

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E  
ENSINO

O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO DE LITERATURA  
INGLESA E O CINEMA: MÉTODO E RECEPÇÃO

Magnólia de Negreiros Cruz

Campina Grande, março de 2014

Magnólia de Negreiros Cruz

O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO DE LITERATURA  
INGLESA E O CINEMA: MÉTODO E RECEPÇÃO

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguagem e Ensino da  
Universidade Federal de Campina  
Grande, como pré-requisito para  
obtenção do grau de Mestre em  
Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda  
Aquino Sylvestre  
Co-orientador: Prof. Dr. José Hélder  
Pinheiro Alves

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C957d Cruz, Magnólia de Negreiros.  
O diálogo entre o ensino de Literatura Inglesa e o cinema : método e recepção / Magnólia de Negreiros Cruz. – Campina Grande, 2014.  
147 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Aquino Sylvestre, Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves”.

Referências.

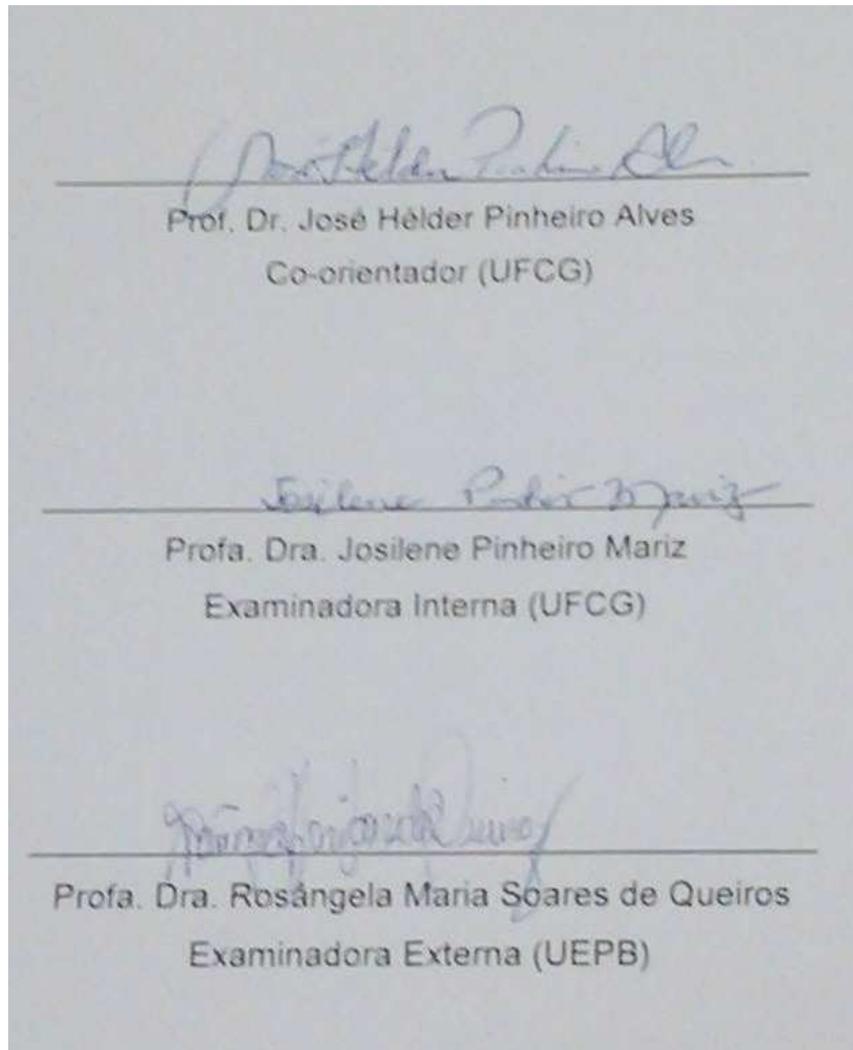
1. Literatura Inglesa. 2. Ensino. 3. Cinema. 4. Adaptação.  
5. Recepção. I. Sylvestre, Fernanda Aquino. II. Alves, José Hélder Pinheiro. III. Título.

CDU 821.111(043)

# FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em 28/03/2014



---

Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega  
Examinadora Interna (UFCG) Suplente

Pai, sem o teu apoio constante  
eu não teria conseguido chegar  
até aqui. Dedico a ti este  
trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Família é aquela que, além de morar com a gente (ou não), entende todos os momentos pelos quais a gente passa. Tá junto todo dia, toda hora, aguenta felicidades, euforias, tristezas e abusos. Minha família é pequena, mas a ela eu devo toda minha gratidão pelos anos de formação acadêmica, e por essa fase que estou concluindo. Pai, Cristina, mãe e Coquinha, obrigado pela companhia de longe, de perto, e de coração.

Eu não sei bem onde vai desaguar tanta atividade acadêmica, mas sei que depois que tudo começou, em 2003 no curso de Arte e Mídia, parece não ter mais fim. E quem me acompanha desde esse momento sabe o quanto eu gosto desse rumo para o qual a vida me levou. Aos meus orientadores desta fase Fernanda Aquino e Hélder Pinheiro, um obrigado muito sincero por todo o amadurecimento acadêmico que vocês me proporcionaram, algo que vai além da sala de aula, desde nossa profissão até a vida.

Não posso deixar de mencionar os professores que, mesmo durante algumas horinhas diante destes dois anos, me trouxeram contribuições importantes neste processo de formação: Josilene Pinheiro Mariz e Luiz Antônio Mousinho, pelo cuidado e atenção que tiveram diante da minha pesquisa ainda em fase de construção, no momento da Qualificação, este que foi tão importante para o amadurecimento desta pesquisa; às professoras convidadas para a banca de defesa Rosângela Queiros e Marta Nóbrega, por aceitar o convite e para, com certeza, me trazer outras visões esclarecedoras e norteadoras para a finalização desta pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer aos demais professores que me acompanharam, ao longo de tantos anos na universidade, do que passei no mestrado para o todo que já vivenciei: ao primeiro e eterno orientador Paulo Matias, alguém que me fez ver a pesquisa com olhares de expectativa e encantamento; às coordenadoras do POSLE, por toda a paciência, atenção e cuidados para realizar todas as orientações possíveis e necessárias; aos professores que me acompanharam nestes dois anos de estudo que, por mais que pareçam corriqueiros, foram guiados por profissionais que me inspiraram bastante: Tânia Ramos e Naelza Wanderley, obrigado por mostrar a sensibilidade na literatura de forma tão variada e relevante. A aos professores de longas datas, que me acompanharam desde o início do curso de Letras até e o fazem até os dias de hoje, de alguma maneira: José Mário, Rosângela Melo, Sandra Sueli, Maria Angélica, Karine

Viana, Washington Farias obrigado por todo o conhecimento compartilhado ao longo desses anos.

Como não lembrar de um companheiro que já vivenciou tantas etapas do mundo acadêmico e da vida comigo? Lélison, tu, obrigada por todo o amor, companhia e paciência, sobretudo nestes dias tão cansativos. Sua presença através de uma mínima demonstração de carinho e cuidado contribuíram para muitos dos meus momentos de calma e paz. À família, companheira, acolhedora e divertida, à qual eu não podia deixar de agradecer: Socorro, Irlan, Abraão, Estevão e Raika, obrigado pela receptividade e pelo carinho de sempre.

Quando pensei em cursar uma pós graduação, me imaginei indo duas vezes por semana assistir a aulas cansativas, com conteúdos densos e com desconhecidos, salvo a amiga que esteve comigo desde os momentos pré-seleção, estudando comigo na biblioteca da UAL. No entanto, me surpreendi com uma turma tão cheia de boas energias, de personalidades diversas que faziam aqueles dois dias da semana serem sempre aguardados. Jussara, Wesley, Adriana, Hadoock, Jahynne, e os “agregados” Arinélio e Ananília, o que seria destes dois anos de mestrado sem a companhia de pessoas tão agradáveis?

Não podia deixar de falar também na tradição que se tornou a grande espera pela chegada das quintas feiras. Era dia de aula no mestrado, e era dia de amizade, muita risada e diversão. Era dia das “migs” se encontrarem: Viviane (aquela que estudou comigo no processo da seleção) e Mariana, sem vocês as quintas não seriam as mesmas. Agradeço a vocês, em especial, por tornar o meu mestrado mais feliz.

Amigos, sim, vários foram me acompanhando durante este processo. Desde sempre, a amiga/irmã/vizinha Nelsina, pessoa companheira que me ajudou tantas vezes em que jogamos conversa fora apenas tomando um cafezinho ou uma cervejinha? Paloma, amiga desde os primórdios acadêmicos, que sabe que ajudar pode ser até sair para tomar um sorvete e esquecer problemas; Carla, preema, por um café sivuplé e um cheesecake e muita conversa besta jogada fora; Mirella, a quem eu devo uma visita em Recife desde que existe dissertação (mas isso vai mudar!); Alê, “amigais” de longe, de longas datas, que me manda boas energias não importa onde eu estiver; enfim, a todos aqueles que “dividiram” comigo emoções para a conclusão desse trabalho, mas todas as outras do dia a dia que enfrentamos.

E o que falar dos professores e alunos que se tornaram colaboradores e deram vida real à minha pesquisa? Agradecimentos sinceros aos que fizeram minha pesquisa tornar-se algo verdadeiro e real. Sim, definitivamente, sem vocês este trabalho não existiria.

À CAPES, pelo indispensável suporte financeiro.

I

“Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
  - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
  - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
  - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
  - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
  - f) Como pegar na voz de um peixe
  - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc  
etc  
etc
- Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.”

Manoel de Barros

## RESUMO

O cinema é constantemente utilizado como recurso metodológico pelos professores na sala de aula, no entanto, este recurso muitas vezes vem sendo empregado apenas no intuito de “preencher” alguns momentos das aulas. Uma questão que merece ser investigada é como a utilização de filmes em aulas de literatura de língua inglesa pode contribuir para o aprendizado dos alunos. Considerando este questionamento, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que modo filmes são utilizados enquanto recurso metodológico no desenvolvimento do trabalho com o texto literário em aulas de literatura de língua inglesa em instituições de ensino superior. Em um âmbito mais específico, objetivamos identificar e analisar o modo como os professores utilizam determinados filmes em suas aulas e de que maneira acontece a recepção e compreensão do texto literário por parte dos alunos após a exibição de filmes adaptados da literatura. Apresentamos como suporte teórico estudos sobre a estrutura da prosa literária (BARTHES, 1976), assim como da narrativa cinematográfica enquanto linguagem, passando, ainda, pela apresentação do conceito de adaptação cinematográfica (BRITO, 2006). Destacamos o trabalho com a literatura na sala de aula e as possibilidades de uso do cinema neste âmbito. Retomamos o conceito de *leitura compartilhada* (COLOMER, 2007), o direito à literatura (CANDIDO, 2004) e a importância da *interação entre texto e leitor* abordada pela Estética da recepção (ISER, 1979), a partir da qual refletimos sobre a relação existente entre espectador e filme. Metodologicamente, este trabalho se divide em dois momentos: a aplicação de um questionário junto aos professores e alunos e as observações de aulas em que o texto literário foi trabalhado junto com a sua adaptação cinematográfica. Constatamos que a metodologia adotada pelos professores adequou-se à proposta, havendo um planejamento direcionado e uma coerência com o trabalho desenvolvido na sala de aula. Concluimos que o uso do cinema enquanto abordagem metodológica não consistiu numa função meramente ilustrativa ao longo das aulas, mas implicou em um elemento motivador para a aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Cinema; Adaptação; Ensino; Recepção.

## **ABSTRACT**

Movies are constantly used as a method's resource by teachers in their classes, however, they have been used only to fill in some moments of classes. One thing that must be investigated is how the use of movies in english literature classes can contribute for the students' learning process. Regarding this question, we bring this work which aims to analyse the way movies are used as a methodological resource in development work with the literary text of english literature classes in higher education institutions. In particular, our objective is to identify and analyse the way teachers use movies in their classes and how do students receive and understand the literary text after watching their adaptations. As a theoretical support, we present some studies about prose narratives (BARTHES, 1976), such as cinematic narratives as a language, passing through the presentation of film adaptation's concept (BRITO, 2006). We have highlighted the work with literature in classes and the possibilities of also using movies in this context. We have picked up the concept of *shared reading* (COLOMER, 2007), the right to literature (CANDIDO, 2004), and the importance of *the interaction among text and reader* approached by Reception Theory (ISER, 1979), from which we have reflected about the relations between movie and its viewer. Methodologicaly, this research is divided in two parts: application of a questionnaire for teachers and students, and observation of classes in which the literary text was studied along with its film adaptation. We have identified that the methodology adopted by the teachers was appropriated for their teaching proposals, because there was a focused class planning, which was developed in a coherent way in the classroom. We can conclude that the use of movies as a methodological approach wasn't only a way to illustrate movies themselves during classes, but it was a motivating element for students' learning.

**KEYWORDS:** Literature; Cinema; Adaptation; Teaching; Reception Theory.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 13 |
| <b>CAPÍTULO I: SOBRE AS NARRATIVAS LITERÁRIA E CINEMATOGRAFICA</b>   |    |
| 1.1 – A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA.....   | 19 |
| 1.1.1 – ANALISANDO NARRATIVAS: ELEMENTOS E INTERPRETAÇÃO.....  | 22 |
| 1.2 – A IMAGEM: DO ESTÁTICO AO MOVIMENTO.....  | 26 |
| 1.2.1 – O CINEMA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITOS TÉCNICOS GERAIS....  | 28 |
| 1.2.2 – A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....   | 31 |
| 1.2.2.1 – O CINEMA COMO REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE.....  | 32 |
| 1.2.2.2 – O CINEMA ENQUANTO LINGUAGEM.....   | 35 |
| 1.2.2.3 – UM ELEMENTO DETERMINANTE: A MONTAGEM.....  | 37 |
| 1.3 – CINEMA E LITERATURA.....   | 40 |
| 1.3.1 – UNINDO A LITERATURA AO CINEMA: A ADAPTAÇÃO.....  | 43 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO II: A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E OS ESTUDOS DE LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA</b>                       |    |
| 2.1 – REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA.....  | 46 |
| 2.1.2 – LITERATURA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO.....                            | 48 |
| 2.2 – O CINEMA NA SALA DE AULA: AFINAL, COMO FUNCIONA?.....  | 53 |
| 2.3 – ENTRE O TEXTO E O LEITOR: ESTUDOS SOBRE A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....  | 59 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO III: LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA: ANÁLISE DE DADOS</b>   |    |
| 3.1 – APRESENTANDO A METODOLOGIA.....  | 69 |
| 3.2 – PERFIL DAS TURMAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....   | 71 |
| 3.2.1 – TURMA A.....   | 71 |
| 3.2.2 – TURMA B.....   | 72 |
| 3.3 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....   | 73 |
| 3.3.1 – TURMA A.....   | 74 |
| 3.3.2 – TURMA B.....   | 81 |
| 3.4 – O TEXTO LITERÁRIO E SUA ADAPTAÇÃO PARA O CINEMA NA SALA DE AULA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS..... | 90 |
| 3.4.1 – TURMA A.....   | 91 |

|   |            |
|---|------------|
| 3.4.1.1 – DESCRIÇÃO DAS AULAS.....  | 91         |
| 3.4.1.2 – A NARRATIVA TRABALHADA: <i>MRS DALLOWAY</i> , DE VIRGÍNIA WOOLF.....                  | 93         |
| 3.4.1.3 – ANÁLISE DAS AULAS: MÉTODO E RECEPÇÃO.....   | 98         |
| 3.4.1.4 – O TRABALHO COM AS NARRATIVAS: OBRA E ADAPTAÇÃO.....                                   | 99         |
| 3.4.1.5 – RECEPÇÃO: O TRABALHO COM O TEXTO A PARTIR DA RECEPÇÃO DOS ALUNOS.....                 | 113        |
| 3.4.2 – TURMA B.....  | 117        |
| 3.4.2.1 – DESCRIÇÃO DAS AULAS.....  | 117        |
| 3.4.2.2 – A NARRATIVA TRABALHADA: <i>GULLIVER’S TRAVELS</i> , DE JONATHAN SWIFT.....            | 119        |
| 3.4.2.3 – ANÁLISE DAS AULAS: MÉTODO E RECEPÇÃO.....   | 125        |
| 3.4.2.4 – O TRABALHO COM A OBRA ADAPTADA: <i>GULLIVER’S TRAVELS</i> , DE CHARLES STURRIDGE..... | 128        |
| 3.4.2.5 – RECEPÇÃO: O TRABALHO COM O TEXTO A PARTIR DA RECEPÇÃO DOS ALUNOS.....                 | 136        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>139</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>144</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>147</b> |

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, ao longo da história da humanidade, o estudo da linguagem enquanto fala e escrita (principalmente) se sobrepôs ao estudo da imagem. O homem priorizava, inicialmente, o conhecimento das línguas, principais meios de comunicação e informação. No entanto, sabemos que esses processos não se realizam apenas através do signo linguístico logo, devemos considerar as várias manifestações da linguagem, sendo o signo visual também importante, como afirma Santaella (2006):

Tão natural e evidente, tão profundamente integrado ao nosso próprio ser é o uso da *língua* que falamos, e da qual fazemos uso para escrever [...], que tendemos a nos esquecer de que esta não é a única e exclusiva forma de linguagem que somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, [...].  
Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... (SANTAELLA, 2006, p. 10).

Em certos momentos, a imagem é aceita como representação mais expressiva de um determinado fato, comparando sua importância à da palavra ou do texto escrito. Ela nos oferece vários elementos visuais e, assim, podemos observar inúmeros detalhes sobre algum acontecimento ou até mesmo um objeto (NEIVA JR., 1986). Com o passar do tempo, os estudos acerca da imagem e de seu uso como forma de comunicação aumentaram e ganharam destaque, o que passou a torná-la quase tão importante quanto o signo linguístico.

Através das artes rupestres e ao longo do desenvolvimento da pintura, mas, principalmente após a invenção da fotografia, a imagem passou a ser um elemento de referência e representação muito difundido. Isso acontece, primeiramente, enquanto registro técnico através da popularização do retrato, para depois tornar-se algo socialmente reconhecido, quando a fotografia passa a ter uma função social a partir do surgimento do fotojornalismo (FREUND, 1983).

O visual pode predominar até quando estamos vivenciando uma experiência de leitura que se configura, aparentemente, apenas referente ao textual. Quando falamos

em literatura, por exemplo, sabemos que ela não se constitui apenas da formação de textos através da sucessão de palavras que representam idéias, reflexões acerca da realidade ou pensamentos subjetivos; mas, nela, encontramos sonoridade e a possibilidade de visualizarmos o que está sendo descrito pelo narrador/ eu-lírico. Logo, podemos afirmar que a literatura é passível de interpretações, pois cada leitor terá uma visão acerca do texto lido e isso ocorre porque a linguagem literária é polissêmica, resultando em uma pluri-significação; o que não implica em dizer que todo tipo de interpretação seja permitido, mas que não existe apenas uma possibilidade de leitura para um texto literário (ECO, 2002).

Percebemos, então, que a palavra se materializa em arte através do subjetivo, e assim passa a fazer parte da imaginação de seus leitores. Além disso, convém lembrar a relação que há entre a literatura e outras artes, como explica Moisés (1997):

Essas relações, visto que bilaterais, atestam uma relativa contemporaneidade entre a evolução dos fatos literários e as restantes expressões duma cultura. Tal contemporaneidade e interinfluência decorrem da elementar verificação de que a Literatura é uma atividade para “servir” em qualquer dos sentidos do vocabulário “servir”, enquadrada que está na sociedade que lhe dá origem e razão de ser (MOISÉS, 1997, p. 11).

Uma das maneiras de “unir” as linguagens literária (textual) e visual é através do cinema, da adaptação de uma história/texto pré-existente. Desde os primórdios da história do cinema é comum a escolha de textos literários para a realização de produções cinematográficas, visto que existe uma grande influência destas narrativas na construção de roteiros. Isso reafirma a importância da linguagem visual junto ao texto propriamente dito, tendo o visual um maior destaque agora enquanto meio de comunicação e informação, além do seu caráter artístico. Dessa forma, a imagem deixa de significar apenas uma tentativa de registro instantâneo da realidade, tornando-se uma alternativa visual para se externar sentimentos, vontades, desejos, para informar, comunicar etc.

Pressupomos que o estudo do uso da imagem como signo informativo e comunicador ainda é algo pouco explorado nos cursos de Licenciatura em Letras, sendo

apresentada como algo auxiliar ao signo linguístico e, além disso, utilizada enquanto recurso metodológico em determinadas aulas para o estudo de literatura. Dessa forma, podemos dizer que, em geral, o foco dos estudos encontra-se apenas no signo linguístico, principal meio de informação/ comunicação.

A partir da formação de Diretora em Arte e Mídia (UFCG) com estudos sobre artes visuais, junto ao interesse por literatura, me foi despertada a curiosidade em pesquisar como se dá o estudo concomitante entre estas duas áreas de conhecimento e suas respectivas linguagens. Tais reflexões tiveram início no trabalho de conclusão da Licenciatura em Letras (habilitação em Língua e Literatura Inglesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) intitulado: *Literatura + cinema: análise do filme William Shakespeare's Romeo + Juliet, a partir da peça original Romeo and Juliet*. Essa pesquisa proporcionou um aprofundamento em relação às questões que envolvem o estudo de literatura e cinema (e adaptação cinematográfica), assim como a concepção da ideia para propor o trabalho aqui apresentado. Sabendo que o objetivo da monografia mencionada acima era a realização de uma análise crítica acerca da relação entre o texto literário e a narrativa cinematográfica (adaptação), pensou-se na proposta de ampliar as possibilidades de estudo, tendo como foco os trabalhos com literatura e cinema desenvolvidos na sala de aula.

Acreditamos que os professores utilizam filmes em suas aulas como uma forma de apresentar o texto literário. No entanto, precisamos identificar de que maneira essa metodologia é utilizada e se o professor tem conhecimento acerca da relação existente entre o texto literário e a sua adaptação cinematográfica etc. Além disso, é necessário observar como esse método reflete no aprendizado do aluno: como este vê as possibilidades de estudar o texto literário através da sua versão original e/ ou da sua adaptação, se ele tem preferência por uma dessas versões do texto no momento de estudo e análise do mesmo etc.

Percebemos, então, que o cinema é utilizado como recurso metodológico para o estudo do texto literário, como a utilização de filmes em aulas de literatura pode contribuir para o aprendizado dos alunos? Após a reflexão acerca deste questionamento, delimitamos o nosso objeto de pesquisa: o cinema enquanto suporte metodológico em aulas de literatura de língua inglesa no ensino superior.

A partir disso, identificamos o objetivo geral desta pesquisa que é analisar de que modo filmes são utilizados enquanto recurso metodológico no desenvolvimento do trabalho com o texto literário em aulas de literaturas de língua inglesa em instituições de ensino superior. Em um âmbito mais específico, objetivamos identificar e analisar o modo como os professores utilizam determinados filmes em suas aulas; e, identificar e analisar de que maneira acontece a recepção e compreensão do texto literário, por parte dos alunos, após a exibição de filmes que se constituem nas adaptações dos referidos.

Este trabalho é dividido em três momentos, sendo dois deles compostos por discussões teóricas sobre as linguagens literária e cinematográfica, assim como as possibilidades de abordar cada uma delas na sala de aula. No primeiro capítulo, apresentamos a estrutura da narrativa literária e, através dos seus elementos, discutimos um pouco acerca da sua construção enquanto linguagem e de que modo esta nos remete à nossa realidade ou se desconstrói a partir da mesma. Para isso nos apoiamos, principalmente, nos pressupostos teóricos apresentados por Barthes (1976) e Moisés (2005).

Ainda no mesmo capítulo, retomamos a história da imagem desde o tempo pré-histórico através da arte rupestre, passando pelas evoluções precedidas pela pintura, chegando ao descobrimento da fotografia e, posteriormente à invenção do cinema. A partir daí, apresentamos as principais características da linguagem cinematográfica e quais efeitos e sensações esta pode causar no seu espectador. Dentre os vários autores a partir dos quais fundamentamos essa discussão, temos como os mais importantes Rodrigues (2002) e Metz (2007), que vão discorrer sobre as questões acerca da narrativa

cinematográfica e, sobre a adaptação do texto literário para o cinema, trazemos Brito (2006) e Comparato (1999).

No segundo capítulo são apresentadas questões que envolvem o ambiente de sala de aula quando nos referimos ao estudo de literatura e ao uso do cinema enquanto suporte metodológico. Para tratar dessa realidade no ensino superior nos baseamos em algumas reflexões presentes nos textos de Todorov (2012) e Candido (2004), a partir dos quais pensamos acerca do trabalho com a literatura na sala de aula para a formação de futuros professores.

Sobre o cinema na sala de aula discutimos, através das questões apresentadas por Duarte (2002), Napolitano (2006) e Teixeira e Lopes (2008) algumas problemáticas acerca do uso deste método nas escolas, possibilidades de trabalho com o mesmo e a importância disto para a formação dos alunos. Como pretendemos analisar a recepção dos alunos com relação à leitura de textos em turmas de literatura de língua inglesa do ensino superior, buscamos enquanto suporte teórico para discutir a Estética da recepção Jauss (1994) e Iser (1979), porque apresentam conceitos importantes para se compreender como funciona a interação entre o texto e o leitor e que elementos permeiam essa relação.

Considerando o que foi discutido nestes dois capítulos de cunho teórico, chegamos ao terceiro capítulo, que consiste no momento analítico. A partir do nosso objeto de estudo, delimitamos para a realização desta fase de observação, aulas de literatura inglesa em duas turmas de instituições públicas de ensino superior. Analisamos, neste último momento, os questionários aplicados nessas turmas tanto para os alunos quanto para os professores, procurando constatar de que modo eles compreendem a relação entre literatura e cinema em suas várias experiências enquanto leitores e espectadores de filmes.

Por fim, discutimos acerca das aulas observadas, nas quais foram trabalhados textos literários junto com a sua adaptação para o cinema, a partir dos seguintes

aspectos: a metodologia aplicada pelo professor tanto no trabalho com o texto literário, quanto com a sua adaptação cinematográfica e a recepção dos alunos com relação ao texto (literário e cinematográfico) ao longo das aulas, partindo do método utilizado pelo professor. Procuramos, inicialmente, apresentar as narrativas trabalhadas pelos professores junto à sua adaptação cinematográfica para, em seguida, identificar e apontar como o uso deste recurso metodológico contribuiu para a realização das discussões propostas pelos professores e desempenhadas ao longo das aulas.

## **CAPÍTULO I – SOBRE AS NARRATIVAS LITERÁRIA E CINEMATOGRÁFICA**

### **1.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA**

Piadas, casos, romances, contos, novelas etc, todos são denominados narrativas. Elas são formadas por elementos que respondem à perguntas comumente elaboradas pelo leitor: o que acontece? Com quem? Como? Quando? Onde? Porque? Sua estrutura básica é constituída por enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.

Antes de discutir sobre estes elementos, é importante apresentar outros conceitos referentes ao gênero narrativo: ele se define de acordo com sua estrutura, estilo e público leitor, logo, podemos classificá-lo enquanto épico, lírico e dramático. O primeiro, trata de uma narrativa que se estrutura sobre uma história, um fato; o segundo remete à poesia lírica; e o terceiro ao texto teatral. A narrativa literária em prosa, ou literatura de ficção, divide-se em: romance, novela, conto e crônica. O primeiro consiste em um texto mais extenso, com maior número de personagens, conflitos, tempo e espaço, subdividindo-se em: de amor, de aventura, policial, ficção científica, psicológica, entre outros (GANCHO, 1991).

Retomando os elementos estruturais citados anteriormente temos: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. O enredo constitui o conjunto de fatos presentes na narrativa, podendo ser estudado do ponto de vista estrutural, ou acerca de sua natureza ficcional. O que o torna verdadeiro é o sentido lógico que ele apresenta, a verossimilhança dos acontecimentos em uma sequência organizada. Além disso, ele fundamenta-se no conflito entre personagens e também relaciona-se a conteúdos morais, econômicos, religiosos e psicológicos.

Dessa forma, podemos dizer que o enredo subdivide-se em: exposição (introdução ou apresentação), complicação (desenvolvimento do conflito), clímax (momento culminante de tensão) e desfecho (conclusão). O enredo pode ainda ser de

cunho puramente psicológico, o que caracteriza a narrativa deste tipo. Neste caso, as reflexões realizadas pelos personagens sobrepõem-se aos fatos da sua vida, os quais não são exatamente tão determinantes ao longo da narrativa. No entanto, a sua estrutura é a mesma do enredo de ação, sendo passível de ser analisado (GANCHO, 1991).

Ao contrário do que é apresentado por Gancho (*op. cit.*), Moisés (2005), em seu livro *Análise Literária*, apresenta uma perspectiva diferenciada acerca dos estudos dos elementos da narrativa, pois ele acrescenta outras observações mais específicas sobre este conteúdo. Por exemplo, ao explicar sobre a ação no enredo, ele afirma que:

A ação pode ser externa e interna: uma viagem, o deslocamento de uma sala para outra, o apanhar de um objeto para defesa contra um agressor, e assim por diante, classificam-se como ação externa, que é própria da ficção linear [...] a ação interna passa-se na consciência ou/e na subconsciência da personagem, como na ficção introspectiva [...] Decerto, não existe ação externa pura nem ação interna pura, o que significa que ambas estabelecem uma relação de vasos comunicantes, em que uma pode prevalecer sobre a outra, sem jamais anulá-la. Por outro lado, numa mesma obra coexistem as duas formas de ação (MOISÉS, 2005, p. 89).

Sobre a existência de uma “verdade” que cerca a narrativa, o que chamamos de verossimilhança, observamos a obrigatoriedade de sequência coerente de fatos. O elemento citado se junta à “necessidade”, para formar o encadeamento (ou não) dos acontecimentos. Outros aspectos importantes da ação são a intensidade e densidade, os quais Moisés (2005) define como:

Pela primeira, entende-se o volume, a quantidade, a “frequência” da ação, ou melhor, dos ingredientes que compõem a ação. Por densidade, entende-se a altura ou/e a condensação de tais ingredientes. Também faz parte da intensidade a rapidez com que ocorrem as cenas, e da densidade sua lentidão. Na verdade, a intensidade diz respeito ao número de componentes da ação e à velocidade com que surgem na *écran* narrativo, mas uma ação pode ser intensa apenas com poucos elementos. Por outro lado, a densidade refere-se ao aspecto compacto assumido pelos componentes da ação, e à vagareza com que se desdobram (MOISÉS, *op. cit.*, p. 95).

Como segundo elemento, observamos os personagens, seres fictícios e responsáveis pelo andamento dos fatos que constituem a narrativa. É importante ressaltar que o personagem só pode ser considerado efetivo contanto que participe do enredo através de fala ou ação (GANCHO, *op. cit.*). Pode classificar-se enquanto:

protagonista (principal), antagonista (de características opostas) e secundário (com participação menos influente na história, figurante). Quanto à sua caracterização, ele pode ser: plano (pouco complexo, podendo ser facilmente identificado) ou redondo (apresenta uma variedade de características físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e/ou morais).

Sabemos que os fatos de um enredo estão interligados em diversos níveis, dentre eles destacamos o tempo ou duração da história. O tempo em uma narrativa pode dividir-se em: cronológico/histórico (transcorre na ordem natural em que os fatos se desencadeiam), ou psicológico/metafísico (depende da vontade ou imaginação do narrador ou dos personagens). Geralmente, o primeiro remete ao conto e a novela, fazendo com que todas as ações ocorridas sejam cronometradas, retirando a liberdade mental e física dos personagens; enquanto que o segundo está mais presente no romance introspectivo, caracterizado pela fragmentação de pensamentos e atitudes.

Com relação ao espaço, sabe-se que este consiste no lugar onde se passam as ações. Gancho (*ibidem*) reforça a idéia de que este situa as ações dos personagens, estabelecendo com eles uma interação que influencia suas emoções e pensamentos. O espaço também sofre transformações através da atuação dos personagens. Observamos então que quando o enredo é psicológico, temos uma quantidade menor de espaços, mas se a narrativa for cheia de acontecimentos, há uma maior variedade desses.

É importante ressaltar que o espaço de que falamos, remete apenas a lugares físicos, enquanto que em um contexto psicológico este elemento se chama ambiente, sendo praticamente uma junção de tempo e espaço. Suas funções são: situar os personagens no âmbito em que vivem, servir como projeção de seus conflitos e ao mesmo tempo confrontá-los, além de guiar o andamento do enredo. O ambiente forma-se a partir da época em que se passa a narrativa, das características do espaço, dos aspectos socioeconômicos, psicológicos, morais, religiosos etc.

Por último, observamos o papel do narrador, elemento que dá o nome ao gênero

textual em estudo. Ele pode ser de terceira pessoa (onisciente e/ou onipresente), chamado também de *narrador observador*, “intruso” (que se comunica com o leitor e opina sobre os outros personagens), “parcial” (que se identifica mais com um personagem, dando mais espaço a este), e “de primeira pessoa” (que participa diretamente da narrativa).

Ao falar em narrador, cria-se uma certa polêmica acerca do seu papel na história, pois ele pode ser confundido com o autor. É importante salientar que ambos têm sua participação diferenciada, sendo um responsável pela criação do texto (autor) e o outro pela materialização lingüística desse (narrador), existindo apenas no universo textual.

### 1.1.1 ANALISANDO NARRATIVAS: ELEMENTOS E INTERPRETAÇÃO

Na realização da análise de um texto literário, deve-se prezar pelas determinadas questões: identificar/reconhecer os elementos da narrativa, comentar, relacionar/comparar pontos diversos do texto, analisar, interpretar e opinar. Em todos os casos, deve-se ater apenas ao conteúdo presente no texto, evitando misturar esse tipo de informação com as próprias conclusões, sendo tudo comprovado através de citações.

Primeiramente, identificamos os elementos que constituem a narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente e narrador (discurso). Dessa forma, encontramos subsídios para que se inicie a análise propriamente dita do texto escolhido. No entanto, é importante lembrar que cada gênero literário possui um comportamento estrutural diferenciado, logo, o leitor deve ter conhecimento desta variedade, para que não obtenha conclusões errôneas no decorrer de seu trabalho.

De acordo com Moisés (2005), existem dois tipos de análise: a *microanálise* e a *macroanálise*. A primeira concentra-se nas minúcias estruturais: a palavra, os elementos da narrativa; a segunda consiste num imaginário que abrange as microestruturas, ou seja, algo caracteristicamente virtual, advindo de reflexões psicológicas.

