

A literatura como mudança das práticas sociais: elo entre a literatura e cinema

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura Literária • Cinema • Análise Crítica do Discurso • Criticidade

Gilberto Giovani
Couto

Cláudia Maris
Tullio

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo expor reflexões sobre a implementação do trabalho didático-pedagógico aplicado no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava – Ensino Fundamental, Médio e Normal em Guarapuava, Paraná, como parte do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional. O trabalho desenvolvido teve como objetivo a análise de obras literárias e suas respectivas adaptações cinematográficas, com estudantes do Ensino Médio, e teve o viés teórico da Análise Crítica do Discurso, que ressalta a importância de “leituras de mundo”, quanto às relações de poder presentes na sociedade contemporânea, que colocam o adolescente num universo que poucas vezes é visto de forma crítica, que propicie reflexões e mudanças nas suas práticas de vida. A pesquisa é de cunho qualitativo, com bibliografia centrada principalmente nos autores Fairclough (2012) e Van Dijk (2015), e também utiliza pesquisa de campo. As obras literárias e cinematográficas analisadas foram: Dom Casmurro ([1899] 1985) – Machado de Assis – Filme Dom (Direção: Moacyr Góes, 2003); A hora da estrela ([1977] 1998) – Clarice Lispector – Filme A hora da estrela (Direção: Suzana Amaral, 1987); Ensaio sobre a lucidez (2004) – José Saramago; Desmundo (1996) – Ana Miranda – Filme homônimo (ALAN FRESNOT, 2003). As contribuições relevantes do ponto de vista do aprofundamento nas diferentes formas de leitura, bem como o consequente aprofundamento nas análises de relações de poder presentes nas relações sociais tiveram destaque.

1 . INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto elaborado no interior do programa intitulado PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – política educacional implantada em 2007 pelo Governo do Estado do Paraná, com vistas à permanente capacitação dos profissionais docentes da educação. A capacitação do professor selecionado para participar do programa tem duração de dois anos. Durante o primeiro ano do programa, são oportunizados subsídios teórico-metodológicos, em contato com Instituições de Ensino Superior, no caso deste trabalho, com a Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, fator bastante relevante, que conduz os docentes, agora estudantes, novamente às salas de aula, para ter contato com as teorias já estudadas em suas graduações e/ou especializações, e com novas teorias, formas de pensar a educação, especificamente em suas áreas de ensino. Este contato próximo com as IES mostra-se bastante profícuo no embasamento de todo o trabalho que se segue. No segundo período do programa PDE, ocorre a implementação dos projetos, orientados pelos docentes da instituição de ensino superior, nos colégios em que o professor orientando atua.

O tema para o desenvolvimento do projeto teve origem nos índices evidentemente deficitários que estudantes vêm demonstrando em diversas avaliações nos últimos anos (Pisa, Enem, Vestibular, entre outros), além de situações de sala de aula, no que se refere à capacidade de eficiência em leitura. É válido destacar que quando se pensa em leitura, neste trabalho, pensa-se em habilidades leitoras que permitam o exercício da autonomia intelectual, um aprofundamento do conteúdo que se lê, indo além da leitura rasa, superficial, para que os questionamentos, o buscar além possam oportunizar outras leituras e outras formas de pensar e formar um ser mais questionador, crítico e autônomo.

Para a implementação do projeto no colégio de origem do professor orientando, optou-se por realizar encontros semanais em turno vespertino, sobretudo, em função da exígua carga horária disponibilizada (3 horas-aula semanais) para Língua Portuguesa, bem como da quantidade de alunos por turma, no Ensino Médio, alvo deste estudo: todas as turmas compostas por mais de 40 estudantes. Cada encontro foi planejado para ter entre 3 e 4 horas-aula. Durante os encontros, as obras literárias escolhidas passaram por profundas análises, leituras e debates, como será exposto adiante. A criação do espaço de leitura pensado neste trabalho, durante seu desenvolvimento, acabou por unir-se a outro projeto já em andamento no colégio, com participação do professor de Filosofia, Daniel Donato Piasceki, e acadêmicos da Unicentro, participantes do Pibid - Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência, que trabalhavam, até então, com produções cinematográficas, as quais eram assistidas e discutidas em grupos, atividade que ocorria também em contraturno. Tal fusão será detalhada oportunamente no presente artigo.

