras afirmam que a escola é a depositária desse saber, e é ela que programará sua aquisição segundo uma progressão cuidadosamente determinada que consiste, basicamente, na aprendizagem das correspondências entre os fonemas da língua e os signos gráficos, desde as unidades mais simples (e mais abstratas!) até as mais complexas.

Mas, e a compreensão leitora? Pode ser ensinada? Colomer e Camps (2011) asseguram que embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola demonstra que nelas não se ensina a entender textos. Rockwelle (1982) discorre sobre os usos escolares da língua escrita, como produção textual, exercícios de interpretação do texto e outros usos relacionados, que exercitam a compreensão em relação à leitura.

Sobre a compreensão leitora, Colomer e Camps (2011) objetam que é preciso reconhecer que esse processo parece ser, antes de tudo, um resultado casual vinculado às

condições pessoais e à situação sociocultural daqueles alunos que são capazes de aproveitar o contexto escolar e extraescolar, e não a consequência de uma programação explícita sobre ensino da leitura. Atentam as autoras, que apesar dessas vias difusas de aprendizagem em leitura, vários levantamentos e pesquisas avaliadoras proporcionam dados alarmantes sobre o resultado da formação leitora dos alunos.

Segundo o National Assessment of Educational Progress (NAEP), em seu informe sobre a leitura em 1984, 40% dos alunos norte-americanos de 13 e 16% dos de 17 anos não haviam adquirido as habilidades de leitura necessárias para fazer inferências e formular generalizações nos textos de diferentes áreas de conteúdos. Mais débil ainda eram suas capacidades de reagir criticamente ou para elaborar interpretações que mais tarde lhes permitissem confrontar argumentos. (COLOMER e CAMPS, 2011, p.70)

No que se refere a atividades relacionadas a ler para aprender, as autoras argumentam que os alunos lêem textos relacionados com as diferentes matérias do currículo para aprender seus conteúdos, sem que, de maneira geral, lhes tenham ensinado a ler textos informativos.

Asseveram que seria preciso estabelecer uma linha de continuidade que fosse consciente das aprendizagens literárias por um lado e, por outro, programasse a aquisição de conhecimentos literários que se requerem para o progresso da “destreza leitora”. (ROCKWELLE, 1982, p.76)

Colomer (2007), ao pensar o fracasso da educação leitora da população, afirma que este foi considerado de tal magnitude, que já a partir da década de 1960 começa a dar sinais de que o modelo educativo que havia sido concebido para os setores minoritários da população, resultava inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas.

Essa autora considera que o objetivo da educação leitora e literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada por meio da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana mediada pela linguagem.

Expostas reflexões sobre o entendimento de literatura e sobre os processos de

leitura, discorro sobre como as mídias cinematográficas se inserem neste conjunto e como podem ser articuladas pelo/a docente

E essas **mídias cinematográficas**? Como se articulam nesse conjunto ‘literatura-leitura-cinema’? Primeiro é preciso definir. ‘Mídia’ é o plural de ‘medium’. No singular significa ‘meio’, ‘veículo’, ‘canal’. Conforme Melo e Tosta (2008), mais do que dicionarizar, os brasileiros estabelecem com a mídia uma relação ‘macunaímica’, porque a mídia tem relação com a indústria de bens simbólicos. Afirmam esses autores que a mídia enquanto sistema é acionada por redes tecnológicas.

Do ponto de vista da história das mídias, entre a invenção da imprensa e as primeiras imagens de cinema, há uma lacuna de oitenta e oito anos. Um salto compreendido entre 1808 e 1896. Dois anos depois de seu surgimento, o cinema chega ao Brasil, exibindo as primeiras imagens no Rio de Janeiro. Daí por diante, o desenvolvimento da mídia se tornava mais acelerado. Melo e Tosta (2008) registram que de 1919 a 1922, o Brasil protagoniza a introdução do rádio. Trinta anos após é a vez da televisão. Em 1965, o Brasil entra na aldeia global com a modernização das telecomunicações em pleno regime militar. E, finalmente em 1985, o Brasil se rende à era da cibercomunicação, com o Brasilsat I alcançando a era dos computadores.

Cinema e avanços tecnológicos geram as **mídias cinematográficas**. Finalmente, elas se inserem na sala de aula com o intuito de aliarem-se às práticas pedagógicas em todas as disciplinas.

O campo que une educação e comunicação representa um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes e efetivos cidadãos. Já é consensual que a constituição desse campo é uma tarefa complexa, pois exige o reconhecimento da mídia como um outro lugar do saber, que condiciona e influencia, juntamente com a escola e outras agências de socialização, o processo de formação dos indivíduos. (MELO e TOSTA, 2008, p.49).

Indicam esses autores que a interface dessas duas dimensões leva a uma metassignificação que ressemantiza os sentidos e exige, cada vez mais, o desenvolvimento da capacidade dos educadores, educandos e profissionais da comunicação, particularmente, de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar, distinguir e interrelacionar informações oriundas dos meios tecnológicos e de

tantos outros, e de conhecimentos fornecidos pela escola.

Leite (2012) por meio dos estudos que realiza sobre o cinema na escola os deslocamentos do primeiro em relação à segunda, registra indícios de como o cinema foi apropriado pela escola no Brasil, ganhando status de educativo. Desta forma, criava-se uma necessidade de existência de espaços próprios de escolarização e a escola aderiu a recursos e estratégias didáticos e pedagógicos. Os hábitos inovadores passaram a ser lugar comum no contexto escolar, não sem alguma dificuldade para a adaptação de espaços, “sob pena de não colher desses materiais os reais benefícios que podiam trazer para a instrução. [...] novos tempos escolares se impunham.” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.25).

Nesse percurso, nada mais inusitado que a introdução do cinema como ferramenta ou estratégia pedagógica na sala de aula. Para abordar melhor a mídia cinematográfica na sala de aula, dirijo-me à prática desta pesquisa.

Quando os/as cinquenta e sete professores/as sujeitos desta pesquisa, atuantes no ensino de língua portuguesa e literatura brasileira, no âmbito do ensino médio, respondem aos instrumentos de coleta de dados, apreentam seu pensamento a respeito dos próprios fazeres docentes no ensino de literatura, com o uso da cinematografia. Os dados que revelam nas respostas me fazem perceber a importância e a necessidade de os currículos inserirem a obra cinematográfica como estratégia frequente, para não dizer habitual.

Esta indicação não serve tão somente a sugerir a inserção no ensino de literatura, mas em todas as disciplinas do ensino médio, num trabalho que demanda planejamento, seriedade e empenho por parte do docente, excluindo da práxis definitivamente às práticas de exibição esporádica de obras cinematográficas, como prêmio por bom comportamento ou como simples ‘muleta’ para uma lacuna de tempo ‘não planejada’ no decorrer da disciplina.

Ao nos encontrarmos na segunda década do século XXI, parece desnecessário afirmar a ascendência do cinema nos mais variados domínios da vida contemporânea. A imagem se interpõe como o meio de comunicação por excelência em todos os níveis.

Se nos tempos de “O Nome da Rosa”, de Umberto Eco, o poder se

escondia numa biblioteca encerrada no cimo de uma torre, a que raros tinham acesso, hoje, o poder está nas imagens que os canais de televisão e os ecrãs de cinema difundem. Numa sociedade assim organizada, com natural propensão para absolutizar esta tendência, é indispensável preparar os jovens, não para um futuro que se adivinha, mas para um presente que se consolida hora a hora. (ANTONIO, 1998, p.25)

Pode-se argumentar que, além de presente nas imagens que os canais de televisão e os ecrãs de cinema difundem, a humanidade contemporânea também tem à disposição informação em tempo real, vídeos e imagens veiculados pela internet.

Contudo, se a imagem prepondera em nosso cotidiano, também é verdade que há restrições para agregá-la em todos os seus significados. Como a palavra escrita, a imagem demanda ser interpretada, expressa, analisada, compreendida, a fim de se procurar extrair-lhe o quanto possível para melhor usufruir para a fruição ou para o conhecimento, com precaução contra possíveis ciladas interpretativas. É urgente que os/as alunos/as sejam exercitados no trato com a obra de arte cinematográfica e, para tanto, nenhum local é tão propício para este exercício do que a escola, a sala de aula e a ação docente.

A propósito dessa ação docente, cabe ao/à professor/a inteirar-se sobre as múltiplas possibilidades, no que diz respeito à escolha de estratégias para a formulação de um ensino que faça um trânsito eficaz até o ponto da aprendizagem e que, igualmente, se reflita nessa aprendizagem de forma efetiva.

Ao/à professor/a cabe, também, ler sobre os seus fazeres e, quando se trata do cinema, com o intuito de não banalizar o seu uso em sala de aula, entender sobre a imagem cinematográfica enquanto produtora de conhecimento, de fruição e de aprendizados.

Sob os aspectos relacionados a estudos da imagem, é preciso entender que

paradoxalmente, a fotografia e o cinematógrafo são usados por Proust como metáforas para se pensar o tempo perdido e a memória involuntária, e também o desejo de reter e se apoderar das coisas (...) a percepção é comparada à lanterna mágica. (...) Tenta imaginar a cena. (MÜLLER, 2012, p.67)

O mesmo autor refere-se à passagem sutil de uma teoria da percepção – por meio

de uma teoria da mídia – para uma teoria da personalidade, aponta para outra característica mediatizante, quando tudo passa a ser observado por metáforas óticas (que incluem também as lentes e os espelhos de distorção, os anamorfismos e as monstruosidades, a fantasmagoria e a virtualidade). O resultado seria a “tela de Penélope do esquecimento”, que Proust fazia de noite e desfazia de dia, e da qual só podemos ver “algumas franjas do bordado da existência vivida”. (BENJAMIN, [1938], 1988, p.135)

Durante pouco mais de um século, o cinema está entre nós, seduzindo-nos, observando-nos, como fazem, às vezes, os extraterrestres e os deuses, desaparecendo brutalmente de um dia para o outro, sem, nem sequer dar-nos tempo para compreender com que máquinas e com que fenômenos naturais nos teremos relacionado. Hoje, quando o cinema jaz morto e transfigurado, podemos estar certo de que suas imagens, fabricadas por aquelas máquinas, metade câmara, metade bicicleta, nos haviam proposto uma quantidade de enigmas que não tivemos tempo de decifrar. (RUIZ, 2000, p.139)¹⁰

Neste tempo, relativamente curto e, na efemeridade contemporânea como tudo chega, faz pequena história e se transforma, é importante conhecer (ou reconhecer / relembra) como a imagem ganha espaço desde os primórdios na imaginação humana.

3.3. A imagem e seus espectadores: alunos/as e professores/as

Aumont (1993) faz um denso apanhado da imagem, historiando-a na contemporaneidade, colocando sempre sua razão de ser em função de um espectador. As imagens foram feitas para serem vistas. Eis que está posta a finalidade da imagem e a necessidade da existência de alguém que faça cumprir esta finalidade.

Esse sujeito que vê não é um sujeito de simples definição e, muitas determinações diferentes, até contraditórias intervêm em sua relação com uma imagem – basta verificar na seção que trata os dados da pesquisa, especialmente aqueles que levam o/a professor/a sujeito à sala de aula e o/a faz devolver impressões sobre o contato de

¹⁰Traduzido por mim do Espanhol para o Português: *Em poco más de un siglo, la película está entre nosotros, nos seduce, nos mira, como a veces lo hacen, los extranjeros y los dioses, brutalmente desaparecer de un día para otro, sin siquiera a dar nos tiempo para entender como funcionan las máquinas y de los fenómenos naturales que habremos relacionados. Hoy en día, en que el cine está muerto y transfigurado, podemos estar seguros de que sus imágenes, producida por las máquinas, la mitad de la cámara, lamitad de labici, se habían propuesto en una serie de puzzles que no tienen tiempo para decifrar.*

seus/suas alunos/as com a imagem e responder à pesquisa.

A relação coma imagem, por parte do espectador, à qual nos referimos, vai além da capacidade perceptiva; entram em jogo o saber, os afetos, as crenças que, por sua vez, são definitivamente modeladas pela vinculação a uma região histórica, a uma classe social, a uma época, às culturas.

No entanto, apesar das enormes diferenças que são manifestadas por meio de uma imagem particular, apresentam-se constantes consideravelmente trans-históricas e interculturais que se situam no *locus* da relação homem-imagem em geral. É daqui, deste ponto, que apreciamos o espectador.

A produção de imagens jamais é gratuita e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos. Uma das principais respostas à nossa questão passa por outra questão: para que servem as imagens e para que queremos que elas sirvam? É claro que, em todas as sociedades, a maioria das imagens foi produzida para certos fins (de propaganda, de informação, religiosos, ideológicos em geral).(AUMONT, 1993, p.78)

As funções das imagens, para este autor, podem ser postas em três grandes categorias que, notadamente, são todas abrangidas por uma quarta que é a função didática, bem expressa pelas traduções intersemióticas e por outras categorias de filmes didáticos.

A primeira das três funções é a **simbólica**: inicialmente as imagens serviram de símbolos – mais exatamente de símbolos religiosos – vistos como capazes de dar acesso à esfera do sagrado, pela manifestação mais ou menos direta de um a presença divina. No entanto, os simbolismos não se atêm à esfera religiosa; a função simbólica das imagens sobreviveu à laicização das sociedades ocidentais, prestando-se a veicular os novos valores: democracia, progresso, liberdade, diversidade, entre outros, associados às novas formas políticas. No caso das cinco obras cinematográficas escolhidas para esta pesquisa, a simbologia das imagens está na representação considerada pela ficção para cada uma delas. Por exemplo: Em “O Guarani” e “Macunaíma”, as simbologias indígenas; em “Vidas Secas”, a simbologia da região Nordeste brasileira; em “A Terceira Margem do Rio”, a simbologia metafísica transcendental; e em “O Pagador de Promessas”, a simbologia místico-religiosa.

A segunda função é a **epistêmica**: a imagem traz informações sobre o mundo, que pode ser conhecido, inclusive, em alguns de seus aspectos não visuais. A natureza dessa informação varia: um mapa rodoviário, um cartão postal ilustrado, uma carta de baralho, um cartão de banco, são imagens de valor informativo.

A terceira função, preconizada por Aumont (1993) é a **estética**: a imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações (*aisthesis*) específicas. Essa função da imagem, hoje, é quase indissociável da noção de arte. A função estética se constitui em função da linguagem e tem, paralelamente, função simbólica vinculada às representações da diversidade social e histórica, dada a utilização de recursos expressivos que abarcam o universal e o particular.

A presença do cinema na escola não é novidade. É o seu caráter não canônico dentro da instituição escolar que entra em discussão nestes nossos estudos sobre o uso da mídia cinematográfica como estratégia para o ensino de literatura.

O que é canônico, se o cinema na escola foge aos cânones¹¹? A palavra “cânone” ou “cânon” é um termo derivado da palavra grega *kanon*, que designa uma vara utilizada como instrumento de medida e que normalmente caracteriza um conjunto de regras, ou um conjunto de modelos sobre um determinado assunto. Exemplo: cita-se um “Cânone Literário do Ocidente” (Harold Bloom), ou seja, uma lista de clássicos da literatura.

Então, o que constitui o cânone na escola. Tradicionalmente, no que se refere à unidade denominada “aula”, o uso de instrumentos e estratégias tradicionais para o ensino de dada disciplina.

É canônico na sala de aula, o/a professor/a postar-se à frente dos/as alunos/as que, por sua vez, sentam-se, atentos, em carteiras organizadas em fileiras; é canônico o/a professor/a assumir uma postura de liderança frente ao conhecimento, ministrando aula expositiva; este, a propósito, é o mais tradicional método de ministrar / expor os conteúdos em uma aula.

É canônico o uso do quadro e do giz e também o uso do livro didático ou livro de

¹¹A palavra “cânone” ou “cânon” é um termo derivado da palavra grega *kanon*, que designa uma vara utilizada como instrumento de medida e que normalmente caracteriza um conjunto de regras, ou um conjunto de modelos sobre um determinado assunto.

apoio.

Branco (2000, p.1) afirma que

O cânone literário escolar é, por definição, o conjunto de textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da excelência e da variedade do patrimônio nacional, merecedor de conservação e perpetuação.

Ao fazer referência às práticas escolares, este conjunto de textos alarga-se para o conjunto de ações em sala de aula. Eis que chega o cinema, mídia e estratégia não-canônica e mescla-se ao tradicional. É preciso enfatizar que a mídia cinematográfica – em seu papel de estratégia para o ensino de literatura – se aproxima e ganha espaço na sala de aula, mas não se recobre de intenção de substituir o que aí está; o intuito é de agregação e não de usurpação de espaço das antigas e clássicas estratégias e métodos.

Funda-se a “didática do acréscimo¹²”, que abre um novo espaço, sem estreitar o espaço do cânone. A contribuição entrou no recinto escolar na forma de mídia cinematográfica e o ensino de literatura recebeu um aliado significativo, congregando-se ao uso da canônica obra literária impressa.

Aquilo a que chamo de **didática do acréscimo** pressupõe a obra cinematográfica em sala de aula, não como substituta da obra literária, mas como estratégia didática que contribui para os saberes discentes. Esta didática se propõe a organizar a leitura da obra literária, fazendo uso tanto do ambiente de sala de aula, como de espaços e ambientes externos: bibliotecas, praças dentro da escola, salas de leitura, salas de estudo, a própria residência do aluno, entre outros espaços nos quais o/a aluno/a sintá-se instigado à leitura. Importa afirmar, usando Colomer (2007, p.19) com seu “andar entre livros” que, ao surgir um novo contexto de ensino, a escola começou a mudar seus objetivos e o uso didático dos livros.

Deu-se por terminada a hegemonia literária no ensino da linguística, diversificaram-se os materiais escolares – divididos até então em livros de texto e livros de leitura – incorporando a leitura de diversos textos sociais (jornais e revistas, publicidade, livros informativos, entre outros); introduziram-se as práticas de leitura que, como no caso da

¹²Expressão cunhada por mim para nomear a presença didática da obra cinematográfica na sala de aula, como um acréscimo legado pelos Estudos de Cinema – relacionados aos Estudos Culturais.

biblioteca escolar, procuraram tornar-se tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola; ampliou-se a concepção do corpus literário com a entrada de obras nacionais ou não canônicas, tais como os livros infantis e juvenis, e se substituiu a leitura das antologias e manuais literários pela reivindicação do acesso direto às obras. (COLOMER, 2007, p.24)

Sob a ótica dos Estudos Culturais, para a qual o cinema se configura desprovido de canonicidade em sua relação com o meio escolar, o cinema situa-se no mapa das coisas pós-modernas.

Nesta direção, Corsevil (1997) assegura que uma das consequências dos debates no âmbito do contexto brasileiro, é a definição de Estudos de Cinema como disciplina ancilar dos Estudos Culturais. Ainda, segundo esta autora, esta perspectiva pode ser, em parte, explicada pelo caráter, sentido e natureza inclusiva desses estudos, considerando-se que se posiciona como prática crítica e se manifesta influente nos meios acadêmicos.

Os Estudos Culturais investem novos e transgressivos significados à transculturação e transnacionalidade — significados transgressivos uma vez que transculturação se torna desterritorializada, permitindo um diálogo entre a estética do cinema brasileiro e o pós-modernismo, ou de forma mais abrangente, revelando a relação entre a produção cultural de países de primeiro e terceiro mundo. Apesar do poder tecnológico e de meios de informação da Europa, EUA e Japão, as atuais relações econômicas e culturais são mais interativas, revelando a interdependência histórica entre países de primeiro e terceiro mundo. Neste processo interativo, o crítico é obrigado a ir além das tradicionais fronteiras demarcadoras de nacionalidades e de produções culturais. (CORSEVIL, 1997, p.3)

No interior deste quadro contemporâneo, não cabe definir os EC encapsulados no invólucro das disciplinas rígidas e institucionalizadas, num papel de incapazes de cobrir a diversidade do cinema; é fundamental focar em sua prática crítica, como a de utilizar as traduções intersemióticas (cinematográficas) de obras literárias no ensino de literatura.

Ross (1989) define Estudos Culturais como prática que procura estabelecer “os elos entre diferentes formações e símbolos culturais em ação” com a intenção de revelar que a mediação textual entre os dois é contínua e transformadora.

Se como preconizam esses estudos, “cultura” é definida como um processo de formação de diferentes discursos institucionais, nos quais questões de classe, raça e

gênero adquirem uma perspectiva mais ampla e politizada, o texto fílmico pode ser analisado como uma prática institucional que abarca outros discursos na esfera da exibição, consolidando uma percepção mais política do cinema e de outros discursos que lhe são concorrentes.

Basta verificar o que aí se afirma nas obras escolhidas para efeitos de estudo desta tese.

Do ponto de vista de quem observa de uma posição periférica aos centros hegemônicos, os Estudos Culturais permitem a inclusão de uma produção marginal como fonte desestabilizadora das chamadas hierarquias e pressupostos teóricos.

É revestida desta roupagem que a mídia cinematográfica se faz presente na escola e, neste caso, na arte de ensinar literatura.

No entanto, sinto necessidade de separar dois momentos nesta discussão: o primeiro é o da reconhecida importância da obra cinematográfica (tradução intersemiótica) como estratégia nas aulas de literatura; o segundo diz respeito à imprescindibilidade da leitura da obra literária. Com esta segmentação, minha intenção é mostrar que a obra cinematográfica não se presta como subterfúgio para a fuga da leitura, num camuflar de intenções.

Colomer (2007) ratifica esta minha forma de pensar, uma vez que afirma que em virtude das mudanças no contexto escolar,

[...] o sistema literário como tal teve que posicionar seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. Não é portanto estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as ideias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural – incluídas as dos próprios alunos – se tornassem diferentes daquelas assumidas pelas gerações anteriores. (COLOMER, 2007, p.22)

Esta autora me leva a entender a necessidade da formação do leitor literário como objetivo nas aulas de literatura. Entendo, também, que o uso da cinematografia pode servir como estratégia para o ensino, mas não para substituição da obra literária. A formação do leitor ainda é inexoravelmente necessária para a contemporaneidade, como o foi em tempos passados.

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos

educativos da escola, defende Colomer (2007) e, dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária pode atrelar-se à formação do leitor competente. Então, o que significa ser um leitor literário competente na sociedade atual? Não é alguém que tenha se apropriado de alguns conhecimentos informativos sobre a literatura; o leitor competente surge de diferentes perspectivas, como aquele que adquire a habilidade para elaborar um sentido sobre as obras lidas.

Yunes (2008) considera que a tradição da escrita é fundadora da cultura ocidental. Mas esta cultura se desenvolve desde o médio oriente do qual emergiram os chamados “povos do livro”, segundo ela. Para estes a palavra sagrada e graficamente registrada se constituiu em ícone de poder temporal. Assim a escrita passou a signo controlado, dada a capacidade de decifração. Yunes (2008) afirma ainda que a capacidade de leitura existente antes da escrita considerada leitura de mundo, dos “sinais dos tempos”, dos acontecimentos, em formas orais, ainda que fortalecida pelos costumes, vieram perdendo força ao longo do tempo. Compreende a autora que a escrita teve sua expressão narrativa reduzida a uma cena de imagem. O mundo contemporâneo, afirma ela, não deu conta da alfabetização para a construção dos sentidos e, desta forma, o peso da leitura ficou mais ainda atrelado ao livro como suporte de transmissão do conhecimento válido e universal.

Quando Yunes (2008) afirma isto em entrevista, compreende que a escola não deve temer novas modalidades de comunicação. O que realmente importa é a narrativa, a literatura, o texto, esteja onde estiver, uma vez que é o pensamento, o sentido e a linguagem, requisitos que nos constituem em humanos.

3.4. Teses e dissertações que abordam o uso da mídia cinematográfica na educação

Nesta etapa elaborei um panorama do uso de mídias cinematográficas por professores/as em teses e dissertações, no intuito de fundamentar a originalidade e a pertinência da presente pesquisa.

3.4.1. Apresentação do Banco de Teses e Dissertações sobre Cinema Brasileiro

No “Banco de Teses e Dissertações sobre Cinema Brasileiro” – Mnemocine¹³ foram localizados os seguintes resultados apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Banco de teses e dissertações sobre Cinema Brasileiro(*)

Descrição	Quantidade
Dissertações de Mestrado no Brasil	933
Dissertações de Mestrado no Exterior	004
Teses de Doutorado no Brasil e Teses de PhD	317
Teses de Livre Docência no Brasil	010
TOTAL DE TRABALHOS	1264

(*) Trabalhos catalogados até Abril de 2013.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Abril de 2013.

O Banco de Teses e Dissertações sobre o Cinema Brasileiro encarrega-se de fazer um balanço sobre o cinema brasileiro na Universidade.

No total, de 1952 até abril de 2013, verificam-se 1.264 dissertações e teses espalhadas por diversos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu de Universidades brasileiras e do exterior; no entanto, a maioria quase unânime das produções foi produzida no Brasil.

O Portal mnemocine.com.br/bancodeteses/cinemabrasileironauniversidade, apresenta dados que têm por fontes: a pesquisa FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) a partir de 2002, sob o título “Pós-Graduação 30 anos, diversidade e interdisciplinaridade”; eco.ufrj.br; puensp.br; umesp.br; facom.ufba.br; iar.unicamp.br; comunica.unisinos.br; ilea.ufrgs.br; pucrs.br; fafich.ufmg.br; propesq.br; utp.br; unip.br; uerj.br; uff.br; faac.unesp.br; facasper.com.br; Unimar.br; e puc-rio.br.

Conforme a pesquisa realizada pelo Mnemocine, que congrega um grupo de pesquisadores voltados para a atualização constante de dados sobre os estudos relacionados ao cinema brasileiro, pela vida de dissertações de Mestrado e de teses de Doutorado, Pós-Doutorado e Livre Docência, os programas são geradores de

¹³Mnemocine – Banco de Teses e Dissertações sobre o Cinema Brasileiro. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/bancodeteses/>,

conhecimento, aliás, uma das funções primordiais da Universidade.

No que se refere ao cinema brasileiro, que é o campo focalizado pelo balanço do Mnemocine, alarga-se o espectro da existência de pesquisas; os trabalhos não se concentram somente na área da Comunicação, mas expandem-se para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, estruturas mais antigas, senão originárias das próprias Universidades, e das quais, professores/as dos Programas de Comunicação são egressos.

Os pesquisadores idealizadores do Mnemocine explicam:

Em primeiro lugar é preciso explicar o que entendemos por cinema brasileiro para efeito de explicitação do recorte realizado sobre a produção científica universitária. Cinema brasileiro está sendo entendido aqui como um campo de conhecimento específico de estudo universitário surgido na década de 60 com as experiências pioneiras das Universidades de Brasília e de São Paulo. O artefato material deste campo é o filme, suporte em película para uma forma narrativa construída com imagens em movimento, concentradora de uma série de atividades materiais, como produção, distribuição e exibição, e culturais, como a leitura feita pelos espectadores na circulação dessas narrativas. Dessa forma, os trabalhos universitários conduzidos sobre o filme abarcam uma gama variada de assuntos situados nos campos mais tradicionais da Literatura, História, Economia e Sociologia, assim como os mais recentes das áreas de Comunicação e da Antropologia Visual. As novas formas de produção magnética (o vídeo) e digital (programas computacionais), apropriadas pela vídeo-arte ou pelo que se convencionou chamar de audiovisual, principalmente na utilização do vídeo na educação, estão fora do interesse deste levantamento, com exceção daqueles estudos que trabalham situações limites como as fronteiras entre televisão e cinema, ensino com o auxílio do filme ou as tecnologias de tratamento da película e do magnético/digital. (mnemocine.com.br)

As (1264) mil duzentas e sessenta e quatro dissertações e teses defendidas sobre o cinema brasileiro e que estão nos portais dos bancos de dados universitários nacionais e estrangeiros encontram-se disponíveis no sistema web.

O Quadro 1 apresentado organiza os trabalhos catalogados em: Dissertações de Mestrado no Brasil; Dissertações de Mestrado no Exterior; Teses de Doutorado no Brasil; Teses de PhD; e Teses de Livre Docência. O levantamento dos pesquisadores do Mnemocine ainda se aprofunda em dados, justificando a exclusão dos trabalhos que citam somente de forma vaga o cinema brasileiro. Apresentam também a quantidade de

trabalhos realizados por pesquisadores do sexo masculino e do sexo feminino. No Anexo 1 são mostrados os títulos de trabalhos (teses e dissertações), dentre as computadas nas estatísticas do Mнемocine, que tratam sobre o “cinema na sala de aula”.

3.5. Teses e dissertações sobre o Cinema na Sala de Aula

No levantamento que realizei no Banco de Teses e Dissertações sobre Cinema Brasileiro, apresentado pelo Mнемocine, encontrei 127 (cento e vinte e sete) teses e dissertações voltadas para o “**cinema na sala de aula**”, assim distribuídas no quadro a seguir.

Quadro 2: Banco de Teses e Dissertações: “o cinema na sala de aula”(*)

Descrição	Quantidade
Dissertações de Mestrado	99
Teses de Doutorado e PhD	25
Teses de Livre Docência	03
TOTAL DE TRABALHOS	127

(*) Trabalhos catalogados até Abril de 2013.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Abril de 2013.

No Anexo 1 pode ser apreciada a Lista de dissertações e teses relacionadas ao Cinema na Educação

Apresentadas as 127 (cento e vinte e sete) dissertações e teses existentes – de 1952 até abril de 2013 – a respeito do uso da mídia cinematográfica na educação, utilizo-me de Barroso (1998) que considera a linguagem do cinema um instrumento que não pode ser ignorado na escola de nossos dias. Não se trata de garantir simplesmente um lugar na escola, numa videoteca ou, esporadicamente, em alguma aula, mas de entender que numa sociedade tecnológica como a que vivemos na contemporaneidade veloz, em que as escolas recebem uma quantidade maior de alunos/as mais “visuais” e menos “leitores”, de oportunizar lhes ver a conexão entre as obras cinematográficas e as literárias.

Nesta tese, que aborda a importância do uso da obra cinematográfica como

estratégia para instigar a busca pela obra literária, a preocupação de tornar o cinema cada vez mais presente na escola passa ao largo da esporadicidade, procurando um espaço efetivo e habitual na sala de aula de todas as disciplinas, especialmente nas aulas de literatura para o ensino médio.

Preconizo aqui um pensamento que advém do resultado das “abordagens culturais do cinema” (TURNER, 1997, p.129), que é fundamentalmente focalizar as relações entre as ‘linguagens’ do cinema e a ideologia. Há duas amplas categorias, afirma Turner (1997), de abordagem entre o cinema e a cultura: textual e contextual. A abordagem textual focaliza o texto do filme, ou um conjunto de textos de filmes, e deles ‘lê’ informações sobre a função cultural do cinema.

Estas afirmações são evidentes nos resumos das 127 (cento e vinte e sete) dissertações e teses elencadas nesta seção¹⁴. Nos títulos desses trabalhos de pesquisa científica são expostas filosofias, ideologias e outras bases que os conduzem à sala de aula de alguma forma. Analisando estes títulos e estes resumos é possível perceber que esta tese – A OBRA LITERÁRIA VAI AO CINEMA: UM ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE EM LITERATURA BRASILEIRA–se encontra envolvida em um espectro de originalidade que se localiza na própria trajetória e motivação do trabalho, ao relacionar o ensino de literatura ao uso da cinematografia, conforme discuto no capítulo 4.

¹⁴Os resumos estão disponíveis em arquivo digital da autora e podem ser solicitados a qualquer tempo ao email fatima@utfpr.edu.br.

4. FUNÇÕES DO USO DA MÍDIA CINEMATOGRAFICA COMO APOIO AO ENSINO DE LITERATURA

Ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. (FREIRE, Paulo)

Esta seção trata da identificação as funções do uso da mídia cinematográfica como apoio ao ensino de literatura, em conjunto com seu correspondente impresso.

4.1. Literatura e mídia cinematográfica na sala de aula

Conforme Fantin (2007, p.1), “o cinema está presente na educação há muito tempo, sendo um dos eixos sobre os quais a mídia-educação está centrada”.

As traduções intersemióticas de obras literárias impressas, em seu objetivo de apoio ao ensino de literatura, subentendem os princípios estéticos deste ensino.

É o século XX que marca o início do uso do cinema na educação, constatando-se um ponto alto e determinante na década de 1960, com o advento das revistas *Cahiers Du Cinema* e *Screen* que, de acordo com Fantin (2007), tratavam sobre a política dos autores e o enfoque semiológico, com ponto de partida em experiências realizadas em associações culturais, como cineclubes, círculos de cinema, *cineforum* e outros grupos que contavam com a exibição de filmes para um público. “Para tanto, para dado público, era elaborado um determinado projeto educativo e de sensibilização em relação ao cinema”. (FANTIN, 2007, p.02)

Um dos cuidados de Fantin (2007) é ponderar que a obra cinematográfica, num contexto formativo, é mediada por fatores diferentes dos que intervêm em contextos informais. Desta forma, é importante considerar as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa.

Fischer (2011, p.139) considera em um estudo realizado por ela, que haveria “uma íntima relação entre cinema e filosofia, capaz de ser experimentada pelo

expectador jovem como parte da formação ética e estética”. Este pressuposto é capaz de endossar muitos pontos da pesquisa realizada com professores/as de literatura neste estudo (visíveis no capítulo 7), especialmente quando respondem sobre a forma como explorariam / exploram a obra de arte cinematográfica traduzida da obra literária, no ensino de literatura, para instigar os alunos.

A relação sugerida por Fischer (2011) vai mais longe: o próprio espectador jovem – em nosso caso o/a aluno/a regular / adolescente do Ensino Médio – “poderia valer-se das estratégias de linguagem do próprio cinema, para promover o pensamento sobre si mesmo, em termos artísticos, éticos e políticos”. Cabe acrescentar que a orientação docente para a articulação deste trabalho é imprescindível.

Brito (2006), ao discorrer sobre as tecnologias para transformar a educação, assevera que a comunidade escolar se depara com três caminhos – que para os estudos do uso do cinema na literatura fazem todo sentido:

repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo – o que significa ao docente de literatura, omitir-se ao uso de tão rica tecnologia, imiscuindo-se da alienação presente numa possível zona de conforto; b) apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo – o que significaria ao docente o outro extremo: abandonar o livro (a obra literária impressa), a aula expositiva e as demais estratégias de ensino de literatura; e, por final, c) apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e seus efeitos – o que podemos, seguramente, admitir que se configura no equilíbrio ao docente que, via de coerência, tornaria / tornará as aulas de literatura ricas em possibilidades de ensino e profícuas nas alternativas de aprendizagem disponíveis aos alunos. (BRITO, 2006, p.279)

Similarmente ao que defendo neste trabalho, Brito (2006) considera a terceira opção como a que melhor viabiliza uma formação intelectual, emocional e corporal do sujeito e que, inclusive, lhe permita criar, planejar e interferir na sociedade. Afirma ainda:

Pensamos na importância de um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre sua ação escolar e efetivamente elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das tecnologias da informação e da comunicação – TIC – no processo educacional, buscando integrá-las à ação pedagógica na comunidade intra e extraescolar e explicitá-las claramente nas propostas educativas da

escola. (BRITO, 2006, p.279)

No ensino, e com maior intensidade no ensino de literatura, o uso da mídia cinematográfica conecta-se ao “debate sobre a temática da construção das identidades e diferenças socioculturais”. (OROFINO, 2005, p.131)

A articulação entre a questão das identidades culturais e o ensino, leva Orofino (2005) a declarar que esta é uma das principais plataformas para a reflexão do caráter político sobre a produção cultural e as possibilidades de intervenção, mediações e reflexividade no campo da educação e da produção de representações sociais.

Adianta a autora que

o debate que está posto atualmente no terreno da teoria da cultura (Hall, Bhabha, McLaren, Martín-Barbero, Garcia Canclini, entre outros) destaca a necessidade de transcendermos nossa compreensão do papel fundamental que o conceito de classe social ocupa na produção das identidades individuais e coletivas e avança para a problematização das outras dimensões constitutivas do “eu” que se sobrepõe na formação da identidade, quais sejam: a questão do gênero, raça, etnia, geração orientação sexual, religião, deficiências físicas ou mentais, dentre outras. (OROFINO, 2005, p.132).

Considerando que o ensino de literatura se depara com temáticas permeadas por aspectos como os citados pela autora, verifico que estas dimensões da identidade individual, rendem-se às dimensões coletivas, definindo uma “ampliação da plataforma política visível a partir de múltiplos movimentos sociais contemporâneos” como o fortalecimento da cidadania, a preservação do meio ambiente, a garantia dos direitos humanos, entre outros que ‘encharcam’ as obras literárias e suas traduções intersemióticas, cinematográficas como as tratadas por este estudo.

A estes canais mais densos do “situar-se” identitariamente “pela”, “com” e “da” obra cinematográfica também – no contexto de sala de aula – nos processos de ensino e de aprendizagem, é permitido a lacuna própria a cada expectador, para a imaginação ante a narrativa ficcional. Este movimento do sujeito aprendente, possibilita-lhe construir suas linguagens que, conforme Pimentel (2011) são, entre outras, a poética “concreta” e o modo do adolescente do ensino médio estar-no-mundo.

Ante a esta postura, Orofino (2005) enuncia que os processos de ensino e de aprendizagem, se tornam muito mais ricos quando estão ancorados na experiência, no

contexto do mundo vivido, possibilitando que

ação e reflexão, juntas, em uma permanente relação da teoria com a prática, construam o conhecimento. Portanto, mais do que esperar fórmulas prontas, uma pedagogia dos meios na escola requer que os educadores arrisquem, sugiram e criem as possibilidades de ação a partir de suas experiências. (OROFINO, 2005, p.134)

É este interagir de experiências que sugerem os/as professores/as, que participaram desta pesquisa, e que propõem – no curso de extensão – no rol de possibilidades estratégicas didáticas para o ensino de literatura (narradas no capítulo 5 – **“A prática docente com as mídias cinematográficas: trajetória da mídia intervenção”**).

Estas experiências se iniciam na leitura da obra literária e na visualização da obra cinematográfica correspondente e, orientadas e mediadas pelo/a professor/a de literatura, estendem-se para a elaboração de textos relacionados aos temas presentes na/s obra/s, para a proposição de debates, para a criação de vídeos inspirados nessa/s obra/s, para as descobertas interdisciplinares, para estudos metalinguísticos e literários de forma direta, entre outras inúmeras possibilidades. O campo do entrecruzamento experiencial é vasto tanto para o/a aluno/a quanto para o/a professor/a.

Abro aqui uma lacuna de interferência histórico-filosófica, pois há algo que estabelece as bases das ações na escola, especialmente as que se voltam para os processos de ensino e de aprendizagem. É a **cultura escolar**. Segundo Julia (2001), a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p.3)

Este autor enfatiza ainda que para além dos limites da escola, é possível buscar identificar modos de pensar e agir, de forma mais ampla. São modos largamente difundidos no interior de nossas sociedades e que, dentro da escola, são responsáveis pelas escolhas que professores/as fazem no ambiente de sala de aula e mesmo quando planejam a ação docente.

A cultura escolar demanda uma compreensão de que não há uma cultura e sim, ‘culturas’: culturas infantis, culturas adolescentes, culturas jovens, cultura docente (e dá às expressões sentido antropológico); são culturas que se desenvolvem nos pátios de recreio, no interior da sala de aula, dentro dos muros da escola e que distanciam das culturas familiares, afirma Julia (2001, p.5) que ainda ousaria uma questão provocadora: “dispomos, hoje, de instrumentos próprios para analisar historicamente esta cultura escolar?” Sobre esses estudos, o autor compreende que o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar, desigual segundo as categorias sócio profissionais, conduziram numerosos historiadores nas pegadas de Bourdieu e Passeron a ver na escola apenas o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo, responsável, portanto, sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é.

De fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento interno dela. Sem querer em nenhum momento negar as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se revelado demasiado “externalistas”: a história das ideias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das ideias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc.). A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. (JULIA, 2001, p.9)

A análise do autor remete a um estudo daquilo que hoje se chama disciplinas escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de

referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Como notou muito bem Chervel (1990), as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (JULIA, 2001, p.12)

Chervel (1990), ao compor a história das disciplinas escolares, concebendo-as como um campo de pesquisa, assevera que aplicada ao ensino, a noção de “disciplina”, independentemente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem, e em particular nas “ciências da educação”, objeto de uma reflexão aprofundada.

Demasiado vagas ou demasiado restritas, as definições que dela são dadas de fato não estão de acordo a não ser sobre a necessidade de encobrir o uso banal do termo, o qual não é distinguido de seus “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos” de ensino. A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final. Não se está muito longe da noção inglesa de *subject*, que está na base de uma nova tendência da história da educação de Além-Mancha, e da qual a definição se dá pela acumulação e associação de partes constitutivas. Retoma então ao historiador a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz a sua história. (CHERVEL, 1990, p.33)

Ainda segundo Chervel (1990), a história da palavra disciplina (escolar) e as condições nas quais ela se impôs após a Primeira Guerra Mundial colocam, contudo, em plena luz, a importância deste conceito, e não permitem confundir-lo com os termos vizinhos. Assegura que no seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso.

Forquin (1993) nos estudos sobre escola e cultura, preconiza as implicações educativas do pluralismo cultural. As questões situadas nesse campo são pertinentes se tiverem como base o pensamento e a expressão de referências estéticas e valores humanos veiculados por estas. Isso não quer dizer que eles se construam *exnihilo*¹⁵, que

¹⁵*Exnihilo* é uma expressão latina que significa “nada surge do nada”. É uma expressão que indica um princípio metafísico, segundo o qual, o ser pode começar a existir a partir do nada. A frase é atribuída a Parmênides.

eles não tenham origem histórica nem suporte social. Mas isto significa que enquanto conteúdos de ensino foram submetidos a uma radical descontextualização com fins didáticos e escapam, por isso, de sua cultura de origem para se incorporarem a outra cultura de tipo escolar, ‘escolástica’ ou ‘acadêmica’, que se pode caracterizar como potencialmente ‘transcultural’.

Fechando a lacuna sobre os aspectos históricos e filosóficos que abordam a cultura escolar e a história das disciplinas escolares, retomo ao espaço dos fazeres de sala de aula.

Orofino (2005) externa que no terreno do novo, do ainda inexplorado, é experimentando que se pode aprender, em processo, construindo os caminhos sempre em parceria professor/a e aluno/a e comunidade mais ampla. Este terreno do novo não se limita aos artefatos tecnológicos, às ideias e ao espaço, mas também aos/às alunos/as.

Pensando que o ensino de literatura da forma como se apresenta nesta tese destina-se a adolescentes no ensino médio, ávidos por esses novos artefatos da tecnologia considera-se Willis (1990, p.30), para quem “os jovens são os mais sofisticados leitores de imagens e da mídia de todos os grupos da sociedade”.

Ao utilizar cinema para o ensino de literatura, o grande desafio que ao/a professor/a é o de aprender com estes jovens sobre o mundo simbólico do qual eles participam hoje, e que é profundamente diferente do mundo simbólico do/a professor/a da época escolar em que este se encontrava nessa mesma idade. Este desafio se apresenta em uma relação, conforme Orofino (2005), vinculada e compromissada permanentemente com a comunidade local e contextual em que o/a professor/a atua, de modo que a ação docente se traduza em ação de reflexão, em práxis de mediação efetiva como prática de inserção social.

A literatura impressa no processo de ensino tem o objetivo de sensibilizar para a importância da leitura. Assim, um ponto precisa ser destacado neste contexto: é o campo inquestionavelmente notável da produção de ideias: diz respeito à forma dos textos e à materialidade destes.

Esta materialidade não pertence só ao mundo dos objetos escritos ou impressos, mas também à voz enquanto suporte ou veículo. Por outro lado, a materialidade nos leva à dimensão de uma leitura histórica dos

textos literários, não para reduzi-los a uma condição documental, senão para articular tanto as representações das práticas das representações, o que requer reconstruir a totalidade do processo que faz com que um texto se converta em um livro, que é o suporte para uma leitura, qualquer que esta seja. (CHARTIER, 2001, p.84)

A materialidade aqui reportada revela a sua clareza impulsionada pela coesão e pela coerência das ideias ali expostas, que em contato com o/a leitor/a produz dado sentido.

Chartier (2001), quando aponta para a literatura impressa como um denso patrimônio de referências literárias e culturais disponíveis ao ensino, ajuda a pensar, descreve o presente e remete à invenção do futuro.

Neste futuro, muito embora não literalmente escrito por este autor, percebo as mediações contributivas para os processos escolares, de ensino e de aprendizagem, advindas da cinematografia em toda a sua carga didática. Também aborda a literatura impressa dizendo que ela indica também “o texto como imagem”:

A ideia de “ler” uma imagem pode ser entendida como metáfora, mas sem esquecer que não é uma leitura, mas uma “leitura” organizada ou pensada conforme os mesmos procedimentos e as mesmas técnicas da leitura de um texto, mas com um objeto distinto. Durante os anos 60 e 70, me parece, abusou-se do termo ler ou do termo leitura, pois segundo as referências desses a nós se “liam” todas as coisas: paisagens, imagens, sociedades, etc. Para nos entendermos, pode-se utilizar o termo, mas com a ideia fundamental de que a leitura de um texto pertence ao mundo das práticas discursivas e não é igual à “leitura” de uma imagem, de um rito ou de uma paisagem pois, realmente, aqui as técnicas e os procedimentos são de outra natureza. Parece-me assim que, contra a “textualização” de toda a cultura, devemos manter a especificidade da leitura como uma prática que se exerce frente a textos e analisar suas próprias formas. Em relação a outras formas de leitura, devemos analisar como se desenvolve a prática de apropriação da paisagem do texto ou do ritual. (CHARTIER 2001, p.142)

É possível ir além, aproveitando-me da afirmação de Chartier de que a leitura de um texto é diferente da leitura de uma imagem. A esta “leitura da imagem”, podemos chamar de “intuição do instante”, aproveitando-nos da expressão cunhada por Bachelard [1884-1962] (2010, p.15) para trazer a esta tese as peculiaridades que fazem os significados escamotearem-se como camaleões no espaço e, principalmente no tempo.

Isto significa que ler/ver a obra, quer literária, quer cinematográfica, tantas vezes, na mesma proporção ela – a obra (literária ou cinematográfica) – formulará, para em cada nova oportunidade e para cada um que a lê/assiste, uma “intuição do instante” distinta, uma produção de sentido que se altera na história e na sucessão da vida. Uma captação única.

Por meio da “intuição do instante” é possível perceber que “o tempo só tem uma realidade, a do instante” (BACHELARD, 2010, p.16). Aqui encontro um contínuo renovar-se nos fluxos dedicados aos processos de ensino e de aprendizagem.

Há, no entanto, segundo Bachelard (2010, p.18), “uma consagração do instante – um elemento temporal primordial – que só pode ser entendida se for, primeiramente confrontada com as noções de instante e de duração”.

Esta consagração é a mesma que entendo como um ponto no tempo em que a literatura e o cinema se realizam como aprendizagem: foi consagrado o instante, o *insight* ocorreu, o professor atingiu o objetivo, o aluno alcançou o conhecimento.

Esse conhecimento do instante criador, onde o encontraremos mais seguramente que no fluxo de nossa consciência? Não é aí que o impulso vital se mostra mais ativo? Por que tentar remontar a alguma potência surda e escondida que falhou mais ou menos em seu próprio impulso, que não o concluiu, que nem sequer o continuou, enquanto se desenrolam sob nossos olhos no presente ativo, os mil acidentes de nossa própria cultura, as mil tentativas de nos renovar e de nos criar? Voltemos, pois, ao ponto de partida idealista, concordemos em tomar como campo de experiência nosso próprio espírito em seu esforço de conhecimento. O conhecimento é, por excelência, uma obra temporal. Tentemos, então, apartar nosso espírito dos laços da carne, das prisões materiais. (BACHELARD, 2010, p.21)

Eis que estes conhecimento articulado no tempo e no espaço da sala de aula, realiza o significado das funções do uso da mídia cinematográfica como apoio e estratégia para o ensino de literatura.

É a transmutação fílmica que faz a obra literária migrar para a obra cinematográfica, colocando-se como passível de abordagens diversas “em virtude da sua natureza múltipla de veículo resultante da evolução tecnológica” (BALOGH, 2005, p.44), de ser meio de comunicação e de ser arte.

Balogh (2005, p.47), assim se pronuncia sobre a arte do cinema e seu caráter

intersemiótico, ao se apresentar *paripassu* com a obra literária:

Todo processo pressupõe um termo que o denomine e uma ou mais frases que o definam. Do ponto de vista estritamente teórico e dispensadas as exemplificações específicas, Jakobson propõe uma tipologia básica para as traduções: [...] ‘a tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais’.

Esse processo pressupõe a passagem de um texto caracterizado por uma substância homogênea denominada “palavra”, para um texto no qual coabitam substâncias da expressão heterogêneas, tanto no que se coaduna com o visual, como no que se concretiza no sonoro.

Aquilo que Balogh (2005) chama de “transmutação filmica”, Jakobson (2000) propõe ser “tradução intersemiótica”. Esses autores nomeiam de forma diferente o mesmo movimento que faz a passagem de um texto literário para um texto fílmico, numa operação intertextual específica e que ganha um poder didático nunca experimentado antes pela literatura.

Este poder se evidencia nesta pesquisa, na seção que descreve e analisa os dados colhidos junto aos cinquenta e sete (57) professores/as sujeitos, e entrelaça esses dados à fundamentação teórica, dando conta da efetivação do ensino de literatura, nas experiências docentes desses sujeitos, com o uso estratégico de uma mídia não canônica na escola.

De qualquer modo, a relação intertextual presente na tradução intersemiótica suscita questões sobre o tipo de enfoque a ser adotado na análise do processo. Quase todos os estudos de adaptação conhecidos se detiveram primordialmente nos elementos diferenciadores existentes entre os textos original e adaptado. A metalinguagem hoje disponível, propondo a existência de diferentes níveis textuais no percurso gerativo do sentido e tendo a estrutura elementar como base para o entendimento da significação, já nos permite, entretanto, uma aproximação mais precisa. (BALOGH, 2005, p.49)

Diante da delimitação das conjunções textuais, aparecem em destaque as características diferenciadoras entre os textos, presentes no processo que constitui a tradução intersemiótica e toma obra literária e obra cinematográfica para concretizar na

sala de aula como estratégia eficaz nas aulas de literatura: o ensino é contemplado com ênfase.

Ao tomar a tradução intersemiótica como objeto concretizado (a obra cinematográfica) que chega à aula de literatura, aponto para Deleuze (1983, p.12), quando se refere ao momento que abrange o momento seguinte à tradução ora referida e que faz com que nos detenhamos diante da imagem em movimento:

A revolução científica moderna consistiu em referir o movimento não mais a instantes privilegiados, mas ao instante qualquer. Mesmo que o movimento fosse recomposto, ele *não era mais recomposto a partir de elementos formais transcendententes (poses), mas a partir de elementos materiais imanentes (cortes)*. Em vez de fazer uma síntese inteligível do movimento, empreendia-se uma análise sensível. [...] Em toda parte, a sucessão mecânica de instantes quaisquer substituía a ordem dialética das poses: ‘a ciência moderna deve se definir sobretudo pela sua aspiração de considerar o tempo uma variável independente’. (DELEUZE, 1983, p.12 – grifo do autor)

Nutrindo-me destes instantes privilegiados que resultam no filme, dentro da aula de literatura, detenho-me na excelência estratégica gerada por este momento em que se juntam os melhores ingredientes de uma aula: um/a professor/a preparado/a, seu plano de aula, os/as alunos/as, a obra literária e o objeto deste estudo que é a mídia cinematográfica como estratégia para o ensino de literatura no ensino médio.