Embora exista um foco que deve ser seguido para a realização da análise literária, é importante lembrar que há todo um contexto que envolve a narrativa: o contexto sócio-cultural em que ela foi elaborada, a língua em que foi escrita, a época etc. A análise literária vai além da reunião dos elementos presentes na narrativa. Moisés (*op. cit.*) mostra, já em seus comentários iniciais acerca deste conteúdo, qual a sua relação com a crítica literária:

[...] procuremos equacionar os fundamentos e a extensão da análise literária. O primeiro ângulo a iluminar é aquele em que a análise literária confina com a crítica e a historiografia literária. Em relação à primeira, pode-se dizer que toda crítica literária, seja de que tipo for, pressupõe análise [...].  
Em suma: *criticar sempre implica analisar*. Mas defendamo-nos de concluir que, inversamente, analisar equivale a criticar, muito embora a análise deva conduzir à crítica ou contê-la em germe. A rigor, *analisar não é criticar*. [...] Desse modo, nenhuma análise literária, por mais brilhante e pormenorizada que seja, vale por si, precisamente porque lhe está vedado o poder de manipular juízos de valor, que constitui atributo da crítica literária. A análise fornece à crítica os dados indispensáveis a que ela exerça seu mister judicativo, mas nunca a substitui ou a dispensa (MOISÉS, 2005, p. 14-15).

Diante da subjetividade que permeia este tipo de estudo, é fato que uma sistematização é inevitável, tendendo sempre para uma organização de idéias fundamentadas. Observa-se que a palavra é um veículo de comunicação entre o escritor e o público e sabemos que esta é dotada de sentidos e emoções variáveis, podendo ser estudada em vários níveis: o sintático, o fonético, o morfológico, o semântico etc. Estes relacionam-se hierarquicamente, produzindo uma significação integrada (BARTHES, 1976).

Os sinais de pontuação também podem ser um “enigma” para a construção de um raciocínio acerca do texto estudado. Há outro elemento característico da narrativa, a *força-motriz*, que implica numa forma peculiar de perceber o mundo, trazendo à tona valores, moldes mentais, soluções para problemas etc. Sobre isto, Moisés explica:

[...] A análise, em última instância, há de estar voltada para as forças-motrizes. Para tanto, cumpre diferenciá-las dos temas e dos motivos. Se entendermos por “tema” a idéia predominante que se concretiza na ação, e por “motivo” o elemento gerador de ação, não há maneira de confundi-los com as forças-motrizes. Tanto o tema como o motivo podem repetir-se ao longo da obra de um escritor, mas a mundividência deste não resultará de sua simples reiteração, e sim daquilo que se exprime *por meio* de tais elementos. Do contrário, seríamos levados a admitir que dois ou mais escritores apresentam

igual cosmovisão apenas porque empregam temas e motivos comuns. Atingindo o nível das forças-motrizas, ter-se-à alcançado o limite da análise, quando então o espaço abrangido pelo analista se alarga em todas as direções (MOISÉS, 2005, p. 32-33).

Há ainda os *elementos extrínsecos, formais, e intrínsecos* que fazem parte da análise do texto. Pelos primeiros, entendemos como os aspectos exteriores à obra, *contextuais*; os segundos consistem em formalidades (questões estruturais); e os terceiros remetem às questões expressivas, interiores. É importante ressaltar que, em suas argumentações, o leitor não deve concentrar-se em apenas um, mas percebê-los em sua totalidade.

Baseando-se em outros aspectos pertencentes à narrativa e numa perspectiva mais centrada nas questões estruturais, Barthes (1976) refere-se à análise literária concentrando-a, inicialmente, nos estudos linguísticos – da frase e do discurso – buscando os níveis hierárquicos de significação que a descrevem. Em seguida, ele divide estruturalmente o gênero estudado em três elementos: as *funções, ações* e a *narração*, estes que possuem uma interligação progressiva.

No nível *narrativo*, pode-se perceber determinadas características. Vejamos a relação entre o narrador, o autor e o texto que está sendo descrito. Três concepções referem-se a este aspecto, como explica Barthes:

A primeira considera que a narrativa é emitida por uma pessoa (no sentido plenamente psicológico do termo); esta pessoa tem um nome, é o autor, em que se trocam sem interrupção a “personalidade” e a arte de um indivíduo perfeitamente identificado, que toma periodicamente a pena para escrever uma história: a narrativa (notadamente um romance) não é então mais que a expressão de um *eu* que lhe é exterior. A segunda concepção faz do narrador uma espécie de consciência total, aparentemente impessoal, que emite a história do ponto de vista superior, o de Deus: o narrador é ao mesmo tempo interior a seus personagens (pois sabe tudo o que neles se passa) e exterior (pois não se identifica mais com um que com outro). A terceira concepção, a mais recente [...] preconiza que o narrador deve limitar sua narrativa ao que podem observar ou saber os personagens: tudo que se passa como se cada personagem fosse um de cada vez o emissor da narrativa (BARTHES, 1976, p. 48).

Os sistemas de signos que estão presentes na língua através da fala do narrador são: o *pessoal* e o *apessoal*. O primeiro refere-se a afirmações ou apontamentos que

podem ser identificados ou relacionados à algo contido no texto; já o segundo, insere-se na questão de modo tradicional da narrativa, em que se procura utilizar-se da língua para que a fala do narrador pertença à uma realidade distante, dando a impressão de que este é apenas um observador. Atualmente, o modo *pessoal* é mais comum, pois assim temos uma narrativa imediatista. É importante focalizar menos os elementos estruturais, e observar a carga semântica, construída pela língua, pois ela constitui-se de unidades, que denotam sentidos.

Desse modo, a narrativa caracteriza-se por distender os signos, trazendo proporções imprevisíveis ao longo da história e assim a sua linearidade é alterada. Isso acontece porque o próprio gênero narrativo tende a utilizar a linguagem de forma sintética, ao mesmo tempo que tende ao desenvolvimento, o que explica a diversidade de fatos que a compõem. Segundo Barthes (*op. cit.*), “[...] a unidade é ‘tomada’ por toda a narrativa, mas também a narrativa não ‘subsiste’ a não ser pela distorção e irradiação de suas unidades” (BARTHES, 1976, p. 55).

Esta distorção da língua traz a marca própria deste gênero literário, pois relata os acontecimentos de forma mimética, referindo-se à vida da maneira como os fatos nela acontecem. Barthes (*idem*) explica que “[...] assim se estabelece uma espécie de *tempo lógico*, que tem pouca relação com o tempo real, a pulverização aparente das unidades sendo sempre mantida firmemente sob a lógica que une os núcleos na seqüência” (BARTHES, 1976, p. 55).

E, finalmente, temos o processo de integração da língua na narrativa, assemelhando esta a um organograma, que estende a informação em blocos que se integram em determinado momento, trazendo toda uma organização de sentido para o decorrer dos fatos. Entretanto, isto não acontece de forma regular, pois a narrativa é formada por elementos mediatos e imediatos.

Ao mesmo tempo que existe uma liberdade em torno desta organização estrutural, há uma limitação entre o código que remete à língua e à narrativa, pois tudo converge

para a frase e depois abrange chegando-se às grandes ações; este ponto culminante implica em liberdade e criatividade. A função desse gênero literário não é representar fielmente um determinado contexto, ser uma mimese da realidade, mas redigir uma sequência de fatos que ainda assim serão enigmáticos, que se desencadearão através de uma lógica percebida ao longo da leitura. O que nos chama atenção na narrativa não é o seu caráter representativo, mas a significação que a palavra proporciona através de um jogo de emoções, expectativas e desfechos.

## 1.2 A IMAGEM: DO ESTÁTICO AO MOVIMENTO

A vontade de representar a realidade em se que vive faz parte da vida do homem desde o momento em que ele descobre tal possibilidade através da pintura, em forma de arte rupestre. Esta vertente artística foi o primeiro meio de se reproduzir a realidade, dentro das possibilidades advindas do conhecimento imagético do homem. No princípio, as pinturas não eram consideradas mero objeto de observação, mas tinham uma finalidade específica, como relata Gombrich (1993) no livro *A História da Arte*:

No passado, a atitude para com pinturas e estátuas era frequentemente semelhante. Não eram consideradas meras obras de arte, mas objetos que tinham uma função definida. [...] Entre [...] primitivos não há diferença entre edificar e fazer imagens no que se refere à utilidade. Suas cabanas existem para abrigá-los da chuva, sol e vento, e para os espíritos que geram tais eventos; as imagens são feitas para protegê-los contra outros poderes que, para eles, são tão reais quanto as forças da natureza. Pinturas e estátuas, por outras palavras, são usadas para realizar trabalhos de magia. [...] Os primitivos são, por vezes, ainda mais indefinidos acerca do que é real e do que é imagem (GOMBRICH, p. 20 e 22).

Com o passar do tempo, o homem criou o hábito de produzir obras cada vez mais semelhantes ao real e, desde então, surgiu a concepção da imagem verossímilante existente até hoje. Esta forma de representação é aceita como “prova expressiva de um determinado fato”, mais confiável até que o próprio discurso (NEIVA JR., 1986), conforme nos mostra a tão conhecida afirmativa “uma imagem vale mais que mil palavras”. A partir daí, os grandes artistas passaram a ser admirados pela fidelidade com que retratavam a

realidade. A ideia da semelhança é bastante efetiva, mas seu valor não invalida o de uma obra menos detalhada e menos parecida com o real. A desvalorização de obras menos realistas acontece porque somos naturalmente direcionados a aceitar formas e cores convencionais enquanto “corretas”. É como se houvesse um determinado padrão para se produzir arte (GOMBRICH, 1993).

A pintura manteve-se em destaque por longo período de tempo, como principal forma de representar imgeticamente o contexto em que vivemos. Mas o homem, diante de suas inquietações, ainda buscava uma forma mais prática e/ ou imediata de realizar esse intento. Pesquisas mais aprimoradas, realizadas no início do século XIX, resultantes do progresso proporcionado pela Revolução Industrial, permitiram a descoberta de diversos fenômenos físicos e químicos que envolveram a reprodução do que captamos por meio do nosso olhar.

Dentre as novidades que surgiram nesse momento histórico estava a fotografia. Sobre ela, Kubrusly (1991, p. 30) afirma que: “A perfeição da imagem fotográfica, a exatidão com que representava a realidade, era o fato surpreendente que fascinava aqueles que viam as novas imagens”. A principal inovação se referia ao fato de, a partir daquele momento, tornar-se possível obter uma imagem fiel à aparência do real, algo que pintores e desenhistas sempre almejavam. Dessa forma, a imagem passou a ganhar mais credibilidade, chegando até a ter mais destaque que o texto escrito.

Percebe-se, então, que a fotografia veio como mais uma opção imagética e com a função de representar a realidade. Mas, como todo invento, o equipamento fotográfico também passou por inúmeras modificações e aperfeiçoamentos. Desde sua função inicial, que era de registrar a imagem das pessoas através dos retratos, até o momento em que a evolução do equipamento permitiu o registro de fatos do cotidiano (origem do fotojornalismo), a fotografia permitiu que as pessoas pudessem observar imagens de um modo diferente, dando a elas maior importância tanto no que remete ao afetivo<sup>1</sup> quanto no

---

<sup>1</sup> No início, nem todas as pessoas tinham condições de ser fotografadas ou de ter a fotografia de

sentido de considerá-las um documento histórico (KOSSOY, 1989).

A partir desse momento, a imagem toma um novo rumo de importância e passa a ser disseminada através de outros meios além da pintura e da fotografia. Além disso, ela passou a ser utilizada em outras áreas afins como a publicidade, precedendo o surgimento do cinema, sobre o qual falaremos em seguida e o da TV.

### 1.2.1 O CINEMA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITOS TÉCNICOS GERAIS

O cinema, tecnicamente, constitui-se de imagens fotográficas (fotogramas<sup>2</sup>) dispostas em sequência através de uma película que, a partir da sua projeção aumentada numa tela e em determinada velocidade (quantidade de fotogramas exibidos por segundo, geralmente 24) causa, para o olho humano, a impressão de movimento. Geralmente, não conseguimos perceber essa sequência de imagens separadamente por causa de uma particularidade do olho humano chamada visão persistente. Além da imagem, outros elementos são utilizados para criar a sensação de realidade na narrativa cinematográfica, como o som (em forma de trilha sonora), por exemplo (RODRIGUES, 2002).

A câmera utilizada no cinema é semelhante à fotográfica, porém, o registro das imagens varia de acordo com a velocidade com a qual o filme é utilizado para se fotografar. No entanto, até que se chegasse ao uso deste equipamento, muitos experimentos foram realizados. Tudo começou em 1832, quando Plateau desenvolveu o fenacistoscópio, aparelho em que figuras eram projetadas dando a noção de movimento das mesmas. No fim do século XIX, vários inventores fizeram suas descobertas sobre a imagem (dentre as quais já mencionamos a fotografia), por isso não é simples delimitar quem, de fato, descobriu o cinema (RODRIGUES, 2002).

Com a invenção do filme em celulóide (ideia de George Eastman, criador da

---

um membro da família como recordação, logo, as pessoas se presenteavam com esse tipo de imagem, dedicando-a a um amigo ou parente (FREUND, 1983).

<sup>2</sup> O fotograma consiste em um quadro (unidade) de uma película fílmica (filme fotográfico).

câmera Kodak), o processo de captura e projeção das imagens foi facilitado e, logo em seguida, inventou-se o *kinetoscope* (cinetoscópio). A partir dele, novos projetores foram desenvolvidos e, enfim, o cinema veio à tona para o público, através das criações realizadas pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, em Paris. Eles produziam sequências de cenas simples, sem muita ação, pois a ideia era registrar imagens em movimento para ilustrar cenas da vida cotidiana. Com a invenção do *kinetoscope*, George Méliés também começou a criar seus próprios filmes, a partir da construção de pequenas narrativas de cunho artístico e fantásticas (RODRIGUES, 2002).

Como geralmente acontece após a criação de um invento, o cinema passou por transformações técnicas profundas, assim como mudanças referentes ao conteúdo das narrativas. As formas de se expressar por meio da linguagem cinematográfica foram bastante exploradas em diversos lugares e momentos ao longo da história do cinema. Alguns dos principais movimentos artísticos desenvolvidos nesta área durante o século XX foram: o Expressionismo alemão, o Neo-realismo italiano, a *Nouvelle Vague* francesa, o *Free Cinema* na Inglaterra, o Cinema Novo no Brasil etc<sup>3</sup>.

A utilização de uma linguagem técnica específica faz parte das produções nas áreas de cinema, TV, vídeo, para que assim se mantenha um padrão de comunicação. No caso do cinema, os termos que compõem sua linguagem técnica são: plano (menor

---

<sup>3</sup> Tais vertentes cinematográficas se caracterizam enquanto novos modelos que definem a sua linguagem visual: fotografia (uso de determinados enquadramentos e/ou planos, predominância de determinadas cores, saturação de luz), montagem (edição); e/ou a temática apresentada. Se considerarmos, por exemplo, o Expressionismo alemão, este configurou-se através da criação de narrativas que tinham como propósito criar imagens com base nas angústias humanas. Visualmente, isso foi construído através da utilização de cenários distorcidos, desuso da perspectiva visual tradicional, interpretação artificial dos personagens etc. Por outro lado, a *Nouvelle Vague* objetivava construir narrativas fora dos gêneros apresentados pelo cinema mais comercial, ou seja, produzia-se filmes com temáticas mais existenciais e, visualmente, estes se constituíam a partir de movimentos mais ágeis da câmera e interpretação mais espontânea dos personagens. No Brasil, tivemos o Cinema Novo enquanto vertente cinematográfica diferenciada na década de 1960, momento em que o cinema brasileiro utilizou-se de uma linguagem mais genuína para seus filmes (sem tantas referências vindas do cinema americano, por exemplo). As narrativas dessa época apresentavam temas voltados para a política e questões sociais, dessa forma, visualmente se construíram através de uma liberdade caracterizada pela pouca movimentação de câmera, poucos cortes na montagem, diálogos longos ou curtos, reflexivos ou agressivos, e interpretação espontânea dos personagens através de uma linguagem metafórica (NAPOLITANO, 2006).

unidade narrativa de um roteiro, ou seja, o que indica o posicionamento da câmera), sequência (conjunto de cenas) e tomadas (número de vezes em que o plano é gravado). O plano descreve como a câmera vai estar posicionada no contexto da cena. Alguns exemplos são: geral (aberto/ fechado), inteiro, americano, médio, *close*, *superclose*, detalhe, sequência, *over shoulder*, *plongée*, câmera subjetiva, planos neutros e em movimento (*travelling*, *handy cam*, panorâmica) etc.

Cada tipo de plano tem sua função específica, dependendo da linguagem visual estabelecida para a cena, pois ele causa uma noção de realidade para o observador, como se ele estivesse presente no local do acontecimento. Sabe-se que os planos servem também para causar sensações no espectador. Eis alguns exemplos: ator no ângulo entre duas paredes (confinamento), câmera se afastando do ator (solidão), ator se aproximando rapidamente da câmera (ameaçador), câmera alta acima do ator (ator inferiorizado), câmera baixa (ator mais importante), enquadramento no céu (liberdade), no teto (confinamento), entre outros. (RODRIGUES, 2002).

Todo filme constitui-se, tecnicamente, a partir de: roteiro, imagens, luz, efeitos, sonorização e montagem. Dois departamentos dividem a preparação e execução destes elementos: a produção e a direção. Para a realização de todo esse trabalho, existe um planejamento que se inicia com a escolha da ideia a ser filmada esta que será, posteriormente, organizada em forma de roteiro. A função de um roteirista é muito importante, pois ele pode ser chamado para desenvolver uma ideia criada pelo diretor ou para adaptar uma narrativa já existente, ou seja, é daí que parte a narrativa cinematográfica propriamente dita.

O formato mais reduzido de uma história (narrativa cinematográfica) é a sinopse, em seguida temos algumas cenas sequenciadas e organizadas (argumento) e o roteiro final (literário e técnico<sup>4</sup>) propriamente dito que é detalhado por cenas, ações e diálogos. É

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar a diferença entre estes dois tipos de roteiro, pois embora ambos relatem uma mesma narrativa, suas funções e estrutura são distintas: o roteiro literário consiste no texto da narrativa propriamente dita, estruturada em forma de conto, crônica, novela, romance etc. Sua

importante ressaltar que o roteiro tem toda a descrição que o produtor precisa saber com relação à proposta de ideia para gravação, logo, é necessário que ele seja escrito de forma organizada e esteja corretamente formatado.

### 1.2.2 A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Desde o momento em que foi possível registrar imagens e criar a ilusão de movimento das mesmas através do cinema, encontramos a possibilidade de criação de uma linguagem visual que se molda a partir de cada situação criada nas narrativas cinematográficas. Começamos pela necessidade de se criar uma verossimilhança com a realidade, partindo para a fruição e o fantástico, através das várias vertentes do cinema no mundo, essas já mencionadas anteriormente.

A partir de elementos apresentados pela narrativa propriamente dita (roteiro) e junto à direção de fotografia, a direção de arte e a edição (montagem), são delimitados vários elementos que vão compor os aspectos visuais de um filme, esses que causarão diversas sensações no espectador, de acordo com a atmosfera que o diretor propor para a história.

Dentro da equipe que forma um *set* de filmagens, encontramos dois profissionais fundamentais para a criação da linguagem visual de um filme: o diretor de arte e o diretor de fotografia. Ambos trabalham na construção imagética propriamente dita do texto apresentado no roteiro, considerando diversos aspectos. O diretor de arte selecionará os elementos que vão compor cenário(s) e personagem (s) (figurino) quando falamos em cores, materiais, formas etc.

No que concerne o diretor de fotografia, esse vai definir, junto ao diretor geral, os

---

função é, basicamente, apresentar a história que será filmada. No caso do roteiro técnico, este é utilizado pelos profissionais envolvidos na produção do filme, logo, sua estrutura textual possui elementos específicos como: identificação da cena (Cena 01, Cena 02), descrição do local em que se está filmando (por exemplo: interna/ sala de aula/ noite), posicionamento da câmera (enquadramento: plano geral, plano americano etc), e identificação da fala do personagem.

tipos de enquadramentos (planos) e a iluminação que também serão utilizados para relatar a narrativa, causando nesse momento a sensação de verossimilhança para o espectador ao longo do filme. Por fim, à parte aos trabalhos desenvolvidos no *set*, temos o editor do filme, que organizará as cenas em sequência de acordo com o roteiro e o modo como elas serão projetadas: *fades*<sup>5</sup>, cortes, cenas aceleradas (rápidas), lentas (*slow motion*) etc; eis o processo de montagem de um filme.

A partir dessa construção visual realizada por uma equipe técnica, mas que apresenta um resultado de tom artístico, podemos encontrar uma determinada linguagem visual para o cinema, esta que não pode ser delimitada, mas adequada às propostas fílmicas. Tentaremos, em seguida, observar como isso implica em determinados resultados levando em consideração a recepção do espectador já que a narrativa cinematográfica enquanto produto que se direciona a um público alvo, também precisa dele para construir sua completude.

#### 1.2.2.1 O CINEMA COMO REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE

O cinema, da mesma forma que a fotografia e outras artes visuais, possui certo compromisso na produção de algo que remeta à realidade, por se tratar de um aparato técnico que permite a captura da imagem em movimento. Sobre isso, temos a seguinte afirmação de Metz (2007, p. 18): “Mais do que o romance, mais do que a peça de teatro, mais do que o quadro do pintor figurativo, o filme nos dá o sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real”. Eis o que resume a linguagem cinematográfica tradicional, esta que objetivava a utilização de procedimentos técnicos para a criação de uma narrativa clara e eficaz, de acordo com a proposta idealizada por um diretor.

Comparando o cinema à fotografia, sabe-se que a foto mostra o registro estático

---

<sup>5</sup> O termo *fade* indica um corte na cena de modo que a imagem surge na tela lentamente (*fade in*) ou desaparece (*fade out*).

de um fato que aconteceu em determinado momento, logo, podemos, a partir da imagem produzida, atestar seu caráter mimético. O cinema, por sua vez, possui em sua composição a imagem em movimento, podendo trazer uma maior impressão de realidade para o seu espectador, ou seja, a sensação de acompanhar algo que está acontecendo em determinado momento; tudo isso, junto à sensação de tridimensionalidade das formas, algo que não consta na fotografia, pois seu suporte é apenas bidimensional. Observamos melhor tal aspecto a partir das afirmações de Aumont (1995):

A impressão de analogia com o espaço real produzido pela imagem fílmica é, portanto, poderosa o suficiente para chegar normalmente a fazer esquecer não apenas o achatamento da imagem, mas, por exemplo, quando se trata de um filme preto-e-branco, a ausência de cores, ou a ausência de som se o filme for mudo – e também fazer esquecer, não o quadro, que sempre permanece presente, mas o fato de que, além do quadro, não há mais imagem (AUMONT, 1995,p. 24).

Para criar a impressão de volume/ profundidade na projeção do filme são utilizadas a perspectiva e a profundidade de campo. A primeira consiste em uma técnica criada durante o Renascimento pelos pintores, sendo aperfeiçoada ao longo dos anos e define-se como a arte de representar objetos em uma superfície plana dando a impressão de profundidade para a imagem, algo que distinguimos naturalmente através da nossa visão. A profundidade de campo também se relaciona à ilusão de tridimensionalidade na imagem, mas remete mais à sua nitidez. Finalmente, podemos perceber de que maneira a utilização destas técnicas contribuiu para a construção de um ideal de realidade no cinema e até mesmo a sua importância como condutores do olhar do espectador no decorrer da história narrada.

Temos também como outro artifício técnico, o plano, que permite construir a ilusão de movimento na tela e a sensação de se estar observando determinado acontecimento de perto. Aumont (*op.cit.*, p. 39) explica que “[...] a noção muito difundida de *plano* abrange todo esse conjunto de parâmetros: dimensões, quadro, ponto de vista, mas também movimento, duração, ritmo, relação com outras imagens [...]”. Na fase de montagem, o plano é a unidade que, a partir de uma sucessão de vários destes

elementos, resultará no filme propriamente dito.

O plano é formado a partir de um elemento já mencionado, o ponto de vista, logo, a partir dele e junto à montagem temos a sequência de enquadramentos, os movimentos de câmera, os efeitos de iluminação, dentre outros elementos que, ao mesmo tempo em que revelam o caráter denotativo no filme, permitem que o espectador forme suas impressões sobre a narrativa. Por exemplo, a utilização de planos fixos direciona o olhar, enquanto os movimentos de câmera podem despertar sensações, como se o espectador estivesse vivenciando a ação representada. Além da questão visual, não podemos esquecer o som, elemento que também pode causar a impressão de realidade no cinema. Aumont (*op. cit.*, p. 48) afirma que “[...] o som é, na maioria das vezes, considerado como um simples coadjuvante da analogia cênica oferecida pelos elementos visuais”.

Além do cinema, há outras artes visuais, por exemplo, o teatro que propõe uma impressão de realismo mais forte, tendo em vista que a interpretação acontece imediatamente em frente ao espectador. Ao analisar tal aspecto detalhadamente, podemos perceber que o teatro deveria constar em uma encenação da realidade; no entanto, sua verossimilhança é referencial, já que os atores não se interpretam, mas sim a outros personagens que fazem parte de um contexto fictício.

Há ainda outros elementos que diferenciam cinema e teatro. No primeiro, existe uma distância entre o espectador e a cena, a imagem é dividida em planos, que variam em seu enquadramento, e há a utilização da montagem para que se tenha um resultado final aprimorado. Metz (2007) afirma que:

[...] a impressão de realidade que o filme nos dá não se deve de modo algum à forte presença do ator, mas sim ao frágil grau de existência destas criaturas fantasmagóricas que se movem na tela incapazes de resistir à nossa constante tentação de investi-las em uma “realidade” que é a da ficção [...] de uma realidade que provém de nós mesmos, das projeções e identificações misturadas à nossa percepção do filme. [...] O espetáculo teatral não consegue ser uma reprodução convincente da vida porque o próprio espetáculo faz parte da vida, e de modo muito visível [...] não passa de uma convenção dentro do próprio mundo real. (METZ, 2007, p. 25-26)

Percebe-se então que a identificação de uma linguagem cinematográfica implica

em perceber de que forma esta funciona como meio de significação diante de tantas outras formas de (re)produção da imagem. Se considerarmos o que foi explanado por Metz (*op. cit.*) anteriormente, encontramos no teatro uma identificação tão próxima com a realidade que ele deixa de nos levar para a ficção, já que acontece diante de nós em um momento presente. O cinema, no entanto, nos passa a impressão de realidade por não acontecer “junto” com o espectador, mas utilizando-se da realidade do mesmo para construir-se enquanto narrativa. Aumont (1995, p. 159) afirma que “o cinema é a arte total em direção à qual todas as outras tenderam desde então”. Sendo assim, podemos dizer que, apesar de estar constituído por características peculiares, o cinema perpassa o obstáculo da existência de várias linguagens a partir da sua universalidade.

#### 1.2.2.2 O CINEMA ENQUANTO LINGUAGEM

Após a discussão acerca da analogia entre cinema e realidade, passamos ao entendimento da sua composição propriamente dita, levando-se à discussão sobre o cinema enquanto linguagem. Diz-se que ele se constitui enquanto linguagem, diferente da verbal, que se utiliza da narrativa para comunicar algo a partir da sucessão de planos, formando-se uma ideia. É interessante perceber que, no caso da fotografia, um plano não representa uma situação em sua completude, sendo apenas um recorte dela. No cinema, a sucessão de planos torna a imagem significativa, já que ele implica em uma “continuação da imagem” – diferentemente do recorte realizado na fotografia em si –, ou seja, isso define a linguagem cinematográfica. “Não é por ser uma linguagem que o cinema pode nos contar tão belas histórias, é porque ele nos contou tão belas histórias que se tornou uma linguagem”, observa Metz (2007, p. 64).

Na concepção de linguagem desse especialista, o fato de o cinema organizar, construir e comunicar pensamentos com o intuito de desenvolver ideias que se modificam consiste em uma forma estética que resulta em um meio de expressão que é linguagem,

sistema de signos ou símbolos. É como se o conteúdo significante do código e da mensagem fossem um só, no entanto, esta significará as coisas de outra forma, enquanto aquele desaparecerá em algum momento.

No cinema, o código (visual) implica em movimentos de câmera, incidência angular, planos e nitidez da imagem, tudo isso está sequenciado de maneira organizada. Além disso, há também os códigos não específicos, por exemplo, os que remetem à narrativa, que vão além da linguagem cinematográfica. Pode-se concluir, então, que o filme é uma mensagem constituída pelos seus códigos específicos e não específicos.

Além disso, o cinema é linguagem artística. Ele é composto simultaneamente por imagens, palavras, música, ruídos, englobando competências referentes ao universo verbal unido a um elemento relacionado ao figurado (música, imagem, ruídos), formando assim um discurso fílmico e imagético. A linguagem cinematográfica é universal, já que a percepção visual das pessoas varia menos que os seus respectivos idiomas, logo, não há necessidade de se realizar uma “tradução” do cinema.

A imagem (planos) corresponde às palavras, à fala, e a sequências destas é o seu (complexo) discurso, assim temos a construção de uma “frase cinematográfica”. No entanto, o cinema é mais meio de expressão do que de comunicação. A literatura e o cinema utilizam a palavra, mas esta já tem um sentido preexistente. Dessa forma, estas manifestações artísticas citadas são levadas à conotação, já que a denotação pré-existe em seu campo semântico a partir da sua formação artística. Metz explica que:

Por isso, a arte do cinema, bem como a arte do verbo, será elevada de um grau: é, em última análise, pela riqueza de suas conotações que o romance de Proust se diferencia – do ponto de vista semiológico – de um livro de cozinha, o filme de Visconti de um documentário cirúrgico (METZ, 2007, p. 94-95).

A expressividade estética concentra-se na arte cinematográfica, pois a sua linguagem permite uma conotação mais livre, enquanto na literatura, primeiramente, temos a significação e, em seguida, percebemos sua dimensão estética. Embora a conotação seja predominante, sabe-se que a linguagem do cinema, ainda assim, pode

aproveitar-se do caráter denotativo, já que a imagem também possui essa característica. Como exemplo disto tem-se a produção do documentário, sobre o qual existe uma preocupação artística, mas ao mesmo tempo a organização de ideias de forma mais objetiva para se relatar determinado conteúdo.

O caráter semântico do cinema está na junção dos vários elementos que o compõem: a relação dos personagens entre si, os elementos presentes na imagem (composição), o ângulo escolhido para a tomada, a perspectiva, e a iluminação. Dessa forma, caracteriza-se enquanto “cinefrase”, “cine-semântica”, “cine-estilística”, “cine-linguagem”. Sua percepção encontra-se nos seguintes níveis, listados por Aumont (*op. cit.*):

- a própria percepção, na medida em que ela já constituiu um sistema de inteligibilidade adquirida e variável de acordo com as culturas;
- o reconhecimento e a identificação dos objetos visuais e sonoros que aparecem na tela;
- o conjunto dos “simbolismos” e das conotações de diversas ordens que se vinculam aos objetos (ou às relações de objetos), mesmo fora dos filmes, isto é, na cultura;
- o conjunto das grandes estruturas narrativas;
- o conjunto dos sistemas propriamente cinematográficos que organizam em um discurso de tipo específico os diversos elementos fornecidos ao espectador pelas quatro instâncias precedentes. (AUMONT, *op.cit.*, p. 183).

Podemos concluir, a partir disso, que a discussão acerca das peculiaridades da linguagem cinematográfica através da sua constituição de significados se completa ao refletirmos sobre a mesma tanto de modo mais filosófico quanto se a abordamos diante do seu caráter técnico. Observaremos, a partir desse momento, como as questões técnicas constroem essa linguagem, discutindo-as e levando ainda em consideração os fatores de verossimilhança com a realidade e os conceitos de linguagem cinematográfica aqui discutidos.

### 1.2.2.3 UM ELEMENTO DETERMINANTE: A MONTAGEM

Temos, como um dos principais elementos da linguagem cinematográfica, a

montagem. Esta consiste na organização dos planos de um filme a partir de uma determinada ordem e duração. A discussão que envolve o estudo desta técnica inicia-se através da comparação entre fotografia e cinema e é justamente por causa da montagem que estes dois meios de produção artística visual se diferem: o plano é um elemento que está contido no cinema, mas para a fotografia sua composição é essencial. Além disso, a montagem não se manifesta apenas nestes dois meios, mas também na literatura, pois sequencia uma sucessão de ideias de acordo com o objetivo do escritor, papel que no cinema seria desempenhado pelo diretor.

Inicialmente, o princípio do uso da montagem para a construção de uma realidade análoga ao que presenciamos na vida real era bastante comum. Graças a cineastas tais como Sergei Eisenstein, muitos mudaram o seu conceito acerca da utilização desta técnica. No entanto, é importante lembrar que o seu caráter de propor uma verossimilhança com o nosso cotidiano é uma maneira de persuadir o espectador. Como afirma Metz (*op. cit.*):

Se o cinema quiser ser uma verdadeira linguagem, [...] que ela desista primeiro de ser a caricatura dessa linguagem. O filme deve *dizer* coisa? Que o diga! Mas que o diga sem se sentir na obrigação de manusear as imagens “como as palavras” e de organizá-las conforme as regras de uma pseudo-sintaxe (METZ, *op. cit.*, p.57).

Considerando a reflexão apresentada acima, consideramos que o cinema não precisa organizar-se em sua estrutura estética enquanto uma sintaxe textual, ou seja, as imagens não precisam estar sequenciadas de modo completamente linear. Dentro ainda desta polêmica de representação fiel da realidade, pode-se pensar que, a partir da montagem, é possível criar um contexto análogo à forma como se pensa o cotidiano ou, do contrário, torná-lo mais peculiar e nada semelhante ao modo como o observamos. Para detalhar como se divide este processo, temos a explicação trazida por Aumont (*op. cit.*) sobre os três momentos que constituem a montagem:

1º - Uma seleção, no material bruto, dos elementos úteis (os que são rejeitados constituem os cortes).

2º - Um *agrupamento* dos planos selecionados em uma certa ordem (obtem-se, assim, o que é chamado uma “primeira continuidade” ou, no jargão da

profissão, um “copião”).

3º - Finalmente, a determinação, em nível mais preciso, do *comprimento* exato que convém dar a cada plano e *raccords* entre esses planos (AUMONT, *op. cit.*, p. 54).

Quanto aos seus objetos, a montagem tem como unidade de trabalho o plano. Existem as partes de filmes superiores aos planos, que formam os filmes narrativos-representativos, articulados em um número de grandes unidades narrativas em conjunto. Nas partes de filmes inferiores aos planos, estes são decompostos em unidades menores, que chamamos de fragmentos. Considerando tudo o que foi discutido sobre a montagem, pode-se agora defini-la de maneira mais completa, como afirma Aumont (*op. cit.*): “A montagem é o princípio que rege a organização de elementos fílmicos visuais e sonoros, ou de agrupamentos de tais elementos, justapondo-os, encadeando-os e/ ou organizando sua duração” (AUMONT, *op. cit.*, p. 62).

Cada montagem é uma representação particular do tema geral que está presente no filme, isto implica na justaposição de planos com assuntos relacionados, o que forma um todo, uma imagem generalizada a partir da qual o espectador apreende o tema apresentado (EISENSTEIN, 2002). É importante ressaltar que esta função de justaposição também é desempenhada pelo ator, que através do personagem interpretado traduz as ideias apontadas pelo autor/ diretor. Dessa forma, o espectador absorve tais elementos, pois na montagem estão envolvidas suas razões e sentimentos, já que ele também experiencia o processo dinâmico do surgimento e formulação da imagem e sua sucessão em conjunto.