A linha teórica embasa-se na Análise Crítica do Discurso, que tem como foco as relações de poder no texto e no discurso. Tal embasamento propiciou um aprofundamento nos estudos acerca de possibilidades de desenvolvimento da efetividade leitora e, conseqüentemente, organização dos questionamentos e descobertas às quais estudantes, acadêmicos e professores participantes do projeto tiveram acesso.

2. INCURSÕES TEÓRICAS

A Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) foi desenvolvida a partir dos anos 70 pelo linguista britânico Norman Fairclough, cujas discussões acerca das relações de poder na linguagem e aspectos ideológicos presentes nos mais diversos gêneros textuais foram o pilar central deste estudo.

A ACD expandiu-se a partir dos anos 70 na Grã-Bretanha, França e Alemanha, tendo como foco de estudo as relações de poder no texto e no discurso. À época, vários estudiosos já convergiam para um estudo que levasse em conta discursos e contextos nos quais são produzidos – Pêcheux, Jean Dubois, Althusser e, mais recentemente, na década de 90, temos Van Dijk, Norman Fairclough, Ruth Wodak, Gunter Kress, entre outros.

A partir de um simpósio realizado em Amsterdã, em 1991, com a participação de linguistas com o viés analítico da criticidade no discurso – Van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak – um grupo heterogêneo, porém com inter-relações entre suas formas de pensar a linguagem, o discurso e as relações de poder, é estabelecido um marco importante para o futuro da ACD, mesmo tendo enfoques e pontos diferentes.

Esse grupo heterogêneo nos enfoques, porém com ligações e inter-relações, marca o reconhecimento internacional dos estudos críticos do discurso. É bastante clara a meta de estudo dos analistas críticos do discurso: as relações de poder e dominação ideológica nos textos e discursos. Naturalmente, a partir de um tópico tão controverso como este, em que ideologias, dominação, marxismo, relações de poder, discurso como prática social, chega-se facilmente à questão de problemas sociais foco dos debates na ACD.

De acordo com Oliveira e Carvalho (2013, p. 281), a ACD desenvolvida por Fairclough, “um dos principais proponentes da vertente crítica do discurso”, é permeada por três questões básicas:

- (1) As relações dialéticas entre discurso e práticas sociais;
- (2) O grau de conscientização que as pessoas têm (ou, o mais provável para ele, não têm) acerca dessas relações; e
- (3) O papel essencial nas mudanças sociais (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 282).

Quanto às questões apresentadas pelos autores, entende-se que o discurso constitui as práticas sociais, numa relação dialética, pois as práticas sociais, por sua vez, constituem o discurso. A noção de discurso, para a ACD, é uma representação da vida social, uma forma de “conceber e verbalizar um fenômeno social” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 284). Um mesmo fenômeno social pode receber diferentes interpretações, opiniões ou representações, porque é verbalizado por diferentes discursos, cada um condicionado por sua ideologia. É importante salientar que o discurso contribui “para a construção de identidades sociais, posições sujeito, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 283), entretanto:

[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social firmemente enraizada em estruturas materiais concretas, orientando para elas (FAIRCLOUGH, 2008 apud OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 283).

É imprescindível que se compreenda o que se toma como “prática social”, para que se possa entender de que modo discurso e prática social funcionam numa relação dialética. Conforme Oliveira e Carvalho (2013, p. 285), a prática social é “uma forma estabilizada de atividade social” e sem discurso não há prática social, pois ele faz parte dos elementos constitutivos desta. Os autores citam como exemplo de prática social a aula e, segundo eles:

[...] são os discursos que se materializam em gêneros textuais que licenciam uma pessoa a ocupar a posição de professor ou de aluno, constituindo-os como sujeitos de uma prática social como a aula (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 286).

Toda prática social é constituída por sujeitos em suas relações sociais (o lugar que ocupa cada um dos sujeitos), da posição que ocupam e dos papéis desempenhados no evento discursivo, por valores e pelo discurso. Para os estudos do discurso, outro elemento muito importante que permeia as práticas sociais é o poder “[...] que existe em diferentes formas, desde a modalidade da força física bruta até o poder simbólico [...] como o ‘poder de fazer ver e de fazer crer’ e, portanto de obter a obediência voluntária” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 289).

As relações de poder, seja de qualquer modalidade, funcionam por meio da ideologia, definida por Fairclough (1989, apud OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 289), como “pressuposições do senso comum implícitas nas convenções de acordo com as quais as pessoas interagem linguisticamente e das quais as pessoas geralmente não estão conscientes”. Por isso, se faz necessária a análise crítica do discurso, que “implica mostrar conexões e causas ocultas [...] fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles

que possam encontrar-se em desvantagem” (FAIRCLOUGH, 2008 apud OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 289).