Desta forma, aparece um conjunto pedagógico idealizado, muito embora seja evidente que o equilíbrio é originado, em primeiro lugar pelo preparo docente e pela forma como ele/ela, professor/a articula todos os atores e elementos desse conjunto.

4.2. Mapa das produções cinematográficas inspiradas em obras da literatura brasileira

O mapeamento das produções cinematográficas inspiradas em obras da literatura brasileira, bem como aquelas que resultaram em traduções intersemióticas tem o objetivo de argumentar, com os dados descritos no Anexo 2, que há inúmeras possibilidades em títulos de obras cinematográficas. Isso significa a existência de um fértil terreno para a busca de opções por parte do/a professor/a de Literatura Brasileira. Desta forma, este tópico aborda o quarto objetivo proposto para esta tese.

Neste levantamento localizei cento e quatro (104) títulos no sistema *web*, e estes nos dão conta de que a experiência do cinema motivado por obras literárias, há tempos vem fascinando diretores, autores e atores. Este fascínio não para na produção artística da imagem. Desloca-se para a sala de aula como estratégia didática para o ensino especialmente de literatura, como também de outras disciplinas.

Conforme assegura Turner (1997, p.110), “a discussão sobre a relação entre o público e o que ele vê na tela inevitavelmente nos leva a reexaminar aquilo que constitui a experiência de ir ao cinema”, de usar o cinema em casa como fruição e, neste caso especificamente, de levá-lo para a sala de aula de literatura.

O *insight* na relação com a obra cinematográfica, vista pelos olhos desta pesquisa, é que mesmo os filmes que tanto nós, quanto nossos/as alunos/as não apreciamos muito, trazem uma profunda sensação de liberdade e de distanciamento do mundo: a ficção move a aprendizagem.

A acusação do escapismo, geralmente dirigida contra o cinema, provavelmente baseia-se na sensação de estar separado da realidade, realçada quando saímos do ambiente chamado ‘cinema’ ou ‘sala de cinema’, como também numa “minuciosa análise do conteúdo da maioria dos filmes.” (TURNER 1997, p.111).

Desta forma, há um intenso movimento de substituição oferecido àquele que vai ao cinema, ou àquele que se coloca em posição de apreciação de uma obra cinematográfica, neste caso, do cinema-tradução intersemiótica de obra literária. Este movimento ocupa um espaço da experiência que se locomove para mobilização do conhecimento e dos saberes em torno deste conhecimento, que vão representar sua

consolidação. Cria-se uma espécie de dissolução de fronteiras entre o imaginário e o real, que faz parte do cerne da experiência do cinema. Essa relação imaginário/real aparece como percepção.

Metz (1982, p.103) denominou a imagem filmada de “significador imaginário”, referindo-se ao fato de que a realidade evocada pelas imagens filmadas está sempre ausente. A analogia é bastante precisa sob muitos aspectos, especialmente aquele que, longe de escancarar possibilidades, articula-as e combina-as às necessidades pedagógicas.

A Literatura Brasileira transposta para o cinema nas traduções intersemióticas, permite que essas traduções tendam para estruturas narrativas (mesmo que genéricas), com a impressão de serem mais do que reais.

É como se para cada autor (obra escrita) houvesse (e há) uma “intuição do instante” (Bachelard 1884-1962), o mesmo ocorrendo para o momento em que um diretor percebe, pelo crivo momentâneo do olhar, as possibilidades da obra escrita e, também pela “intuição do instante”, a traduz intersemioticamente. Dá à luz a obra cinematográfica.

Para Baudry (1974, p.84),

o filme produz, por meio do escuro da sala de projeção (na qual pode-se transformar a sala de aula), uma relativa passividade no espectador e, com o efeito hipnótico de luzes bruxuleantes e de sombras, ocasiona aquilo que ele chama de estado ‘artificialmente regressivo’.

Essa condição imita a do sonho. Nesta perspectiva, o cinema, como o sonho, é regressivo, pois evoca os processos inconscientes da mente, favorecendo o que Freud chama de princípio do prazer, em detrimento do princípio da realidade.

Na sala de aula, o público do cinema são os/as alunos/as, orientados/as por um/a professor/a de literatura – neste caso – que lhes oferecerá caminhos para melhor aproveitar da película que será projetada: eis a finalidade da proposta de usar o cinema como estratégia nas aulas de literatura. Não basta exhibir, é preciso encaminhar. Se a proposta é didática, não basta preencher lacunas de tempo em aberto.

5. A PRÁTICA DOCENTE COM AS MÍDIAS CINEMATOGRAFICAS: TRAJETÓRIA DA PESQUISA INTERVENÇÃO

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.(FREIRE, Paulo)

Esta seção se concentra em analisar a prática docente dos/as professores/as sujeitos da pesquisa com as mídias cinematográficas nas próprias aulas de literatura.

Nesta etapa relato as práticas empreendidas para colher, tabular e analisar os dados. Informei aos/às professores/as os passos da coleta por meio de um evento de extensão descrito no decorrer desta etapa; relato, ainda, os passos dedicados à tabulação; por final e, no mais importante momento desta seção empenho-me em analisar, discutir e considerar os dados expostos e organizados, sempre à luz da fundamentação teórica.

5.1. O Evento de extensão “Cinema e Literatura no Ensino Médio”

“Cinema e Literatura no Ensino Médio” trata-se do evento de extensão realizado nas instalações da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), campus Medianeira, Paraná, com a participação de 57 (cinquenta e sete) professores/as de língua portuguesa e literatura brasileira vinculados à Escolas Estaduais ligadas ao NRE (Núcleo Regional de Educação) de Foz do Iguaçu-PR – SEED-PR (Secretaria de Estado de Educação do Paraná).

O evento foi conduzido por mim, concomitantemente exercendo os papéis de extensionista da UTFPR e pesquisadora, doutoranda em Educação da UEM (Universidade Estadual de Maringá). O período de realização compreendeu-se entre o dia 28 de julho e o dia 25 de agosto de 2012, sempre aos sábados, da forma narrada a seguir. Em cada encontro foram aplicados dois instrumentos: o primeiro questionário para os/as professores/as sujeitos responderem após assistirem ao filme no dia do evento; o segundo questionário para que eles aplicassem em sala de aula para os/as

próprios/as alunos/as.

Esse procedimento metodológico utilizado com os/as professores/as no evento de extensão serve também para que eles/elas a levem para a própria sala de aula, planejando a ação docente e utilizando as obras cinematográficas como estratégias para o ensino de literatura, de forma atenta para não dar a entender ao aluno que a obra cinematográfica substitui a literária. Há uma complementaridade nos saberes que ambas proporcionam, mas uma não substitui a outra e nem podem ser comparadas por serem conjuntos semióticos diferentes. Aliás, já abordamos este argumento à exaustão nestes escritos.

Não obstante a não possibilidade de comparação entre obra cinematográfica e literária, cada uma revela, a seu tempo e com seu conjunto de signos, as nuances da literatura que permeiam a época que representam.

5.1.1. A organização, sequência dos encontros e instrumentos aplicados

Os encontros do Evento de Extensão foram realizados em 2012: 28 de julho, 04, 11, 18 e 25 de agosto.

No primeiro encontro, em 28 de julho de 2012, fiz a introdução ao evento, com a exposição dos objetivos tanto do evento quanto da pesquisa, bem como solicitou-se a anuência dos participantes por meio da assinatura dos mesmos no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), seguindo orientações do COPEP (Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos) e da Plataforma Brasil. O termo foi assinado pelos 57 (cinquenta e sete) professores/as participantes, que autorizaram o uso das respostas dos questionários aplicados.

Realizei a exposição de aspectos teóricos planejados para o primeiro encontro: “mídia cinematográfica e mídia literária impressa: semelhanças e diferenças dos sistemas semióticos”.

Para este encontro programei a entrega do Questionário 1 (Apêndice 2) – Sobre cinema e ensino de literatura no ensino médio, que foram preenchidos pelos/as professores/as sujeitos ao início do evento.

A obra cinematográfica planejada e exibida neste primeiro encontro foi O

Guarani (Norma Bengell, 1996), em cores, com 91 minutos de duração, uma tradução intersemiótica da obra literária com o mesmo título, escrita por José de Alencar e publicada em 1857.

Na sequência, os/as professores/as sujeitos preencheram o Questionário 2 (Apêndice 3) – Primeiro Questionário sobre o Filme O Guarani. Após o preenchimento deste questionário, orientei e encaminhei sobre a atividade com a obra cinematográfica O Guarani, a fim de que os/as professores/as sujeitos o aplicassem aos/às alunos/as. Também entreguei o Questionário 3 (Apêndice 4) – Segundo questionário sobre o filme O Guarani que deveria ser (e foi) respondido após a atividade didática. Este questionário foi devolvido à pesquisadora no encontro seguinte, em 04 de agosto de 2012.

Finalizando o primeiro encontro, houve a exposição de possibilidades para o trabalho concomitante com as obras cinematográfica e impressa O Guarani, num diálogo acrescido daquilo que os professores sujeitos já fazem em suas aulas de literatura.

No segundo encontro, em 04 de agosto de 2012, após receber os/as professores/as sujeitos, recolhi o Questionário 3 (Apêndice 4) respondido e, em seguida, fiz a introdução ao segundo encontro: neste dia trabalhei com os professores sujeitos a obra cinematográfica Macunaíma, 1969, produzida por Joaquim Pedro de Andrade, em cores e com duração de 108 minutos, traduzida intersemioticamente da obra da primeira fase do Modernismo, de 1928, escrita por Mário de Andrade.

Fiz exposição de aspectos teóricos: mídia cinematográfica, com o uso de estudos de Rosa Maria Bueno Fischer, da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) “Cinema e educação do olhar docente”.

Na sequência foi exibida a obra cinematográfica Macunaíma e preenchido o Questionário 4 (Apêndice 5) – Primeiro Questionário sobre o filme Macunaíma.

Realizei também, como no encontro anterior, encaminhamentos sobre a atividade didática com a obra cinematográfica – desta vez Macunaíma, para que os/as professores/as sujeitos tivessem êxito no trabalho seus alunos; entreguei o Questionário 5 (Apêndice 6) – Segundo Questionário sobre o filme Macunaíma, para que fosse respondido após a ação didática e devolvido à pesquisadora no terceiro encontro, em 11 de agosto de 2012.

Finalizando o segundo encontro, expus sugestões e possibilidades didáticas para

uso das obras cinematográfica e literária impressa “Macunaíma” no cotidiano do ensino de Literatura Brasileira, no âmbito do Modernismo, primeira fase.

No terceiro encontro, em 11 de agosto de 2012, acolhi a todos, recolhi o Questionário 5 (Apêndice 6), devidamente preenchido e, em seguida, procedi à introdução ao terceiro encontro: nesta oportunidade trabalhei com os/as professores/as sujeitos a obra cinematográfica “Vidas Secas”, de 1963, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, em preto e branco e com duração de 103 minutos, traduzido intersemioticamente da obra de Graciliano Ramos, escrita em 1938, na segunda fase do Modernismo.

Realizei exposição de aspectos teóricos com a utilização da obra de Bauman, Zygmund. “O mal-estar da pós-modernidade”, usando ainda os estudos de Fischer, Rosa Maria Bueno: “Mídia, juventude e educação: modos de construir o ‘outro’ na cultura”.

Após a exposição dos aspectos teóricos, foi exibida a obra cinematográfica Vidas Secas e feito o preenchimento do Questionário 6 (Apêndice 7) – Primeiro Questionário sobre o filme Vidas Secas.

Na etapa seguinte, encaminhei a atividade didática com a obra cinematográfica Vidas Secas para o trabalho dos/as professores/as sujeitos com seus/suas alunos/as, bem como entreguei o Questionário 7 (Apêndice 8) – Segundo Questionário sobre o filme Vidas Secas, para que fosse respondido após a ação didática e devolvido à pesquisadora no quarto encontro, em 18 de agosto de 2012.

Para finalizar o terceiro encontro ocorreu a exposição de sugestões e possibilidades didáticas, incluindo alternativas interdisciplinares para uso das obras cinematográfica e literária impressa Vidas Secas no ensino de Literatura, devidamente contextualizada na segunda fase do Modernismo.

No quarto encontro, dia 18 de agosto de 2013, acolhi a todos, recolhi o Questionário 7 (Apêndice 8) devidamente preenchido e fiz a introdução ao quarto encontro: nesta etapa trabalhei com os/as professores/as sujeitos a obra cinematográfica A Terceira Margem do Rio, de 1994, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, em cores e com duração de 98 minutos, traduzido intersemioticamente do conto homônimo, presente na obra Primeiras Estórias de João Guimarães Rosa, escrita em 1962, com características coincidentes com a terceira fase do Modernismo.

Expus aspectos teóricos, utilizando o estudo de Fischer, Rosa Maria Bueno,

“Novas Tecnologias? Ou transformações históricas nos modos de fazer e aprender?” No momento seguinte exibi a obra cinematográfica A Terceira Margem do Rio e solicitei o preenchimento do Questionário 8 (Apêndice 9) – Questionário sobre o filme A Terceira Margem do Rio.

Realizei então os encaminhamentos sobre a atividade didática com a obra cinematográfica A Terceira Margem do Rio para que os professores sujeitos pudessem trabalhar com seus alunos, bem como entrega do Questionário 9 (Apêndice 10) – Primeiro Questionário sobre o filme A Terceira Margem do Rio, a ser preenchido tão logo se realizasse a ação didática e devolvido à pesquisadora no quinto encontro, em 25 de agosto de 2012.

Finalizando o quarto encontro houve a apresentação de outras possibilidades de uso das obras cinematográficas e literárias que podem extrapolar a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, encaminhando-se para o trabalho interdisciplinar.

No quinto encontro, dia 25 de agosto de 2013, acolhi a todos, recolhi o Questionário 9 (Apêndice 10) e fiz a introdução ao encontro: nesta última etapa do evento de extensão, trabalhei com os/as professores/as sujeitos a obra cinematográfica O Pagador de Promessas, de 1962, dirigido por Anselmo Duarte, em preto e branco, com duração de 118 minutos, traduzido intersemioticamente da peça teatral homônima O Pagador de Promessas, de Dias Gomes, também escrita em 1962, com características coincidentes com o início da fase contemporânea das produções literárias.

Na sequência, fiz a exposição de aspectos teóricos: utilização de estudos e pesquisas de Fischer, Rosa Maria Bueno: “Linguagem audiovisual e representação: novos (?) problemas para a educação”. Exibi, então, a obra cinematográfica “O Pagador de Promessas” e solicitei o preenchimento do Questionário 10 (Apêndice 11) – Primeiro Questionário sobre o filme O Pagador de Promessas.

Fiz encaminhamentos sobre a atividade didática com a obra cinematográfica O Pagador de Promessas para que os/as professores/as sujeitos pudessem trabalhar com os/as próprios/as alunos/as do Ensino Médio, bem como a entrega do Questionário 11 (Apêndice 12) – Segundo Questionário sobre o filme O Pagador de Promessas, a ser respondido em seguida à ação didática e devolvido à pesquisadora por email, por correio, ou pessoalmente, uma vez que o evento de extensão foi concluído nesta data.

Finalizando o quinto e último encontro do evento de extensão, apresentei outras possibilidades de uso da cinematografia de O Pagador de Promessas, tanto para o ensino de Literatura Brasileira na contemporaneidade, quanto interdisciplinarmente com História, Sociologia, Filosofia e outras disciplinas.

Antes de sair os professores sujeitos preencheram o último questionário – o Questionário 12 (Apêndice 13) – Após o uso das mídias cinematográficas nas aulas de Literatura do Ensino Médio.

O Quadro 3 apresenta datas e instrumentos trabalhados no Evento de Extensão:

Quadro 3: Resumo do Evento de Extensão “Cinema e Literatura no Ensino Médio”

Data (2012)	Questionários
28 de julho	Questionário 1 – Sobre cinema e ensino de literatura no ensino médio Questionário 2 – Primeiro questionário sobre o Filme O GUARANI Questionário 3 – Segundo questionário sobre o Filme O GUARANI
04 de agosto	Questionário 4 – Primeiro questionário sobre o Filme MACUNAÍMA Questionário 5 – Segundo questionário sobre o Filme MACUNAÍMA
11 de agosto	Questionário 6 – Primeiro questionário sobre o Filme VIDAS SECAS Questionário 7 – Segundo questionário sobre o Filme VIDAS SECAS
18 de agosto	Questionário 8 – Primeiro questionário sobre o Filme A TERCEIRA MARGEM DO RIO Questionário 9 – Segundo questionário sobre o Filme A TERCEIRA MARGEM DO RIO
25 de agosto	Questionário 10 – Primeiro questionário sobre o Filme O PAGADOR DE PROMESSAS Questionário 11 – Segundo questionário sobre o Filme O PAGADOR DE PROMESSAS Questionário 12 – Após o uso das mídias cinematográficas nas aulas de literatura no Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Julho de 2013.

5.1.2. Observações gerais sobre a realização do evento de extensão “Cinema e Literatura no Ensino Médio”

Durante os encontros todos/as os/as professores/as sujeitos receberam o material impresso e por email, bem como a obra cinematográfica correspondente à etapa em estudo gravada em DVD.

Na avaliação oral do evento, realizada no último encontro, os/as professores/as sujeitos manifestaram satisfação e solicitaram um próximo evento nestes moldes, com o uso de outras obras cinematográficas e literárias.

5.2. Resultados da análise do grau de identificação entre a mídia cinematográfica e a mídia impressa

5.2.1. Relação entre mídia cinematográfica e mídia impressa: o que pensam os/as professores/as

Este tema da relação possível entre as mídias cinematográficas e impressas já começa a ser percebido pelo Questionário 1, com o qual coletei dados sobre o que pensam os/as professores/as sujeitos sem relação a cinema e ensino de literatura no ensino médio. Conversei sobre a literatura como arte, compreendida no domínio estético da língua e, em não havendo função moralizante – do tipo “moral da história” –, em que panorama os/as professores/as sujeitos pensam melhor encaixar-se a obra cinematográfica para o ensino de literatura, quarenta e um (41) dos cinquenta e sete (57) responderam que utilizariam a mídia cinematográfica para trabalhar características do período literário, tendências, tempos e espaços de uma época, textos, figuras de linguagem e outros recursos e conteúdos, inclusive gramaticais; dezesseis (16) professores/as sujeitos afirmaram no instrumento de pesquisa outras propostas possíveis, quais sejam:

- Abordar características, tendências, tempos e espaços de uma época, usando o cinema como possibilidade de reflexão de questões sociais, estéticas, ideológicas, de modo que os valores individuais e coletivos se entrecruzem, evocando interesses para discutir o caráter plurilinguístico e multicultural da arte, em especial do cinema e da literatura.

- Propor que sejam trabalhadas as temáticas que a obra proporciona; por exemplo, em *Lucíola*, além do Romantismo, uma temática possível é a prostituição como problema social; em *O Crime do Padre Amaro*, além do Realismo/Naturalismo,

abordar a alienação pela religião e suas consequências.

- Trabalhar diversos fatores constitutivos da obra, como natureza, miscigenação, de que forma o Brasil foi se constituindo, observando ainda outras possibilidades.

- Propor o trabalho com poesia e outros textos brasileiros.

- Usar a obra cinematográfica para instigar o trabalho com as temáticas originadas em seu interior. Exemplo: Macunaíma – a personalidade do brasileiro.

- Propor discussão do ser humano presente na obra. Por exemplo, em O Guarani, o indígena e o europeu, em sua relação filosófica, sociológica, histórica e linguística.

- Trabalhar a linguagem em seu contexto histórico. Na obra O Guarani, é possível analisar na linguagem a relação da mulher com a sociedade, as relações de amor de vassalagem, como também fazer a comparação de todos estes fatores da época, com estes mesmo fatores na contemporaneidade.

- Estudar em O Guarani e em outras obras do Romantismo, as vivências do amor da época em comparação com o amor contemporâneo; a relação entre as etnias (índio e branco); relações familiares.

- Complementar conteúdos relacionados à obra e estudados em sala de aula.

- Trabalhar o contexto histórico da época, comparando-o com a contemporaneidade.

- Trabalhar as várias possibilidades de um filme: exploração de enredo, roteiro, conflito entre personagens, protagonistas, antagonistas e outros elementos.

- Trabalhar com paródia da obra, ou partes da obra.

- Estudar conteúdos interdisciplinares presentes na obra cinematográfica, em relação aos mesmos conteúdos presentes na obra literária.

- Utilizar a obra cinematográfica para a discussão histórica, política, de valores e de situações da vida contemporânea.

Os dados desta questão revelam que, mesmo utilizando um recurso não canônico (a mídia cinematográfica) em paralelo ao recurso canônico (a mídia impressa), prevalece ainda a metodologia didática tradicional para o ensino de Literatura, aliado ao ensino de Língua Portuguesa, evidenciando que a mídia cinematográfica não faz parte de hábitos e nem de atitudes didáticas dos/as professores/as participantes da pesquisa.

Somente dezesseis (16) veem novas possibilidades abertas pelo uso das mídias

cinematográficas, indo além das estratégias clássicas.

É possível pensar que uma parte significativa destes/as professores/as sujeitos veem-se em condições de tempo, espaço e recursos mais confortáveis trabalhando na forma canônica, utilizando-se de estratégias, métodos e técnicas tradicionais durante as aulas de língua e literatura.

No entanto, os diálogos estabelecidos nos encontros de extensão, revelam que a maioria dos participantes se esforça e procura suplantar o uso de estratégias puramente tradicionais, mesclando-as com alternativas oferecidas pelas tecnologias representadas pelas mídias da atualidade, entre elas a cinematografia.

Para complementar esta análise utilizamos Kellner (2003) que se expressa a respeito da cultura da mídia na escola, afirmando que o audiovisual é a imagem do nosso tempo, asseverando também que essa premissa de que deve partir a educação hoje, se consolida em realidade social e psicológica dos indivíduos uma vez que se apresenta impregnada da comunicação audiovisual.

Ratifica a própria afirmação com outro argumento:

A escola não precisa criá-la artificialmente no estreito contexto dos mecanismos formais de ensino/aprendizagem, produzindo e trabalhando com os audiovisuais educativos. O professor – ele também um consumidor audiovisual contemporâneo – deve buscar a compreensão da natureza dos processos de desenvolvimento da linguagem audiovisual. Esse conhecimento o capacitará como um ESPECTADOR ESPECIALIZADO (grifos do autor), capaz de saciar a curiosidade do aluno em torno da mitologia do mundo das mídias. (FRANCO, 2004, p.35).

Uma das propostas apresentadas para tornar mais profícuo o uso da cinematografia didática assegura que, além de abordar características do período literário, tendências de época, seus tempos e seus espaços, é indicado que o cinema na sala de aula configure-se em alternativa de reflexão de questões sociais, estéticas, ideológicas e práticas, entre outras, de forma, preferencialmente interdisciplinar e de modo que valores individuais e coletivos se entrecruzem, evocando interesses que visem a discussão do caráter plurilinguístico e multicultural da arte, em especial do cinema e da literatura. Esta proposta redonda em ecos dos/as demais professores/as participantes em suas falas e argumentações no decorrer das etapas do evento de extensão.

O conteúdo desta ideia, apresentada como proposta, vai ao encontro do que Setton (2004) apresenta a respeito da produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema:

Partimos do princípio de que o sentido do filme não é dado apenas pelo modo como seus elementos de significação são organizados tecnicamente na construção da narrativa (roteiro, imagens, trilha sonora musical, textos escritos, falas, autores, etc.): o sentido de um filme emerge sempre do cruzamento entre o que se pretende transmitir e aquilo que o espectador interpreta/compreende. Mesmo que existam significados internos à própria obra, construídos desse ou daquele modo por quem a realizou (produtor, diretor, roteirista, etc.), nada garante que esses significados sejam compreendidos ou apropriados pelo espectador exatamente como foram pensados e produzidos.(SETTON, 2004, p.45)

Completa a afirmação dessa autora, a presença de outras propostas apresentadas pelos participantes do evento de extensão que, longe de desejar saber o que “o diretor e sua equipe desejaram dizer / significar” com a obra cinematográfica, é importante o envolvimento da mídia no trabalho com as temáticas internas às obras literárias intersemioticamente traduzidas para o cinema. Quais sejam essas temáticas: por exemplo, em “Vidas Secas”, em “A Terceira Margem do Rio” e em “O Pagador de Promessas”, a presença da alienação pela religião e suas consequências; em “O Guarani” e em “Macunaíma”, o trabalho com elementos constitutivos da natureza, a miscigenação, a constituição e a formação do povo brasileiro, a construção de sua índole, de seu caráter, de suas crenças, em todas as obras é possível notar um ser humano presente e que se constitui em indígena, europeu, mestiço, camponês, urbano, brasileiro...

De todas as obras também emergem papéis femininos que, em sua secundariedade, impõem uma rota às tramas: Ceci em O Guarani; Ci, mãe do mato, em Macunaíma; Sinhá Vitória, em Vidas Secas com uma forma feminina muito própria de encarnar a visão e o desejo de futuro, de forma diversa de Fabiano, exemplar masculino; a esposa (sem nome) do homem (também sem nome) – este último que se exila na terceira margem, em A Terceira Margem do Rio – que, partida pela dor entrecortada de revolta pelo abandono, brada firmemente: “ocê vá, ocê fique, ocê nunca vorte”; Rosa (a esposa de Zé) em O Pagador de Promessas, que não suporta a carência de afeto e de

amor do marido envolvido com o carregamento da cruz, se enreda na teia de um malandro e trai o pagador de promessas.

A despeito de tentar entender o que desejou o diretor com a cinematografia literária, há uma profusão de temas internos às obras de arte, capazes de abarcar conteúdos, tempos e espaços entre a própria obra, a sala de aula, o/a professor/a de literatura e os/as aluno/as que o/os/a/as circunda/m: as relações filosóficas, linguísticas, geográficas; as relações de amor presentes nas obras, como a efemeridade, a idealização, a frivolidade, a fidelidade e a traição, o amor de vassalagem e como o fator tempo incide sobre estes sentimentos e comportamentos.

Ao serem indagados na questão dois do Questionário 1, sobre se acreditam ser possível utilizar-se de mídias cinematográficas como estratégia enriquecedora das aulas de literatura, dos cinquenta e sete professores/as participantes, todos/as responderam afirmativamente. No entanto, seis deixaram de justificar a resposta.

Entre as cinquenta e uma justificativas, podem ser destacadas aquelas que formam um íntimo vínculo entre a obra literária e a obra cinematográfica. No ponto de vista da maioria dos/as professores/as, agregar o cinema intersemioticamente traduzido da literatura, proporciona uma mais profunda compreensão do enredo, uma vez que, além de retomar a história, oportuniza a visualização. Além disso, a comparação entre uma e outra obra de arte (literatura e cinema) se interpõe como movimento natural, especialmente considerando-se que a obra cinematográfica não tem o compromisso de ser fiel à obra literária.

É típico que ainda hoje autores especialmente reacionários busquem (...) o significado do filme e o vejam, senão na esfera do sagrado, pelo menos do sobrenatural. Comentando a transposição cinematográfica, por Reinhardt, do “Sonho de uma noite de verão”, Werfil observa que é a tendência estéril de copiar o mundo exterior, com suas ruas, interiores, estações, restaurantes, automóveis e praças, que têm impedido o cinema de incorporar-se ao domínio da arte. “O cinema começa a compreender seu verdadeiro sentido, suas verdadeiras possibilidades... seu sentido está na sua faculdade característica de exprimir, por meios naturais e com uma incomparável força de persuasão, a dimensão do fantástico, do miraculoso e do sobrenatural”. (BENJAMIN, [1936], 1987, p.177 – aspas do autor)

No primeiro encontro do evento de extensão há dados apresentados no

instrumento denominado Questionário 1, que mostram que a obra cinematográfica não substitui a literária enquanto estratégia de ensino, mas a esta se agrega, porque a obra literária ativa certos mecanismos de criação de imagens que não cabe levantar agora. Cada leitor suscita e constrói as suas, tendo como ponto de partida seu próprio conhecimento de mundo, suas leituras anteriores e suas vivências. A obra cinematográfica traz a imagem já idealizada pela equipe de produção e elenco. Por isso, entre outras coisas, é colocado à disposição do/a espectador/a o momento lúdico, no qual ele se autoriza a outra forma de criação momentânea que não seja a da imagem, uma vez que esta já está na tela à sua frente.

Ao contrário dos conceitos nefastos que lhe são comumente atribuídos, esta alienação é assim apresentada ao tratar dos aspectos da representação no cinema:

Com a representação do homem pelo aparelho, a auto-alienação (sic) humana encontrou uma aplicação altamente criadora. (...) Hoje, essa imagem espetacular se torna destacável e transportável. Transportável para onde? Para um lugar em que ela possa ser vista pela massa. (...) A arte contemporânea será tanto mais eficaz quanto mais se orientar em função da reprodutibilidade e, portanto, quanto menos colocar em seu centro a obra original. (BENJAMIN, [1936], 1987, p.180)

Importa acrescentar que Benjamin ([1936], 1987), antes de chegar à teorização constatatória do cinema, percorre física e teoricamente, o espaço, os cenários, a ilusão e a filosofia da cidade, da metrópole. São os cenários reais, imaginários e imaginados que vão conduzir Benjamin à odisseia teórica da “obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”.

Sobre o enfoque urbano benjaminiano, Sarlo (2005, p.101) afirma que “a teoria do conhecimento e a teoria do progresso [...] foram o chão teórico da obra futura”. É esse urbano que o conduz à cinematografia. A partir da leitura ou releitura da obra de arte, tendo Benjamin como ponto de partida, é possível afirmar que

[...] a produção de sentido na relação com narrativas fílmicas, tem como um de seus pressupostos a suspensão, por parte do espectador, dos parâmetros de que ele tradicionalmente se utiliza para a compreensão da realidade, ou seja, estabelece-se entre espectador e filme, uma espécie de pacto, no qual ambos consentem em não exigir da narrativa mais do que verossimilhança no tratamento das ‘coisas’ do mundo real. (SETTON, 2004, p.45)

Estes aspectos se evidenciam nas respostas manifestadas na questão dois do Questionário 1, como se pode notar nas seguintes respostas:

“As mídias cinematográficas são recursos-fonte para o trabalho com aspectos da realidade; é possível tê-las como documentos que retratam épocas, sem que elas tenham compromisso de fidedignidade aos panoramas apresentados.”

“Acredito que todo material audiovisual, principalmente a mídia de cinema, enriquece o conteúdo a ser trabalhado, funcionando como estratégia que desperta no aluno o uso dos sentidos.”

“As mídias cinematográficas apresentam diferentes linguagens e, num mundo tão tecnológico, cheio de cores, já se tornou necessário, quase obrigação, utilizá-las junto a outras mídias.”

A mídia cinematográfica traz para a sala de aula o imaginário manifesto pela presença do movimento, da luz, da cor, da sombra, da voz, do som/música e de outros elementos.

Nestes e em outros depoimentos, está presente a proposição que afirma que

pela identificação o espectador pode se deixar conduzir pelo sentido da narrativa enquanto atribui significados a ela a partir de suas experiências pessoais. Dependendo do modo como ocorre, a identificação pode manter estáveis ou pode desestabilizar os esquemas interpretativos mais frequentemente adotados pelo espectador para a compreensão do que vê.(SETTON, 2004, p.46)

A terceira questão do instrumento Questionário 1 foi apresentada de tal forma que os/as professores/as sujeitos devessem responder com a concordância ou discordância (parciais ou integrais) e respectivas justificativas para a seguinte afirmação: “A literatura perdeu espaço como instrumento de educação mais geral, servindo somente como elemento de prazer estético e para a formação do gosto, sofrendo as consequências de fatores como a manifestação da cultura, a ascensão dos meios midiáticos...” Detectei 57 (cinquenta e sete) respostas “Concorda em parte com a afirmação”, 43 (quarenta e três) das quais com justificativa e 14 (quatorze) sem.

Esta questão atrela-se às duas anteriores do instrumento revelando, no entanto, dados cruciais, voltados a dois aspectos primordiais: a) o espaço da literatura como instrumento de educação geral; b) a literatura em seu caráter estético, em sua relação com demais meios midiáticos.

Sobre o primeiro aspecto, tomo como exemplo algumas das respostas dos/as professores/as sujeitos, que refletem o espírito do grande grupo:

Favoráveis:

“Acredito que a literatura não tenha perdido espaço para as outras mídias; ela reúne conteúdos com graus de dificuldade maior ou menor para o entendimento, dependendo da obra.”

“A tecnologia modificou muito as formas do professor relacionar-se com os conteúdos, mas no ensino de literatura não há perda de espaço; há fortalecimento com a presença das mídias cinematográficas.”

“É preciso que se use o cinema como possibilidade de incentivo à leitura. Isto não significa que a literatura por si só perdeu espaço. Ela ganhou novos instrumentos.”

“Creio que a literatura recebeu novas alternativas de trabalho em sala de aula. O Professor foi premiado com as mídias cinematográficas, porque pode articular melhor os conteúdos.”

“Acredito que a literatura não tenha perdido espaço. Ela ganhou instrumentos como o cinema que, ao traduzir a literatura impressa para o cinema, adentrou a sala de aula de forma fascinante e prazerosa.”

“A literatura não perdeu espaço. Há espaço para a literatura impressa e espaço para as outras formas de arte na sala de aula, como as obras cinematográficas.”

“Na verdade, a literatura ganha agregados e não perde espaço. A literatura impressa tem seu espaço. A obra de arte cinematográfica tem o seu. Uma complementa a outra. Em sala de aula os ganhos são imensos.”

“A literatura tem o seu espaço enquanto obra de arte impressa. O cinema tem o seu espaço, enquanto obra de arte visual. Um completa o outro.”

“A reprodutibilidade técnica de Benjamin, abordada pela professora no evento de extensão, não veio ocupar o lugar da literatura em seu papel de obra de arte. Veio colocar-se, simplesmente. A literatura tem agora um aliado que nunca quis substituir nada. É um aliado que o/a professor/a pode utilizar em sala de aula, e com sucesso.”

“A literatura recebeu um aliado de 'peso': o cinema.”

Ante as respostas dos/as professores/as sujeitos, percebo que eles/elas concebem a presença da alteridade (ou outridade) na coexistência de literatura impressa e literatura em obra cinematográfica na sala de aula, especialmente na interação entre autor/diretor,

professor/a e aluno/a, mediada por estas estratégias de ensino.

Essa ‘alteridade’ tem, em Foucault (1994) prevê o cuidado com o que pensam os outros.

Neste conceito está implícita uma concepção de intersubjetividade que compreende a temática da cultura em si. O autor assegura a alteridade está presente em toda a experiência platônica da autoconstituição. Há, no entanto uma característica que permeia este pensamento, que distingue entre o cuidado de si e o cuidado dos outros. Mas “cuidar de si não significa falta de cuidado em relação aos outros e, sim, intensificação.” (FOUCAULT, 1994, p.756).

Ortega (1999), a propósito de estudos sobre Foucault, considera uma alteridade preconizada pela experiência da sociabilidade, mediante a responsabilidade pelo outro. O ético é situado nesse nível primário da relação com o outro; subjetividade e sociabilidade têm um caráter ético. A ética não se exprime nos princípios universais; ela não possui uma forma normativa, mas surge da situação elementar do encontro.

Ainda sobre o primeiro aspecto, por amostragem, tomam-se as respostas que ilustram o conjunto dos que discordam:

Desfavoráveis (em termos):

Apresentaram nuances de discordância ao primeiro aspecto (o espaço da literatura como instrumento de educação geral), as seguintes respostas:

“A literatura está sendo deixada em segundo plano, sendo substituída por 'assuntos e objetivos' considerados mais relevantes para a atualidade.”

“A literatura perdeu espaço como instrumento de educação mais geral; não serve somente como elemento de prazer estético e formação do gosto, mas também para aprofundar conhecimentos em relação à história, vinculada à literatura.”

“Concordo que perdeu espaço, mas ganhou muitos aliados. Hoje a literatura chega para os alunos, dependendo do professor e do seu encaminhamento, de maneira muito mais lúdica, com mais possibilidades, a mídia, as reportagens...”

“É verdade que a literatura perdeu espaço na vida das pessoas, e não podemos deixar de entendê-la como um instrumento que nos faz capazes de entender o passado e planejar o futuro.”

O segundo aspecto desta terceira questão do Questionário 1, - a literatura em seu caráter estético, em sua relação com os demais meios midiáticos - reúne várias posições

favoráveis e desfavoráveis, que exemplifica-se a seguir com algumas das respostas representativas da maioria.

Favoráveis e desfavoráveis:

“Não há como negar que a literatura tem sofrido com a massificação da cultura, mas acredito que ainda seja um forte instrumento de educação, pois com ela, ainda alimentamos as discussões em sala de aula e por essas discussões é possível perceber o senso crítico do alunado, que alimentado pela literatura, cresce e se fortalece na medida em que as leituras são efetivadas.”

“Acredito que com a globalização e a chegada de inúmeros tipos de mídia, a literatura perdeu parte de seu espaço, mas ela continua sendo muito importante para a formação do aluno leitor, para sua compreensão de aspectos históricos, sociais e de contexto. Ela não pode ser vista apenas como elemento de prazer estético e formação do gosto.”

“A maioria dos alunos não gosta de ler, pois são da 'geração internet', que vê a leitura como 'perda de tempo', pois conseguem tudo mais fácil, rápido e prático na internet que virou um comodismo.”

“A era tecnológica tornou os jovens um tanto preguiçosos. Quando precisam saber sobre uma obra, geralmente procuram os resumos prontos. Isto é apenas uma pequena parte dos contras. A falta da leitura, conseqüentemente, está afetando a escrita em termos de ortografia e produções textuais coerentes e coesas, entre outros. Por outro lado, a era tecnológica nos trouxe grandes e novas possibilidades de trabalho.”

“Concordo parcialmente, pois mesmo percebendo a massificação da cultura, ainda acredito no cinema como instrumento educativo.”

“A escola e o ensino como um todo ainda estão muito fechados às novas mídias, perdendo campo.”

“Os meios midiáticos são recursos que surgiram com a contemporaneidade e o professor não pode deixar passar a oportunidade de utilizá-los em suas aulas.”

“Os recursos midiáticos não são a prova da massificação da cultura. Especialmente as obras cinematográficas originadas das obras literárias são uma grande sacada do mercado intelectual e o professor não deve temer usar em suas aulas.”

“É possível perceber a massificação quando se faz a análise de certos 'livros mais vendidos', 'filmes campeões de bilheteria'. Nos dois casos, a mídia é a propulsora do fenômeno dos 'mais'... e a escola precisa trabalhá-lo.”

A respeito dos dois aspectos abordados pela questão três, respondida pelos/as professores/as sujeitos, é possível analisá-los à luz de "Culturas híbridas" (Canclini, 2011) e tecer os seguintes entrelaçamentos:

TRADUZIR-SE (Ferreira Gullar)

Uma parte de mim é todo mundo. Outra parte é ninguém, fundo sem fundo.
Uma parte de mim é multidão. Outra parte estranheza e solidão.
Uma parte de mim pesa, pondera. Outra parte delira.
Uma parte de mim almoça e janta. Outra parte se espanta.
Uma parte de mim é permanente. Outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é só vertigem. Outra parte linguagem.
Traduzir uma parte na outra parte, que é uma questão de vida e morte, será arte?
(In. GULLAR, Ferreira. *Na vertigem do dia* (1975-1980), São Paulo, Cia das Letras, 1990.)

Olhando para este poema da Literatura Brasileira contemporânea, musicado por Raimundo Fagner, inicio por apresentar a pertinência das análises de Canclini (2011) para orientaras análises sobre o que dizem e fazem os/as professores/as sujeitos sobre e com a literatura, num amálgama com o cinema que adentra os recintos do ensino e da aprendizagem.

A pergunta que Canclini (2011, p.40) faz é semelhante à minha questão: “o que hoje podem ser a arte e a cultura às tarefas de tradução do que dentro de nós e entre nós permanece desmembrado, beligerante ou incompreensível, ou quiçá chegue a hibridar-se”. Nestes estudos que provocam reflexões sobre o ensino de literatura – em seu papel de arte –, com a introdução do cinema, como outra forma de arte, a questão também se volta às tarefas de tradução e, neste caso, intersemiótica: um conjunto de signos (escritos) é traduzido para outro conjunto de signos (imagéticos), sem nem por isso, obrigar-se à fidedignidade entre um conjunto e outro.

Não se fixa esta obrigação porque a arte transcende os limites matemáticos da necessária correspondência sígnica. Esta desobrigação se estabelece ainda mais, quando o propósito é impelir os saberes em sala de aula.

Nesta rota, é possível a afirmação que

A primeira condição para distinguir as oportunidades e os limites da hibridação é não tornar a arte e a cultura recursos para o realismo mágico da compreensão universal. Trata-se, antes, de colocá-los no

campo instável, conflitivo, da tradução e da “traição”. As buscas artísticas são chaves nessa tarefa, se conseguem ao mesmo tempo ser linguagem e ser vertigem. (CANCLINI, 2011, p.40 – aspas do autor)

A trama teórica que faz emergir a arte em suas diversas nuances como *locus*, ao mesmo tempo sagrado e livre, também dá a entender no contexto que se dirige ao ensino que à literatura e ao cinema - artes distintas - é possível articular-se como estratégias valiosas no ambiente didático.

A questão três do Questionário 1, deixa antever um/a professor/a sujeito que reflete a própria prática, estratégias e instrumento, ao mesmo tempo, seguro da própria ação docente nas aulas de literatura, articuladas à presença da cinematografia como estratégia salutar desta ação, considerando-se, como Canclini (2011) que os meios de comunicação eletrônica, que pareciam destinados a substituir a arte culta e o folclore, a literatura e a história, agora os difundem maciçamente.

Canclini (2011) afirma também que entender estes cruzamentos interculturais com uma nova narrativa construída a partir da metáfora da colagem, demanda e assegura que

Para viver nesta época de mesclas, estamos obrigados a pensar na diversidade sem edulcorar o que continuará alheio a nós “com vácuas cantilenas acerca da humanidade comum, sem desativá-lo com a indiferença do 'qual-do-seu-jeito' nem subestimá-lo, rotulando-o de encantador”. (CANCLINI 2011, p.113 – aspas do autor)

O que sentem e identificam esses/essas professores/as, constituídos como sujeitos de pesquisa, pode situar-se em três hipóteses testadas por Canclini (2007), quando aborda o cinema latino-americano como minoria e os mercados que desglobalizam.

Este autor referenda três hipóteses:

a primeira é que a globalização desglobaliza, ou seja, que sua própria dinâmica gera maior mobilidade e intercomunicação, mas também desconexões e exclusão; a segunda é que, num tempo globalizador, as minorias não só existem dentro de cada nação; além disso, o que acontece é que se convertem em minorias conjuntos populacionais majoritários e massivos formados em escala transnacional, como, por exemplo, as etnias, os falantes da mesma língua e as redes de consumidores multinacionais; em terceiro lugar, a compreensão dos processos sociais contemporâneos requer distinguir entre 'minorias demográficas' e 'minorias culturais': embora se saiba, há muito tempo,

como nas sociedades nacionais uma elite pode impor sua cultura como majoritária, agora deparamos com o fato de que culturas internacionalmente mais numerosas são colocadas em lugares minoritários dos mercados globais. (CANCLINI, 2007, p.244)

Vamos verificar, nas respostas registradas na coleta de dados (Questionários 2 a 11), como se comportam estas três hipóteses propostas, uma vez que as respostas reportam-se às obras cinematográficas e seus usos didáticos estratégicos.

Antes, contudo, vamos nos deter à análise da quarta e última questão do Questionário 1, qual seja: “O que você pensa a respeito das mídias cinematográficas originadas de obras literárias (mídias impressas)”? As respostas dos/as 57 professores/as sujeitos que responderam aos questionários foram congregadas por ideia e foram apresentadas em tópicos no Quadro 4.

Quadro 4: Pensamento dos professores sujeitos sobre as mídias cinematográficas originadas de obras literárias

Grupo	Número de respostas
1) São importantes instrumentos e preciosas aliadas do professor no ensino de literatura	29
2) Permitem diferentes leituras da obra literária	10
3) São um campo interessante para discutir e pensar autoria	09
4) Auxiliam na leitura ou releitura da obra impressa	09

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

O que se percebe neste conjunto de respostas, que representam a forma de pensar de cinquenta e sete professores/as sujeitos sobre mídia cinematográfica e literária, é que eles/elas vão além da sala de aula; esses/as professores/as respondem à questão número 4 do instrumento, considerando as mídias como arte e cultura.

Ora, que conceitos são estes, de arte e cultura, que permeiam o pensamento destes/as professores/as sujeitos da pesquisa?

O que está intrínseco nesta arte abordada aí, é a perspectiva de Benjamin ([1936], 1987, p.186): “A natureza ilusionística do cinema é de segunda ordem e sua arte está no resultado da montagem.” Considerando-se esta primeira afirmação, pode-se considerar também o que este autor assegura mais adiante, que

a descrição cinematografia da realidade é par ao homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. (BENJAMIN [1936], p.191).

É ainda este autor quem aborda o conceito de arte na apreciação e no estudo da obra literária, mormente separando romance e narrativa. Romance, para ele, está vinculado ao livro impresso, enquanto a narrativa (ou as narrativas) é (são) mais ampla(s), porque transcendem o objeto estático da escrita e são, primariamente, arte oral. Segundo ele,

a difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradução oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de

fadas, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral, nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, na narrativa. (BENJAMIN, [1936], 1987, p.201)

Entendo, então, com o foco em Benjamin, que as narrativas orais apresentam um didatismo que supera largamente o romance. Assegura ele que o primeiro grande livro do gênero – “Dom Quixote” – mostra como a grandeza de alma, “a coragem e a generosidade de um dos mais nobres heróis da literatura, são totalmente refratárias ao conselho e não contêm a menor centelha de sabedoria”. (BENJAMIN, [1936], 1987, p.203)

Este autor afirma também que o narrador (no romance) é um artífice. Eis que se delinea o conceito de arte para a obra literária. “Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustem de sem maneiras o fluxo do que é dito.” (BENJAMIN, [1936], 1987, p.221). Completa que a antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, que transparece nessas palavras, é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada.

Sobre o conceito de cultura que circunda o pensamento dos/as professores/as sujeitos, percebe-se, mesmo consciente da não percepção desses/as, que o referido conceito atrai Bauman (2012) em seus “Ensaio sobre o conceito de cultura”. Nestes ensaios Bauman enumera uma série de estudos que reúnem os seguintes tópicos: “A cultura como autoconsciência da sociedade moderna; sistema de matriz; cultura e identidade; relatividade da cultura e universalidade dos homens; a cultura como conceito hierárquico; a cultura como conceito diferencial; o conceito genérico de cultura; a cultura como estrutura; a condição ontológica e epistemológica da estrutura; a cultura como práxis; a cultura e o natural; e por final, cultura e sociologia.

Tomando ciência da trajetória realizada por Bauman, no esforço para situar e conceituar a cultura, optei pelas interpretações que podem servir de plano de fundo às respostas dos docentes à questão 4 do instrumento questionário 1 e dirigi-me ao conceito de cultura presente em Bauman (2012, p.69) quando reverbera a “relatividade da cultura e universalidade dos homens”.

O autor inicia suas considerações, afirmando que enquanto a ‘pluralidade

cultural' for teorizada como 'pluralidade de culturas', os estudiosos só poderão ver a comunicação e a comparação transculturais como um de seus problemas centrais.

Ora, é nessa "transculturalidade" que se encontra a tradução entre as formas de arte e, por conseguinte, o foco desta pesquisa, que conduz esta transculturalidade manifesta nas artes, para o seio do recinto de ensino. É quando ocorre a tradução da obra de arte literária impressa, para a obra de arte cinematográfica, que encontramos este conceito de cultura que se relativiza pela universalidade humana.

Cinema e literatura são produtos culturais e, no contexto escolar, dão mostras do quão preciosos são para a agregação e complementação de saberes.

Bauman (2012, p.69) assevera que

uma vez que cada cultura divide o universo cultural em "dentro" e "fora", há pelo menos duas – é provável que haja infinitas – formas de interpretar o significado dos produtos culturais. [...] O problema é como se aproximar o suficiente dessa compreensão de dentro sem perder contato com o seu próprio universo de significados. Essa parece ser a principal dificuldade que aflige a "tradução transcultural".

Quando as mídias cinematográficas adentram o espaço escolar – mormente aquelas que se constituem em traduções intersemióticas de obras literárias impressas – é fato, como adotado por Bauman (2012), que a tradução estabelece um diálogo contínuo, incompleto e inconclusivo e que tende a continuar assim. Afirma Bauman que o ato da tradução não é um evento singular que acaba com a necessidade de novos esforços de tradução.

Ao tratarmos da cinematografia traduzida de obras literária se que é introduzida na sala de aula, não há meio de prescindir da ideia de que é na aula que se concretiza o momento e *olocus* de encontro, a terra de fronteira das culturas e as duas mídias – cinema e literatura – conviverão para fomentar a aprendizagem do estudante que usufrui dessas estratégias de ensino.

Como assegura Bauman (2012, p.74),

"é o território em que os limites são constante e obsessivamente traçados só para serem violados e retraçados vezes sem conta – e não menos pelo fato de os dois parceiros emergirem modificados de cada sucessiva tentativa de tradução."

No momento em que a cinematografia se faz veiculadora de imagens, cores, vozes e sons daquilo que se retrata na literatura impressa em linhas no suporte gráfico, “nenhum ato de tradução deixa um dos parceiros intacto.” (BAUMAN, 2012, p.76). Parceiros na afirmação de Bauman são o texto e o filme. Com propriedade, afirma que ambos emergem modificados do encontro que propicia a tradução intersemióticas. Emergem diferentes do que eram no começo – afirma o autor que “assim como a tradução deixada para trás no momento em que foi completada necessita de uma ‘nova tentativa’, essa mudança recíproca é o trabalho de tradução”. (BAUMAN, 2012, p.89)

Em Bauman (2012) há vários ensaios do conceito de cultura, como já citado neste capítulo, mas aquele que se afina com a tradução intersemiótica da literatura pelo cinema é o que se volta aos artefatos gerados para perpetuar o pensamento intelectual, as artes e a fruição humana produtiva. Este conceito é recriado pela análise de “culturas em movimento”.

As culturas tornam-se interdependentes, penetram-se, nenhuma é um ‘mundo por direito próprio’, cada uma delas tem status híbrido e heterogêneo, nenhuma é monolítica e todas são intrinsecamente diversificadas; há, a um só tempo *milagre* (grifo do autor) cultural e globalidade da cultura... A época das viagens culturais às ‘periferias silenciosas’ chegou ao fim; estas últimas falam por si mesmas, ou viajaram elas próprias para o centro, inúmeras vezes sem convite. (BAUMAN, 2012, p.76)

Cabe, então, à cinematográfica literária, complementar com o próprio Bauman (2012) que defende o abandono da hipótese da existência de culturas distintas e, em vez disso, falar de “alteridade” – um modo de existência e coexistência, segundo ele, tão universal, quanto não sistêmico e, muitas vezes, aleatório.

Cinema e literatura, assim, inseridos simultaneamente no processo de ensino na escola, mostram que “a diferença é o modelo do mundo à nossa volta, a diversidade é o modelo do mundo dentro de cada um de nós”. (BAUMAN, 2012, p.77).