Pode-se classificar a montagem de acordo com suas funções sintáticas e semânticas. A primeira, permite a relação formal dentro do conteúdo da narrativa trazendo os efeitos de ligação, disjunção, linearidade ou alternância de fatos. No caso da função semântica, esta é mais importante, abrangente e fundamental, pois permite a produção de sentidos denotados ou conotados na narrativa. Há ainda as funções rítmicas, que caracterizam o cinema como música da imagem.

Ao longo da história do cinema, a montagem foi um dos elementos mais importantes e discutidos entre os teóricos da área, o que gerou duas vertentes ideológico-filosóficas: na primeira, a montagem é vista enquanto técnica de produção, elemento inerente ao cinema; já na segunda, baseia-se em uma desconstrução da montagem, pois esta consistiria apenas em reforçar o caráter de realidade no filme.

Quanto às suas funções, a montagem teve, inicialmente, o papel de construir o elemento narrativo no filme, conforme observamos nos filmes de George Méliès. Estudiosos acreditam que ela também trouxe um caráter mais estético ao cinema, maior expressividade, sendo praticamente uma liberação da câmera. No entanto, dentro de qualquer âmbito ou ponto de vista, a montagem sempre terá uma papel produtivo, criador de significações e emoções.

### 1.3 CINEMA E LITERATURA

A relação entre as artes existe desde o momento em que surgem novas manifestações artísticas. Dentre elas, temos a literatura e o cinema que, embora pareçam expressões de conteúdo e/ ou forma distintas, possuem uma série de semelhanças estéticas que podemos identificar, por exemplo, a iconicidade.

Inicialmente, pensamos nas várias diferenças existentes entre estas duas vertentes artísticas, pois elas são formadas por signos e códigos diferenciados. A literatura seria abstrata, enquanto que o cinema é dotado de uma “mobilidade plástica” apresentada a partir dos elementos visuais que o constituem. Alguns teóricos conseguem listar as semelhanças entre estas duas artes, afirmando que a primeira também pode ser visual, e que a segunda é uma ramificação desta. Elementos que incluem a linguagem literária no cinema, por exemplo, seriam, de acordo com Brito (2006):

a dissolução de uma imagem em outra, [...] o acúmulo de imagens e lugares, sem a presença humana, [...] a focalização centrípeta e progressiva do muito grande para o muito pequeno, [...] o ponto de vista múltiplo sobre um dado, fato ou personagem, [...] a velocidade, [...] a elipse suprimindo o supérfluo, [...] o

processo de caracterização do protagonista, [...] e até a trilha sonora (2006, p. 132-133).

Embora todas essas características tenham sua importância, não seria possível utilizá-las em todas as vertentes do cinema, já que algumas tendem para o experimental. O cinema, na verdade, é uma arte que engloba várias características de outras: a plasticidade contida na pintura, a tridimensionalidade presente na arquitetura, o drama do teatro, o narrativo da literatura e o movimento e ritmo da música. No caso da literatura, existe uma linguagem que a constitui e que podemos assemelhar à cinematográfica, já que nesta encontramos: a descrição aproximada de ambientes, semelhantes aos *plongées*<sup>6</sup>; a introdução de novos personagens através de *travellings*<sup>7</sup> e/ ou planos gerais, mais fechados etc.

Para a construção de narrativas cinematográficas, alguns diretores tinham como base textos literários de mesmo gênero. Escritos como os de Charles Dickens (1812-1870) foram de grande importância na construção de uma linguagem visual mais rica e aprimorada: da utilização de planos gerais aos mais fechados (se pensarmos nos direcionamentos que o autor apresenta nas descrições de personagens, lugares etc), elementos utilizados constantemente pelo autor na construção de narrativas, por exemplo. Dessa forma, o enquadramento e a montagem no cinema foram apreendidos a partir da linguagem literária. Podemos, então, dizer que inicialmente os filmes constituíam-se apenas por cenas que reproduziam o movimento das coisas e pessoas, o que passou a ser linguagem narrativa após a aquisição das características do romance de séculos anteriores.

Da mesma forma que a fotografia proporcionou mudanças na linguagem da pintura, o cinema o fez com o romance do século XX. Sabemos que a fotografia preconizou uma nova forma de se observar os lugares, as pessoas, o mundo; desse

---

<sup>6</sup> O *plongée* é um tipo de plano em que o objeto é filmado de cima para baixo.

<sup>7</sup> O *travelling* é um tipo de plano em que a câmera filma o objeto e, ao mesmo tempo, se desloca para alguma direção.

mesmo modo aconteceu com o cinema, que permitiu uma mudança na visualização das paisagens do ponto de vista do texto literário.

É interessante perceber o “conflito” que existe entre as linguagens literária e cinematográfica, ambas constituídas respectivamente por signos simbólicos e icônicos. Um primeiro enfoque é de que o cinema não se propõe a ser literário, e mesmo quando ele procura na literatura um destaque, o roteiro original prevalece diante da adaptação: enquanto grandes romances resultaram em filmes pequenos, os romances não tão populares tornaram-se conhecidos filmes.

Houve, em determinado momento da história do cinema, uma preferência por parte dos diretores em utilizar como base para suas produções romances do século XIX, no entanto, através do ponto de vista (onisciente), o cinema pôde construir uma linguagem própria. E isto implica em dizer que o que é mostrado visualmente pode ter mais impacto diante do que é dito em forma de discurso. A partir daí, a narrativa cinematográfica adquiriu sua identidade.

Ainda pode-se perceber que as narrativas cinematográficas do século XX não condizem com o que é produzido pela literatura que se enquadra no movimento modernista, sendo aquela uma arte apenas representacional. Ao longo da história das artes, a representação da realidade era um dos principais propósitos dos artistas. Mas, no início do século XX, esta ideia se reformulou, a partir dos movimentos de vanguarda, nos quais havia mais a pretensão de uma “impossibilidade de se representar”, ou o que poderíamos chamar de “não representar” a realidade. Neste momento, o cinema era uma arte muito nova, que ainda estava construindo sua linguagem própria (BRITO, 2006).

Mesmo com algumas tentativas abstracionistas e desestruturadoras, a linguagem cinematográfica firmou-se como representacional, arte imitadora da vida (de forma técnica e mecânica). No entanto, é importante ressaltar que as imagens produzidas desta maneira são feitas em um cenário fictício e depois montadas, ou seja, existe uma edição neste processo da criação da realidade. Dessa forma, destacamos as três características

fundamentais do cinema: a representacionalidade, a ficcionalidade e a narratividade (BRITO, 2006).

### 1.3.1 UNINDO A LITERATURA AO CINEMA: A ADAPTAÇÃO

Existe uma modalidade cinematográfica que permite, de fato, a união entre cinema e literatura: a adaptação. De acordo com Comparato (1999), temos o seguinte conceito:

[...] a adaptação é uma transcrição de linguagem que altera o suporte lingüístico utilizado para contar a história. Isto equivale a transsubstanciar, ou seja, transformar a substância, já que uma obra é a expressão de uma linguagem (COMPARATO, 1999, p. 330).

A adaptação classifica-se de acordo com o grau de proximidade entre a obra original e o roteiro: ser completamente fiel ao texto, basear-se nele (havendo modificações de alguns detalhes), ser inspirada em alguma história, sendo esta ponto de partida para o amadurecimento de uma ideia inicial etc. Pode ser, ainda, uma recriação do que já existe, ou uma adaptação livre que mantém todo o caráter da obra original, mas que explora apenas um de seus vários elementos (COMPARATO, 1999).

O roteiro adaptado tende a causar certa polêmica enquanto veracidade com relação ao seu original: pode ser uma “traição” a ele, evidenciar a distância semiótica entre as duas linguagens unidas, ou pode apresentar um nível qualitativo de execução não aceito pelo espectador. Tais razões fazem com que a adaptação não seja bem vista por muitos. Ainda devemos levar em consideração o quanto nos importamos mais com o discurso textual do que com o visual, mesmo vivendo a “era da imagem”. Sobre isso, Brito (2006) comenta:

[...] na transposição de uma linguagem à outra, invariavelmente ocorreria uma descomunal e desastrosa perda de sentido, não compensada de nenhuma outra maneira, ou em nenhum outro nível. [...] parece que o signo icônico do cinema nunca vai poder alcançar a riqueza de significação do signo verbal, como se o cinema estivesse condenado a ser, por natureza, um defeituoso. Nas entrelinhas, o que se detecta aí é, na verdade, um desprezo livresco pela imagem visual, como se o ato de ver fosse, ontologicamente, inferior ao ato de

decodificar sinais gráficos e imaginar seus referentes semânticos (BRITO, 2006, p. 144).

Mesmo com toda a polêmica em torno da união entre linguagem literária e cinematográfica pode-se depreender que, a partir da tentativa de mostrar a relação do homem com o mundo e seus conflitos, ambas já encontram-se em sintonia. Quem adapta uma obra tem como “matéria-prima” ela mesma, logo, não há necessidade em fugir de tais parâmetros. Entretanto, sempre existe uma certa crítica relacionada à adaptação e sua verossimilhança com a obra escolhida, já que não é preciso criar novas significações acerca desta. De acordo com Miltry (*apud* BRITO, 2006, p. 146): “o romance [...] é uma narrativa que se organiza em mundo, o filme um mundo que se organiza em narrativa”. Por exemplo, em ambas as manifestações artísticas citadas tem-se a presença de tempo e espaço. Enquanto na primeira o espaço é “temporalizado”, na segunda o tempo é “espacializado”.

Historicamente, a adaptação passou por vários momentos, dentre eles temos: uma ordem cronológica e social e uma mais prática. Primeiramente, existe ao longo da história uma dada importância a determinadas formas de expressão artística, dentre elas o teatro renascentista, o romance e o cinema, sendo que o último consegue atingir todas as camadas sociais. Conseqüentemente, com a utilização da adaptação, aumentou-se o número de publicações das obras literárias adaptadas, o que implica em um destaque voltado para as artes visuais.

Ao mesmo tempo em que é interessante, a adaptação é ilusória, é uma tradução estética do romance para outra linguagem, a visual. Para alguns críticos, não é possível realizar uma transposição da literatura para o cinema e vice-versa, pois estas manifestações artísticas constituem-se de linguagens específicas, não contendo nenhuma característica semelhante entre si. No entanto, para o cineasta François Truffaut, o diretor ou roteirista é livre para escolher a melhor forma de adaptar um texto literário e cada um faz isso diferentemente.

Diante de outra perspectiva crítica, existem três categorias a serem estudadas sobre a relação entre um romance a ser adaptado e o filme: a) primeiro, tem-se uma redução da obra para que as suas informações sejam distribuídas em mais ou menos duas horas de filme; b) em segundo lugar, há a categoria estética que transforma os romances modernos em filmes clássicos ou modernos e romances clássicos em filmes modernos ou clássicos; c) por último, tem-se o processo de apropriação que integra a obra ou algum aspecto específico dela à visão e/ ou ideologia dos adaptadores (BRITO, 2006).

Como conceito final acerca da adaptação, apresentamos a ideia de transposição que nem remete à adaptação submissa ao cinema, nem à literatura, de forma que o termo adaptação sugere uma adequação imediata de um meio para outro. Embora haja tanta polêmica entre a diferença da realização literária e a fílmica, é importante ressaltar que ambas são semioticamente distintas, logo, atingem ao público de forma abrangente.

## **CAPÍTULO II – A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E OS ESTUDOS DE LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA**

### **2.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA**

A pesquisa em literatura abrange uma série de possibilidades de estudo e, dentre elas, podemos destacar uma das mais importantes que é o ensino de literatura propriamente dito. O desenvolvimento desta atividade tanto nas escolas de educação básica quanto no ensino superior tem se modificado e, atualmente, encontramos outras possibilidades de metodologias para o trabalho com a literatura na sala de aula.

Ao longo dos anos, tem-se discutido muito sobre o método de trabalho com literatura nas escolas. Muitas das críticas feitas a ele referem-se ao ensino com base em moldes historiográficos utilizados desde os primórdios da implantação dos estudos de literatura no Brasil (SOUZA, 1999), tendo como finalidade organizar cronologicamente os movimentos artístico-literários delimitando suas características (estruturais, temáticas) e enquadrando determinados autores dentro de um estilo sempre de acordo com uma “escola literária”. Como resultado desse método de trabalho, temos a formação de alunos que não são capazes de perceber as particularidades de um estilo – seja do autor ou do movimento artístico –, mas que estão preocupados apenas em memorizar características predominantes no texto literário.

Com o surgimento das várias vertentes de estudo do texto literário, junto às novas propostas de trabalho com a literatura apresentadas, por exemplo, nos diversos documentos de parametrização do ensino<sup>1</sup>, pequenas mudanças estão sendo efetivadas no âmbito dos estudos dos textos literários nas escolas; ou seja, aos poucos percebemos, através da formação de novos profissionais (professores e pesquisadores)

---

<sup>1</sup> Como exemplo, podemos citar os documentos referentes ao ensino de literatura para a educação básica: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2000), os Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006).

na área de literatura, novas propostas de trabalho nesta área de conhecimento.

Dentre as várias possibilidades de métodos para o ensino neste âmbito, têm-se agregado o uso do cinema enquanto recurso didático na sala de aula. É importante ressaltar que esse tipo de metodologia não é novo, mas que está sendo adaptado para as várias possibilidades diante dos contextos escolares existentes. Sabemos que, atualmente, há um grande número de pesquisadores que estudam a relação que existe entre o texto literário e a sua adaptação para o cinema. As possibilidades de trabalho com o cinema em sala de aula se ampliam a partir daí. Logo, este deixa de ser apenas um meio de “ilustrar” o texto literário, facilitando a sua leitura e compreensão para o aluno.

O “uso” do cinema nas aulas de literatura pode ampliar o universo de possibilidades de estudo e, ao mesmo tempo, aumentar o *horizonte de expectativas*<sup>2</sup> do aluno com relação à sua recepção e percepção do texto literário. Procuraremos discutir, neste momento, de que forma a utilização da narrativa cinematográfica como suporte para o ensino de literatura dialoga com a compreensão do aluno acerca do texto literário.

Dentro dessa relação entre o aluno e as narrativas literária e cinematográfica levamos em consideração questões levantadas a partir de leituras sobre a Estética da Recepção, pois, através desta perspectiva teórica, podemos considerar que as leituras do texto literário e do filme se completam junto às contribuições apresentadas pelo seu leitor.

A discussão abordada por alguns autores como Jauss (1994) e Iser (1979), por exemplo, aborda a concepção de leitura voltada para a relação entre o leitor e o texto; logo, trabalhando com literatura e cinema, poderíamos observar quais as expectativas que o texto literário e, ao mesmo tempo, sua adaptação suscitam nesse leitor e de que maneira esta experiência de leitura o ajuda na compreensão do texto literário. Essa discussão será desenvolvida de maneira mais detalhada posteriormente, pois agora nos voltaremos para o trabalho com a literatura na sala de aula.

---

<sup>2</sup> Este conceito será discutido posteriormente, através das teorias da Estética da recepção apresentadas por Jauss (1994) e Compagnon (2003).

## 2.1.2 LITERATURA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

Sempre que pensamos no ensino de literatura recordamos a maneira como estudamos esta disciplina e, quase sempre, encontramos o motivo pelo qual não temos tanto apreço pela literatura de modo geral, desde as obras clássicas até as contemporâneas. Ao refletir sobre o (ainda) atual ensino de literatura, deparamo-nos com uma realidade conduzida por moldes de estudo ainda tradicionais e preconizados ao longo de muitos anos.

Ao descrevê-lo, encontramos a seguinte situação: aulas expositivas e focadas num trabalho com o texto literário apenas com a necessidade de se identificar características estruturais e temáticas de uma determinada escola literária ou vertente artística. Aos autores se faz a mesma referência: eles estão “encaixados” em um modelo de escrita e suas obras também se enquadram dentro de uma escola literária.

Podemos concluir, em um primeiro momento, que método de ensino não funciona enquanto “modelo” para se trabalhar o texto literário em sala de aula. Decerto, ele conduzirá os alunos a uma visão mecânica e reducionista acerca da literatura, não despertando o desejo da leitura, da apreciação, da reflexão, da curiosidade etc.

No entanto, é interessante saber que alguns documentos parametrizadores<sup>3</sup> para o estudo de literatura tanto em nível de Paraíba, quanto no Brasil, têm propostas bastante viáveis para modificar esse processo, indicando possibilidades completamente viáveis para o trabalho com o texto literário, e até com as próprias escolas literárias, na sala de aula.

Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), por exemplo, o propósito de se estudar literatura vem do conceito de que esta é uma manifestação

---

<sup>3</sup> Nos referimos aqui aos documentos parametrizadores direcionados à educação básica: ensino fundamental e médio.

artística. No entanto, a visão “artesanal” que muitas pessoas têm da arte em geral, faz com que a literatura seja vista não enquanto o trabalho resultante do esforço de um artista, mas algo desimportante, menor. Chega-se a pensar qual seria a função de se estudar qualquer tipo de manifestação artística nas escolas, já que a “utilidade” desta não contribui na formação do aluno.

Diante de uma reflexão acerca da importância do estudo da literatura enquanto fator indispensável para a humanização do aluno, as OCEM (Orientações curriculares para o Ensino Médio) preconizam a ideia da realização de um “letramento literário” que advém da seguinte reflexão:

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc. como até hoje tem ocorrido [...] Trata-se , prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Este mesmo trabalho pensado sob o olhar dos *Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) volta-se, também, para uma nova proposta de ensino de literatura, como podemos observar:

As sugestões metodológicas e orientações de caráter geral que seguem estão ancoradas numa concepção de ensino de literatura que privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas. O fato de ter como meta a leitura das obras desloca o foco do ensino tradicionalmente voltado para uma historiografia excessivamente abrangente, geradora de uma abordagem que põe ênfase no decorar características de autores e estilos de época, para uma prática em que o leitor, diante do texto lido, terá condições de discutir diferentes questões que o enfrentamento com o texto possa suscitar.

Não se trata, portanto, de abandonar a rica tradição de nossas letras e mergulhar numa proposta de facilitação da leitura. Antes, trata-se de uma perspectiva mais exigente e com mais possibilidades de formar ou consolidar a formação de leitores de literatura (PARAÍBA, 2006, p. 81).

Ao refletirmos sobre o que é proposto pelos dois documentos citados acima, percebemos que o trabalho com o texto literário não está voltado para um modelo de estudo historiográfico e estrutural e que o ensino não está mais direcionado apenas para o trabalho com o texto propriamente dito, mas pensa-se bastante na figura do aluno, na sua formação enquanto leitor crítico. Logo, aos poucos, uma mudança na maneira como

a literatura está sendo trabalhada na sala de aula parece se efetivar.

Dentro destas sugestões vemos que, como foi dito anteriormente, as aulas não são mais focadas apenas no texto em si, mas sim na leitura do mesmo e, sobretudo, no leitor. Essa perspectiva tem como base a Estética da Recepção. Antes do surgimento da mesma, os estudos de literatura priorizavam apenas o texto literário em si, como se a sua própria existência fosse o suficiente e o leitor em nada teria a contribuir com isso. A partir do momento em que o leitor e o processo de leitura passam a ser considerados importantes, a relação leitor/texto passou a ter mais destaque. No trabalho intitulado *Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss*, Nóbrega (2012) reflete exatamente sobre a importância da leitura para o ensino de literatura:

No contexto de escolarização, o diálogo que a literatura possibilita entre leitor e texto só é possível através de um contato real com ela mesma, de modo que o aluno, ao se apropriar da literatura, busque obter uma experiência estética. [...] Há, portanto, um modelo de educação literária humanista, posto que há uma preocupação com a formação integral do ser humano, por centralizar o foco de construção de sentidos do texto na figura do leitor (NÓBREGA, 2012, p. 243).

Embora haja toda uma proposta didática inovadora nos documentos parametrizadores para o ensino de literatura, percebemos ainda como o “direito” à leitura é algo tão pouco explorado, principalmente quando falamos em literatura e na formação efetiva de alunos enquanto leitores proficientes. Pensando em nossa realidade escolar, de modo geral, chegamos a determinados questionamentos: qual seria a “motivação” que o aluno teria em estudar e conhecer textos literários livremente? Isso é incentivado em algum momento? E nós, professores, contribuimos com isso? Sabemos que existem várias possibilidades de trabalho, mas cabe ao professor modificar o seu método em sala de aula. Petit (2008) reflete sobre essa questão em seu texto *Literatura para todos*:

[...] o professor de literatura [...] deve dosar a sua oferta de leitura, de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade. Dentre os autores e obras disponíveis, existem aqueles mais legíveis, pelos quais se pode começar, e que, sendo bons, darão vontade de continuar, até chegar aos textos mais complexos. E quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. Truísmo por truísmo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar

(PETIT, 2008, p. 22).

Nesse caso, o papel do professor enquanto mediador no processo de aprendizagem do aluno é fundamental. Mais que os documentos que apresentam propostas interessantes para o ensino de literatura nas escolas, sabemos que apenas os professores serão capazes de realizar (ou não) uma melhoria e avanço para o ensino de literatura. É importante a função de um professor mediador no ensino de literatura, já que ele pode despertar no aluno o gosto pela leitura ou fazer com que ele se afaste cada vez mais desta, como afirma Moisés (1996) no texto *O papel do mediador*:

[...] a leitura é uma experiência singular. E que, como toda experiência, implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam. O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus “pertencimentos”. Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém havia colado nele, que não tinham necessariamente relação com ele. E às vezes tem vontade de soltar as amarras, de mudar de lugar (MOISÉS, 1996, p. 147).

A monitoração adequada do processo de leitura é que vai conduzir o aluno e despertar nele um interesse cada vez maior que culminará no desenvolvimento desta habilidade. Uma das estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula, por exemplo, é a leitura oral e compartilhada de textos literários, como propõe Colomer (2007):

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

A participação do aluno no momento de leitura e discussão é fundamental, pois pode além de aguçar o seu interesse por esse tipo de atividade ainda contribuir para que ele se sinta importante no processo de construção do seu próprio conhecimento. Mesmo porque, sabemos perfeitamente que uma aula de leitura organizada apenas com base em memorizar conceitos e características de obras literárias e com foco apenas na figura do professor não promove tanta reflexão por parte do aluno, que será apenas alguém que vai “absorver” esse conhecimento.

A partir de toda essa reflexão e mudanças acerca do ensino de literatura, percebemos que existe, atualmente, uma série de propostas de trabalhos inovadores com o texto literário que envolvem desde a educação básica até o ensino superior. E é daí que provêm essas novas abordagens que são desenvolvidas através de pesquisas e propostas de práticas de ensino em literatura na sala de aula. No livro *A literatura em perigo*, Todorov (2012) discute acerca da importância do texto literário e, ao falar sobre as inovações do estudo acadêmico e escolar dessa arte, ele toca nessa questão das recorrentes mudanças no que remete ao ensino de literatura:

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes (TODOROV, 2012, p. 35).

O trabalho com o texto literário no ensino superior se assemelha, em certo ponto, ao que é desenvolvido nas escolas porque também preconiza um estudo da literatura com base em um cerne cronológico. No entanto, longe da proposta de se encaixar autores e suas obras em um determinado período histórico e artístico, a ideia é de ampliar os horizontes dos alunos para que eles desenvolvam a sua sensibilidade perante o texto, levando em consideração elementos estruturais, históricos, sociais, a sua contribuição pessoal de conhecimento de mundo para a própria leitura etc.

Essa formação vai despertar no aluno a curiosidade em descobrir as várias possibilidades de trabalho com o texto literário, desfazendo a visão negativa que ele possivelmente apreendeu sobre este campo da arte ao longo da sua formação escolar. Conseqüentemente, isso vai ser aplicado no momento em que ele, enquanto professor, utilizar desta experiência na adequação de sua vivência particular para a realidade dos seus alunos.

O papel da arte, sendo a literatura a que citamos aqui, é de grande importância para qualquer indivíduo, pois desperta a fruição e também a reflexão. É por isso que, em

*O direito à literatura*, Candido (2004) discute de modo relevante esta temática:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004,p. 175).

Citada enquanto *bem incompressível*, ou seja, algo que é necessário para a vida das pessoas a literatura, em suas várias formas, precisa fazer parte do dia a dia todos, pois serve como instrumento de apreciação das coisas, além de ser um meio de instrução e educação tanto para o âmbito intelectual, quanto para o afetivo (CANDIDO, 2004).

## 2.2 O CINEMA NA SALA DE AULA<sup>4</sup>: AFINAL, COMO FUNCIONA?

De acordo com as nossas próprias vivências enquanto alunos, sempre que ouvimos falar no uso de filmes na sala de aula nos recordamos de vários momentos em que este recurso didático foi utilizado apenas com o intuito de “distrair” a turma. Muitas vezes, ao longo dos anos escolares, tivemos esse tipo de experiência, já que os professores se valiam desse recurso como uma estratégia de preencher o tempo correspondente ao horário de aula e, algumas vezes, tinham um propósito didático que seria contextualizar uma discussão sobre determinado conteúdo.

No entanto, mesmo com esse propósito, muitos alunos ainda acreditam que as aulas em que são exibidos filmes não têm muita validade para uma aquisição de conhecimento servindo apenas como “pretexto para o professor não dar aula”, o que diminui a importância do que pode ser apreendido a partir daquele recurso didático. No livro *Como usar o cinema na sala de aula*, Napolitano (2006) apresenta essa discussão que acabamos de levantar, elencando algumas situações em que o cinema é utilizado

---

<sup>4</sup> As propostas discutidas pelos autores apresentados neste tópico referem-se ao uso do cinema nos anos da educação básica, cabendo a nós adaptarmos este conteúdo, tendo em vista que este trabalho tem como objeto de pesquisa aulas de literaturas de língua inglesa no ensino superior.

inadequadamente na escola:

- Vídeo-tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência de professor.
- Vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula.
- Vídeo-deslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes.
- Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto da aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes (NAPOLITANO, 2006, p. 34).

Diante de situações como essas, podemos refletir um pouco acerca da visão negativa que construímos sobre essa metodologia de ensino. Isso acontece porque o cinema enquanto arte visual não se enquadraria dentro das metodologias conservadoras, estas que o classificam enquanto algo que resulta em apreciação e fruição estética. Não podemos nos ater apenas a esse ponto de vista, já que o uso do cinema na sala de aula pode, sim, ser algo bastante enriquecedor para o aprendizado do aluno. Essa crítica é apresentada e questionada no livro *Cinema & Educação*, por Duarte (2002):

Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional. Afinal, educação não tem mesmo nada a ver com cinema? Atividades pedagógicas e imagens fílmicas são, necessariamente, incompatíveis? Por que se resiste tanto em reconhecer nos filmes de ficção a dignidade e a legitimidade culturais concedidas, há séculos, à ficção literária? (DUARTE, 2002, p. 20)

As possibilidades de trabalho com filmes em sala de aula são várias, tendo em vista que o aluno tem um contato constante com esse tipo de mídia em seu dia a dia. Além disso, os valores culturais que permeiam a narrativa cinematográfica podem também contribuir com a formação do aluno, sendo esse fator algo que amplia as suas possibilidades reflexivas, como afirma Duarte: “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (2002, p. 17). Juntamos o valor afetivo que permeia a experiência do indivíduo e a contribuição cultural que o cinema proporciona para aprimorar no aluno a sua forma de ver o mundo e, também, de

observar e estudar determinado conteúdo na sala de aula. Sobre isso, trazemos novamente as reflexões apontadas por Duarte (2002):

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (DUARTE, 2002, p. 19).

Nessa situação, observamos o papel do aluno enquanto colaborador na construção do próprio conhecimento, já que as suas experiências individuais são utilizadas em tal situação. Isso difere muito do modelo de ensino conservador que conhecemos, o qual apresenta o professor como detentor de todo o conhecimento, restando ao aluno o papel de apenas absorver as informações para ele direcionadas ao longo das aulas. O professor enquanto líder na sala de aula tem o papel de mediador no processo de aprendizagem, buscando envolver os alunos e os seus conhecimentos no intuito de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Se pensarmos nessa realidade ideal para o ambiente escolar, podemos considerar algumas questões que podem nortear o trabalho do professor ao utilizar o cinema na sala de aula: quais as possibilidades de uso deste filme? Para que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como abordar o filme dentro da disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Quais os conhecimentos dos alunos sobre cinema? O professor mediador permite que este tipo de atividade não seja realizado apenas como lazer, mas de modo a fazer com que seu aluno se torne um espectador crítico acerca da relação filme/linguagem/conteúdo. Napolitano (2006) reforça essa reflexão ao afirmar que:

Embora o cinema já seja utilizado há algum tempo por muitos professores, pelo menos desde o final dos anos 1980, só mais recentemente estão surgindo algumas propostas mais sistematizadas que orientem o professor. No campo das humanidades existe uma razoável bibliografia, e alguns autores tentam apontar para um trabalho que não apenas incorpore o conteúdo, a “história” do filme, mas também seus elementos de *performance* (a construção do personagem e os diálogos), a linguagem (a montagem e os planos) e composição cênica (figurino, cenário, trilha sonora e fotografia) (NAPOLITANO, 2006, p. 12).

No trabalho com o cinema em sala de aula devem ser considerados os seguintes

fatores referentes ao ensino-aprendizagem: a relação com o currículo/conteúdo; as habilidades e competências que podem ser desenvolvidas a partir do uso deste método como, por exemplo, a decodificação de signos e códigos não verbais e o aperfeiçoamento da criatividade artística e intelectual do aluno. A partir daí, podemos refletir e pensar no que afirma Napolitano (2006): “O importante é não ficar apenas no filme como ‘ilustração’, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos” (2006, p. 28); além disso:

[...] os filmes, independentemente da análise e problematização do seu conteúdo específico, podem servir para desenvolver outras habilidades, centradas na manipulação e decodificação de linguagens diversas (verbais, gestuais, visuais)” (NAPOLITANO, 2006, p. 29).

Uma questão pertinente é o fato de que o professor pode ir além destas questões ao usar filmes em suas aulas e, dessa forma, se ater também às questões técnicas que permeiam a sua produção propriamente dita: as filmagens (cenário, figurino, câmeras, lentes, iluminação, efeitos visuais), a revelação da película (processos químicos), a edição e a pós-produção (montagem, efeitos especiais, sincronia imagens/som) e, ainda, sua divulgação e distribuição. Embora não uma questão importante a ser discutida, estes procedimentos podem fazer com que o aluno observe o cinema enquanto algo que vai além de uma narrativa construída por personagens e que se passa em um local e num determinado espaço de tempo, mas que ele se constitui em vários outros aspectos.

Para a realização deste tipo de trabalho, o professor precisa ter conhecimentos gerais acerca da linguagem cinematográfica e, se necessário, da história do cinema em si, pois dessa forma ele poderá realizar uma contextualização na aula, esta que não vai direcionar-se apenas em torno da discussão texto/filme (e/ou sua adaptação). Embora pareça um conhecimento distante da realidade do aluno, a linguagem cinematográfica é algo com a qual ele tem contato constante, ou seja, o professor precisaria apenas contextualizar o conteúdo e apresentar determinadas nomenclaturas específicas para a

turma, pois como afirma Duarte (2002):

[...] a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma é desenvolvida desde muito cedo (DUARTE, 2002, p. 38).

Logo, podemos concluir que a questão da percepção da linguagem cinematográfica é um aspecto que precisa ser revisto nas escolas, para que este tipo de abordagem metodológica não se atenha apenas às questões de conteúdos e/ou temáticas. Como afirmam Teixeira e Lopes (2008):

[...] tal como a palavra escrita, a imagem precisa ser decifrada e compreendida, para dela melhor se retirar toda a mensagem, para melhor usufruirmos seu prazer [...]. É, portanto, urgente exercitar os professores, como também os jovens, nossos estudantes, o seu manuseio. E nenhum outro local será, à partida, mais indicado para fazê-lo do que a escola. Nesse sentido, é urgente o trabalho educativo de formar e sensibilizar as novas gerações para a especificidade dessa linguagem [...] (TEIXEIRA E LOPES, 2008, p. 14).

Na adequação do uso de filmes para a sala de aula sabemos que existe a possibilidade de utilizá-los de modo contextualizado, ou seja, relacionar o seu conteúdo à disciplina na qual ele será exibido. Nesse caso, se considerarmos o ensino de literatura, as adaptações cinematográficas de obras literárias são uma alternativa para o desenvolvimento deste tipo de trabalho. De modo geral, os professores direcionam suas aulas fazendo comparações entre a obra e a sua respectiva adaptação para o cinema.

O desenvolvimento deste tipo de atividade em sala de aula pode ser organizado a partir dos seguintes procedimentos: pensar no emprego do filme dentro de um planejamento geral, selecionar filmes para serem trabalhados ao longo do ano letivo, procurar informações básicas acerca do filme antes de trazê-lo para a aula, apresentar um roteiro de análise para os alunos, selecionar textos de apoio para serem trabalhados em conjunto com o filme, realizar discussões entre os alunos relacionando conteúdo/filme. Neste momento, caberia ainda a apresentação das questões técnicas e/ou teóricas acerca da linguagem cinematográfica.

Para a realização da análise propriamente dita do filme, podemos elencar outros

procedimentos: apresentação de informações gerais (diretor, atores/personagens, recepção da obra) e, em seguida, faz-se uma análise do mesmo através da retomada da história (um resumo do enredo), dos personagens e principal temática presente na narrativa. Tratando-se da utilização de adaptações temos uma análise comparativa entre o material original e o adaptado, percebendo semelhanças e diferenças entre os mesmos.

O desenvolvimento da discussão geral pode ser feito de diversas maneiras pela turma: apresentação de grupos, debates, relação com o que é trabalhado na disciplina e, por fim, a entrega de um trabalho complementar para o professor. Como sugestão de trabalho propriamente dito a partir do uso de filmes (adaptações) nas aulas de literatura brasileira e portuguesa, Napolitano (2006) traz as seguintes possibilidades:

- Compare os principais personagens e as sequências do filme com o livro no qual foi baseado. Divida a classe em dois tipos de grupo; um deve analisar os personagens do filme e o outro do livro respectivo. 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), passagens suprimidas ou acrescentadas, mudanças na função dramática e no desfecho da história, os diálogos etc.
- Perceba como o diretor e o roteirista adaptaram o livro. Divida-o em unidades narrativas e veja se elas se repetem no filme ou são modificadas. Analise se o “clima” e as impressões causadas pelo livro (tristeza, melancolia, reflexão social, lirismo etc) se mantêm no filme e vice-versa (NAPOLITANO, 2006, p. 146).