Desse modo, é trabalho do analista crítico do discurso mostrar os efeitos de sentido postos em funcionamento pela ideologia no texto para que os leitores tornem-se mais conscientes das “operações ideológicas processadas por produtores e receptores textuais” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 291).

3. O MODELO TRIDIMENSIONAL DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A fim de analisar a relação dialética entre discurso e sociedade, Fairclough propõe um modelo tridimensional de análise: a dimensão textual, a dimensão discursiva e a dimensão social. Segundo apontamentos de Oliveira e Carvalho (2013, p. 292) com base em Fairclough (2008), “qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva, que, por sua vez, é uma forma de prática social”. Ou seja, todo texto (verbal ou não verbal) é a manifestação linguística da prática discursiva, que é uma forma de prática social.

Para realizar a análise da dimensão textual, o analista leva em conta os aspectos estruturais e organizacionais, em uma escala ascendente:

(1) As palavras, elementos do vocabulário, combinam-se para formar frases e orações, elementos da gramática; (2) Os elementos gramaticais mantêm ligações entre si, estabelecendo a coesão textual; (3) Esses dois grupos de elementos contribuem para organizar e estruturar o texto (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 283).

Desse modo, inicialmente o analista tratará das questões linguísticas do texto, atentando para o significado e para a organização, que não são transparentes, mas carregadas de sentidos. Quanto à análise da dimensão discursiva (prática discursiva), o analista tratará das questões referentes à produção, distribuição e consumo do texto. Assim, observará os modos de produção do texto (impresso, digital, imagens, tamanho, etc), os modos de circulação social do texto (distribuição) e os modos de consumo, em que observará se o texto é, por exemplo, consumido individualmente ou coletivamente, bem como sua forma (passiva ou contraditória).

A análise da prática social “se ocupa das condições sociais do contexto em que a prática discursiva ocorre” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 299). Assim, o analista observará os aspectos institucionais em que o texto é produzido e consumido e os sujeitos envolvidos na produção e recepção do texto.

Em todas as dimensões, o analista interpretará levando em conta a questão da ideologia. Não se trata de descrição, mas de interpretação; buscando os efeitos de sentido. É preciso que o analista se acautele que a ideologia não vem na superfície, mas nos meandros.

A ACD preocupa-se com problemas sociais e questões políticas. Ao entender relações de poder como um problema a ser estudado, questionado, analistas

críticos do discurso levam em conta o discurso como uma ação social que permanentemente estabelece relações de dominação, hegemonia, disputa por espaços de poder, através da linguagem, do discurso. Dentro das relações de poder, a ACD foca, sobretudo, nas minorias, nos grupos dominados, justamente para tentar estabelecer formas de equalizar tais disputas ideológicas. Desta forma, nesta desigualdade, a ACD tenta estabelecer um entendimento de como tais disputas acontecem, ao passo que entendê-las fornece ferramentas para que grupos dominados ideologicamente possam ter ferramentas de recuperação de disputa:

[...] no entanto, deve ser enfatizado que os textos orais e escritos nem sempre representam ou incorporam as relações globais de poder entre os grupos: é sempre o contexto que pode interferir, reforçar ou, por outro lado, transformar essas relações [de poder] (VAN DIJK, 2015, p. 121).

Acerca do discurso como prática social, Fairclough (1992, p. 28) afirma: “‘discurso’, para mim, é mais que apenas uso da linguagem: é uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social”. Daí a percepção de unir trabalho de leitura literária – sobre o que se fala no item seguinte – e leitura fílmica.

4. LEITURA LITERÁRIA

A leitura do texto escrito permeia todo o universo escolar e os estudantes estão em contato com diferentes gêneros textuais escritos, desde os que circulam nas esferas do cotidiano até os gêneros mais formais como os da esfera literária, que fazem parte do currículo. Entretanto, uma leitura proficiente ultrapassa a superficialidade estrutural e, para que o aluno realize esse tipo de leitura, é preciso que suas habilidades sejam desenvolvidas. Desenvolver as habilidades de leitura é uma das tarefas do professor que, para realizar essa atividade, precisa conhecer as teorias e aplicá-las.