Este modelo do mundo interno a cada um, possivelmente seja a chave afetiva para vincular o uso de mídias cinematográficas de temas literários na escola, à descoberta, à invenção, à reinvenção da leitura das obras literárias, instrumentos que tão vigorosamente fotografam a vida brasileira de todos os tempos sob a ótica da ficção.

Favaretto (2004, p.33) ratifica o que chamamos de “chave afetiva”, quando assegura que não somente por meio das vivências o aluno exercita potencialidades e aptidões para o reconhecimento de seu possível caminho de vida. Para este autor, “o consumo de mídias individuais aciona mecanismos profundos de projeção/identificação, desencadeando intensos processos de vivência afetiva” (FAVARETTO, 2004, p.33) que, por sua intensidade se traduz em modelar tanto quanto a experiência empírica do aluno.

No próximo tópico, analiso os dados colhidos nos 10 (dez) questionários voltados especificamente às mídias cinematográficas utilizadas no evento de extensão e, pelos/as professores/as sujeitos, em suas salas de aula, no Ensino Médio.

5.2.2. De frente para as mídias cinematográficas: um caminho para o coração da leitura

Antes de, efetivamente, mergulhar nos dados colhidos nos 10 (dez) questionários propostos para analisar as mídias selecionadas para a pesquisa, enseja-se uma introdução como mecanismo substancial prévio para assentar os dados, afirmações e pensamentos expressos pelos instrumentos que os colheram.

A propósito do uso da obra literária e da cinematográfica – a primeira constatação é que os/as professores/as sujeitos veem ambas como estratégias importantes para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em literatura brasileira. A segunda constatação passa pela observação de que são – literatura e cinema – uma dupla perfeita em vários aspectos: o primeiro deles é que a cinematografia visualiza na literatura (em seu papel de mídia impressa), um terreno fértil para a arte imaginativa, cênica e multicolor das telas; o segundo aspecto é que, uma vez traduzida intersemioticamente, a literatura recebe um de seus mais valiosos aliados para diversas finalidades como a propagação da própria arte literária, do mergulho em sua maior possível profundidade e do entranhamento nas malhas da sala de aula como instrumento capaz mesmo de provocar *insights* em educandos, dantes tão escondidos e tão distantes do ato de ler.

Cinematografia na sala de aula se posiciona como uma poderosa estratégia. Ou

seria tática? A esta altura, cabe trazer os conceitos de **estratégia** e **tática** presentes em Certeau (1998). Este chama de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado.

A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.). CERTEAU (1998, p.97).

A ideia de Certeau (1998) parece um tanto quanto inadequada para ser transposta para a sala de aula. No entanto a construção do conceito deste é completamente adaptável ao contexto educacional. Aliás, ‘estratégia’ não é o único termo ‘bélico’ que adentra a escola. ‘Planejamento’, ‘Plano’ e outras palavras também.

Tática em Certeau (1998) seria a arte do fraco.

Quanto maior um poder, tanto menos pode permitir-se mobilizar uma parte de seus meios para produzir efeitos de astúcia: é com efeito perigoso usar efetivos consideráveis para aparências, enquanto esse gênero de “demonstrações” é geralmente inútil e “a seriedade da amarga necessidade torna a ação direta tão urgente que não deixa lugar a esse jogo”. (CERTEAU, 1998, p.101 – aspas do autor)

A propósito de estratégias, que é como defino as obras literárias escolhidas, as mesmas advêm de movimentos literários diversos, quais sejam: o Romantismo, o Modernismo e chegam à Contemporaneidade e desvelam desafios, contrapontos, oposições, e o que vai se descobrindo nesse trajeto entre a última década do século XIX e as décadas de 20, 30 e 60 do século XX, é uma maturidade crescente de estilo, de abordagem, de arte e de cultura.

Situando o conceito de arte para este período em que se articulam as obras trabalhadas no Evento de Extensão que origina a pesquisa, sigo as pegadas de Bauman (1998, p.123) que concebe “arte” de uma rede de teóricos e pensadores que o conduzem:

A multiplicidade de estilos e gêneros já não é uma projeção da seta do tempo sobre o espaço da coabitação. Os estilos não se dividem em progressistas e retrógrado, de aspecto avançado e antiquado. As novas invenções artísticas não se destinam a afugentar as existentes e tomar-

lhes o lugar, mas se juntas às outras, procurando algum espaço para se mover por elas próprias no palco artístico notoriamente superlotado. [...] Todos os estilos antigos e novos, sem distinção, devem provar seu direito de sobreviver aplicando a mesma estratégia, uma vez que todos se submetem às mesmas leis que dirigem toda a criação cultural, calculada – na frase memorável de George Steiner – “para o máximo impacto, a obsolescência imediata”. (BAUMAN, 1998, p.123) – aspas do autor

Ante à possibilidade dessa obsolescência anunciada por Steiner em Bauman (1998), é urgente precisar que arte é essa representada pela literatura em seu papel de mídia impressa e que arte é essa propiciada pelo cinema – tradução intersemiótica.

Para tentar entender estas questões adoto aquilo que Bauman caoticiza em sua obra “O mal-estar da pós-modernidade”, que pergunta como estabelecer uma linha divisória entre o que é “filisteísmo, pedantismo e vulgaridade” emanados de uma certa proposta de progresso; e “o que é arte e o que não é arte?” ou “o que é arte boa e arte má?”.

Segundo Bauman (1998), o poder estratificante pertence, hoje, não tanto às criações artísticas, quanto ao local em que são contempladas ou compradas.

Em Canclini (2011, p.166), a propósito da angústia de saber o que é ou não é arte, “A comemoração se torna uma prática compensatória: se não podemos competir com as tecnologias avançadas, celebremos nosso artesanato e técnicas antigas.”

No que tange ao uso conjunto das artes literária e cinematográfica o autor afirma que o fascínio que se apresenta ante a beleza, neutraliza o assombro que se forma diante do diferente.

Na trajetória empreendida pelas obras selecionadas para esta pesquisa, que contempla o espaço histórico entre o Romantismo e a Contemporaneidade, faço um esboço da história; uma história humana brasileira que se interpõe num solo do qual aflora a obra de arte literária. Afinal, nenhuma arte – especialmente a literatura – é produzida desvinculada de seu contexto social. Vejamos o Quadro 5:

Quadro 5: A obra de arte literária vai ao cinema

OBRA	LITERATURA		CINEMA	
	AUTOR	ANO	DIRETOR	ANO
O Guarani	José de Alencar	1857	Norma Bengell	1996
Macunaíma	Mário de Andrade	1928	Joaquim Pedro de Andrade	1969
Vidas Secas	Graciliano Ramos	1938	Nelson Pereira dos Santos	1963
A Terceira Margem do rio	João Guimarães Rosa	1952	Nelson Pereira dos Santos	1994
O Pagador de Promessas	Dias Gomes	1960	Anselmo Duarte	1962

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Agosto de 2012.

O que se pode observar no quadro, é que a “necessidade” cinematográfica não segue uma cronologia proporcional à publicação da obra e, pelo conhecimento da trajetória artística dos diretores, posso aventar que o momento da produção é que se fez propício para as obras escolhidas até que estas se traduzissem intersemioticamente para a arte cinematográfica.

A partir da seção 5.2.3 analiso em conjunto os questionários de número 2 (dois) até número 12 (doze).

5.2.3. Os/as professores/as apreciam a obra de arte cinematográfica: a literatura está nas telas

Os instrumentos de pesquisa Questionário 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 aplicados aos/às professores/as sujeitos, originam o conjunto de dados da pesquisa que denotam a experiência do/a professor/a sujeito antes e depois de ver as obras cinematográficas com os/as alunos/as nas aulas de literatura.

O Quadro 6 apresenta um resumo explicativo da aplicação dos instrumentos:

Quadro 6: Resumo/Apresentação dos Instrumentos de Pesquisa Questionários 2 a 11

Questionário	Finalidade
Questionário 2 – Primeiro questionário sobre o Filme O GUARANI	Aplicado no 1º Encontro do Evento de Extensão
Questionário 3 – Segundo questionário sobre o Filme O GUARANI	Respondido após atividade de literatura do/a professor/a sujeito com seus alunos, com o uso da obra cinematográfica O GUARANI.
Questionário 4 – Primeiro questionário sobre o Filme MACUNAÍMA	Aplicado no 2º Encontro do Evento de Extensão
Questionário 5 – Segundo questionário sobre o Filme MACUNAÍMA	Respondido após atividade de literatura do/a professor/a sujeito com seus alunos, com o uso da obra cinematográfica MACUNAÍMA.
Questionário 6 – Primeiro questionário sobre o Filme VIDAS SECAS	Aplicado no 3º Encontro do Evento de Extensão
Questionário 7 – Segundo questionário sobre o Filme VIDAS SECAS	Respondido após atividade de literatura do/a professor/a sujeito com seus alunos, com o uso da obra cinematográfica VIDAS SECAS.
Questionário 8 – Primeiro questionário sobre o Filme A TERCEIRA MARGEM DO RIO	Aplicado no 4º Encontro do Evento de Extensão
Questionário 9 – Segundo questionário sobre o Filme A TERCEIRA MARGEM DO RIO	Respondido após atividade de literatura do/a professor/a sujeito com seus alunos, com o uso da obra cinematográfica A TERCEIRA MARGEM DO RIO.
Questionário 10 – Primeiro questionário sobre o Filme O PAGADOR DE PROMESSAS	Aplicado no 5º Encontro do Evento de Extensão
Questionário 11 – Segundo questionário sobre o Filme O PAGADOR DE PROMESSAS	Respondido após atividade de literatura do/a professor/a sujeito com seus alunos, com o uso da obra cinematográfica O PAGADOR DE PROMESSAS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Setembro de 2013.

Ocupo esta seção para apresentar e tabular a parte da pesquisa que focaliza o uso das mídias cinematográficas no evento de extensão “Cinema e Literatura no Ensino Médio”, utilizado como ponto de partida para a pesquisa e para a geração dos dados. Focaliza também o uso que os/as professores/assujeitos fizeram dessas mesmas mídias com seus/suas alunos/as, nos intervalos entre um encontro e outro do evento. Esta dinâmica de aplicação dos instrumentos de pesquisa está resumida no Quadro 6.

Procurou agrupar as respostas semelhantes, com vistas à análise à luz da fundamentação teórica selecionada.

5.2.3.1. A apreciação das obras no evento de extensão

a) O primeiro questionário de cada obra

Foram elaboradas quatro questões idênticas para os cinco questionários. São os seguintes questionários:

- a.1) Questionário 2 – Primeiro questionário sobre o filme “O Guarani”;
- a.2) Questionário 4 – Primeiro questionário sobre o filme “Macunaíma”;
- a.3) Questionário 6 – Primeiro questionário sobre o filme “Vidas Secas”
- a.4) Questionário 8 – Primeiro questionário sobre o filme “A Terceira margem do rio”; e
- a.5) Questionário 10 – Primeiro questionário sobre o filme “O Pagador de promessas”.

As questões apresentadas em cada um dos questionários são as seguintes:

- 1) Depois de ver o filme (nome da obra cinematográfica), é possível concluir que é:
 - a) () Ficção com a utilização de pontos extraídos da vida cotidiana da época que representa.
 - b) () Baseado na realidade.
 - c) () Reproduz fielmente a obra literária impressa.
 - d) () Outro. Cite e comente:

- 2) Que conteúdos você trabalharia com o uso do filme (nome da obra cinematográfica)?

- 3) Em qual série você trabalharia o filme (nome da obra cinematográfica)?
 - a) () 1ª série do Ensino Médio.
 - b) () 2ª série do Ensino Médio.
 - c) () 3ª série do Ensino Médio.
 - d) () Em todas as séries.

4) Que procedimentos utilizaria para trabalhar o filme? (Trabalho em grupo, trabalho individual, palestras elaboradas pelos alunos sobre os temas abordados no filme, avaliações individuais, elaboração de vídeo pelos alunos com base na obra cinematográfica, assistida, outros.)

5.2.3.1.1. A primeira questão dos questionários 2, 4, 6, 8 e 10

Sobre a primeira questão, apresentam-se as respostas e, em seguida, faz-se a análise:

A questão:

Primeira questão do Questionário 2 – Primeiro Questionário sobre o filme “O Guarani”.

“Depois de ver o filme ‘O Guarani’, é possível concluir que:” Os sujeitos responderam conforme o Quadro 7.

Quadro 7: Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘O Guarani’

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Ficção com a utilização de pontos da vida cotidiana da época que representa	25
2) Baseado na realidade	01
3) Reproduz fielmente a obra literária impressa	03
4) Outras respostas	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Sobre aqueles que, conforme o quadro anterior, responderam a alternativa “4” (outras respostas), as mesmas foram separadas por ideia e colocadas quantificadas no quadro seguinte.

Quadro 8: Ideias presentes na alternativa “outras respostas” – Questão 1/Questionário 2 de ‘O Guarani’

Respostas	Sujeitos respondentes
1) O foco de José de Alencar é diferente de Norma Bengell	14
2) É o que Walter Benjamin chama de “reprodutibilidade técnica” – uma obra de arte origina a outra pela transposição sígnica.	29
3) É o que Roman Jakobson define como “tradução intersemiótica” – um conjunto de signos (escritos) é traduzido para outro (imagens).	09
4) A obra cinematográfica complementa a obra literária	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

A questão:

Primeira questão do Questionário 4 – Primeiro Questionário sobre o filme “Macunaíma”.

“Depois de ver o filme ‘Macunaíma’, é possível concluir que:” Os sujeitos responderam conforme o Quadro 9.

Quadro 9: Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘Macunaíma’

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Ficção com a utilização de pontos da vida cotidiana da época que representa	44
2) Baseado na realidade	01
3) Reproduz fielmente a obra literária impressa	01
4) Outras respostas	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Sobre aqueles que, conforme o quadro anterior, responderam a alternativa “4” (outras respostas), as mesmas foram separadas por ideia e colocadas quantificadas no quadro seguinte.

Quadro 10: Ideias presentes na alternativa “outras respostas” – Questão 1/Questionário 4 de ‘Macunaíma’

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Filme e livro dão conta de um “Macunaíma”, espécie de personagem criado para desafiar a sociedade conservadora da época.	03
2) Ambas as obras são reveladoras do momento histórico	04
3) O filme trabalha a ousadia de uma nova época. A literatura serve de instrumento de transformação social.	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

A questão:

Primeira questão do Questionário 6 – Primeiro Questionário sobre o filme “Vidas Secas”.

“Depois de ver o filme ‘Vidas Secas’, é possível concluir que:” Os/as professores/as sujeitos responderam conforme o Quadro 11.

Quadro 11: Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘Vidas Secas’

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Ficção com a utilização de pontos da vida cotidiana da época que representa	36
2) Baseado na realidade	12
3) Reproduz fielmente a obra literária impressa	01
4) Outras respostas	08

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Sobre aqueles que, conforme o quadro anterior, responderam a alternativa “4” (outras respostas), as mesmas foram separadas por ideia e colocadas quantificadas no quadro seguinte.

Quadro 12: Ideias presentes na alternativa “outras respostas” – Questão 1 / Questionário 6 de Vidas Secas

Respostas	Sujeitos respondentes
1) O êxodo provocado pela seca é o ponto alto em ambas as obras e permite o trabalho em literatura e outras disciplinas	03
2) As culturas religiosa e coronelesca estão bem representadas tanto na obra literária, quanto na cinematográfica, marcadas pela linguagem lenta é arrastada de quem “ou carrega a cruz” (religião) ou é “subordinado pelo poder” (nordestino em fuga)	03
3) Revela o perfil humano rústico e maltratado pelo clima	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

A questão:

Primeira questão do Questionário 8 – Primeiro Questionário sobre o filme “A Terceira Margem do Rio”.

“Depois de ver o filme ‘A Terceira Margem do Rio’, é possível concluir que:”
Os/as professores/as sujeitos responderam conforme o Quadro 13.

Quadro 13: Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘A Terceira Margem do Rio’

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Ficção com a utilização de pontos da vida cotidiana da época que representa	39
2) Baseado na realidade	01
3) Reproduz fielmente a obra literária impressa	00
4) Outras respostas	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Sobre aqueles que, conforme o quadro anterior, responderam a alternativa “4” (outras respostas), as mesmas foram separadas por ideia e colocadas quantificadas no quadro seguinte.

Quadro 14: Ideias presentes na alternativa “outras respostas” – Questão 1/Questionário 8 de A Terceira Margem do Rio

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Há diferenças entre os dois conjuntos semióticos	06
2) Mistura elementos da modernidade (do Conto) com elementos da contemporaneidade (da produção cinematográfica)	07
3) A realidade sertaneja do conto é mesclada pela inserção de recursos tecnológicos na trama da obra cinematográfica	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

A questão:

Primeira questão do Questionário 10 – Primeiro Questionário sobre o filme “O Pagador de Promessas”.

“Depois de ver o filme ‘O Pagador de Promessas’, é possível concluir que:”
Os/as professores/as sujeitos responderam conforme o Quadro 15.

Quadro 15: Conclusões dos/as professores/as sujeitos após exibição do filme ‘O Pagador de Promessas’

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Ficção com a utilização de pontos da vida cotidiana da época que representa	20
2) Baseado na realidade	09
3) Reproduz fielmente a obra literária impressa	00
4) Outras respostas	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Sobre aqueles que, conforme o quadro anterior, responderam a alternativa “4” (outras respostas), as mesmas foram separadas por ideia e colocadas quantificadas no quadro seguinte.

Quadro 16: Ideias presentes na alternativa “outras respostas” – Questão 1/Questionário 10 de ‘O Pagador de Promessas’

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Tanto a peça teatral quanto a obra cinematográfica congregam elementos culturais de uma época – início da década de 60 do século XX	10
2) A obra cinematográfica dá voz, movimento e cor aos personagens inscritos por Dias Gomes na obra teatral impressa.	07
3) A linguagem da obra impressa na forma de peça teatral é muito semelhante à da tradução cinematográfica	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

A análise da primeira questão dos questionários 2, 4, 6, 8 e 10:

Uma vez agrupadas – por amostragem representada por ideias nos quadros - as respostas às questões de número 01 (um) dos questionários 2, 4, 6, 8 e 10, faz-se a análise teórico-metodológica, à luz da fundamentação teórica escolhida.

Em primeiro lugar, os/as professores/as sujeitos da pesquisa fizeram predominar a alternativa “a”, afirmando e reafirmando que todas as obras, no ponto de vista deles, são obras de ficção com a utilização de pontos extraídos da vida cotidiana.

Vejamos o quadro-síntese:

Quadro 17: Quadro-Síntese de respostas à primeira questão questionários 2,4,6,8 e 10

Depois de ver o filme “O Guarani” é possível concluir que:			
a = 28 49,13%	b = 01 1,75%	c = 03 5,27%	d = 25 43,85%
Depois de ver o filme “Macunaíma” é possível concluir que:			
a = 44 77,19%	b = 01 1,75%	c = 01 1,75%	d = 11 19,30%
Depois de ver o filme “Vidas Secas” é possível concluir que:			
a = 36 63,15%	b = 12 21,06%	c = 01 1,75%	d = 08 14,04%
Depois de ver o filme “A Terceira Margem do Rio” é possível concluir que:			
a = 39 68,42%	b = 01 1,75%	c = 00 0%	d = 17 29,83%
Depois de ver o filme “O Pagador de Promessas” é possível concluir que:			
a = 28 49,13%	b = 05 8,77%	c = 04 7,01%	d = 20 35,09%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Agosto de 2012.

A incidência primordial da alternativa “a” nos remete a considerar que a maioria dos sujeitos (o percentual varia de acordo com a obra – entre 49 e 77%), entende a transposição de signos de um sistema midiático para o outro – da literatura impressa à obra cinematográfica – reservando-se, no entanto, a clareza de que não há cópia fiel e a tradução intersemiótica, inclusive, não o permite; são signos diferentes, muito embora tanto a obra de arte literária, como a cinematográfica dediquem-se a enfatizar a ficção e as representações presentes da obra impressa. Isto não significa que a obra impressa seja o original, e a obra cinematográfica, a cópia. Significa que a segunda – em seu sistema semiótico – consegue, de posse da primeira, propor uma leitura possível, agregando-lhe as nuances de movimento, cor, imagem e som.

Sobre este movimento que se realiza no percurso entre a obra literária e a obra cinematográfica e os fenômenos cênicos e populares que são gerados, tomamos Canclini (2011, p.244) para ratificar:

Os mitos com que sustentam as obras mais tradicionais e as inovações modernas indicam em que medida os artistas populares superam os protótipos, propõem cosmovisões e são capazes de defendê-las esteticamente e culturalmente. [...] a arte já não pode ser apresentada como inútil nem gratuita. É produzida dentro de um campo atravessado por redes de dependências que a vinculam ao mercado, às indústrias culturais e a esses referentes “primitivos” e populares que são também a fonte de que se nutre o artesanal.

Entendo como “artistas populares”, dentro desta visão, os cineastas e roteiristas; “protótipos”, as obras sobre a base gráfica (o livro) e “cosmovisões”, as propostas advindas das traduções intersemióticas, neste caso, das produções cinematográficas.

Eis, então, que estes artistas populares defendem sua arte – estética e culturalmente – sem, contudo, “ofender” o ponto de partida que é a obra literária, que, não por acaso, também tem sua estética e seu status de “estar” culturalmente situada em algum lugar no tempo e no espaço.

O conjunto de respostas empreendido pelos/as professores/as sujeitos da pesquisa retrata a consciência destes/as de que o conjunto semiótico “obra cinematográfica” não tem, nem deve ter, vínculo de fidelidade ao conjunto semiótico “obra literária”. Isto

pode ser observado em afirmações como:

“A obra cinematográfica mescla recursos da época na qual foi transposta para o cinema.”

“A abordagem cinematográfica deixa transparecer movimentos, sons e cores, diferentes da obra escrita...”

“A obra cinematográfica permite uma releitura da obra literária, porque traz os aspectos visuais e dinâmicos da literatura para perto do leitor.”

“É possível perceber que o filme não imita o livro, que cada um é uma forma de arte, embora tratem da mesma trama e cultuem a mesma história.”

“A obra cinematográfica dá voz, movimento e cor aos personagens inscritos por Dias Gomes na obra teatral impressa.”

Estas e outras afirmações denotam que os/as professores/as sujeitos utilizam, com propriedade em suas aulas de literatura brasileira a obra cinematográfica como estratégia didática.

Kellner (2003, p.4) afirma, ao referir-se à “cultura da mídia e o triunfo do espetáculo”, que estamos numa nova cultura do espetáculo que constitui uma nova configuração da economia, da sociedade, da política e da vida cotidiana, e que envolve novas formas de cultura e de relações sociais e novos modelos de experiência.

Ora, podemos configurar nesses “novos modelos de experiência”, o uso das mídias cinematográficas nas aulas de literatura, como proveitosas estratégias, esses novos modelos, além de propiciar o desvelar da obra escrita, revela-a pelas nuances dinâmicas retratadas nas telas do cinema.

Agregando as duas obras de arte nos belos momentos que são os processos de ensino e de aprendizagem, cada conjunto (de obra literária e cinematográfica) garante o debate e a discussão de temas diversos que lhe são circundantes. É possível atestar esta prática, em afirmações dos/as professores/as sujeitos, conforme apresentação das mesmas no quadro que segue. As afirmações foram separadas por ideia:

Quadro 18: Visão dos/as professores/as sobre uso de obras literária e cinematográfica para o ensino de literatura - possibilidades

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Perceber características do período literário e histórico presentes no interior das obras.	13
2) Perceber a contribuição social presente nas obras de arte literária e cinematográfica	05
3) Constatar questões culturais que permeiam as obras literárias e suas traduções intersemióticas cinematográfica	10
4) Entender que cada obra, à maneira da época de sua produção, congrega elementos de crítica e denúncia social.	12
5) Compreender que a obra literária, por meio da reprodutibilidade técnica, extrapola sua época e chega à contemporaneidade revestida da roupagem imagética repleta de sentido.	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Como se pode ver, as cinco obras trabalhadas disponibilizam uma profusão de temas propícios ao debate, à produção dissertativa, à elaboração poética e a outras atividades de tom didático e crítico.

5.2.3.1.2. A segunda questão dos questionários 2, 4, 6, 8 e 10

A segunda questão desses questionários apresenta-se nos seguintes termos: “Que conteúdos você trabalharia com o uso do filme ...?” (O Guarani, Macunaíma, Vidas Secas, A Terceira Margem do rio, O Pagador de Promessas.)

Sobre a esta questão, reúnem-se algumas respostas representativas do conjunto de cinquenta e sete (57) respostas dadas para cada um dos cinco questionários – um de cada obra. Essas respostas são quantificadas pela ideia que as representa, no quadro que segue.

Cada professor/a sujeito da pesquisa apresentou três conteúdos possíveis de serem trabalhados para cada uma das 5 obras. Na compilação, têm-se 855 respostas, distribuídas no quadro seguinte.

Quadro 19: Conteúdos que os/as professores/as sujeitos trabalhariam com as obras cinematográficas desta pesquisa

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Recursos de linguagem / elementos da narrativa de ficção: tempo, espaço e personagens	23
2) Hábitos, costumes e valores da época, mitos, misticismo e religiosidade	16
3) Interdisciplinarmente com outras disciplinas da série	19
4) Diferença entre ler o livro e ver o filme	20
6) Perceber características do período literário e histórico presentes no interior das obras.	16
5) Diversidade étnica, cultural e social	21
6) Contextos históricos dos quais emergem as obras, estilo de época e outros fatores adjacentes	14
7) Diferença entre os focos dos autores das obras literárias e dos diretores cinematográficos	15
8) A alienação humana e a relação entre dominador e dominado no contexto de produção das obras	13
9) Pluralidade de gêneros	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

A análise das respostas à segunda questão dos questionários 2, 4, 6, 8 e 10:

Sobre a obra “O Guarani”:

Observo que a tendência dos/as professores/as sujeitos – ao trabalharem com a obra – é focar nos recursos de linguagem, elementos da narrativa de ficção, tempo, espaço e personagens e o período histórico, no qual ocorre a escrita da obra. Em seguida, citam muitas vezes o trabalho interdisciplinar com História, Geografia, Sociologia e Arte. No âmbito da interdisciplinaridade com História sugerem tematizar as relações históricas entre Portugal e Brasil, bem como o contexto do Brasil Império, o surgimento e a formação da identidade nacional e a presença das relações de vassalagem. Outro ponto que se evidencia é a importância dos pontos da obra que abordam a formação do povo brasileiro, o papel do indígena e a identidade étnica do Brasil.

Alguns/mas dos/as professores/as sujeitos sugerem, por suas respostas, ser importante mostrar aos/às alunos/as a diferença entre ler o livro e ver o filme, ressaltando diálogos impressos e audíveis e o que se pode aprender com cada uma das formas. Trabalhar questões voltadas para os cuidados com o meio ambiente – flora e fauna – como também a beleza poética de ambientes naturais intocados pela mão

humana, revelou-se tema e quase uma preocupação dos/as professores/as sujeitos. Temas intrínsecos à obra e ao contexto da época destacam-se, como questões linguísticas, idealização do amor, o herói nacional, o mito do “bom selvagem”, como em Rousseau, a fase indianista de José de Alencar.

Elementos que possibilitam a análise comparativa entre os perfis personagísticos se apresentam nas repostas de 40,35% dos/as professores/as sujeitos: a possibilidade de comparação entre o índio de Alencar, o de Gonçalves Dias e o de Gonçalves de Magalhães, se coloca como estratégia para discussão, debate, interação e aprendizagem. Alencar “tece” um índio no cotidiano do homem branco; Gonçalves Dias, em I-Juca-Pirama, apresenta o índio na condição de figura poética, ligado aos costumes da tribo e moldado bem ao estilo romântico; Gonçalves de Magalhães presenteia a literatura com A Confederação dos Tamoios, quando se aproxima de Alencar ao posicionar sua imagem de índio na poesia: em contraponto ao pensamento de Alencar, que formula o herói apaixonado, que vive e luta pelos intentos amorosos, Magalhães se sujeita à morte pelo irmão da tribo:

“Ele sonha... Alto moço se lhe antolha
De belo e santo aspecto, parecido
Com uma imagem que vira atada a um tronco,
E de setas o corpo traspassado,
Num altar desse templo, onde estivera,
E que tanto na mente lhe ficara,
— "Vem!" lhe diz ele e ambos vão pelos ares.
Mais rápidos que o raio luminoso
Vibrado pelo sol no veloz giro,
E vão pousar no alcantilado monte,
Que curvado domina a Guanabara.”

Os/as professores/as sujeitos apresentaram também a alternativa de trabalho intertextual com outras obras literárias – contemporâneas à obra “O Guarani”, ou de outras épocas – encetando estudos sobre questões voltadas ao índio brasileiro, especialmente em sua relação com o branco.

Bastante abordada nas repostas, quanto às possibilidades de ação docente, está também a necessidade que o Brasil tinha, à época, de heróis próprios; sugerem o trabalho com o perfil de herói do século XIX em comparação ao perfil do herói contemporâneo e a representação simbólica nacional. Afirmam, ainda, nas repostas, ser

importante trabalhar a missão histórica da obra “O Guarani”, como também aspectos cênicos desvelados pela obra cinematográfica e que podem, sem dúvida, servirem de proposta interdisciplinar com Geografia.

Em 54% das respostas, encontra-se presente a sugestão de trabalho intertextual com outras obras do próprio Alencar e de outros autores. Exemplificam possibilidades, como: “Ubirajara” e “Iracema” (de José de Alencar); “A confederação dos tamoios” (Gonçalves de Magalhães).

Aproveito para citar outras possibilidades como I-Juca Pirama e Os Timbiras (este, inacabado) (Gonçalves Dias); Robinson Crusoe (Daniel Defoe), que foi uma das principais influências literárias de J. Jacques Rousseau; O Uruguai (Basílio da Gama), com o indianismo arcádico; Moema (Victor Meireles); Marabá e O último Tamoio (Rodolfo Amoedo); e Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (Rousseau) – neste último é abordada a ideia do “bom selvagem”, especialmente na passagem que afirma que “a maioria de nossos males” é obra nossa e (...) os teríamos evitado quase todos, conservando a maneira de viver simples, uniforme e solitária, que nos era prescrita pela natureza”. (AMARAL, 2009, p.105). É esta a ideia que se destaca por boa parte dos escritos indianistas dos séculos XVIII, XIX e XX.

Por final, uma das respostas mais presentes foi a possibilidade de se fazer a leitura estética do filme, a oralidade e a narrativa presente nele.

Sobre boa parte das sugestões, penso, com Sarlo (2005), que há uma voz universal que toma partido. O quebra-cabeças de conflitos localizados quer histórica, quer geograficamente, substitui o mapa simétrico dos “grandes conflitos” (literários) épicos, presentes, por exemplo, na “Odisséia” (de Homero) e em “Os Lusíadas” (de Camões).

O Indianismo de O Guarani – de Alencar e Bengell – nos apresenta intensas alternativas e vastos caminhos para se tráfegar na ação didática, com a presença indígena e sua trajetória cultural, em conflitos bem menos épicos, do que temáticos e focados na resolução de embates humanos imediatos e bem menos “glamourosos”.

Sobre a obra “Macunaíma”:

As possibilidades apontadas sobre o uso de Macunaíma – obras escrita e fílmica – apontam, via de regra, para estudos da formação da identidade cultural brasileira.

Reúnem-se, neste tópico, respostas que agrupam as expectativas de trabalho didático da maioria dos/as professores/as sujeitos da pesquisa.

O trabalho com a linguagem culta e com a linguagem popular / coloquial, está apontado por trinta e seis (36) dos cinquenta e sete (57) questionários.

O paradoxo campo/cidade, o enfoque de costumes e valores, as crenças populares e as diferenças culturais, aparecem como alternativa em 31 (trinta e uma) respostas.

Quase unanimemente – cinquenta e seis (56) – sugerem que sejam evidenciadas nas aulas de literatura, o período histórico em que Andrade concebe a obra, a linguagem e as figuras de linguagem que a composição evoca.

Destacam também, para o trabalho didático: aspectos do folclore nacional, a constituição do povo brasileiro, as relações de poder em vários aspectos, os perfis brasileiros da década de 20 do século XX, a urbanização movida pela industrialização crescente e os paralelos entre simplicidade e ignorância presentes nos personagens de Macunaíma.

Sugerem ainda abordar a caracterização dos personagens – da obra literária e da cinematográfica – a presença da ousadia, da revolução de costumes, utilizando-se da análise de trechos específicos das duas obras.

Incluem também a sugestão de trabalhos interdisciplinares: Literatura, Geografia, História, Sociologia e Arte. Destacam ser importante, neste contexto interdisciplinar, a abordagem do perfil de cidadão brasileiro desafiador, movimentos como a Tropicália e Hippie, o movimento antropofágico e o perfil de anti-herói traçado para Macunaíma – “O herói sem nenhum caráter” – Que herói é este desprovido de caráter?

Entre Macunaíma – obra literária e cinematográfica – há uma distância temporal que caracteriza contextos de produção diferentes. A obra literária é produzida na década de vinte do Século XX. O filme é produzido no contexto da Tropicália e do Movimento Hippie. Este último deixa-se permear pela influência desses movimentos tão importantes para a Cultura brasileira, enquanto o primeiro se encontra em um contexto de produção não menos significativo, que sucede a Semana de Arte Moderna, movimento que repercute na arte literária até o momento atual.

Os/as professores/as sujeitos elencam em suas respostas a possibilidade de abordar, em sala de aula, elementos culturais brasileiros e externos, a contextualização

histórica, a Semana de 22 (ou Semana de Arte Moderna), as lendas e mitos indígenas, as cantigas folclóricas, a linguagem, os comportamentos humanos e a saga do anti-herói, forjando sua intertextualidade, com personagens de outras obras literárias, relacionadas à modernidade e suas raízes.

Tendo sido Macunaíma publicado no ápice da primeira fase do Modernismo, manifesta influências imediatas de dois romances: Memórias de um Sargento de Milícias (de Manuel Antonio de Almeida) e Iracema (de José de Alencar). Do primeiro ele herda a malandragem da personagem Leonardo (filho); do segundo, temas oriundos da mitologia indígena e certa noção de nacionalidade a que Macunaíma se opõe.

Outras sugestões aparecem, embora em menor número: a opção de se trabalhar as lendas populares e o misticismo; questionar por que o príncipe precisa ser louro e não de outra cor; as figuras de linguagem; a carta das Icamiabas em intertextualidade com a Carta (de Pero Vaz de Caminha).

Conforme Silva (2007) o impacto de filmes como Macunaíma sobre alunos na faixa etária do terceiro ano (16/17 anos), manifesta-se de acordo com a educação de base familiar complementada pela educação de base escolar e pode variar de sujeito para sujeito.

Assim sendo, há que se conduzir a ação didática, não para a preconização excessivamente moral, mas para as questões éticas e valorativas que, segundo Silva (2007), são tão antigas quanto a própria humanidade. A luta dual entre o bem e o mal foi e sempre será travada:

Na verdade esta é uma luta que se dá na tentativa de organização e compreensão de assuntos comuns a todas as culturas e civilizações. Parece fundamental hoje ajudar os nossos jovens a construir o embasamento necessário para que façam as suas opções, para que consolidem os seus valores e consigam elucidar suas escolhas neste mundo cheio de informações, as quais nem sempre garantem a formação de homens e mulheres realmente humanizados e éticos. (SILVA, 2007, p.208).

Em se tratando de Macunaíma que aventa o personagem título em sua imagem de anti-herói, a ação didática pode, certamente, discutir a construção conjunta de conhecimentos e valores éticos.

Do ponto de vista da formação humana, assevera Silva (2007), é possível vislumbrarmos, no cinema, uma dimensão educativa. Ao nos depararmos com narrativas como esta, perguntamos se na escola temos oferecido espaço a figuras, cujos históricos servem de referência a alunos e a alunas.

Do ponto de vista pedagógico, é nítido que se o cinema encanta, deslumbra e emociona, ele também ensina. Tanto pela via do impacto, “o mais potencial deste recurso” (SILVA, 2007, p.212), – o drama e a rapsódia como gêneros cinematográficos – ultrapassam a simples transmissão de informações, alcançando, sobretudo a possibilidade de ampliar a interlocução do sujeito com o seu mundo, abrindo os canais de comunicação, aumentando a possibilidade de escuta, de questionamento e de reflexão.

Sobre a obra “Vidas Secas”:

Para as obras cinematográfica e literária Vidas Secas, os/a professores/as sujeitos da pesquisa apontam várias alternativas didáticas, neste tópico reunidas resumidamente por ideia.

O estudo das variações linguísticas regionais e a precariedade da linguagem aparece na resposta de 20 professores/as sujeitos, bem como sugestões de trabalho com aspectos sociológicos: manifestações de poder político institucionalizado escravizando e subordinando os seres humanos martirizados pelo clima.

Aparece nas respostas de 49 professores/as sujeitos – citada de diversas formas, – a possibilidade de trabalho interdisciplinar com os conteúdos históricos que fazem com que a região nordeste permaneça servil ao poder público instituído; o discurso do poder *versus* o discurso do sujeito alienado; aspectos culturais que se alongam ano após ano, como o deslocar-se constantemente em função da seca.

Sugerem o trabalho com perspectivas que privilegiam o debate sobre meio ambiente como tema transversal, bem como debates sobre migrantes fugitivos do clima, penúria e impotência diante das condições de pobreza que não se dispersam e a ação política incompetente que não faz acontecer as melhorias que seriam / são de sua responsabilidade, o que eterniza a miséria, a fome e o mal-estar do sujeito nordestino.

Muitas das respostas indicam o trabalho com o período histórico em que

Graciliano Ramos produz a obra, as influências políticas, econômicas, regionais e artísticas que perpassam o Modernismo desta fase, bem como, intertextualmente com São Bernardo (do próprio Graciliano Ramos) e com as obras Fogo Morto e Menino do Engenho (de José Linz do Rego), cujas temáticas se aproximam bastante de Vidas Secas.

Temas como religiosidade, crenças, analfabetismo e exploração desleal do trabalho humano escravo e a omissão política, aparecem 49 vezes nas respostas dos sujeitos. Aspectos de gênero são recorrentes, indicando o trabalho com temas como a submissão da mulher, a visão do mundo aos olhos femininos em comparação à visão do mundo pelos olhos masculinos; o machismo vigente e a subordinação da mulher pelo homem como algo natural e aceito sem parcimônia: “o homem (Fabiano) quer mais terra; a mulher (Sinhá Vitória) quer um quarto com cama de madeira.”

Os/as professores/as sujeitos sugerem que Literatura e Geografia oferecem ótimas possibilidades interdisciplinares: aspectos paisagísticos regionais, o cerrado e a caatinga – como aparecem em Vidas Secas? Como a seca modifica e transforma a vida das pessoas; no contexto da seca: a esperança de uma vida melhor, a ditadura da retirada e o drama humano, que gera questões relacionadas à identidade – “quem sou, se não me é permitido fixar-me no espaço geográfico?”

Ainda nos aspectos de análise voltados ao romance regional, os/as professores/as sujeitos indicam alternativas de trabalhar o romance e a obra cinematográfica em seu caráter de denúncia social, analisando a realidade vigente, em paralelo à mostrada no período tanto de produção da obra escrita, como da obra em cinema.

Com Arte, sugerem o trabalho de representação gráfica das obras, em xilogravura, desenho em grafite, música regional nordestina, caricaturas; o estudo da monocromia, com ilustrações temáticas de “ser humano x animal” – menino mais novo/menino mais velho x cachorra Baleia.

Sugerem ainda o trabalho com folclore e manifestações artísticas locais: o imaginário, as rezas e as benzedeadas.

Apontam como importantes, pontos como o contexto da República Velha no Brasil, Canudos, o Cangaço e a repressão; o homem e sua relação com as leis. A oportunidade de vingança x valores/dignidade humana. Os impostos, o papel da autoridade. A sabedoria da mulher em sua ânsia de que seus filhos sejam “gente”, com

estudo; a busca de confortos simples como “dormir na cama”; os pontos étnicos fazendo diferença no pagamento da empreita; a arte de “ler” o tempo – chuva x morte; a geografia do sertão, o clima, o relevo, a vegetação e as queimadas.

A seca, como indústria de votos no Nordeste, a predestinação humana e os sonhos/sentimentos na busca de uma vida melhor, são também sugestões para a ação didática com *Vidas Secas*.

A miséria no cinema brasileiro sempre foi pensada de forma restritiva, sem buscar a pluralidade de nossa cultura. Este meio possui uma carga histórica e excludente que o Cinema Novo, certamente ajudou a combater, mas que ainda precisa surgir como opção cultural de todos. (ALVARENGA e SOTOMAIOR, 2008, p.62)

Utilizo-me das palavras de Alvarenga e Sotomaior para endossar as propostas dos/as professores/as sujeitos, direcionadas à ação didática com as obras literária e cinematográfica *Vidas Secas*. Os autores argumentam que, com a geração da década de 1960 (quando foi produzida a obra cinematográfica), a realização cinematográfica já não seria mais “uma atividade divorciada das demais atividades culturais de nível mais alto do país”. Afirmam, ainda, que o cineasta não seria mais um técnico especializado dentre outros da equipe de filmagem, mas um artista. Contribuem, considerando que

Para Nelson Pereira (dos Santos), a “política do autor” encontrava no Brasil, em vez de uma indústria a combater, uma tradição de realização que, já de saída era autoral. Devido às diversas circunstâncias estruturais e culturais, o diretor de cinema era levado a participar de todo o processo. (ALVARENGA E SOTOMAIOR, 2008, p.63)

No uso conjunto das obras literária e cinematográfica *Vidas Secas*, considerando o que é sugerido pelos professores sujeitos como ação didática, podemos aproveitar o argumento de que

o discurso ‘midiático’ (...) é um espaço propício para o trabalho transdisciplinar. (...) a teoria e as técnicas de observação antropológica, o treinamento dessa disciplina para obter conhecimentos diretos nas microintegrações da vida cotidiana, podem ajudar a entender como os discursos da mídia se inserem na história cultural, nos hábitos de percepção e compreensão dos setores populares. (CANCLINI, 2011, p.263)

Ao considerar a temática predominante em *Vidas Secas* com a representação de

um mundo que favorece a miséria humana, concordo com a afirmação de que “diferentemente da exaltação folclórica das tradições em nome de uma visão metafísica do povo com força criadora originária, o populismo seleciona do capital cultural arcaico, o que pode compatibilizar com o desenvolvimento contemporâneo”. (CANCLINI, 2011, p.264)

Este autor assevera ainda que a coisa mais alentadora que esteja ocorrendo com o popular – do qual fazem parte o cinema e a literatura – é que alguns folcloristas não se preocupam só em resgatá-lo, os comunicólogos em difundir-lo e os políticos em defendê-lo, **que cada especialista não escreve só para seus iguais**, nem para determinar o que o povo é, mas antes para perguntar-nos, junto aos movimentos sociais, como reconstruí-lo.

Sobre a obra A Terceira Margem do Rio:

Neste tópico analiso as sugestões dadas pelos/as professores/as sujeitos para a ação didática com as obras literária (de João Guimarães Rosa) e cinematográfica (de Nelson Pereira dos Santos) A Terceira Margem do Rio. As respostas são reunidas por aproximação de sentido ou ideia e analisadas à luz da fundamentação teórica, a exemplo das obras já anteriormente vistas.

Dos cinquenta e sete (57) professores sujeitos, cinquenta e um (51) mencionam a importância de levar à sala de aula o trabalho com a linguagem e a contextualização histórica do período literário da terceira fase do Modernismo. Enfatizam, ligados a esta fase da literatura, a importância de se abordar temas como misticismo e religiosidade presentes nas obras, bem como, “a terceira margem” e sua transcendentalidade, aspectos de vida e morte, messianismo e exploração da fé ingênua.

Estes mesmos sujeitos da pesquisa aliam a estes temas a possibilidade de se trabalhar como ponto e contraponto, a vida urbana e a vida sertaneja, em interdisciplinaridade com Geografia e Sociologia. Com Geografia, quarenta e nove (49) professores/as sujeitos indicam tematizar clima, vegetação e relevo do sertão mineiro que se apresenta como cenário à obra. Quarenta e sete (47) professores/as sujeitos apontam ser importante o trabalho interdisciplinar com História e Filosofia, fazendo permear temas como religião, cultura e escolhas humanas, bem como o contexto histórico da época da produção, tanto da obra escrita, quanto da obra cinematográfica.

Ainda nesta interdisciplinaridade incluem o trabalho com aspectos socioculturais do povo do centro-oeste do país, na primeira metade do século XX. 38 (trinta e oito) professores/as sujeitos da pesquisa propõem o trabalho com o uso peculiar da linguagem de Guimarães Rosa, os neologismos, repetições de vocábulos, oralização e seu estilo típico e único de fazer literatura. Ligados à análise da linguagem rosiana (o universo do autor), encetam para a exploração de elementos da narrativa de ficção como tempo, espaço e personagens, propondo trabalhar temas transversais como ética, comportamento e relacionamentos humanos. No âmbito da obra cinematográfica, surgem aspectos não presentes no conto, como a mídia (a TV) e sua influência na vida da família antes rural, agora urbana; o surgimento dos sensacionalismo instigando o uso comercial dos poderes da menina, neta do protagonista que ficou na “terceira margem”. Quarenta e dois (42) dos/as professores/as sujeitos articulam a sugestão de trabalho didático com questões relacionadas ao folclore brasileiro, presentes na obra: os temas abstratos e suas diversas faces/possibilidades interpretativas: amor/ódio, bem/mal, Deus/diabo, colocados em dualidade, dando a entender as facetas múltiplas e ambíguas da humanidade. Quarenta e três (43) professores/as sujeitos propõem trabalhar o imaginário, o realismo fantástico, o sertão e o invisível, tendo como pressuposto a possível visão de Guimarães Rosa (obra literária) e de Nelson Pereira dos Santos (obra cinematográfica), bem como as crenças, a inocência, os valores humanos, a espiritualidade, a paisagem rural, o rio, o isolamento, a alienação e a mulher (pulso e postura firmes) no comando da família: “ocê vá, ocê fique, ocê não vorte”. 45 (quarenta e cinco) sugerem o trabalho com as metáforas e com as descobertas poéticas dentro do conto e da arte cinematográfica. Quarenta e seis (46) citam a possibilidade didática de explorar elementos da narrativa de ficção como tempo (psicológico e cronológico), espaço (físico e imaginário) e personagens. Também a introspecção e o sonho em Guimarães Rosa são citados como temas possíveis. O que é a terceira margem?

Lendas e o ser humano em seus questionamentos e inquietudes, o medo, a fuga (o que significa a fuga?) – aparecem em trinta e seis (36) respostas para articular com disciplinas como Sociologia e Arte. Em interdisciplinaridade com Sociologia aparece a sugestão de tematizar as desigualdades sociais.

Em se considerando Guimarães Rosa como um exímio contador de histórias,

vinte e sete (27) professores/as sujeitos sugerem um trabalho articulado com Arte, na forma de um Projeto de Contação de Histórias na Escola/Comunidade.

O enredo de A Terceira Margem do Rio, especialmente a obra cinematográfica, traduzida semioticamente por Nelson Pereira dos Santos, transforma o dom da menina num espetáculo sensacionalista. Isso nos lembra um panorama em que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção, se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos.” (DEBORD, 2005, p.8).

Assim sendo, não é simplesmente a tradução semiótica que transforma a obra literária em cinematográfica e ponto; há todo um enredo / desenredo que se interpõe, gerando diferentes possibilidades didáticas: trabalhar didaticamente com a obra escrita gera certo tipo de informação que vem com a leitura e a particular geração de imagens, cenas, gostos, cheiros, bem particular de cada leitor; trabalhar didaticamente com a obra cinematográfica gera outro tipo de informação e aprendizados que vêm da interação do espectador com as imagens, cores e sons já sonhados, idealizados e propostos por um produtor cinematográfico.

Desta forma e, com o foco nesta última (a obra cinematográfica),

as imagens que se desligaram de cada aspecto da vida fundem-se num curso comum, onde a unidade desta vida já não pode ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente desdobra-se na sua própria unidade geral, enquanto pseudomundo à parte, objeto de exclusiva contemplação. [...] O espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade, e como instrumento de unificação. (DEBORD, 2005, p.8)

Sim. Mas em quê o espetáculo da obra cinematográfica se relaciona com os processos de ensino e de aprendizagem nas quais o/a professor/a articula, estrategicamente o cinema traduzido da literatura?

É possível afirmar que é justamente o espetáculo que faz “realizar os saberes”, neste caso voltados para os conhecimentos literários; é o conglomerado bem urdido e organizado das imagens, articulados em tempos, movimentos, cores, melodias e outros sons (vocais e não-vocais), que vão permanecer na memória do aluno para, no futuro, servir-lhe de “conhecimento do mundo” (FREIRE, 1996, p.47), mobilizando-lhe outros saberes.

Sobre o espetáculo que gera saberes, “o que ele apresenta como perpétuo é fundado sobre a mudança, e deve mudar com a sua base”. (DEBORD, 2005, p.45). Dessa forma, a “cultura do espetáculo” ganha novos contornos de entretenimento na aurora do século XXI.

O entretenimento sempre foi o principal campo do espetáculo, mas na atual sociedade do infoentretenimento, entretenimento e espetáculo entraram pelos domínios da economia, política, sociedade e vida cotidiana por meio de formas inovadoras e importantes. (KELLNER, 2003, p.7)

Em *A Terceira Margem do Rio* cinematográfica, o espetáculo circunda o texto, se insere nele, se desprende das imagens e dos sons, se reflete no enredo e se integra à aprendizagem do aluno, em literatura. Tudo isso, considerando o entretenimento que o espetáculo do cinema proporciona.

Há a geração de uma dupla face de serventia para a obra cinematográfica: a diversão e o saber que, muito embora, pareçam não oferecer possibilidade de articulação, se enredam, se entrelaçam e oportunizam os dois – o entretenimento e o saber.

Neste ponto, é importante distinguir Kellner de Debord, sobre a forma como cada um conceitua “espetáculo”. Há três grandes diferenças entre o conceito do primeiro, comparado com o conceito do segundo: em primeiro lugar, enquanto Debord desenvolve um conceito monolítico, Kellner reporta-se a espetáculos específicos; em segundo lugar, Kellner procura compreender, em seu conceito, a sociedade e a cultura americanas atuais, enquanto Debord analisa um estágio específico da sociedade capitalista, no qual a mídia e a sociedade de consumo se organizam em torno do espetáculo, mostrando ainda uma perspectiva neomarxista intelectual francesa; Kellner, em contraponto, trabalha variáveis como determinada raça, classe, gênero, religião, etc; em terceiro lugar, Kellner analisa contradições e revezes do espetáculo, enquanto Debord apresenta uma noção nítida e triunfante da sociedade do espetáculo.

De toda forma e, não obstante as diferenças conceituais, ambos, perfeitamente, podem embasar e bem definir, cada qual a seu turno, o espetáculo que ora direciono para a obra cinematográfica *A Terceira Margem do Rio*, em sua perspectiva de estratégia

didática par ao processo de ensino de literatura.

Sobre a obra “O Pagador de Promessas”:

Para operar didaticamente com as obras literária e cinematográfica O Pagador de Promessas (Dias Gomes e Anselmo Duarte), respectivamente, autor e produtor, os/as professores/as sujeitos apresentam sugestões que, nesta seção, são agrupadas por tema e analisados na sequência.