Assim como em Napolitano (2006), Teixeira e Lopes (2008) apresentam ideias semelhantes para o trabalho com o cinema na sala de aula. Eles propõem o uso de filmes para ilustrar a discussão sobre determinada temática ou conteúdo (mesmo afirmando que este método é mais “pobre”), a preparação da turma e o direcionamento das aulas através de discussões. Apesar de Duarte se posicionar metodologicamente de modo semelhante, ela apresenta outras alternativas interessantes acerca desse método. Uma das discussões pertinentes por ela levantas é o modo como o filme deve ser debatido na sala de aula e a importância do posicionamento dos alunos para que cada um (e todos) formule(m) a sua compreensão acerca da narrativa (leitura compartilhada).

Sobre isso, Duarte afirma (2002):

A significação de filmes também não se dá de modo exclusivamente individual. Esse é um processo eminentemente coletivo, no qual o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso. Espectadores de cinema, cinéfilos ou não, sabem, pela experiência, que o(s) sentido(s) do filme nunca é (são) dado(s) nele próprio e nunca é (são) apreendido(s) individualmente [...] (DUARTE, 2002, p. 75).

Através das alternativas metodológicas apontadas acima podemos concluir que existem várias possibilidades para se trabalhar com o cinema, enquanto suporte metodológico na sala de aula. É importante ressaltar que este tipo de metodologia pode ser aplicado tanto na sala de aula na educação básica quanto no ensino superior, considerando a gama de conhecimentos que podem suscitar para o aluno através de discussões de cunho temático, técnico e teórico.

O reconhecimento do uso desta metodologia ainda está se iniciando, tendo em vista que, atualmente, temos várias pesquisas tanto sobre a relação entre a linguagem cinematográfica e outras linguagens (a literatura, por exemplo), quanto a sua importância didática no campo educacional. O cinema, além de formar o indivíduo culturalmente tem um papel importante quando pensamos no conhecimento que este pode proporcionar. Por ser uma arte visual que provoca a apreciação, este pode ser utilizado de modo bastante positivo na sala de aula através de uma metodologia bem definida e adequada.

### 2.3 ENTRE O TEXTO E O LEITOR: ESTUDOS REFERENTES À ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Jauss (1994) e Compagnon (2003) apresentam possibilidades de estudo semelhantes para se analisar o texto literário: ambos o observam na perspectiva da Estética da recepção. A apresentação sobre esta vertente de crítica literária é feita por Jauss (1994) através do seu livro *A história da literatura como provocação à teoria literária*. O autor inicia seu trabalho discutindo a crise no ensino de literatura já que este,

como apresentamos anteriormente, preconiza um trabalho cronológico da mesma, focando apenas em características de obras de autores em determinadas épocas. Essa abordagem de ensino vem sendo cada vez mais criticada, no entanto, como foi dito anteriormente, sabemos que, mesmo assim, mudanças necessárias não estão sendo efetivadas.

Após fazer uma retomada acerca dos métodos de estudo da literatura, Jauss apresenta a primeira vertente de crítica literária: o formalismo russo. Essa se volta para o estudo da forma e do texto em sua particularidade sem fazer relação com qualquer outro elemento externo a ele. A partir daí, Jauss (1994) passa a criticar o formalismo, assim como o positivismo, mencionando a ausência de participação do leitor nas teorias apresentadas:

Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa.

[...]

E isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23).

Jauss inicia sua discussão sobre a importância da presença do leitor diante do texto, apontamentos que também encontraremos no texto de Compagnon (2003). No entanto, ele sistematiza o seu trabalho através de métodos de estudo divididos em sete teses, estas que têm como objetivo geral propor uma visão sobre o estudo de literatura que não se atenha apenas a elementos históricos e voltados exclusivamente ao texto, mas que reforçam a importância do papel do leitor na experiência da leitura literária.

Sua primeira tese refere-se à obra literária enquanto objeto que provoca efeito no leitor, ou seja, que desperta a percepção deste:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre ele reflete

(JAUSS, 1994, p. 25).

O *horizonte de expectativas* é um dos primeiros conceitos apresentado por Jauss, e é a partir dele que o leitor poderá compreender a obra e fazer sua relação direta com a história da literatura. No momento em que ele inicia a leitura, suas lembranças já lhe despertarão uma série de conhecimentos prévios que serão utilizados na compreensão do texto. As suas expectativas é que conduzirão a leitura, não sendo o conteúdo da obra algo totalmente novo para o leitor. Sobre isso, Jauss (1994) ainda afirma:

[...] a predisposição específica do público com a qual um autor conta para determinada obra pode ser igualmente obtida a partir de três fatores que, de um modo geral, se podem pressupor: em primeiro lugar, a partir de normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero; em segundo, da relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário; e, em terceiro lugar, da oposição entre ficção e realidade, entre a função poética e a função prática da linguagem, oposição esta que, para o leitor que reflete, faz-se sempre presente durante a leitura, como possibilidade de comparação (JAUSS, 1994, p. 29).

É importante considerar que a expectativa pode funcionar de maneira tendenciosa para o público leitor, apresentando o seu gosto “equivocado” para determinada obra que pode não ter qualidade estética. Isso acontece, muitas vezes, com os chamados *Best Sellers*, livros que são consumidos por um grande número de pessoas, mas que, tempos depois, serão esquecidos diante de uma produção literária bem mais consistente. O tempo é um fator fundamental para que essa tomada de consciência se realize já que, de acordo com a Estética da recepção, o *horizonte de expectativas* se modifica de acordo com o intervalo de leitura de uma mesma obra.

Ainda, de acordo com Jauss (1994), a compreensão de uma obra não pode ser feita levando-se em consideração apenas o momento histórico em que ela é desenvolvida, ou seja, devemos isolá-la deste tempo para que possamos percebê-la não apenas dentro de uma época literária, mas também através do seu potencial enquanto significado histórico desse contexto. É o que Jauss (1994) chama de *evolução literária*:

[...] o caráter histórico de uma obra seria sinônimo de seu caráter artístico: tal e qual o princípio que afirma ser a obra de arte percebida contra o pano de fundo de outras obras, o significado e o caráter evolutivo de um fenômeno literário

pressupõem como marco decisivo a inovação (JAUSS, 1994, p. 42).

Se ainda nos atentarmos ao caráter histórico da literatura, podemos encontrar nela, ao mesmo tempo, uma sincronia e uma diacronia, pois o texto literário consegue ser marcado pela época em que foi publicado e, a partir daí, se inserir num determinado padrão de classificação e ainda, simultaneamente, desenquadrar-se desse perfil para significar-se dentro de uma esfera mais variável, que implica nas suas temáticas, motivos e imagens literárias. Para tanto, o leitor ainda recorrerá ao seu *horizonte de expectativas*, lembranças de outras leituras para a compreensão desse texto.

Por fim, Jauss (1994) discute a relação entre literatura e sociedade. Sendo essa vertente artística uma forma de representação do real, afirmamos então que o seu leitor fará inferências através de suas *expectativas* para entender o texto e o mundo que ele mimetiza. A nova forma artístico-literária vem, de certo modo, romper com o nosso automatismo de percepção do cotidiano, nos possibilitando uma nova percepção de conceitos que já temos pré-estabelecidos sobre nosso conhecimento de mundo. Concluimos com a seguinte afirmação de Jauss: “De tudo isso, conclui-se que se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da *representação*” (1994, p. 57).

Com base nas reflexões teóricas apresentadas por Jauss (1994), Compagnon (2003) inicia seu trabalho fazendo uma apresentação sobre como a experiência de leitura literária era vista pelos teóricos, em geral. O texto era, antes, o principal “ator” do processo de leitura, sendo o leitor elemento dispensável; a obra literária se completava por si só:

O livro, a obra, cercados por um ritual místico, existem por si mesmos, desgarrados ao mesmo tempo de seu autor e de seu leitor, em sua pureza de objetos autônomos, necessários e essenciais. Do mesmo modo que a escritura da obra moderna não pretende ser expressiva, sua leitura não reivindica identificação por parte de ninguém (COMPAGNON, 2003, p. 140).

Resgatando a opinião dos *New Critics* americanos sobre o mesmo assunto,

Compagnon (2003) afirma:

Eles definiam a obra como uma unidade orgânica auto-suficiente, da qual convinha praticar uma leitura fechada (*close reaging*), isto é, uma leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambigüidades, às tensões, fazendo do poema um sistema fechado e estável, um monumento verbal, de estatuto ontológico tão distanciado de sua produção e de sua recepção quanto em Mallarmé (COMPAGNON, 2003, p. 140-141).

Esse pensamento define que, por mais que o texto literário seja obscuro, o “problema” da sua compreensão está totalmente voltado para o leitor, este que precisaria ler mais cautelosamente para poder superar suas limitações individuais e culturais. Essa desconfiança diante do leitor foi se modificando a partir do momento em que percebe-se a importância das suas experiências pessoais para que ele forme impressões sobre o que está sendo lido, como cita Compagnon (2003): “O leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro” (2003, p. 144).

Com o passar do tempo, a recepção começa a ser levada em consideração no espaço da leitura literária. Sobre esse momento, Compagnon retoma três conceitos importantes para se entender como o texto literário precisa da interação com o leitor, estes que são: o *leitor implícito*, a *obra aberta*, e o *horizonte de expectativa*.

Sobre o primeiro conceito, o de *leitor implícito*, sabemos que este é “[...]uma construção textual, percebida como uma imposição pelo leitor real; corresponde ao papel atribuído ao leitor real pelas instruções do texto” (COMPAGNON, 2003, p. 151). Sendo assim, podemos identificar o *leitor implícito* enquanto elemento estrutural do texto literário, sendo a pessoa a quem o narrador se refere ao longo de uma narrativa.

Já a *obra aberta* consiste na relação existente entre leitor/ obra, direcionando o processo de conhecimento para o leitor: ele complementa as informações contidas na obra através da sua interpretação da mesma. E, por fim, temos o *horizonte de expectativas*, ou *repertório*, que implica nas “[...] convenções que constituem a

competência de um leitor [...]” (COMPAGNON, 2003, p. 156).

Compagnon (2003) ainda vai discutir sobre a *teoria dos gêneros* e a sua relação com o processo de leitura/leitor, já que isso permite que se faça uma classificação das obras, mas ao mesmo tempo funciona como referência para a recepção/ competência do leitor. O gênero, através de sua forma e características, direciona a forma de leitura que será desempenhada permitindo, dessa maneira, uma melhor compreensão do texto.

Ainda considerando os estudos de Estética da recepção, apresentamos dois autores que discutem questões semelhantes à teoria de Jauss (1994), mas que se aprofundam mais no que constitui a relação propriamente dita entre texto e leitor. O primeiro deles é Iser que em *A interação do texto com o leitor* (1979) vai apresentar conceitos que envolvem processo de “comunicação” entre ambos. A partir do conceito de interação, que é o processamento do texto através da leitura e o efeito deste sobre o leitor, o autor questiona de que modo acontece essa relação, considerando que a comunicação propriamente dita ocorre através de um processo diádico envolvendo um emissor e um receptor em que os dois exercem influência um no outro.

Sabendo que na interação entre leitor e texto não acontece esse processo de tal modo, como podemos caracterizar esta relação? Ela é constituída por *vazios* que indicam a assimetria entre o texto e o leitor e que originam o processo de comunicação entre ambos. Este *vazio* é o que vai fazer com que o leitor realize suas projeções diante do texto para a sua compreensão, como afirma Iser (1979, p. 88): “O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio, por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções”. Ele ainda explica que essa relação só terá êxito quando o vazio provocar alguma mudança no leitor. O autor complementa esta explanação afirmando que:

Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se perante o texto (ISER, 1979, p. 91).

Iser (1979) continua suas reflexões acerca da recepção do leitor diante do texto a partir de estudos realizados por Ingarden, que apresenta um conceito fundamental: a existência de *pontos de indeterminação*, estes que, semelhantes aos *vazios*, separam o texto da sua concretização. Para ele, a experiência estética do leitor não será direcionada a partir destes elementos, mas sim da *emoção original*. Iser apresenta estes conceitos, no entanto, critica a forma como os eles são trazidos por Ingarden. Por exemplo, sobre os *pontos de indeterminação*, estes não podem ser totalmente preenchidos pelo leitor, mas apenas sugerem possibilidades de interpretação do texto.

Isso acontece porque o texto, realmente, não completa tudo o que nele está descrito em sua totalidade, pois é apenas a descrição superficial de uma realidade permeado por *vazios* que derivam de uma indeterminação. Temos, então, os *pontos de indeterminação*, estes que serão completados pelo leitor através dos seus *atos de projeção*. Segundo Iser (1979, p. 110): “Quanto maior a quantidade de vazios, tanto maior será o número de imagens construídas pelo leitor”.

A nossa leitura de um determinado texto literário é conduzida através dos *vazios* apresentados pelo próprio e, também, pelas imagens e pressuposições que vamos construindo ao longo da narrativa. Logo, podemos afirmar que estes elementos, junto ao texto propriamente dito, permitem uma compreensão mais clara do mesmo. Sobre os *vazios*, Iser procura determinar a função deles ao longo do texto:

Ao mesmo tempo que marca a suspensão da conectabilidade entre os segmentos do texto, os vazios formam a condição de seu relacionamento. Mas, enquanto tais, não precisam ter um conteúdo determinado; possibilitam apenas marcar a ligação exigida dos segmentos do texto, sem que a efetuem. [...] Onde quer que os segmentos do texto se superponham diretamente, aparecem vazios que rompem com a ordenação esperável do texto (ISER, 1979, p. 121).

Ao longo da leitura, os *vazios* vão sendo apresentados pelo texto, assim como as informações que precisam ser explicitadas. Através de um “processo hermenêutico”, o *vazio* se auto-regula, retirando a questão da subjetividade que poderia suscitar na

construção do texto pelo leitor, ou seja, este é guiado de tal forma que o seu entendimento não ficará livre para qualquer interpretação da obra. Logo, podemos afirmar que o *vazio* e o leitor agem em conjunto, pois “o vazio possibilita a participação do leitor na realização do texto” (ISER, 1979, p. 131).

No livro *Teoria literária*, Eagleton (1983) procura continuar essa discussão criticando, em alguns momentos, a forma como Iser apresenta alguns conceitos referentes à interação do leitor com o texto, relação esta que Eagleton explica de tal maneira: “Na terminologia da teoria da recepção, o leitor ‘concretiza’ a obra literária, que em si mesma não passa de uma cadeia de marcas negras organizadas numa página. Sem essa constante participação ativa do leitor, não haveria obra literária” (EAGLETON, 1983, p. 82).

Com base na questão do ciclo hermenêutico da leitura, apresentado no texto de Iser, Eagleton vai afirmar que a leitura não é um processo organizadamente cíclico, ou seja, o leitor não vai apreendendo as informações e juntando-as até formar um todo, o sentido sobre um texto. Na verdade, a leitura é algo cumulativo, pois no momento em que apreendemos novas informações o que foi concluído anteriormente deixa de ser prioridade, vai para um segundo patamar nesse processo. E, durante ele, o leitor vai (re)configurando seus modos de leitura, sua percepção acerca do texto, para que este “retorne” para ele num sentido mais amplo. Não é papel do leitor completar todas as indeterminações contidas na obra literária, mas ele não pode, ao mesmo tempo, realizar qualquer interpretação aleatória acerca da mesma. Existe um meio termo e, a partir deste, o leitor deve chegar a conclusões coerentes em sua leitura.

A principal crítica que Eagleton (1983) faz às teorias de Estética da recepção é a sua pouca ênfase no papel do leitor neste processo, pois o texto parece ser o principal ator nesta relação. É como se alguns teóricos não levassem em consideração a questão social que envolve a leitura, explica Eagleton (1983, p. 89): “É claro que os leitores não se encontram com os textos no vácuo: todos os leitores estão social e historicamente

situados, e a maneira pela qual interpretam as obras literárias está profundamente condicionada por este fato”. É certo que o objeto da crítica deve ser o leitor e não a estrutura que se encontra na obra e a sua influência naquele.

Voltando mais a sua explicação para o papel do leitor, apresenta-se a questão de que o texto literário não é produzido de modo aleatório, sem um público determinado. Logo, o papel deste no ato da leitura (e até na construção da própria obra) é bastante relevante, mesmo que o autor não tenha pensado nisso ao escrever seu texto. Este, conseqüentemente, vai exercer determinadas influências e reações no leitor.

As abordagens acerca da Estética da recepção apresentadas por Jauss (1994) e Compagnon (2003) se completam à ideia desta pesquisa, que envolve literatura e cinema. Os conceitos de *leitor implícito*, *obra aberta* e *horizonte de expectativa* podem ser muito importantes para analisar o quanto o trabalho com literatura e cinema pode despertar no aluno/ leitor uma determinada compreensão do texto literário. Nesse caso, além de levar em consideração o texto literário em si, pretendemos também recorrer às impressões sobre o texto cinematográfico, tradução da linguagem escrita para imagem, o que deve despertar no aluno/ leitor uma série de impressões.

Por mais que exista um conhecimento de mundo, um repertório já estabelecido, o texto nunca está todo “aberto” diante de do leitor, pois existem as *indeterminações* e os *vazios* que ele “preenche” em conjunto com a leitura. Isso acontece tanto na experiência com a literatura, quanto no cinema, já que estas narrativas não ilustram as situações num todo completo. No entanto, sabemos que o leitor, além de utilizar os seus conhecimentos, também os reorganiza e os produz, já que ele é ao mesmo tempo passivo e ativo diante de um livro; eis a influência da obra sobre o leitor.

Se o texto literário suscita nele determinadas ideias, a narrativa cinematográfica, provavelmente, também provoca essa mesma sensação. A identificação destes momentos, através dos conceitos da Estética da recepção é um tipo de método que pode ser utilizado no trabalho de observação do desempenho dos alunos/ leitores em sala. Por

fim, recorreremos aos questionamentos apresentados por Roland Barthes acerca da relação existente entre o texto e o leitor:

Que faz do texto o leitor quando lê? E o que é que o texto lhe faz? A leitura é ativa ou passiva? Mais ativa que passiva? Ou mais passiva que ativa? Ela se desenvolve como uma conversa em que os interlocutores teriam a possibilidade de corrigir o tiro? O modelo habitual da dialética é satisfatório? O leitor deve ser concebido como um conjunto de reações individuais ou, ao contrário, como a atualização de uma competência coletiva? A imagem de um leitor em *liberdade vigiada*, controlado pelo texto, seria a melhor? (BARTHES *apud* COMPAGNON, 2003, p. 146)

A resposta é ampla e subjetiva, cabendo aos estudos tanto da Estética da recepção quanto às pesquisas em literatura analisar esses processos e verificar o que, de fato, é efetivado ou não e de que maneira isso acontece, sobretudo na sala de aula, como analisaremos a seguir.

## **CAPÍTULO III - LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA: ANÁLISE DE DADOS**

### **3.1 APRESENTANDO A METODOLOGIA**

De acordo com os objetivos que delimitam essa pesquisa e com o que foi apresentado enquanto proposta metodológica para o seu desenvolvimento, a mesma dividiu-se nas seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa de campo; c) análise do material coletado.

Concomitante ao momento de pesquisa bibliográfica, realizamos a segunda etapa deste trabalho, a pesquisa de campo. A partir da delimitação do nosso objeto de estudo – o filme enquanto suporte metodológico em aulas de literatura de língua inglesa – e sabendo ainda que as aulas observadas deveriam ser de turmas de literatura inglesa de ensino superior, foram encontradas as seguintes turmas, das respectivas disciplinas: Literatura Inglesa Moderna e Contemporânea e Literatura Inglesa III, cada uma delas ministrada em instituições públicas de ensino superior da cidade de Campina Grande (Paraíba).

É importante ressaltar que a metodologia de coleta de dados aplicada foi a mesma em ambas as turmas, sendo o diferencial a metodologia que cada professor utilizou professor para conduzir suas aulas, já que a nossa pesquisa é apenas de caráter observatório e não uma pesquisa-ação. Este momento dividiu-se em: aplicação de questionário específico entre os professores e outro aos alunos de cada turma das disciplinas mencionadas; posteriormente, foi observado em cada turma o trabalho com 01 (um) texto literário tendo como suporte metodológico a sua adaptação cinematográfica para que, dessa forma, pudéssemos constatar a metodologia utilizada pelo professor e, a partir daí, concluir de que modo se deu a recepção do texto por parte dos alunos.

No que compete às perguntas apresentadas nos questionários para os professores, temos questões específicas voltadas para o ensino de literatura e a

utilização do cinema enquanto suporte metodológico nas aulas. Além disso, procuramos questionar se os professores têm algum tipo de conhecimento teórico sobre a relação literatura/cinema e qual a importância que ele vê na utilização dessas duas linguagens para o trabalho com o texto literário.

Em relação às perguntas direcionadas aos alunos, apresentamos questões de caráter geral acerca das suas preferências literárias e cinematográficas, direcionando essa discussão para os seus possíveis conhecimentos sobre a relação entre a literatura e o cinema. A partir daí, identificamos a opinião dos estudantes acerca dessas duas áreas de conhecimento e a sua relação com a utilização do cinema enquanto recurso didático nas aulas de literatura inglesa.

A observação das aulas e do trabalho com o texto literário junto à sua adaptação para o cinema foi realizada em um momento posterior à aplicação dos questionários para professores e alunos. O registro das informações coletadas foi feito através de gravador de áudio e anotações em diário de observação. A partir daí, pudemos identificar uma primeira impressão dos alunos sobre esse tipo de atividade e de que forma esta poderia colaborar para o seu aprendizado em literatura.

Além da observação das aulas e discussões que ocorreram sobre o conteúdo ministrado, observamos também a proposta de trabalho nas disciplinas a partir dos planos de curso das mesmas. Dessa forma, pudemos identificar os conteúdos trabalhados e a metodologia proposta para o estudo dos mesmos. Posteriormente, fizemos uma análise desse material para perceber se existe ou não alguma diferença no modo como o aluno compreende o texto literário após o contato com a sua adaptação cinematográfica.

A partir da aplicação desses métodos de coleta e análise de dados, podemos classificar nossa pesquisa como exploratória já que, de acordo com Moreira e Caleffe (2006), este tipo de pesquisa: “[...] tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou

hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (MOREIRA E CALEFE, 2006, p. 69).

A ideia de pesquisa qualitativa, apresentada por Chizzotti (2001) complementa o que é dito por Moreira e Caleffe (2006), já que uma análise de dados pode não se esgotar em sua totalidade:

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (CHIZZOTTI, 2001, p. 84).

Na terceira etapa, foi realizada a análise de todo o material coletado ao longo da pesquisa: o suporte teórico e o que foi obtido através das observações e coleta de dados em sala com os alunos e professores das turmas. Dessa forma, pode-se fazer uma relação entre a teoria e a prática, respondendo assim a hipótese levantada como proposta desta pesquisa de acordo com os objetivos estabelecidos: como a utilização de filmes em aulas de literatura de língua inglesa pode contribuir para o aprendizado dos alunos?

## 3.2 PERFIL DAS TURMAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

### 3.2.1 TURMA A

Chamaremos de Turma A, a primeira na qual os questionários foram aplicados. A disciplina ministrada era “Literatura Inglesa Moderna e Contemporânea”, pertencente à grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Inglesa – de uma instituição pública de ensino superior da cidade de Campina Grande (Paraíba). O horário de aulas dessa turma ocorreu às segundas (das 10h às 12h) e quintas (das 08h às 10h); comparecemos no dia 17 de junho de 2013 para aplicar o questionário. Naquele momento, estavam presentes em sala 06 (seis) alunos e o professor da disciplina. Sobre

os alunos, identificamos que todos estavam cursando o 5º período da Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Inglesa, e não possuíam formação em outra área de conhecimento.

Apresentamos para a turma a nossa proposta de pesquisa e explicamos que, com o consentimento do professor (e também deles), aplicaríamos um questionário para coletar, inicialmente, algumas informações breves sobre a relação deles com a literatura, o cinema, e essas duas áreas de conhecimento, além da utilização de filmes (adaptações das obras literárias estudadas) nas aulas de literatura de língua inglesa. Os alunos se mostraram interessados e, em cerca de 15 (quinze) minutos, todos (incluindo o professor) entregaram os questionários devidamente respondidos.

Foi explicado também que esta seria uma primeira etapa da pesquisa, ou seja, um momento de identificar os conhecimentos prévios de todos (alunos e professor) sobre literatura e cinema para que, posteriormente, quando o professor utilizasse as adaptações de textos literários para o cinema em suas aulas, novas constatações pudessem ser feitas através da presença da pesquisadora em sala para observação das aulas.

Em um segundo momento, que ocorreu nos dias 22 e 25 de julho de 2013, foram feitas as observações das aulas em que o professor trabalhou a leitura de *Mrs. Dalloway* (1996), de Virginia Woolf, concomitante à exibição de partes do filme de mesmo título adaptado da obra, dirigido por Marleen Gorris (1997). Para a captação do conteúdo da aula e as discussões realizadas entre professor e alunos, foi utilizado um gravador de áudio. Algumas informações específicas e reflexões sobre os procedimentos utilizados ao longo das aulas foram registradas em um diário de observação.

### 3.2.2 TURMA B

A Turma B foi a segunda em que iniciamos os nossos trabalhos de pesquisa, a

partir da aplicação dos questionários. Esta corresponde à disciplina “Literatura Inglesa III”, pertencendo à grade curricular do curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Inglesa, de outra instituição pública de ensino superior da cidade de Campina Grande (Paraíba). Da mesma forma que na Turma A, essa também é formada por alunos que cursavam o 5º período da Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Inglesa.

As aulas dessa turma ocorreram às terças e quintas (das 7h às 9h). Comparecemos no dia 02 de julho de 2013 para aplicar o questionário. Naquele momento, estavam presentes em sala 07 (sete) alunos e o professor da disciplina.

Os procedimentos foram os mesmos utilizados na Turma A: apresentamos a nossa proposta de pesquisa e explicamos que aplicaríamos um questionário para coletar informações breves sobre a relação deles com a literatura e o cinema, além da utilização destas nas aulas de literatura de língua inglesa. Os alunos se mostraram interessados responderam ao questionário em cerca de 25 (vinte e cinco) minutos. Todos (incluindo o professor) entregaram os questionários respondidos<sup>1</sup>.

Em um segundo momento, que ocorreu entre os dias 18, 23 e 25 de julho de 2013, foram observadas as aulas em que o professor trabalhou a análise de *Gulliver's travels* (“As viagens de Gulliver”) de Jonathan Swift (1994), concomitante à exibição de partes do filme de mesmo título adaptado da obra, dirigido por Charles Sturridge (1996). Para a captação do conteúdo da aula e as discussões realizadas entre professor e alunos foi utilizado um gravador de áudio e um diário de observação para anotações específicas acerca das discussões desenvolvidas entre a turma e o professor.

### 3.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Foram aplicados os mesmos questionários nas 02 (duas) turmas descritas (A e B),

---

<sup>1</sup> Enquanto alguns alunos terminavam de responder ao questionário, o professor que iria ministrar aula em seguida entrou na sala. Por conta disso, um dos alunos não respondeu algumas questões, alegando que precisaria de mais tempo para desenvolvê-las.

logo, em cada uma delas, disponibilizamos um questionário para o professor e outro para os alunos. O questionário do professor<sup>2</sup> é composto por 11 (onze) questões, sendo 03 (três) dessas com alternativas para selecionar, e as outras 08 (oito) discursivas. As perguntas levantadas são mais específicas e totalmente voltadas para o ensino de literatura e metodologias de ensino, considerando-se o uso do cinema (adaptações dos textos literários) nestas circunstâncias.

O questionário do aluno<sup>3</sup> é mais extenso, composto por 20 (vinte)<sup>4</sup> questões sendo 14 (catorze) destas com alternativas e outras 06 (seis) discursivas. As perguntas iniciais referem-se aos interesses dos mesmos acerca da literatura (em geral e estrangeira) e do cinema (em geral e a partir da sua diversidade de gêneros). Em seguida, foram feitos questionamentos sobre os conhecimentos dos alunos acerca da literatura e do cinema (linguagem visual) e a sua relação ou interdisciplinaridade, e a importância deste para reflexões e estudos do texto literário. Como analisamos os métodos utilizados tanto na turma A quanto na B, optamos por observar, inicialmente, as respostas dos seus respectivos professores<sup>5</sup> e, em seguida, as respostas dos alunos<sup>6</sup> a partir do que foi apreendido nos questionários.

### 3.3.1 TURMA A

Se considerarmos as possibilidades de trabalho com o cinema na sala de aula, temos uma série de opções que, adequadamente utilizadas pelos professores, implicam

---

<sup>2</sup> Ver modelo de questionário do professor em Anexo A.

<sup>3</sup> Ver modelo de questionário do aluno em Anexo B.

<sup>4</sup> O questionário do aluno é mais extenso, pois a partir dele pretendemos coletar o máximo de informações acerca dos interesses dos alunos sobre literatura, cinema e a relação entre estas duas áreas de conhecimento. Nesse caso, como teríamos uma quantidade maior de pessoas respondendo ao questionário (diferentemente do questionário do professor), saberíamos que o uso de entrevistas não seria adequado nesta situação.

<sup>5</sup> Como não identificaremos os nomes dos professores colaboradores desta pesquisa, esses serão identificados da seguinte maneira: P. A (professor da Turma A) e P. B (professor da Turma B).

<sup>6</sup> Como não identificaremos, também, os nomes dos alunos colaboradores desta pesquisa, esses serão identificados da seguinte maneira: A1, A2, A3, A4, A5 e A6 (alunos da Turma A); e B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B7 (alunos da Turma B).

em bons resultados para o aprendizado da turma. De modo geral, muitos deles utilizam esse tipo de metodologia enquanto recurso em suas aulas. Se pensarmos até no trabalho com o texto literário propriamente dito, as opções são variadas. Em relação à metodologia utilizada nas suas aulas para o estudo da obra literária, o professor enfatizou que prefere trabalhar da seguinte maneira:

O texto literário é trabalhado levando em consideração as especificidades de cada gênero (prosa, poesia e drama). Além disso, são discutidas questões como representações culturais, sociais, histórias explícitas e implícitas no texto (P. A).

A partir desse método, ele afirma que: “Os alunos demonstram interesse, pois a literatura permite-os expressar suas opiniões sobre vários assuntos” (P. A). É importante ressaltar que, no questionário, o professor afirma que os alunos não trazem (ou nunca trouxeram) sugestões de metodologias para o desenvolvimento das aulas.

De acordo com os fatores cultural, social e histórico, considerados pelo professor junto às possibilidades de discussões que a literatura proporciona, temos um ambiente ideal e adequado em que o cinema pode ser utilizado como método didático de modo contextualizado. Por isso, P. A afirma usar filmes enquanto suporte para trabalhar com o texto literário e algumas vezes para: “Complementar a discussão, reforçar aspectos culturais, observar semelhanças e diferenças entre textos literários e suas adaptações para o cinema”.

A proposta de complemento da discussão implica que o filme é utilizado enquanto um suporte para as aulas, não sendo o foco principal das mesmas, mas servindo como um meio de se comparar as diferentes leituras que podem ser feitas tanto a partir da obra literária, quanto da sua adaptação cinematográfica. Especificamente, as aulas em que os filmes são trabalhados organizam-se da seguinte maneira: “Na maioria das vezes são selecionados trechos de algumas adaptações com o objetivo de comparar ou contrastar com o texto literário” (P. A).

Como acontece com alguns professores, ele afirma ter um conhecimento ainda

superficial acerca de técnicas cinematográficas ou teorias sobre o estudo da imagem/cinema. Esse tipo de informação é interessante para o trabalho com a narrativa cinematográfica, mas mesmo não tendo muitas leituras na área, ele percebe que há uma relação entre a linguagem do texto literário e a cinematográfica: “Pode-se dizer que são dois tipos de narrativas cada uma com sua particularidade, mas que obedecem uma estrutura narrativa” (P. A).

Sobre o uso desse conhecimento específico para a realização de discussões nas aulas de literatura, ele afirma que é algo importante: [...] poderia enfatizar mais as relações entre linguagem cinematográfica e literária. Além disso, outros aspectos tais como: imagem, trilha sonora, posicionamento de câmera etc poderiam ser analisados (P. A).

Identificamos que, embora não haja muito conhecimento do mesmo acerca desse tipo de linguagem, ele dá importância a essa e considera situações em que poderia usá-la em sala de aula ao longo das discussões acerca do texto literário a partir da sua adaptação para o cinema.

Sobre a relação entre o uso dos filmes ao longo das aulas e a melhoria do rendimento dos alunos, ele afirma que isto ocorre porque: “Às vezes os alunos se sentem mais estimulados a lerem uma obra a partir de uma adaptação para o cinema” (P. A). Embora não haja uma especificação de como esta melhoria acontece, entendemos que todos os fatores por ele apresentados para direcionar as discussões sobre o texto literário (questões culturais, por exemplo) são questões que contribuem para uma melhor compreensão do texto por parte do aluno, sendo o filme um aspecto que, neste caso, complementa esse aprendizado.

A partir do que foi apresentado no questionário direcionado aos alunos, realizamos uma discussão mais ampla acerca do uso do cinema nas aulas de literatura. Iniciamos as perguntas de modo a conhecer melhor o perfil de todos com relação às suas preferências acerca de leitura (gêneros), filmes e adaptações.

Todos afirmaram ter interesse na área de literatura, sendo quatro muito interessados e dois pouco interessados. Quanto à frequência de leitura, metade afirma ler constantemente, outra metade lê pouco. Sobre o gênero mais lido, temos, em ordem decrescente: romance (quatro alunos), novelas<sup>7</sup> (três alunos), contos (dois alunos), crônicas (dois alunos) e poemas (dois alunos). Constatamos que as narrativas longas em prosa são de maior interesse da turma.

Com relação ao cinema, quatro alunos afirmaram ter muito interesse na área, enquanto dois deles assinalaram pouco interesse. Sobre a frequência com que assistem a filmes, novamente quatro alunos afirmaram assistir a filmes frequentemente, enquanto dois deles os assistem esporadicamente. Quanto aos gêneros mais assistidos no cinema, temos: drama (quatro alunos), suspense (quatro alunos), comédia romântica (três alunos), terror (três alunos), ficção científica (três alunos), documentários (três alunos), comédia (dois alunos), clássicos (dois alunos) e ação (um aluno).

Sobre o interesse da turma por adaptações de textos literários para o cinema, a maioria (cinco alunos) confirmou essa preferência, enquanto apenas um aluno disse ter pouco interesse. Essa preferência pelo cinema foi confirmada ao se perguntar qual o seu maior interesse: a leitura da obra original (apenas dois alunos) ou a sua adaptação para o cinema (quatro alunos). No que concerne às preferências, ler/assistir filmes, perguntou-se se o conhecimento de um incentiva para se contemplar o outro (ex: ver o filme e ter curiosidade de ler o livro e vice-versa). Metade (três alunos) afirmou que sim, essa influência existe sempre e a outra metade passa por essa situação às vezes.