No desenvolvimento do projeto, além da ACD, também desenvolveu-se um trabalho em torno da leitura literária com base em Cosson (2006, p. 23), que defende um ensino de literatura que garanta a “função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, ou seja, não basta a leitura do texto literário indicado pelo livro didático, uma vez que para formalizar as atividades propostas, é importante que discussões em torno do texto sejam realizadas e que levem à reflexão e análise.

Cosson (2006) assevera que o professor deve saber como ensinar a leitura literária, de forma a promover a formação do aluno, sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Este autor enfatiza o desenvolvimento do letramento literário, entendido como uma prática social da escola. Para Cosson (2006):

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (COSSON, 2006, p. 27).

É neste sentido que foram propostos encontros semanais, a fim de que a leitura fosse discutida, exposta e analisada em conjunto. Nesse movimento, os estudantes participantes deveriam construir sentidos e dar significado ao texto lido, mobilizando os seus conhecimentos linguísticos, de mundo e da sociedade. Afinal, “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2006, p. 47). Rildo Cosson (2006) propõe uma sequência básica para o desenvolvimento do letramento literário, constituída em três passos: (1) motivação, (2) introdução, (3) leitura e (4) interpretação.

A motivação é o primeiro passo para o desenvolvimento do trabalho com o texto literário. Essa primeira etapa consiste na criação de atividades que antecedem o texto a ser lido, mas que conduzem a sua leitura. Trata-se de uma preparação para a leitura: “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (COSSON, 2006, p. 56).

Na introdução, são apresentados o autor e a obra. Ao tratar desses aspectos, Cosson (2006) chama a atenção para o cuidado que o professor deve ter para não se prolongar demasiadamente na apresentação do autor, basta que forneça aos alunos informações básicas sobre a autoria

Cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim a sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta (COSSON, 2006, p. 60).

A leitura é a terceira etapa da sequência, quando os alunos leem o texto já apresentado pelo professor nas etapas anteriores, com o acompanhamento do docente. Cosson (2006, p. 63-64) orienta que:

Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar intervalos. Naturalmente, nem esses intervalos nem o período reservado à leitura podem ser muito longos, uma vez que se corre o risco de perder o foco na atividade. Desse modo, a quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário.

e, se possível, ligadas ao texto a ser lido, cuidando também para fazer a apresentação física da obra.

Após a leitura, segue-se a etapa da interpretação, que acontece em dois momentos: o interior e o exterior. O momento interior é o da apreensão global da obra; enquanto o momento exterior “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p. 65). Segundo Cosson (2006), esse é o momento em que o letramento literário se distingue da leitura literária, pois há o compartilhamento da leitura e a ampliação dos sentidos.

Com base nesta sequência é que as obras literárias discutidas no projeto foram trabalhadas, cuidando de cada uma das etapas para que realmente houvesse a ampliação de sentidos e a formação do leitor.

5. LEITURA CINEMATOGRAFICA

Entende-se, a partir dos pressupostos teóricos adotados, que o cinema se constitui como uma importante prática social, dado o seu valor social e cultural. Uma obra cinematográfica também precisa ser lida criticamente tanto quanto o texto literário; mais ainda quando se relacionam literatura e cinema, como neste trabalho.

[Pois] 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 (DUARTE, 2009, p.18).

O cinema é caracterizado como um texto multimodal, composto por diferentes linguagens, como as imagens em movimento, som, música, luz, escrita, fala, elementos que devem ser articulados na produção de sentidos. De acordo com Duarte (2009, p. 34), “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 formas de narrar é desenvolvida desde muito cedo”. Entretanto, como assevera a autora, isso não significa que se deve desconsiderar as especificidades do cinema.

Assim, conforme Duarte (2009), é de suma importância o conhecimento dos “sistemas significadores” que fazem parte do cinema e dão sentido às narrativas. Não basta considerar apenas a sequência narrativa, mas também as cores, as imagens de grandes espaços ao primeiro plano, o foco e o ângulo, a velocidade da cena, a iluminação, o som; bem como o contexto social e cultural em que os filmes são produzidos. Esses são os elementos significadores que devem ser lidos de forma articulada, pois toda escolha da projeção é também ideológica. A autora enfatiza que os filmes cinematográficos não são eventos autônomos, pois partem sempre

de “mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido” (DUARTE, 2009, p. 45). Desta forma, nenhum filme é desprezioso ou transparente, mas um grande produtor de significados, que desliza para diferentes produções de sentido.