Quarenta e oito (48) indicam o trabalho com o tema do sincretismo religioso, aspectos voltados à cultura local, a influência afro nos costumes regionais ligados à Bahia (mormente a Salvador, neste caso) e questões alicerçadas no fanatismo e no preconceito religiosos. Quarente e nove (49) destacam ser importantes a ação didática com as características da terceira fase do Modernismo e com o irromper da produção literária contemporânea, prenunciada pelos escritos dos anos 60 do século XX. Cinquenta e um (51) professores/as sujeitos sugerem trabalhar o folclore, o misticismo e as crenças presentes nessa obra literária e marcantes nas cenas da obra cinematográfica, nas posturas, cenas humanas e cenários ali presentes.

Em interdisciplinaridade com Geografia, doze (12) professores/as sujeitos indicam o trabalho com os aspectos de relevo e paisagem que marcam a trajetória de Zé do Burro, do interior à cidade grande; quinze (15) propõem o trabalho interdisciplinar com História, Sociologia, Psicologia e Arte – tudo com interface em Literatura, sugerindo a abordagem das questões sociopolíticas, comportamentais dos personagens humanos, a humanização do animal, bem como aspectos arquitetônicos presentes nos cenários de características antigas, a caricaturização do homem simples representado por Zé do burro e a sua linguagem simples, direta e sem rodeios. Vinte e três (23) professores/as sujeitos abordam a possibilidade de tematizar os abusos da imprensa sensacionalista; o contexto histórico; as relações humanas; a ideia de pecado; e valores humanos honestidade, lealdade e fidelidade. Trinta e sete (37) aventam a possibilidade do trabalho com temas como discriminação, poder governamental e militar x sociedade; as questões culturais serão abordadas com prioridade porque o filme lhes confere ampla visualização. Dezoito (18) sugerem trabalhar em sala de aula o imaginário que faz a origem de Salvador por meio da África e a influência desta sob diversos aspectos. Vinte

e sete (27) professores/as sujeitos propõem tematizar a reforma agrária, a ditadura militar, a exploração sexual e a interferência da mídia que altera o curso da vida humana; a miscigenação religiosa brasileira e a exploração da fé; usar a poesia de cordel para “falar” de tudo isso, como também do jogo da capoeira, dos interesses políticos e das vivências humanas de forma geral, no entorno de Zé do Burro.

O Pagador de Promessas (produção cinematográfica de Anselmo Duarte), tradução da obra literária teatral do mesmo nome (de Dias Gomes), diferente das quatro obras analisadas anteriormente, traz que é uma peça teatral que se traduz intersemioticamente para o cinema.

Este ingrediente, que imbrica teatro e cinema, faz toda a diferença nesta análise, porque há a reformulação da “cena viva” para a “cena reproduzida”, como defino.

Canclini (2011, p.281) pergunta: “Por que esse gênero teatral é um dos preferidos pelos setores populares?” – Esta pergunta se coaduna diretamente à época em que a peça teatral e a obra cinematográfica em questão, vêm a público: são quase simultâneas; a primeira é de 1959 e a segunda, de 1962 – momento crítico, pré-ditadura militar em que os setores populares estão nas ruas, protestando e reivindicando toda sorte de melhorias para a vida na cidade e no campo. É uma época em que o teatro e o cinema estão caindo no gosto dos CPC’s (Centros Populares de Cultura). CPC’s são organizações criadas pela UNE – União Nacional dos Estudantes, em 1961, no Rio de Janeiro, para divulgar uma “arte popular revolucionária”.

No tango e na telenovela, no cinema massivo e na nota sensacionalista, o que comove os setores populares é o drama do reconhecimento e a luta para fazer-se reconhecer, a necessidade de recorrer a formas variadas de sociabilidade primordial (o parentesco, a solidariedade da vizinhança, a amizade) frente ao fracasso das vias oficiais de institucionalização do social, incapazes de assumir a densidade das culturas populares. (MARTIN-BARBERO, 2008, p.111).

É esta “luta para fazer-se reconhecer” que se encontra em Zé do Burro, nos moldes indubitáveis do protagonismo trágico; o inabalável objetivo do protagonista é honrar uma promessa. Este mote se configura bem ao gosto popular: dá teatro e dá cinema – a população vai ver, porque se identifica com o protagonista.

Na sala de aula este argumento de “pagar promessa” feita em prol da saúde do

burro, é uma proposta didática ao mesmo tempo risível, dramática e produtiva. Risível, porque a simplicidade extrema de *Zé do Burro* enseja uma certa graça, dá-lhe uma inocência e uma linguagem que se traduzem na impossibilidade de não rir ante à graça da proposta; dramática, porque carregar cruz não faz bem às costas de ninguém, especialmente se o trajeto é tão extenso como o proposto por *Zé*; e produtiva, porque é possível depreender belíssimos trabalhos interdisciplinares, tematizando inúmeros pontos da obra, como já se viu citados pelos professores sujeitos da pesquisa; produtiva, também, porque se vale e se basta por si só, nos estudos literários de seu contexto de produção.

Quando se vê uma obra em peça teatral ser traduzida interssemioticamente para o cinema em espaço de tempo tão diminuto (3 anos – 1959/62), avança-se com Canclini (2011, p.284 na análise da “hibridação cultural”, ampliando o debate sobre os modos de nomeá-la e os estilos com que é representada. Em primeiro lugar, o autor discute uma noção que aparece nas ciências sociais como substituta do que já não pode ser entendido sob os rótulos de culto ou popular: usa-se a fórmula ‘cultura urbana’ para tratar de conter as forças dispersas da modernidade. E em segundo lugar, o autor ocupa-se de três processos fundamentais para explicar a hibridação: a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais; a desterritorialização dos processos simbólicos; e a expansão dos gêneros impuros. Por meio dessas análises, o autor fundamenta as articulações entre cultura e poder:

Perceber que as transformações culturais geradas pelas últimas tecnologias e por mudanças na produção e circulação simbólica não eram responsabilidade exclusiva dos meios comunicacionais, induziu a procurar noções mais abrangentes [...] Sem dúvida, a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. (CANCLINI, 2011, p.285)

É sob este aspecto que *O Pagador de Promessas* pode ser dupla e ricamente analisado: primeiro, que a hibridação entre teatro e cinema concede à obra uma ímpar possibilidade bem ao gosto popular, de lotar teatros e cinemas; segundo, que a temática é igualmente ímpar no que se refere ao gosto popular, porque oferece ao espectador a possibilidade de identificar-se aos personagens, mergulhando nas cenas - no espetáculo teatral ou na tela do cinema.

Em Canclini (2011, p.285) “a sociedade urbana não se opõe taxativamente ao mundo rural”. O que se observa muito bem em Dias Gomes e Anselmo Duarte – na imbricação de suas obras – é

que o predomínio das relações secundárias sobre as primárias, da heterogeneidade sobre a homogeneidade (ou, ao contrário, segundo a escola) não são atribuíveis unicamente à concentração populacional nas cidades. A urbanização predominante nas sociedades contemporâneas se entrelaça com a serialização e o anonimato na produção, com reestruturas da comunicação imaterial que modifica os vínculos entre o privado e o público. (CANCLINI, 2011, p.286)

O que o autor apresenta pode ser relacionado não somente ao enredo híbrido de ambas as obras de arte, mas também à plateia que, via de conveniência, nesta análise, seria formada pelas camadas populares.

Do ponto de vista didático é possível ver em Canclini (2011) a ideia de se utilizar temas presentes na obra, que contemplam esta população simples que enreda vínculos entre campo e cidade, que ousa adentrar o desconhecido formado por imprensa sensacionalista e instigadora de comportamentos radicais – como adentrar a igreja de forma forçada; por uma polícia atrelada ao poder dos coronéis e ao mercenarismo da Igreja católica de então; por um clero corrupto e sem limites quanto a egoísmo e preconceito.

As respostas dos/as professores/as sujeitos dão a tônica do trabalho docente em Literatura com esta obra tão rica em possibilidades.

5.2.3.1.3. A terceira questão dos questionários 2, 4, 6, 8 e 10

A terceira questão do primeiro questionário de cada uma das cinco obras em tela, obteve dos professores sujeitos, as seguintes respostas à pergunta: “Em qual série (do Ensino Médio) você trabalharia a obra cinematográfica?” Vejamos o Quadro 20:

Quadro 20: Sobre a série (do Ensino Médio) em que os/as professores/as sujeitos trabalhariam as obras cinematográficas

Série (do Ensino Médio)	O Guarani Questionário 2	Macunaíma Questionário 4	Vidas Secas Questionário 6	A Terceira Margem do Rio Questionário 8	O Pagador de Promessas Questionário 10
1 ^a	17	00	00	00	05
2 ^a	20	05	02	04	01
3 ^a	01	46	38	44	35
Todas	19	05	17	09	16

(por número de sujeitos respondentes)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Agosto de 2012.

Estes dados revelam que não é mais tão intenso o tradicional atrelamento “série/período literário”, como propõem os livros didáticos e as planilhas elaboradas por secretarias de educação.

Por exemplo, ao situar O Guarani no Romantismo, o natural / tradicional indica que o mesmo seja estudado na primeira série / primeiro ano do Ensino Médio. No entanto, dos/as cinquenta e sete (57) professores/as sujeitos, somente dezessete (17) manteriam o trabalho com a obra no primeiro ano somente; os 19 que responderam que trabalhariam a obra em todas as séries, acrescem o número para 36, mas abrem o precedente de não encapsulá-lo somente na primeira série. Os/as professores/as sujeitos consideram que a obra concentra certo grau de dificuldade, especialmente devido à linguagem utilizada pelo autor, pela necessidade de outras leituras – principalmente dos campos da história, da geografia, da filosofia e da sociologia. Este trânsito por outras leituras contribui para a compreensão do contexto de produção de O Guarani.

Estes dados revelam que os/as professores/as acham importante articular com liberdade o trabalho em Literatura, transitando com tranquilidade os conteúdos das obras pela maioria das etapas, ao longo do Ensino Médio, não transformando em proibido o trabalho com as obras, permeando-as por toda a trajetória deste nível de ensino.

Durante o evento de extensão, ouvi dos/as professores/as sujeitos da pesquisa, afirmações que se alinham com as respostas aos questionários 2, 4, 6, 8 e 10 na questão 3.

Do ponto de vista da formação humana, é possível vislumbrarmos no filme uma dimensão educativa, justamente porque os jovens precisam de lideranças e modelos para se identificarem e identificar-se. Ao nos

defrontarmos com narrativas como estas, perguntamos: será que na escola temos dado espaço a estas figuras cujas histórias de vida podem, sem dúvida, ser uma referência a nossos alunos e alunas? (SILVA, 2007, p.211)

Destarte, é possível encontrar a ação desses/as professores/as sujeitos, ensinando literatura com eficácia, sem aprisionamentos a caixotes seriais.

5.2.3.1.4. A quarta (e última) questão dos questionários 2, 4, 6, 8 e 10

A quarta e última questão desses questionários deseja saber “que procedimentos utilizaria para trabalhar o filme? (trabalho em grupo, trabalho individual, palestras sobre os temas abordados no filme, avaliações individuais, elaboração de vídeo pelos alunos com base na obra cinematográfica assistida, outros)?”

Para a obra “O Guarani” os/as professores/as sujeitos enumeraram respostas que no quadro a seguir foram congregadas em tópicos por ideia. Cada sujeito apresentou até 3 estratégias didáticas para cada obra, o que totaliza 855 respostas, considerando-se 5 obras e 57 sujeitos participantes.

Quadro 21: Estratégias didáticas utilizadas para trabalhar as obras cinematográficas

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Elaboração de vídeo pelos alunos	37
2) Análise comparada com textos em verso da mesma época	41
3) Trabalhos em grupo	96
4) Exposições orais	31
5) Produções textuais: narrações, dissertações, poesias, histórias em quadrinhos, resumos, resenhas e outros gêneros textuais	38
6) Leitura da obra literária / exibição da obra cinematográfica: comparação	51
7) Dramatizações / esquetes teatrais / vídeos feitos pelos alunos	65
8) Intertextualidade das obras em relação a outras obras da época ou de outras épocas	79
9) Seminários, debates, elaboração de palestras pelos alunos	56
10) Trabalhos interdisciplinares	75
11) Uso da Internet para pesquisa em sala de aula	82
12) Contação de história do ponto de partida: elementos de ficção das obras	64
13) Aula expositiva dialogada	30
14) Pesquisas bibliográficas	26
15) Jogos relacionados ao conteúdo das obras	21
16) Representação pictográfica de cenas das obras (pintura, desenho, outras)	35
17) Trabalhos individuais	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Diante das opções de estratégias didáticas para o trabalho com cinema / literatura citadas pelos/as professores/as sujeitos, cabe, nesta análise, em primeira instância, tomar o cinema como uma mídia na educação.

Para entender o cinema sob este aspecto, busca-se Fantin (2007, p.1) para quem o cinema/mídia-educação pode ser entendido sob várias dimensões, quais sejam: estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas. Segundo a autora, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos.

Estas afirmações confirmam as opções pelas quais os/as professores/as sujeitos da pesquisa se propõem a fazer acontecer os saberes literários, por meio do cinema em sala de aula.

Considerar o cinema como um meio que significa que a atividade de

contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio, não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. (FANTIN, 2007, p.1)

Quando os/as professores/as sujeitos sugerem que, instados pela exibição das traduções semióticas cinematográficas, os/as alunos/as, em grupo, produzam textos, vídeos temáticos, dramatizações teatrais, esquetes, paródias, jograis e outros trabalhos, nada mais estão propondo do que experimentações estéticas que, conforme Fantin (2007, p.2), têm “um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto.”

Além das experimentações estéticas, os temas aventados pelas obras literárias, agora também cinematográficas exploradas por este estudo, contemplam possibilidades bem direcionadas a amplos estudos da e com a linguagem que se constrói em uma dada época – no tempo cronológico – suplanta-a e privilegia as épocas presente e futura.

Duarte (2009, p.69) assegura, não obstante, que não é necessário “amarrar” filmes a temáticas ou disciplinas; que a maior parte dos filmes pode ser utilizada para discutir os mais variados assuntos, independentemente do tempo (psicológico e/ou cronológico) e do espaço contemplados pela obra escolhida.

Alerta Duarte (2009, p.71), por exemplo, que exibir “Vidas Secas” para turmas de 5ª ou 6ª séries do ensino fundamental, com o propósito único de “ilustrar” o ensino de tipos de solo, reflete o profundo desconhecimento do significado dessa obra para a cinematografia mundial, além de, segundo ela, correr o risco de ser uma estratégia mal sucedida.

“Vidas Secas” é considerado por muitos a melhor adaptação literária da história do cinema brasileiro; traduz, em linguagem cinematográfica, de forma magistral, a estrutura utilizada por Graciliano Ramos para compor o texto literário. É um filme maravilhoso, mas “lento” para os padrões juvenis. Aborda questões bastante complexas e pode ser de difícil compreensão para crianças dessa idade. (DUARTE, 2009, p.72) – aspas do autor.

Não por acaso, a obra “Vidas Secas” (literatura ou cinema) é idealizada pelos currículos escolares no rol de conteúdos do 3º ano do ensino médio, quando consideram os especialistas – pedagogos/as, psicopedagogos/as e professores/as de língua e literatura – que o sujeito já apresenta condições maturacionais para compreender, refletir, discutir e interagir com a obra e as diversas temáticas que dela fluem.

A este ponto, é imprescindível ampliar a relação do cinema enquanto mídia-educação com o público, textos e significados.

Adverte Turner (1997, p.122) que precisamos estar conscientes tanto dos fatores textuais quanto dos “extratextuais” em qualquer compreensão que o público tenha um filme. Considera o autor que

O significado do filme não é simplesmente uma propriedade de seu arranjo específico de elementos; seu significado é produzido em relação a um público, e não independentemente. Ao percebermos isso, vemos a possibilidade de aceitar que o público possa encontrar uma variedade de significados em qualquer texto cinematográfico; seu significado não é necessariamente “fixo”, imutável. (TURNER 1997, p.123) – aspas do autor.

Turner (1997) cita a importância do trabalho de Stuart Hall (1977) sobre televisão e imprensa para esta análise do uso do cinema como prática social e educativa.

Hall (2004) declara que as propriedades formais dos textos da mídia eram organizadas para dar “preferência” a um modo de leitura. Essa leitura “preferencial” também era aquela que estava mais de acordo com os significados produzidos pelos sistemas ideológicos dominantes. Isso não impede que haja outros modos de ler um texto.

A mescla entre o que pensam Turner e Hall pode ser evidenciada em propostas de trabalho citadas pelos/as professores/as sujeitos da pesquisa. Vejamos:

Em O Guarani: análise comparada de textos em verso, da mesma época; produção textual, de cunho dissertativo, no qual cada aluno deveria expor ‘sua leitura’ da obra; ‘ler’ os elementos estéticos presentes na obra; dramatizações criando novo desfecho: trágico, humorístico, ou outro; trabalho individual com a proposta de fazer um intertexto obra literária x obra cinematográfica / resenha crítica. Acrescento outras sugestões que se alinham a estas, pressupondo diferentes formas de ‘ler’ a(s) obra(s).

Em *Macunaíma*: debater sobre as impressões diagnosticadas no filme e fazer análise comparativa com outros filmes que se reportem à construção da identidade nacional; trabalhar recortes associados à leitura da obra como um todo; utilizar fragmentos para intertextualidade: assaltos, armas, explosão, prostituição, safadeza, malandragem; debates referentes ao contexto social brasileiro da época.

Na obra *Vidas Secas*: as possíveis ‘outras leituras’ se evidenciam em propostas didáticas como: debate e avaliação individual das opiniões – diferentes leituras – formadas após a exibição da obra cinematográficas; montagem de peça teatral no âmbito da ‘releitura’ da obra de arte; comparações entre o pensamento da época e o da atualidade: as ‘novas/outras’ visões de homem, mulher, crianças/filhos, ser humano/animal.

Em *A Terceira Margem do Rio*: atividades que envolvam a ultrassofisticada linguagem de Guimarães Rosa, observando a possível visão de mundo do autor e que leitura fazem os alunos desta visão; atividades que instiguem a circulação de ideias no grupo de alunos, fomentando a produção de ‘pontos de vista’; debate de ideias sobre as representações rurais e urbanas e no que elas se diferenciam – o aluno deverá propor a sua ‘visão’ sobre estas representações; palestras sobre os temas inspirados pelas obras literária / cinematográfica.

Por final, em *O Pagador de Promessas*: as propostas dos professores sugerem: debater as diversas possíveis visões presentes na obra, ‘lendo’ problemáticas como prostituição, crenças, religião, sociedade da época e outras; atividades interessantes também são palestras (elaboradas pelos alunos) sobre os temas presentes nas obras de arte literária e cinematográfica e a(s) visão(ões) que despertam para os/as alunos/as.

Apresentadas algumas das propostas, é de vital importância enfatizar que trabalhar-se “pontos de vista”, “novas leituras”, “releituras”, “novos enfoques”, não significa permitir qualquer ponto de vista, nova leitura, releitura ou novo enfoque, mas releituras que não banalizem a(s) obra(s) de arte literária(s) e cinematográfica(s), ao utilizá-la(s) como mero ‘coringa’ estratégico para as ausências de planejamento de aulas por parte do docente.

Turner (1997, p.125) considera que “o significado de um filme pode mudar, e muda”. Contudo, penso, é necessário que o/a professor/a conduza o trabalho com

cuidado e seriedade, porque há limites para o modo como as mudanças (de significado) ocorrem.

Na teoria, é aceitável que poderíamos oferecer qualquer significado. Na prática, porém, há, pelo menos algumas determinadas propriedades das narrativas cinematográficas, e porque qualquer membro de um público encontra-se num momento específico da história, ele ou ela dispõe de um conjunto limitado de opções por meio das quais pode ver um filme. (TURNER, 1997, p. 128)

Desta forma, o cinema não é um sistema discreto de significação, assim como a escrita. “O cinema incorpora as tecnologias e os discursos distintos da câmera, iluminação, edição, montagem de cenário e som – tudo contribuindo para o significado.” (TURNER, 1997, p.56)

Por este motivo, uma sugestão que emerge desta análise, é que os cursos de formação docente para o ensino de literatura aprofundem em conteúdos e/ou disciplinas específicas, os modos didáticos de ‘ler’ as obras literárias e cinematográficas com profundidade e seriedade. Assim, precaver contra possíveis levandades que pressupõem que ‘qualquer significado’ seja possível a qualquer objeto didático – especialmente à obra cinematográfica em sala de aula.

Por seu turno, ao docente, em sala de aula, propõe-se que planeje, pense e repense suas aulas de literatura com o uso do cinema como mídia na educação, a fim de não utilizá-lo como mero adereço atrativo, nem tampouco como ‘coringa’ para completar uma lacuna ocasionada por sua negligência. Só desta forma, o cinema em sala de aula de literatura faz sentido e volta-se a cumprir seu papel estratégico para os processos de ensino e de aprendizagem.

5.2.3.2. A apreciação das obras apresentadas pelos/as professores/as sujeitos aos alunos em sala de aula

Os questionários de número 3, 5, 7, 9 e 11 voltam-se à análise das práticas dos/das professores/as sujeitos em sala de aula, com seus/suas alunos/as do Ensino Médio, utilizando as obras cinematográficas (deste estudo) nas próprias aulas de Literatura Brasileira.

Apresentam-se a seguir respostas agrupadas, de acordo com a ideia, concentrando-se a análise nas primeiras questões de todos os questionários citados nesta seção; em seguida analisam-se as segundas questões, as terceiras e, por final, as quartas questões desses questionários.

É importante enfatizar que a metodologia de análise segue a mesma rota das análises realizadas para as questões dos questionários 2, 4, 6, 8 e 10, sempre à luz da fundamentação teórica escolhida para respaldar a presente pesquisa.

5.2.3.2.1. A primeira questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

O enunciado da questão deseja saber que temas as obras cinematográficas deste estudo proporcionaram ao/à professor/a trabalhar com seus/suas alunos/as nas aulas de Literatura Brasileira.

Esta seção concentra as respostas no quadro em que cada um dos itens representa uma ideia. Cada professor/a sujeito respondeu com 3 temas para cada obra, o que, ao final, totaliza 855 respostas sobre o trabalho e a análise de cada uma das cinco obras: O Guarani, Macunaíma, Vidas Secas, A terceira margem do rio e O Pagador de Promessas. O quadro a seguir, ilustra esse levantamento:

Quadro 22: Temas possíveis para trabalhar após exibição das obras cinematográficas

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Variação linguística / questões de linguagem e estilo; o culto e o coloquial	77
2) Culturas: indígena (o estigma do bom selvagem ¹⁶), europeia, nordestina, sertaneja, citadina e outras.	60
3) Colonização do Brasil	36
4) Contextos históricos das obras	60
5) Tipologia textual, estudos dos gêneros textuais: epopeia, rapsódia, romance, crônica, conto e outros ¹⁷	62
6) Diversidade étnica, cultural, histórica e social	61
7) As relações de poder e as relações de submissão e vassalagem	44
8) O herói e o anti-herói no interior das obras	39
9) Formação do povo brasileiro: o imaginário e o “ser brasileiro”	53
10) A produção cinematográfica como arte e sua base na literatura.	61
11) Lendas, misticismo, mitos, religiões, sincretismo	53
12) Períodos literários, sua constituição, história, influências e obras, autores e características do Romantismo, Modernismo e Contemporaneidade ¹⁸ .	47
13) Irreverência, malícia e quebra de tradição e de regras no interior das obras	28
14) Os direitos da mulher e a submissão feminina nas narrativas das obras escolhidas	51
15) Aspectos específicos da linguagem de cada autor	72
16) Comportamentos humanos em cada época	58

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Análise das respostas à 1ª questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

A primeira evidência nas respostas é a necessidade dos/as professores/as em trabalhar as características do período literário em que se inserem a obra então trabalhada, a seu tempo: O Guarani, Macunaíma, Vidas Secas, A Terceira Margem do

¹⁶“A teoria do bom selvagem”, de J. J. Rousseau surgiu em 1755, e diz que o homem por natureza é bom, nasceu livre, mas sua maldade advém da sociedade que em sua presunçosa organização não só permite, mas impõem a servidão, a escravidão, a tirania e inúmeras outras leis que privilegiam as elites dominantes em detrimento dos mais fracos firmando assim a desigualdade entre os homens, enquanto seres que vivem em sociedade. Desta forma Rousseau faz uma crítica objetiva contra a sociedade moderna e um grito de alerta sobre a exploração do homem pelo próprio homem, desta forma privilegiando o ter em desfavor do ser. **Fonte:** http://pt.wikipedia.org/wiki/Bom_selvagem

¹⁷Trabalha-se a tipologia textual, estudam-se os gêneros citados no quadro, porque a obra cinematográfica é trabalhada em conjunto com a obra literária.

¹⁸No atual momento da história, podemos situar a obra num possível período de transição entre Modernismo (3ª fase) e Contemporaneidade – afinal, a obra literária foi produzida em 1959 e a obra cinematográfica entre 1960 e 1962 = mais de 50 anos. (Nota da autora da tese)

Rio e O Pagador de Promessas.

Nas respostas à 1ª questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11, trabalhar linguagem e estilo registrou o maior número de ocorrências (77), está implícito o compromisso com o Currículo previsto para Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio.

Na contação de cada uma dessas histórias de ficção, tanto em suporte escrito, quanto cinematográfico, é que os/as professores/as sujeitos garimpam possibilidades: trabalhando o estilo muito particular de cada autor/diretor, as figuras de linguagem, as variações linguísticas, a linguagem culta ou coloquial e, o que é mais importante, encontram textos e pretextos temáticos que fazem do ensino e da aprendizagem de literatura, um trabalho prazeroso, tanto ao/à professor/a quanto ao/à aluno/a.

Os temas tanto giram no interior da disciplina de literatura, quanto a extrapolam, instigando a interdisciplinaridade. Neste sentido, a contação das histórias literárias e cinematográficas encontram-se com a Geografia, com a História, com a Sociologia, com a Arte, com a Biologia e com tantas outras disciplinas que nos fazem compreender Literatura como um fértil terreno/suporte temático para muitos conteúdos/temas curriculares.

Esta formação “flerta” com a construção do sujeito, tanto no ambiente formal e didático da sala de aula, como na sala de cinema. Afinal, como a autora enfatiza: “em sociedades audiovisuais como a nossa, em que milhões de pessoas têm acesso aos meios de comunicação veiculados em imagem-som, é comum atribuir-se certas atitudes, crenças e valores de grupos ou de pessoas à influência desses meios”. (DUARTE, 2009, p.53)

A literatura infantil, desde Esopo, La Fontaine, Perrault, Irmãos Grimm e Andersen, entre outros, já se preocupava com esta “formação do sujeito”, muito embora a perspectiva fosse a ‘formação moral’ do mesmo, tão somente. Podemos cogitar que esta atitude formativa revela – assim como hoje ao utilizar-se o cinema na sala de aula – a preocupação em propagar um sistema de crenças e valores entre os membros de um grupo humano.

Sobre o trabalho que fizeram nas aulas de literatura, utilizando as obras cinematográficas indicadas no evento de extensão, os/as professores/as viram inúmeras oportunidades de explorar temas, os mais diversos.

Em O Guarani, apontaram ter tido sucesso ao trabalhar temas como: a) cultura indígena em contraponto à cultura europeia da época; b) o estigma do “bom selvagem” (de Rousseau), que ensejou a interdisciplinaridade com Filosofia e Sociologia; c) valores humanos e suas variações, de acordo com as culturas étnicas presentes na obra; d) interdisciplinarmente com História desencadearam o tema ‘colonização brasileira’; e) o culto à natureza e à idealização da mulher – particularidades da escrita romântica; f) conceitos de respeito e tolerância nos relacionamentos da época; g) diversidade cultural e as relações de poder; h) interpretação textual de excertos da obra; i) a formação social do povo brasileiro; e j) a vassalagem amorosa. Estes foram os que mais se destacaram, tendo sido também amplamente citados e debatidos no evento de extensão, tão logo realizaram a atividade cinematográfica com os/as alunos/as.

Ficou nítida a articulação viva da literatura com as demais disciplinas, bem como a influência da obra (desta e das outras) cinematográfica na aprendizagem e no comportamento opinativo dos alunos. Se 57 professores/as trabalharam em média com 30 alunos cada, aproximadamente 1.800 alunos foram mobilizados nestas jornadas de estudo de literatura, por meio do cinema em sala de aula.

Assim, se evidencia a ideia de que “filmes podem despertar opiniões e produzir comportamentos, principalmente nos expectadores mais jovens ou menos escolarizados” (DUARTE, 2009, p.53)

No entanto, como em outros estudos (como os cogitados por Duarte), este estudo também suscita a ideia do quanto é difícil constatar que opiniões e comportamentos podem ser modificados, determinados pelo cinema em sala de aula.

Embora possamos estabelecer correlações entre o que o cinema, a televisão e a Internet veiculam em seus produtos e a “opinião pública” ou o “comportamento social”, pesquisas realizadas em todo o mundo alertam que não se pode fazer afirmações muito definitivas a esse respeito. Na verdade, ainda estamos tateando o problema. Pesquisadores, professores, comunicadores vêm tentando, por diversas frentes, entender o modo como as relações entre mídia audiovisual e sociedade interferem na composição do imaginário social, na produção de identidades e na transmissão de valores éticos e morais. Perceber que algumas pessoas, sobretudo jovens, se vestem ou se comportam como certas personagens do cinema ou da tevê não é suficiente para afirmar que elas, simplesmente abandonaram sua identidade cultural para adotar a de outros. (DUARTE, 2009, p.54) – aspas do autor.

No caso do uso dessas obras cinematográficas, às quais tratamos como traduções intersemióticas, entendo que os/as alunos/as procurariam imitar comportamentos e/ou opiniões ali presentes. Especialmente porque o uso didático direciona para a visualização de determinados aspectos que somente provocam o/a aluno/a para os desvendares literários, facilitando-lhe o caminho até a obra escrita. Neste caso, “tudo indica que o significado das mensagens seja produto muito mais de uma interação entre produtor e receptor do que a imposição de sentidos de um sobre o outro.” (DUARTE, 2009, p.55)

A propósito desta obra, os/as professores/as ‘disseram’ em suas respostas ter sido fácil transitar pelas características literárias da obra, o estilo do autor, a linguagem interiorana e citadina, bem como as figuras de linguagem próprias da 1ª fase do Modernismo brasileiro. Além disso, se envolveram em trabalho de resultados com: a) a formação do imaginário e do ‘ser brasileiro’; b) a cultura, o folclore e os costumes brasileiros; c) lendas brasileiras; d) fusões étnicas; e) valores como honestidade e o caráter; f) a Semana de Arte Moderna – contemporânea à escritura da obra literária; g) a rebeldia da 1ª fase modernista; h) os ditos populares; i) a formação/construção da identidade do povo brasileiro; e j) o anti-herói e seu papel chocante no desenvolvimento da obra.

Tudo isto desperta para outros ‘modos de ver e de interpretar histórias contadas em imagem-som’.

Macunaíma provoca várias interpretações. Em nome de tornar-se príncipe, precisa (de negro) tornar-se branco. Em sala de aula, professores/as sujeitos, com seus alunos, levantam hipóteses: - por que Mário de Andrade inclui esta passagem em seu livro e Joaquim Pedro a traduz para imagem-som?; por que é preciso que o príncipe seja branco?; há, por acaso, um discurso étnico hegemônico?; uma questão atrai a outra, formando e modificando opiniões, incita o debate e dando rumo à aula de literatura. Tudo nesta questão indica que as discussões didáticas são fomentadas pelos ‘modos de ver’.

Em Vidas Secas, além do trabalho relacionado ao estilo de época e às características do período literário, o rol de temas conduz os/as professores/as sujeitos da

pesquisa e favorece a articulação: a) contexto histórico-cultural e político da época; b) o discurso de poder x discurso do sujeito alienado; c) a exploração desmedida do trabalho humano; d) a cobrança abusiva de impostos; e) a visão feminina e masculina de mundo e das dificuldades; f) abusos de autoridade; g) analfabetismo; h) as migrações; i) a submissão feminina; j) o Nordeste como reduto eleitoral viciado; e k) o clima, seus flagelados e os retirantes da seca; entre outros temas.

Alternativas temáticas como estas ilustram bem a significação de narrativas em imagem-som, porque, especialmente obras cinematográficas como *Vidas Secas* criam um “efeito de realidade que supera em muito – enquanto cinema – o de qualquer outra forma de arte;” (DUARTE, 2009, p.58).

Diferentemente dos efeitos interpretativos causados pelas narrativas no suporte escrito, a imagem e mais incisivamente a imagem em movimento produz no espectador o que passou a se constituir na “impressão da realidade”, o que, segundo Duarte (2009, p.59), é a base do grande sucesso do cinema:

Esta impressão de realidade encontra, do lado de cá da tela, uma pessoa que também está buscando a ficção e é por essa razão que ela vai ao cinema. Precisamos da ficção tanto quando precisamos da realidade. Embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo do real para aprender a lidar com ele. Além disso, a ficção atua como um dos elementos dos quais lançamos mão para dar sentido à nossa existência. (DUARTE, 2009, p.58)

Essa relação com a própria existência do espectador, realça as possibilidades estratégicas encontradas para fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem de literatura.

Como em *O Guarani*, *Macunaíma*, *Vidas Secas*, a obra cinematográfica *A Terceira Margem do Rio*, o trabalho dos/as professores/as sujeitos da pesquisa com seus alunos motivou a garimpagem de oportunidades pedagógicas suscitadas pela obra: a) características do período literário (Modernismo, 3ª fase); b) reflexões sobre “que terceira margem” seria esta?; c) noções de sanidade e loucura; d) diferentes formas de ‘olhar’ a solidão; e) conceitos de família; f) crenças, de forma geral; g) gêneros conto, crônica e romance; h) relações familiares; i) saudosismos; j) exploração econômica de

dons humanos; k) o imaginário e a fantasia; l) as classes sociais; m) o poder e a influência da mídia; n) questões sobre o místico e o inexplicável, os milagres e outros; o) o êxodo do campo para a cidade; e p) fé, esperança e solidariedade, entre outras possibilidades de temas.

As respostas dos/as professores/as sujeitos da pesquisa, especialmente no questionário 9, remetem à ideia de que quando se entra em contato com uma obra cinematográfica, “fazemos uma espécie de pacto com o cinema, permitindo que sejam apagadas, temporariamente, as fronteiras que separam verdade de ficção”. (DUARTE, 2009, p.58). Este pacto, em A Terceira Margem do Rio está em juntar às duas margens reais do rio, a margem imaginária. E esta ‘façanha’ os/as alunos/as na faixa etária do Ensino Médio, desempenham muito bem.

Não é que nos deixemos “enganar” pela técnica cinematográfica, como sugerem alguns autores, apenas consentimos em “fingir” que tudo aquilo é verdade (dentro de certos limites, é claro), para que a experiência de assistir ao filme seja prazerosa e, em última instância, bem-sucedida. (DUARTE, 2009, p.58) – aspas do autor.

Desta forma, damos-nos conta de um fator que atua na relação do espectador com a obra cinematográfica e que, conforme Duarte (2009) denomina-se “identificação” que a teoria psicanalítica concebe como um processo psicológico, por meio do qual o sujeito se apropria de um aspecto, propriedade ou atributo de outro (neste caso a obra de arte cinematográfica) e se transforma total ou parcialmente, considerando o modelo escolhido.

De certa maneira, esta identificação ocorre de um sonho inconsciente de pureza. Pureza no sentido de algo que se adequa àquilo que é mais confortável ao sujeito no momento em que usufrui da obra de arte cinematográfica. Confortável porque endossa sua forma de pensar, agir ou comportar-se ou ainda porque lhe provoca *insights* de pensamento, ação ou comportamento.

Para Baumann (1998), ele que é sociólogo e estudioso da arte das telas,

a pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares *diferentes* dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da *ordem* – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em

nenhum outro. [grifos do autor]. (BAUMANN, 1998, p.14)

Ainda, de acordo com Baumann, não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorre serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade.

Eis aí a identificação do sujeito que apreciava a obra cinematográfica, com o conteúdo que ela lhe apresenta.

Em *O Pagador de Promessas*, quantos espectadores não se teriam identificado com o protagonista “Zé do Burro”. É também a identificação o ponto articulador do trabalho dos/as professores/as sujeitos desta pesquisa, com os/as alunos/as deles no Ensino Médio. Por isso, predominaram nas respostas da questão 1 do questionário 11, respostas como: a) o trabalho com as características do período literário, neste caso, o início do período dado como contemporaneidade¹⁹; b) temas como questões religiosas que evocam as diferenças entre a cultura religiosa católica/cristã e a cultura afro; c) a influência da mídia televisiva; d) a necessidade de peregrinar como sacrifício; e) as questões políticas envolvidas gerando as cenas de abuso de poder de vários setores da sociedade; f) interdisciplinarmente com Geografia: as paisagens que se interpõem nas sete léguas percorridas por “Zé do Burro”; g) conceitos culturais, religiosos e da linguagem; h) preconceito étnico e religioso; i) questões multiculturais; j) diferenças entre o Brasil urbano e o Brasil rural, especialmente no âmbito linguístico; k) valores da época *versus* valores da atualidade; l) abuso de poder por parte das autoridades constituídas, caracterizando hegemonia de certos setores da sociedade, oprimindo a outros; e m) questões históricas evidenciadas pela obra, como elementos da época pré-ditadura militar, representadas na obra cinematográfica em questão pelas atitudes de mandos e desmandos.

O que se pode adotar aqui, para uma análise de questões trabalhadas pelos sujeitos e que se interpõem como universais, no tempo e no espaço, é o que Foucault

¹⁹No atual momento da história, podemos situar a obra num possível período de transição entre Modernismo (3ª fase) e Contemporaneidade – afinal, a obra literária foi produzida em 1959 e a obra cinematográfica entre 1960 e 1962 = mais de 50 anos. (Nota da autora da tese)

(1982/2011, p.101), aborda em “A hermenêutica do sujeito”, e que se pode transpor para a análise da obra de arte, não é mais “a extensão cronológica, ou o deslocamento cronológico, mas a extensão (...) quantitativa.

No caso de *O Pagador de Promessas*, há que se levar em consideração o que ainda Foucault (1982/2011, p.103) concebe a propósito de rituais levados a termo por ‘classes menos favorecidas’, nas quais podemos ‘mergulhar’ “Zé do Burro”:

No polo extremo, nas classes menos favorecidas,, encontram-se práticas de si muito fortemente ligadas à existência, geralmente, de grupos religiosos, grupos claramente institucionalizados, organizados em torno de cultos definidos, com procedimentos frequentemente ritualizados. Aliás, é esse caráter cultural e ritual que tornava menos necessária as formas mais sofisticadas e mais eruditas da cultura pessoal e da investigação teórica. O quadro religioso e cultural dispensava um pouco esse trabalho individual ou pessoal de investigação, de análise, de elaboração de si por si. Entretanto, a prática de si, nesses grupos, era importante. Em cultos, por exemplo, como o de Ísis²⁰, a todos os participantes impunham-se abstinências alimentares muito precisas, abstinências sexuais, confissão dos pecados, práticas penitenciais, etc. (FOUCAULT 1982/2011, p.103)

Ante a esta afirmação, cabe pensar sobre o espectador em sua relação com o ritual e o cultural presentes na obra cinematográfica: “o modo como atribuímos significados a narrativas em imagem-som (...) como produto de um esquema (...) muito complexo.” (DUARTE, 2009, p.60)

Este autor compreende que a

estrutura de base (da estrutura pela qual se atribui significado a narrativas em imagem-som) é formada pela articulação entre informações e saberes constituídos em nossa experiência de vida e as informações e saberes adquiridos na experiência com artefatos audiovisuais (nesse caso, com outros filmes). A chamada “competência para ver” narrativas dessa natureza teria, então, como suporte essa articulação. (DUARTE, 2009, p.62)

No entanto, compete-nos argumentar que, se o espectador tem à sua disposição mecanismos de interpretação mobilizados por esquemas externos e internos e que pode mobilizar a própria interpretação, é importante observar que não pode haver um

²⁰Nota de Foucault: Sénèque, *Letras à Lucilius*, t.II, livro V, carta 52, 2. (p.42).

escancaramento da obra cinematográfica porque esta obedece às culturas postas à disposição do espectador para que este providencie a elaboração de sentido ou sentidos possível/eis.

Para que esta interpretação percorra trajetos coerentes, o sujeito que assiste à obra cinematográfica movimenta uma “estrutura de base”. A esta estrutura de base, associam-se

recursos de natureza cognitiva: atenção, concentração, percepção de movimento e forma, percepção de luz e sombra, capacidade de análise, memória, etc. e conhecimentos mais elaborados adquiridos, por exemplo, na experiência com outras formas de arte, no contato com os conteúdos escolares, no acesso a informações específicas sobre cinema e assim por diante. (DUARTE 2009, p.60)

Finalizando a análise da primeira questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11 considero, com Duarte, Foucault e Baumann, que o ‘cinema literário’ expõe – ao ser traduzido do suporte escrito – certas utopias que passaram pela modernidade e avançam pelo mundo contemporâneo. “Todo tipo de ordem social produz determinadas fantasias dos perigos que lhe ameaçam a identidade” (BAUMANN 1998, p.32). Eis a razão de dizer que a interpretação não pode ser escancarada. Há um certo sentido, mas não abrange todos os sentidos. Eis também aqui a importância da seriedade do trabalho docente ao fazer uso de obras cinematográficas nas aulas de literatura, assegurando-lhe o status de valiosas estratégias para os processos de ensino e de aprendizagem nessas aulas. Afinal, a responsabilidade docente situa-se para além das fronteiras da condução do trabalho pedagógico, expandindo-se para o território da formação de opinião e para o território tão precioso em que o/a aluno/a está tecendo a própria identidade.

5.2.3.2.2 A segunda questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

Esta seção encarrega-se de apresentar as respostas dadas pelos/as professores/as sujeitos, à segunda questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11, congregadas em agrupamentos por ideia no quadro a seguir.

Assim se expressa o enunciado da segunda questão: “Como foi o uso do filme (O

Guarani, Macunaíma, Vidas Secas, A Terceira Margem do Rio e O Pagador de Promessas) como estratégia de ensino? Que sugestões podem ser acrescentadas?”

As respostas a esta questão se apresentam agrupadas de acordo com a ideia manifestada:

Quadro 23: O uso das obras como estratégias de ensino: considerações dos/as professores/as sujeitos

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Obras cinematográficas na sala de aula têm certa magia, despertam curiosidade, necessidade de silêncio e avidez para o olhar	04
2) Oportunidade para trabalhar didaticamente questões de literariedade, beleza da linguagem e questões linguísticas de cada época	03
3) Mídias cinematográficas são ricos instrumentos o processo de ensino	04
4) Sugestão de sala de cinema na escola	03
5) Preparar os alunos para os impactos imagéticos das obras cinematográficas trabalhadas	04
6) Discutem as relações humanas, tendo como ponto de partida, as relações entre os personagens das obras.	05
7) Incentiva a pesquisa a respeito de vários aspectos da literatura presentes nas obras.	06
8) A obra cinematográfica como instrumento midiático complementar no trabalho didático em literatura.	04
9) Proporciona intensa troca de saberes e conhecimentos.	04
10) Impulsiona leitura ou retorno à leitura da obra literária.	03
11) Encaminhamento de mecanismos de análise literária.	02
12) Uso do filme como obra artística que proporciona o diálogo sobre os temas subjacentes às obras.	04
13) Percepção de que na literatura nada é produzido fora do contexto vivencial, social e histórico.	05
14) Movimentos de idas e vindas entre as obras literárias e cinematográficas, num trânsito que permita a consecução dos conhecimentos em literatura.	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Análise das respostas à 2ª questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

O maior número de ocorrências de respostas à questão 2 desses questionários apresenta ideia de um trabalho docente bem sucedido na opinião dos professores/as sujeitos. As sugestões apresentadas também se encaminham nesta direção,

caracterizando-se em indicações de experiências já realizadas, cujos resultados foram exitosos.

Várias respostas enumeradas pelos itens anteriores desta mesma seção ‘dizem’ que o trabalho com as obras cinematográficas como estratégia de alavancamento do ensino de literatura apresentam uma ‘certa magia’, que “desperta curiosidade, necessidade de silêncio e avidez para o olhar”.

Não por acaso, Walter Benjamin, ao referir-se ao cinema, trata-o como “arte e magia”. Mas ao aliar arte e magia, o faz movido pelo fascínio dos avanços tecnológicos de sua época. (MISSAC, 1998, p.116).

Essas proezas caracterizam-se para a contemporaneidade, como possibilidades que adentram os mais inusitados espaços sociais, entre eles a instituição escolar, a sala de aula que precisa de estratégias para que melhor se internalize o conhecimento. Não um conhecimento de “*per si*”, mas saberes que se entrelaçam, gerando, para o sujeito, o seu sentido de ‘ser’ e ‘estar’ no mundo.

Quando presente no cotidiano consciente de aluno/a e professor/a, este ‘ser’ e ‘estar’ no mundo remete a pensar a cultura escolar. Vista pelos estudos de Forquin (1993), a cultura escolar remete a pensar duas relações do conceito de cultura em sua derivação e extensão: uma é ‘transculturalismo’ e pode ser encontrada também em Dussel(2005); a outra é a noção de ‘identidade’ e pode ser encontrada também em Hall (2003).

Forquin (2003, p.123) propõe que presente no pluralismo cultural da cultura escolar está subentendida uma pedagogia “transcultural”:

Isto não quer dizer que seja uma pedagogia sem conteúdos (aprende-se sempre algo, quando se aprende), mas que os conteúdos têm aí valor de formas, valor de regras e de modelos: eles induzem maneiras de ser (de pensar, de se expressar, de se emocionar) coerentes e totais (fala-se do “molde” da educação clássica) e que como tais transcendem os saberes parciais e as competências determinadas que transmitem e que sancionam cotidianamente as práticas de ensino. Quer dizer que os conteúdos desta pedagogia são literalmente “transculturais” (FORQUIN, 2003, P.123) – aspas do autor.

Sobre isto, Forquin (2003) ainda acrescenta que ao universalismo descontextualizado do currículo clássico, a filosofia pedagógica moderna opõe suas

exigências de funcionalidade, de pertinência e de realismo.

A propósito do “transculturalismo” em Dussel (2005), para estabelecer relações com Forquin (2003), o primeiro reporta-se a culturas universais, assimétricas de um ponto de vista de suas condições econômicas, científicas, tecnológicas, militares, educacionais, artísticas das Américas, guardando uma alteridade com respeito à Modernidade europeia. Faz uma crítica à própria tradição, tendo como ponto de partida os recursos da própria cultura (da América). Nesta amplitude, ele pensa a cultura escolar como pensa a ‘ética da libertação’, constituindo ambas em referência da materialidade ou da necessidade concreta de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana. Pensa, ainda Dussel (2005) uma cultura que se propõe ético-crítica de transformação dos sujeitos e dos diversos condicionantes pertencente ao sistema vitimizador.

Quanto à noção de ‘identidade’ aventada por Forquin (2003) nos estudos sobre cultura escolar, afirma que não se pode construir uma identidade se não se pode ser autenticamente humano, se não se tornou portador de uma cultura. Considera ele que “seja o que signifique [...] a educação, ela deve prioritariamente significar a autopropetuação de uma cultura à qual se adere – uma cultura que constitui a vida de uma sociedade determinada.” (FORQUIN, 2003, p.125).

Ao ponderar as relações entre currículo, cultura e classes sociais, preconizando as desigualdades escolares e disparidades socioculturais, passa por um conceito de identidade que percebe um sujeito que se adapta no ambiente da escolarização e que se beneficia desse ambiente para a própria constituição enquanto sujeito.

Hall (2003) propõe a existência de uma identidade cultural e afirma que essa ideia desconstrói a teoria do sujeito racional, da identidade fixa e das noções de ‘verdades inquestionáveis’, de afirmações absolutas, na proporção em que apresenta o homem como ser num contínuo processo formativo. E mais: afirma que “a linguagem também participa dos processos de identificação, que movimenta discursos de sucessivas negações, define a identidade humana em sua relação com o outro.” (HALL, 2003, p.78).

Depois de olhar para a cultura escolar, a formação da identidade do sujeito dentro e fora da escola, o que se pode inferir deste ‘contexto histórico’ a que se referem os/as professores/as é que ele se mistura com o nascimento e existência do cinema em sua

parafernália tecnológica que dá origem à arte e à magia preconizadas por Walter Benjamin. No entanto, verifica-se que os/as professores/as sujeitos participantes da pesquisa, dão ênfase à historicidade de um período – aquele em que se situam autor ou produtor, nos meandros de seu tempo cronológico.

Outro ponto patente nas respostas, refere-se ao trabalho com a linguagem literária e com a linguagem do cinema, o que, naturalmente, são objetos diferentes. Em Carrière (2006, p.15), ao narrar a linguagem desenvolvida por Luis Buñuel e pelos irmãos Lumière para os filmes roteirizados por estes, observo que as justaposições de imagens são por si só, mecanismos de produção de sentido na linguagem cinematográfica.

Nada, na história da expressão artística, sugeriu que tal relação por justaposição fosse possível. Esses processos narrativos, essas comparações, essas impressões, as novas formas dadas aos sentimentos por esses assombrosos deslocamentos e associações de imagens, foram recebidos, no princípio da década de 1920, com espanto e apaixonado entusiasmo, comprovados milhares de vezes. (...) Um crítico americano, que via a câmera como um engenho capaz de converter o espaço em tempo e vice-versa, se referia sobriamente ao cinema como ‘a maior surpresa filosófica desde Kant’. (CARRIÈRE, 2006, p.19)

Mais do que isto, Carrière (2006, p.27) estabelece uma conexão com Walter Benjamin e sua ‘arte/magia’ ao propor que no começo, o cinema escrevia antes de saber como escrever, antes mesmo de saber que estava escrevendo. Era o Éden da linguagem. É o sentido da palavra ‘Éden’ que vincula Carrière a Benjamin.

A esta altura, sem dúvida alguma, já existia uma linguagem verdadeiramente nova, tanto assim que os efeitos específicos que ela utilizava logo se tornaram sinais de convenção internacional, uma espécie de código planetário. A linguagem era manipulada de maneiras diferentes, conforme se quisesse sugerir um sonho (neste caso, em primeiro lugar, os olhos do personagem se fechavam), uma lembrança ou o ímpeto de agir. (CARRIÈRE, 2006, p.27)

Não obstante, a indiscutível presença da linguagem do cinema, que não se processa por palavras, mas por imagens, fotografias e movimento, a linguagem sobre a qual se pronunciam professores/as sujeitos, é aquela dita: a linguagem articulada foneticamente e que a distribui em categorias de culta ou coloquial, evidenciando seus

regionalismos por meio de expressões e sotaques. Quando os/as professores/as sujeitos da pesquisa se referem à linguagem, seu objeto é a linguagem das palavras: escritas (na obra literária) e pronunciadas (na obra cinematográfica). Expandem ainda este objeto para os meandros da discursividade e dos sentidos propostos por esta. Neste sentido, a abordagem segue para “um modo de trabalhar o discurso oral, escrito ou visual em sala de aula, que possa trazer, par ao foco da atenção, a natureza socioconstrucionista das identidades sociais”. (MOITA LOPES, 2002, p.189).

Como afirma Napolitano (2011, p.57), em seus estudos sobre a linguagem do cinema

o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de conta-la. Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos.

Estes elementos sutis aos quais se refere o auto circulam não somente na linguagem dita e manifesta fonologicamente, mas também é permeada pelas imagens, pelos movimentos, pelos olhares, expressões faciais, cenários, fotografia e inúmeros outros elementos que compõem a arte cinematográfica.