Para a maioria dos alunos (quatro), a adaptação cinematográfica de obras literárias é uma alternativa interessante porque auxilia na compreensão do texto original (se considerarmos que muitas dessas obras são de língua estrangeira), como podemos ver:

As adaptações são muito válidas na compreensão do texto literário, pois

---

<sup>7</sup> Provavelmente, os alunos fazem referência de novela, aqui, à narrativa televisiva (telenovela) com a qual eles têm mais contato em seu dia a dia, que difere da novela enquanto gênero literário.

algumas vezes ao ler somente o texto, não conseguimos compreender claramente algumas ideias do autor, e ao assistir as adaptações (embora algumas não sejam fiéis ao texto literário), consigo ter uma compreensão melhor (A5).

A questão do conceito de adaptação é algo muito interessante a se pensar. Como mencionamos anteriormente, existem várias formas de se recontar uma história através de filmes. No entanto, quem os assiste sempre cria essa expectativa de que eles serão idênticos à obra, o que pode não acontecer, é o que identificamos nas respostas de dois alunos que fizeram referência às adaptações: “Eu acredito que algumas adaptações fogem muito de alguns aspectos das obras literárias, mas uma maioria busca seguir o que a obra literária propõe” (A4); “[...] muito embora, algumas adaptações fujam do contexto ou mudam (*sic*) um pouco, acredito que são bastante válidas para aproximar mais espectadores e até impulsioná-los a ler o(s) livro(s)” (A3).

Um aluno ainda se posicionou de maneira mais democrática acerca das adaptações: “Acredito que são duas obras distintas, por isso as adaptações não precisam ser exatamente iguais aos livros, mas existem algumas que fogem demais do ponto que é proposto na obra literária” (A2).

Considerando tais opiniões, as expectativas para assistir às adaptações parecem ser semelhantes. Alguns sentem a curiosidade após ler a obra e observam quais partes do texto estão presentes (de maneira fiel) no filme. Quando isso não acontece, alguns passam a não gostar, como afirma A1: “[...] muitas vezes eu também me decepiono com a adaptação, porque eles editam muitas coisas que tem (*sic*) na obra e que também deveria (*sic*) estar no livro”.

Foi solicitado aos alunos que citassem uma adaptação de uma obra literária que eles já tivessem lido e realizar comparações entre ambas. Dos muitos livros mencionados, apenas dois são da literatura nacional: *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) e *O auto da compadecida* (1955). A maioria das obras citadas foram de literaturas de língua inglesa: *As crônicas de Nárnia* (1950), *Orgulho e preconceito* (1813), *Harry*

*Potter* (1997), *O leitor* (1995), *O senhor dos anéis* (1954), *O caçador de pipas* (2003) etc. Isso aconteceu, provavelmente, pelo contato constante que os alunos têm com a literatura inglesa, por ser sua área de estudos, mas também pelo fato de ser uma forma de tradução propriamente dita do texto original, o que facilita a sua compreensão.

Nas perguntas sobre o momento do uso dos filmes enquanto suporte metodológico na sala de aula, todos afirmaram que isso deveria ser uma prática constante trazida pelo professor nas aulas de literatura. No entanto, alguns têm a consciência de que é importante saber usar o cinema num momento adequado, apresentando até outras alternativas: “De vez em quando porque é um suporte a mais nas aulas, mas não deve ser utilizado sempre e somente os filmes, mas em conjunto com outros recursos” (A2); “O trabalho com cinema é vantajoso para dar suporte às aulas, mas as vezes é necessário apenas ler a obra ou partes da obra e procurar compreender (*sic*) sem o auxílio de filmes” (A6).

Sobre as possibilidades de trabalho com filmes na sala de aula, as respostas de todos giraram em torno do que o próprio professor propõe: estudar a obra e compará-la com partes da sua adaptação fílmica. Nenhum dos alunos mencionou, por exemplo, a possibilidade de se perceber as questões visuais presentes na obra e retratadas no filme, elementos que também podem contribuir e enriquecer a discussão.

Pensando nesta questão técnica da linguagem cinematográfica, quase todos (cinco alunos) responderam que não têm conhecimento sobre a mesma. Apenas um deles mencionou conhecer um pouco sobre o assunto: “O modo de transposição das imagens, o posicionamento da câmera para focalizar certos aspectos ao invés de outros, a sobreposição das lentes, a montagem e edição das imagens levando em conta sons e falas” (A3).

Embora quase todos tenham afirmado não conhecer nada sobre técnica cinematográfica, a maioria (cinco alunos) disse que percebe semelhanças entre a linguagem do texto literário e a cinematográfica e, às vezes, consegue comparar estas

características ao assistir a uma adaptação de uma obra literária, por exemplo: “Algumas vezes os diálogos são mais rápidos e menos formais na adaptação cinematográfica” (A2);

Em “Precisamos falar sobre o Kevin”, as ações faciais do personagem principal, Kevin, se repetem no filme da mesma maneira: gestos simples, levantando a boca para um lado em vez do outro, e a resposta do rosto inteiro respondendo a tais gestos (A3).

Mesmo não havendo uma especificidade nas respostas, é interessante perceber que alguns detalhes são observados pelos alunos ao assistirem as adaptações de filmes. No que concerne à melhoria do aprendizado quando, nas aulas, o professor utiliza adaptações, a maioria dos alunos (cinco) afirmou que esse método contribui sempre em suas experiências enquanto leitores, pois: “Quando se relaciona o que está lendo com o que é visto a compreensão da obra literária é bem maior” (A2); “Porque a partir do momento que já tenho assistido vou poder comparar e comentar a respeito” (A1); “Me ajuda a compreender mais a obra e algumas adaptações nos permitem estabelecer críticas entre o filme e o texto” (A5).

Logo, podemos concluir que a adaptação funciona, na visão do aluno, enquanto uma maneira de facilitar a compreensão do texto literário, pois ele encontra nela referências visuais que retratam a narrativa de acordo (ou não) com a sua percepção. Por isso que, para eles, alguns filmes servem como boas referências e outros são considerados adaptações não adequadas.

Sobre a importância da utilização de filmes enquanto recurso metodológico nas aulas de literatura, podemos considerar que todos os alunos que responderam ao questionário consideraram esse método importante, ressaltando as seguintes questões: “Considero extremamente importante para o aprendizado, principalmente porque durante uma disciplina não se consegue estudar muitos autores devido ao tempo limitado” (A5); “Auxiliar o entendimento de obras literárias através das adaptações e poder realizar, a longo prazo, um estudo interdisciplinar entre cinema e literatura” (A3); “[...] através das tecnologias poder explorar aspectos literários. Como filmes é algo que chama bastante

atenção e muitas pessoas gostam pode-se explorar isso a favor da aprendizagem da literatura” (A4).

O interessante é perceber que, além da questão voltada para a comparação entre texto e filme, os alunos ampliam a sua visão acerca da própria metodologia de ensino enfatizando aspectos já discutidos neste trabalho como a proximidade das pessoas com a cultura cinematográfica, além da praticidade com relação ao tempo utilizado para a leitura da obra, que pode ser “reduzido” assistindo-se à sua adaptação.

### 3.3.2 TURMA B

O mesmo questionário aplicado para o professor da Turma A foi utilizado na Turma B. Apresentaremos as informações evidenciadas pelo professor P. B<sup>8</sup> em suas respostas acerca da didática por ele utilizada nas suas aulas de literatura em que o cinema é contemplado enquanto recurso didático. Sobre a metodologia utilizada, ele afirma:

Divido as aulas em dois tipos: (1): aulas sobre o texto literário e (2) aulas em que lemos o texto literário. No segundo tipo, em caso de textos maiores, seleciono capítulos ou fragmentos para leitura e discussão em sala. Além disso, sempre reservo um tempo para que os alunos comentem fragmentos de textos ou sobre textos previamente indicados. Nesses momentos, os alunos podem associar os textos com suas experiências (P. B).

Sobre o que os alunos apreendem a partir dessa metodologia, ele acrescenta:

O interesse é variável. Em algumas turmas, percebo um maior envolvimento e comprometimento e as discussões fluem mais; os alunos se sentem mais dispostos a compartilhar impressões sobre os textos. De modo geral, o rendimento é satisfatório e percebo que há apropriação do conhecimento (P. B).

Mesmo não havendo sugestões por parte dos alunos de outras metodologias de trabalho com o texto literário, podemos perceber que o professor preocupa-se em organizar suas aulas de modo coerente, atentando-se ao rendimento do aluno. A questão

---

<sup>8</sup> Referência ao professor da Turma B.

das discussões abertas, que remetem às experiências do mesmo é muito importante, pois permite que ele resgate seus conhecimentos prévios para a aquisição de conhecimento durante aquele momento da experiência com a leitura.

Sobre o uso do cinema, ele afirma que este método está presente em suas aulas pelas seguintes razões:

Por seu caráter visual, o cinema acaba promovendo uma aproximação maior entre o aluno e o texto literário. Além disso, o cinema facilita a percepção do contexto histórico/cultural do período estudado e contribui para a interação e o compartilhamento de experiência (P. B).

Concluimos, a partir destas observações, que existe um propósito definido, por parte do professor, na aplicação desta metodologia nas aulas, sobretudo quando ele considera as questões culturais que permeiam o cinema e a relevância destas para a compreensão e discussão do texto. Metodologicamente, ele utiliza o cinema da seguinte forma:

No caso de romances, geralmente a exibição da adaptação é feita após o estudo teórico sobre a obra e sua análise. De modo geral, vemos o filme completo e depois comparamos o filme e o texto e a correspondência entre esses e as impressões dos alunos. Essa comparação não é feita com o objetivo de elucidar diferenças, mas identificar sensações provocadas pelo texto escrito e pela adaptação cinematográfica (P. B).

É importante este posicionamento adotado sobre não destacar, prioritariamente, as diferenças entre o texto e a sua adaptação, mesmo porque o propósito é o estudo da obra. A questão da identificação das sensações provocadas pelo texto também nos remete ao que foi dito sobre as experiências do leitor ao observar o texto e, nesse caso, isso acontece ocorre junto à sua adaptação.

O professor afirma ter pouco conhecimento acerca de técnicas cinematográficas ou estudos acerca da imagem/cinema, mas acredita que existe uma relação entre a linguagem literária e a cinematográfica através da fotografia e da expressividade do ator, por exemplo. Mesmo achando isso relevante para apresentar algumas discussões ao longo das aulas de literatura, ele afirma que isso não é algo fundamental: “Acredito que a discussão pode orbitar em torno das impressões causadas pelo texto literário e o filme,

em torno das sensações que o texto provoca em cada indivíduo” (P. B).

O rendimento das atividades é sempre positivo quando o professor utiliza as adaptações das obras em suas aulas de literatura. Ele constata que isso acontece porque: “[...] os alunos se sentem mais seguros para discutir o texto e participam das aulas. A participação aumenta consideravelmente.” (P. B).

Sobre as informações apresentadas pelos alunos a partir das perguntas feitas no questionário para eles direcionado encontramos, inicialmente, informações acerca de seu perfil enquanto leitores. Todos afirmaram possuir interesse por literatura inglesa, sendo cinco muito interessados e dois pouco interessados por esse tipo de leitura. Quanto à frequência de leitura, três afirmaram que lêem sempre, enquanto que quatro deles costumam ler pouco. Com relação ao gênero mais lido temos, em ordem de preferência: romance (seis alunos), contos (cinco alunos), poemas (três alunos), crônicas (três alunos), novelas<sup>9</sup> (dois alunos), peças teatrais (dois alunos) e, na opção “outros”, um aluno acrescentou histórias em quadrinhos.

Dentre as preferências de leituras, alguns alunos especificaram os livros que os interessam, como: *Jane Eyre* (1847), *Sense and sensibility* (*Razão e sensibilidade*) (1811), *The picture of Dorian Grey* (*O retrato de Dorian Grey*) (1891), *Harry Potter* (1997), *O Senhor dos anéis* (1954), *Ensaio sobre a cegueira* (1995), *O iluminado* (1977) etc. Constatamos, mais uma vez que a prosa é preferência de muitos, sendo a poesia algo menos explorado em suas leituras.

Sobre o cinema, seis alunos afirmaram ter muito interesse na área, enquanto um assinalou ter pouco interesse. Com relação à frequência com que eles assistem a filmes, quatro afirmaram sempre assistir a filmes, enquanto três deles os assistem esporadicamente. Quanto aos gêneros mais assistidos no cinema, temos: comédia romântica (seis alunos), comédia (cinco alunos), suspense (cinco alunos), ficção científica

---

<sup>9</sup> Novamente, consideramos que os alunos estão fazendo referência de novela enquanto narrativa televisiva (telenovela) com a qual eles têm mais contato em seu dia a dia, e não à novela enquanto gênero literário.

(cinco alunos), clássicos (cinco alunos), drama (quatro alunos), terror (quatro alunos), documentários (três alunos) e, na opção “outros”, alguns acrescentaram os gêneros animação, faroeste, aventura e adaptações baseadas em textos literários.

Sobre o interesse da turma por adaptações de textos literários para o cinema, a maioria (quatro alunos) afirmou ter grande interesse, enquanto que três alunos afirmaram que se interessavam pouco pelas adaptações. Sobre a preferência entre a leitura da obra e assistir à sua adaptação, quatro alunos marcaram esse último item, enquanto que três indicaram que preferiam realizar a leitura da obra<sup>10</sup>. No que concerne às preferências entre ler o texto ou assistir à sua adaptação, perguntou-se se uma atividade influencia na outra (e vice-versa). As respostas nos mostram que eles concordam que existe uma relação entre estas duas formas de narrativas, pois quatro alunos assinalaram que sempre haverá a influência na leitura ou observação dos textos, enquanto três acham que essa relação existe apenas algumas vezes.

A maioria considera interessante a relação existente entre a obra propriamente dita e a sua adaptação para o cinema, e a maioria enfatizou a importância sobre a fidelidade que deveria existir na adaptação a partir da obra original. Destacamos aqui as respostas de alguns dos alunos sobre essa discussão: “Desde que sejam fiéis, as adaptações são ótimas indicações de filmes para se ver. Aquelas que não seguem, do começo ao fim, o que a obra literária mostra, geralmente, não me são tão impressionantes quanto seria a adaptação fiel” (B2); “Elas costumam cortar os detalhes, mas o sentido geral e a natureza dos personagens é na maioria dos casos mantida. Em alguns casos a adaptação não tem nada a ver com a obra literária, ou perde a essência da obra” (B4); “Desde que seja fiel (*sic*) a obra é válido (*sic*), uma vez que nem sempre são (*sic*)” (B7).

Outros ainda relacionaram a possibilidade de complemento para a leitura e

---

<sup>10</sup> É importante ressaltar que um dos alunos marcou as duas opções (ler a obra e assistir à sua adaptação), justificando que uma atividade leva à outra. Outro dado interessante é que um dos alunos não assinalou nenhuma das opções (deixou a questão em branco).

observação das duas formas de narrativas, acerca das quais eles observam as semelhanças e diferenças existentes entre obra e filme. Destacamos a opinião de um aluno que menciona a importância da proximidade dos leitores/ espectadores em relação à obra a partir da observação da sua adaptação: “Acredito que as adaptações das obras literárias para o cinema é (*sic*) uma forma de trazer, incentivar, chamar a atenção de novos apreciadores através de um recurso pelo qual muitas pessoas demonstram interesse e gostam” (B1).

Embora eles consigam opinar sobre estas duas possibilidades de se conhecer a obra literária, não há uma reflexão mais detalhada sobre a adaptação propriamente dita, havendo apenas comparações sobre qual a melhor forma de se chegar ao texto, sendo a adaptação um modo à parte que precisaria ser mais fiel à obra original, pois eles não consideram o filme uma das possibilidades de se conhecer o texto, mesmo que em outro formato.

A partir destes comentários, passamos à próxima pergunta, que se refere às expectativas criadas para assistir a filmes que consistem em adaptações de obras literárias. Cinco alunos afirmaram esperar que o filme seja uma representação fiel do texto, como destacamos: “Eu sempre fico ansiosa para comparar o filme com o livro, pra (*sic*) ver se as histórias se complementam ou não. De fato, sempre valorizo mais o livro que o filme” (B5); “Assisto esses tipos de filmes com a expectativa de que o enredo da obra literária permaneça na adaptação para o cinema. Prefiro quando a adaptação é semelhante ou quase à obra (*sic*)” (B1).

Apenas dois alunos mostraram uma percepção positiva acerca da adaptação cinematográfica, utilizando esta enquanto recurso para conhecer melhor a obra: “Se ainda não li, eu assisto no intento de conhecer a obra, ou para saber o contexto da obra sem precisar ler se não tiver tempo” (B4); “Expectativas de compreender melhor a obra, já que recursos audiovisuais chamam mais minha atenção” (B7). Essas respostas merecem destaque, pois nos levam a refletir sobre a importância da adaptação enquanto

possibilidade de se conhecer a obra sem haver uma necessidade própria de se ler a mesma. Isso demonstra uma percepção mais aprimorada por parte desses alunos que não se preocupam apenas em fazer comparações entre texto e filme (algo que já é esperado).

Foi pedido para que eles citassem uma adaptação de obra literária que já houvessem lido e realizar comparações (livremente) entre ambas. Dentre os livros mencionados, temos: *Harry Potter* (1997), *O senhor dos anéis* (1954), *O iluminado* (1977), *Romeu e Julieta* (1597), *O mercador de Veneza* (1600), *Crepúsculo* (2005), *O primo Basílio* (1878) etc. Um dos alunos fez a relação entre obra e filme, avaliando as adaptações a partir dos critérios: bom, ruim (a adaptação modificou o sentido da história) e muito bom. Ao detalhar a percepção dos filmes a partir das obras, alguns afirmaram: “Essas [...] adaptações, de muitas outras também, mantém o verdadeiro enredo, personagens, cenário, etc, de modo que a essência da obra literária não é perdida” (B1); “Acho que eu nunca li uma obra e depois vi sua adaptação, ou vice-versa [...]. Eu realmente esperava que fosse bem real e seguisse a história original, mas mudaram muitas coisas e isso, eu acho, quebrou as expectativas, originada pela leitura da obra” (B2); “O que percebi é que as partes principais do texto é apresentado no filme (*sic*)” (B6).

Considerando todas estas reflexões apresentadas, podemos afirmar que eles têm uma preocupação em relação à retomada, do modo mais fiel, da obra literária diante da sua adaptação cinematográfica. É importante ressaltar que a maioria das obras por eles citadas anteriormente são de língua inglesa, justificável pelo fato deles estudarem a mesma língua na licenciatura.

Nas perguntas sobre o uso dos filmes, enquanto suporte metodológico na sala de aula, apenas dois alunos afirmaram gostar que o cinema fosse mais utilizado nestas aulas, enquanto que os outros cinco acham que este recurso só precisa ser utilizado algumas vezes. Destacamos este posicionamento por parte dos alunos porque eles

sempre vêem muita importância com relação a este tipo de metodologia, sempre exigindo isso quando são pedidas sugestões para trabalho em sala de aula. Acrescentamos aqui o complemento destas respostas a partir do posicionamento deles: “O recurso visual prende a atenção de quem assiste, mais de alguém que ler (*sic*) a obra.” (B1); “Muitos alunos não lêem a obra literária por inteiro, então o filme sumariza o enredo e facilita o entendimento” (B3); “O cinema é uma ótima maneira de fazer com que a compreensão da obra se totalize, mas não acredito que seja benéfico tratar todas as obras com o filme, pois acho que algumas vezes a interpretação deva ser completamente livre.” (B5); “Acredito que o cinema é tão útil como outros recursos didáticos.” (B7).

Dois respostas chamaram atenção quanto ao uso das adaptações nas aulas de literatura. Uma delas remete à facilidade de compreensão do texto: “Principalmente se o inglês for complicado. Ajuda bastante na hora da leitura.” (B6); e outra que fala desta importância, mas que isso pode ser otimizado pelo trabalho em casa: “Gosto muito do material escrito para ser trabalhado em sala de aula e, pouquíssimas vezes, o filme poderia estar realmente presente nas aulas. Poderia ser, por exemplo, indicado para casa.” (B2).

Sobre as possibilidades de trabalho com filmes na sala de aula, selecionamos as seguintes respostas: “Fazendo a co-relação da obra literária com sua adaptação, de modo a enfatizar não apenas os aspectos positivos, mas também negativos de tal relação.” (B1); “Primeiramente poderia ser trabalhado a obra literária em todas suas vertentes. Depois o filme seria levado a (*sic*) sala para efeito de comparações.” (B5); “Mesclar aulas com diferentes tipos de metodologia incluindo o cinema como uma delas.” (B7). A comparação entre obra e adaptação foram, novamente, as mais destacadas.

Sobre a questão técnica/ linguagem cinematográfica, quatro alunos afirmam não ter (ou ter pouco) conhecimento sobre a mesma, enquanto três apresentam-se enquanto conhecedores desta, a exemplo: “Conheço muito pouco sobre as técnicas usadas para a filmagem, os tipos de câmera [...]” (B1); “Conheço efeitos de fotografia, uso da trilha

sonora para criar o clímax, computação gráfica etc.” (B4).

Embora quase todos os alunos tenham afirmado não conhecer nada sobre técnica cinematográfica, a maioria (seis alunos) afirma perceber semelhanças entre a linguagem do texto literário e a cinematográfica, enquanto que apenas um aluno disse perceber essa relação constantemente. As identificações das características do que é obra literária e adaptação ocorrem, também, sempre (de acordo com dois alunos) e, em algumas vezes, como afirmam os outros três alunos. Como exemplo, apresentamos aqui algumas afirmações interessantes: “A linguagem cinematográfica é diferente da literária, esta última possui traços estilísticos mais marcantes.” (B1); “Na descrição de alguns personagens vejo a semelhança de trechos da obra e do filme.” (B3); “Prefiro quando o diretor mantém as falas do livro na adaptação.” (B4); “É fácil remeter a (*sic*) intertextualidade dentro de cada obra quando se conhece o autor e seu tempo.” (B7). Dois alunos afirmaram ainda não conseguir perceber nem comparar as características que se assemelham tanto à obra literária quanto à sua adaptação cinematográfica.

Quando se fala no contexto de sala de aula e a relação entre o estudo da obra literária utilizando-se o filme enquanto recurso metodológico, cinco alunos afirmaram que este método influencia de fato em seu aprendizado, na sua experiência enquanto leitor pelos seguintes motivos: “Através de uma boa adaptação, é possível compreender alguns pontos que na obra literária (inglesa) talvez tenha ficado obscuro” (B1); “[...] enriquece meu entendimento da obra e fixa a mensagem artística imbuída (*sic*) na mesma” (B3); “Eu aprendi as mais importantes obras de Shakespeare com as adaptações cinematográficas como suporte.” (B4); “[...] o inglês é muito complicado, ajuda no entendimento do texto.” (B6); “Chama mais atenção.” (B7).

Enquanto isso, dois alunos disseram que isso acontece algumas vezes, justificando da seguinte maneira: “Acho que pelo fato de ser possível a comparação entre a obra e a releitura.” (B2); “Às vezes, porque traz novas interpretação (*sic*) acerca de temas. Em outras vezes ela me confunde, me atrapalha um pouco.” (B5). Este foi o único

aluno que mencionou algo sobre o uso do cinema nas aulas de literatura e como o método não funcionou de maneira positiva no seu aprendizado, mas não podemos especificar de que forma isso acontece, já que o mesmo não discorre sobre esta problemática em sua resposta.

De modo geral, se observarmos a maioria das opiniões dos alunos no que se refere ao uso do cinema nas aulas de literatura (de língua inglesa), muitos deles relacionam o seu aprendizado à possibilidade de o filme ajudá-lo a compreender melhor a obra, pois o fato da mesma ser em língua inglesa dificulta o aprendizado. Podemos ainda perceber, a partir desse dado, que nem todos os alunos que cursam uma licenciatura voltada para língua inglesa têm total domínio dessa língua estrangeira, sendo os filmes um recurso visual que aprimora a compreensão acerca do texto literário estudado.

Por fim, na última pergunta do questionário, que remete à importância do cinema enquanto recurso metodológico nas aulas de literatura, os alunos mencionaram diversos pontos positivos que podem resultar da utilização deste método, o que identificamos nas seguintes respostas: “Trazer novos apreciadores para a literatura, influenciar na leitura das obras, ampliar a visão sobre a obra, fazer comparações etc.” (B1); “Muito importante, levando em consideração a possibilidade de comparação e, talvez, análise.” (B2); “Um recurso que pode atrair os alunos para lerem (*sic*) obras literárias com mais frequência.” (B3); “Se bem utilizado e se houver tempo e recursos de ver o filme, isso será bastante válido.” (B4); “[...] o cinema auxilia na interpretação, na compreensão da obra literária. Também traz novas vertentes para a interpretação.” (B5); Não sei o que dizer a respeito, porque é muito pouco utilizado esse recurso. Mas quando ele aparece, tudo fica mais claro.” (B6).

Podemos destacar nestes posicionamentos uma preocupação não apenas com a utilização do método enquanto inovação nas aulas de literatura, mas que os alunos também percebem tanto o que pode ser positivo quando se fala de cinema na sala de aula, quanto o que pode não ser necessário em todos os momentos de aprendizado dos

alunos: “Partindo do pre suposto (*sic*) que nem todo aluno gosta de cinema. Acho sua utilização em sala de aula boa mais (*sic*) tem de ser moderada para que não se torne enfadonho.” (B7).

Como já mencionamos anteriormente, podemos destacar dentro do posicionamento dos alunos, a partir do que foi apresentado nos questionários, que eles percebem a relação texto/filme a partir da comparação entre as duas narrativas, mas ao mesmo tempo eles também refletem sobre as possibilidades metodológicas que permeiam o seu aprendizado nas aulas de literatura. Neste caso, eles destacam as semelhanças e diferenças entre texto e filme (o influencia na sua preferência entre um e o outro), sobretudo o modo como o filme vai auxiliar na sua compreensão da obra devido ao pouco conhecimento em língua inglesa.

#### 3.4 O TEXTO LITERÁRIO E SUA ADAPTAÇÃO PARA O CINEMA NA SALA DE AULA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS

Neste momento, realizamos uma análise referente às aulas ministradas nas Turmas A e B, em que os professores utilizaram filmes no trabalho com duas obras literárias. Lembrando que estas turmas são formadas por alunos das disciplinas de Literatura Inglesa dos cursos de Licenciatura em Letras (habilitação em Língua Inglesa) de duas Instituições públicas de Ensino Superior da cidade de Campina Grande.

Destacamos aspectos referentes à metodologia utilizada pelo professor em suas aulas do estudo das obras literárias através das suas adaptações cinematográficas, e a forma como o aluno apreendeu o conteúdo apresentado a partir da mesma. Quando nos referimos ao método, tentamos não pensá-lo enquanto uma forma fechada de pesquisa, mas ampliar as suas possibilidades de acordo com o nosso objeto, como afirma Pinheiro (2011):

De fato, ao cultivarmos uma postura investigativa, já estamos indicando um método. Método aqui não pode ser entendido como camisa de força, algo que

tem que ser aplicado a ferro e fogo. Como veremos, em literatura (e na arte em geral) muitas vezes o objeto é que nos suscita o método. Ou seja, à medida que vamos nos aproximando do objeto (poema, conto, romance, etc.) é que vamos descobrindo elementos importantes para a leitura (PINHEIRO, 2011, p. 16-17).

Partindo desta reflexão, organizamos para cada turma uma análise dividida em três momentos: 1) a descrição das aulas em que se trabalhou texto literário e sua adaptação; 2) a apresentação das narrativas trabalhadas; 3) e a análise das aulas a partir dos seguintes pontos destacados: metodologia utilizada pelo professor e recepção do texto a partir das impressões dos alunos e do trabalho realizado em sala. Ao mantermos uma postura investigativa e, sobretudo, reflexiva, podemos constatar que o método utilizado pelos professores direciona as suas aulas, mas que este proporciona, ao mesmo tempo, uma série de resultados, tendo em vista que cada turma (e cada aluno) internaliza e exprime seus conhecimentos diferentemente.

### 3.4.1 TURMA A

#### 3.4.1.1 DESCRIÇÃO DAS AULAS

Na turma A, temos a disciplina Literatura Inglesa Contemporânea, na qual foi trabalhada a obra *Mrs Dalloway*, de Virgínia Woolf (1996), entre 22 e 25 de julho de 2013, nos seguintes dias e horários: segunda feira (das 10h às 12h) e quinta feira (das 8h às 10h) respectivamente. Tendo em vista que a disciplina refere-se à literatura inglesa contemporânea, temos dentro do conteúdo programático do plano de curso<sup>11</sup> a proposta de leitura de duas obras de Virgínia Woolf e, dentre elas, está a que destacamos nesta pesquisa. Ainda sobre o plano de curso, o professor destaca como metodologia para trabalho com os textos literários em sala de aula a leitura e discussão dos mesmos, debates, seminários e apresentação de filmes.

---

<sup>11</sup> Ver Plano de curso da Turma A em Anexo C.

Logo, a proposta de trabalho com o texto literário apresentada pelo professor, nas aulas observadas, foi a seguinte: disponibilização da cópia da obra literária trabalhada (em língua inglesa) para os alunos uma semana antes das aulas e, nestas, houve também a utilização a adaptação cinematográfica de mesmo título da obra original (direção de Marleen Gorris, 1997) para nortear as discussões acerca da narrativa.

No primeiro dia de trabalho com o texto, o professor iniciou a aula partindo das impressões dos alunos acerca da leitura do livro, que já deveria ter sido previamente realizada. Nesse momento da aula, havia apenas dois alunos presentes, os quais haviam lido grande parte da narrativa (sem haver, ainda, a finalizado). O professor fez perguntas aos alunos para que eles destacassem sua opinião acerca da forma como a obra é construída, partindo de características particulares da mesma e, diante disso, a que conclusões eles haviam chegado após este primeiro contato com a obra de Virgínia Woolf.

Embora a narrativa tenha um cunho voltado para a introspecção, considerando o teor psicológico que a norteia (fluxo de consciência), os alunos consideraram o texto interessante, mesmo sendo difícil de compreender em alguns momentos devido à complexidade da obra propriamente dita. Nesse caso, nenhum problema em relação à compreensão de textos em língua inglesa foi destacado por parte dos alunos.

Após esta breve apresentação acerca das impressões dos alunos quanto à obra a ser estudada, o professor apresentou à turma a adaptação cinematográfica, *Mrs Dalloway* (Gorris, 1997), a qual foi exibida durante duas aulas seguidas para nortear as discussões acerca da narrativa de mesmo título.

Metodologicamente, o professor organizou essa primeira aula da seguinte maneira: primeiramente, algumas partes do filme foram exibidas e, ao mesmo tempo, o professor pausava a projeção no intuito de comparar algumas partes do filme com base na leitura da narrativa. Devido ao número reduzido de pessoas na turma, que tinham lido parte da obra (apenas dois alunos), a discussão se deu apenas entre eles e o professor,

ficando o resto da turma observando o debate e assistindo ao filme sem tecer opiniões. Consequentemente, o professor finalizou a aula em torno de 30 (trinta) minutos antes do horário oficial, ou seja, a aula encerrou-se às 11h:30min.

Na aula seguinte, que ocorreu no dia 25 de julho (das 8h às 10h), a metodologia do professor organizou-se da mesma forma: houve a exibição de partes da adaptação junto à discussão da obra literária. Neste caso, ele destacou o momento que remete ao clímax da história (a festa na casa de Clarissa), logo, a exibição girou em torno desta parte do filme até o seu final.

Nessa aula, estavam presentes apenas cinco alunos (um deles chegou trinta minutos antes do encerramento da aula) e, do mesmo modo que na aula anterior, apenas dois alunos (os mesmos) participaram de maneira efetiva da discussão, promovida pelo professor, sobre os temas da literatura moderna presentes na obra e como estes foram explorados em sua adaptação. O professor deu destaque a vários aspectos, no que concerne ao comportamento de alguns personagens, a relação com o andamento da obra, e a sua caracterização no contexto da narrativa.

Para concluir, o professor ainda destacou temas centrais apresentados na obra; além disso, encerrou sua discussão fazendo um apanhado acerca da compreensão propriamente dita da narrativa por parte dos alunos, relacionando as possíveis dificuldades de interpretação e entendimento à forma como a obra é organizada e, também, com relação ao contexto sócio-cultural em que a mesma se desenvolve.

#### 3.4.1.2 A NARRATIVA TRABALHADA: *MRS DALLOWAY*, DE VIRGÍNIA WOOLF

Considerando a forma como a obra *Mrs Dalloway*, escrita por Virginia Woolf, se organiza tanto em sua versão enquanto texto literário, quanto na forma de filme (adaptação), podemos destacar um elemento que caracteriza as duas versões da mesma narrativa: o teor psicológico que representa as personagens e seus pensamentos, o que

chamamos de fluxo de consciência. Ambas as narrativas consistem num dia na vida de Clarissa Dalloway, uma mulher casada, que vive na Inglaterra com seu marido, o deputado Richard Dalloway. A sua ocupação, além de ser esposa, é a de promover festas para a sociedade inglesa, evento que está para acontecer neste dia.

O fluxo de consciência é o elemento principal na construção da narrativa, que deixa de ser linear (cronológica) para tornar-se psicológica, tendo em vista que os pensamentos de Clarissa referentes ao passado têm um destaque constante, já que estes fatos determinam quem ela escolheu ser e, posteriormente, a motivam a não mais querer continuar vivendo daquela forma. Logo, podemos dizer que o texto organiza-se a partir do presente (dia da festa na casa de Clarissa), mas ao mesmo tempo permeia o passado da sua vida, através de um *flashback*.

Embora os fatos anteriores façam parte do pensamento da protagonista da narrativa, algumas questões são retomadas no presente da vida da mesma. Clarissa passa a maior parte do tempo relembando momentos da sua vida enquanto jovem, quando aproveitava os dias ao lado dos amigos Peter Walsh (que é declaradamente apaixonado por Clarissa) e Sally Seton. Ao lado deles ela conseguia sentir-se livre dos padrões tradicionais impostos pela sociedade, sobretudo para a figura da mulher.

No entanto, ao mesmo tempo em que tentava questionar esses valores sociais junto aos amigos, Clarissa alimentava expectativas para a sua vida, que contradizem estes ideais, já que ela apaixona-se por Richard Dalloway, com quem começa a planejar um futuro casamento. Provavelmente, por sentir-se insegura diante dos novos valores sociais que tentava agregar à sua vida, Clarissa preferiu não entrar em conflito com a sociedade (nem consigo mesma), fazendo-se acreditar que o casamento e a vida dedicada à família seria a melhor escolha.

Clarissa reflete muito sobre o seu papel enquanto mulher através das lembranças do passado, tanto que atividades aparentemente banais do dia a dia são preenchidas por várias divagações acerca das suas escolhas de vida: a rejeição do pedido de casamento

a ela feito por Peter Walsh, o casamento com Richard Dalloway, a sua relação com a filha adolescente (Elizabeth), o fato de ser uma mulher que apenas organiza festas e que não tem outra função diante da sociedade etc.