Convenções cinematográficas expressam, de um modo mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem sobre si. Se, por um lado, elas refletem valores e modos de ver e de pensar das sociedades e culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando, assim, como instrumento de reflexão, por outro, repetidas insistentemente, essas convenções constituem um padrão amplamente aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas (DUARTE, 2009, p. 48).

Neste sentido, a inter-relação entre as obras literária e cinematográfica ampliam a construção de sentidos e significados, aumentando, assim, a capacidade de desenvolvimento crítico e reforçando o caráter emancipatório dos alunos.

6. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A implementação do projeto contou com as seguintes estratégias de ação: 1. Seleção de alunos componentes do Ensino Médio (para efeito de limite de número de alunos, foram convidados/as estudantes de 2º e 3º anos). A adesão ocorreu de forma voluntária. 2. Contato com a direção para a cessão de um espaço físico permanente enquanto durasse a fase de implementação. 3. Estabelecimento do cronograma com encontros semanais do Clube da Leitura (todas as quarta-feiras), com duração de 3 a 4 horas/aula, a depender da obra a ser analisada.

Durante os encontros feitos de forma experimental com participantes do Pibid Filosofia da Unicentro e estudantes das 3as séries do Ensino Médio, foi possível verificar a aceitação dos/as estudantes para essa nova metodologia de trabalho

Após ter nomes de estudantes do Ensino Médio – sobretudo 3os anos – selecionados, realizou-se um encontro que tratou de aspectos ligados aos tipos de leitura que os estudantes têm o hábito de realizar: frequência, finalidades, objetivos, quais tipos de materiais costumam ler, se a leitura ocorre com mais frequência por prazer ou por imposição nas aulas (vestibular, Enem, apresentação de trabalhos).

A etapa seguinte consistiu em encontros regulares em contra turno, para que pudessem ser realizadas as atividades de leitura coletiva e debates, tendo como objetivo desvelar os sentidos dos textos lidos, ter a percepção de quais embates ideológicos estão presentes, a que grupos tais leituras são destinadas e que grupos sociais têm dificuldade em perceber os sentidos subjetivos dos textos trabalhados. A partir de cada obra literária lida - *Dom*

Casmurro ([1899] 1985) Machado de Assis; *A hora da estrela* ([1977] 1998) – Clarice Lispector; *Ensaio sobre a lucidez* (2004) – José Saramago; *Desmundo* (1996) – Ana Miranda - ocorreu a exibição do filme correspondente: *Dom* (Direção: Moacyr Góes, 2003); *A hora da estrela* (Direção: Suzana Amaral, 1987); *Ensaio sobre a cegueira* (Direção: Fernando Meirelles, 2008); *Desmundo* (Direção: Alan Fresnot, 2003). A mudança de estratégia da aplicação do trabalho será explicada no parágrafo seguinte.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, surgiu a possibilidade de fazer uma espécie de fusão do projeto que aqui se discute com outro, já em aplicação no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava. Trata-se de um projeto que funciona através do Pibid, e coordenado pelo professor Daniel Donato Piescaki, da disciplina de Filosofia: Projeto *Viscondão em Ação*. A ação desenvolve-se em encontros semanais, durante os quais estudantes de Ensino Médio assistem a filmes que tenham aspectos sociais relevantes, para posteriores discussões. Em contato com o professor, notou-se a semelhança nas ações e objetivos e, tendo em vista as várias formas de leituras, através de textos verbais e não-verbais, realizaram-se encontros semelhantes ao proposto neste projeto, para que pudessem ser viáveis leituras coletivas e debates de obras literárias que sofreram adaptação para o cinema. Após as leituras e debates, foram feitas sessões com os respectivos filmes, para que, no coletivo, fosse possível realizar as comparações entre obras, bem como os aspectos inferentes que se possa extrair, tanto do filme quanto da obra literária.

A ideia de um clube de leitura partiu da constatação de que estudantes realizam leituras superficiais, sem assimilação, ressignificação de conteúdos, construção de sentidos, sobretudo em materiais literários e jornalísticos, que foram o escopo do trabalho.