Ao relatarem que trabalharam questões relativas ao uso da linguagem, gramática e produção textual, aproveitando-se dos filões temáticos das obras cinematográficas, os/as professores/as sujeitos apostaram que o cinema, como outras obras de arte, estimulam o desenvolvimento da linguagem verbal e da compreensão textual.

Compreendem que o cinema em si constitui uma das linguagens mais importantes do mundo moderno, possuindo códigos próprios de significação. Boa parte dos filmes exibidos no Brasil é estrangeira e, neste caso, os filmes possuem legendas que exigem do espectador maior habilidade de leitura, quanto mais complexo e narrativo for o filme.

Para as áreas de literatura brasileira e língua portuguesa existem traduções intersemióticas ou as chamadas ‘adaptações’ literárias de romances clássicos e

modernos, que permitem um trabalho estimulador de comparação dos textos literários com as correspondentes obras cinematográficas.

Sobre, especificamente, trabalharem os conteúdos de literatura brasileira, utilizaram livro didático, a obra cinematográfica e a obra literária, para, num paralelo realizarem os processos de ensino e de aprendizagem da forma mais profícua e produtiva possível.

No que diz respeito à obra cinematográfica “Macunaíma”, quatro (04) respostas remetem à necessidade de ‘preparar os alunos para assistirem ao filme, pois é impactante do ponto de vista moral²¹’. É importante enfatizar que a necessidade desta ‘preparação’ origina-se da cultura religiosa das comunidades nas quais estão localizadas as escolas em que atuam os/as professores/as sujeitos.

Ao procurar saber dos professores/as sujeitos que assim responderam, entendi que a palavra ‘moral’ tinha o impacto das cenas em que Macunaíma, implicitamente, teria relações sexuais (‘brincava’) com ‘as cunhãs por aí’, segundo expressão de Mário de Andrade.

Em última análise, o preparo dos/as alunos/as, a que se referem algumas respostas, diz respeito à moral traduzida por regras de convivência no âmbito das comunidades em que se inserem as escolas em que atuam.

Vinte e seis (26) respostas oferecidas à questão 2 do Questionário 7 (“Vidas Secas”) propuseram valer-se da interdisciplinaridade que o tema da seca proporciona naturalmente, sugerindo interagir com Arte, agregando fotos, figuras, slides da região, o trabalho com a monocromia, o que, na opinião dos/as professores/as sujeitos, favorece o entendimento visual das circunstâncias regionais presentes nas narrativas literária e

²¹ ‘Moral’ deriva do latim *mores*, “relativo aos costumes”. Quanto à etimologia da palavra ‘moral’, ela se origina do objetivo dos romanos na tradução da palavra grega *ética*. Assim, ela não traduz por completo a palavra grega originária, porque *ética* apresentava, para os gregos, dois sentidos que se complementam: o primeiro deriva de *ethos* e significa a interioridade do ato humano, ou seja, aquilo que gera uma ação genuinamente humana e que surge de dentro do sujeito moral; assim, *ethos* remete ao âmagio do agir; remete para a intenção. Por outro lado, *ética* significava também *ethos*, remetendo a hábitos, costumes, usos e regras, o que se materializa na assimilação social dos valores. Em Kant (1993, p.12), a base da moral era a razão, porque partindo do princípio de identidade, o comportamento humano está relacionado à identificação no outro: a ação das pessoas (externamente) influencia no comportamento do indivíduo, dessa forma o comportamento se transforma em lei universal. Em Hume (2000, p.36), a ‘moral’ é observada de forma empírica, estando relacionada à paixão e não à razão. Para ele, o impulso básico para as ações humanas consiste em obter prazer e impedir a dor. No que consiste à moral, o filósofo defende que a experiência (empírica) promove o entendimento humano. Moral é definida como “um conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, éticas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupos ou pessoa determinada”. (HOLLANDA FERREIRA, 2011, p.341), ou seja, constitui-se de regras estabelecidas e aceitas pelas comunidades humanas durante determinados períodos de tempo.

cinematográfica. Literatura seria, na visão dos/as professores/as a disciplina geradora das motivações interdisciplinares.

Valendo-se especialmente das evidências linguísticas manifestadas pela cultura nordestina, muitos/as professores/as instigaram o trabalho com esquetes teatrais, selecionando cenas significativas do enredo de *Vidas Secas* e fazendo um profundo estudo sobre os falares regionais.

A ação didática do cinema na sala de aula remete a um conjunto de atividades com o cinema em sentido amplo, que podem ser desenvolvidas de maneira interdisciplinar e integrada, explorando vários aspectos envolvidos no filme, não apenas enquanto produto artístico, mas sobretudo enquanto produto técnico, cultural e comercial.

Em *A Terceira Margem do Rio*, a resposta à questão 2 do questionário 9, apresenta, com ênfase, questões metafísicas para as quais os/as professores/as sujeitos sugerem um trabalho cuidadoso, respeitando as crenças e peculiaridades religiosas dos alunos, uma vez que tanto o conto, quanto o filme abordam a relação transcendental – homem *versus* Deus.

Trinta e duas (32) respostas afirmam que o trabalho de visualização da obra cinematográfica e ações posteriores foram realizados em grupo, o que propiciou que os/as alunos/as pudessem debater suas opiniões, sem impô-las, respeitando o ponto de vista alheio. No entender dos/as professores/as sujeitos, o trabalho realizado desta forma, propicia o amadurecimento das relações entre os adolescentes e as ideias sobre as quais conversam no grupo.

Em referência aos aspectos das obras cinematográficas que podem estabelecer-se como tema de discussão coletiva, o professor poderá trabalhar com filmes na sala de aula, partindo de diversas abordagens. A abordagem mais comum tem como base os conteúdos disciplinares tradicionais, conforme os currículos em voga. Neste caso, o professor sugere uma análise do filme com base nas questões levantadas pela história ou por alguma cena em particular.

Em se tratando das amplas possibilidades didáticas que cada obra cinematográfica oferece, cabe considerar a atualidade do cinema no meio educacional que seria bom que os professores tivessem noções básicas de cinema e audiovisual em

sua formação.

Uma possível proposta está em Neves (2007), quando relaciona o filme *Desmundo*, a História e a Educação. Por exemplo, seria interessante esta inserção como possibilidade:

Para o ensino da História da Educação, *Desmundo* permite estabelecer relações com diversos outros temas relacionados ao século XVI. O filme encena questões inerentes à geografia local, à ambientação do cotidiano dos portugueses na colônia, o estágio do desenvolvimento tecnológico da época, o universo feminino e, principalmente, a estratégia da utilização da música como uma das características da pedagogia jesuítica par aos índios. (NEVES, 2007, p.7)

Nesta proposta está uma ideia didática para a disciplina de História da Educação, trabalhando estrategicamente com *Desmundo*. Ora, é possível a transposição para o trabalho em outros níveis de ensino e em outras disciplinas.

Tanto nas respostas à questão 2 do questionário 9, quanto no questionário 11, 45 professores/as sujeitos referem-se à importância do trabalho interdisciplinar com Geografia sobre o êxodo rural que perdura há tempos e que redesenha, a cada deslocamento, a vida daqueles que se deslocam, quaisquer que sejam seus motivos.

Em “A Terceira Margem do Rio”, propõem investigar as causas (até mesmo metafísicas) que impelem a família a enveredar para o centro urbano. Em *O Pagador de Promessas* sugerem trabalhar que crença cultural é esta que motiva a impulsionar “Zé do burro” a carregar sua cruz até a cidade grande, cuja catedral é considerada por ele o ponto final do cumprimento de sua promessa.

Em ambas as obras, pode-se considerar a análise de Carrière (2006, p.145) ao cinema produzido por Buñuel, cujas cenas apresentam caminhos que não levam a nada e cenas que mergulham no silêncio e no desânimo, prendendo o espectador a uma expectativa de continuidade, de solução e de ‘bom termo’.

De forma geral, a última ideia a ser apresentada sobre a maneira como um público entenderá o papel personagístico, refere-se aos “significados sociais e ideológicos que ele traz consigo”. (TURNER, 1997, p.107). Uma vez que personagens se configuram em representações icônicas de tipos sociais identificáveis, são formadas no campo das definições dominantes e concorrentes da sociedade.

A profunda afeição que alguns personagens despertam nos espectadores relacionam-se à própria significação pessoal do espectador. Afinal, o espectador não é um cofre vazio; ele vem de experiências formais e informais que interferem em sua produção de sentido. Obras como *O Guarani*, *Macunaíma*, *Vidas Secas*, *A Terceira Margem do Rio* e *O Pagador de Promessas*, apresentam diferentes efeitos de significados, porque, por exemplo, apresentam diferentes sentidos para o ser humano em sua relação com a nação. Em *O Guarani*, há a idealização do homem herói e da dama indefesa esperando por proteção; *Macunaíma* ‘espalha’ pela obra um malandro desprovido de caráter – ‘o herói sem nenhum caráter’; em *Vidas Secas*, um Fabiano aguerrido e sem preguiça de mergulhar na fuga da seca; em *A Terceira Margem do Rio*, um homem na busca introspectiva e transcendental que, de outra forma – na busca externa – faz “Zé do Burro” transformar-se em *O Pagador de Promessas*.

Todas estas construções, de alguma forma fizeram-se presentes no relato das experiências dos/as professores/as sujeitos que trabalharam estas obras em sala de aula.

5.2.3.2.3. A terceira questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

Na presente seção exponho as respostas dos/as professores/as sujeitos para a terceira questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11. Esta questão assim se apresenta: “Que procedimentos (trabalho em grupo, palestra dos alunos, trabalho individual, preenchimento de questionários, produção de trabalho escrito, ou outro) você utilizou para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária correspondente impressa? Comente / Justifique sua resposta.”

Da mesma forma que nas questões anteriores, utilizamos a praxe de agrupar as respostas por ideia, uma em cada tópico e apresentadas no quadro a seguir. Cada professor/a sujeito fez a indicação de três procedimentos para o trabalho com cada uma das obras, o que resultou em 855 respostas quantificadas no quadro.

Quadro 24: Estratégias didáticas utilizadas pelos/as professores/as sujeitos para o trabalho com as obras

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Trabalhos em grupo	81
2) Debates, Seminários, Palestras elaboradas pelos alunos.	55
3) Produções textuais: narrativas, poéticas, dissertações, resumos, resenhas, cordel, artigo de opinião e outros.	53
4) Questionários abertos.	51
5) Trabalhos escritos individuais.	62
6) Uso de músicas temáticas das obras como complemento.	68
7) Trabalho com fragmento das obras literárias e cinematográficas.	56
8) Produções de vídeos, esquetes teatrais e dramatizações	69
9) Aula expositiva dialogada.	62
10) Discussão de temas da atualidade presentes nas obras trabalhadas.	74
11) Elaboraões artísticas: pintura, desenho, charges, mímica, danças e outras, partindo das obras cinematográficas e literárias.	73
12) Pesquisas bibliográficas e na Internet.	77
13) Trabalhos interdisciplinares.	78

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Análise das respostas à 3ª questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

Sobre os procedimentos utilizados pelos/as professores/as sujeitos para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária, o mais utilizado, evidenciado pelas respostas à terceira questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11, foi o trabalho em grupo. Esta dinâmica de trabalho facilitou outras, como discussões, debates, elaboração de textos coletivos, elaboração de vídeos e esquetes teatrais.

Sobre a articulação com os conteúdos, considerando o trabalho didático com obras cinematográficas uma boa opção de fechamento/síntese das atividades com filmes na escola (além do retorno ao conteúdo curricular estabelecido), pode ser o desenvolvimento de trabalhos paralelos mais ou menos ligados ao filme em questão (não confundir com o relatório escrito sobre o filme, que é uma atividade inserida no processo de análise do material). Depois de o filme ter sido visto, interpretado e analisado com certo grau de detalhe pelo professor e pelos alunos, o núcleo (...) da atividade com filmes pode se desdobrar em trabalhos complementares (de ordem temática, de linguagem ou

com base nos problemas surgidos nos debates sobre o filme).

Quarenta e nove (49) das respostas à questão 3 dos questionários 3, 5, 7, 8, 9 e onze (11) apresentam o esforço dos/as professores/as sujeitos em procurar dinâmicas que tornassem o mais agradável possível a aprendizagem de literatura, mediada pelas obras cinematográficas: a realização de palestras motivadas tematicamente pelas obras trabalhadas; a organização de seminários; a elaboração de vídeos, tendo como ponto de partida alguma cena das obras exibidas; produção de poesia, em especial das obras *O Guarani* e *Vidas Secas*; produções textuais dos mais diversos gêneros: jornalísticos, dissertativos, narrativos, descritivos, entre outros.

Trinta e duas (32) respostas à questão 3, reportam-se ao uso de textos de apoio para fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de literatura. A respeito desse uso, alguns textos de apoio diretamente relacionados ao filme exibido podem ser muito úteis, dentre eles: entrevistas com o diretor e atores, críticas publicadas em jornais, etc. Estes textos de apoio não substituem, didaticamente falando, o roteiro de informação e análise, mas podem funcionar como “textos-geradores” de problemas e questões, enriquecendo a assimilação do aluno. Nas atividades em que o filme é utilizado como fonte e visto na íntegra, esse tipo de material é importante não apenas para os alunos, mas também como recurso para a formação em serviço dos próprios professores.

Esta articulação entre o uso didático das obras cinematográficas e os textos de apoio oferece verdadeiras asas à imaginação e um inigualável respaldo ao ensino de literatura. A ação de articular conduz a um aprofundamento da composição, uma interiorização na obra de arte utilizada, o que marca, ao mesmo tempo um processo de reflexão sobre as possíveis intenções de autor/diretor.

Essa tendência evoca o texto “Arquitetura interna” (Benjamin em MISSAC, 1998, p.170), no qual o tratado, como gênero, é considerado como uma forma de monumento árabe, cujo exterior em nada trai seu interior. “Na densidade ornamental dessa exposição desaparece a diferença entre desenvolvimentos temáticos e excursivos.” (BENJAMIN, 1987, p.35).

Com esta passagem de Benjamin, procuramos avivar a ideia de que é necessária a presença docente, orientando o trabalho do/a aluno/a na arquitetura interna (o

entendimento) da obra cinematográfica e na ‘arquitetura externa²²’ (a produção) sobre a obra cinematográfica.

É aqui que se leva em conta o argumento de que é necessário que o professor estimule uma análise aprofundada e crie desdobramentos para a atividade (que serão mais completos e amplos quanto mais o filme for importante para a atividade planejada). Em primeiro lugar, é importante formalizar em algum nível, seja escrito ou na forma de painéis ilustrados, a primeira análise dos alunos. Nesse caso, o trabalho executado por pequenos grupos pode ser especialmente rico.

O autor segue orientando, sugerindo comparar a leitura de grupos, além de expor, sem inibir os/as alunos/as, a sua leitura de professor/a, que deve ser mais provocativa que conclusiva; caso seja necessário, o/a professor/a pode exibir os trechos das obras cinematográficas que eventualmente tenham causado polêmica, leituras ambíguas ou contrastantes. Quando um filme for elemento indireto dos objetivos da atividade, sendo apenas gerador das discussões (abordagem especialmente profícua em ciências da natureza e temas transversais), a análise do filme em si, seus elementos narrativos e formais, não é fundamental.

O tratamento cuidadoso dos/as professores/as sujeitos com a própria ação docente nas aulas de literatura, está explícito nas respostas que consideram como dinâmica essencial, o acompanhamento bem de perto, por parte do/a professor/a das atividades dos alunos antes, durante e após a exibição das obras cinematográficas, especialmente para amenizar controvérsias que colocam em risco os valores da convivência humana em seu meio social.

5.2.3.2.4. A quarta (e última) questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

A quarta e última questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11 é exposta nesta seção: “Que outras sugestões podem ser acrescentadas, de forma geral para o uso do filme...?”

Prossigo utilizando a mesma praxe metodológica de agrupar as respostas por

²²Expressão cunhada por mim.

ideia, conforme o quadro que segue. Esta questão trata de sugestões acrescentadas pelos professores para o uso de obras cinematográficas no ensino de literatura. Cada sujeito contribuiu propondo três sugestões para cada obra, o que resultou em 855 respostas: 5 obras x 57 respostas x 3 sugestões = 855.

A análise das respostas dadas à questão 4 desses questionários é realizada ao final desta seção.

Quadro 25: Outras sugestões para o trabalho com a obra cinematográfica

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Trabalho com intertextualidade: alegoria, figuras de linguagem, ditados populares com obras do mesmo e/ou de outros períodos literários.	68
2) Trabalhar nas obras, questões sociológicas e filosóficas.	60
3) Pesquisa sobre a cultura e a formação da identidade do povo brasileiro	55
4) Pannel literário: charges, hai-kais representativos das obras e outras artes para expor.	59
5) Trabalhar a Geografia, a História, a Sociologia e a Arte das regiões tematizadas nas obras trabalhadas.	56
6) Iniciar os alunos em pesquisa científica, orientando a elaboração de questionários sobre a situação econômica, social e cultural presentes nas obras e a elaboração final de relatório fundamentado teoricamente.	45
7) Trabalhar aspectos sobre a constituição familiar, o papel da mulher e a participação dos filhos nas decisões familiares.	59
8) Trabalhar aspectos voltados às injustiças sociais, à animalização do homem, os vícios, a cultura e outras questões.	46
9) Realizar estudos de caso voltados para as temáticas das obras.	59
10) Elaboração de telejornais abordando os temas das obras.	72
11) Diagnóstico do perfil dos autores das obras literárias e dos diretores das obras cinematográficas.	69
12) Continuação da história da obra cinematográfica, assim que a mesma for “parada” em dado ponto da exibição.	64
13) Transformar o filme em pequenas peças teatrais elaboradas pelos alunos.	58
14) Debate dos temas polêmicos presentes nas obras, colocando ênfase nas questões éticas.	85

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Análise das respostas à 4ª questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

Sobre as respostas à questão 4, dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11, que pede “quais outras sugestões podem ser acrescentadas, de forma geral, para o uso das obras cinematográficas”, a que se manifestou em maior número de ocorrências, foi a de propor debates dos temas polêmicos presentes nas obras, colocando ênfase nas questões éticas. Outra proposta que se destaca é a da elaboração de telejornais para apresentação em sala de aula abordando os temas presentes nas obras.

Segundo Fischer (2011), uma possibilidade de atividade integrada e multidisciplinar é escolher um filme específico e abordar o seu conteúdo e a sua linguagem com vários enfoques disciplinares. Esta atividade pode ser desenvolvida na forma de simpósio de professores/as, cada qual apresentando o filme conforme sua disciplina ou na forma de painel, revista ou outra atividade elaborada pelos alunos, em grupos. O professor e os alunos podem pesquisar e descobrir vários filmes, aqui citados ou não, para este tipo de abordagem total.

Há um cuidado a ser tomado par ao uso do cinema em sala de aula: perguntar se a obra será abordada pelo conteúdo, pela linguagem ou pela técnica, três elementos que estão presentes nos filmes.

A obra pode ser usada quando o/a professor/a direcionar a análise e o debate dos/as alunos/as aos problemas e questões oriundos do argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. “Neste caso, mesmo que esteja articulada a um conteúdo curricular ou a um tema específico, é a obra cinematográfica que delimitará a abordagem, conduzindo a outras questões.” (FISCHMANN, 2008, p.14)

Este tipo de abordagem, partindo das representações da obra permite o exercício de aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais.

No caso do uso da obra cinematográfica como texto-gerador os princípios são os mesmos da abordagem do uso do **filme como fonte**; a diferença é que o/a professor/a tem um compromisso menor com a obra cinematográfica em si, com a linguagem, estrutura e representações da obra; o compromisso é maior com os temas: políticos,

morais, ideológicos, existenciais, históricos e outros suscitados pela obra. É importante não limitar-se à obra cinematográfica no papel de “ilustradora”, mas explorar o uso crítico da narrativa e de elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos.

o uso pela linguagem ocorre quando o professor não trabalha com as questões de conteúdo e representação narrativa do filme em si (a “história”), mas quando se utiliza do filme como mote para atividades de exercício do olhar (cinematográfico), formação de espectador, elaboração e aprimoramento de outras linguagens expressivas, motivadas pelo filme em questão (mas não se preocupando em analisá-lo de forma estrutural e abrangente). BARBOSA (2013, p.28/29) – aspas do autor.

Este uso implica em duas abordagens possíveis: a) Educação do olhar do espectador; e b) Interação com outras linguagens (visuais, verbais, gestuais).

Na primeira, quando se pensa na **educação pelo olhar**, uma obra cinematográfica ou um conjunto delas, pode(m) ser escolhida(s) independentemente do conteúdo. Em algumas disciplinas, como Arte, Educação Física e Língua Portuguesa; as atividades com cinema em sala de aula podem, por si “desenvolver habilidades e competências diversas menos ligadas à problemática e à discussão sobre o conteúdo da obra e mais às formas narrativas e aos recursos expressivos que o cinema, enquanto linguagem apresenta”. (Napolitano, 2011, p.39).

Na segunda abordagem, a proposta de interação entre as linguagens funciona como atividade complementar ao proposto na primeira abordagem, independentemente da análise e problematização de seu conteúdo específico.

Podem servir para desenvolver outras habilidades, centradas na manipulação e decodificação de linguagens diversas (verbais, gestuais, visuais). Novamente, em disciplinas como Línguas e Literatura, Educação Artísticas, Teatro e Educação Física, com base em atividades com filmes, outras atividades e interações podem ser desenvolvidas, envolvendo desenvolvimento de textos valendo-se do roteiro original do filme, criação de outras situações e desenlaces, expressão corporal por meio do estudo dos personagens e das cenas, reprodução (em forma de desenhos, esculturas e gravuras) de cenários e figurinos e dramatização de algumas passagens pelos alunos. (BRITO, 2012, p.29).

Outro momento que se destaca nas respostas, é a sugestão do trabalho com questões sociológicas e filosóficas, por meio de debate, mesa redonda e outros meios e,

especificamente, em *Vidas Secas*, considerando as condições precárias de vida do povo nordestino, ocasionado pela seca e pelo descaso dos poderes públicos. Os/as professores/as sujeitos que propõem este trabalho, sugerem-no agregado à análise de aspectos literários da linguagem de Graciliano Ramos e da linguagem traduzida para o cinema por Nelson Pereira dos Santos.

Além de estudos com a linguagem e a literatura, encontramos nas respostas, indicações para o trabalho interdisciplinar de temas presentes, por exemplo, em *Vidas Secas*, na geografia nordestina, a história que perpetua a seca como interesse político produtivo de vantagens a um grupo diminuto de interessados. Anexos a estas reflexões temáticas, indicam: produções de texto (redação); montagem de peças teatrais inteiras ou esquetes, trabalhos com xilogravuras, literatura de cordel, os sentimentos, o artista Cândido Portinari e a obra “Os Retirantes”. Outra estratégia colocada como complementar, seria o uso de questionário, no qual as questões conduzem a traçar paralelo entre a época da escritura da obra (1940) e a atualidade, focando quais as mudanças ocorridas na vida seca e árida e quais os investimentos e obras realizadas nestes anos, entre a obra e atualmente.

Podemos considerar que as propostas dos/as professores/as feitas nas respostas à questão 4 do questionário 7 (*Vidas Secas*) remete aos temas transversais, sobre os quais, Fischer (2011, p.37) assim se expressa ao abordar o uso do cinema em disciplinas e áreas específicas:

O filme é abordado em suas diversas perspectivas, sendo extraído o máximo de informações e questões para o debate. O trabalho com tópicos, conceitos e problemas, conforme tendência sugerida pelos PCNs (sobretudo de ciências humanas), também é uma opção que poderá ser otimizada (...) com pontos de vistas diferentes. As atividades com temas transversais são norteadas por esse viés. (FISCHER, 2011, p.37)

Para a Terceira Margem do Rio, destacam-se sugestões como fazer a interface com problemas da sociedade atual: isolamento, individualismo, mundo virtual e outros aspectos, por meio de debates trabalhando temas como viagem para o interior do ser humano – os conflitos e medos da época e da contemporaneidade.

Fazer com que os/as alunos/as pesquisem e conheçam os textos clássicos, a fim

de identificar a prosa de Guimarães Rosa é uma indicação que remete diretamente à profundidade dos estudos de conteúdos curriculares previstos em Literatura Brasileira.

No caso específico de *A Terceira Margem do Rio*, é possível, aliada às sugestões dos/as professores/as sujeitos, considerar-se o trabalho com a indústria cultural e a mídia, tomando-se o que considera Mantoan (2002, p.49) a respeito do tema:

Ultimamente o cinema, mesmo aquele tipo mais ligado à indústria cultural e dependente da mídia e da propaganda (...), tem utilizado esse tema como argumento, criando uma espécie de metalinguagem crítica sobre os mecanismos de funcionamento dessa máquina cada vez mais determinante no mundo contemporâneo (filmes, programas de televisão, notícias), além dos circuitos massificados de distribuição destes bens (a mídia).

Em *A Terceira Margem do Rio*, a obra cinematográfica, a família desliga-se do sertão, rumo à cidade, e a ingenuidade de que é dotada, a faz enredar-se nas armadilhas da mídia que manipula a família toda em troca de dinheiro, o que passa a atrair pessoas de má índole que violenta sua liberdade de ação. Este mote é suficiente para articular o trabalho com a metalinguagem da indústria cultural e a influência da mídia, como atividade que pode se articular com uma área pedagógica nova, ao menos no Brasil, “mas que tende a crescer e ocupar o espaço nas práticas escolares: a mídia-educação, área que se preocupa com a formação do senso crítico para os espectadores e consumidores da mídia”. (BELLONI, 2001, p.98).

Em *O Pagador de Promessas*, as sugestões também enveredam para a possibilidade de se trabalhar a influência da mídia na rota dos acontecimentos, o que também oferece a possibilidade de articulação com o tema da indústria cultural e mídia. No âmbito da indústria cultural, aparece a articulação com atividades que fomentem temas ligados à diversidade cultural, em especial em sua relação com as etnias e com as religiões e crenças.

O trabalho interdisciplinar também foi amplamente sugerido na maioria das respostas dadas à questão 4 do questionário 11 (*O Pagador de Promessas*), o que nos faz acreditar que seria importante o trabalho em blocos diferenciados de atividades: o bloco do debate, o bloco da produção de um vídeo, o bloco da produção de um esquete, o bloco da produção textual, o bloco do trabalho de análise da obra literária com o foco

nas características literárias, entre outros blocos possíveis e interessantes.

Neste caso, nossa análise sobre as respostas passa pela compreensão de que com base no roteiro da obra cinematográfica, o procedimento básico deva começar pela leitura do livro (neste caso é do gênero ‘peça teatral’), podendo trabalhar um roteiro básico: comparar os principais personagens e as sequências da obra cinematográfica, com a ‘peça teatral’ na qual foi baseada. O grupo que analisar os personagens do livro não deverá assistir ao filme e vice-versa. Os grupos devem perceber as diferenças nas caracterizações (mesmo se tratando do mesmo personagem e da mesma história). Fischmann (2008, p.146) endossa essa prática, enfatizando que passagens suprimidas ou acrescentadas e mudanças na função dramática e no desfecho da história, tornariam o trabalho ainda mais interessante na sala de aula.

5.2.3.2.5. Concluindo a análise das respostas aos questionários 3, 5, 7, 9 e 11

Ante as análises realizadas às quatro questões dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11, fica nítido nas respostas dos/as professores/as sujeitos, que há necessidade de planejamento dos procedimentos de análise da obra cinematográfica. Desta forma, uma vez procedidas as etapas de planejamento, preparação e busca de informações básicas e adicionais sobre a obra em cinema (mormente, nas obras literárias correspondentes), é possível efetivar e otimizar o trabalho de assistência ao filme pelos/as alunos/as, na sala de aula, ou em casa, com base na formalização de alguns elementos básicos do material cinematográfico.

Bazalgette (1992, p.91), afirma que um exercício fundamental e interessante, sobretudo para o ensino médio, é propiciar que o aluno, em debates, vídeos, discussões, seminários, palestras ou textos, reconstituam com lógica a história, aprofundando análises e, especialmente, relacionando a conteúdos de outras disciplinas (a interdisciplinaridade em destaque). As reconstituições tanto podem ser atividades-meio para as disciplinas que se entrelaçarem com Literatura, como atividades-fim para estas mesmas disciplinas, especialmente às da área de códigos e linguagens (conforme os PCN’s). As reconstituições podem ser de naturezas diversas, segundo o autor, conforme

os objetivos da atividade em questão: **elaboração de sinopse** – de preferência diferente daquela veiculada na contracapa dos cartuchos de vídeo ou nos catálogos enciclopédicos; **reconstituição oral** – importante e especialmente recomendada para atividades com alunos/as do primeiro ano do ensino médio, podendo caracterizar-se no primeiro passo para a elaboração da sinopse escrita ou constituir-se em atividade-fim, desde que o objetivo seja o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão oral; **reconstituição imagética / iconográfica / plástica** – pode ter aplicação específica em Artes e Informática (sobretudo em *design* gráfico). A partir da exibição da obra cinematográfica, é possível desenvolver atividades de expressão artística como desenho, pintura, escultura, artesanato, painéis, cartolina, adereços corporais, vídeos, *websites* e até estruturas tridimensionais.

Brito (2012, p.92) afirma que um desafio que pode provocar o aluno é tentar sintetizar o conteúdo, os personagens e a narrativa do filme articulando palavras, imagens, sons e objetos incorporados de outras fontes ou desenvolvidos pela própria classe.

Outra atividade interessante, seria a **reconstituição gestual** – especialmente para o ensino de Educação Física e para a produção de vídeo ou esquete teatral. Uma brincadeira mímica, poderia fazer parte de um vídeo ou de um esquete, por exemplo, com a transmissão da ideia da obra cinematográfica, sem a utilização de palavras ou imagens, apenas gestos. Os gestos podem remeter às cenas que mais condensam a ideia do filme.

Para finalizar esta seção, é importante enfatizar que as sugestões são inúmeras, mas que, sobretudo, há necessidade inalienável do planejamento docente. A mídia cinematográfica tem sido e prossegue sendo objeto de discussão sobre o papel formativo que exerce em sala de aula. Aos olhos dos espectadores (tanto professores/as, quanto alunos/as) torna-se “fonte de conhecimento e de oportunidade de formação do sujeito na relação consigo mesmo, com seus semelhantes e com a vida”. (PIMENTEL, 2011, p.124).

Estes objetos (conhecimento e oportunidade de formação do sujeito), continuam sendo objeto de nossa reflexão quando abordamos, na próxima seção, como as traduções intersemióticas – em seu papel de mídia cinematográfica – podem contribuir para o

ensino de literatura no ensino médio.

O cinema é comparado ao veículo das comunicações humanas: a linguagem (MORIN, [1956] 2001, p.166). Destaca este que, entre a linguagem da poesia e a linguagem científica, aparentemente, há o infinito separando a magia da primeira e a técnica da segunda, mas que, sem dúvida, a linguagem é a mesma, visto que ambas empregam palavras. A poética tem conservado, quase integralmente, a magia da primeira, ligada ao “antropocosmomorfismo”²³, e que pertence à linguagem primitiva, designando sempre a ideia por meio da analogia, isto é, a imagem e a metáfora.

Por meio das linguagens, o cinema consegue, comunicando-se, preservar a originalidade que lhe é característica, pois a que lhe é própria apresenta o caráter da universalidade inteligível, sem se basear em convenções arbitrárias, como são as palavras. (PIMENTEL, 2011, p.127). Em outras palavras, afirma a autora, não importa quem sejam os espectadores: índios, africanos ou europeus, analfabetos ou intelectuais, crianças, adolescentes ou adultos, haverá uma compreensão daquilo que se vê. O que distingue esses/as e outros/as espectadores/as não é a capacidade de apreensão do “mágico” presente no cinema, nem o reconhecimento dos objetos em imagens, mas a condição pessoal de produzir pensamentos abstratos.

5.2.3.3. O que viram professores e professoras nas aulas de literatura após o uso das mídias cinematográficas

Esta seção dá conta do último questionário aplicado a professores/as sujeitos da pesquisa – o questionário 12, sob o título: “**Após o uso das mídias cinematográficas nas aulas de literatura no Ensino Médio**”, composto de três questões, cujas respostas passamos a analisar de ora em diante.

²³“Antropocosmomorfismo”, termo exposto por Morin (ob.cit., p.71-72.): antropocosmo – o homem como microcosmo em reciprocidade com o macrocosmo (o universo). A noção animista de que animais, plantas, coisas se mostram com sentimentos humanos tem em sua raiz um processo fundamental por meio do qual o homem sente e reconhece a natureza projetando-se nela, o antropomorfismo.

5.2.3.3.1. Respostas à questão 1 do questionário 12.

A primeira questão deste último questionário procurou saber dos/as professores/as, “se utilizar as mídias cinematográficas proporcionou a seus alunos melhoria da relação destes com a obra literária impressa”. Parte das respostas estão quantificadas no quadro 24 e a parte descritiva e aberta da última escolha segue no quadro seguinte, sendo organizada a tabulação por conjunto de respostas congregadas na mesma ideia.

Quadro 26: Mídias cinematográficas na sala de aula

Responderam ‘SIM’	Responderam ‘NÃO’	Responderam ‘NA MAIORIA DOS CASOS’	Fizeram ‘OUTROS COMENTÁRIOS’²⁴
24	00	01	32

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Março de 2013.

O quadro seguinte apresenta os “outros comentários” presentes no quadro 24, topicalizados por ideia.

²⁴“Comentários analisados na sequência do quadro 27.

Quadro 27: Ideias presentes nos “outros comentários” dos sujeitos à questão 1 – Questionário 12

Respostas	Sujeitos respondentes
1) As mídias cinematográficas, especialmente as relacionadas às obras literárias, são estratégias muito eficazes, porque permitem a visualização de elementos não evidenciáveis facilmente nas obras literárias.	26
2) Incentiva a pesquisa dos períodos literários que pertencem as obras e como funcionam as características presentes em cada uma.	25
3) Os alunos conseguiram encontrar o elo entre as obras literárias impressas e as obras cinematográficas correspondentes, obtendo, por meio da linguagem cinematográfica, uma maior percepção da linguagem escrita.	23
4) O uso de mídias cinematográficas abriu novas perspectivas aos/às alunos/as e professores/as no trabalho com literatura.	14
5) Despertou a curiosidade por buscar saber mais a respeito das obras literárias, por meio da biblioteca.	13
6) Facilitada a comparação entre a imaginação do leitor sobre os personagens da obra literária e aqueles apresentados na obra cinematográfica.	20
7) É possível trabalhar em profundidade todos os aspectos da literatura.	15
8) A obra cinematográfica facilita a compreensão de texto e contexto literário.	18
9) Torna mais atraente o trabalho de leitura da obra literária.	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Análise dos resultados e comentários da questão 1 do questionário 12:

Iniciamos a análise, considerando respostas sobre a ideia de que as mídias cinematográficas, especialmente aquelas relacionadas às obras literárias, são estratégias muito eficazes, porque permitem a visualização dos elementos presentes na obra.

Sob este aspecto, é possível olhar, por exemplo, para a obra cinematográfica *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos. Na produção desta obra, o diretor acerta com o especialista em **fotografia**, que não use filtros de luz. Mantoan (2002, p.39) argumenta que o “estouro” de luz nas tomadas externas do filme, propicia ao espectador, de modo mais convincente possível, a crueza, a luminosidade e o calor intenso da caatinga seca que oprimia a família de retirantes em sua longa e faminta travessia.

Esta luminosidade ilustra um dos elementos visíveis que o/a espectador/a aluno/a vai apreciar na obra cinematográfica e, com esta luz dos cenários da seca castigados pelo sol intenso, levará esta memória cenográfica para a leitura da obra literária, entrecruzando os efeitos das diferentes linguagens (a cinematográfica e a literária).

No caso de *Vidas Secas*, exemplo que escolhemos, a iluminação é usada “para dar mais realismo à história que está sendo contada e o efeito é, de fato, devastador”. (FISCHER, 2011, p.39).

A competência didática de uma obra cinematográfica vai muito além daquilo que se pode fazer com ela após assisti-la. Há ingredientes da produção, itens técnicos e esforços de elaboração que fazem toda a diferença ao se exibir o filme, quer seja na sala de cinema, quer seja na sala de aula.

Nas obras cinematográficas escolhidas para esta pesquisa percebi que a iluminação foi bem trabalhada na composição cênica cinematográfica, de outra forma, teria ficado imperceptível. A iluminação, para as cenas desse filme funcionou de acordo com aquilo que Bazalgette (1992, p.40) define como um meio “natural de dirigir o olhar e a atenção do espectador para os diferentes objetos e pessoas que participam da cena”, delineando o clima e acentuando o papel dramático desempenhado por cada um deles na trama.

Espectadores/as como professores/as e alunos/as, na maioria das vezes, não percebem o quanto a arte e a magia da técnica de composição da obra cinematográfica influenciam nas sensações e sentimentos que têm depois de tê-la assistido.

Quando me deparo com comentários, como de um/a dos/as professores/as sujeitos desta pesquisa, que afirma que os/as alunos/as “puderam perceber a diferença entre ler e ver. Concluíram que há riqueza de detalhes nas obras impressas, coisas que não podem ser vistas na obra cinematográfica e vice-versa”, concordo com Duarte (2009, p.40) que o sistema de elementos por detrás da arte-magia da técnica cinematográfica, “não tem significação pré-determinada e não atua de forma autônoma”. Os efeitos que esse sistema possa vir a produzir têm uma relação dependente do vínculo que mantém com os outros elementos da linguagem cinematográfica, como o som, por exemplo, do qual nos ocuparemos mais adiante.

Em um comentário que considero bastante perspicaz, o/a professor/a sujeito da

pesquisa respondeu que os alunos conseguiram encontrar o elo entre as obras impressas e as obras cinematográficas correspondentes, obtendo maior percepção da linguagem escrita e da linguagem do cinema, composta por colorido, sombras, sons e outros elementos; dos regionalismos da linguagem falada e dos temas dentro das obras.

De forma não intencional, o sujeito revela muitos dos elementos da linguagem cinematográfica, aos quais julga importantes para o contexto de entendimento / compreensão da obra por parte dos/as alunos/as.

O som, que anunciamos parágrafos atrás, é outro elemento, segundo Fischer (2011), fundamental na composição de um filme, embora que, de um modo geral, estejamos pouco atentos aos efeitos que ele produz.

Acostumamo-nos tão completamente a ouvir sons de passos, de cascos de cavalos batendo no solo, janelas rangendo, gritos, freadas de carros em alta velocidade, sussurros do vento e murmúrios do mar que sequer conseguimos percebê-los como originários de um sistema de significação específico e distinto dos demais. (FISCHER, 2011, p.41)

Retomando aspectos da obra *Vidas Secas*, para ilustrar a eficácia do som no contexto cinematográfico em uma das mais fascinantes sequências cênicas, o diretor Nelson Pereira dos Santos narra a morte da cachorra Baleia, a partir do que se pode entender como a experiência vivida pelo animal.

Tendo sido atingida por um tiro desferido pelo dono, Fabiano, que se viu obrigado a sacrificá-la para continuar a viagem, Baleia agoniza embaixo de uma árvore seca e, em seus “delírios” de moribunda, vê o solo do sertão castigado pela seca cobrindo-se de relva viçosa e preás, que ela costumava caçar para a família, brincando livres à sua frente. O efeito é intencionalmente antropomórfico: sentindo-nos, de algum modo, identificados com o animal, somos levados a “vivenciar” a diluição, naquele contexto da fronteira que separa humanos e não humanos. (BRITO, 2012, p.48) – aspas do autor.

Percebo que toda a cena não só tem acentuado seu valor dramático pelo som do tiro, como pelos movimentos de câmera para cima e para baixo, ou lateralmente, ou sobre trilhos, ou pelo movimento de rotação sobre um eixo horizontal ou transversal, os efeitos de “zoom”, provocando efeitos de aproximação ou distanciamento, os efeitos de *close-up* dando foco e enquadramento intencional, compondo a imagem dentro de seus limites físicos.

Desta forma, elementos aparentemente sem importância, têm funções cruciais na composição da linguagem cinematográfica em sua plena especificidade, oferecendo as mais perfeitas impressões da realidade.

Os aspectos da linguagem do cinema que até aqui expusemos, encontram-se também implícitos no último comentário realizado à questão 01 deste questionário 12: “os alunos podem perceber a diferença entre ler e ver; constatam que há riqueza de detalhes nas obras impressas e que não têm meio de ser mostradas pela obra cinematográfica; no entanto, a obra cinematográfica tem matizes impossíveis de serem mostrados na obra impressa; o que, junto com eles, analisei, é que há completude e riqueza ao serem usadas as duas obras de arte para os processos de ensino e aprendizagem”.

Por último, desvela-se nesta constatação, toda arte e magia do cinema originado na obra literária numa efetiva contribuição aos processos protagonizados dentro da sala de aula.

5.2.3.3.2. Respostas à questão 2 do questionário 12.

A segunda questão do questionário 12 solicita a escolha de respostas e elaboração de justificativas à resposta escolhida à questão: “Você confirmou que as mídias cinematográficas são estratégias importantes para o ensino de literatura?” Para ilustrar o quantitativo das respostas, elaborou-se o Quadro 26, do qual transcrevo as justificativas na sequência.

Quadro 28: Mídias cinematográficas – estratégias para o ensino de Literatura

Responderam 'SIM'	Responderam 'NÃO'	Responderam 'EM PARTE'
57	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Março de 2013.

Sobre as justificativas dadas à resposta dada, elaboramos o Quadro 29 que congrega a tabulação das justificativas em itens por ideia; somente quarenta e um (41) dos/as cinquenta e sete (57) professores/as sujeitos justificou a resposta.

Quadro 29: Justificativas à resposta da questão 2 do questionário 12

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Estratégias que permitem uma vasta gama de outras atividades.	06
2) As aulas de literatura melhoraram muito didaticamente.	04
3) Muitos alunos ficaram só com o filme.	06
4) Muitos alunos foram à busca da obra literária pela primeira vez.	03
5) Muitos alunos revisitaram as obras literárias com outros olhos.	03
6) Mídias cinematográficas estimularam a leitura.	05
7) Mídias cinematográficas tornam as aulas lúdicas, leves, interessantes e ao mesmo tempo críticas.	08
8) As obras cinematográficas atingem pontos e elementos essenciais das obras literárias e formam, com elas, um todo interessante para a aprendizagem de literatura.	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Análise dos resultados e justificativas da questão 2 do questionário 12:

Sobre a constatação da importância do uso do cinema na sala de aula de literatura, a unanimidade dos cinquenta e sete (57) professores/as sujeitos é inquestionável. Nesta análise procuramos circular as quarenta e um (41) justificativas às respostas da questão 2.

A amplitude dimensional da visão de vários/as sujeitos está explícita na primeira resposta: “são estratégias que permitem uma vasta gama de outras atividades: o retorno à obra impressa, o trabalho interdisciplinar, o trabalho com a linguagem, entre outros benefícios”. A mesma ideia se consolida na segunda justificativa: “foi importante

principalmente para que pudessem, movidos pela curiosidade, voltar à obra literária impressa e identificar aquilo que lhes chamou mais atenção na obra filmica”.

É possível antever, em ambas as justificativas, a preocupação em ampliar o trabalho literário para além das fronteiras da obra impressa, ao mesmo tempo em que se visualiza a preocupação em retornar ao suporte escrito, após a “ida ao cinema” (exibição da obra cinematográfica ↔ tradução intersemiótica).

A “intuição do instante”, expressão cunhada por Bachelard (2007, p.36), revela-se presente na preocupação desses/as professores/as quando um processo interno do próprio movimento docente os faz circular em ambas as obras de arte, no intuito de consagrá-las num grande ‘todo’, cujos elementos internos são necessários uns aos outros o tempo todo. Tempo: este é o termo chave para enredar cinema e literatura no instantâneo intuir docente.

Bachelard (2007, p.37) ao remeter-se àquilo que nomeou ‘intuição do instante’ define ‘tempo’ como uma composição / sucessão de instantes descontínuos; segundo ele, essa sua ‘conversão’ a uma nova visão do ‘tempo’ ocorre desde que Einstein publica a ‘Teoria da Relatividade’, na qual o instante é um átomo temporal. Assim, Bachelard ao aceitar a proposta da teoria de Einstein, atenta para as teorias de Bergson²⁵, para o qual o que existe é somente o passado, num caráter contraído e distendido no interior do tempo virtual, que se contrai para o ato da criação. Então o que Bergson conclui como ‘ato de criação’, Bachelard identifica como a ‘intuição do instante’: quando as coisas acontecem. E as coisas acontecem nas obras de arte aqui tratadas (cinema e literatura) sempre num presente que se pauta no passado, ou seja, na produção dessas obras. Ao adentrar a sala de aula constituem-se na ‘intuição do instante’.

Detenho-me um tanto mais nessa ‘intuição do instante’, de Bachelard, tomando a terceira e a sexta justificativas que argumentam sobre a ‘ludicidade’ do ato de se ver a obra cinematográfica, como também sobre o ato de, com o uso desta, tornar mais ‘atraentes’ as aulas de literatura. Ambos os termos – ‘lúdico’ e ‘atraente’ – remetem a aspectos do imaginário, da liberdade e, portanto, ao livre intuir do espírito que conduz à

²⁵Conhecido principalmente por *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, *Matéria e memória*, *A evolução criadora* e *As duas fontes da moral e da religião*, sua obra é de grande atualidade e tem sido estudada em diferentes disciplinas – cinema, literatura, neuropsicologia, bioética, entre outras. Recebeu o Nobel de Literatura em 1927.

consecução das aprendizagens? Simples assim? A resposta é ‘não’. É preciso tomar cuidado para não incorrer num reducionismo, porque há componentes bem mais complexos neste íterim e que demandam tempo e elaboração: planejamento docente, condições/capacidades cognitivas do/a aluno/a, contexto escolar, ambiente da sala de aula, entre outros fatores. Então, entre imaginário e liberdade como propulsores do saber, faz-se um denso caminho até a consecução das aprendizagens.

Assim, é possível perceber que a “intuição do instante”, ao mesmo tempo que se traduz em *insights*, também é móvel no tempo e no espaço: no tempo, porque circula entre passado e presente e, no espaço, porque as condições físico-ambientais contribuem significativamente para a “intuição”.

À luz das considerações tecidas até este ponto, refletimos com Paiva (2005) a posição de Bachelard. Este é enfático ao afirmar que razão e imaginação, ciência e poesia se configuram em duetos que percorrem caminhos opostos. Imaginação e poesia são ingredientes inalienáveis à literatura e ao cinema de ficção.

Isto não significa que não possam ser objetos de estudo da ciência, permeados pela razão. Resguardadas as proporções do estudo acadêmico científico, cabe ressaltar que a estes temas (cinema e literatura) concilia-se melhor olhá-los pelo foco da imaginação e da poesia.

Esta imaginação / poesia faz-se nítida na justificativa que vê a mídia cinematográfica em sua importância que, por sua vez, premia aspectos visuais e audíveis das obras: cenários, vestimentas, cultura, linguagem poética, mímica e plástica, cor e movimento.

São elementos que se constituem na realidade do instante em que a obra está na tela.

O real é, pois, mutante, seu processo de mudança é indivisível, ininterrupto, infundável. Essa processualidade constitui o ‘*élan vital*’²⁶ que move a natureza e que se inscreve na própria condição humana.

²⁶ *Élan vital* – Expressão cunhada pelo filósofo francês Henri Bergson em seu livro *Evolução* 1907 *Creative*, no qual aborda a questão da auto-organização e morfogênese espontânea de coisas de uma forma cada vez mais complexa. *Élan vital* foi traduzido na edição de Inglês como “**impulso vital**”, mas geralmente é traduzido por seus detratores como “**força vital**”. É uma explicação hipotética para a evolução e desenvolvimento de organismos, que Bergson estreitamente relacionadas com a consciência.

[...] Nessa perspectiva, a realidade dentro e fora do homem é fundamentalmente temporal. (PAIVA, 2005, p.121)

Ante a essa perspectiva e às justificativas à resposta 2 do questionário 12, o experienciamento interno desta realidade durável advém com as lembranças “particularmente aquelas oriundas das instâncias mais intensas da memória”. (PAIVA, 2005, p.122). Estas instâncias confundem-se com a própria consciência, tão presente ao espectador ante à obra cinematográfica, arte e imaginação.

5.2.3.3.3. Respostas à questão 3 (e última) do questionário 12.

A terceira questão do questionário 12 solicita “que procedimentos (trabalho em grupo, palestra dos alunos, trabalho individual, preenchimento de questionários, produção de trabalho escrito, ou outro) os/as professores/as sujeitos utilizaram para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária correspondente impressa”. Solicitei também que comentassem e/ou justificassem a resposta dada. Cada sujeito respondeu com três indicações, o que resulta em cento e setenta e uma (171) respostas quantificadas no quadro a seguir.

Quadro 30: Procedimentos utilizados e sugeridos pelos/as professores/as sujeitos

Respostas	Sujeitos respondentes
1) Trabalho em grupo	29
2) Produção de texto	25
3) Exposição de trabalhos	11
4) Seminários	12
5) Elaboração de vídeos	10
6) Elaboração de palestras	15
7) Debates	09
8) Dramatizações e esquetes teatrais	11
9) Pesquisa na Internet	12
10) Pesquisas bibliográficas em bibliotecas e outros locais	10
11) Trabalho individual	09
12) Questionários abertos	10
13) Construção de histórias em quadrinhos	08

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Maio de 2013.

Análise dos comentários e/ou justificativas da questão 3 do questionário 12:

Muito embora esta questão tenha traços de repetição da última questão dos questionários 3, 5, 7, 9 e 11, esta última questão do questionário 12 é de âmbito mais geral que a daqueles questionários que focavam as peculiaridades de cada uma das obras. Este âmbito mais geral a que nos referimos diz respeito à indicação de estratégias para se usar didaticamente, em sala de aula, obras cinematográficas voltadas para disciplinas diversas, mas, considerando esta pesquisa, especialmente para as aulas de Literatura.

Mantoan; Baranauskas (2002) asseguram que o ato de ler evoluiu com o surgimento de novas tecnologias. Asseveram também que a mídia moderna modifica as formas de pensar e “propicia novas experiências intra e interpessoais”, influenciando subjetiva e objetivamente as relações espaço-temporais e alterando os processos de ensino e de aprendizagem.

Da mesma forma que estas autoras, penso que o desafio dos/das educadores/as não se localiza mais em angariar as tecnologias educacionais para a sala de aula, com vistas para seus projetos educativos. O desafio da atualidade docente é saber utilizá-las. Afirmam estas autoras que “é preciso cada vez mais motivos para que a tecnologia e a educação se encontrem e integrem seus propósitos e conhecimentos” (MANTOAN; BARANAUSKAS, 2002, p.83), uma complementando a outra.

Esta necessidade revelada pelas autoras citadas encontra-se implícita em diversos comentários / justificativas à resposta pronunciada pelos sujeitos à questão 3 do questionário 12. O primeiro comentário dá conta de que “o uso de mecanismos diferenciados proporcionam maiores possibilidades de aprendizagem”. Outro comentário assim se apresenta: “foi possível (...) a análise das imagens em paralelo aos textos literários, analisando-se linguagem, figurino, paisagens, temas. Cinema na sala de aula é uma tecnologia que já está consolidada como estratégia de ensino em literatura” (PROFESSORA SUJEITO, 2012, questionário 12).

A maioria dos comentários apresentados revela que o trabalho em grupo, o debate, a produção de teatro e vídeo breve, cercados pela áura do cinema, fomentados

pela exibição da obra cinematográfica e seus temas, são elementos no meio do processo didático que, junto ao/à professor/a, fazem a mediação entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem nas aulas de literatura.