Após a compra das flores para a festa, ela retorna à sua casa, ainda pensando no passado, mas planejando-se para o grande evento que acontecerá à noite. O marido encontra-se em casa e avisa que irá a um almoço na casa de Lady Bruton. Após a saída de Richard, ela recebe uma visita inesperada: Peter Walsh, que estava morando na Índia, retorna à Inglaterra e vai revê-la. Ele conta para Clarissa que está com problemas afetivos, que está apaixonado por uma mulher. O reencontro dos dois amigos no faz pensar na possibilidade deles ficarem juntos, já que Clarissa sempre foi o grande amor da vida de Peter, e a mesma aparenta não estar completamente feliz com o próprio casamento.

O teor psicológico não se constrói apenas através dos pensamentos de Clarissa, mas também através das reflexões de Septimus Warren Smith. Ao mesmo tempo em que ela organiza a festa que acontecerá em sua casa e relembra os fatos do passado, Septimus vive de modo angustiado e perturbado, consequência de sua presença como soldado na Primeira Guerra Mundial, na qual perdeu um companheiro de batalha (Evans). Septimus vive depressivamente, tanto por ter perdido o amigo, e sobretudo pelo fato de sentir-se mal no contexto social em que vive. A sua presença na guerra o tornou depressivo e ele é observado constantemente pelas pessoas por conta da sua inconstância de humor. Tem como companheira Lucrezia, sua esposa, que cuida dele pacientemente, mas as vezes não consegue lidar com aquela situação.

O ápice da narrativa acontece em dois momentos, que correspondem a marcos tanto na vida de Clarissa, quanto na de Septimus. Perturbada pela inconstância do humor do marido, Lucrezia resolve levá-lo a um médico, que sugere a internação de Septimus para que ele retome sua “tranqüilidade de viver”. O jovem discorda completamente dessa necessidade, declarando ao médico que a sua dor de viver é constante e não vai ser

eliminada, já que a vida em meio à sociedade o tornou uma pessoa extremamente sensível diante de tantas problemáticas. Mesmo ouvindo o paciente, o médico age friamente, avisando que enviaria o pessoal da clínica para buscá-lo às 18 horas daquele mesmo dia.

Septimus e a esposa saem do consultório como se nada estivesse acontecendo, como se a internação fosse algo desimportante. O casal segue para casa e, enquanto Lucrezia prepara chapéus para vender, Septimus a ajuda em meio às ideias criativas e aos devaneios constantes relacionados à morte de Evans. Em meio a esta conversa, Lucrezia decide que vai acompanhar o seu marido ao hospital e que lá viverá com ele. De repente, chegam os homens do hospital psiquiátrico para levar Septimus e, para sua surpresa, quem veio buscá-lo foi um dos médicos que ele abomina: o dr. Holmes. Sentindo que não haverá solução, Septimus procura uma forma de eliminar-se daquele mundo que o tornou infeliz: pula da janela do apartamento no momento em que o médico chega.

Em um outro momento, a protagonista da história também passa por uma transição em sua vida, marcada pelo evento mais esperado do dia: a festa em sua casa. Clarissa e seu marido recebem os convidados que estão dentre tantas pessoas da alta sociedade inglesa. Preocupada com o sucesso do evento, ela comenta várias vezes com seu companheiro se tudo correrá bem (esta é, inicialmente, sua principal preocupação). Em algum momento, chegam seus melhores amigos: Peter Walsh e, inesperadamente, Sally Seton. Por estar muito ocupada com os outros convidados, Clarissa acaba não dando tanta atenção aos seus amigos, o que faz com que eles se sintam mal estando ali. Peter e Sally conversam e relembram dos fatos que vivenciaram no passado junto com Clarissa que, enquanto jovem, era bastante diferente do que é no momento. Chegam então à conclusão de que a amiga foi influenciada por esse meio social cheio de futilidades, sentindo que ela não é mais a mesma do passado.

Em um dado momento da festa, Clarissa escuta algumas pessoas falando de um

jovem que se matou naquele mesmo dia, ao anoitecer. Era um homem “descontrolado”, que se recusara a ir para uma clínica de tratamento psicológico, e se desfez de sua própria vida. Clarissa passou a pensar no que aconteceu àquele homem, no que o fizera chegar a tal ponto. A atitude de Septimus, pessoa que ela nem conhecera, a fez repensar sobre o rumo que sua vida tomou, a forma como ela tem aproveitado os dias, como a vida poderia ser vivida de outras formas etc. Assim, ela se lembra de momentos do passado que viveu junto com Peter e Sally, misturando seus pensamentos sobre as pessoas com quem convive no momento, que permeiam suas vidas através de mentiras, corrupção etc.

Ao mesmo tempo, ela pensa na sua condição enquanto mulher, como as coisas mudaram após o seu casamento com Richard. Ela, antes, vivia as coisas intensamente e livremente, mas após casar-se, inferiorizou-se diante do marido (algo que já havia sido avisado por Peter quando ela tomou aquela decisão). O seu brilho, sua força de viver diminuiu com o passar do tempo. Essa reflexão fez com que Clarissa retomasse à festa pensando na vida com outras possibilidades, como se todos aqueles pensamentos a tivessem conduzido para uma grande mudança que, na verdade, seria também uma retomada para uma vida mais leve, mais fluida, mais livre e cheia de sonhos, tal qual ela tinha quando era mais jovem. Ela repensa na festa e sente que precisa voltar, para todos mas, sobretudo, para os amigos Sally e Peter.

Por fim, Clarissa reflete mais uma vez sobre a morte de Septimus, sentindo que ele jogou sua vida fora, se desfez de tudo, mas ela não precisa fazer isso. O ideal seria avançar na vida de maneira corajosa e menos temerosa: neste momento ela se compara a Septimus, como se a morte dele fosse uma motivação para ela recomeçar sua vida. Ao retornar à festa, reencontra seus amigos, seu marido e os outros convidados.

Eis aqui a relação entre os dois personagens que, mesmo não se conhecendo, influenciaram a vida um do outro. Suas emoções e reflexões sobre a vida são muito intensas, pois vão da loucura à sanidade, da perda ao equilíbrio, da confusão diante da

vida ao amor pela mesma; e isso acontece enquanto eles estão vivenciando momentos corriqueiros que vão desde uma saída para comprar flores, a um passeio no parque. Logo, podemos dizer que *Mrs Dalloway*, procura nos aproximar do que é mais importante do que falar sobre fatos corriqueiros do dia a dia, pois remete à própria existência humana, esta que não é delimitada apenas por um tempo cronológico e um determinado espaço, mas por um tempo psicológico que só nós podemos construir e que preenche a nossa singular existência.

#### 3.4.1.3 ANÁLISE DAS AULAS: MÉTODO E RECEPÇÃO

Para análise do trabalho desenvolvido pelo professor junto aos alunos com relação à leitura e discussão da obra *Mrs Dalloway*, de Virgínia Woolf (1996), destacamos 03 (três) momentos importantes que delimitam tanto o método utilizado durante as aulas: a leitura da obra, o trabalho entre esta e sua adaptação cinematográfica, e a recepção do texto e filme por parte dos alunos, a partir do direcionamento proposto nas aulas.

No que se refere à metodologia utilizada pelo professor nas aulas em que a obra *Mrs Dalloway* foi trabalhada junto com a sua adaptação cinematográfica, podemos elencar algumas questões iniciais importantes: primeiramente, houve a indicação da leitura da obra num momento anterior à aula em que houve a discussão propriamente dita do texto, ou seja, a turma teve cerca de, no mínimo, 04 (quatro) dias para realizar uma leitura inicial da obra (esta que foi disponibilizada para que os alunos fizessem uma cópia), tendo em vista que a discussão acerca da mesma se estendeu durante dois encontros com a turma.

Podemos considerar importante este fator já que seria menos produtivo fazer a leitura do texto literário em sala para então realizar uma discussão sobre o mesmo; mas, sabemos que é de praxe que o professor indique a leitura de um texto em um momento prévio da leitura do mesmo na sala de aula. No entanto, a leitura de uma obra como a de

Virgínia Woolf demandaria um certo tempo para que os alunos se acostumassem tanto com a forma como a narrativa está escrita, como com o estilo de escrita da autora.

Tais elementos são determinantes para que o aluno consiga compreender o texto estudado, o que influencia também na forma como ele participará das discussões ao longo das aulas. Como mencionamos anteriormente, apenas 02 (dois) alunos conseguiram fazer a leitura inicial do texto, logo, a primeira aula em que este foi discutido só girou em torno dos comentários feitos pelos mesmos.

Os mesmos alunos afirmaram terem tido algumas dificuldades quanto à leitura, já que não conheciam o estilo de escrita da autora, e estavam mais acostumados a ler narrativas de cunho cronológico, e não psicológico, ou seja, os alunos não têm muita familiaridade na leitura deste tipo de texto. Mesmo diante de tais dificuldades, eles (os alunos que realizaram a leitura do texto) afirmaram ter apreciado a leitura da obra.

Na aula seguinte, a situação com relação à leitura repetiu-se e apenas os mesmos alunos da aula anterior apresentaram uma continuação da leitura do texto. Nenhum dos que ainda não haviam realizado a leitura do texto a iniciaram. Isso foi um fator determinante no decorrer das discussões, já que a participação da turma se restringiu aos comentários feitos por apenas 02 (duas) pessoas, além do professor.

#### 3.4.1.4 O TRABALHO COM AS NARRATIVAS: OBRA E ADAPTAÇÃO

Para a realização da discussão do texto literário o professor utilizou, além da leitura da obra *Mrs Dalloway*, a adaptação de mesmo nome dirigida por Marleen Gorris (1997), com legendas em português<sup>12</sup>. As discussões acerca da obra e do filme foram feitas em língua inglesa durante as duas aulas em que o texto foi trabalhado. Com base na metodologia apresentada no plano de curso da disciplina, já delimitamos que o enfoque das discussões conduzidas pelo professor giraram em torno de: aprimorar o

---

<sup>12</sup> O filme estava com legendas em português porque fora a única versão que o professor conseguiu encontrar para utilizar em suas aulas, copiada de uma fita VHS.

conhecimento cultural, mostrando a influência da história na literatura e o modo como esta reflete a vida e os costumes da época; discutir a produção literária contemporânea numa perspectiva dos estudos culturais no que tange às críticas social, de gênero, étnica, política, etc.

O filme foi exibido em partes que o professor destacou tanto para a primeira quanto para a segunda aula, ou seja, o seu objetivo não era assistí-lo na íntegra, mas dar destaque a alguns momentos da adaptação que estavam no texto, comparando-os (se havia uma relação direta, ou não, com a obra).

A aula do dia 22 de julho iniciou-se a partir de uma primeira apresentação da obra que, como fora dito anteriormente, começou com os comentários dos próprios alunos com relação à leitura que eles tinham feito da mesma, o professor iniciou a exibição do filme fazendo comentários acerca das diferenças e semelhanças existentes entre texto e adaptação a partir da primeira cena do filme. Sabendo que a história se inicia com a saída de Clarissa Dalloway para a floricultura no intuito de comprar as flores para a festa que haveria em sua casa naquela noite, o filme quebra essa expectativa iniciando com a cena de Septimus Warren na guerra, no momento em que seu amigo Evans morre (figura 01). Após esta primeira cena, a narrativa segue com a apresentação de Clarissa em seu quarto, tecendo reflexões sobre a sua vida (figura 02).



Figura 1: Septimus está na Guerra e vê a morte de Evans.

Mrs Dalloway (1997)



Figura 2: Clarissa se olha no espelho e reflete sobre sua vida.

Mrs Dalloway (1997)

Após este momento, o professor questionou os alunos sobre o propósito da diretora em destacar primeiramente o personagem Septimus para, em seguida, apresentar Clarissa. De acordo com as observações feitas, procurou-se dar destaque aos dois personagens (sobretudo Septimus), tendo em vista a igual importância de ambos para o desenvolvimento da história, como se houvesse uma distribuição equilibrada na aparição deles, o que não acontece tanto no texto. Da mesma forma, é importante frisar que há também um destaque para o fato de que os dois personagens, embora não se encontrem ao longo da história, se relacionam através da maneira como vivenciam suas vidas.

Outra questão destacada é o contexto histórico em que a obra foi publicada (1925), ou seja, num momento pós Guerra Mundial, o que influenciou a construção da narrativa de Virgínia Woolf como aconteceu com outras publicações de obras literárias da época. Esse elemento histórico é utilizado no filme como uma forma de apresentar a narrativa.

A questão da discussão sobre adaptação segue no momento em que o filme retoma a narrativa semelhante ao que acontece no livro, já que após a cena de Septimus,

aparece a personagem Clarissa Dalloway se preparando para o dia da festa. O professor destaca que adaptações não precisam ser, necessariamente, narrativas idênticas ao texto literário o qual tomam como base, já que alguns elementos são destacados e outros ficam em um segundo plano na narrativa cinematográfica, como apresenta Brito (2011) sobre os tipos de adaptação.

Após a exibição da cena em que Clarissa vai à floricultura, o professor destaca um fato que está presente no filme, mas que não acontece na obra: o “encontro” entre Clarissa e Septimus. No texto, os dois não se vêem, mas no filme Septimus está na rua ouvindo o barulho alto causado por um carro e, assustado, olha em direção à floricultura, onde encontra-se Clarissa (figura 03), mas ao mesmo tempo parece longe como se estivesse vivenciando a tensão e o terror pelo qual passou na guerra. Enquanto isso, Clarissa o observa de dentro da floricultura (figura 04).



Figura 03: Septimus olha para a floricultura, onde encontra Clarissa.

Mrs Dalloway (1997)



Figura 04: Clarissa observa Septimus de dentro da floricultura.

Mrs Dalloway (1997)

Após a exibição de mais algumas cenas do filme, o professor deixou os alunos livres para fazer comentários acerca da leitura da obra junto à observação da sua adaptação cinematográfica, mas direcionou este momento apresentando um questionamento sobre a maneira como o diretor do filme aborda o fluxo de consciência, além dos *flashbacks* e *flash forwards* da vida de Clarissa que representam as suas memórias (e saudades) do passado, algo que não podemos visualizar claramente no texto literário (que o professor afirma ser difícil de identificar) da mesma forma que temos na adaptação.

Em seguida, o professor deixou a turma direcionar seus comentários para algum aspecto que eles tenham achado interessante com relação ao texto/filme, uma passagem que está presente nos dois e que tenha chamado a atenção deles. Um dos alunos destaca a passagem no livro em que a personagem diz: “[...] this being Mrs Dalloway; not even Clarissa any more; this being Mrs Richard Dalloway<sup>13</sup>” (WOOLF, 1996, p. 08), passagem que também encontramos no filme (figuras 05 e 06).

---

<sup>13</sup> Isso é ser a senhora Dalloway; não sou mais Clarissa; isso é ser a senhora Richard Dalloway. (tradução nossa)



Figura 05: Clarissa caminha e reflete sobre quem ela é.

Mrs Dalloway (1997)

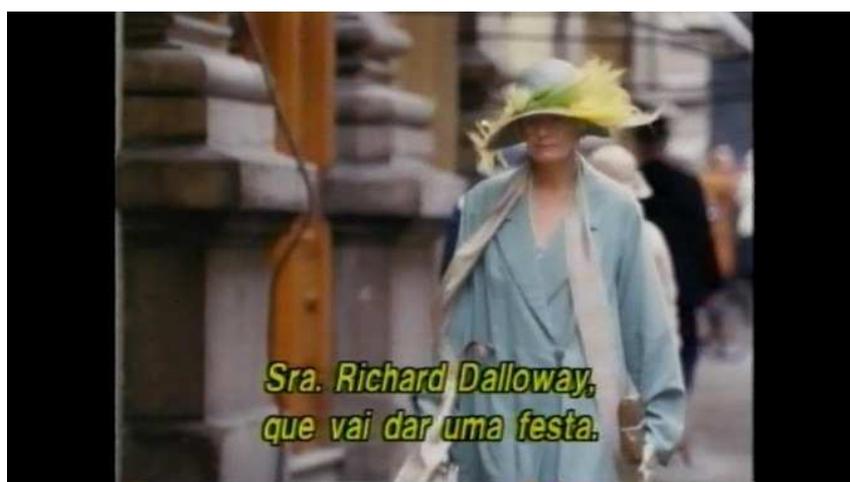


Figura 06: Clarissa caminha e reflete sobre quem ela é.

Mrs Dalloway (1997)

Esse momento remete a uma das primeiras reflexões de Clarissa acerca da sua condição individual e enquanto mulher, como se o passado não existisse mais e ela, tendo deixado de ser apenas Clarissa, tornou-se a sra. Dalloway, ou seja, alguém que existe e que é referenciada (ou dependente?) a partir de outra pessoa, de uma figura masculina (o marido). O aluno faz a relação existente entre a personagem mais jovem, que era sonhadora e cheia de ideias sobre como algumas coisas poderiam mudar no

mundo, mas que agora eram apenas produto de seus sonhos do passado, já que a sua vida estava totalmente voltada para sua condição de esposa de um político.

A discussão segue voltando-se agora para um momento da narrativa que não se encontra claramente na sua adaptação. O professor sugere a leitura dos três primeiros parágrafos da história e, a partir deste, comenta a escrita de Virgínia Woolf, que embora seja classificada enquanto prosa contém muitos elementos líricos que remetem ao poético, logo, seu texto pode ser também associado à prosa poética. A partir desse recurso estilístico, a autora apresenta a narrativa em que envolve tanto o fluxo de consciência, que remete aos seus pensamentos e retomando o passado, ao lembrar-se de Peter Walsh e da sua vinda da Índia nos próximos meses, voltando então para o momento em que ela encontra-se na rua a caminho da floricultura.

O professor destaca outro momento da narrativa, que consiste no primeiro parágrafo da segunda parte do livro, em que o personagem Septimus Warren é apresentado após o barulho de um carro ter assustado as pessoas dentro e fora da floricultura (mesmo momento em que Clarissa e Septimus se olham no filme). Outro trecho sobre os pensamentos de Septimus foi lido para ilustrar como o fluxo de consciência refere-se tanto à Clarissa, quanto a Septimus.

Mais uma vez o professor pediu que os alunos destacassem algo presente na narrativa que os tivesse chamado a atenção. Um aluno destacou uma questão já discutida sobre a vontade que Clarissa tinha de ser a mesma pessoa que era quando jovem. Outra aluna chamou a atenção para uma personagem que ainda não havia sido mencionada na discussão: Lucrezia, a esposa de Septimus, que não tem tanto destaque no filme quanto na narrativa propriamente dita.

A discussão se encerrou com a exibição de outra parte do filme e o professor destacou que, na aula seguinte, seria feita uma análise mais detalhada da narrativa com base na parte final do filme (a festa na casa de Clarissa) logo, quem ainda não havia feito a leitura da história poderia fazê-la, principalmente a última parte da mesma. Por fim, o

professor ainda indicou a leitura do conto *The legacy*, de Virgínia Woolf (*s.d.*) para que os alunos fizessem a relação existente entre a protagonista dessa narrativa e Clarissa Dalloway.

Na segunda aula em que foi trabalhado *Mrs Dalloway*, dia 25 de julho, houve a exibição da última parte da adaptação cinematográfica da narrativa, que também consiste na mesma do livro: a festa na casa de Clarissa Dalloway. Num primeiro momento, o professor exibiu o filme e, em seguida, realizou uma análise mais detalhada da narrativa junto com os alunos pontuando os seguintes aspectos listados no quadro na sala de aula:

- 1) Loneliness/spiritual empty (*sic*) in modern society;
- 2) Difficulty in (*sic*) relationships;
- 3) Difficulty in (*sic*) establishing the (*sic*) communication<sup>14</sup>.

O primeiro comentário a ser feito pelo professor é sobre a diferença existente entre o filme e o livro em relação à cena final, na qual Clarissa não fala nada, mas expressa suas sensações através do pensamento. A discussão junto à turma inicia a partir de um dos elementos característicos do filme, que é o fluxo de consciência e, sobre isto, o professor pergunta aos alunos como podemos identificá-lo durante a leitura ou observação da adaptação (de que forma estaria presente nos dois tipos da narrativa). Diante deste questionamento, um dos alunos afirma que assistir ao filme torna mais fácil a identificação dos momentos em que Clarissa está pensando sobre sua vida ou vivenciando determinadas situações, o que parece confuso no livro. Podemos dizer, então, que o filme auxilia na compreensão da obra.

Para direcionar melhor a discussão, o professor retomou os pontos anotados no quadro e referentes às temáticas predominantes na narrativa e questionou os alunos sobre a maneira como aqueles temas estavam dispostos ao longo do texto, destacando o

---

<sup>14</sup> 1) Solidão/ vazio espiritual na sociedade moderna; 2) Dificuldade com relacionamentos; 3) Dificuldade em estabelecer comunicação. (tradução nossa)

fato de que tais características são marcantes na literatura moderna. Para isso, ele retomou também a leitura do livro e destacou, dentro da parte final, algumas questões. Primeiramente, a maneira como Clarissa recebeu os convidados em sua festa, cumprimentando-os com a seguinte frase: “How delightful to see you!’ said Clarissa. She said it to everyone. How delightful to see you! She was at her worst – effusive, insincere<sup>15</sup>” (WOOLF, 1996, p. 121), sentença que ela repete várias vezes. A questão é direcionada para os alunos: quais as impressões que eles teriam sobre essa fala/ atitude de Clarissa? Uma aluna considerou-a automática, como se ela estivesse cumprimentando os seus convidados sem se importar muito com a presença deles.

A preocupação constante de Clarissa se dá com relação à festa propriamente dita, já que ela menciona em algum momento: “Oh dear, it was going to be a failure; a complete failure, Clarissa felt it in her bones [...]. She could see Peter out of the tail of her eye, criticising her, there, in that corner<sup>16</sup>” (WOOLF, 1996, p. 122). Mas por que estaria Peter criticando Clarissa? Um dos alunos comentou a relação que os dois tiveram quando eram jovens e, por isso, Peter conhecia a verdadeira Clarissa, aquela que não se importaria com festas e situações daquele tipo. Além disso, o aluno complementa que Clarissa evitava o amigo para não reencontrar a sua verdadeira identidade, a qual ele conhecia muito bem. O aluno continua lendo a passagem que segue a citação acima, justificando a maneira como Clarissa se via diante de Peter, observada e criticada o tempo todo durante a festa.

Sobre as questões sociais, o professor destaca a fala de uma personagem (Lady Bruton) a qual ele considera sexista ao descrever Clarissa:

Oh, perfectly well!” said Clarissa. (Lady Bruton detested illness in the wives of politicians).

“And there’s Peter Walsh!” said Lady Bruton (for she could never think of anything to say to Clarissa; though she liked her. She had lots of fine qualities; but they had nothing in common – she and Clarissa. It might have been better if Richard had married a woman with less charm, who would have helped him

<sup>15</sup> Que prazer em vê-lo! (tradução nossa)

<sup>16</sup> Oh, estava para ser um desastre, um grande desastre, sentiu Clarissa dentro de si. Ela podia ver Peter fora do alcance de seus olhos, criticando-a, lá, naquele canto. (tradução nossa)

more in his work. He had lost his chance of the Cabinet)<sup>17</sup> (WOOLF, 1996, p. 130).

A partir desta afirmação o professor faz uma comparação entre a história de Clarissa e a de Angela Clandon, protagonista do conto de *The legacy*<sup>18</sup> (WOOLF, *s.d.*). Uma das alunas afirma que Angela foi mais corajosa no sentido perseguir seus objetivos, arriscando sua própria vida para estar com quem amava. Clarissa, por sua vez, é uma mulher conformada com a sua condição feminina, pois além de estar insatisfeita sua vida, sabe que nutre uma paixão antiga por Pete, mas as mudanças em sua vida não acontecem e os seus desejos ficam apenas em seus pensamentos e reflexões constantes. Uma das alunas considera Clarissa uma pessoa covarde por saber que está apaixonada por Peter, mas ainda assim tenta convencer-se de que é feliz junto de Richard, porque estando com ele é mais fácil viver sem enfrentar certas questões sociais com as quais ela não concorda.

Além do personagem do conto, chega-se à discussão principal em que se relacionam Clarissa e Septimus que, embora estejam em contextos completamente diferentes, enfrentam seus próprios conflitos internos com relação à vida. O suicídio é uma possibilidade para alguns personagens de se desfazer dos seus dilemas e conflitos internos nas narrativas de Virgínia Woolf.

Dessa forma, o professor analisa essa temática e a influência da mesma na vida de Clarissa quando um dos convidados da festa lhe fala sobre o suicídio de um jovem

---

<sup>17</sup> “Oh, perfeitamente bem!” disse Clarissa. (Lady Bruton detestava as doenças das esposas dos políticos). “E aí está Peter Walsh!”, disse Lady Bruton. (ela não conseguiu pensar em nada mais para dizer a Clarissa, embora gostasse dela. Teria sido melhor se Richard tivesse casado com uma mulher menos charmosa, que o ajudasse mais em seu trabalho. Ele havia perdido sua chance no gabinete. (tradução nossa)

<sup>18</sup> O conto consiste na história de Angela Clandon, que morre num acidente e deixa uma série de diários para o seu marido, estes que escreveu durante sua vida de casada. Ao longo das leituras, Gilbert Clandon observa que a sua importância na vida da esposa começa a diminuir, e que esta inicia uma relação muito próxima que ela menciona em seus diários através das iniciais B.M. Ele descobre que, com o passar do tempo, ela o encontra constantemente e, em seus últimos textos, ela resolve arriscar algo para estar com ele. No entanto, os diários encerram e Gilbert não consegue desvendar o final da história entre Angela e B.M. Ao questionar a sua empregada, Sissy Miller, descobre que B.M. era irmão da mesma, este que havia falecido recentemente, logo, ele chega à conclusão que sua esposa matou-se no intuito de reencontrá-lo após a morte.

(Septimus) que ocorrera naquela tarde. Ao mesmo tempo em que fica espantada, Clarissa se chateia pelo fato de alguém vir falar em morte na sua festa, já que aquela não seria uma situação em que esse tipo de assunto fosse adequado. O que importa é que os dois personagens mergulham em seus pensamentos e, através deles, tomam decisões com relação à vida.

O professor retoma os pontos anotados no quadro, dos quais destaca o último, a “dificuldade em estabelecer comunicação”, e pergunta para os alunos se isso pode ser encontrado na obra de Woolf. A sequência da explicação consiste em destacar os comportamentos tanto de Clarissa quanto de Septimus para observar que a maneira como eles pensavam as coisas (de um modo solitário), ilustra o modo como eles se reservavam socialmente por conta das suas problemáticas particulares, já que tinham dificuldade de comunicar-se em relação aos seus sentimentos.

Logo, por apresentar pensamentos semelhantes aos de Septimus, Clarissa se sentia muito parecida com ele: “She felt somehow very like him – the young man who had killed himself. She felt glad that He had done it; thrown it away while they went on living. The clock was striking<sup>19</sup>” (WOOLF, 1996, p. 135).

O tempo é um elemento muito importante na narrativa e é mencionado durante a análise feita pelo professor junto à turma. É interessante pensar que a predominância da mesma não é de tempo cronológico, mas sim do psicológico, mesmo havendo fatos que delimitam passado e presente, tanto que o título do livro seria, inicialmente, *The hours*<sup>20</sup> (As horas), ou seja, o tempo é um elemento de destaque na obra.

Sobre a última parte do livro, temos o momento em que Clarissa sai da festa e vai para um local reservado na sua casa para repensar algumas coisas de sua vida após

---

<sup>19</sup> Ela se sentiu, de certa forma, muito parecida com ele – o jovem homem que havia se matado. Ela sentiu-se feliz pelo que ele fez, jogou tudo para o ar enquanto vivia. As horas estavam se derrubando. (tradução nossa)

<sup>20</sup> *The hours*, filme dirigido por Stephen Daldry (2002), é baseado no livro *As horas*, escrito por Michael Cunningham, e também inspirado em *Mrs Dalloway*, de Virgínia Woolf. No filme temos a história de três personagens: Virgínia Woolf, Clarissa Dalloway e Laura. As três vivem em ambientes distintos, mas compartilham dos mesmos sentimentos de insatisfação e angústias com relação às suas vidas.

saber da morte do jovem Septimus, o qual ela não conhecia, mas que parecia sentir a semelhança com que ele vivenciava seus dias tal qual ela fazia (figuras 07 e 08). O professor destaca que este é o último momento na história em que Clarissa fala, sendo o resto apenas apontamentos feitos pelo narrador ou pelos seus pensamentos. No filme, ela continua se comunicando com os outros personagens e mantendo seus pensamentos reflexivos. Temos também a visão que os outros vão descrever a partir da presença dela no ambiente.

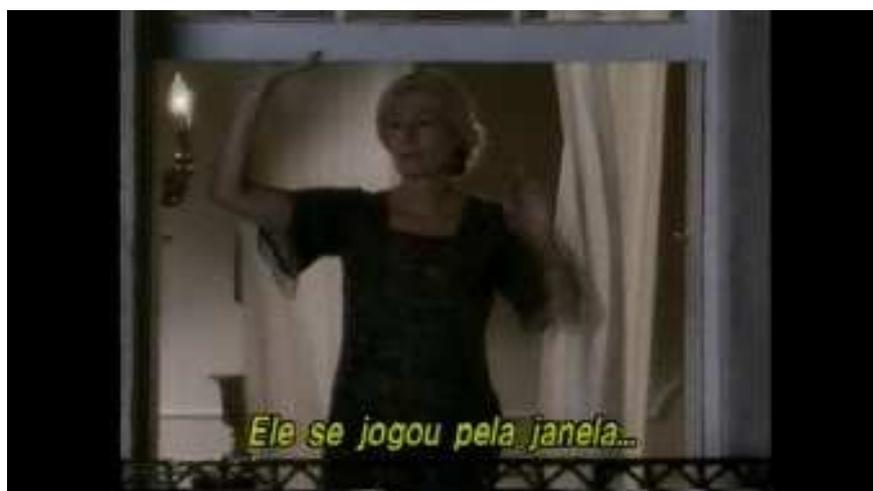


Figura 07: Clarissa reflete sobre o suicídio de Septimus.

Mrs Dalloway (1997)

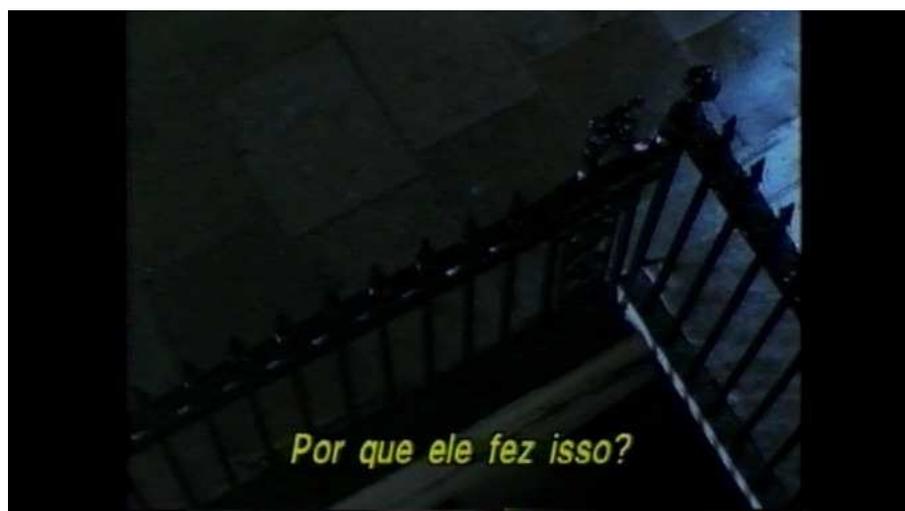


Figura 08: Clarissa reflete sobre o suicídio de Septimus.

Mrs Dalloway (1997)

Ainda sobre a relação existente entre Clarissa e Septimus, o professor faz a leitura de uma análise (escrita por ele mesmo) na qual afirma que os dois personagens são “a mesma pessoa”, como se fossem um mesmo personagem (o duplo). Embora eles tenham vidas completamente diferentes, em algum momento elas convergem para um mesmo ponto (figuras 09 e 10), já que eles estão no mesmo contexto social: a modernidade, que causa toda a angústia de viver que eles sentem.

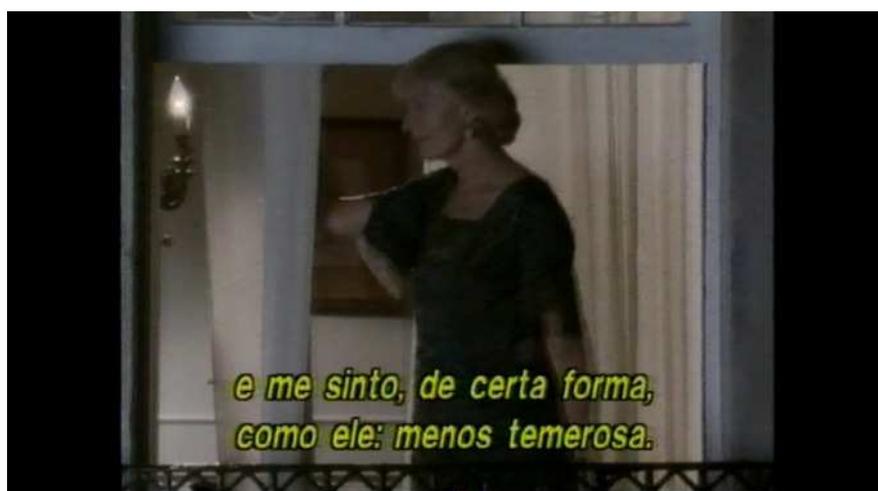


Figura 09: Clarissa se compara à Septimus.

Mrs Dalloway (1997)



Figura 10: Clarissa se pensa, positivamente, sobre o suicídio de Septimus.

Mrs Dalloway (1997)

Outro momento destacado da narrativa acontece quando Sally e Peter estão num local reservado da casa falando sobre quem era Clarissa quando jovem e como ela está agora: era uma jovem apaixonada por Peter, mas que perdeu-se no universo em que adentrou quando casou-se com Richard, ou seja, uma mulher que não está feliz com a própria vida, mas que não afirma isso para ninguém (figura 11). Eles chegam até a comparar a jovem Clarissa à sua filha Elizabeth, lembrando como sua amiga era ousada e livre quando tinha a idade da filha.

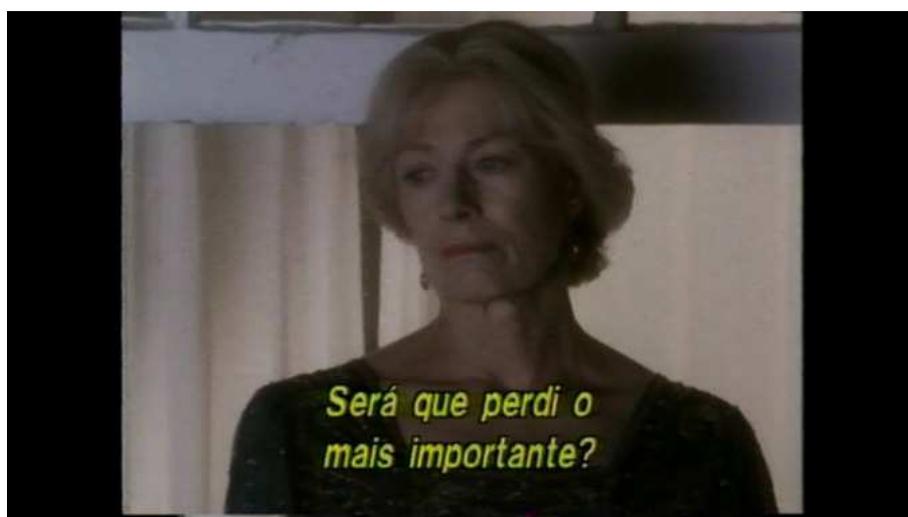


Figura 11: Clarissa reflete sobre sua vida.