O cinema, uma vez unido ao trabalho de leitura literária, teve aspectos que foram levados em conta: uma maior ilustração da obra trabalhada; o respeito às diferenças entre os gêneros literários e de cinema; a complementação entre um e outro, permitida respeitando as características de cada gênero artístico. Tal união teve a expectativa de atrair estudantes – tendo em vista que a implementação ocorreu de forma a ter estudantes voluntários/as – para que o projeto contasse com uma participação relevante, em termos de número. É preciso que haja, entre outros fatores, uma disposição pessoal e uma atitude interessada por parte do leitor. Talvez essa seja a chave inicial (e talvez a mais intrincada) para o trabalho escolar de leitura: suscitar o interesse – tanto do aluno como do próprio professor, conforme Schmitz-Boccia (2012).

Um dos desafios a serem superados é a continuidade do trabalho: a aceitação, no início do projeto, de voluntários/as estudantes não necessariamente garante sua permanência durante toda a execução dos trabalhos. Neste quesito, parece ser de relevância o aspecto atrativo e estético dos momentos de encontros e discussões, bem como das leituras de obras: deixar bastante claro aos estudantes que a qualquer momento dúvidas devem ser esclarecidas, que o ritmo das leituras coletivas e

individuais que for combinado de um encontro para o outro seguinte deve ser feito em comum acordo e que o comprometimento é essencial para o sucesso da proposta. Se os trabalhos adquirem uma velocidade de implementação acima do que for considerado adequado aos estudantes, o risco de perder participantes é grande e pode enfraquecer os objetivos iniciais do projeto.

Em função de a adesão ser voluntária, presume-se que estudantes que se juntaram a esse Clube tinham ou estavam no caminho de criarem hábitos de leitura. Como o planejado, o projeto e suas discussões foram bastante enriquecedores.

Em um primeiro momento, a obra foi apresentada, com ampla contextualização e discussão sobre questões que cercam a obra literária, como aspectos históricos, sociais e políticos. Em seguida, iniciou-se a leitura coletiva. Ao final do encontro, combinava-se um número de capítulos ou páginas que deveriam ser lidos para o encontro seguinte.

Além do aspecto funcional do clube – Enem e vestibulares, já citados – deve-se destacar, também, a característica tão evidente na sociedade atual, e que parece estar propiciando uma artificialidade relevante na aquisição de construção de sentidos, de inferências e questionamentos em materiais lidos: o excesso e a velocidade de informações que bombardeiam a sociedade em geral e, de forma mais específica, estudantes, que claramente são um alvo relativamente mais vulnerável às grandes mídias e empresas publicitárias com seus grandes anunciantes. Como contraponto, e também justificando uma preocupação maior com a leitura, observe-se a pesquisa recente (maio de 2016) realizada a pedido do Instituto Pró-Livro, entidade vinculada e mantida pelo Snel – Sindicato Nacional dos Editores de Livros: “a leitura ficou em 10º lugar quando o assunto é o que gosta de fazer no tempo livre. Perdeu para assistir televisão (73%)”.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões após a leitura da obra giraram em torno de aspectos literários e da técnica literária particular da obra. Este momento parece ser bastante importante no sentido da contribuição aos estudantes, visando a avaliações, como o vestibular no final do ano – preocupação sempre relatada por eles. Os filmes assistidos, normalmente, fogem do padrão cinematográfico preferido por adolescentes, o que é, de certa forma, um ponto positivo para o trabalho que foi desenvolvido, no sentido da abertura de visão para uma nova forma de pontos de vista.

Para fins pedagógicos da aplicação deste projeto com alunos da Educação Básica, chama a atenção uma característica da ACD: ser multidisciplinar. Explica-se: pela linguagem como prática social, como ferramenta de disputas ideológicas e de poder constante entre classes ou blocos dominantes, e que, portanto, ocorre em todos os níveis sociais (política, escolas, movimentos sociais, entre outros), torna-se fundamental a

sistematização de tais embates ideológicos e de poder dentro das salas de aula, considerando que adolescentes – tratando-se aqui de Ensino Médio, para efeitos de aplicação de presente estudo – são expostos diariamente, através de mídias, propagandas, redes sociais, a situações de disputa de poder, convencimento através de textos e a diferentes tipos de discurso e, em não havendo tal sistematização, o que, aliás, nota-se atualmente, estudantes tornam-se facilmente manipuláveis e à mercê de ideologias diversas, não possuindo ferramentas intelectuais para análises mais profundas e questionadoras de tais discursos de dominação ideológica.

O aspecto multidisciplinar assume um papel importante para a compreensão de discursos a partir de seus contextos para compreensão, o que, aliás, é outro aspecto importante da ACD, conforme afirma Fairclough (2003), é que os discursos são históricos e só podem ser entendidos em contextos específicos.