Esses aspectos educacionais, que veem na mediação, uma ponte capaz de estabelecer uma conexão eficaz entre aluno/a e saberes, estão evidentes nas respostas a esta última questão do questionário 12 e nos encorajam a tirar proveito de situações dentro do processo de comunicação docente, convencendo-me de que aulas de literatura podem ser inesquecíveis. Neste ‘inesquecível’ revela-se um conjunto de processos que se inicia na obra de arte literária, que emana do suporte escrito, chega ao ápice estratégico no uso da obra de arte cinematográfica e, intermediando a articulação entre os saberes literários – provindos de uma e de outra – se organiza de tal forma que, utilizando-se de estratégias acessórias como o trabalho em grupo, a atividade de produção textual e outras, obtém o que chamo de ‘o mais profícuo’ de todo o processo: a realização do conjunto de saberes previstos para este momento.

O processo entendido entre a leitura da obra literária e a apreciação da cinematográfica, gera aquilo que denomino nesta pesquisa de ‘áura-mestra’ do trabalho docente, que articula o processo florescente entre a obra escrita e a cinematográfica. É como se tivéssemos gerado um eixo modelador. É, em última análise, o que emana das revelações docentes para aspectos curriculares presentes em seu caminho pedagógico e dos quais não podem furtar-se.

Cabe registrar neste espaço a constatação de que as atividades didáticas que oferecerão suporte posterior à atividade de exibição da obra cinematográfica (tradução intersemiótica), são atividades que, via de regra, apelarão para a memória do/a espectador/a aluno/a. Sobre esta memória nos ocupamos no item a seguir.

5.2.3.3.4. Últimas considerações analíticas sobre o questionário 12.

Ver uma obra em cinema, segundo Carrière (2006, p.171) faz funcionar um tipo específico de memória: “uma memória de imagens (cenários, rostos), é claro, mas, acima de tudo, uma memória instantânea”. O olhar, muitas vezes, segue traços não

desenhados que o levam para fora da tela. É o olhar ainda, que instigado pela memória, adivinha a aproximação do vilão, a eminência do perigo, imagina a mulher despida ou o animal perigoso.

Na interpretação de Carrière (2006, p.172), “é como as cartas náuticas que mostram rios correndo em leitos nitidamente definidos, bem abaixo da superfície do mar”. É o processo de entendimento da vida. É o cinema em sala de aula, desvelando sua perspectiva social. Os/as alunos/as, em companhia do/a professor/a fazem leituras: num gesto literal da obra literária; num gesto metafórico, da obra cinematográfica.

No entanto, consideram-se diferentes graus de complexidade. A complexidade da produção escrita se encontra no próprio ato de ler e permear de sentido as entrelinhas, valendo-se de pistas deixadas pelo autor. No cinema, o processo ativo da interpretação é essencial para a análise do cinema e para o prazer que ele proporciona. A complexidade da produção cinematográfica, conforme Turner (1997, p.69), torna crucial a interpretação, essa leitura ativa do filme. É inerente ao/à espectador/a, para entender a obra cinematográfica, precisar examinar minuciosamente o quadro, elaborar hipóteses sobre a evolução da narrativa, especular sobre os possíveis significados, tentando obter algum domínio sobre a obra à medida que ela avança e se desenvolve.

Eis o desafio ao/à docente em planejar o uso da obra cinematográfica – e planejar cuidadosamente – como estratégia para o ensino de literatura.

6. CONCLUSÕES

Na pesquisa-ação, o contato amplo com professores e professoras, meus pares no ensino de literatura, permitiu ver, ler e sentir o que pensavam com sua ação didática ao usar as mídias cinematográficas nas aulas de literatura, na experiência com os próprios alunos.

Ao lançar mão da obra cinematográfica como acréscimo ao ensino de literatura no papel de estratégia para os trabalhos com a leitura dos clássicos em sala de aula, envolvi-me com os Estudos de Cinema ligados aos Estudos Culturais. É uma perspectiva de uso do cinema na sala de aula como um objeto das margens, um instrumento não canônico e uma alternativa que adentra o espaço escolar.

As obras selecionadas para esta pesquisa – literárias e cinematográficas – esboçam um fundo antropológico; este cunho antropológico do documentário cinematográfico não se reporta somente a sociedades ditas indígenas ou nativas de uma região isolada do planeta.

Para esclarecer esse fundo antropológico considero os estudos que afirmam que o documentário de cunho antropológico não diz respeito somente a sociedades ditas “indígenas” ou “nativas” de uma região isolada do planeta. A cultura vive hoje, no Brasil e no exterior, um momento de rara vitalidade: há uma ‘inflação’ de imagens rápidas, sons estridentes e informações ligeiras que caracteriza a multiplicação dos canais de televisão e de internet. O documentário, de alguma forma, emerge da novela, está na reportagem e, atraindo a atenção para nossos objetos de estudo, está na literatura e, especialmente no cinema, ora estratégia didática.

Tem sido cada vez mais frequente a produção de material visual, com edição simples e documentários com estrutura narrativa mais clássica, sobre vários outros temas que podem ter aplicação em atividades escolares: subculturas jovens urbanas, relações familiares, comportamento e preferências sexuais, grupos profissionais, confessionais (valores religiosos), étnicos e migrantes. Enfim, o documentário antropológico pode complementar o documentário jornalístico ou histórico, levando o aluno a perceber as diferenças e a pluralidade possível de enfoque sobre a “realidade”, bem como a estratégia de pesquisa, narrativa e seleção de material operada pelos realizadores

(diretores, roteiristas, câmeras).

A utilização de obras cinematográficas como mídia de apoio e estratégia de ensino de literatura, caracteriza a inserção de produtos culturais provenientes das margens, com o intuito de agregá-los à utilização da obra escrita, que se caracteriza num dos elementos do modelo hegemônico de ensino.

Procurei responder ao problema definido ao início da investigação que propunha a seguinte questão: **Como, por que e para quê** utilizar mídias cinematográficas no ensino de Literatura brasileira.

Como utilizar mídias cinematográficas no ensino de Literatura brasileira?

As respostas dos/as professores/as sujeitos da pesquisa indicam as formas como utilizam as obras cinematográficas para o ensino de literatura nas próprias salas de aula, no ensino de literatura para o ensino médio.

A prática dos/as professores/as sujeitos contempla a compreensão dos processos sociais contemporâneos. Estes processos sociais, presentes como plano de fundo nas aulas desses/as professores/as requerem que seja feita a distinção das minorias demográficas contempladas no enredo de cada uma das obras cinematográficas escolhidas. Entendem, com esta postura, que ao utilizar o cinema como estratégia rompem com a hegemonia didática da obra literária, cujo uso tem perdurado solitário por décadas.

Notei no desenvolvimento desses estudos que professores/as e seus/suas educandos/as são encantados pela linguagem cinematográfica. Mas o que é que nessa linguagem os encanta mais do que no texto escrito? São os personagens em movimento, cor, técnica, mensagem, cenário, história, ficção/realidade, sofisticação, trama, iluminação, música, sons, figurinos, movimentos de câmera, zoom de aproximação e de afastamento, fotografia e cenários.

Desta forma, aprecio os pareceres prévios de alguns/mas professores/as que participaram da pesquisa, quando consideram as mídias cinematográficas um excelente campo para refletir autoria e criação, pensando as obras na sua relação entre si: da mídia escrita à mídia cinematográfica, uma recriação artística, uma releitura, uma transposição, ou aquilo que é identificado como tradução intersemiótica.

Isto não significa a substituição da obra literária pela cinematográfica, mas sim

uma possibilidade de acréscimo, ou seja, aquilo que nomeei como ‘didática do acréscimo’. Percebi que é profícua nestes processos dedicados ao ensino e à aprendizagem de literatura. A leitura tem seu espaço preservado e enriquecido. O cinema chega-se como estratégia de acréscimo.

Ao responder **como** trabalhariam/trabalham obras cinematográficas (de traduções intersemióticas) em sala de aula, as visões, concepções e articulações são variadas. Muitos/as professores/as ajustariam/ajustam seus fazeres didáticos e seu planejamento, considerando nas obras (literárias e cinematográficas). Os recursos de linguagem, hábitos e costumes de época, religiosidade e misticismo, valores, diversidade étnica e cultural, as construções literárias em si, o trabalho interdisciplinar estão presentes. Muitos deles aparecem como temas ou conteúdos intrínsecos e/ou circundantes às obras. Contemplam ainda discussão sobre a diferença entre ler o livro e ver o filme, questões transversais – como meio ambiente, etnias, tradição literária, valores e outros – os gêneros (especialmente o feminino) nas obras, a idealização do amor e do feminino (no conjunto) e, por final, a formação dos heróis em diversas épocas e contextos, como também as relações familiares.

Neste **“como”** trabalhar as obras literária e cinematográfica nas aulas de literatura, está implícito, do ponto de vista pedagógico, que o cinema encanta, deslumbra, emociona e, principalmente, ensina.

No entanto, é nítido que o ato de ensinar com o auxílio da mídia cinematográfica exige do/a professor/a planejamento e organização. Sobretudo, está nítido que esse trabalho ultrapassa a simples transmissão de informações, possibilitando ampliar a interlocução do sujeito que aprende com o próprio mundo, abrindo os canais de comunicação, aumentando a possibilidade de escrita, de questionamento e de reflexão.

No que tange à pergunta **“Por que utilizar mídias cinematográficas no ensino de Literatura brasileira?”**: Entendo que o ensino de literatura tem a responsabilidade de formar leitores. Para isso, em primeiro lugar é preciso que o/a professor/a planeje. O planejamento é ponto de partida. Como formar leitores se não se lê? Essa leitura pressupõe apurar o próprio conhecimento do/a professor/a como fonte de satisfação e, para os efeitos de sala de aula, destina-se a ser lida antes de ser indicada como leitura aos/às alunos/as.

Colocar no planejamento docente a leitura como ponto de partida, pressupõe o próximo ponto de olho nos conteúdos curriculares: é organizar a aula como um todo, selecionando estratégias. Estratégias – esta é a chave: é aqui que encontramos a proposta da obra cinematográfica como estratégia para o ensino de literatura.

Por quê? Porque para os que não leram a obra impressa, a cinematográfica instiga a buscar a primeira; para os que leram, ela auxilia na refocalização e ressignificação da leitura; proporciona diferenciar as obras de arte: a literária e a cinematográfica e a entender que não são a mesma coisa. A segunda é tradução intersemiótica da primeira. Uma coisa é o conjunto sígnico escrito; outra é o conjunto sígnico imagético, muito embora o objeto da trama seja o mesmo: uma história com enredo, personagens, cenários, filosofia, ideologia, desempenho e intencionalidade.

Ao/à professor/a é preciso que seja hábil em fazer a distinção. E, tendo planejado, sinta-se preparado/a para fazer, com segurança, o trabalho docente com o uso da obra cinematográfica, em seu papel estratégico no ensino de literatura, tornando profícua sua prática pedagógica.

O cinema se constitui em um dos muitos modos de expressão das culturas na contemporaneidade como industrial e tecnológica. É um argumento bastante enfático da relação entre cinema e educação, tanto no contexto da educação escolar, quanto no da educação informal. Configura-se como parte da própria história do cinema. Desde o início, os precursores do cinema já o projetavam como poderosa ferramenta para a instrução, educação e reflexão humanas.

No entanto, destaco que as mediações entre cinema e conhecimento ultrapassam os domínios educacionais formais como no campo da própria imagem e da edição desta, envolvendo ainda poderosos e necessários componentes da arte cinematográfica como a fotografia e o som.

Há uma profusão de saberes ressaltados pelos filmes, que propiciam a transcendência de sua simples utilização como estímulo audiovisual, ou como artifício para preenchimento do tempo vazio das aulas. É possível e é preciso alavancar para o meio educacional, especialmente para os campos da didática, atividades reflexivas e investigativas a respeito de como as obras cinematográficas podem educar e influenciar no imaginário. Para tanto, é favorável iniciar-se de uma análise que encete o campo das

culturas, propondo pontos que discutam posições ideológicas, históricas, literárias, políticas, filosóficas e mercadológicas envolvidas na obra cinematográfica como produção desses meios culturais, oportunizando uma visão por inteiro dessa mídia-educação.

É preciso pensar o ensino de literatura brasileira e a instigação da leitura, a inserção do cinema como estratégia, não propriamente inovadora, é potencialmente eficaz nos processos de ensino e de aprendizagem. Sob este aspecto, o cinema, mais do que uma ferramenta educativa, constitui-se em alternativa para encetar novas formas de ver o mundo e o situar-se no mundo.

E, finalmente, respondendo à pergunta “**Para quê utilizar mídias cinematográficas no ensino de Literatura brasileira?**”, urdem-se inúmeras respostas dos/as professores/as que participaram da pesquisa, e que apresentam motivações, proposições e sugestões que, notadamente, podem auxiliar na prática de outros/as professores/as da área de literatura, como também a professores/as de outras áreas do saber.

Muitos/as dos/as professores/as sujeitos contribuem afirmando, por exemplo, que as mídias cinematográficas funcionam como recursos provocadores do interesse dos/as alunos/as para a leitura da obra literária impressa. As obras cinematográficas proporcionam um olhar diverso daquele proporcionado pela leitura. Enquanto os filmes premiam, com a imagem já ‘construída’, elaborada e articulada em cores, movimentos e cenas, a obra literária faz imaginar, urdir e elaborar as próprias imagens ao leitor.

Outro motivo, segundo os/as professores/as, é que a cinematografia enriquece o conhecimento presente na/e sobre a obra literária; mas, não só: independentemente de se conhecer a obra literária, há que se entender que enquanto a arte mostra o fazer do artista – mormente aquele fazer impregnado de saberes didáticos – esteja este artista no espaço da interpretação, na direção ou na produção do filme – aluno/a e professor/a se encarregam de transmutar estes fazeres e saberes em conhecimento literário e artístico.

Muitos/as dos/as professores/as que usam as mídias cinematográficas em aulas de literatura, pensam no quão importante se faz este uso para a aprendizagem de elementos cruciais da literatura, chamando a atenção para a propriedade que o filme tem de conduzir, direcionar, chamar o/a aluno/a para a obra escrita; a visualização do filme,

segundo eles – os/as professores/as – pode mesmo incentivar alunos/as à necessidade de realizar a leitura para comparar as duas obras e seus contextos: a escrita e a cinematográfica, cada qual a seu tempo.

Por fim, muitos/as dos/as professores/as sujeitos visualizam a mídia cinematográfica em seu papel de complementadora do conhecimento em literatura e, não raras vezes, também de outras áreas e/ou disciplinas, com as quais se podem articular interdisciplinarmente.

Desta maneira, à guisa de palavras finais o que, entre tantos pontos, percebi na práxis dos/as professores/as sujeitos, é que eles vão além da sala de aula, transpõem as fronteiras e expandem os limites, indo para ao mundo, para os contextos históricos e valorativos, ou seja: articulam as obras de arte com a vida dos sujeitos.

Estabelece-se uma cumplicidade entre a escola, as vivências dos/as professores/as sujeitos e dos/as alunos/as no mundo – aquele mesmo mundo em que se inserem cotidianamente.

Importante constatação é que o campo de estudos sobre mídia cinematográfica na sala de aula das diversas disciplinas continua espaço profícuo e aberto a estudos futuros, um vasto e promissor campo propício à pesquisa e à proposta de inovação.

Ao problematizar o ensino da literatura brasileira, a mídia cinematográfica e os estudos realizados sobre Cinema e Educação (ou ensino) contribuem para entender, de forma mais ampla, as características comuns e divergentes das respostas dos/as professores/as sujeitos. As pesquisas sobre Cinema em sua relação com a Educação e ao estudo das obras literárias brasileiras no ambiente escolarizado contribuem para relacionar este ensino aos contextos históricos em que essas obras se inserem.

Sobre o estudo de literatura em consonância com as obras cinematográficas nos fazeres pedagógicos da escola, penso que as práticas disciplinares baseadas na especificidade da literatura como cultura em um mundo em transição para o pós-modernismo.

Há solução? Sim, mas é um processo caudaloso, paradoxalmente à velocidade com que surgem às novas tecnologias da informação, da comunicação, da educação e do encantamento pedagógico. As escolhas não se processarão por meio de um rol de possibilidades neuróticas e disjuntivas, entre esse e aquele objeto, entre esse e aquele

procedimento didático, entre essa e aquela estratégia de ensino. Não há fórmulas, nem receitas, nem tampouco modelos. Ao/à professor/a é preciso estar atento/a aos pressupostos sempre emergentes nos campos do saber, aos quais estamos inexoravelmente vinculados, sem cair na tentação do pluralismo exacerbado, do tipo “fazer tudo ao mesmo tempo agora”. As ações precisam ser planejadas multidisciplinarmente, mas é preciso envolver o/a aluno/a nesse planejamento do uso do cinema, como apoio à leitura das obras literárias e fazê-lo entender o porquê de ler os clássicos. Assim, entenderá também que o sujeito e o fundamento do próprio prazer pela leitura é ele/a mesmo/a.

Minha hipótese de que as mídias cinematográficas oriundas de obras literárias incentivam a leitura das obras em seu correspondente impresso – no ensino de literatura na educação básica/ensino médio se confirma ao longo do estudo realizado.

As obras cinematográficas não substituem obras literárias. Servem como estratégias didáticas instigadoras, mas não substitutas da leitura. Ver e ler são habilidades diferentes. O interesse teórico pela leitura como processo de compreensão coincide com as mudanças provocadas pelas avaliações da educação em nível mundial.

Progressivamente, o ensino deixou de apoiar-se na simples memorização de conteúdos e, portanto, a capacidade de compreender o que se lê foi adquirindo uma importância crescente e estreitamente relacionada com os requisitos de instrução, mais intensos quanto mais se ascende no ciclo educativo. A cinematografia chegou para fazer parte deste processo e compreensão em sala de aula. Assim, é possível estabelecer pressupostos sobre a melhor maneira de ensinar a leitura no âmbito da literatura. Primeira, é melhor praticar a leitura em sua totalidade significativa do que decompô-la em uma exercitação dividida em partes e meramente intercalada por cenas fílmicas. A exercitação passo a passo somente será benéfica se for produzida de forma secundária e com clara consciência por parte do/a aluno/a, da relação entre as tarefas de exercitação e o conjunto da atividade leitora.

Os estudos encetados para esta tese evidenciam alguns pontos que merecem registro e que ficam sugeridos para pesquisas futuras: a) muitos/as professores/as de língua e literatura não têm tempo para a leitura; para estes, a leitura se configura somente em instrumental e ação básica de planejamento das próprias aulas. b) a

formação de professores/as de língua e literatura apresenta mazelas, especialmente no que tange ao ensino de literatura; c) que mecanismos as universidades, por meio de seus cursos de Letras poderiam utilizar para suprir estas carências na formação docente? São pontos interessantes revelados por esta tese e que ficam sugeridos aqui para investigações futuras.

Sobre a relação estabelecida com os/as professores/as sujeitos da pesquisa, evidencia-se para mim que o diálogo é construído no campo do conhecimento literário no momento em que alunos/as percebem e reconhecem a importância da arte nas próprias vidas: a literatura e o cinema. Diálogos levam a questionamentos significativos e as respostas foram expostas, discutidas e teorizadas de forma insistente nesta tese, de tal forma a mostrar o quão profícuas são as mídias cinematográficas na sala de aula para o ensino de literatura.

Maria Fatima Menegazzo Nicodem

17 de dezembro de 2013.

7. REFERÊNCIAS

ABBOUD, Marcella; BEZERRA, Rômulo. **Vidas Secas e o aprendizado da Literatura**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, UNICAMP, 2010.

ABDALA JUNIOR, Roberto. O cinema na conquista da América: um file e seus diálogos com a história. In. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.123-137. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/11.pdf>> Acesso em 10 outubro 2013, 08h05m.

ADAMS, Mark Jeff e STARR, Brown Josef. **Lesmodèles de lecture**. Bulletin Psychologie XXXV, mayo-agosto, p.695-704

ALENCAR, José Martiniano de. **O Guarani**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

ALVARENGA, Nilson Assunção; SOTOMAIOR, Gabriel de Barcelos. *O cineasta como produtor*. In. PERUISA JUNIOR, Carlos; FIORESE, Fernando Fábio; ALVARENGA, Nilson Assunção (Org.). **Walter Benjamin: imagens**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

AMARAL, Emília (org.). **Novas Palavras**. 2.ed., São Paulo: FTD, 2003.

ANCONA LOPES, Telê Porto. **Macunaíma: a margem e o texto**. São Paulo: Hucitec, Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo, 1974.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. São Paulo, Martins, 2003.

ANTONIO, Lauro. O ensino, o cinema e o audiovisual. In. ANTONIO, Lauro. **O ensino, o cinema e o audiovisual**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

AQUINO, São Tomás de. **Suma Teológica**. Tradução R.P. Tomaz Pégues, Taubaté, Editora SCJ, 1942.

ARAÚJO, Ana Rosa Ferreira de. A invenção de Hugo Cabret (Hugo). In. SAMPAIO, Jurema L. F. (Org.). **Usando filmes nas aulas de arte**. 1.ed., Curitiba: CRV, 2013.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio César Santoro. Campinas: Papyrus, 1993.

BACHELARD, Gastón [1881-1962]. **A intuição do instante**. 1.ed., Campinas: Verus, 2007.

BACHELARD, Gastón [1881-1962]. **A intuição do instante**. 2.ed., Tradução de Antonio de Paula Danesi, Campinas: Verus Editora Sapiientia, 2010.

BALOGH, Anna Maria. **Conjunções – Disjunções – Transmutações: da Literatura ao Cinema e à TV**. 2.ed. revista e ampliada. São Paulo: Annablume, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Cinema é a sétima arte e inclui todas as outras. In. SAMPAIO, Jurema L. F. (Org.). **Usando filmes nas aulas de arte**. 1.ed., Curitiba: CRV, 2013.

BARROSO, Maria. Discurso de abertura. In. ANTONIO, Lauro (Coord.). **O ensino, o cinema e o audiovisual**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

BAUDRY, John L. **Efeitos ideológicos básicos no aparato cinematográfico**. São Paulo: Editores Associados, 1974.

BAUMAN, Zygmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Marinelli Gama. Ver. Téc. Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

BAZALGETTE, Cary. Aspectos-chave da Mídia Educacional. In. _____ **Mídia Educacional: uma introdução**. London, BFI, 1992.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, Vol. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3. Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, [1936], 1987.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Conferência pronunciada no Instituto para o Estado do Fascismo, em 27 de abril de 1934. In. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, Vol.1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, [1936] 1985b, p.165-196.

BENJAMIN, Walter. Arquitetura Interna. In. BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras Escolhidas, Vol.2. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa, São Paulo: Brasiliense, [1938], 1987.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. Conferência pronunciada no Instituto para o Estado do Fascismo, em 27 de abril de 1934. In. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, Vol.1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, [1936], 1985a, p.120-136.

BORGES, Jorge Luis. Tlön, Uqbar, Tertius Orbis. Conto disponível em http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/tlon_uqbar_orbis_tertius.htm. Acesso em 21 fev 2012, 21h31m.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2008.

BRANCO, Antonio. Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo. In. **Revista Eletrônica Literacias: práticas, teorias, ícones. (Ensaio)**. Ectep, 2000. Disponível em www.etep.com/literacias/canone.html. Acesso em 06 maio 2013, 14h25m.

BRASIL ESCOLA. **Macunaíma: contexto histórico**. Disponível em www.brasilescola.com/literatura/macunaíma.htm. Acesso em 05 Out 2012, 13h44m.

BRIGHENTE, Liliam Ferraresi. Liberdade e administração dos índios no Brasil do século XVIII: a petição de Francisca Leme ao juízo ordinário da Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba - 1729. In. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)**. Rio de Janeiro, a.173 (454): 285-318. jan./mar. 2012. Disponível

em <www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb2012numero0454.pdf> Acesso em 10 Outubro 2013, 08h35m.

BRITO, Gláucia da Silva. Tecnologias para transformar a educação. In. **Revista Educar**. n.28, p.279-282, Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a18n28.pdf>, acesso em 03 abr 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Cintrão, Heloísa Pezza; Lessa, Ana Regina. 4. ed., São Paulo: EDUSP, 2011

CARDOSO, Mirian Pereira. Identidade e Romantismo Brasileiro no século XIX: do canto indianista ao projeto de nação. In. **Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense**. UNESC, Sombrio, SC, 2005. Disponível em: www.Periodicos.unesc.net/index.php/historia/article/download/207/210. Acesso em 05 out 2012, 10h10m.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Apresentação e tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CATTRYSSE, Patrick. **Audiovisual Translation and New Media**. New York: ABS, 1997.

CAVALCANTE, Márcio Balbino. O conceito de pós-modernidade na sociedade atual. In. **Debate PPG Geografia**, Natal, RN, UFRN, 2007.

CENTENO, Yanes Kalinka. **A Alquimia do Amor**. Lisboa: Regra do Jogo, 1986.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3.ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. **Teoria e Educação**. n. 2, p.177-229, 1990.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, [2002], 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORSEVIL, Analise R. Estudos Culturais e redefinição do cinema pós-moderno. In. **Revista Fragmentos**. Florianópolis: UFSC, v.7, n.1, jul/dez.1997.

COSTA, João Paulo Peixoto. Cotidiano indígena: resistências, negociações e apropriações dos índios no Ceará (1812-1820). In. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)**. Rio de Janeiro, a.173 (456): 45-76. jul./set. 2012.

Disponível em < www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=ihgb2012numero0456.pdf> Acesso em 10 Outubro 2013, 08h25m.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.) **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

COUTO, Jorge. Vieira e a proteção dos indígenas das missões jesuíticas no Estado do Maranhão e Grão-Pará. In. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)**, Rio de Janeiro, a.162, n.410, pp.11-307, jan./mar.: 2001.

CUNHA, Igor Affonso; SANTOS, Rafael Antonio Amêndola dos. A Itália e o cinema brasileiro. In. **Recine**. Festival Internacional de Cinema de Arquivo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: www.recine.com.br/2011/neorealismo.php. Acesso em 02 jun 2012, 17h02m.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. “*mobilis in móbile*” – Francisco Alves e Afonso Monteiro. São Paulo: Publidisa, 2005.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. Cinema 1, Tradução: Stella Senra, Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1983.

DICK, Bernard F. **Anatomy of film**. 2 ed. New York: St. Martin’s Press, 1990.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. Tradução intersemiótica: do texto para a tela. In. **Cadernos de Tradução**, número 3, Florianópolis, 1998. p. 313-338.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Col. Temas & Educação, 3.ed., Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidad e Interculturalidad: interpretación desde la Filosofía de la Liberación. In. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ECO, Umberto. **A obra aberta: formação e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Tradução Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991.

EISENSTEIN. Sergei Mikhailovich. **Reflexões de um cineasta**. São Paulo: Contexto [1934], 1994.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Estudos Culturais no Brasil: um panorama a partir da Literatura, da Comunicação e da Educação. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.) **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação e Cinema na escola. In. **Revista Teias**. Ano 8, n.15-16, Rio de Janeiro, **Artigos**. jan / dez 2007. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=174&path%5B%5D=172>, acesso em 02 fev 2013, 14h42m.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

FAVARETTO, Celso. Apresentação. In. SETTON, Maria da Graça Jacintho. (Org.) **A**

cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, USP, 2004.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In. SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** São Paulo: Annablume, USP, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e Pedagogia: uma experiência na formação ético-estética. In. **Revista Percursos.** Vol.12, n.01, p.139-152, Florianópolis, UDESC, jan / jun 2011. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2290/1739>, acesso em 30 mar 2012, 09h24m.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexos sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In. CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** 2. Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução Guacira Lopes Loure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994. v. 3.

FREDERICO, Celso. **A sociologia da literatura de Lucien Goldmann.** Estud. av., São Paulo, v. 19, n. 54, Aug. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000200022&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Dec. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Col. Leitura. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Modernity and Self Identity.** Cambridge: Polity Press, 1991.

GOMES, Alfredo Dias. **O pagador de promessas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

GORLÉE, Dinda L. **Semiótica e o problema da tradução.** Amsterdam and Atlanta, Rodopi, 2005.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia (1975-1980),** São Paulo, Cia das Letras, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** 10.ed., São Paulo: DP&A Editora, 2004.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. In. STOREY, John (org.). **O que são Estudos Culturais? A Reader,** London: Arnold, 1996.

HANSEN, Gyde. Controlling the process. Theoretical and methodological reflections on research into translation processes. In. **Triangulating translation: perspectives in**

- process oriented research.** Fabio Alves (ed.). Amsterdam, John Benjamin PublishingCompany, 2003.
- HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura.** 1.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HOBSBAWM, Eric John Ernest. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade.** 3.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p.18.
- HOLLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- HUME, David. **Tratado da Natureza Humana.** Trad. Déborah Danowski. São Paulo: Edunesp. 2000.
- IEL. UNICAMP. **Contexto histórico (1850-1910).** Disponível em www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/conthist.htm. Acesso em 05 out 2012, 09h13m.
- IRMÃOS LUMIÈRE, Portal de Linguagem do Cinema e do Audiovisual, s.d., Disponível em: http://www.latec.ufrj.br/linguagemdocinema/index.php?option=com_content&task=view&id=157&Itemid=59 Acesso em: 08 outubro 2013, 17h13m.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In. **The translation studies reader.** Lawrence Venutti (ed.). London: Routledge (1959), 2000.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. In. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1 jan/jun. 2001.
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** Tradução de Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1993.
- KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. In. **Revista Líbero**, vol.6, n.11, revista do PPG da Faculdade Cásper Líbero, CEDUS – Centro de Estudos em Design de Sistemas Virtuais Centrado no Usuário, ECA, USP, São Paulo: 2003.
- LABAKI, Amir. **É tudo verdade.** São Paulo: Francis, 2005.
- LEFEVERE, André. **Translation, rewriting & the manipulation of literary frame.** London and new York: Routledge, 1992.
- LEITE, Gisela Pascale de Camargo. **Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola.** Dissertação de Mestrado. Orientação Dra. Adriana Mabel Fresquet. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.
- LOPES, Paula Cristina. Literatura e linguagem literária. In. **Revista de Artes.** Universidade Autônoma de Lisboa. [online], 2012. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lobes-literatura.pdf> Acesso em 10 outubro 2013, 10h10m.
- MAGALHÃES, D. J. G. de. A Confederação dos Tamoios. In: MAGALHÃES, D. J. G. de. **Obras Completas.** Tomo V. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864 [1956].
- MALARD, Letícia. **Escritos de literatura brasileira.** Belo Horizonte: Comunicação, 1998.

- MANTOAN, Maria Teresa Egler; BARANAUSKAS, Maria Célia Calani. *Novas mídias na aprendizagem escolar*. In. GHILARDI, Maria Inês; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs). **Nas telas da mídia**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia**. México, Editora GG, 2008.
- MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Introdução aos Estudos Literários**. Lisboa: Verbo, 2001
- MELO, José Marques de. e TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- METZ, Carl. **A Psicanálise e o Cinema: o imaginário significativo**. São Paulo: Contexto, 1982.
- MISSAC, Pierre. **Passagem de Walter Benjamin**. Tradução Lilian Escorel. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- MITCHELL, William J. T. **Iconologia**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MORIN, Edgar. **O cinema e o homem imaginário**. Barcelona: Paidós, [1956], 2001.
- MÜLLER, Adalberto. **Linhas imaginárias: poesia, mídia, cinema**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- NUNES, Benedito. **O dorso do tigre**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- OLIVEIRA, Clenir Bellezi. **Arte Literária Brasileira**. São Paulo: Moderna, 2000.
- OLIVEIRA, Clenir Bellezi. **Arte Literária Portugal-Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- PAIVA, Rita de Cássia Souza. **Gaston Bachelard: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia**. São Paulo: Anablume; Fapesp, 2005.
- PARRA, Aline Soler. Macunaíma – o herói sem nenhum caráter: paralelos. In. **Publicações UNICAMP**. Campinas: UNICAMP, 2010.
- PELOGGIO, Marcelo. José de Alencar: um historiador à sua maneira. In. **Alea: Estudos Neolatinos** (online), 2004, vol.6 n.1. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2004000100007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-106X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2004000100007>.> Acesso em 08 outubro 2013, 13h04m.
- PIMENTEL, Lucilla da Silva Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação**

de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do Teatro Brasileiro.** São Paulo: Edusp, 1999.

PRADO, Décio de Almeida. **Teatro em Progresso.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

QUEIROZ, João; AGUIAR, Daniella. Tradução intersemiótica: ação do signo e estruturalismo hierárquico. In. **Lumina.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF. ISSN 1981-4070, Vol.4, n.1, Juiz de Fora, junho de 2010.

RAMA, Ángel. **Literatura e cultura na América Latina.** Org. Flávio Aguiar & Sandra Guardini T. Vasconcelos; trad. Raquel La Corte dos Santos, Elza Gaparotto. São Paulo: EDUSP, 2001.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** 45.ed., São Paulo: Martins, 2004. (1ª ed. 1937/38).

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em 20/03/2012, 21h11m.

ROCKWELLE, Enedine. Los usos escolares de la lengua escrita. In. FERREIRO, Emília (et al). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI, 1982.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In. _____. **Primeiras Estórias,** Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ROSENFELD, Anatol. O mito e o herói no moderno teatro brasileiro. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ROSS, Andrew. The uses of camp. In: **No respect – intellectuals & popular culture.** New York & London: Routledge, 1989.

RUIZ, Raúl. **Poética del cine.** Traducido del francés por Waldo Rojas. Santiago, Chile: Editorial Sudamericana. Biblioteca Transversal, 2000.²⁷

SAMPAIO, Jurema L. F. O sorriso de Monalisa. In. SAMPAIO, Jurema L. F. (Org.). **Usando filmes nas aulas de arte.** 1.ed., Curitiba: CRV, 2013.

SAMPAIO, Jurema L. F.; ARAÚJO, Ana Rita Ferreira. Desenvolvimento de Competências no Ensino de Arte: soluções ou provocações? In. **Anais do XIV ConFAEB.** Faculdade de Artes Visuais / FAV-FG – Goiânia, 22 a 25/04/2003. p.239-240.

SANTOS, Josué Ferreira dos. **O Pagador de Promessas no contexto do drama/teatro brasileiro moderno: discussão sobre a tragédia nacional popular.** Dissertação de Mestrado. Orientador: Diógenes André Vieira Maciel. Paraíba: UEPB, 2012.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna – intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

²⁷Tradução independente do Espanhol para o Português feita por mim (Maria Fatima Menegazzo Nicodem) exclusivamente para os fins desta tese.

- SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias: Intelectuais, Arte e Meios de Comunicação**. Trad. Rubia Prates Goldoni e Sérgio Molina. Ensaios Latino-americanos.2; 1.ed., 1.reimpr. São Paulo: EDUSP, 2005.
- SCRAMIM, Susana. Estudos Culturais e Literatura. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.) **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.
- SETANET. **Vidas Secas: Graciliano Ramos – contexto histórico**. Disponível em www.setanet.com.br/vestibular/resumos/vidas_secas.htm. Acesso em 05 Out 2012, 16h47m.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume, 2004.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Descomplicando o ensino de literatura. In. ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**, 2.ed., São Paulo: Global/ / Campinas: ALB, 2008.
- SILVA, Roseli pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo, Cortez, 2007.
- SIMMEL, Georg. Philosophie der Mod. In: Rammstedt, Otthein (org.). **Gesamtausgabe**, Berlin, Alemanha: Routledge Germany, 1995.
- SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **A condição pós-moderna e suas implicações na construção de uma educação pós-moderna crítica**. Tese de doutorado. Orientadora Dr^a Maria Arleth Pereira, PPG Educação, Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2003.
- SOUSA, Elri Bandeira de. O trágico n'Ó Pagador de Promessas. In: MACIEL, Diógenes, ANDRADE, Valéria. (Org.). **Por uma militância teatral**. Campina Grande: Bagagem/João Pessoa: Ideia, 2005.
- STAROBINSKI, Jean. **As marcas da civilização**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- STEINER, George. O movimento hermenêutico. In. **The translation studies reader**. Lawrence Venutti (ed.). London: Routledge, 2000.
- STOREY, John. **Uma introdução à teoria e cultura popular**. London: Prentice Hall / Harvest Wheatsheaf, 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TERUYA. Teresa Kazuko. **Trabalho e Educação na Era Midiática**. Maringá, PR: EDUEM, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo, SP: Martins Fontes, [1982], 2010.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, [1964-1969], 2011.
- TOLSTOI, Liev Nikolaevitch. **O que é arte**. (ensaio, 1898). Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

- TOURY, Gideon. **Constituting a method for descriptive studies**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Tradução Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.
- VESCE, Gabriela E. Possolli. Mídias Educacionais. In. **Revista de Tecnologia**. PPG Comunicação Social, São Paulo: PUC-SP, 2005.
- VESCE, Gabriela E. Possolli. Relação entre cinema e educação. In. **Info Escola**. Brasília, DF: Publicação eletrônica, 2012. Disponível em <http://www.infoescola.com/pedagogia/relação-entre-cinema-e-educação/>, acesso em 08 maio 2013, 23h03m.
- WILLIS, Paul. **Common Culture**. Milton Keynes: Open University Press. 1990.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.) **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.
- YUNES, Eliana Lucia Madureira. **Tecendo um leitor**. Curitiba: Aymar, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In. ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**, 2.ed., São Paulo: Global/ / Campinas: ALB, 2008.

ANEXO 1 Lista de dissertações e teses relacionadas ao Cinema na Educação

Critérios de Organização: Em ordem alfabética em dois blocos. O primeiro, de dissertações de Mestrado e o segundo de teses de Doutorado, PhD e Livre Docência.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

ABREU, Ailton Bustamante. *Escola e cinema: o cinema educativo na Escola Caetano de Campos em São Paulo entre os anos 30 e 60*. 1999. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação), Orient. Maria Helena Bittencourt Granjo. Programa de Pós Graduação em História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ABREU, Alexandre Veloso de. *Inocência: Literatura e cinema: leituras, distinções, semelhanças e autonomia nas obras de Visconde de Taunay e Walter Lima Jr.* 1997. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Cecília Almeida Salles. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 1997.

ALENCAR, Sylvia Elizabeth de Paula. *O uso do cinema na sala de aula: ua aprendizagem dialógica da disciplina de História*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Luiz Távora Furtado Ribeiro. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2007.

ALVES, Maria Adélia. *Filmes na escola: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV nas aulas de Sociologia do Ensino Médio)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Patrícia Piozzi. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

ALVES, Roberta Maria Ferreira. *Verbo em cinema: as leituras cinematográficas de “Lavoura Arcaica” e “Um copo de cólera” de Raduan Nassar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Maria Nazareth Soares Fonseca. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2003.

ANDRADE, Flávia Adriana. *Ficções sobre o General Netto: história, literatura e cinema*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Maria Eunice Moreira. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2003.

ARAÚJO FILHO, Waldemir de. *Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de História*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Rosália Maria Duarte. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ARAÚJO, Washington Luiz Andrade de. *“Macabéa” vai ao cinema: “A hora da estrela” e a travessia da linguagem literária para a cinematográfica*. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Suzana Madeira Dobal Jordan. Programa de Pós Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

AUGUSTO, Suzi. *O cinema e o ensino da ética no jornalismo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Jefferson Ildelfonso da Silva. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2004.

AYRES, Ivonir Rodrigues. *Representações do analfabeto no Cinema Brasileiro*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Fátima Maria Neves. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2009.

BACELLAR, Maria Ângela Silva. *Chave: uma adaptação para o cinema em três contos de Lygia Fagundes Telles*. 1995. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Eduardo PñuelaCañizal. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BARCALA, Walter Aparecido. *O cinema na escola: uma análise interdisciplinar do filme “Eles não usam blacktie”, de Leon Hirzman*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Martin César Feijó. Programa de Pós Graduação em Educação, Artes e História, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

BARCELOS, Patricia. *Cinema, educação e narrativa: esboço para um voo de aeroplano*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Laura Maria Coutinho. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *A apropriação do gênero crítica de cinema como um processo de letramento*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Orient. Elvira Lopes Nascimento. Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2008.

- BENTO, Franciele. *A educação escolar e o cinema de animação: um estudo de "A Turma da Mônica"*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Fátima Maria Neves. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2010.
- BEZERRA, Fernando Salomon. *Memórias Póstumas de Brás Cubas: da literatura ao cinema, uma transcrição intersemiótica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2001.
- BIAGGI, Enio Luiz de Carvalho. *Cinema e vídeo na obra de Guimarães Rosa: uma análise intersemiótica de "Cara-de-bronze" e "Famigerado"*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Orient. Sonia Maria de Melo Queiroz. Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2007.
- BRITO, Flávio de Souza. *Mnemocine: memória e imagem, uma experiência de ensino e pesquisa das linguagens audiovisuais associadas à Internet*. 2001. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Marília da Silva Franco. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BRITO, Marta Ouchar de. *O cinema e suas possibilidades metodológicas para o ensino de Literatura com ênfase no romance São Bernardo de Graciliano Ramos e no filme homônimo de Leon Hirzman*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Elizete Lucia Moreira Matos. Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2005.
- BULCÃO, Armando. *A linguagem da imagem em movimento: subsídios para o estudo das narrativas audiovisuais*. 1997. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Luiz Humberto Miranda Martins Pereira. Faculdade de Comunicação. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1997.
- CARDOSO, Mauricio. *História e Cinema: um estudo de São Bernardo (Leon Hirszman, 1972)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Zilda Márcia Gricolilokoi. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- CARVALHAL, Fernanda Caroline de Almeida. *Luz, câmera, educação: O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura audiovisual imagética escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Mônica Rabello de Castro. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.
- CARVALHO, Marcel Fonseca. *O cinema como fonte de pesquisa na educação escolar: uma análise da ditadura militar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Teresa Kazuko Teruya. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2009.
- CAVALCANTI, José Alan Nogueira. *Vidas Secas: relações intersemióticas entre o romance de Graciliano Ramos e o filme de Nelson Pereira dos Santos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Orient. Gláucia Vieira Machado. Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL2009.
- CÉSAR, Ana Cristina Cruz. *Literatura e cinema documentário*. 1979. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Muniz Sodré de Araujo Cabral. Escola de Comunicação e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.
- CHAGAS, Giane. *A terceira margem entre literatura e cinema*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Orient. Vera Lúcia Bastazin. Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- COELHO, Marina de Queiroz. *"Lavoura arcaica": um diálogo intersemiótico entre linguagem e cinema*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Orient. Márcia Maria Valle Árbex. Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2005.
- COUTINHO, Maria Angélica Marques. *Todas as Lúcias do Mundo: os limites da adaptação literária para o cinema e a televisão*. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Karl Erik Scholhammer. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- CUNHA, João Manuel dos Santos. *A hora da estrela, do livro ao filme: intersecção de duas narrativas*. 1990. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Tânia Maria Franco Carvalhal. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1990.

- CUNHA, Renato José Pinto. *As formigas e o fel: literatura e cinema em "Um copo de cólera"*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Rogério da Cunha Lima. Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2003.
- D'ÁVILA, Karla Helena. *História, Literatura e mídia: a construção e a desconstrução da personagem Tiradentes*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Maria de Lourdes Abreu de Oliveira. Faculdade de Letras, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2004.
- FELIPE, Delton Aparecido. *Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Teresa Kazuko Teruya. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2009.
- FELIPE, Marcos Aurélio. *Pedagogia da 7ª arte: as potencialidades epistemológicas, históricas e educacionais do cinema*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2003.
- FELTRIN, Daniel Tadeu. *Roquete Pinto e a educação no contexto político e educacional nos anos 1920-1930*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Laerthe de Moraes Abreu Junior. Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, São Paulo, 2003.
- FERNANDES, Sandro Luiz. *Filmes em sala de aula – realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de História*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Susana da Costa Ferreira. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2007.
- FERREIRA, Adriana Marques. *Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Eliane Medeiros Borges. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2009.
- FERREIRA, Amália da Motta Mendonça. *O cinema escolar na história da educação brasileira: a sua ressignificação através da análise do discurso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura), Orient. Zilda Clarice Rosa Martins Nunes. Programa de Pós Graduação em Educação, Artes e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.
- FLORES, Maria Isabel Urbina. *Cinema novo: uma contribuição para o ensino de História do Brasil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Amarildo Ferreira Junior. Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2003.
- FONTANELLA, Geci dos Santos. *Cinema de animação: um recurso pedagógico em desenvolvimento*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Belarmino César Guimarães da Costa. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2006.
- FREITAS, Eliana Maria Sondermann. *Qualquer maneira de contar vale a pena: Mário de Andrade na televisão e no cinema*. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. André Luiz de Lima Bueno. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- GALVÃO, Ellizandra de Araújo. *A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do INCE*. 2004. Dissertação (Mestrado em Biologia), Orient. Ildeu de Castro Moreira. Faculdade de Química e Biologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- GARCIA, Janaina Pires. *Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da escola de cinema no CAP-UFRJ*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Adriana Mabel Fresquet. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- GRECO, Sheila. *Brasis-Brasília: o vôo parado da modernidade – leituras de Guimarães Rosa*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. WilleBolle. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- HELLER, Sabrina Elma. *Leitura de clássicos no Ensino Médio: possibilidades de cognição*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Eunice Terezinha Piazza Gai. Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS, 2010.

HEMSI, ALBERT ROGER. *Aprendizado de cinema no curso colegial: pesquisa e experiência realizada no Colégio Equipe 1972 a 1978*. 1982. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Miroel Silveira. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

JUNIOR, Celso Luiz. *O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise fílmica sobre a resistência armada à ditadura militar brasileira*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Teresa Kazuko Teruya. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2007.

LEANDRO, José Sidney. *O cinema como recurso de formação cultural do universitário: relato de uma experiência*. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Nivaldo Nale. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 1983.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. *Linguagem cinematográfica no currículo da Educação Básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Adriana Mabel Fresquet. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LIANZA, Rossana de Sousa Sorrentino. *Cinema e História: uma imagem do Nordeste*. 2007. Dissertação (Mestrado em História), Orient. Regina Maria Rodrigues Behar. Faculdade de História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2007.

LOPES, Márcia Valadares Viégas. *Adiante inverso: literatura, cinema e estratégias temporais em "O doce amanhã" e "Um céu de estrelas"*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Maria Antonieta Pereira. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2002.

LORENÇATO, Arnaldo Marclio Monteiro. *Paulo Honório / Madalena: um contrato de alto risco – análise da adaptação do romance São Bernardo*. 1994. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Marília da Silva Franco. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MAINIERI, Flávio César Trindade. *Cinema e literatura: narrativas diferenciadas*. 1986. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Donald Schuler. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1986.

MARTINEZ, Cristiano Monteiro. *Imagem do Cárcere: do texto literário à leitura*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Regina Maria Przybyden. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2002.

MARTINS, Fernanda Aguiar Carneiro. *Da estilização do olhar ao olhar perscrutar: uma leitura de "A hora da estrela" de Clarice Lispector e da sua tradução fílmica de Suzana Amaral*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. JoachinSebastien. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 1997.

MAURÍCIO, Danielle MonariTakimoto. *Invenção do possível: o uso e a produção de filmes nas aulas de História*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Jaime Francisco Parreira Cordeiro. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de. *O cinema na sala de aula do Professor de História*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Adlai Ralph Detoni. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2006.

MELLO, Marcus Santos de. *O cinema, a cidade e o poema: uma leitura de Drummond*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Maria do Carmo Alves de Campos. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1998.

MELLO, Regina Santos de Oliveira. *O filme nas aulas de História: desafios e propostas. Análise do Catálogo da Videoteca Pedagógica do FDE*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Marcos Rizolli. Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

MEYER, Cláudia Pettenuzzo. *Um estudo sobre a relação entre o cinema e a história*. 1993. Dissertação (Mestrado em História), Orient. Ana Lúcia ToresiniVenturella. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1993.

MIGUEL, Eglê Malheiros. *Literatura e cinema*. 1979. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Emmanuel Carneiro Leão. Escola de Comunicação e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.

- MONTEIRO, Ana Nicolaça. *“O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária (1933-1944).* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Diana Gonçalves Vidal. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MORAIS, Cláudio Jorge Gomes de. *O cinema educativo em Pernambuco durante a intervenção de Agamenon Magalhães (1937-1945).* 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Geraldo Barroso Filho. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2002.
- MORRONE, Maria Lúcia. *Cinema e educação (1920-1945): a participação da imagem em movimento nas diretrizes da educação nacional e nas práticas pedagógicas escolares.* 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Cynthia Pereira de Souza. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- MOURA, Adriano Carlos. *A recepção do cinema intertextual e a formação do leitor.* 2010. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem), Orient. Analice de Oliveira Martins. Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes-RJ, 2010.
- MUNHOZ, Paulo Roberto. *O poeta – a realização de um filme como experiência de construção narrativa e de produção tecnológica.* 2002. Dissertação (Mestrado em Tecnologia), Orient. Sônia Ana Charchut Leszczynski. Programa de Pós Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2002.
- NUTO, Rosangela Cavalcanti. *Filmando Literatura Brasileira: adaptações de Memórias Póstumas de Brás Cubas por Júlio Bressane e André Klotzel.* 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Dácia Ibiapina da Silva. Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2006.
- OLIVEIRA, Lucineide Moreira. *Cinema e educação: o serviço de cinema educativo em Campinas/SP.* 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Zélia de Brito Fabri Demartini. Faculdade Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.
- OLIVEIRA, Sandro Nandolpho de. *Formação e práxis dos professores de História: o discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da História.* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Regina Helena Silva Simões. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2006.
- OLIVERIA, Claudia Neli Borragini Abuchaim de. *Cinema na escola: uma proposição de leitura fílmica.* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. José Eustáquio Romão. Faculdade de Educação, Centro Universitário 9 de Julho, São Paulo, 2004.
- ORNELLAS, Sandro Santos. *O imaginário narrativo: identidade, cinema e literatura em Portugal e no Brasil.* 2001. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Eneida Leal Cunha. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2001.
- PEREIRA, Germana da Cruz. *Memórias Póstumas de Brás Cubas: a meta-discursividade no romance e no cinema.* 2007. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Maria da Piedade Moreira Sá. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2007.
- PERIN, Jairo. *“O tempo e o vento” adaptado: a literatura que se vê.* 2000. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Tânia Regina de Oliveira Ramos. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2000.
- PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. *As mídias na escola: comunicação e aprendizado.* 1995. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Marília da Silva Franco. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- ROSA, Cristina Souza da. *Imagens que educam: o cinema educativo nos anos 1930-1940.* 2002. Dissertação (Mestrado em História), Orient. Ana Maria Mauad de Souza Andrade Essus. Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2002.
- SÁ, Saskia Aparecida Maciel Lavinias de Moraes Correia de. *A narração de si como fabulação da diferença de objetos audiovisuais: uma experiência em educação não escolar através da produção de autodocumentários.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Jussara Martins Albernaz. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2008.