Mrs Dalloway (1997)

A discussão finalizou quando o professor retomando a participação dos alunos sobre aspectos (temática, elemento estilístico etc) que eles gostariam de comentar sobre a obra estudada. Para fechar, ele retoma as temáticas anotadas no quadro para delimitar as principais discussões acerca da obra, refletindo junto com a turma se a comunicação é o tema em destaque ou se outros podem ser considerados como a opressão social, a questão de como a figura da mulher é representada socialmente, a consequência da guerra na vida das pessoas etc. Sobre essa temática, uma aluna faz observações acerca do comportamento de Septimus a partir dessa vivência (a participação na guerra), angústias que só podem ser compreendidas por alguém que realmente vivenciou este fato.

Por fim, o professor encerrou a discussão retomando as impressões gerais dos alunos acerca da obra estudada: se foi difícil realizar a leitura, analisá-la etc; já que ela tem toda uma construção que, embora seja familiar para alguns, ainda dificulta a sua compreensão, uma vez que *Mrs Dalloway* é uma narrativa que exige bastante reflexão do leitor. Uma das alunas mencionou a sua dificuldade em iniciar a leitura da obra de Virgínia Woolf, mas que após esse primeiro momento de estranhamento, pôde perceber a beleza da narrativa. O professor ainda complementou a discussão falando da proximidade que o texto de Woolf apresenta na atualidade, sendo algo que apresenta temáticas contextualizadas tanto naquele momento histórico quanto no que vivenciamos agora.

#### 3.4.1.5 RECEPÇÃO: O TRABALHO COM O TEXTO A PARTIR DAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS

Considerando os dois momentos das aulas que destacamos (a leitura da obra e o trabalho com texto e adaptação), temos algumas reflexões referentes à metodologia utilizada pelo professor: primeiro ele tece alguns comentários acerca do texto lido e, em seguida, alguns alunos participam da situação, trazendo suas contribuições de leitura para a discussão. Dessa forma, podemos dizer que a participação do aluno no compartilhamento de sua experiência enquanto leitor (*leitura compartilhada*) só acontece quando há alguma intervenção do professor, não havendo autonomia por parte do aluno para promover esse tipo de trabalho na sala de aula.

Esse fator pode ser observado em função de alguns aspectos, dentre eles: o de que o trabalho em sala de aula ainda concentra-se em torno do professor, sendo ele visto como único transmissor de conhecimento e ficando o aluno em segundo plano, que é a pessoa que absorve tais conhecimentos. Dessa forma, não acontece uma “mistura de papéis”, já que nem todo tipo de informação compartilhada na aula deve vir,

necessariamente, do professor. Conseqüentemente, o aluno não se sente completamente livre para detectar a sua importância enquanto construtor de conhecimento no espaço da sala de aula e, assim, não se torna autônomo diante do seu processo de aprendizagem.

Embora possamos atribuir um perfil de leitor aos alunos, a partir das contribuições advindas dos mesmos nas aulas sobre a obra literária estudada, é interessante retomarmos algumas questões apresentadas nos questionários aplicados em sala para constatar se este tipo de leitura (de romances) é comum na rotina de leitura dos mesmos.

Dentre as informações coletadas, identificamos que a maioria dos alunos afirmou se interessar pela literatura estrangeira, sendo o texto em prosa (romances, contos e crônicas) o mais lido entre eles. Com relação ao hábito de leitura, metade afirmou realizar a leitura de obras literárias sempre, enquanto que a outra metade lê com menos frequência. O tipo de texto literário citado nos questionários como preferência de leitura não apresenta nenhuma obra de cunho psicológico e que contenha o fluxo de consciência enquanto elemento predominante.

Logo, podemos afirmar que o *horizonte de expectativas* que eles teriam com relação à leitura do livro existiu apenas a partir do que eles conheceriam sobre narrativas em prosa ou sobre a literatura inglesa moderna, que é o objeto de estudo da disciplina, o que parecia ser insuficiente, tendo em vista que a leitura e compreensão da obra foram prejudicadas, pois eles pareciam não ter uma experiência de leitura esta modalidade de narrativa literária. No entanto, como veremos a seguir, acredita-se que eles tenham realizado a leitura de um conto de Virgínia Woolf, *The legacy*, que apresenta uma semelhança com o enredo de *Mrs Dalloway* através do comportamento das protagonistas, mas que não se configura enquanto uma narrativa de cunho psicológico.

Como todos apresentaram nas respostas do questionário um interesse constante pela leitura de obras literárias (sobretudo em língua estrangeira), podemos pensar que a não leitura em sua totalidade da obra requisitada pode ter ocorrido por conta da

dificuldade em compreender a obra de Virgínia Woolf, ou até mesmo por haver uma dificuldade em compreender textos em língua inglesa.

No entanto, a sequência das aulas permitiu que alguns alunos, mesmo não tendo lido e/ ou entendido o texto da autora em sua completude, o compreendessem através da metodologia apresentada pelo professor: indicação da leitura da obra, apresentação de partes da adaptação da mesma, e leitura de trechos do livro seguida de discussão entre os alunos. Logo, o uso do filme na sala aprimorou o trabalho com o texto literário considerando que o professor, na primeira aula em que o texto foi trabalhado, apresentou as características do mesmo e como o fluxo de consciência é apresentado tanto na obra quanto na sua adaptação.

Durante o segundo momento de discussão da obra (segunda aula), o professor procurou fazer a relação entre *Mrs Dalloway* e *The legacy*, levando em consideração a relação de similiaridade entre as personagens principais da obra: Clarissa e Angela. Esta retomada de um texto da autora (provavelmente já lido e trabalhado em aulas anteriores) fez com que alguns alunos relembassem de que maneira as personagens femininas são construídas por Virgínia Woolf a partir de algumas características predominantes: o papel da mulher num contexto histórico social, a vida angustiante das personagens (reflexões sobre a sua condição feminina) e a relação entre elas e seus maridos (o casamento). Embora ele tenha feito uma ponte entre as leituras das duas obras, o seu comentário não rendeu uma discussão mais alongada, ou seja, este procedimento não permitiu que os alunos desenvolvessem uma compreensão mais clara acerca da personagem feminina, e da obra *Mrs Dalloway* como um todo.

Embora estivesse presente na sala enquanto mediador da discussão, o professor buscou sempre a participação dos alunos, tanto para avaliar a interpretação dos mesmos acerca da obra lida, quanto para fazer com que os que não a tivessem lido, ao menos a compreendessem. A forma como ele conduziu a análise da obra (sempre retomando o filme), explicita sua preocupação em envolver a turma numa discussão sobre o livro mas,

mesmo assim, poucos alunos (apenas 02) participaram.

Um fator a ser discutido com relação à contribuição dos alunos no segundo momento de trabalho com o texto literário é que poucos realizaram a leitura da obra, considerando que o professor já havia indicado a leitura uma semana antes das aulas em que o texto foi apresentado e discutido entre a turma. Já havíamos constatado anteriormente nesta análise que o texto de Virgínia Woolf não é um tipo de leitura tão familiar para a turma, mas a análise inicial apresentada pelo professor unindo a leitura de partes do texto e a observação de trechos do filme para ilustrar essas leituras se configura num elemento importante para despertar tanto o *horizonte de expectativas* do aluno, como já mencionamos anteriormente, quanto para aprimorar a compreensão que ele teria do texto já numa segunda aula de discussão sobre o mesmo.

Mesmo diante destas várias possibilidades que permitiriam um maior envolvimento do aluno nas aulas em que a obra de Virgínia Woolf foi estudada, alguns alunos permaneceram sem realizar a leitura do livro e, diante do contexto de sala de aula que apresentou um grande suporte para a sua participação na discussão e análise do texto, eles permaneceram naquele espaço sem apresentar contribuições (ou mesmo dúvidas) acerca da obra estudada.

Possivelmente, poderia ter sido acrescentado ao trabalho com *Mrs Dalloway* outras leituras de textos teóricos sobre a autora (Virgínia Woolf) ou sobre seu estilo de escrita, o que permitiria a construção de um conhecimento prévio (*horizonte de expectativas*) para a realização do trabalho com o texto estudado, tendo em vista que o conhecimento inicial sobre a literatura moderna pode não ser suficiente devido ao fato desta conter diversas características dentre as quais identificamos o estilo de escrita de Virgínia Woolf.

Dessa forma, o aluno teria uma certa familiaridade com a obra da autora e, já a partir da exibição do filme (mesmo sem fazer a leitura da obra em sua totalidade) ele conseguiria identificar estes elementos representados na construção da narrativa

cinematográfica, além de participar de uma maneira mais efetiva nas discussões promovidas pelo professor ao longo das aulas em que o texto for trabalhado.

Por fim, pudemos ainda observar que a quantidade de aulas utilizadas para debater o texto parece ter sido muito curta (apenas duas), o que também não permitiu que alguns alunos tivessem criado uma maior familiaridade com a obra (e até com o estilo de escrita da autora). Este é um fator importante e que deve ser considerado junto à contextualização do estudo da obra de um determinado autor e do momento histórico em que a mesma foi escrita, pois isso permite que o aluno, além de se acostumar com a leitura da obra, consiga associar os elementos estilísticos e sócio-culturais que a permeiam, facilitando a sua familiarização e compreensão acerca da mesma.

### 3.4.2 TURMA B

#### 3.4.2.1 DESCRIÇÃO DAS AULAS

Na turma B, temos a disciplina Literatura Inglesa III, na qual foi trabalhada a obra *Gulliver's travels* (1994), de Jonathan Swift, entre os dias 18 e 25 de julho de 2013, às terça e quinta feira, das 07h às 9h, através do filme de mesmo título adaptado da obra literária e dirigido por Charles Surridge (1996). A leitura desta obra se justifica dentre os conteúdos programáticos selecionados no plano de curso<sup>21</sup> para o desenvolvimento da disciplina que vai desde o romance romântico na literatura inglesa, até a revolução no romance inglês no século XIX e a poesia vitoriana.

Metodologicamente, o professor descreve no plano de curso propostas para o andamento de suas aulas, dentre os quais destacamos: apresentação, análise e discussão em sala de aula dos autores e tópicos selecionados; apresentação de seminários pelos alunos; análise de fragmentos literários e obras críticas em sala de aula;

---

<sup>21</sup> Ver plano de curso da Turma B em Anexo D.

exibição de filmes sobre os autores e obras constantes no programa.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido nessa disciplina com relação à obra de Jonathan Swift consistiu na apresentação de um seminário (realizado pelos alunos) sobre a vida e a obra do autor, que funcionou como uma forma de contextualizar o estudo do texto literário, *Gulliver's travels*, que foi trabalhado mais detalhadamente na aula posterior. Para o estudo do texto, o professor não exigiu a leitura da obra para toda a turma, mas trouxe para a aula uma adaptação de mesmo título, que foi exibida nesta e na aula subsequente. Após a exibição do filme, o professor realizou uma discussão com base em alguns elementos característicos da obra que ele listou para nortear o debate entre os alunos.

No primeiro dia de trabalho com a narrativa, o professor iniciou a aula apresentando o filme, uma adaptação da obra de Swift, autor que já era de conhecimento dos alunos através do seminário que havia sido apresentado sobre a vida e obra do mesmo na aula anterior. O trabalho com o filme teve começo nesta aula e foi finalizado na seguinte. Estavam presentes em sala 07 (sete) alunos e o professor e, neste primeiro momento não houve um debate propriamente dito acerca do filme.

É importante lembrar que o filme foi exibido para a turma sem legendas, além disso, todas as discussões na aula foram realizadas também em inglês. Isso nos mostra que, possivelmente, os alunos possuem uma boa desenvoltura com relação às habilidades de leitura, escuta e fala nessa língua estrangeira. Para a aula seguinte, o professor orientou os alunos a organizarem suas ideias sobre o filme, pois havia planejado uma discussão que nortearia uma análise detalhada da obra adaptada. Como nesta primeira aula ocorreu apenas a exibição do filme, não houve muitos comentários por parte dos alunos com relação ao mesmo, ficando este momento para a aula posterior.

Na segunda aula de trabalho com a narrativa, o professor exibiu a segunda parte do filme e, posteriormente, organizou uma discussão entre a turma com base nas impressões que os alunos tiveram da obra, guiados pelas temáticas por ele

apresentadas. Como a narrativa é organizada a partir de uma sequência de fatos do presente e do passado da vida de Gulliver, o enredo da obra desenvolve-se linearmente diante desses dois universos de vivência do personagem, não havendo muito espaço para introspecções, ou seja, o enredo é cronológico e contém *flashbacks* da vida do personagem principal, logo, é uma narrativa de fácil compreensão.

Nessa aula estavam presente 06 (seis) alunos, que participaram, de maneira efetiva, da discussão promovida pelo professor acerca da adaptação da obra estudada. O foco do debate centrou-se nas questões que permeavam a vida de Gulliver tanto nos momentos de sua viagem, quanto no seu retorno à Inglaterra, além das questões sócio-históricas apresentadas na obra. Em seguida, o professor anotou no quadro uma lista (em inglês) com os 05 (cinco) lugares pelos quais Gulliver passou em sua viagem e pediu para que os alunos relacionassem com algumas palavras referentes à organização da sociedade. A partir daí a discussão desenvolveu-se de maneira mais pontual e, em seguida, foi finalizada com as considerações finais dos alunos acerca do filme e da obra literária que, embora não tenha sido lida, foi analisada pelo professor com base na sua adaptação.

#### 3.4.2.2 A NARRATIVA TRABALHADA: *GULLIVER'S TRAVELS*, DE JONATHAN SWIFT

A obra *Gulliver's travels*, de Jonathan Swift (1994), consiste em uma narrativa em que são relatadas as experiências do médico Lemuel Gulliver, que resolve deixar a sua esposa a convite de um capitão para viajar em busca de melhores condições de vida, já que o seu trabalho no consultório não estava lhe rendendo bons frutos. Os planos do médico são interrompidos no momento em que ocorre uma tempestade que afunda o navio em que ele viaja, fazendo-o nadar até chegar em terra firme.

Ao acordar, percebe que todo seu corpo está amarrado, já que ele foi capturado pelos povos daquela região, as criaturas pequenas de Liliput (figura 12). Gulliver é

mantido preso por ordens do imperador do local e não sabe o que fazer com o gigante, pois ele possivelmente causaria muitos transtornos e prejuízos. Gulliver logo faz amizade com os liliputianos, e ganha a confiança deles. Ao ser liberado pelo imperador, o gigante passa a conviver com aquela população de pequenos cidadãos e a ajudá-los em diversas situações.



Figura 12: A chegada de Gulliver a Liliput.

Gulliver's travels (1996)

Em um certo dia, ocorre um incêndio na casa do imperador e Gulliver é chamado para solucionar o problema. Ele, confiante de que estaria fazendo a coisa certa, resolve apagar as chamas urinando no palácio, mas mesmo tendo apagado o incêndio, encontra-se numa situação delicada, pois em Liliput as pessoas acham que a sua atitude merece uma punição, por ter sido algo imoral. Ao ser avisado de que seria morto, Gulliver foge em direção à praia, no intuito de voltar para a Inglaterra.

Na sua segunda viagem, surge outra tempestade que o leva para Brobdingnag, onde encontra gigantes. Um lavrador, Grilbrig, o encontra e o leva para sua casa, pensando em obter um jeito de lucrar a partir dos serviços de Gulliver (figura 13). A única pessoa que pode cuidar do pequeno é a filha de Grilbrig, Glumdalclitch, que se apaixona por ele. Quando percebe que o seu serviçal não está lhe dando mais tanto lucro quanto antes, Grilbrig resolve vender Gulliver para a rainha, que lhe dá todo o conforto para que

ele a acompanhe em suas atividades (figura 14).



Figura 13: Gulliver em Brobdingnag.

Gulliver's travels (1996)



Figura 14: A rainha de Brobdingnag.

Gulliver's travels (1996)

Certo dia, Gulliver vai à praia com Glumdalclitch e, sem esperar, é carregado por uma águia, que o leva para alto mar. Gulliver acredita que morreria, mas recebe ajuda de marinheiros e retorna para a Inglaterra. Em sua terceira viagem, ele vai parar em uma ilha chamada Laputa (figura 15). Nesse lugar, as pessoas concentravam seus pensamentos para aprimorar seus conhecimentos sobre lógica e música. Cansado, ele

parte para Balnibardi, onde morou um rei que não se preocupava em ajudar o seu povo, mas unicamente com o seu próprio bem estar. Gulliver, ao ver tal situação, propõe mudanças e novos projetos através do auxílio dos cientistas do local.

Ele vai embora novamente e chega na ilha de Glubboubdrib. Neste lugar, Gulliver descobre que aquele homem é um feiticeiro e que invoca espíritos de diversos personagens da história (figura 16). Ao se familiarizar com a situação, Gulliver chama vários destes personagens para uma conversa, a fim de obter conhecimento sobre determinados assuntos os quais lhe interessam.



Figura 15: A ilha de Glubboubdrib.

Gulliver's travels (1996)



Figura 16: Gulliver conhece Alexandre, o Grande.

Gulliver's travels (1996)

Gulliver permanece seguindo com suas viagens até chegar num lugar habitado pelos Houyhnhnms, cavalos que dividiam um espaço com os Yahoos, uma espécie de ser humano com comportamento de primata (figura 17). Os cavalos se interessavam em saber coisas sobre a vida de Gulliver, o qual relata para eles onde vive, como sua sociedade se organiza etc. Os cavalos acreditavam que ele era parte de uma sociedade que vivia tal qual os Yahoos, mas se surpreendem ao compreender um pouco mais sobre a história do visitante. O cavalo líder dos Houyhnhnms explica para Gulliver como eles conseguem viver socialmente, sempre comentando questões referentes ao estilo de vida diferente (e inferior) dos Yahoos.

Mesmo tendo convivido por um certo tempo junto com os Houyhnhnms, Gulliver é convidado a sair daquele lugar. Após despedir-se dos cavalos, Gulliver começa a repensar a sua condição de homem e ser humano, refletindo se ainda gostaria de conviver com pessoas (figura 18). Nesse momento, ele é encontrado por marinheiros e é levado para casa. Ao retornar, parece sentir um certo estranhamento, pois o tempo de convivência dele com os cavalos o tornou menos próximo das suas origens enquanto humano. Gulliver passa a escrever sobre suas viagens e as experiências que estas lhe proporcionaram.



Figura 17: Gulliver na terra dos Houyhnhnms.

Gulliver's travels (1996)



Figura 18: Gulliver decide não voltar para casa.

Gulliver's travels (1996)

Como a narrativa é construída a partir de fatos em sequência – as viagens realizadas pelo protagonista –, podemos afirmar que o tempo aqui caracteriza-se de modo cronológico. No entanto, temos que destacar diante desse contexto a maneira como o autor utiliza as situações vivenciadas por Gulliver para tecer uma forte crítica à sociedade europeia daquele momento histórico (século XVI).

Jonathan Swift, autor da narrativa, utiliza da caracterização dos povos e lugares pelos quais Gulliver passou para apresentar e destacar, de modo bastante caricato, tanto a maneira como as pessoas viviam naquele tempo, como a forma como o comportamento delas determinava seu modo de vida, o que muitas vezes não condizia com uma forma honesta e/ ou justa de viver. E qual seria a influência destes contextos na vida de Gulliver?

Se pensarmos no que o motivou a sair do local onde morava em busca de melhores condições de vida enquanto médico, identificamos uma necessidade nele de ter uma maior renda financeira. Mas a maneira como ele se comporta diante das várias situações pelas quais passa nos lugares que conheceu nos mostra que ele não é influenciado pelo meio, ou seja, Gulliver se adapta às situações, mas não se permite ser

levado pelo modo antiético.

O único momento em que Gulliver e sua personalidade são postos em questão é quando ele convive com os Houyhnhnms, tendo em vista a maneira como eles se organizam socialmente e o conflito que é apresentado aos olhos de Gulliver: que existe uma raça superior, a dos cavalos, e uma inferior que é representada pelos Yahoos, mas que também representam o homem. É como se ele pudesse observar o ser humano em sua essência mais verdadeira, mais límpida, concluindo que ser um humano não é algo positivo.

A crítica que Jonathan Swift faz à sociedade daquele recorte histórico é feita em *Gulliver's travels* de modo sutil, e em outros momentos, de maneira muito espontânea, mas caricata, sendo a representação da essência da natureza humana, principalmente nos momentos em que o homem ocupa uma posição de poder diante dos outros. Nos locais em que Gulliver esteve, todos os reis se aproveitavam da sua condição para determinar leis absurdas ou exercer ações muito particulares e egoístas para o seu bem estar.

A questão da crítica e da ironia não se encontra na forma como o protagonista da história se depara com estas realidades, mas na maneira como elas são caracterizadas, tendo todo espaço uma referência a uma situação vivenciada pelo povo europeu naquele momento histórico. Isso causa em Gulliver a sensação de que ele é uma vítima daquele meio e está, na maior parte do tempo, exercendo a função de observador daqueles ambientes e comportamentos, e que não há possibilidade de mudanças.

#### 3.4.2.3 ANÁLISE DAS AULAS: MÉTODO E RECEPÇÃO

Para análise do trabalho desenvolvido pelo professor junto aos alunos sobre a leitura e discussão da obra *Gulliver's travels*, de Jonathan Swift destacamos, necessariamente, os momentos que consideramos importantes e que consistem no

método utilizado pelo professor em sala no que se refere à “leitura” da obra através da exibição da sua adaptação cinematográfica, e à recepção dos alunos a partir do direcionamento dado nas aulas nas discussões promovidas pelo professor.

Para a realização da discussão acerca da obra *Gulliver's travels* (1994), de Jonathan Swift, o professor optou pela exibição da sua adaptação, de mesmo título da narrativa, com direção de Charles Sturridge (1996). Dessa forma, podemos dizer que o foco do trabalho com a obra promovido pelo professor consistiu no conhecimento da mesma partindo da sua adaptação, tendo em vista que não foi indicada nenhuma leitura prévia desse texto literário para toda a turma.

No entanto, retomamos aqui os conhecimentos prévios que a turma já tinha sobre o autor, Jonathan Swift e a própria obra, pois na aula anterior ao início do trabalho com *Gulliver's travels* houve um seminário apresentado por uma das alunas da turma sobre o autor no qual ela também realizou uma discussão inicial sobre a narrativa. Na discussão, foram destacadas questões referentes à vida pessoal e profissional do autor e, em seguida, apresentou-se, através de um panorama geral, a obra *Gulliver's travels*.

Esta foi apresentada, primeiramente, quando os alunos fizeram uma relação entre a vida do autor e a obra. Como ele era diagnosticado com vertigo, acredita-se que haja uma relação entre o protagonista Lemuel Gulliver e Jonathan Swift, como se esse tivesse alucinações em sua vida semelhantes ao que acreditamos acontecer com Gulliver e suas viagens (que eram fruto da sua imaginação). Inicialmente, foram apresentadas as 04 (quatro) principais viagens vivenciadas por Gulliver em sua história. Em uma sequência, tivemos: Lilibut, Brobdingnag, Laputa e Houyhnhnmland.

Em cada local pelo qual o personagem passou, tem-se um destaque para a sua população, como vimos anteriormente. E, a partir disso, foram descritas as viagens e vivências de Gulliver ao longo da história, selecionando algumas temáticas como: política, a organização da sociedade, a condição do homem, economia, diferenças culturais dos povos etc. Ao mesmo tempo em que ela apresentava estas informações, os

alunos faziam questionamentos e o professor também fazia suas contribuições.

Na análise sobre a obra, o destaque foi dado ao momento final do livro: a viagem de Gulliver para Houyhnhnland, a qual remete a uma comparação entre quem domina a sociedade e como o ser humano pode ser “desprezível” diante desse contexto. O dominado era o ser semelhante a nós, humanos, e os dominantes eram os animais, os seres considerados sábios. Nessa discussão, o professor faz uma comparação entre esta parte da narrativa com o livro *Animal farm* (A revolução dos bichos) (1945), de George Orwell, em que os animais tomam o poder de controlar uma fazenda, mas começam a administrá-la tal qual os humanos o fazem, estando cada animal representando um tipo de indivíduo na sociedade e desempenhando suas funções.

Em um dado momento da apresentação, o professor aponta alguns questionamentos para a aluna como, por exemplo, a relação entre a obra de Swift e o que estava acontecendo na Inglaterra no momento em que a narrativa foi escrita (por volta de 1726). O professor complementa a pergunta e a responde, afirmando que a ideia do autor seria de representar questões referentes à sociedade inglesa naquele momento através de cada história (ou viagem) pela qual o personagem principal passava. Até o fato de Gulliver estar sempre em busca de uma nova viagem remete a uma inquietação daquela sociedade, que seria a de buscar novas terras para viver.

Dando continuidade ao trabalho com a leitura de *Gulliver's travels*, foi aplicado um *quizz*<sup>22</sup> (teste com questões de múltipla escolha) escrito em inglês com os alunos para testar tanto os conhecimentos adquiridos sobre o autor ao longo do seminários, quanto para apontar algumas questões acerca da obra estudada. Após alguns minutos, os alunos haviam respondido ao questionário e comentaram as suas escolhas de resposta junto à turma. A atividade foi importante, pois fez com que todos participassem da aula, e permitiu a realização de um breve debate entre os alunos sobre a obra, em que cada um explorou um aspecto a partir das questões apresentadas no *quizz*.

---

<sup>22</sup> Ver *quizz* em Anexo E.

Para fechar a discussão sobre *Gulliver's travels*, foi exibida a primeira parte de uma adaptação do texto literário em forma de animação (em língua inglesa e sem legendas) (imagens). A narrativa consiste na primeira parte da história, em que Gulliver inicia seu relato sobre as viagens no momento em que começa a escrever um livro para registrar suas vivências nos vários lugares por onde passou.

Após a exibição da animação, o professor concluiu a aula comentando alguns aspectos referentes ao texto literário de acordo com o enredo inicial da história: sobre a necessidade que Gulliver tinha de viajar, de encontrar algo para aprimorar a sua vida e assim ajudar a sua família que passava por dificuldades. Isso poderia implicar numa forma de descoberta do indivíduo, do eu. É como se o fato de ele estar em outras culturas diferentes da sua o fizessem descobrir quem ele realmente é, como uma auto-descoberta.

O professor finaliza a aula, dizendo que, na aula seguinte, seria feita uma discussão acerca da adaptação da obra e pede para que os alunos assistam a segunda parte do filme, para que obtenham um maior conhecimento da história.

#### 3.4.2.4 O TRABALHO COM A OBRA ADAPTADA: *GULLIVER'S TRAVELS*, DE CHARLES STURRIDGE

Para a realização da discussão acerca da obra *Gulliver's travels* (1994), de Jonathan Swift, o professor optou pela exibição da sua adaptação, de mesmo título da narrativa, com direção de Charles Sturridge (1996). Apenas a primeira parte do filme foi exibida num primeiro momento, que correspondeu ao dia 23 de julho. O filme foi exibido sem legendas, ou seja, com áudio em inglês; e a discussão promovida pelo professor, que ocorreu no segundo dia de trabalho com a narrativa após a exibição do filme, foi realizada em língua inglesa.

Na primeira aula, como vimos anteriormente, foi realizado um seminário que

funcionou como uma discussão prévia sobre o autor Jonathan Swift e a obra *Gulliver's travels*. Na segunda aula, aconteceu o trabalho com a adaptação da narrativa estudada, filme que tem o mesmo nome: *Gulliver's travels*. Após uma apresentação breve da história, feita pelo professor, foi realizada a exibição de apenas uma parte do filme (em inglês, sem legendas). Com relação à metodologia utilizada pelo professor, constatamos que ele preferiu não realizar discussões sobre o filme durante a aula, mas sim exibí-lo sem pausas para a turma neste primeiro momento para, na aula seguinte, fazer uma análise da narrativa pontuando aspectos presentes nela junto com a turma.

Ao final da primeira aula, o professor pediu para que os alunos apresentassem suas impressões com relação à narrativa e fez algumas ressalvas por conta da não utilização das legendas no filme, que não estavam disponíveis, logo a compreensão de alguns momentos da narrativa pode ter sido prejudicada, além da acústica da sala que não é favorável para o desenvolvimento deste tipo de trabalho.

Uma aluna fez um comentário específico sobre a relação entre a doença de Swift (vertigo) e o comportamento de Gulliver, que parece representar o estado de espírito do autor. O professor ressaltou que essa comparação é válida e que poderia ser retomada na aula seguinte. Ele ainda teceu breves comentários sobre a relação entre a Inglaterra, local onde Gulliver morava, e Lilibut, primeiro lugar para onde ele viaja. Mesmo estando em um local diferente que, conseqüentemente, teria outras características e organização social, Gulliver não consegue se desvencilhar de suas origens e passa a fazer comparações entre a Inglaterra e Lilibut, e dessa maneira ele pode ver que os dois lugares, apesar de distintos, têm muitas características em comum.

Para a aula seguinte, o professor solicitou aos alunos que assistissem à segunda parte do filme, que estaria disponível na internet, no site *youtube*. Como não haveria tempo para assistir ao desfecho do filme, os alunos saberiam o que acontece nos momentos subsequentes da história e poderiam contribuir com a discussão que seria realizada no segundo momento de trabalho com a narrativa.

Na segunda aula, o professor procurou promover uma discussão acerca de *Gulliver's travels* no que se refere à narrativa cinematográfica que foi exibida na aula anterior, mas principalmente sobre a segunda parte do filme, que foi indicada para que os alunos assistissem em casa (via *youtube*). O professor desenvolveu um debate sobre o vídeo a partir de algumas temáticas que ele elencou no quadro, para que os alunos fizessem uma relação entre elas e os lugares visitados por Gulliver em suas viagens.

Um dos primeiros temas referentes à narrativa é *might vs right*<sup>23</sup> que refere-se ao comportamento do protagonista no momento em que ele sai da sua casa, ou seja, sobre as coisas que se faz no ambiente familiar e o que é permitido fazer quando se está em um lugar completamente desconhecido. Até as próprias leis que regiam seu comportamento na Inglaterra passam a não mais valer, já que ele se encontra em territórios diferentemente contextualizados, vivendo situações distintas do que viveria em seu país.

A segunda temática levantada pelo professor refere-se ao *individual vs society*<sup>24</sup> que tem uma relação com o Romantismo. Ele pede, neste momento, para que a turma identifique como esta temática é apresentada no romance. Neste momento surgem os seguintes comentários por parte dos alunos: embora os indivíduos vivam em sociedade, eles se preocupam apenas com o que beneficia a eles mesmos, como se as questões coletivas não fossem importantes, logo, as pessoas julgam muito as outras e há muito preconceito, principalmente se pensarmos no lugar em que Gulliver se encontra, na sua relação com as pessoas de onde ele vive, pois ninguém o respeita e ele é visto como um lunático.

A partir daí, consideramos que o filme representa a sociedade, de um modo geral, de maneira sarcástica e irônica, principalmente se pensarmos na última viagem que Gulliver faz, em que ele prefere lidar com os cavalos, mas não com os Yahoos, sabendo que eles representam uma forma grotesca e primitiva da sua espécie, o ser humano, a

---

<sup>23</sup> Poder vs dever. (tradução nossa)

<sup>24</sup> Indivíduo vs sociedade. (tradução nossa)

qual ele tenta ignorar.

A próxima temática apresentada pelo professor é *when Gulliver leaves England, he gets disconnected*<sup>25</sup>. Isso fora comentado anteriormente, quando se diz que o fato de ele estar longe de seu país lhes permite uma maior liberdade, mas também faz com que ele observe mais atentamente o comportamento das pessoas nas outras sociedades.

A discussão segue com outro ponto, *the limits of comprehension*<sup>26</sup>, e o professor direciona a temática para que os alunos discorram sobre a mesma. Eles afirmam que é como se Gulliver fosse uma pessoa limitada pelas suas origens culturais e sociais, como se ele observasse as sociedades pelas quais ele passa do ponto de vista das suas experiências enquanto pessoa que viveu na Inglaterra, sem pensar nos novos contextos sociais que existem. Essas limitações sociais aparecem nas situações em que ele precisa comunicar-se com seu povo no intuito de relatar suas histórias e experiências enquanto viajante, situações em que ele é ridicularizado pelo povo que também têm uma visão limitada.

O professor segue a discussão elencando alguns *motifs* (motivo, ou características recorrentes) que norteiam a sequência de fatos da obra. Por exemplo, uma questão pertinente apresentada pelo professor é o fato de que o homem tenta esconder o seu lado grotesco e animalesco, mas isso acaba transparecendo em algum momento. Como exemplo, ele usa a situação em que Gulliver precisa apagar o incêndio no palácio do rei em Liliput, e utiliza a sua própria urina para cessar o fogo.

Embora essa solução encontrada tenha resolvido o problema imediatamente, as autoridades e a população da cidade negaram a importância da ação de Gulliver e destacaram o absurdo que foi a atitude que ele tomou. É como se o próprio homem tentasse negar o seu comportamento animalesco, que tenta ser escondido por trás de uma conduta social que não a disfarça em sua totalidade.

Num próximo momento, o professor apresenta o motivo *foreign languages*, que

---

<sup>25</sup> Quando Gulliver sai da Inglaterra, ele se desconecta. (tradução nossa)

<sup>26</sup> Os limites de compreensão. (tradução nossa)

remete aos lugares pelos quais Gulliver passou e que tinham, como característica da sua sociedade, uma língua distinta das outras. Gulliver, enquanto observador do comportamento, das ações e da organização social de cada lugar por onde passou, tenta aprender a língua falada nestes locais para poder se comunicar com as pessoas da melhor forma. Isso representa a sua preocupação para inserir-se nos contextos sociais variados, algo relacionado às questões de adaptação pelas quais o homem passa em alguns momentos da vida, ou quando há necessidade de socialização, sobretudo de sobrevivência. No entanto, como aqueles países são criação dentro da obra, o ponto de referência para a realidade seria a Inglaterra, logo, esse local deveria caracterizar-se enquanto exemplo de organização social diante de todos os outros lugares por onde Gulliver passou.

Mas isso não acontece e a Inglaterra, naquele contexto histórico, consistia em uma sociedade com uma má administração, constituída por conflitos políticos etc, e Gulliver também encontrava-se em conflito com seu país, sobretudo quando ele conhecia novos lugares, os quais ele comparava sempre à Inglaterra, como se de cada um desses locais ele pudesse levar um exemplo capaz de mudar o seu país em algum aspecto. Alguns alunos fizeram comentários relatando a visão que têm da Inglaterra como sendo a de um país tradicional e religioso.