O contexto, tão relevante na forma de entender leituras na ACD, e representado aqui como um clube de leitura, parece poder desempenhar função relevante, tendo em vista a horizontalidade do processo em que ocorreram leituras e discussões. As relações de poder estabelecidas na sociedade, naturalmente, são geradas por grupos ideológicos dominantes, e do outro lado, grupos dominados com leituras superficiais de mundo, tornam-se vítimas de um sistema socioideológico que prega a hegemonia de suas ideias.

A capacidade leitora – pensando aqui no público alvo do trabalho ora apresentado, de estudantes de anos finais do Ensino Médio – demonstra-se bastante limitada, tendendo a um aspecto conteudista direcionado a avaliações de seleção para ingresso no ensino superior (Enem vestibulares, sobretudo). Conclui-se, portanto, que não basta a capacidade leitora superficial, tendo em vista aspectos ideológicos e de relações de poder presentes nas obras e filmes analisados durante a implementação pedagógica. De fato, como afirmam Boldarine e Annibal (2012, p. 36-37):

[...] apenas a aquisição da competência leitora ou a formação de leitores críticos não são suficientes para a mudança de uma sociedade. A leitura não é a redentora de uma situação já bastante complicada. Porém o abismo cada vez maior entre leitores e não leitores acaba contribuindo para a manutenção da desigualdade.

Há que se refletir sobre como a escola pública analisa, interpreta e age em relação ao que acabamos de discutir. Estudantes de Ensino Fundamental e Médio necessitam de orientações e atividades leitoras que exijam análises de partes e do todo, o que demanda, além de material literário suficiente, carga horária e profissionais devidamente capacitados (de forma permanente, contínua) para que se possa enxergar o mundo literário e cinematográfico de uma forma crítica, que suas práticas sociais sejam influenciadas, pensadas, alteradas, a partir de um nível de consciência do que se pensa, discute, analisa, infere.

Numa tentativa de entender os obstáculos apresentados, recorre-se à Análise Crítica do Discurso, que postula sobre a linguagem enquanto processo social:

[...] condições sociais se relacionam com três diferentes 'níveis' de organização social: o nível da situação social, ou o meio social imediato, no qual o discurso ocorre; o nível da instituição social, que constitui uma matriz mais ampla para o discurso; e o nível da sociedade como um todo (FAIRCLOUGH, 1989, p. 25, apud MELO, 2012, p. 241).

A baixa adesão ao trabalho, bem como a diminuição do número de participantes, parece ser reflexo, entre outras questões, justamente da linguagem e dos temas discutidos nas obras, que não fazem parte do hábito de leitura dos/as participantes. Conforme Iran Ferreira de Melo, citando Fairclough (1989):

O discurso é entendido como uma forma de ação no mundo. É mediante o discurso que os indivíduos constroem sua realidade social, agem no mundo em condições histórico-sociais e nas relações de poder nas quais operam (MELO, 2012, p. 241).

Tanto em relação às obras analisadas como em relação às dúvidas apresentadas por participantes, percebe-se uma relativa dificuldade nas percepções ideológicas intrínsecas às leituras. Tal dificuldade demonstrada pelos/as participantes deve-se dar justamente em função de uma baixa capacidade de leitura, o que limita as pessoas em suas práticas sociais.

Após a realização do trabalho com duas obras literárias e seus respectivos filmes, para a obra seguinte – *Desmundo*, de Ana Miranda, foram convidados estudantes dos 1os e 2os anos do Ensino Médio, em uma tentativa de tornar o projeto mais amplo, e com uma participação maior de estudantes, mas não houve a adesão esperada. Parece ser este o momento onde se revela a frustração deste autor deste no sentido de que o trabalho pensado, desenvolvido e aplicado teve, durante toda a sua vigência, um repensar constante, no sentido de tanto atrair mais estudantes como mantê-los fieis às atividades propostas, levando-as a cabo. Entretanto, a baixa adesão aponta para a necessidade desse tipo de trabalho – atividades de leitura literária – em anos anteriores ao Ensino Médio. O material literário disponível e os temas tanto mais divertidos como mais explorados pelo mercado editorial podem gerar nos/as estudantes um maior apego e desenvolvimento às obras literárias respeitando, naturalmente, a faixa etária, em relação aos temas das obras.