- SANTOS, João Batista Melo dos. *A tela angelical: infância, literatura, mídia e cinema infantil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes), Orient. Sheila Schvarzman. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.
- SASSO, Wilson Rodrigues da Silva. *A hora e a vez de Augusto Matraga: da literatura ao cinema*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Patrícia da Silva Cardoso. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2004.
- SILVA, Elen Duarte Miranda e. *Cinema e Literatura: mediações em “Bonitinha mas ordinária”*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Luiz Fernando Medeiros de Carvalho. Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações-MG, 2010.
- SILVA, Gilberto Xavier da. *Literatura, cinema e pós-modernidade: uma leitura de “Vastas emoções e pensamentos imperfeitos” de Rubem Fonseca*. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Maria do Carmo Lanna Figueiredo. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 1995.
- SILVA, HalanKardeck Ferreira. *Uma pedagogia cultural e militante: representações e identidades do vaqueiro no Cinema Novo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Edgar Roberto Kirchof. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas-RS, 2009.
- SILVA, Luciana Rodrigues. *A formação em cinema em instituições de ensino superior brasileiras: Universidade Federal Fluminense, Universidade de São Paulo e Fundação Armando Álvares Penteado*. 2004. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Maria Dora Geni Mourão. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, Maria do Rosário Azevedo da. *O cinema como objeto de saber/poder no currículo da educação básica da república de ensino da cidade do Recife*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Rosângela Tenório de Carvalho. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2010.
- SILVA, Priscila Kalinkeda. *Educação, Cultura Escolar e Mediação: Em Estudo o Animê Naruto*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Fátima Maria Neves. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012.
- SILVA, Solange Ferreira. *As memórias de Brás Cubas: da literatura ao cinema*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Marcelino Rodrigues da Silva. Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade do Vale do Rio Verde, Três Corações-MG, 2006.
- SILVA, Tânia aparecida Tinoninda. *De Dom Casmurro a Dom: diálogos e linguagens*. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Ana Maria Gottardi. Programa de Pós Graduação em Comunicação, Universidade de Marília, Marília-SP, 2008.
- SILVA, Edinalda Maria Almeida da. *O processo de comunicação na “tradução” que o cinema faz da literatura em Macunaíma*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Raquel Paiva. Escola de Comunicação e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- SIRINO, Salette Paulina Machado. *Cinema brasileiro: o cinema nacional produzido a partir da literatura brasileira e uma reflexão sobre suas possibilidades educativas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Maria Virginia Bernardi Berger. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2004.
- SOUSA, Bruno Jorge de. *O cinema na escola: aspectos pedagógicos do texto cinematográfico*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Laura Maria Coutinho. Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2005.
- SOUZA, Ana Carolina Cruz de. *O cânone literário no cinema brasileiro: “O Guarani”, “Dom Casmurro” e “Macunaíma”. Leitura, olhares e desvios*. 2007. Dissertação (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural), Orient. Cláudio Cledson Novaes. Programa de Pós Graduação em Literatura e Diversidade Cultural, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2007.
- SPULDARO, Daiane Casagrande. *Palavra e imagem: diálogos entre as linguagens literária e fílmica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras), Orient. Tânia Mariza KuchenbekerRosing. Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, 2009.

TELLES, Angela Aparecida. *Cinema contracinema: o cinema educativo em São Paulo nas décadas de 1920/30*. 1995. Dissertação (Mestrado em História), Orient. Maria Antonieta Martinez Antonacci. Programa de Pós Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

TILLMANN, Silvana Teixeira. *Literatura e cinema em sala de aula de Língua Portuguesa: efeitos sobre a leitura e a produção textual dos alunos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Ana Ruth Moresco Miranda. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2007.

TOPPAN, Jaqueline Maria Bertocini. *Amor e Cia: a mídia cinematográfica como recurso didático no ensino da literatura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Ana Maria Gottardi. Programa de Pós Graduação em Comunicação, Universidade de Marília, Marília-SP, 2009.

TORRES, Maria Madalena. *Cinema – a língua da realidade na alfabetização de jovens e adultos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Laura Maria Coutinho. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2005.

VALENTE, Eduardo Novelli. *Cinema inventário: trajetórias em desenvolvimento – os filmes e o curso de cinema da ECA-USP nos anos 90*. 2000. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Orient. Ismail Norberto Xavier. Escola de Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VICENTINI JUNIOR, Reinaldo. *O filme como elemento sensibilizador na educação de jovens e adultos mediado pelo professor de História*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Vânia Lúcia Quintão Carneiro. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2002.

VIEIRA NETO, Henrique José. *O tronco: obra literária de Bernardo Élis (1956), fílmica de João Batista de Andrade (1999) e as conexões possíveis entre cinema, literatura e história*. 2009. Dissertação (Mestrado em História), Orient. Alcides Freire Ramos. Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2009.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. *O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Orient. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

TESES DE DOUTORADO, LIVRE DOCÊNCIA E PhD

AZEVEDO, Edione Trindade de. *Influência do cinema no léxico da Língua Portuguesa*. 1989. Tese (Doutorado em Letras), Orient. Emmanoel M.S.T.J. dos Santos, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

BAMBA, Mohamed. *Letres e grafismos nos processos fílmicos: funcionalidade narrativa, plástica e discursiva da língua escrita na figuração cinematográfica*. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação), Orient. Maria Rosária Fabris, Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BARROS, José Américo de Miranda. *Relações intersemióticas na literatura brasileira a partir de 1922*. 1993. Tese (Doutorado em Letras), Orient. Letícia Malard, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 1993.

BARROS, José Tavares de. *A imagem da palavra: texto literário e texto fílmico*. 1990. Tese (Doutorado em Letras), Orient. Letícia Malard, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 1990.

BRUZZO, Cristina. *O cinema na escola: o professor, um espectador*. 1995. Tese (Doutorado em Educação), Orient. Milton José de Almeida, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

CATELLI, Rosana Elisa. *Dos naturais ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 a 1930*. 2007. Tese (Doutorado em Artes), Orient. Fernão Vitor Pessoa de Almeida Ramos, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. *Educação audiovisual popular no Brasil. Panorama 1990-2009*. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação), Orient. Esther Hamburger, Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

- CRUZ, Jorge Luiz. *Do modo do cinema: a palavra e a imagem*. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Orient. Rogério da Costa Santos, Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- CUNHA, João Manuel dos Santos. *A lição aproveitada: modernismo e cinema em Amar, verbo intransitivo*. 1996. Tese (Doutorado em Letras), Orient. Tânia Maria Franco Carvalhal, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1996.
- CURADO, Maria Eugênia. *Literatura, artes plásticas e cinema: correspondências e transformações em Clarice Lispector*. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Orient. Olga de Sá, Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FERREIRA, Antonio Celso. *Um Eldorado errante: ficção e história no “Marco Zero” de Andrade*. 1991. Tese (Doutorado em Letras), Orient. Ulisses Telles Guariba Netto, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- FOSSATTI, Carolina Lanner. *Categorias de narratividade no cinema de animação: atualização dos valores éticos de Aristóteles segundo Edgar Morin*. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação), Orient. Antonio Hohlfeldt, Faculdade de Comunicação e Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2010.
- GUTIÉRREZ, Maurício Cláudio. *A representação literária e cinematográfica da região dos pampas na Argentina e no Brasil: as obras de Horácio Quiroga e Érico Veríssimo levadas ao cinema por Mário Seffici e Anselmo Duarte*. 2003. Tese (Doutorado em Artes), Orient. Fernão Vitor Pessoa de Almeida Ramos, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.
- JOHNSON, John Randal. *Macunaíma: from modernism to Cinema Novo*. 1977. Tese (PhD em Educação), University of Texas, Texas, EUA, 1977.
- LINO, Sônia Cristina da Fonseca Machado. *História e Cinema: uma imagem do Brasil nos anos 30*. 1995. Tese (Doutorado em História), Orient. Rachel Soihet, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 1995.
- MAYOR, Ana Lúcia de Almeida Souto. *No limiar do vazio (à beira de Clarice) tessituras do poético – modos de contar, formas de pensar, literatura e cinema*. 2006. Tese (Doutorado em Letras), Orient. Angela Maria Dias de Brito Gomes, Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2006.
- MAYRINK, Mônica Ferreira. *Luzes... Câmara... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística), Orient. Maximina Maria Freire, Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- NEMER, Sylvia Regina Bastos. *A função intertextual do cordel no cinema de Glauber Rocha*. 2005. Tese (Doutorado em Letras), Orient. Ivana Bentes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- OLIVEIRA, Marinyze das Graças Prates de. *Um olho no cinema, outro na página: cinema, literatura e nacionalidade*. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação), Orient. Eneida Cunha Leal, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2002.
- ORTIZ, Ana Maria Balogh. *Adaptações: conjunções, disjunções, transmutações (do literário ao fílmico e ao audiovisual)*. 1991. Tese (Livre Docência em Comunicação), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- ORTIZ, Ana Maria Balogh. *Adaptações: conjunções, disjunções, transmutações (do literário ao fílmico e ao audiovisual)*. 1991. Tese (Livre Docência em Comunicação), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- PAES, Maria Helena Rodrigues. *Representações cinematográficas: ensinando sobre o índio brasileiro – de selvagem a herói nas tramas de Império*. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Orient. Rosa Maria Hessel Silveira, Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2008.
- PINTO, Maria Inez Machado Borges. *Encantos e dissonâncias: urbanização, cinema e literatura em São Paulo 1920-1930*. 2002. Tese (Livre Docência em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- RIBEIRO, Francisco Carlos da Silva. *Cinema e literatura: um estudo estrutural comparativo na adaptação de “Um Certo Capitão Rodrigo”*. 2003. Tese (Doutorado em Letras), Orient. Alice Therezinha Campos Moreira, Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2003.

RIGUEIRA, Adriana Mesquita. *Texto sobre cinema: organização retórica e avaliação em resenha de filme*. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação), Orient. Barbara Jane WilcoxHemais, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROSA, Cristina Sousa da. *Para além das fronteiras nacionais: um estudo comparado entre os Institutos de Cinema Educativo do Estado Novo e do Fascismo (1925-1945)*. 2008. Tese (Doutorado em História), Orient. Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus, Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2008.

VIEIRA, Alexandre Sardá. *Sessão das Moças: história, cinema, educação – Florianópolis 1943 -1962*. 2010. Tese (Doutorado em História), Orient. Maria Bernadete Ramos Flores, Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010.

VOISKI, Albano. *A cinematografia pedagógica: sua importância e necessidade na didática contemporânea*. 1952. Tese (Livre Docência em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 1952.

WILLIAMS, Bruce Edmund. *The early poetry of Murilo Mendes and the cinema of Mario Peixoto: na interdisciplinary case study (Brazil)*. 1986. Tese (PhD em Educação), Hispanic Languages and Literature, University of California, EUA, 1986.

ANEXO 2 Mapa das produções cinematográficas inspiradas em obras da literatura brasileira

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
1) A Cartomante	2003	Wagner de Assis e Pablo Uranga	A Cartomante	1884	Machado de Assis
Sinopse					
<p>A obra literária: Conto de Machado de Assis (Realismo Brasileiro). Este conto foi publicado originalmente na Gazeta de Notícias - Rio de Janeiro, em 1884. Posteriormente foi incluído no livro “Várias Histórias” e em “Contos: Uma Antologia”, Companhia das Letras - São Paulo, 1998, de onde foi extraído. Com esta publicação homenageamos Machado de Assis que, no dia 21 deste, estaria completando seu 172 aniversário.</p> <p>A obra cinematográfica: Camilo (Luigi Baricelli) e Vilela (Ilya São Paulo) são amigos de infância com perfis completamente diferentes: enquanto Camilo só quer curtir a vida, Vilela é formado em Medicina. O reencontro dos dois acontece quando Camilo chega ao hospital onde Vilela trabalha, após uma noite com Karen (Giovanna Antonelli), uma mulher que havia acabado de conhecer. Depois de salvar a vida do amigo, Vilela apresenta Camilo à sua noiva, Rita (Deborah Secco), uma moça do interior com muita vontade de vencer na vida.</p>					
Sinopse					
2) A Causa Secreta	1994	Sérgio Bianchi	A causa secreta	1885	Machado de Assis
Sinopse					
<p>A obra literária: Conto de Machado de Assis (esta obra faz parte do Naturalismo Brasileiro). “A Causa Secreta” (Conto de “Várias Histórias”), de Machado de Assis O conto “A Causa Secreta” é um dos mais fortes de Machado de Assis. Sua estrutura narrativa lembra um pouco a de “A Cartomante”, com início abrupto, flashback e retomada do eixo em direção ao desfecho. Machado faz talvez um de seus melhores "desenhos psicológicos". Revela-nos a personalidade de um sádico, capaz de realizar "boas ações" desde que estas lhe permitam o exercício de seu prazer. A descrição da tortura a que submete um rato é página antológica na literatura brasileira. Em 3ª pessoa, o narrador onisciente constitui uma notável caracterização psicológica em que revela, ao fazer o estudo do personagem Fortunato, o ápice do prazer que é conseguido na contemplação da desgraça alheia. O motivo do conto é explicar o verdadeiro sentido do termo "sadismo".</p> <p>A obra cinematográfica: Diretor de teatro pede a seus atores uma investigação sobre a crueldade humana e a miséria no Brasil, ao tentar levantar fundos para sua próxima produção, uma peça baseada em um conto de Machado de Assis, “A Causa Secreta”.</p>					
Sinopse					
3) A dama do loteação	1978	Neville de Almeida	A dama do loteação	1951	Nelson Rodrigues
Sinopse					
<p>A obra literária: Conto de Nelson Rodrigues (Contemporaneidade); a “A Dama do Loteação e Outros Contos e Crônicas” é uma coletânea de contos e crônicas escritas por Nelson Rodrigues e publicadas entre 1951 e 1961 na coluna “A vida como ela é”, do jornal “Última Hora”, e republicadas em 1992.</p> <p>A obra cinematográfica: A “Dama do Loteação” é um filme brasileiro de 1978 do gênero drama erótico, dirigido por Neville de Almeida em 1978.</p>					
Sinopse					
4) A falecida	1965	Leon Hirszman	A falecida	1963	Nelson Rodrigues
Sinopse					
<p>A obra literária: “A falecida” faz parte dos textos de Nelson Rodrigues escritos no gênero tragédia carioca, produzida em três atos (Contemporaneidade). Primeira tragédia carioca do dramaturgo Nelson Rodrigues, “A Falecida” narra o drama de Zulmira, um mulher que idealiza um enterro luxuoso como desaforo à vida miserável que leva na periferia. Temas como miséria, sonhos, traição, religião, doença, carnaval e futebol permeiam a narrativa, que é contada pelo Teatro do Kaos com os atores debaixo de uma chuva. A direção é de Marcos Felipe e Sandra Modesto e direção geral, de Nelson Baskerville.</p> <p>A obra cinematográfica: “A Falecida” é um filme brasileiro do gênero drama de 1965, dirigido por Leon Hirszman. Baseado na obra homônima de Nelson Rodrigues, o filme tem roteiro de Leon Hirszman e do documentarista Eduardo Coutinho.</p>					

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
5) A estrela sobe	1974	Bruno Barreto	A estrela sobe	1939	Marques Rebello
Sinopse					
<p>A obra literária: Obra de Marques Rebello (Modernismo Brasileiro, 2ª fase). “A Estrela Sobe” se passa em grande parte “no pequeno mundo das estações de rádio”, contando as peripécias e sofrimentos de Leniza Maier, moça suburbana que, no Rio de Janeiro da década de 1930, sonha com o sucesso como cantora. Sua jornada rumo ao estrelato é marcada por percalços e dilemas morais: quer cortar os laços com todos os que possam atrapalhar sua ascensão, mas a nostalgia pela vida pregressa a domina. A obra cinematográfica: “A estrela sobe” é um filme brasileiro de 1974, do gênero drama, dirigido por Bruno Barreto e com roteiro baseado no livro homônimo de Marques Rebelo</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
6) A hora da estrela	1985	Suzana Amaral	A hora da estrela	1977	Clarice Lispector
Sinopse					
<p>A obra literária: Obra de Clarice Lispector (Contemporaneidade). O romance narra as desventuras de Macabéa, uma moça sonhadora e ingênua, recém-chegada do Nordeste ao Rio de Janeiro, às voltas com valores e cultura diferentes. Macabéa leva uma vida simples e sem grandes emoções. Começa a namorar Olímpico de Jesus, que não vê nela chances de ascensão social de qualquer tipo. A obra cinematográfica: Macabéa (Marcélia Cartaxo) é uma imigrante nordestina, que vive em São Paulo. Ela trabalha como datilógrafa em uma pequena firma e vive em uma pensão miserável, onde divide o quarto com outras três mulheres. Macabéa não tem ambições, apesar de sentir desejo e querer ter um namorado.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
7) A hora e a vez de Augusto Matraga	1966	Vinicius Coimbra e Roberto Santos	A hora e a vez de Augusto Matraga	1946	João Guimarães Rosa
Sinopse					
<p>A obra literária: Obra de João Guimarães Rosa (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). “A Hora e Vez de Augusto Matraga” faz parte de “Sagarana” que é uma coletânea de novelas e contos, nove no total. Todos os textos apresentam a tendência de Guimarães Rosa à pesquisa permanente da linguagem regional, mantendo-se ligados ao instrumentalismo. A obra cinematográfica: Augusto Matraga (João Miguel) é um fazendeiro orgulhoso, valente e mulherengo, que está à beira da falência. Sua esposa Dionóra (Vanessa Gerbelli) resolve abandoná-lo com a filha do casal, ao receber uma proposta feita por Ovídio Moura (Werner Schunemann). A situação faz com que</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
8) A madona de cedro	1968	Carlos Coimbra	A madona de cedro	1957	Antonio Callado
Sinopse					
<p>A obra literária: Obra de Antonio Callado (Contemporaneidade). A Madona de Cedro é um livro escrito por Antonio Callado em 1957, sendo esse o segundo romance de sua carreira. A obra foi adaptada para o cinema e televisão. Delfino Montiel mora na cidade de Congonhas do Norte no interior de Minas Gerais, cidade por qual é conhecida pelas inúmeras peças de pedra-sabão guardadas na Igreja Católica Matriz da cidade, consideradas obras-de-arte e relíquias, dentre elas peças feitas pelo famoso escultor Aleijadinho que no mercado são obras consideradas patrimônio público em valor inestimável. A obra cinematográfica: “A Madona de Cedro” é um filme policial brasileiro de 1968, dirigido por Carlos Coimbra com produção de Oswaldo Massaini. Roteiro adaptado pelo diretor, Sanin Cherquese e Antonio Callado, do livro homônimo de 1957 escrito por este último. Música original de Gabriel Migliori. Locações no Rio de Janeiro e em Congonhas do Campo, com destaque para as esculturas de Aleijadinho.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
9) A máquina	2006	João Falcão	A máquina	2003	Adriana Falcão
Sinopse					

A obra literária: Obra de Adriana Falcão (Contemporaneidade). Trata-se de uma fábula doce e poética de Adriana Falcão, cujo cenário é Nordestina, cidadezinha perdida no sertão, um lugar onde ninguém mais quer ficar, seus habitantes vão aos poucos, um a um, deixando a cidade em busca do "mundo".
A obra cinematográfica: A máquina é um filme brasileiro de 2006, dirigido por João Falcão, e baseado em livro de Adriana Falcão e em peça teatral do próprio diretor. O enredo é todo alegórico e fantasioso e faz críticas aos formatos dos filmes de cinema.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
10) A marvada carne	1985	André Klotzel	A marvada carne	1975	Carlos Alberto Soffredini

Sinopse

A obra literária: Obra de Carlos Alberto Soffredini (Contemporaneidade).
A obra cinematográfica: “A Marvada Carne” é uma comédia que mostra as hilariantes aventuras de Carula (Fernanda Torres), uma garota simples, do interior, que tem um grande sonho na vida: se casar. E para isso ela está disposta a tudo.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
11) A Moreninha	1970	Glauco Mirko Laurelli	A Moreninha	1844	Joaquim Manuel de Macedo

Sinopse

A obra literária: Obra de Joaquim Manuel de Macedo (Romantismo Brasileiro). **A Moreninha**, obra do escritor brasileiro Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), foi publicado em 1844. Esse livro faz parte da fase do romantismo no Brasil, e tem grande sucesso ainda nos dias de hoje. É considerado o primeiro romance tipicamente brasileiro, pois retratou hábitos da juventude burguesa carioca, contemporânea à época de sua publicação
A obra cinematográfica: Toda a história se passa na paradisíaca Ilha de Paquetá centrada em Carolina (Sonia Braga) e Augusto (David Cardoso). Amigos da família reúnem-se para um sarau na casa de Carolina.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
12) A terceira margem do rio	1997	Nelson Pereira dos Santos	A Terceira Margem do Rio	1962	João Guimarães Rosa

Sinopse

A obra literária: Conto presente na Obra “Primeiras Estórias” de João Guimarães Rosa (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). **Primeiras Estórias** é um livro de contos de João Guimarães Rosa publicado em 1962. Contém 21 contos que se passam, em sua maioria, em um ambiente rural não específico.
A obra cinematográfica: “A Terceira Margem do Rio” é um filme franco-brasileiro de 1994, do gênero drama, dirigido por Nelson Pereira dos Santos e com roteiro baseado no conto de mesmo título do livro “Primeiras Estórias” (1962) de João Guimarães Rosa.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
13) A vida dos capitães da areia	2011	Cecilia Amado	Capitães da Areia	1937	Jorge Amado

Sinopse

A obra literária: Obra de Jorge Amado (Modernismo Brasileiro, 2ª fase). “Capitães da Areia” é um romance de autoria do escritor brasileiro Jorge Amado, publicado em 1937. O livro retrata a vida de um grupo de menores abandonados, chamados de “Capitães da Areia”, ambientado na cidade de Salvador dos anos 30.
A obra cinematográfica: Pedro Bala (Jean Luís Amorim), Professor (Robério Lima), Gato (Paulo Abade), Sem Pernas (Israel Gouvêa) e Boa Vida (Jordan Mateus) são adolescentes abandonados por suas famílias, que crescem nas ruas de Salvador e vivem em comunidade no Trapique junto com outros jovens de idade semelhante.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
14) Agosto	1993	Walter Salles Junior	Agosto	1990	Rubem Fonseca

Sinopse

A obra literária: Obra de Rubem Fonseca (Contemporaneidade). “Agosto” é um livro de Rubem Fonseca publicado em 1990 no Brasil. O livro tem como pano de fundo os acontecimentos que culminaram no suicídio de Getúlio

Vargas, em agosto de 1954.
A obra cinematográfica: Um comissário de polícia tenta investigar um assassinato de um homem rico, justamente no mesmo momento em agosto de 1954, quando aumenta a pressão para derrubar o presidente Getulio Vargas, em parte provocada por seu capanga Gregório Fortunato e o atentado a Carlos Lacerda.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
15) Ana Terra	1972	Durval Garcia	O tempo e o vento (trilogia) ♦ O Continente ♦ O Retrato ♦ O Arquipélago	1949 1951 1961	Érico Veríssimo

Sinopse

A obra literária: Da Obra Regionalista de Érico Veríssimo (Modernismo Brasileiro – 3ª fase). Ana Terra (da obra “O Continente”, de “O Tempo e o Vento”), de Érico Veríssimo. “Ana Terra” é um capítulo de “O Continente”, livro que compõe a trilogia “O Tempo e o Vento”, de Érico Veríssimo.

A obra cinematográfica: “Ana Terra” é um filme brasileiro, produzido em 1971 e dirigido por Durval Garcia. O filme era uma ideia antiga de Alberto Ruschel e Tônia Carrero ainda da época da Companhia Vera Cruz, mas não saiu do papel.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
16) As confissões de Frei Abóbora	1971	Braz Chediak	As confissões de Frei Abóbora	1966	José Mauro de Vasconcelos

Sinopse

A obra literária: Obra de José Mauro de Vasconcelos (Contemporaneidade). Comédia Baseada no romance de José Mauro de Vasconcelos. Frei Abóbora vai para o Xingu viver no meio dos índios. Enfermo, ardendo de febre, ele sonha com Paula que encontra mais tarde quando volta para São Paulo, que está indo para a Europa. Ao lado de Sílvia, Abóbora volta para a selva.

A obra cinematográfica: “As Confissões de Frei Abóbora” é um filme brasileiro de 1971, do gênero drama, dirigido por Braz Chediak.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
17) As meninas	1995	Emiliano Ribeiro	As meninas	1973	Lygia Fagundes Telles

Sinopse

A obra literária: Romance de Lygia Fagundes Telles (Contemporaneidade). “As Meninas” trata-se, sem dúvida, do mais importante romance de Lygia Fagundes Telles. Escrita em 1973 é resultado do esforço de três anos de trabalho dessa autora perseverante, que valoriza a palavra e mostra, através de seus textos, a luta de todos nós em defesa da liberdade.

A obra cinematográfica: “As Meninas” é um filme brasileiro de 1995, um drama dirigido por Emiliano Ribeiro e com roteiro baseado na obra homônima da escritora Lygia Fagundes Telles.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
18) As três Marias	2002	Aluisio Abranches	As três Marias	1939	Rachel de Queiroz

Sinopse

A obra literária: Obra de Rachel Queiroz (Contemporaneidade). “As Três Marias” é um romance de Rachel de Queiroz e publicado em 1939. O romance é narrado por Guta uma das protagonistas da história e começa quando esta vai para um internato em Fortaleza no Ceará aos 12 anos, lá ela conhece Maria José e Glória onde nasce uma profunda amizade entre as três.

A obra cinematográfica: “As três Marias” é um filme brasileiro de 2002, do gênero drama, dirigido por Aluisio Abranches.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
19) Azylo muito louco	1970	Nelson Pereira dos Santos	O Alienista	1882	Machado de Assis

Sinopse

A obra literária: Romance de Machado de Assis (Realismo Brasileiro). “O Alienista” é uma célebre obra literária do

escritor brasileiro Machado de Assis.
A obra cinematográfica: Século XIX. Na província de Serafim, vive uma população muito religiosa, mas sem pastor. Para orientá-la, chega da Capital o padre Simão, trazendo uma bagagem de novas ideias.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
20) Boca de Ouro 1ª versão	1963	Nelson Pereira dos Santos	Boca de ouro	1959	Nelson Rodrigues
2ª versão	1990	Walter Avancini	Boca de ouro	1959	Nelson Rodrigues

Sinopse

A obra literária: Peça Teatral de Nelson Rodrigues. “Boca de Ouro” foi parido num reservado de gafeira e seu primeiro berço foi uma pia de banheiro onde a mãe o deixou, sob a torneira aberta, num batismo cruel e pagão.

A obra cinematográfica: conta com duas versões e a sinopse corresponde à da peça teatral.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
21) Bonitinha mas Ordinária 1ª versão	1963	Billy Davis	Bonitinha mas Ordinária	1959	Nelson Rodrigues
2ª versão	1981	Braz Chediak	Bonitinha mas Ordinária	1959	Nelson Rodrigues
3ª versão	2010	Braz Chediak	Bonitinha mas Ordinária	1959	Nelson Rodrigues

Sinopse

A obra literária: Peça Teatral de Nelson Rodrigues.

A obra cinematográfica: com roteiro de Jorge Dória e Nelson Rodrigues, autor da peça homônima em que se baseou o filme. Edgar (José Wilker) é um jovem bastante humilde, o que volta e meia o deixa constrangido.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
22) Brás Cubas	1985	Júlio Bressane	Memórias Póstumas de Brás Cubas	1880	Machado de Assis

Sinopse

A obra literária: Romance de Machado de Assis (Realismo Brasileiro). “Memórias Póstumas de Brás Cubas” é um romance escrito por Machado de Assis, desenvolvido em princípio como folhetim, de março a dezembro de 1880, na Revista Brasileira, para, no ano seguinte, ser publicado como livro, pela então Tipografia Nacional

A obra cinematográfica: Brás Cubas é um filme brasileiro de 1985, dirigida por Júlio Bressane. O enredo baseia-se no clássico da literatura brasileira, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
23) Capitu	1968	Paulo César Saraceni	Dom Casmurro	1899	Machado de Assis

Sinopse

A obra literária: Romance de Machado de Assis (Realismo Brasileiro). “Dom Casmurro” é um romance escrito por Machado de Assis em 1899 e publicado pela Livraria Garnier. Foi escrito para sair diretamente em livro, o que ocorreu em 1900, embora com data do ano anterior.

A obra cinematográfica: “Capitu” é um filme brasileiro de 1968, dirigido por Paulo César Saraceni e baseado em Dom Casmurro, de Machado de Assis.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
24) Caramuru: a invenção do Brasil	2001	Guell Arraes e Jorge Furtado	Caramuru	1781	Frei Santa Rita Durão

Sinopse

A obra literária: Romance de Frei José de Santa Rita Durão (Arcadismo brasileiro). Conta a história de Diogo Álvares Correia, o "Caramuru", um náufrago português que viveu entre os Tupinambás.

A obra cinematográfica: Tem como ponto central a história de Diogo Álvares, artista português, pintor talentoso, responsável por uma das lendas que povoam a mitologia brasileira — a do Caramuru.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
25) Cristo de Lama	1968	Wilson Silva	Cristo de Lama	1964	João Felício

					dos Santos
Sinopse					
<p>A obra literária: Vida e obra de Aleijadinho, escultor Barroco. Publicada em 1964. "Tão nítida era a fantasia que Lisboa, agachado na lama, via nas lascas da verdade sua obra terminada até nos menores detalhes.</p> <p>A obra cinematográfica: Cristo de Lama é um filme brasileiro de 1966, do gênero drama biográfico, dirigido por Wilson Silva e retrata a vida do escultor Barroco, Aleijadinho. No século XVIII, em Vila Rica, vive um pintor e escultor negro, Antônio Francisco Lisboa, que tem na madrinha Helena a sua protetora e inspiradora.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
26) Dom	2003	Moacyr Góes	Dom Casmurro	1899	Machado de Assis
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Machado de Assis (Realismo Brasileiro). "Dom Casmurro" é um romance escrito por Machado de Assis em 1899 e publicado pela Livraria Garnier. Foi escrito para sair diretamente em livro, o que ocorreu em 1900, embora com data do ano anterior.</p> <p>A obra cinematográfica: Bento (Marcos Palmeira) é um homem cujos pais, apreciadores de Machado de Assis, resolveram batizá-lo com este nome em homenagem ao personagem homônimo do livro "Dom Casmurro".</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
27) Dona Flor e seus dois maridos	1976	Bruno Barreto	Dona Flor e seus dois maridos	1966	Jorge Amado
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jorge Amado (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). Esse romance levado com êxito ao cinema, ao teatro e à televisão.</p> <p>A obra cinematográfica: "Dona Flor e Seus Dois Maridos" é um filme brasileiro de 1976, do gênero comédia, dirigido por Bruno Barreto. Baseado no livro homônimo de Jorge Amado, foi adaptado por Bruno Barreto, Eduardo Coutinho e Leopoldo Serran.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
28) Engraçadinha	1981	J. B. Tanko	Engraçadinha	1966	Nelson Rodrigues
Sinopse					
<p>A obra literária: A trama de "Asfalto Selvagem", ou "Engraçadinha – seus amores e seus pecados", é um tango clássico, uma drama folhetinesco extremo.</p> <p>A obra cinematográfica: A descoberta do amor provoca inúmeros acontecimentos na vida da sensual Engraçadinha, filha do moralista deputado Arnaldo, noiva do simplório Zózimo.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
29) Enigma para demônios	1975	Carlos Hugo Christensen	Flor, telefone, moça	1951	Carlos Drummond de Andrade
Sinopse					
<p>A obra literária: Conto de Carlos Drummond de Andrade (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). É parte da obra "Contos de Aprendiz", coletânea de contos do autor. Jovem órfã que vivia em Buenos Aires vai morar com os tios em Ouro Preto, para tomar posse da sua herança.</p> <p>A obra cinematográfica: "Enigma para Demônios" é um filme brasileiro de 1975, do gênero drama, escrito e dirigido por Carlos Hugo Christensen, e com roteiro baseado no conto "Flor, Telefone, Moça", de Carlos Drummond de Andrade.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
30) Estrela Nua	1985	José Antonio Garcia e Ícaro Martins	Estrela Nua	1952	Clarice Lispector
Sinopse					
<p>A obra literária: Conto de Clarice Lispector, parte da obra "Alguns Contos" (Modernismo Brasileiro, 3ª fase).</p> <p>A obra cinematográfica: Atriz novata consegue sua grande chance ao ser convidada para dublar uma outra que acabara de se suicidar, mas suas personalidades se confundem, num jogo de troca de identidade.</p>					

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
31) Faca de dois gumes	1989	Murilo Salles	A faca de dois gumes	1985	Fernando Sabino
Sinopse					
<p>A obra literária: Novela de Fernando Sabino (Contemporaneidade). Advogado de família ilustre, marido apaixonado, é traído por sua bela mulher, amante de seu sócio e melhor amigo.</p> <p>A obra cinematográfica: “Faca de dois gumes” é um filme brasileiro de 1989, distribuído pela extinta Embrafilme, com direção de Murilo Salles e roteiro de Leopoldo Serran, Alcione Araújo e Murilo Salles, baseado em livro homônimo de Fernando Sabino.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
32) Feliz Ano Velho	1987	Roberto Gervitz	Feliz Ano Velho	1982	Marcelo Rubens Paiva
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Marcelo Rubens Paiva (Contemporaneidade). “Feliz ano velho” é um romance brasileiro de autoria de Marcelo Rubens Paiva lançado em 1982.</p> <p>A obra cinematográfica: Feliz Ano Velho é um filme brasileiro de 1987, do gênero drama, dirigido por Roberto Gervitz, e com roteiro baseado no livro “Feliz Ano Velho”, de Marcelo Rubens Paiva.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
33) Fogo Morto	1976	Marcos Farias	Fogo Morto	1943	José Lins do Rego
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de José Lins do Rego (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). Publicado em 1943, “Fogo Morto” é a última obra do mais expressivo dos ciclos de José Lins do Rego: o da cana-de-açúcar.</p> <p>A obra cinematográfica: “Fogo Morto” é um filme brasileiro de 1976, do gênero drama, dirigido por Marcos Farias, com roteiro baseado no romance homônimo de José Lins do Rego, adaptado por Eglê Malheiros.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
34) Gabriela	1983	Bruno Barreto	Gabriela, Cravo e Canela	1958	Jorge Amado
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jorge Amado (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). “Gabriela, Cravo e Canela” é um dos mais célebres romances do escritor brasileiro Jorge Amado, publicado em 1958.</p> <p>A obra cinematográfica: Bahia, 1925. Uma das maiores secas da história do Nordeste leva para Ilhéus Gabriela (Sônia Braga), uma bela retirante que com sua beleza e sensualidade conquista a todos, principalmente Nacib (Marcello Mastroianni), dono do bar mais popular da cidade, que emprega Gabriela para trabalhar em sua casa e com quem tem um caso.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
35) Grande Sertão: Veredas	1965	Geraldo Santos Pereira e Renato Santos Pereira	Grande Sertão: Veredas	1956	João Guimarães Rosa
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Regionalista de João Guimarães Rosa (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). “Grande Sertão: Veredas” é um livro de João Guimarães Rosa escrito em 1956.</p> <p>A obra cinematográfica: O jagunço Riobaldo sente-se atraído pelo colega Diadorim, sem desconfiar que é uma mulher disfarçada de homem. Quando o pai dela é vingado, ele se junta na vingança.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
36) Guerra de Canudos	1997	Sérgio Rezende	Os Sertões	1902	Euclides da Cunha
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Euclides da Cunha (tratado literário, histórico, sociológico, geográfico... (Pré-Modernismo Brasileiro).</p> <p>A obra cinematográfica: Guerra de Canudos é um filme brasileiro de 1997, do gênero drama, dirigido por Sérgio</p>					

Rezende. É baseado no célebre episódio real da história brasileira, a Guerra de Canudos, na qual o exército brasileiro enfrentou os integrantes de um movimento religioso liderado por Antônio Conselheiro, e que durou de 1896 a 1897 e terminou com o massacre dos insurgentes pelas tropas federais.					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
37) Incidente em Antares	1994	Paulo José	Incidente em Antares	1971	Érico Veríssimo
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Regionalista de Érico Veríssimo (Contemporaneidade). “Incidente em Antares” foi o último romance escrito por Érico Veríssimo. Escrito em 1971, aborda a temática do fantástico e do sobrenatural, o chamado Realismo Fantástico.</p> <p>A obra cinematográfica: Dirigido por Paulo José, em 1994. Baseada na obra de Érico Veríssimo, Incidente em Antares chega agora em DVD no centenário de nascimento do autor.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
38) Inocência	1983	Walter Lima Junior	Inocência	1872	Alfredo D'Escagnolle Taunay (Visconde de Taunay)
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Regionalista de Visconde de Taunay (Modernismo Brasileiro, 2ª fase). “Inocência” é um romance regionalista brasileiro de Alfredo d'Escagnolle Taunay, dividido em 30 capítulos - que são introduzidos por uma citação - mais um epílogo</p> <p>A obra cinematográfica: “Inocência” é um filme brasileiro de 1983, dirigido por Walter Lima Jr. e baseado no livro de mesmo nome do Visconde de Taunay. A fotografia é assinada por Pedro Farkas. Lucy e Luiz Carlos Barreto estiveram a cargo da produção, e a música é de Wagner Tiso.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
39) Iracema: a virgem dos lábios de mel	1979	Carlos Coimbra	Iracema	1865	José de Alencar
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Indianista de José de Alencar (Romantismo Brasileiro). “Iracema” (ou “Iracema, a virgem dos lábios de mel”) é um romance da literatura romântica brasileira publicado em 1865 e escrito por José de Alencar, fazendo parte da trilogia indianista do autor.</p> <p>A obra cinematográfica: “Iracema, a Virgem dos Lábios de Mel” é um filme brasileiro de 1979 dirigido por Carlos Coimbra. É uma adaptação cinematográfica do romance homônimo de José de Alencar, na verdade uma forma de aproveitar a beleza da atriz Helena Ramos, um símbolo sexual dos anos 70. O filme foi classificado pela censura para maiores de 16 anos.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
40) Jorge, um Brasileiro	1988	Paulo Thiago	Jorge, um Brasileiro	1967	Oswaldo França Junior
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Oswaldo França Junior (Contemporaneidade). apresenta o universo dos caminhoneiros que atravessam o país para chegar aos destinos mais distantes, e Jorge é um deles.</p> <p>A obra cinematográfica: Baseado no romance homônimo de Oswaldo França Jr., “Jorge, Um Brasileiro” mostra o universo dos caminhoneiros que atravessam estradas, florestas e rios para chegar aos destinos mais distantes. Jorge (Carlos Alberto Riccelli) é um deles.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
41) Jubiabá	1987	Nelson Pereira dos Santos	Jubiabá	1935	Jorge Amado
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jorge Amado (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). “Jubiabá” é um romance de autoria do escritor brasileiro Jorge Amado, membro da Academia Brasileira de Letras, publicado em 1935.</p> <p>A obra cinematográfica: “Jubiabá” é um filme franco-brasileiro de 1987 dirigido por Nelson Pereira dos Santos, baseado no romance homônimo de Jorge Amado. A música tema é de Gilberto Gil.</p>					

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
42) Kuarup	1989	Ruy Guerra	Quarup	1967	Antonio Callado
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Antonio Callado (Contemporaneidade). “Quarup” é um romance do escritor brasileiro Antônio Callado publicado em 1967. A ação de <i>Quarup</i> transcorre no período que vai do suicídio de Getúlio Vargas (1954) ao golpe militar de 1964 e mostra, sob a ótica do jovem padre Nando, a realidade social e política do Brasil desses tumultuados dez anos.</p> <p>A obra cinematográfica: “Kuarup” é um filme brasileiro de 1989, do gênero drama, dirigido por Ruy Guerra e baseado em obra de Antônio Callado — “Quarup”.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
43) Lavoura Arcaica	2001	Luiz Fernando Carvalho	Lavoura Arcaica	1975	Raduan Nassar
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Raduan Nassar (Contemporaneidade). Publicado em 1975, “Lavoura Arcaica” narra em primeira pessoa a história de André, que se rebela contra as tradições agrárias e patriarcais impostas por seu pai e foge para a cidade, onde espera encontrar uma vida diferente da que vivia na fazenda de sua família.</p> <p>A obra cinematográfica: André (Selton Mello) é um filho desgarrado, que saiu de casa devido à severa lei paterna e o sufocamento da ternura materna. Pedro (Leonardo Medeiros), seu irmão mais velho, recebe de sua mãe a missão de trazê-lo de volta ao lar.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
44) Lição de Amor	1975	Eduardo Escorel	Amar, verbo intransitivo	1927	Mário de Andrade
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Mário de Andrade (Modernismo, 1ª fase). Publicado em 1927, “Amar, Verbo Intransitivo”, de Mário de Andrade, chama a atenção por inúmeros aspectos.</p> <p>A obra cinematográfica: Baseado na obra de Mário de Andrade. Um casal aristocrático contrata uma governanta alemã para iniciar sexualmente seu filho. A soberba interpretação de Liliam Lemmertz é o ponto alto deste filme delicado).</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
45) Lisbela e o Prisioneiro	2003	Guel Arraes	Lisbela e o Prisioneiro	1963	Osman Lins
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Osman Lins (Contemporaneidade). “Lisbela e o prisioneiro”, de Osman Lins, foi publicada em 1963 pela Edição da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, em tiragem limitada e de alcance restrito, resgatando um universo da cultura popular e, apesar desse caráter nacional-popular, não se limita a questões do tempo em que foi escrita.</p> <p>A obra cinematográfica: “Lisbela e o Prisioneiro” é um filme brasileiro de 2003, do gênero comédia romântica, dirigido por Guel Arraes. É uma adaptação da peça de teatro homônima de Osman Lins.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
46) Lucíola, o anjo pecador	1975	Alfredo Sterheim	Lucíola	1862	José de Alencar
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Urbano de José de Alencar (Romantismo Brasileiro). “Lucíola” é um dos romances do escritor brasileiro José de Alencar. Foi publicado em 1862. José de Alencar narra pelo personagem-narrador Paulo o amor deste por Maria da Glória, de apelido Lúcia.</p> <p>A obra cinematográfica: “Lucíola, o Anjo Pecador” é um filme brasileiro de 1975, escrito e dirigido por Alfredo Sternheim, baseado em “Lucíola”, livro de José de Alencar.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
47) Luzia Homem	1984	Fábio Barreto	Luzia Homem	1903	Domingos Olímpio
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Domingos Olímpio (Contemporaneidade). “Luzia-Homem” é um romance do escritor</p>					

brasileiro Domingos Olímpio, publicado em 1903. “Luzia-Homem” é um exemplo do naturalismo regionalista.
A obra cinematográfica: “Luzia Homem” é um filme brasileiro de 1984, baseado no romance homônimo de Domingos Olímpio. O filme é gravado em uma fazenda (Fazenda Teotônio - Madalena - Ceará) onde muitas de suas partes são gravadas nesta fazenda na cidade de Madalena-CE. Então Luzia (Cláudia Ohana) presenciar o assassinato de seus pais, Luzia (Cláudia Ohana) é criada por um vaqueiro e adota os costumes masculinos do sertão.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
48) Macunaíma	1969	Joaquim Pedro de Andrade	Macunaíma	1928	Mário de Andrade

Sinopse

A obra literária: Romance de Mário de Andrade (Modernismo, 1ª fase). “Macunaíma” é um livro de 1928 do escritor brasileiro Mário de Andrade, considerado um dos grandes romances modernistas do Brasil. Macunaíma nasceu numa tribo amazônica. Lá passa sua infância, mas não é uma criança igual as outras do lugar.

A obra cinematográfica: “Macunaíma” é um filme brasileiro, de 1969, do gênero comédia, escrito e dirigido por Joaquim Pedro de Andrade, baseado na obra homônima de Mário de Andrade.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
49) Memorial de Maria Moura	1994	Marcelo Barreto e Roberto Farias	Memorial de Maria Moura	1992	Rachel de Queiroz

Sinopse

A obra literária: Romance de Rachel de Queiroz (Modernismo, 3ª fase). O romance é uma das narrativas mais marcantes da escritora, também cronista do Estado, e a trama situa-se em meados de 1850, no sertão.

A obra cinematográfica: Interior do Brasil, século XIX: Família, honra, terra. Estas eram as três únicas razões da vida de uma mulher da época. Maria Moura perdeu todos esses motivos. Mas não se deu por vencida: preferiu pegar em armas e ir atrás dos seus sonhos e de suas terras.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
50) Memórias do Cárcere (Partes 1 e 2)	1984	Nelson Pereira dos Santos.	Memórias do Cárcere	1953	Graciliano Ramos

Sinopse

A obra literária: Romance de Graciliano Ramos (Modernismo, 3ª fase). “Memórias do Cárcere” é um livro de memórias de Graciliano Ramos, publicado postumamente (1953) em dois volumes.

A obra cinematográfica: “Memórias do Cárcere” é um filme brasileiro de 1984, do gênero drama biográfico, roteirizado e dirigido por Nelson Pereira dos Santos. O roteiro é uma adaptação do livro homônimo de Graciliano Ramos..

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
51) Memórias Póstumas	2001	André Klotzel	Memórias Póstumas de Brás Cubas	1880	Machado de Assis

Sinopse

A obra literária: Romance de Machado de Assis (Realismo Brasileiro). “Memórias Póstumas de Brás Cubas” é um romance escrito por Machado de Assis, desenvolvido em princípio como folhetim, de março a dezembro de 1880, na Revista Brasileira, para, no ano seguinte, ser publicado como livro, pela então Tipografia Nacional.

A obra cinematográfica: “Memórias póstumas” é um filme brasileiro de 2001, do gênero comédia dramática, dirigido por André Klotzel, e com roteiro baseado na obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
52) Menino de Engenho	1965	Walter Lima Junior	Menino de Engenho	1932	José Lins do Rego

Sinopse

A obra literária: Romance de José Lins do Rego (Modernismo Brasileiro, 1ª fase). Narrado em 1ª pessoa por Carlos Melo (personagem), que aponta suas tensões sociais envolvidas em um ambiente de tristeza e decadência, é o primeiro livro do ciclo da cana-de-açúcar. Publicado em 1932, Menino do Engenho é a estreia em romance de José Lins do Rego e já traz os valores que o consagraram na Literatura Brasileira.