E o que pode ser pensado sobre um lugar em que liderança é feita por cavalos e a raça que pode ser comparada aos humanos é completamente irracional? Ao conviver com os Houyhnhnms, Gulliver achava curioso a maneira como os cavalos conseguiam ser mais racionais que os Yahoos, que eram semelhantes aos humanos; e aí temos o paralelo civilizado x desorganizado. A ideia trazida pelo autor permite que seja feita uma crítica acerca do rumo tradicional que as coisas devem seguir. Essa visão romântica de mundo (de que os animais são mais capazes que os seres humanos; ou que o selvagem é melhor que o sociável), segundo o professor, é algo bastante comum, pois Gulliver cria uma raça que consegue organizar-se socialmente de modo “perfeito”, mas que não é

formada por seres humanos.

Tais comparações fizeram com que o professor ampliasse esta discussão, em que ele cita novamente o livro “A revolução dos bichos” (George Orwell, 1945), em que o espaço de uma fazenda era governado por homens mas que se transforma em um lugar de sobrevivência para diversos animais. Num primeiro momento, eles dividem funções e esta nova sociedade funciona perfeitamente bem. Em seguida, todos começam a agir de modo ganancioso, fazendo com que sua organização social se destrua aos poucos, ou seja, é o mesmo que acontece quando a maioria dos seres humanos ocupam uma posição de destaque (e poder) na sociedade.

Um outro *motif* apresentado pelo professor é a questão da formação da identidade por meio das vestimentas, algo que é uma preocupação constante para o personagem Gulliver. A forma como o indivíduo se veste o caracteriza de maneira peculiar, logo, se você muda algum aspecto nesse sentido (através das vestimentas), é como se a sua essência houvesse mudado. O professor enfatiza essa característica na adaptação, nos momentos em que ele se autoafirma a partir da maneira como se veste.

No último momento de discussão sobre a obra estudada, o professor destaca os países visitados por Gulliver, pedindo para que os alunos os listem. A criação destes nomes e a referência que se faz a cada um parece ser algo fantasioso, mas existe uma relação entre estes lugares e a sociedade inglesa da época em que o livro foi escrito, logo estas criações cheias de fantasia e, ao mesmo tempo de exageros e coisas grotescas, representam de forma irônica ou simbólica do que era a sociedade inglesa do contexto em que a obra foi escrita.

Para finalizar a discussão, o professor pediu para que os alunos listassem os nomes dos países pelos quais Gulliver passou e, em seguida, listou uma série de características e pediu para que os alunos as associassem aos locais correspondentes:

- 1) England (Inglaterra)
- 2) Liliput
- 3) Broddingnog
- 4) Laputa

## 5) Houyhnhnland

- Defficiency (deficiência) (1)
- Pride (orgulho) (2)
- Private (privado) (3)
- The starting point of the journey (o ponto inicial da jornada) (1)
- Physical sign of humans (sinais físicos de humanos) (3)
- Sense (sentido/razão) (3)
- Moderation (moderação) (2)
- Enlightenment (iluminação) (4)
- Insuficiency (insuficiência) (1)
- Theoretical knowledge (conhecimento teórico) (4)
- Journey (jornada) (1)
- Domestic sphere (esfera doméstica) (3)
- Public sphere (esfera pública) (2)
- Show off (exibir) (2)
- Model citizens (cidadãos modelo) (5)
- No need to like (não necessidade de gostar) (5)
- Hypocrits (hipócritas) (2)
- Good will (boa vontade) (3)

Após listar as características dos lugares, o professor pediu para que os alunos os associassem aos países visitados por Gulliver, ajudando-os a fazer esta relação e justificando-a. Quando os alunos faziam a associação inadequada (Liliput/physical sign of human, por exemplo), ele explicava qual o problema, e deixava a turma livre para responder novamente. Em algum momento, os alunos estavam parecendo fazer associações baseadas em ensaio e erro (respondendo aleatoriamente). Podemos pensar, a partir daí, que não havia total segurança da turma para analisar detalhadamente a obra, mesmo sabendo que este tipo de exercício proposto pelo professor não tinha um grau de dificuldade muito grande. Talvez o fato deles não terem lido a narrativa na íntegra implica em menos conhecimento específico, mesmo com as explicações apresentadas tanto no seminário, quanto pelo professor ao longo das aulas.

Para fechar a discussão, após o exercício, o professor pediu para que os alunos levantassem alguma outra informação acerca da obra/ adaptação, caso houvesse algo mais que não tenha sido discutido. Nesse momento, a maioria dos alunos esperou que o professor fizesse os comentários. Consequentemente, ele fechou a discussão através dos seguintes pontos: afirmou que, embora a narrativa não tenha muita associação com a vida real, convence o leitor e faz com que ele acredite na existência daqueles países

(alguns alunos, durante a discussão, perguntaram onde eles se localizavam).

A obra parece ser não apenas um relato das viagens que o protagonista realizou, mas que tudo aquilo implicou em uma “viagem de auto descoberta”, já que Gulliver vive diante de várias realidades e contextos sociais, e a partir daí ele reflete muito sobre seu país de origem (a Inglaterra), sua cultura, como está inserido nela (e nas outras). O fato dele passar por tantos lugares não o faz mudar seus costumes. Embora a vida de Gulliver tenha sido modificada por uma série de situações, ele volta pra casa e, conseqüentemente, volta a ser a mesma pessoa de antes.

A partir do contexto apresentado para o desenvolvimento das atividades em sala de aula com a adaptação *Gulliver's travels*, sobre o papel do professor, podemos afirmar que ele procurou trazer o máximo de informações para contextualizar as suas aulas, tendo em vista que a leitura do texto literário não foi trabalhado em nenhum momento junto com a sua adaptação para o cinema. Logo, a exibição do filme foi uma das formas de se fazer referência ao texto, além do seminário que foi apresentado na primeira aula.

Podemos considerar a iniciativa do professor válida, tendo em vista que essa seria uma maneira de apresentar o texto para a turma, no entanto, a ausência de leitura do texto literário faz com que a adaptação seja uma maneira de se conhecer superficialmente a obra e, ao mesmo tempo, se torna complicado o trabalho comparativo entre texto e filme, já que este segundo pode ser uma reformulação com menos referência ao texto original.

Por exemplo, no caso de *Gulliver's travels*, observamos que a obra consiste num relato cronológico do que aconteceu na vida de Gulliver ao longo de suas viagens para diversos países, culminando com a sua volta para casa ao final da história. Mesmo havendo uma série de situações pelas quais ele passa, o teor psicológico e a tensão advinda dessas situações podem ser visualizadas de uma maneira mais clara em sua adaptação, já que ela apresenta algumas questões que se voltam para o psicológico.

Nesta narrative, Gulliver vivencia presente e passado, já que ao mesmo tempo em

que conta as histórias pelas quais passou, ele está em sua cidade após o retorno para casa e tenta contar para as pessoas as aventuras pelas quais passou. Como ninguém acredita no que ele afirma, pois todos pensam que está louco, ele acaba sendo internado num hospital psiquiátrico e depois é julgado para que prove que todas aquelas histórias são verdadeiras. Numa mistura de *flashback* que remete às memórias de Gulliver, e o presente dentro do qual ele parece viver as situações do passado, a narrativa cinematográfica se constrói num teor psicológico, ao mesmo tempo que recorre ao “narrativo” característico da obra.

#### 3.4.2.5 RECEPÇÃO: O TRABALHO COM O TEXTO A PARTIR DAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS

Considerando que o trabalho com *Gulliver's travels* foi dividido em três momentos, que foram: o seminário sobre o autor e a obra, a exibição da sua adaptação cinematográfica, e a discussão sobre ela; podemos dizer que a metodologia utilizada pelo professor foi bastante variada, concentrando a sua atuação enquanto mediador apenas na terceira aula, já que a primeira foi mais direcionada para a apresentação do seminário da aluna, e a segunda foi a exibição do filme. Mesmo havendo pouca influência do professor nas duas primeiras aulas, não podemos descartar a sua importância enquanto mediador no direcionamento de questões importantes sobre os assuntos discutidos.

Observando esse contexto, podemos dizer que a participação dos alunos foi muito efetiva ao longo destas aulas. Primeiramente, tivemos a apresentação sobre o autor estudado (Jonathan Swift) e a narrativa *Gulliver's travels*. Além de a aula ter tido como principal foco as informações trazidas pela aluna, o seminário também permitiu que os outros alunos compartilhassem os conhecimentos prévios (*leitura compartilhada*) que tinham sobre a narrativa ao longo das aulas, pois a aluna que estava apresentando o seminário procurava interagir ao máximo com todos, e com o uso de determinadas

estratégias buscou envolver a turma na sua apresentação.

Um exemplo disso foi a forma como ela trouxe a discussão sobre a obra, através de um *quizz* (questionário), para que todos respondessem oralmente, no intuito de constatar o quanto a turma aprendeu sobre o autor e sobre a obra ao longo da sua apresentação. O professor também contribuiu nesse momento, explicando algumas questões pontuais sobre a obra. A partir daí, o aluno já tinha uma bagagem de conhecimento para assistir ao filme e compreender o seu enredo de modo geral partindo do *horizonte de expectativa*.

Embora a turma não tenha tido acesso à obra discutida (provavelmente, apenas quem teve foi a aluna que apresentou o seminário), todos participaram das aulas em que houve discussão sobre a mesma, pois muitos haviam entendido o propósito da história, tendo em vista que ela não é de difícil leitura, já que seu enredo organiza-se de maneira cronológica, além das referências que todos tiveram acerca da mesma antes de assistir ao filme, juntando-se à discussão promovida pelo professor na última aula em que a narrativa foi trabalhada. Outro ponto a ser destacado é a forma como o professor focou a análise do texto, partindo dos seus elementos temáticos e do que havia por trás disso: uma discussão sobre a sociedade inglesa da época em que o livro havia sido escrito, e sobre o indivíduo como se social tendo como base os conflitos pelos quais passou o personagem Gulliver ao frequentar tantos lugares e fazer parte de uma diversidade cultural tão ampla que o fez entrar em conflito com a sua própria identidade.

Podemos dizer, a partir do que foi apresentado nesse último momento, que a participação dos alunos no desenvolvimento do trabalho com a narrativa *Gulliver's travels* foi de fundamental importância para a condução das aulas, já que esta contribuição permitiu uma ampliação da discussão sobre o texto e uma descentralização da figura do professor na sala de aula.

No entanto, existe um fator que precisa ser observado como ponto negativo no andamento dessas aulas que foi o não trabalho efetivo com a obra literária. Partindo do

pressuposto de que numa disciplina de literatura a leitura é algo fundamental para nortear as discussões, o fato de não haver a realização desse pressuposto metodológico implica em uma aula apenas sobre o filme, o que descaracterizaria a aula de literatura propriamente dita.

Dessa forma, podemos dizer que não houve problemas quanto à compreensão da obra por parte dos alunos, nem sobre a sua participação efetiva ao longo das aulas, mas a falta de contato com o texto literário é um fator determinante para que o seu aprendizado aconteça de modo efetivo, pois sabemos que a adaptação consiste em uma forma de se recontar a obra literária e que ela pode ser realizada de várias formas, não havendo necessariamente uma relação direta com o texto original.

No caso de *Gulliver's travels*, a narrativa contém um teor mais social, enquanto a sua adaptação parte deste contexto social para algo mais psicológico, questão que constatamos através das confusões ideológicas pelas quais ele passa o tempo todo, provocadas pelo contexto em que ele vive. Possivelmente, se a leitura do texto literário tivesse sido feita junto à exibição da sua adaptação, o trabalho com literatura e cinema pudesse ter sido mais completo, já que permitiria ao aluno perceber as características das duas narrativas, o que diferenciaria as suas linguagens (textual e visual), o que havia de comum entre elas no que se refere ao foco que foi dado tanto pelo seu autor, quanto pelo diretor da adaptação etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos geral e específicos delimitados para o desenvolvimento desta pesquisa, pudemos discutir uma série de questões que permeiam o ensino de literatura, sobretudo quando falamos no uso de filmes adaptados utilizados em aulas nesse âmbito de estudo. As teorias apresentadas pelos autores citados ampliaram os nossos conhecimentos nas diversas áreas, principalmente com relação à utilização do cinema na sala de aula, além das questões que envolvem a maneira como o texto literário pode ser trabalhando, partindo do ponto de vista do leitor.

Consideramos que o uso de filmes, embora seja visto enquanto algo pouco produtivo em sala de aula quando se fala em metodologia de ensino, porque a tendência é pensar que a exibição de um filme implica em “não haver aula”, pode ser um importante instrumento de ensino, dependendo da maneira como o professor conduz as atividades. Assim, o uso de filmes dentro de um contexto adequado pode ser algo mais interessante e efetivo do que uma aula nos moldes tradicionais.

Se pensarmos no ensino de literatura em que o cinema é utilizado enquanto suporte teórico, teríamos um bom exemplo do uso tanto dos filmes, quanto da possível participação do aluno, tendo em vista que a imagem é um meio de comunicação que norteia a vida de muitas pessoas atualmente, logo, o aluno tem uma familiaridade muito próxima com este tipo de arte visual. Além disso, as mudanças que vêm acontecendo no ensino de literatura preconizam tanto a importância da contribuição do aluno ao longo das aulas, como a utilização de outros recursos metodológicos que não seja apenas o texto (que não pode ser descartado).

Ao observar como este tipo de situação ocorre na realidade propriamente dita da sala de aula, chegamos à conclusão de que o trabalho com o texto literário junto ao cinema pode ser realizado de várias formas, como pudemos constatar nas duas turmas em que estivemos observando as aulas. Na primeira, a Turma A, tivemos um trabalho

desenvolvido através da comparação entre os dois tipos de narrativa, a literária e a cinematográfica, para o estudo da obra *Mrs. Dalloway*, de Virgínia Woolf.

Neste caso, o texto e o filme foram explorados concomitantemente, pois o professor procurou desenvolver metodologicamente a sua aula a partir da comparação entre ambos, ora passando um trecho do filme, ora realizando a leitura de partes da obra, para no fim fazer uma análise junto com a turma sobre a narrativa estudada.

Como a narrativa de Woolf é constituída a partir de elementos psicológicos, concluímos que este foi um dos fatores que dificultou a leitura do texto por parte dos alunos. Nem ao menos a referência do filme foi suficiente para que eles correspondessem às expectativas do professor ao longo das discussões.

Na Turma B, o texto trabalhado tinha outro tipo de estrutura, sendo uma narrativa de cunho cronológico e dotada de questões sócio-culturais, que é *Gulliver's travels*, de Jonathan Swift. Esses fatores foram determinantes para o andamento das aulas, pois proporcionaram uma boa desenvoltura por parte dos alunos nas discussões promovidas pelo professor embora, em alguns momentos, a compreensão do texto tenha sido problemática por parte dos alunos. Além disso, como mencionamos, a apresentação de um seminário uma aula antes da realização do debate com o filme foi bastante proveitosa para a apreensão de conhecimentos da turma acerca da obra e do autor.

Temos, então, duas maneiras distintas de se trabalhar literatura e cinema na sala de aula, que foram adequadas para o texto que estava sendo trabalhado, e também para o nível de conhecimento que os professores tinham tanto sobre o texto quanto a sua adaptação cinematográfica.

No caso da Turma A, é importante ressaltar que o professor procurou fazer a ponte entre texto e filme, dando importância não apenas à obra trabalhada, mas também à sua adaptação, que foi uma fonte que permitiu o desenvolvimento de um trabalho mais interessante em sala de aula, embora a participação da turma tenha sido, ainda, reduzida. Um detalhe curioso sobre a Turma A foi o despertar do interesse em conhecer

mais sobre literatura e cinema por parte de um dos alunos presentes na sala. Logo, podemos perceber que é a realização de uma aula com filmes trabalhada de modo contextualizado, pode despertar no aluno um interesse maior do que é esperado ao longo das aulas, como aconteceu neste caso.

Podemos concluir, de modo geral, que embora o professor se empenhe em elaborar uma metodologia adequada para despertar no aluno o interesse pela leitura do texto literário, nem sempre isso vai atingir a todos. No caso do uso do cinema enquanto recurso metodológico para o trabalho com o texto literário, descrevemos aqui duas situações distintas, mas com propostas semelhantes, dentre as quais identificamos momentos em que o método não funcionou (Turma A), e outro em que ele se mostrou muito importante para o andamento das aulas (Turma B).

Logo, podemos pensar ainda que a configuração das aulas, embora em forma de debate, ainda não faz com que o aluno desenvolva a autonomia no seu próprio processo de aprendizagem, pois muito ainda se concentra no papel do professor a responsabilidade da explicação do conteúdo, havendo a predominância do modelo tradicional de ensino em que o aluno não vê a importância do desenvolvimento de sua autonomia em sala.

No que concerne à Turma B, embora o professor tenha utilizado apenas o filme no intuito de discutir a narrativa trabalhada, o rendimento em sua aula foi bastante considerável, tendo em vista que a turma toda participou e contribuiu, de alguma maneira, no andamento das discussões e debates provocados pelo professor. Mesmo havendo o funcionamento da proposta organizada pelo professor, constatado através da participação dos alunos na sala, temos que levar em consideração o seguinte fator: ele não trouxe o texto literário para ser discutido ou ao menos lido com a turma. Isso pode ser uma questão problemática, já que estamos falando de uma aula de literatura, que pressupõe estudo efetivo de uma obra literária.

Mesmo que haja o filme enquanto elemento para contextualizar uma sequência de

conteúdos, o texto deve ser trabalhado em algum momento, pois ele é fundamental para que o aluno compreenda a essência real da obra literária estudada para que ele possa, posteriormente, compará-la de alguma forma à sua adaptação cinematográfica, ou até perceber como as duas linguagens (textual e visual) predominam nos dois tipos de texto.

Por fim, podemos pensar que existem várias possibilidades de se trabalhar texto e filme na sala de aula, mas o que constatamos é que cada um é “lido” de modo isolado, o que impede a compreensão da importância de se conhecer as linguagens que constituem cada um deles. Sobre a leitura e análise do texto, o professor ainda se prende ao reconhecimento de seus elementos, além do contexto sócio-histórico em que foi escrito. O filme é utilizado apenas enquanto ferramenta que “ilustra” o texto literário, mas poderia ser explorado sob vários aspectos tal qual a linguagem (visual, principalmente) que o constitui.

Como pudemos observar, o modelo de aula trazido pelos professores, embora tenha um certo teor de tradicionalismo, indica possibilidades de novas formas de trabalho com o texto literário. O uso do filme para apresentação e comparação entre obra e narrativa já se constitui numa possibilidade de mudança e; outro fator importante é a maneira como o professor trata seus alunos, os fazendo ver que a sua contribuição para a realização e andamento das aulas é extremamente importante para que ele desenvolva e compartilhe seus conhecimentos junto com os outros.

Sobre o trabalho com a narrativa cinematográfica, esta ainda apresenta-se sutilmente quando utilizada junto ao texto literário. Possivelmente, existam formas de se explorar a linguagem que a constitui, no intuito de se compreender quais as possibilidades de análise entre texto e filme de modo que ambos tenham igual importância nas discussões na sala de aula, para que o aluno possa compreender e comparar estas duas formas narrativas. Talvez, a iniciativa do professor em explorar a linguagem cinematográfica em suas aulas possa ser uma maneira de compará-la de modo mais efetivo com os elementos do texto literário, no intuito de fazer com que essas

duas linguagens sejam reconhecidas pelos alunos enquanto importantes e, sobretudo, complementares para o seu aprendizado.

## REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques (org.). *A estética do filme*. São Paulo: Papyrus, 1995.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: \_\_\_\_; GREIMAS, A.J.; BREMOND, Claude; ECO, Humberto; GRITTI, Jules; MORIN, Violette; METZ, Christian; TODOROV, Tzvetan; GENETTE, Gérard (org). Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. *Análise estrutural da narrativa: seleção de ensaios da revista "Communications"*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976, p. 19-62.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 01: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2006, p. 49-81.

BRITO, João Batista. *Literatura no cinema*. São Paulo: UNIMARCO, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2004, p. 169-191.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 139-164.

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EAGLETON, Terry. *Teoria literária*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 80-96.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FREUND, Gisèle. *La fotografía como documento social*. Barcelona, ES: Gustavo Gili, 1983.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1993.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Organização e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo, Ática: 1989.

KUBRUSLY, Cláudio A. *O que é fotografia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MOISÉS, Leyla Perrone. Literatura para todos. In: *Literatura e sociedade*. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo, m° 01. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLLC, 1996, p. 17-29.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, 2005.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária – Prosa*. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

NEIVA JR., Eduardo. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (org). *Ensino de língua e literatura – Políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 235-251.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba– Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Conhecimentos de literatura*. 2006, p. 81-97.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008, p. 147-189.

PINHEIRO, Hélder (org). *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2011.

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São

Paulo: Iluminuras, 2006.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 17-37.

SWIFT, Jonathan. *Gulliver's travels*. London: Penguin Books, 1994.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *A literature em perigo*. Tradução de Caio Moreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

WOOLF, Virginia. *Mrs Dalloway*. London: Wordsworth Editions, 1996.

WOOLF, Virginia. *The legacy*. Disponível em: <<http://www.nbu.bg/webs/amb/british/5/woolf/house10.htm>>, acesso em 05/03/2014.

## FILMOGRAFIA

GORRIS, Marleen. *Mrs Dalloway*. Estados Unidos: Stephen Bayly, 1997. (97 min): Arquivo: son, color.

STURRIDGE, Charles. *Gulliver's travels*. Reino Unido: NBC, 1996. (186 min.): Arquivo, son., color.

**ANEXOS**

## ANEXO A: QUESTIONÁRIO PROFESSOR

### QUESTIONÁRIO (Professor)

01) De que forma o texto literário é trabalhado nas suas aulas?

---

---

---

---

---

02) Qual o interesse e rendimento do aluno, considerando a metodologia utilizada?

---

---

---

---

---

03) O aluno propõe outros tipos de metodologia para as aulas de literatura?

Sempre    De vez em quando    Raramente    Nunca

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

04) Você utiliza o cinema enquanto suporte para trabalhar o texto literário em sala de aula?

Sempre    De vez em quando    Raramente    Nunca

05) Com que objetivo?

---

---

---

---

---

06) De que maneira?

---

---

---

---

---

07) Qual o seu conhecimento acerca da técnica cinematográfica ou de teorias acerca do estudo da imagem/ cinema?

---

---

---

---

---

08) Você consegue identificar uma relação entre a linguagem do texto literário e a linguagem cinematográfica?

---

---

---

---

---

09) Você acredita que este tipo de conhecimento é importante para realizar determinadas discussões nas aulas de literatura?

---

---

---

---

---

10) Existe uma melhoria no rendimento dos alunos com a utilização de adaptações fílmicas de obras literárias nas aulas de literatura?

( ) Sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca

11) De que forma isso é constatado?

---

---

---

---

---

## ANEXO B: QUESTIONÁRIO ALUNO

### INFORMAÇÕES PESSOAIS

Formação acadêmica (curso/s): \_\_\_\_\_

Período de ingresso: \_\_\_\_\_

Período que está cursando: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO (Aluno)

01) Qual seu interesse pela literatura estrangeira?

Me interesse muito     Me interesse pouco     Não me interesse

02) Com que frequência você lê obras literárias?

Sempre leio                       Leio de vez em quando                       Raramente leio  
 Nunca leio

03) Que tipo de textos literários você lê?

Poemas     Crônicas                       Contos     Novelas     Romances  
 Cordéis                       Peças teatrais     Outro(s)

Qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

04) Qual o seu interesse por cinema?

Me interesse muito     Me interesse pouco     Não me interesse

05) Com que frequência você assiste filmes?

Sempre assisto     Assisto de vez em quando     Raramente assisto  
 Nunca assisto

06) Que tipo de filmes você assiste?

Comédia     Comédia romântica     Drama     Suspense     Terror  
 Ficção Científica     Documentários     Clássicos     Outro(s)

Qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

07) Você se interessa por adaptações de textos literários para o cinema?

Me interesse muito     Me interesse pouco     Não me interesse

08) Qual o seu maior interesse?

Ler a obra literária     Assistir a sua adaptação

09) A leitura do texto literário incentiva a ver a sua adaptação pro cinema e vice-versa?

Sempre     De vez em quando     Raramente     Nunca

10) Qual a sua opinião acerca das adaptações das obras literárias para o cinema?

---

---

---

---

---

11) Com que expectativas você assiste a esse tipo de filme?

---

---

---

---

---

12) Cite alguns filmes (adaptações) que você já assistiu e compare-os ao texto literário de origem.

---

---

---

---

---

---

13) Você gostaria que o cinema fosse (mais) utilizado enquanto suporte para as aulas de literatura?

Sempre     De vez em quando     Raramente     Nunca

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

14) De que forma esse trabalho poderia ser desenvolvido?

---

---

---

---

---

15) Você conhece alguma técnica cinematográfica ou teorias acerca do estudo da imagem?  
( ) Conheço muito ( ) Conheço pouco ( ) Não conheço

16) O que você conhece sobre técnica cinematográfica ou teorias acerca do estudo da imagem?

---

---

---

---

---

---

17) Você vê alguma semelhança entre a linguagem/ estrutura do texto literário e a linguagem cinematográfica?

( ) Sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca

18) Você consegue observar, listar e comparar essas características enquanto assiste à uma adaptação cinematográfica de um texto literário?

( ) Sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca

Exemplifique:

---

---

---

---

---

19) Assistir a uma adaptação de uma obra literária influencia em seu aprendizado nas aulas de literatura?

( ) Sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

20) Qual a importância, ao seu ver, da utilização do cinema enquanto recurso metodológico nas aulas de literatura?

---

---

---

---

---

---

## ANEXO C: PLANO DE CURSO TURMA A

|   |
|---|
| <b>EMENTA</b>   |
| Traçar um panorama histórico-crítico da Literatura Inglesa a partir do Modernismo até a contemporaneidade.  |
| <b>OBJETIVOS</b>  |
| 1. Analisar obras literárias de autores representativos a partir do século XX; 2. Aprimorar o conhecimento cultural, mostrando a influência da história na literatura e o modo como esta reflete a vida e os costumes da época; 3. Discutir a produção literária contemporânea numa perspectiva dos estudos culturais no que tangem às críticas social, de gênero, étnica, política, etc.   |
| <b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>  |
| World War I Poets (W.. B. Yeats, Rupert Brooke, T. S. Eliot, W. H. Auden);<br>Poets after World War II (Dylan Thomas, Ted Hughes, Philip Larkin, Seamus Heaney)<br>Joseph Conrad' s <i>Heart of Darkness</i> ;<br>D. H. Lawrence's <i>Lady Chatterley's Lover</i> ;<br>James Joyce's <i>Ulysses</i> and <i>Dubliners</i> ;<br>Virginia Woolf's <i>Mrs. Dalloway</i> and <i>The Legacy</i> ;<br>Audoux Huxley's <i>Brave New World</i> ;<br>George Orwell's <i>1984</i> and <i>Animal Farm</i> ;<br>Doris Lessing's <i>The Golden Notebook</i> ;<br>Angela Carter's <i>The Bloody Chamber</i> ;<br>Introduction to Postcolonial Literature.<br>Introduction to drama: George Bernard Shaw's <i>Pygmalion</i> ;<br>Theater of the Absurd: Samuel Beckett's <i>Waiting for Godot</i> . |
| <b>METODOLOGIA</b>  |
| As aulas serão ministradas através da leitura e discussão de textos literários, debates e seminários, orientação de trabalhos de pesquisa e apresentação de filmes.   |
| <b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>   |
| 1. Uso de data-show para projeção de aulas<br>2. Uso de quadro branco<br>3. Apostila e livros sugeridos   |
| <b>AVALIAÇÃO</b>  |
| 1. Trabalhos escritos e apresentação de seminários<br>2. Participação nas discussões dos textos teóricos<br>3. Assiduidade e interesse  |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  |
| <b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b><br><br>ABRAMS, M. H. et alli. . The Norton anthology of English literature. V.2. New York: WW Norton and Company, 1979.<br><br>ALLEN, W. The English Novel. London: Phoenix House, 1963.<br><br>BRODEY, Kenneth & MALGARETTI, Fabio. <i>Focus on English and American Literature</i> . Milan: Modern Languages, 2002.<br><br>BURGESS, A. English Literature.London: Longman, 1975.<br><br>Cadernos EntreLivros – <i>Panorama da Literatura Inglesa</i> . Pinheiros: Dueto Editorial Ltda.   |

## **ANEXO D: PLANO DE CURSO TURMA B**

---

## PLANO DE CURSO

### 1. EMENTA

- Continuação do conteúdo programático da disciplina Literaturas de língua inglesa I
- O curso cobrirá os seguintes períodos e autores principais da literatura inglesa e americana:
- Poetas metafísicos
- Romantismo
- Era vitoriana - a prosa e o teatro vitoriano

### OBJETIVOS

- Sedimentar e ampliar o conhecimento e capacidade crítica dos alunos
- Desenvolver o panorama histórico da literatura inglesa
- Desenvolver nos alunos a capacidade de análise de textos poéticos e em prosa
- Familiarizá-los com várias correntes críticas
- Orientá-los na produção de um trabalho acadêmico
- Cultivar o gosto pela leitura, fonte permanente de prazer, instrução e alargamento de horizontes

## 2 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

### MÓDULO 1

- 1.1 O romantismo inglês
- 1.5 A poesia lírica romântica: Blake, Wordsworth, Coleridge, Byron, Shelley & Keats

### MÓDULO 2

- 2.1 A revolução do romance inglês no século XIX
- 2.2 O teatro de Oscar Wilde
- 2.3 A poesia vitoriana (Tennyson)

### 3.1 - METODOLOGIA

- Apresentação, análise e discussão em sala de aula dos autores e tópicos selecionados
- Apresentação de seminários pelos alunos
- Análise de fragmentos literários e obras críticas em sala de aula
- Fichamento de leituras feitas em casa
- Exibição de filmes sobre os autores e obras constantes no programa

- Audição de gravações originais com poetas enfocados

### 3.2 – RECURSOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

- Obras completas ou fragmentos de obras
- Material teórico e crítico
- Apostilas e material fotocopiado
- Quadro de marcador
- Textos da Internet
- Vídeo cassetes
- Filmes do circuito comercial
- Revistas e jornais
- Outros

### 3.3 – AVALIAÇÃO

- A avaliação será contínua e se dará através de
- Exames escritos
- Trabalhos de pesquisa
- Grupos de estudo
- Seminários
- Resenhas
- Fichamentos
- Assiduidade e participação em sala de aula

### BIBLIOGRAFIA

1. AZEREDO, Genilde e MENDONÇA, Jeová. *Enjoying literature: creative activities for the English learner*. UFPB, João Pessoa, 1995.
2. AUSTEN, Jane. *Pride and prejudice*. Penguin Books, 1972.
3. ABRAMS, M. H. ed. et alii. *The Norton anthology of English literature*, vol. 1 & 2. W.W. Norton & Company Inc. N.Y. 1968.
4. BASSNETT, Susan. *Comparative literature*. Blackwell. Oxford UK & Cambridge, 1993.
5. *Análise estrutural da narrativa*. Editora Vozes Ltda. RJ, 1978.
6. BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Objetiva, R.J. 2001.
7. BOOTH, Wayne. *The rhetoric of fiction*. The University of Chicago Press. Chicago, 1961.
8. BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Companhia das Letras. S.P., 2002.
9. BOWRA, C. M. *The romantic imagination*. Oxford University Press. N.Y. 1961.
10. CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. *Foco narrativo e fluxo da consciência: questões de teoria literária*. Livraria Pioneira Editora, S.P., 1981.
11. DAY, Alden. *Romanticism*. Routledge. London & N.Y., 1996.

12. DENNIS, Barbara, ed. *The Victorian novel*. Cambridge University Press, 2000.
13. EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Martins Fontes, S.P., 2001.
14. EVANS, Ilor. *A short history of English literature*. Penguin Books, 1979.
15. FARFA, Maria Lúcia Dal. *O narrador enigmático*. Editora Ática, S.P., 1978.
16. FRASER, George. *Essays on twentieth century poets*. Leicester University Press, 1977.
17. GILBERT, Sandra M. and GUBAR, Susan. *The madwoman in the attic*. Yale University Press, New Haven, 1984.
18. \_\_\_\_\_ *The Norton anthology of literature by women*. W.W. Norton & Company, N.Y., 1985.
19. LODGE, David. *20<sup>th</sup> century literary criticism*. Longman, London, 1972.
20. PREMINGER, Alex, et alii eds. *Princeton encyclopedia of poetry and poetics*. Princeton, 1974.
21. SHOWALTER, Elaine. *The female malady*. Penguin, 1985.
22. WARD, A. C. *Twentieth-century English literature, 1901-1960*. Methuen, London, 1964.
23. WELLES, René & WARREN, Austin. *Theory of literature*. Harcourt, Brace & World, Inc. N.Y., 1956.
24. WILDE, Oscar. *Plays*. Penguin Books, 1975.

**ANEXO E: *QUIZZ* UTILIZADO NO SEMINÁRIO DA TURMA B**

## QUIZ ABOUT "JONATHAN SWIFT" AND "GULLIVER'S TRAVEL"

1. What's the uncle's name of Jonathan Swift?

- a) Robert Swift
- b) Godwin
- c) Wilkin Temple
- d) Teylon Miller

2. When was Jonathan Swift born?

- a) November 30, 1667
- b) November 10, 1668
- c) November 25, 1667
- d) November 1, 1668

3. What's the name of cathedral where Swift worked?

- a) Saint Julius
- b) Saint Patrick
- c) Saint John
- d) Saint Francesco

4. What was the Gulliver's profession before he got into the sea?

- a) Painter
- b) Nurse
- c) Writer
- d) Surgeon

5. What is the first name of Gulliver?

- a) Lemuel
- b) Anthony
- c) Michael
- d) Jorge

**6. How does Gulliver end up stranded in Lilliput?**

- a) He survives a shipwreck
- b) His crew abandons him
- c) He is dropped there by an enormous eagle
- d) He stops there for provisions and is trapped while he sleeps

**7. How do the Lilliputians offer Gulliver something to drink?**

- a) They break down their town reservoir
- b) They divert a river
- c) They summon the rains
- d) They roll out barrels of wine

**8. Which of the following adjectives best describe Gulliver's personality in the first three voyages?**

- a) Direct and perspicacious
- b) Cynical and bitter
- c) Gullible and Honest
- d) Kind and condescending

**9. Why does Gulliver seem stupid to the Laputans?**

- a) He does not speak their language
- b) He is ignorant of music and math
- c) He is unwilling to use a flapper
- d) He does not understand how the floating island works

**10. Which of the following places does Gulliver visit last?**

- a) Brobdingnag
- b) Lilliput
- c) Houyhnhnmland
- d) Laputa

**Reference: [www.sparknotes.com.br](http://www.sparknotes.com.br)**

*Success!!!*