A Obra Cinematográfica: “Menino de engenho” é um filme brasileiro de 1965, do gênero drama, dirigido por Walter Lima Júnior, com roteiro baseado em “Menino de engenho”, livro de José Lins do Rego.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
53) Meu tio matou um cara	2004	Jorge Furtado	Meu tio matou um cara	2002	Jorge Furtado
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jorge Furtado (Contemporaneidade). “Meu tio matou um cara e outras histórias” é um livro de Jorge Furtado (1959-2012), da coleção de livros de bolso da editora L&PM pocket, lançado primeiramente em 2002.</p> <p>A obra cinematográfica: “Meu Tio Matou um Cara” é um filme brasileiro de 2004, do gênero comédia, dirigido por Jorge Furtado. O filme é ambientado na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Foi produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
54) Morte e Vida Severina 1ª versão (desenho animado) 2ª versão (filme)	1956 1977	Miguel Falcão Zelito Viana	Morte e Vida Severina	1955	João Cabral de Melo Neto
Sinopse					
<p>A obra literária: Poema de João Cabral de Melo Neto, transformado em musical para o cinema. Morte e Vida Severina é um livro do escritor brasileiro João Cabral de Melo Neto, escrito entre 1954 e 1955 e publicado em 1955.</p> <p>A obra cinematográfica: Em Desenho Animado é uma versão audiovisual da obra prima de João Cabral de Melo Neto, adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcão. Preservando o texto original, a animação 3D dá vida e movimento aos personagens deste auto de natal pernambucano, publicado originalmente em 1956.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
55) Quincas Berro D'Água	2010	Sérgio Machado	A morte e a morte de Quincas Berro D'Água	1959	Jorge Amado.
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jorge Amado (Modernismo, 3ª fase). “A Morte e a Morte de Quincas Berro d'Água” é uma novela do escritor brasileiro Jorge Amado, membro da Academia Brasileira de Letras, publicada em 1959.</p> <p>A obra cinematográfica: “Quincas Berro D'Água” é um filme brasileiro de 2010, do gênero comédia, dirigido por Sérgio Machado e com roteiro baseado no livro “A Morte e a Morte de Quincas Berro d'Água”, do escritor Jorge Amado.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
56) Navalha na Carne	1997	Neville d'Almeida	Navalha na Carne	1965	Plínio Marcos
Sinopse					
<p>A obra literária: Peça Teatral de Plínio Marcos (Contemporaneidade). “Navalha na Carne” é uma peça teatral de Plínio Marcos. Levada aos palcos pela primeira vez em São Paulo, em 1967, com Walmor Chagas e Cacilda Becker, ganharia mais repercussão a partir da montagem carioca, dirigida no mesmo ano por Fauzi Arap e com Tônia Carrero no elenco.</p> <p>A obra cinematográfica: “Navalha na Carne” é um filme brasileiro de 1997, do gênero drama, escrito e dirigido por Neville d'Almeida, baseado na peça homônima de Plínio Marcos.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
57) Noites do Sertão	1984	Carlos Alberto Prates Correia	Buriti (novela)	1956	João Guimarães Rosa
Sinopse					
<p>A obra literária: Novela de João Guimarães Rosa, parte da obra “Corpo de baile” (Modernismo, 3ª fase). “Corpo de Baile” é um livro de novelas de Guimarães Rosa, publicado em 1956 e originalmente composto de dois volumes com sete novelas.</p> <p>A obra cinematográfica: É um filme brasileiro de 1984 dirigido por Carlos Alberto Prates Correia, baseado na novela Buriti, de Guimarães Rosa, publicada no livro “Corpo de Baile”.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
58) O Auto da Compadecida	2000	Guel Arraes	O Auto da Compadecida	1955	Ariano Suassuna

Sinopse					
<p>A obra literária: Auto (de Nossa Senhora) de Ariano Suassuna (Modernismo, 3ª fase). “Auto da Compadecida” é uma peça teatral em forma de auto, em três atos escrita em 1955 pelo autor brasileiro Ariano Suassuna.</p> <p>A obra cinematográfica: O “Auto da Compadecida” é um filme brasileiro de comédia e drama lançado em 2000. Dirigido por Guel Arraes e com roteiro de Adriana Falcão, o filme é baseado no romance homônimo de 1955 de Ariano Suassuna, com elementos de “O Santo e a Porca” e “Torturas de um Coração”, ambas do mesmo autor, e influências do clássico de Giovanni Boccaccio Decameron.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
59) O Beijo no Asfalto	1980	Bruno Barreto	O Beijo no Asfalto	1960	Nelson Rodrigues
Sinopse					
<p>A obra literária: Da obra de Nelson Rodrigues (Contemporaneidade). O “Beijo no Asfalto” é uma peça de teatro brasileira de Nelson Rodrigues, publicada em 1960.</p> <p>A obra cinematográfica: “O Beijo no Asfalto” é um filme brasileiro de 1980, do gênero drama, dirigido por Bruno Barreto, com roteiro de Doc Comparato e baseado na peça de teatro homônima de Nelson Rodrigues.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
60) Gregório de Mattos - O Boca do Inferno	2002	Ana Carolina Teixeira Soares	O Boca do Inferno	1989	Ana Miranda
Sinopse					
<p>A obra literária: Biografia Literária de Gregório de Matos Guerra escrita por Ana Miranda (Contemporaneidade). Romance histórico, “Boca do Inferno” é o primeiro romance de Ana Miranda e foi publicado em 1989.</p> <p>A obra cinematográfica: Gregório de Mattos. Um filme de Ana Carolina Teixeira Soares. Com Waly Salomão, Marília Gabriela, Ruth Escobar e Guida Viana, Tonio Carvalho, Rodolfo Bottino, Eliza Lucinda, Xuxa Lopes e Virgínia Rodrigues, 2002 - 70 minutos</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
61) O bom burguês	1979	Oswaldo Caldeira	O bom burguês	1969	Oswaldo Caldeira
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance / Roteiro de Oswaldo Caldeira (Contemporaneidade), escrito em 1969 já com o intuito de se transformar em filme.</p> <p>A obra cinematográfica: “O Bom Burguês” é um filme brasileiro de 1979, um drama policial dirigido por Oswaldo Caldeira, e com roteiro de Oswaldo Caldeira e Doc Comparato. Realizado ainda durante a ditadura militar, é um filme ficcional sobre a luta armada no Brasil, inspirado livremente em personagem real.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
62) O caçador de esmeraldas	1979	Oswaldo de Oliveira	O caçador de esmeraldas	1902	Olavo Bilac
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Olavo Bilac sobre a história de Fernão Dias (Realismo/Parnasianismo). Olavo Bilac é um dos principais nomes do parnasianismo no Brasil. O escritor publicou a 2ª edição de “Poesias” em 1902, acrescida das coletâneas “Alma inquieta”, “As viagens” e “O caçador de esmeraldas”. A obra cinematográfica: O “Caçador de Esmeraldas” é um filme brasileiro de 1979 dirigido por Oswaldo de Oliveira. Quando Portugal, no século 17, resolveu estender as fronteiras do Brasil Colônia para sanar a crise da metrópole, o bandeirante Fernão Dias Paes Leme assumiu a tarefa de buscar riquezas para a coroa portuguesa.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
63) O Casamento	1975	Arnaldo Jabor	O Casamento	1966	Nelson Rodrigues
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Nelson Rodrigues – com apresentação de Nelson Jabor (Contemporaneidade)</p> <p>A obra cinematográfica: Baseado num romance de Nelson Rodrigues (de 1966), o filme “O Casamento”, feito em 1975, é a segunda adaptação de uma obra rodrigueana feita Arnaldo Jabor para o cinema (a primeira foi “Toda Nudez Será Castigada”, de 1973).</p>					

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
64) O Corpo	2001	José Antonio Garcia	O corpo	1974	Clarice Lispector
Sinopse					
<p>A obra literária: Conto de Clarice Lispector (Contemporaneidade). O conto “O corpo” que pertence à obra “A Via Crucis do corpo” de Clarice Lispector, é um relato de caráter anedótico que é narrado em terceira pessoa.</p> <p>A obra cinematográfica: Primeiro trabalho-solo do diretor José Antonio Garcia (1955-2005), que formou com Ícaro Martins uma das principais duplas de cineastas do nosso cinema, atuante na década de 1980.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
65) O Cortiço	1978	Francisco Ramalho Junior	O Cortiço	1890	Aluisio Azevedo
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Aluisio Azevedo (Realismo/Naturalismo Brasileiros). “O Cortiço” é um romance de autoria do escritor brasileiro Aluisio Azevedo publicado em 1890.</p> <p>A obra cinematográfica: “O Cortiço” é um filme brasileiro de 1978, do gênero drama, dirigido por Francisco Ramalho Jr., com roteiro baseado no livro homônimo de Aluisio Azevedo.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
66) O Grande Mentecapto	1989	Oswaldo Caldeira	O Grande Mentecapto	1979	Fernando Sabino
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Fernando Sabino (Contemporaneidade). “O Grande Mentecapto” é um romance do escritor brasileiro Fernando Sabino publicado em 1979; narra as aventuras de Geraldo Viramundo, espécie de Dom Quixote brasileiro, que percorre Minas Gerais.</p> <p>A obra cinematográfica: O livro foi adaptado ao cinema por Oswaldo Caldeira em 1989, com o mesmo nome</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
67) O Guarani	1996	Norma Bengell	O Guarani	1857	José de Alencar
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Indianista de José de Alencar (Romantismo Brasileiro). “O Guarani” é um romance escrito por José de Alencar, desenvolvido em princípio em folhetim, de fevereiro a abril de 1857, no Correio Mercantil, para no fim desse ano, ser publicado como livro, com alterações mínimas em relação ao que fora publicado em folhetim.</p> <p>A obra cinematográfica: No Brasil do século XVII, o índio Peri e a filha dos nobres, Ceci, vivem um amor proibido, depois que o nativo salva a vida da moça. Peri ganha o direito de morar na casa do colonizador, Dom Antônio de Mariz, pai de Ceci.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
68) O homem nu	1997	Roberto Santos	O homem nu	1960	Fernando Sabino
Sinopse					
<p>A obra literária: Conto de Fernando Sabino (Contemporaneidade). “O homem nu” é um conto publicado em 1960 por Fernando Sabino. É um dos contos do livro homônimo de Fernando Sabino.</p> <p>A obra cinematográfica: “O homem nu” é um filme brasileiro de 1968, do gênero comédia, dirigido por Roberto Santos, com roteiro de Fernando Sabino e Roberto Santos, baseado em crônica de Fernando Sabino no livro “O homem nu”.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
69) O menino e o vento	1967	Carlos Hugo Christensen	O iniciado do vento	1965	Aníbal Machado
Sinopse					
<p>A obra literária: Contos de Aníbal Machado (Contemporaneidade). Publicado postumamente, em 1965.</p> <p>A obra cinematográfica: O engenheiro José Roberto visita a cidade de Bela Vista, no interior de Minas Gerais, famosa pelo vento forte que a sacode dia e noite. Lá conhece um moleque, Zeca da Curva, que se diz enfeitado pelo</p>					

vento.					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
70) O meu pé de laranja lima	1970	Marcos Bernstein	Meu pé de laranja lima	1968	José Mauro de Vasconcelos
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de José Mauro de Vasconcelos (Contemporaneidade). Meu pé de laranja lima é um romance juvenil, escrito por José Mauro de Vasconcelos e publicado em 1968. Foi traduzido para 32 línguas e publicado em 19 países. Foi adotado em escolas e, posteriormente, adaptado para o cinema, televisão e teatro.</p> <p>A obra cinematográfica: Filme Brasileiro, dirigido em 1997 por Marcos Bernstein. Zezé tem quase oito anos e vive com sua família pobre no interior.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
71) O pagador de promessas	1962	Anselmo Duarte	O pagador de promessas	1960	Dias Gomes
Sinopse					
<p>A obra literária: Peça Teatral de Dias Gomes (Contemporaneidade). A obra “O pagador de promessas”, escrita na década de 1960, não apresenta forte vinculação com um estilo literário específico, mas contém traços da segunda fase do Modernismo, como o regionalismo e a crítica social.</p> <p>A obra cinematográfica: “O Pagador de Promessas” é um filme brasileiro de 1962, um drama escrito e dirigido por Anselmo Duarte e baseado na peça teatral homônima de Dias Gomes.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
72) O saci	1951	Rodolfo Nanni	O sítio do pica-pau amarelo	1920	Monteiro Lobato
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Monteiro Lobato (Pré-Modernismo Brasileiro). “O Sítio do Pica-pau Amarelo” é uma criação de Monteiro Lobato, escritor brasileiro. A obra tem atravessado gerações e é uma das mais amadas da literatura infanto-juvenil brasileira. O primeiro livro da série foi publicado em Dezembro de 1920.</p> <p>A obra cinematográfica: “O Saci” é um filme brasileiro de 1951, dirigido por Rodolfo Nanni, a primeira produção infantil importante do cinema brasileiro. Foi também a primeira adaptação audiovisual da obra de Monteiro Lobato, baseado no livro “O Saci”, de 1921.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
73) O Seminarista	1977	Geraldo Santos Pereira	O Seminarista	1872	Bernardo Guimarães
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Bernardo Guimarães (Romantismo Brasileiro). “O Seminarista” é um romance de Bernardo Guimarães, publicado em 1872. Nessa obra dramática, o autor investe contra o celibato religioso e o autoritarismo das famílias do século XIX, que impediam o jovem de seguir um caminho escolhido.</p> <p>A obra cinematográfica: O seminarista é um filme brasileiro de 1977 do gênero drama, dirigido por Geraldo Santos Pereira, e com roteiro baseado no romance “O seminarista”, de Bernardo Guimarães.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
74) O sobrado	1956	Walter George Durst e Cassiano Gabus Mendes	O tempo e o vento (trilogia) ♦ O Continente ♦ O Retrato ♦ O Arquipélago	1949 1951 1961	Érico Veríssimo
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Regionalista de Érico Veríssimo (Modernismo, 2ª fase). Da Obra Regionalista de Érico Veríssimo (Modernismo Brasileiro – 3ª fase). Ana Terra (da obra “O Continente”, de “O Tempo e o Vento”), de Érico Veríssimo. “Ana Terra” é um capítulo de “O Continente”, livro que compõe a trilogia “O Tempo e o Vento”, de Érico Veríssimo.</p> <p>A obra cinematográfica: “O sobrado” é um filme brasileiro de 1956, do gênero drama, dirigido por Walter George Durst e Cassiano Gabus Mendes e roteiro de Durst, baseado na trilogia “O Tempo e o Vento”, de Érico Veríssimo.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de	Ano	Autor(a)

			Origem		
75) O tempo e o vento	1985	Jayme Monjardim	O tempo e o vento (trilogia) ♦ O Continente ♦ O Retrato ♦ O Arquipélago	1949 1951 1961	Érico Veríssimo
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Regionalista de Érico Veríssimo (Modernismo, 2ª fase). Da Obra Regionalista de Érico Veríssimo (Modernismo Brasileiro – 3ª fase). Ana Terra (da obra “O Continente”, de “O Tempo e o Vento”), de Érico Veríssimo. “Ana Terra” é um capítulo de “O Continente”, livro que compõe a trilogia “O Tempo e o Vento”, de Érico Veríssimo.</p> <p>A obra cinematográfica: A rivalidade de duas famílias gaúchas ao longo de 150 anos. Adaptação do livro “O Continente”, escrito por Érico Veríssimo. Dirigido por Jayme Monjardim (Olga) e estrelado por Fernanda Montenegro, Thiago Lacerda e Cléo Pires.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
76) O vestido	2003	Paulo Thiago	O caso do vestido	1970	Carlos Drummond de Andrade
Sinopse					
<p>A obra literária: Poema de Carlos Drummond de Andrade (Modernismo, 3ª fase). “O Caso do Vestido” é um poema de Carlos Drummond de Andrade, que, em versos de sete sílabas, bem ao gosto da tradição popular, realista e fantástico.</p> <p>A obra cinematográfica: O poema foi adaptado para o cinema pelo cineasta Paulo Thiago em 2003, também diretor de Policarpo Quaresma. O filme se chama “O Vestido”. Foi lançado em 2004. Paulo Thiago filmou ainda um documentário sobre Drummond chamado Poeta de Sete Faces, disponível em DVD.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
77) O xangô de Baker Street	2001	Miguel Faria Junior	O xangô de Baker Street	2001	Jô Soares
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jô Soares (Contemporaneidade). “O Xangô de Baker Street” é um romance do humorista, escritor e apresentador de televisão brasileiro Jô Soares.</p> <p>A obra cinematográfica: “O Xangô de Baker Street” é um filme luso-brasileiro de 2001, do gênero comédia, dirigido por Miguel Faria Jr. e com roteiro baseado em livro homônimo de Jô Soares.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
78) Orfeu	1999	Cacá Diegues	Orfeu da Conceição	1954	Vinicius de Moraes
Sinopse					
<p>A obra literária: Peça Teatral de Vinicius de Moraes (Contemporaneidade). “Orfeu da Conceição” é uma peça teatral escrita por Vinicius de Moraes em 1954, baseada no drama da mitologia grega de Orfeu e Eurídice.</p> <p>A obra cinematográfica: “Orfeu” é um filme brasileiro de 1999, do gênero drama, dirigido por Cacá Diegues. O roteiro é baseado numa peça do poeta Vinicius de Moraes, adaptada por João Emanuel Carneiro, Cacá Diegues, Paulo Lins, Hamílton Vaz Pereira e Hermano Vianna. A música do filme é de Caetano Veloso.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
79) Orfeu Negro	1959	Marcel Camus	Orfeu da Conceição	1954	Vinicius de Moraes
Sinopse					
<p>A obra literária: Peça Teatral de Vinicius de Moraes (Contemporaneidade). “Orfeu da Conceição” é uma peça teatral escrita por Vinicius de Moraes em 1954, baseada no drama da mitologia grega de “Orfeu e Eurídice”.</p> <p>A obra cinematográfica: “Orfeu Negro” ou “Orfeu do Carnaval” (na França, <i>Orphée Noir</i>; na Itália, “Orfeu Negro”) é um filme ítalo-franco-brasileiro de 1959, dirigido por Marcel Camus e com roteiro adaptado por Camus e Jacques Viot a partir da peça teatral “Orfeu da Conceição”, de Vinicius de Moraes.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
80) Outras Estórias	1999	Pedro Bial	Outras Estórias	1962	João

					Guimarães Rosa
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de João Guimarães Rosa (Contemporaneidade). O livro “Primeiras estórias” faz parte do terceiro tempo do Modernismo brasileiro e foi publicado em 1962. As 21 estórias, portanto, são narrativas preocupadas em tematizar, simbolicamente, os segredos da existência humana.</p> <p>A obra cinematográfica: “Outras estórias” é um filme brasileiro, do gênero drama, inspirado em contos de Guimarães Rosa, dirigido por Pedro Bial. A ação se passa em uma cidadezinha do interior de Minas Gerais.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
81) Pobre Menina Rica: para viver um grande amor	1983	Miguel Faria Junior	Para Viver um Grande Amor	1962	Vinicius de Moraes
Sinopse					
<p>A obra literária: “Para viver um grande amor” foi publicado em 1962. Esta coletânea de crônicas, se bem que mesclada a poemas de fato e de circunstância, é o primeiro livro de prosa do autor.</p> <p>A obra cinematográfica: Roteiro do filme “Pobre Menina Rica: Para viver um grande amor”, de Miguel Faria Jr, inspirado no espetáculo de Carlos Lyra e Vinicius de Moraes, "Pobre menina rica".</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
82) Pastores da Noite	2002	Mauricio Farias e Sérgio Machado	Pastores da Noite	1964	Jorge Amado
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jorge Amado (Modernismo brasileiro, 3ª fase). O livro “Pastores da Noite”, ambientado nas regiões pobres de Salvador tem heróis como o povo pobre, os malandros e as prostitutas.</p> <p>A obra cinematográfica: É um filme brasileiro de 2002. O universo dos “Pastores da Noite” é habitado por prostitutas, padres, malandros, pais de santo e camelôs.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
83) Perdoa-me por me traíres	1980	Braz Chediak	Perdoa-me por me traíres	1957	Nelson Rodrigues
Sinopse					
<p>A obra literária: Peça Teatral de Nelson Rodrigues (Contemporaneidade). “Perdoa-me por Me Traíres” é uma obra prima de Nelson Rodrigues. Escrita em 1957 e apresentada pela primeira vez, no mesmo ano, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, gerou escândalos.</p> <p>A obra cinematográfica: “Perdoa-me por Me Traíres” é um filme brasileiro de 1980, um drama dirigido por Braz Chediak e com roteiro adaptado de um texto de Nelson Rodrigues. Glorinha, jovem de 16 anos, perde a mãe, na realidade, assassinada por seu tio Raul.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
84) Policarpo Quaresma: o herói do Brasil	1998	Paulo Thiago	Triste fim de Policarpo Quaresma	1911	Lima Barreto
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Nacionalista de Lima Barreto (Pré-Modernismo brasileiro). “Triste Fim de Policarpo Quaresma” é um romance do pré-modernismo brasileiro e considerado por alguns o principal representante desse movimento.</p> <p>A obra cinematográfica: “Policarpo Quaresma, herói do Brasil” é um filme brasileiro de 1998 dirigido por Paulo Thiago, baseado na obra “Triste Fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto, adaptado por Alcione Araújo. Policarpo Quaresma é um sonhador e um nacionalista que atua no Congresso e quer que o idioma tupi-guarani seja o oficial no Brasil.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
85) Quanto vale ou é Por Quilo?	2005	Sérgio Bianchi	Pai contra mãe	1906	Machado de Assis
Sinopse					
<p>A obra literária: Do conto de Machado de Assis (Realismo Brasileiro). "Pai Contra Mãe" é um conto escrito por Machado de Assis e publicado no livro “Relíquias da Casa Velha” (1906). Escrito cerca de dez anos após o fim da</p>					

escravidão no Brasil, é o único conto do livro que trata explicitamente do tema.
A obra cinematográfica: “Quanto Vale ou É por Quilo?” é um filme brasileiro de 2005, do gênero drama, dirigido por Sérgio Bianchi. O filme faz uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo marketing social, que formam uma solidariedade de fachada.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
86) Quincas Borba	1987	Roberto Santos	Quincas Borba	1892	Machado de Assis

Sinopse

A obra literária: Romance de Machado de Assis (Realismo Brasileiro). “Quincas Borba” é um romance escrito por Machado de Assis, desenvolvido em princípio como folhetim na revista “A Estação”, entre os anos de 1886 e 1891 para, em 1892, ser publicado definitivamente pela Livraria Garnier.

A obra cinematográfica: Um rico e delirante filósofo de nome “Quincas Borba” deixa de herança para o aluno e amigo Rufião, toda sua fortuna, com uma condição: que ele se encarregue de zelar pelo bem estar de outro Quincas Borba, o cãozinho de estimação do filósofo.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
87) Sagarana: o Duelo	1973	Paulo Thiago	Sagarana	1938	João Guimarães Rosa

Sinopse

A obra literária: Coletânea de Contos de João Guimarães Rosa. (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). “Sagarana” é um livro de contos publicado por João Guimarães Rosa em 1946 e cuja primeira versão foi por ele inscrita no Concurso Humberto de Campos, da livraria José Olympio, sob o título de “Contos”, em 1938, e que assinou sob o pseudônimo de Viator.

A obra cinematográfica: “Sagarana, o Duelo” é um filme brasileiro de 1973, do gênero drama, escrito e dirigido por Paulo Thiago, baseado no conto “O Duelo”, do livro “Sagarana”, de Guimarães Rosa.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
88) São Bernardo	1971	Leon Hirszman	São Bernardo	1934	Graciliano Ramos

Sinopse

A obra literária: Romance Regionalista de Graciliano Ramos (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). Bernardo é um romance escrito por Graciliano Ramos publicado em 1934 e situado na segunda etapa do modernismo brasileiro.

A obra cinematográfica: São Bernardo é um filme brasileiro de 1971, do gênero drama, dirigido por Leon Hirszman e com roteiro baseado no romance S. Bernardo, de Graciliano Ramos. Este filme foi rodado na cidade de Viçosa (Alagoas), onde Graciliano Ramos viveu muitos anos e onde escreveu algumas de suas obras.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
89) Sargento Getúlio	1983	Hermann Penna	Sargento Getúlio	1971	João Ubaldo Ribeiro

Sinopse

A obra literária: Romance de João Ubaldo Ribeiro (Contemporaneidade). “Sargento Getúlio” é um romance de autoria do escritor brasileiro João Ubaldo Ribeiro, publicado em 1971. Trata-se de uma obra regionalista, que tem como tema o banditismo no sertão e que usa uma linguagem coloquial e repleta de regionalismos, alguns termos sendo criação do próprio autor

A obra cinematográfica: “Sargento Getúlio” é um filme brasileiro de 1983, do gênero drama, dirigido por Hermann Penna. O roteiro é baseado no livro homônimo de João Ubaldo Ribeiro e foi escrito pelo próprio Hermann Penna, por Flávio Porto e pelo autor João Ubaldo Ribeiro.

Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
90) Senhora	1976	Geraldo Vietri	Senhora	1875	José de Alencar

Sinopse

A obra literária: Romance Urbano de José de Alencar (Romantismo Brasileiro). “Senhora” é um romance urbano do escritor brasileiro José de Alencar, publicado em 1875, na forma de folhetim. Na narrativa, o autor mostra a hipocrisia da sociedade fluminense durante o Segundo Império.

A obra cinematográfica: “Senhora” é uma adaptação cinematográfica do livro “Senhora”, de José de Alencar.

dirigida por Geraldo Vietri em 1976.					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
91) Sinhá Moça	1953	Tom Payne	Sinhá Moça	1850	Maria Dezonne Pacheco Fernandes
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Maria Dezonne Pacheco Fernandes (Modernismo Brasileiro, 3ª fase). “Sinhá-Moça” é um romance de Maria Dezonne Pacheco Fernandes, publicado em 1950.</p> <p>A obra cinematográfica: “Sinhá Moça” é um filme brasileiro de 1953, produzido pela Vera Cruz e dirigido por Tom Payne, baseado no romance homônimo de Maria Dezonne Pacheco Fernandes.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
92) Soledade	1976	Paulo Thiago	A Bagaceira	1928	José Américo de Almeida
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Regionalista de José Américo de Almeida (Modernismo Brasileiro, 2ª fase). “A Bagaceira” é um romance do escritor José Américo de Almeida publicado em 1928. É considerado o marco inicial do romance regionalista do Modernismo brasileiro.</p> <p>A obra cinematográfica: Adaptação do consagrado livro “A Bagaceira”, de José Américo de Almeida, sobre o conflito de pai e filho pelo reinado num canavial do nordeste.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
93) Sonhos Tropicais	2001	André Sturm	Sonhos Tropicais	1992	Moacyr Scliar
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Moacyr Scliar (Contemporaneidade). “Sonhos tropicais” é um romance que, além de acompanhar a polêmica trajetória de um homem cujos métodos inovadores levaram à eclosão da famosa Revolta da Vacina, delinea o panorama de toda uma época crucial, fazendo o diagnóstico preciso de uma sociedade que, travada pela miséria e pelo atraso, abre-se com relutância para a modernidade.</p> <p>A obra cinematográfica: “Sonhos tropicais” é um filme brasileiro de 2001, do gênero drama biográfico, dirigido por André Sturm e com roteiro de André Sturm, Fernando Bonassi e Victor Navas, baseado no romance homônimo de Moacyr Scliar.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
94) Tabu	1982	Júlio Bressane	Tabu	1979	Oswald de Andrade
Sinopse					
<p>A obra literária: Obra resultante de um roteiro que narra o encontro entre Oswald de Andrade (o autor) e do compositor Lamartine Babo – feito especialmente como roteiro para o cinema</p> <p>A obra cinematográfica: “Tabu” é um filme brasileiro de 1982 dirigido por Júlio Bressane, co-autor do roteiro (com Luciano Figueiredo). Por meio de um passeio pela música brasileira, o filme conta a hipotética história de um encontro entre o compositor Lamartine Babo e o escritor modernista Oswald de Andrade.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
95) Tati	1973	Bruno Barreto	Tati, a garota	1957	Aníbal Machado
Sinopse					
<p>A obra literária: Conto de Aníbal Machado (Contemporaneidade).</p> <p>A obra cinematográfica: Tati é um filme brasileiro de 1973, do gênero drama, dirigido por Bruno Barreto. O roteiro, baseado no conto “Tati, a Garota”, de Aníbal Machado, foi escrito pelo próprio Aníbal, pelo diretor e ainda por Miguel Borges. O filme marca a estréia na direção de Bruno Barreto http://pt.wikipedia.org/wiki/Tati_(filme) - <i>Cite_note-Meu-2</i>, então com 18 anos. A canção “Tati, a Garota” é de autoria de Dori Caymmi e Paulo César Pinheiro, interpretada na trilha sonora por Cláudia Regina.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)

96) Tenda dos Milagres	1977	Nelson Pereira dos Santos	Tenda dos Milagres	1969	Jorge Amado
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jorge Amado (Contemporaneidade). “Tenda dos Milagres” de Jorge Amado é um romance do escritor brasileiro Jorge Amado, publicado em 1969.</p> <p>A obra cinematográfica: “Tenda dos Milagres”, filme de Nelson Pereira dos Santos lançado em 1977. Adaptação do romance de Jorge Amado publicado em 1969 na Bahia que descreve cenas do início do século XX, onde Pedro Archanjo, o ojuobá (olhos de Xangô) do Candomblé, mulato, capoeirista, tocador de violão e bedel da Faculdade de Medicina da Bahia, defende os direitos dos negros e mestiços afrodescendentes.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
97) Tieta do Agreste	1996	Cacá Diegues	Tieta do Agreste	1977	Jorge Amado
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance de Jorge Amado (Modernismo brasileiro, 3ª fase). “Tieta do Agreste” é um romance do escritor brasileiro e baiano Jorge Amado, publicado em 17 de agosto de 1977.</p> <p>A obra cinematográfica: “Tieta do Agreste” é um filme brasileiro de 1996 dirigido por Cacá Diegues, baseado no romance homônimo de Jorge Amado. A obra já tinha tido uma adaptação na forma de telenovela feita pela Rede Globo em 1989.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
98) Um certo Capitão Rodrigo	1969	Anselmo Duarte	O tempo e o vento (trilogia) ♦ O Continente ♦ O Retrato ♦ O Arquipélago	1949 1951 1961	Érico Veríssimo
Sinopse					
<p>A obra literária: Romance Regionalista de Érico Veríssimo (Modernismo, 3ª fase). “Um Certo Capitão Rodrigo” é uma das narrativas que integram “O Continente”, primeira parte de “O Tempo e o Vento”, grande série sobre a história do Rio Grande do Sul escrita por Érico Veríssimo.</p> <p>A obra cinematográfica: “Um Certo Capitão Rodrigo” é um filme brasileiro de 1971, do gênero aventura, dirigido por Anselmo Duarte e com roteiro baseado no romance “O Tempo e o Vento”, de Érico Veríssimo. O projeto inicial tinha Tônia Carrero no elenco e estava arquivado desde os anos 1950, ainda na primeira fase da Vera Cruz. As locações aconteceram em General Câmara, Triunfo, Santa Maria e Santo Amaro, no Rio Grande do Sul.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
99) Um copo de cólera	1999	Aluizio Abranches	Um copo de cólera	1978	Raduan Nassar
Sinopse					
<p>A obra literária: Da obra de Raduan Nassar (Contemporaneidade). Novela de Raduan Nassar, Um Copo de Cólera, publicada em 1978, é a segunda das três expressivas obras do autor de A Lavoura Arcaica.</p> <p>A obra cinematográfica: Um copo de cólera é um filme brasileiro de 1999, do gênero drama, dirigido por Aluizio Abranches e com roteiro baseado em livro de Raduan Nassar. O casal de protagonistas é vivido por Júlia Lemmertz e Alexandre Borges, que já eram casados na época das filmagens. Do elenco participa também Linneu Dias, pai de Júlia.</p>					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
100) Um só coração	2004	Marcelo Travesso, Ulysses Cruz e Gustavo Fernandes	Um só coração	2003	Maria Adelaide Amaral, Alcides Nogueira, Lucio Manfredini e Rodrigo Arantes do Amaral
Sinopse					
A obra literária: Roteiro de Maria Adelaide Amaral, Alcides Nogueira, Lucio Manfredini e Rodrigo Arantes do					

Amaral (Contemporaneidade) A obra cinematográfica: “Um Só Coração” foi uma minissérie televisiva produzida pela Rede Globo que prestava uma homenagem à cidade de São Paulo. Foi exibida durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2004, quando da comemoração dos 450 anos de fundação da cidade.					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
101) Vestido de Noiva	2006	Zbigniew Marian Ziembinski	Vestido de Noiva	1942	Nelson Rodrigues
Sinopse					
A obra literária: Peça Teatral de Nelson Rodrigues (Contemporaneidade). Vestido de Noiva vai aos palcos em 1943, sob a direção de Ziembinski, marcando a renovação do teatro brasileiro ao se voltar para a realidade de cunho psicológico. A obra cinematográfica: Vestido de Noiva é um filme brasileiro de 2006, baseado na clássica obra de Nelson Rodrigues com direção de Joffre Rodrigues, filho de Nelson Rodrigues.					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
102) Viagem aos seios de Duília	1964	Carlos Hugo Christensen	Viagem aos seios de Duília	1957	Aníbal Machado
Sinopse					
A obra literária: Conto de Aníbal Machado (Contemporaneidade) A obra cinematográfica: Viagem aos Seios de Duília é um filme luso-brasileiro de 1964 dirigido por Carlos Hugo Christensen, com roteiro dele e de Orígenes Lessa baseado em conto de Aníbal Machado.					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
103) Vidas Secas	1963	Nelson Pereira dos Santos	Vidas Secas	1938	Graciliano Ramos
Sinopse					
A obra literária: Romance Regionalista de Graciliano Ramos (Modernismo brasileiro, 2ª fase). Vidas Secas é um romance de Graciliano Ramos, escrito entre 1937 e 1938, publicado originalmente em 1938. A obra cinematográfica: Vidas secas é um filme brasileiro de 1963, do gênero drama, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, baseado no livro homônimo de Graciliano Ramos. Foi o único filme brasileiro a ser indicado pelo <i>British Film Institute</i> como uma das 360 obras fundamentais em uma cinemateca.					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
104) Riacho Doce	1990	Paulo Ubiratan, Reynaldo Boury e Luis Fernando Carvalho	Riacho Doce	1939	Raduan Nassar
Sinopse					
A obra literária: Romance de Raduan Nassar (Contemporaneidade). “Riacho Doce” é o nome de um romance escrito por José Lins do Rego e publicado em 1939. A obra cinematográfica: Inspirado no romance homônimo de José Lins do Rego, Riacho Doce se passa em um lugarejo do Nordeste, cenário de uma envolvente história de paixão entre o nativo Nô (Carlos Alberto Riccelli) e Eduarda (Vera Fischer).					
Obra Cinematográfica	Ano	Diretor(a)	Obra Literária de Origem	Ano	Autor(a)
105) Desmundo	2003	Alain Fresnot e adaptação de Sabina Anzuategui e Anna Muylaert	Desmundo	1996	Ana Miranda
Sinopse					
A obra literária: Relato de uma jovem que atravessou não apenas o oceano Atlântico, mas a linha imaginária que separa a realidade e o sonho, a liberdade e a escravidão, o amor e o ódio, a virtude e o pecado, o corpo e o espírito. A obra cinematográfica: Inspirado no romance homônimo de Ana Miranda é um filme brasileiro de 2003, dirigido					

por Alain Fresnot. O roteiro, adaptação do livro, é de Sabina Anzuategui, Anna Muylaert e do diretor.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Medianeira
Diretoria de Relações Empresariais
Departamento de Extensão



Projeto 007/2012
“CINEMA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO”

Medianeira – Paraná
Março/2012

1. Título do Evento de Extensão:

CINEMA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

2. Objetivos:

Oportunizar professores que atuam na rede pública estadual de educação, vinculados ao NRE (Núcleo Regional de Ensino) de Foz do Iguaçu, à participação de encontros para a abordagem do uso de MÍDIA CINEMATOGRAFICA NO ENSINO DE LITERATURA.

Colher dados para pesquisa de doutorado em Educação PPE-UEM, da Professora proponente do Projeto de Extensão.

3. Cronograma:

O evento de extensão CINEMA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO será realizado em cinco encontros, conforme o seguinte cronograma:

1º encontro – 28 de abril de 2012 – 8h às 12h (presenciais) e 4h (atividades extras)

2º encontro – 19 de maio de 2012 – 8h às 12h (presenciais) e 4h (atividades extras)

3º encontro – 09 de junho de 2012 – 8h às 12h (presenciais) e 4h (atividades extras)

4º encontro – 30 de junho de 2012 – 8h às 12h (presenciais) e 4h (atividades extras)

5º encontro – 18 de agosto de 2012 – 8h às 12h (presenciais) e 4h (atividades extras)

4. Coordenadora: Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem (voluntária)

5. Número de professores beneficiados: 70

6. Certificação: Os professores participantes do Evento, ao final do mesmo, receberão Certificado de Participação de 40 horas.

7. Fomento:

A realização do presente evento de extensão é de cunho voluntário da professora proponente e não demanda recursos públicos.

8. Período:

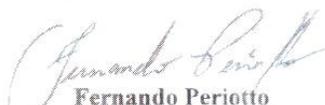
28 de abril a 18 de agosto de 2012.

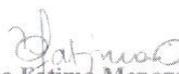


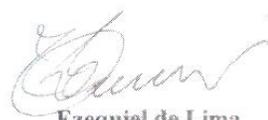
Local:

Mini-Auditório do Campus Medianeira da UTFPR

Medianeira, 08 de fevereiro de 2012.


Fernando Periotto
Chefia do Departamento de Extensão

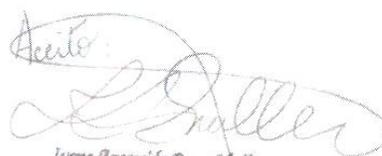

Maria Fátima Menegazzo Nicodem
Coördenadora do Projeto


Ezequiel de Lima
Diretoria Planejamento e Administração


Prof. Marlós Wander Grigoletto
Diretoria de Relações Empresariais e
Comunitárias


Prof. Flavio Feix Pauli
Diretoria de Graduação e Ensino Profissional


Prof. Antonio Luiz Baú
Diretoria Geral

Aceito:

Ivone Aparecida Perez Muller
Chefe NRE Foz do Iguaçu
Decreto nº 786/2011

Observação: Conforme contato com a Chefe do NRE de Foz do Iguaçu, o cronograma poderá ser ajustado, de acordo com as demandas do COPEP.



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 1 - Sobre cinema e ensino de literatura no ensino médio

Dados de identificação

Nome:.....

Sexo () M () F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

() sim () não

Se respondeu **sim**,

qual(is)?.....

Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – A literatura – como arte – pode ser compreendida no domínio estético da língua. Em não havendo função moralizante (do tipo “moral da história”), em que panorama, você pensa melhor encaixar-se a obra cinematográfica para o ensino de literatura.

a)	[]	Para trabalhar as características, tendências, tempos e espaços de uma época, textos, figuras de linguagem e outros recursos e conteúdos, inclusive gramaticais.
b)	[]	Para trabalhar poesia e prosa somente, sem o compromisso de encontrar vínculos com a realidade.
c)	[]	Outra proposta – qual?.....

2 – Você acredita ser possível utilizar-se de mídias cinematográficas como estratégia enriquecedora das aulas de literatura?

a)	[]	Sim
b)	[]	Não
c)	[]	Em parte
		Justifique sua resposta, independentemente de qual tenha sido:

3 – “A literatura perdeu espaço como instrumento de educação mais geral, servindo somente como elemento de prazer estético e para a formação do gosto, sofrendo as consequências de fatores como a massificação da cultura, a ascensão dos meios midiáticos...” Você:

a)	[]	Concorda com a afirmação
b)	[]	Concorda em parte com a afirmação
c)	[]	Discorda totalmente
		Justifique sua resposta, independentemente de qual tenha sido:

4 – O que você pensa a respeito das mídias cinematográficas originadas de obras literárias (mídias impressas)?

.....



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 2

Primeiro questionário sobre o Filme O GUARANI

Dados de identificação

Nome:

Sexo M F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

sim não

Se respondeu **sim**, qual(is)?

Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – Depois de ver o filme **O GUARANI**, é possível concluir que é:

a)	[]	Ficção com a utilização de pontos extraídos da vida cotidiana da época que representa
b)	[]	É baseado na realidade
c)	[]	Reproduz fielmente a obra literária impressa
d)	[]	Outro. Cite e comente:

2 – Que conteúdos você trabalharia com o uso do filme **O GUARANI**?

3 – Em qual série você trabalharia o filme?

a)	[]	1ª
b)	[]	2ª
c)	[]	3ª
d)	[]	Todas

4 – Que procedimentos utilizaria para trabalhar o filme? (trabalho em grupo, trabalho individual, palestras sobre os temas abordados no filme, avaliações individuais, elaboração de vídeo pelos alunos com base na obra cinematográfica assistida, outros)?

.....



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 3

Segundo questionário sobre o Filme O GUARANI

Dados de identificação

Nome:

Sexo M F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

sim não

Se respondeu **sim**, qual(is)?.....

Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – O filme **O GUARANI** proporcionou a você trabalhar que temas com seus alunos?

.....

.....

2 – Como foi o uso do filme **O GUARANI** como estratégia? Que sugestões podem ser acrescentadas?

.....

.....

3 – Que procedimentos (trabalho em grupo, palestra dos alunos, trabalho individual, preenchimento de questionários, produção de trabalho escrito, ou outro) você utilizou para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária correspondente impressa? Comente / Justifique sua resposta:

.....

.....

4 – Que outras sugestões podem ser acrescentadas, de forma geral para o uso do filme **O GUARANI**:

.....



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 4

Primeiro questionário sobre o Filme MACUNAÍMA

Dados de identificação

Nome:

Sexo () M () F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

() sim () não

Se respondeu **sim**, qual(is)?.....

Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – Depois de ver o filme **MACUNAÍMA**, é possível concluir que é:

a)	[]	Ficção com a utilização de pontos extraídos da vida cotidiana da época que representa
b)	[]	É baseado na realidade
c)	[]	Reproduz fielmente a obra literária impressa
d)	[]	Outro. Cite e comente:

2 – Que conteúdos você trabalharia com o uso do filme **MACUNAÍMA**?

.....

3 – Em qual série você trabalharia o filme?

a)	[]	1 ^a
b)	[]	2 ^a
c)	[]	3 ^a
d)	[]	Todas

4 – Que procedimentos utilizaria para trabalhar o filme? (trabalho em grupo, trabalho individual, palestras sobre os temas abordados no filme, avaliações individuais, elaboração de vídeo pelos alunos com base na obra cinematográfica assistida, outros)?

.....



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 5

Segundo questionário sobre o Filme MACUNAÍMA

Dados de identificação

Nome:

Sexo M F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

sim não

Se respondeu **sim**, qual(is)?

.....

Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – O filme **MACUNAÍMA** proporcionou a você trabalhar que temas com seus alunos?

.....

ser acrescentadas?

.....

3 – Que procedimentos (trabalho em grupo, palestra dos alunos, trabalho individual, preenchimento de questionários, produção de trabalho escrito, ou outro) você utilizou para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária correspondente impressa? Comente / Justifique sua resposta:

.....

4 – Que outras sugestões podem ser acrescentadas, de forma geral para o uso do filme **MACUNAÍMA**:

.....



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 6

Primeiro questionário sobre o Filme VIDAS SECAS

Dados de identificação

Nome:

Sexo () M () F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

() sim () não

Se respondeu **sim**, qual(is)?.....

Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – Depois de ver o filme **VIDAS SECAS**, é possível concluir que é:

a)	[]	Ficção com a utilização de pontos extraídos da vida cotidiana da época que representa
b)	[]	É baseado na realidade
c)	[]	Reproduz fielmente a obra literária impressa
d)	[]	Outro. Cite e comente:

2 – Que conteúdos você trabalharia com o uso do filme **VIDAS SECAS**?

.....

3 – Em qual série você trabalharia o filme?

a)	[]	1ª
b)	[]	2ª
c)	[]	3ª
d)	[]	Todas

4 – Que procedimentos utilizaria para trabalhar o filme? (trabalho em grupo, trabalho individual, palestras sobre os temas abordados no filme, avaliações individuais, elaboração de vídeo pelos alunos com base na obra cinematográfica assistida, outros)?

.....



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 7

Segundo questionário sobre o Filme VIDAS SECAS

Dados de identificação

Nome:

Sexo M F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

sim não

Se respondeu **sim**, qual(is)?

.....

Instituição / cidade onde você trabalha:

..... 1 –

O filme **VIDAS SECAS** proporcionou a você trabalhar que temas com seus alunos?

.....

2 – Como foi o uso do filme **VIDAS SECAS** como estratégia? Que sugestões podem ser acrescentadas?

.....

3 – Que procedimentos (trabalho em grupo, palestra dos alunos, trabalho individual, preenchimento de questionários, produção de trabalho escrito, ou outro) você utilizou para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária correspondente impressa? Comente / Justifique sua resposta:

.....

4 – Que outras sugestões podem ser acrescentadas, de forma geral para o uso do filme **VIDAS SECAS**:

.....



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 8

Primeiro questionário sobre o Filme **A TERCEIRA MARGEM DO RIO**

Dados de identificação

Nome:

Sexo M F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

sim não

Se respondeu **sim**, qual(is)?

.....
 Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – Depois de ver o filme **A TERCEIRA MARGEM DO RIO**, é possível concluir que é:

a)	<input type="checkbox"/>	Ficção com a utilização de pontos extraídos da vida cotidiana da época que representa
b)	<input type="checkbox"/>	É baseado na realidade
c)	<input type="checkbox"/>	Reproduz fielmente a obra literária impressa
d)	<input type="checkbox"/>	Outro. Cite e comente:

2 – Que conteúdos você trabalharia com o uso do filme **A TERCEIRA MARGEM DO RIO**?.....

3 – Em qual série você trabalharia o filme?

a)	<input type="checkbox"/>	1 ^a
b)	<input type="checkbox"/>	2 ^a
c)	<input type="checkbox"/>	3 ^a
d)	<input type="checkbox"/>	Todas

4 – Que procedimentos utilizaria para trabalhar o filme? (trabalho em grupo, trabalho individual, palestras sobre os temas abordados no filme, avaliações individuais, elaboração de vídeo pelos alunos com base na obra cinematográfica assistida, outros)?

.....



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 9

Segundo questionário sobre o Filme **A TERCEIRA MARGEM DO RIO**

Dados de identificação

Nome:

Sexo M F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

sim não

Se respondeu **sim**, qual(is)?

.....

Instituição / cidade onde você trabalha:

.....1 –

O filme **A TERCEIRA MARGEM DO RIO** proporcionou a você trabalhar que temas com seus alunos?

.....

.....

.....

2 – Como foi o uso do filme **A TERCEIRA MARGEM DO RIO** como estratégia? Que sugestões podem ser acrescentadas?

.....

.....

.....

3 – Que procedimentos (trabalho em grupo, palestra dos alunos, trabalho individual, preenchimento de questionários, produção de trabalho escrito, ou outro) você utilizou para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária correspondente impressa? Comente / Justifique sua resposta:

.....

.....

4 – Que outras sugestões podem ser acrescentadas, de forma geral para o uso do filme **A TERCEIRA MARGEM DO RIO**:

.....



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 10

Primeiro questionário sobre o Filme O PAGADOR DE PROMESSAS

Dados de identificação

Nome:

Sexo () M () F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

() sim () não

Se respondeu **sim**, qual(is)?

.....
 Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – Depois de ver o filme **O PAGADOR DE PROMESSAS**, é possível concluir que é:

a)	[]	Ficção com a utilização de pontos extraídos da vida cotidiana da época que representa
b)	[]	É baseado na realidade
c)	[]	Reproduz fielmente a obra literária impressa
d)	[]	Outro. Cite e comente:.....

2 – Que conteúdos você trabalharia com o uso do filme **O PAGADOR DE PROMESSAS**?

3 – Em qual série você trabalharia o filme?

a)	[]	1 ^a
b)	[]	2 ^a
c)	[]	3 ^a
d)	[]	Todas

4 – Que procedimentos utilizaria para trabalhar o filme? (trabalho em grupo, trabalho individual, palestras sobre os temas abordados no filme, avaliações individuais, elaboração de vídeo pelos alunos com base na obra cinematográfica assistida, outros)?

.....



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio.

Questionário 11
Segundo questionário sobre o Filme O PAGADOR DE PROMESSAS

Dados de identificação

Nome:

Sexo () M () F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

() sim () não

Se respondeu sim, qual(is)?

.....
Instituição / cidade onde você trabalha:

.....1 -
O filme O PAGADOR DE PROMESSAS proporcionou a você trabalhar que temas com seus alunos?

.....
.....

2 - Como foi o uso do filme O PAGADOR DE PROMESSAS como estratégia? Que sugestões podem ser acrescentadas?

.....
.....

3 - Que procedimentos (trabalho em grupo, palestra dos alunos, trabalho individual, preenchimento de questionários, produção de trabalho escrito, ou outro) você utilizou para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária correspondente impressa? Comente / Justifique sua resposta:

.....
.....

4 - Que outras sugestões podem ser acrescentadas, de forma geral para o uso do filme O PAGADOR DE PROMESSAS:

.....



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

Este questionário é parte integrante da Pesquisa de Doutorado em Educação *O cinema no ensino de literatura brasileira no ensino médio*, da doutoranda Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Utilizado para colher dados com professores participantes do **Evento de Extensão Cinema e Literatura no Ensino Médio**.

Questionário 12 – Após o uso das mídias cinematográficas nas aulas de literatura no Ensino Médio

Dados de identificação

Nome:

Sexo M F

Tempo de docência em Língua Portuguesa e Literatura:

Leciona outra(s) disciplina(s) além de Língua Portuguesa e Literatura Disciplinas:

sim não

Se respondeu **sim**, qual(is)?

.....
 Instituição / cidade onde você trabalha:

1 – Utilizar as mídias cinematográficas proporcionou a seus alunos a melhoria das relações com a obra literária impressa?

a)	<input type="checkbox"/>	Sim
b)	<input type="checkbox"/>	Não
c)	<input type="checkbox"/>	Na maioria dos casos
d)	<input type="checkbox"/>	Outros comentários

2 – Você confirmou que as mídias cinematográficas são valiosas estratégias para o ensino de literatura?

a)	<input type="checkbox"/>	Sim
b)	<input type="checkbox"/>	Não
c)	<input type="checkbox"/>	Em parte
		Justifique sua resposta, independentemente de qual tenha sido:

3 – Que procedimentos (trabalho em grupo, palestra dos alunos, trabalho individual, preenchimento de questionários, produção de trabalho escrito, ou outro) você utilizou para trabalhar as obras cinematográficas como estratégia para incentivar a leitura da obra literária correspondente impressa? Comente / Justifique sua resposta:

.....



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado e Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO

PROJETO DE PESQUISA: MÍDIAS CINEMATográfICAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA

JUSTIFICAVA: O uso de mídias cinematográficas como estratégias para o ensino de literatura brasileira é uma possibilidade de visualizar as mídias impressas. O livro impresso em papel e a produção cinematográfica continuam atualizando seu direito de ocupar o espaço nos *fazeres docentes* e nas *aprendizagens discentes*. Esta investigação nasceu do desejo de saber **como, por que e para que** utilizar mídias cinematográficas no ensino de Literatura brasileira. Justifica-se, ainda, porque a formação de professores deve ser processo ou uma tarefa constante. A intervenção pedagógica por meio de evento de extensão envolverá cinquenta professores de língua e literatura, da rede pública estadual, vinculados ao (NRE) Núcleo Regional de Ensino de Foz do Iguaçu. A proposta de evento de extensão em seis encontros utilizando as obras cinematográficas, oferece uma possibilidade de ações didáticas para trabalhar diferentes mídias na sala de aula das séries do Ensino Médio.

OBJETIVO GERAL: Investigar o desempenho do uso de mídia cinematográfica, junto à obra impressa, no ensino de literatura, na prática docente de 50 (cinquenta) professores de língua e literatura.

METODOLOGIA: Para analisar a correlação entre o cinema e o ensino de literatura brasileira será realizada uma intervenção pedagógica com cinco encontros junto aos professores de literatura brasileira do ensino médio da rede pública estadual, vinculados ao NRE de Foz do Iguaçu, referente ao uso de Mídia Cinematográfica no Ensino de Literatura. Aplicar-se-ão questionários referentes ao uso das obras selecionadas e à prática de ensino com esse uso nas aulas de literatura. Estes questionários somente serão entregues aos professores participantes que aceitarem participar voluntariamente como sujeitos desta investigação.

Importante: Não haverá desconforto nem risco à imagem do entrevistado, uma vez que os participantes (professores) não serão identificados na tese pelos dados pessoais como nome e endereço. Cada participante terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Benefícios esperados: proporcionar subsídios para incentivar o uso da mídia cinematográfica como incentivo à leitura da obra literária impressa correspondente, para que os professores e professoras participantes da pesquisa possam criar suas próprias estratégias neste sentido.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo realizado pela doutoranda MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM, sob orientação da professora Dra. TERESA KAZUKO TERUYA, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura

Equipe: 1- Nome: **MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM** (Doutorado em Educação) Avenida José Callegari, 2377 – CEP 85884-000 – Medianeira – Paraná.– (45)3264.4310 / 9944.0967

2- Nome: **TERESA KAZUKO TERUYA** – (Centro/Departamento: CH/Departamento de Teoria e Prática da Educação/ Mestrado e Doutorado em Educação). Endereço: Rua Argentino Moreschi, 281, Residencial Moreschi. CEP. 87080-127 – Maringá PR. Telefone: 3267-5175.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca Central – Telefone: (44) 3261-4444.


Pesquisador Alterar Meus Dados

 principal
  ajuda on-line
  ajuda
 

Cadastros Maria Fatima Menegazzo Nicodem - Assistente
Sua sessão expira em: 30m

 Projeto enviado para o CEP com sucesso.

GERIR PESQUISA

Projetos de Pesquisa:

Título da Pesquisa: Número CAAE:

MÍDIAS CINEMATográfICAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA

Situação da Pesquisa: Pesquisador Principal: Última Modificação:

Em Recepção e validação pelo CEP

Projeto de Pesquisa:

Número CAAE ↕	Título da Pesquisa ↕	Nome do Pesquisador ↕	Versão ↕	Última Modificação ▼	Situação ↕	Gestão da Pesquisa
	MÍDIAS CINEMATográfICAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA	Maria Fatima Menegazzo Nicodem		23/03/2012	Em Recepção e validação pelo CEP	 

FOTOS DO EVENTO DE EXTENSÃO

Fonte: todas as fotos fazem parte do acervo pessoal de Maria Fatima Menegazzo Nicodem, 2012

FOTO 1: EVENTO DE EXTENSÃO – TEMA “LINGUAGEM AUDIOVISUAL”



FOTO 2: EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (1)



FOTO 3: EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (2)



FOTO 4: EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (3)



FOTO 5: FOLDER EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – UTFPR (1)

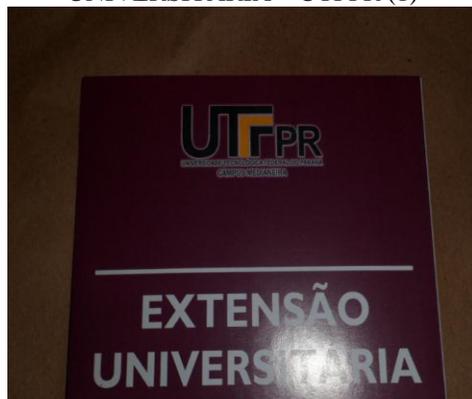


FOTO 6: FOLDER EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – UTFPR (2)



FOTO 7: CERTIFICADO EXPEDIDO AOS PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO



FOTO 8: PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO (57 PROFESSORES) (1)



FOTO 9: PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO (57 PROFESSORES) (2)



FOTO 10: PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO (57 PROFESSORES) (3)



FOTO 11: PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (1)



FOTO 12: PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (2)



FOTO 13: PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (3)



FOTO 14: PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (4)



FOTO 15: PARTICIPANTES DO EVENTO DE EXTENSÃO – EXIBIÇÃO DE UM DOS FILMES TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA (5)



FOTO 16: EXIBIÇÃO DO FILME TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA “O PAGADOR DE PROMESSAS” (1)



FOTO 17: EXIBIÇÃO DO FILME TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA “O PAGADOR DE PROMESSAS” (2)



FOTO 18: EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (4)



FOTO 19: EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (5)



FOTO 20: EVENTO DE EXTENSÃO – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS (6)



FOTO 21: EXIBIÇÃO DO FILME TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA “O PAGADOR DE PROMESSAS” (3)



Os homens decidiram por uma vida fragmentada, como o caminho mais fácil, mas essa decisão implica a doença de sua própria vida pessoal e da sociedade a que pertencem. A rotina é destrutiva, mas destrutivas são também as quebras violentas de rotina, as simples recusas.

Raymond Williams

Esquecemos há muito tempo o ritual sob o qual foi edificada a casa de nossa vida. O cinema tem a capacidade de trazer de volta esta memória. As horas que contém a forma, na casa do sonho transcorreram. (BENJAMIN, Walter)