8. CONCLUSÃO

Este trabalho nos permitiu a reflexão acerca da criação e manutenção do hábito da leitura literária, bem como relacioná-la a outros gêneros, como o cinema. O aprofundamento teórico durante a fase preliminar do programa PDE foi de grande importância, tendo em vista que proporcionou uma ampliação na visão dos objetivos do trabalho que foi desenvolvido.

Em princípio, pensa-se a leitura literária apenas como um ampliar de horizontes em relação à capacidade de assimilação de ideias gerais, fato que, por si só, já causa um maior desenvolvimento cognitivo e melhora o desempenho de estudantes nas disciplinas escolares. No entanto, o viés teórico da Análise Crítica do Discurso permitiu explorar as obras de forma bastante mais profunda, aumentando a percepção de que a linguagem, vista aqui como uma prática social, expõe disputas de poder em vários espaços – política, meio educacional, movimentos sociais. A percepção de que tais embates ideológicos podem – e devem – moldar o caráter político de cidadãos/cidadãs foi de fundamental importância na elaboração dos estudos e aplicação do projeto, considerando que adolescentes são constantemente expostos a relações de disputas de poder nos mais diferentes meios (redes sociais, televisão, entre outros).

O fato de turmas de Ensino Médio terem sido escolhidas para a implementação do projeto revelou, também, um aspecto importante: a grade curricular. No Ensino Médio do Colégio em questão, a carga horária de Língua Portuguesa é de, apenas, três horas-aula semanais. É absolutamente inviável pensar uma atividade de leitura crítica, transdisciplinar, com aprofundamentos de obras literárias e cinematográficas importantes, em turmas bastante numerosas e com uma carga horária tão baixa. Há que se refletir sobre o número de horas que estudantes passam por dia nas escolas. Parece ser evidente o prejuízo em função do pouco tempo dispensado a atividades escolares, por dia.

A não utilização de um esquema hierárquico de sala de aula, com carteiras em fila, professor comandando o processo de discussões, estudantes com obrigações preestabelecidas, teve como objetivo propiciar uma maior autenticidade na apresentação tanto de dúvidas como de exposições de pensamentos, interpretações, inferências, tendo, nesses momentos, o professor um papel de menor destaque, haja em vista que o clube teve como foco principal a participação dos próprios estudantes, inclusive na sugestão de materiais a serem trabalhados. Um discurso equânime parece validar de forma efetiva e eficiente grupos de discussões pré e pós leitura. Ao abordar o viés teórico da ACD, aqui se pode também estabelecer um maior significado ao trabalho realizado, levando-se em conta a horizontalidade dos trabalhos, um espaço onde estudantes perceberam que as relações de poder assumem um caráter justamente de igualdade, e não de verticalidade. O contexto de produção de sentidos, em um clube de leitura e cinema, pôde propiciar a participação de todos e a exposição a uma variedade maior de ideias, possibilidades, mesmo que se considere

natural que em um trabalho não hierárquico surjam vozes com maior influência, com questionamentos mais elaborados; neste ponto também se considerou a importância deste trabalho, para que os resultados fossem para além do simplismo de uma leitura superficial, com aspectos meramente memorativos, de depósitos de conteúdos, por exemplo, como ocorre com obras literárias geralmente cobradas em exames como Enem ou vestibulares.

Finalmente, apesar da baixa adesão ao trabalho proposto, pode-se perceber que os/as estudantes que participaram integralmente das atividades puderam aumentar sua habilidade de análises críticas, através dos meios de comunicação, internet e, sobretudo, desenvolver sua independência intelectual e crítica, com vistas a um país com menos desigualdades sociais e intolerância em tantos níveis.

Gilberto Giovani Couto (gcoutog@gmail.com)
Professor da rede estadual de Educação Básica do Paraná
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

Cláudia Maris Tullio (claudiatullio31@yahoo.com.br)
Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

Como citar esse artigo

COUTO, G. G; TULLIO, C. M. A literatura como mudança das práticas sociais: elo entre cinema e literatura. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 19, p. 156-172. dez. 2020.

ABSTRACT: This article aims to expose reflections on the implementation of didactic-pedagogical work applied at the Visconde de Guarapuava State College - Elementary, Middle and Normal Education in Guarapuava, Paraná, as part of the PDE - Educational Development Program. The work developed aimed at analyzing literary works and their respective cinematographic adaptations, with high school students, and had the theoretical bias of Critical Discourse Analysis, which emphasizes the importance of “world readings”, regarding power relations present in contemporary society, which place adolescents in a universe that is seldom seen in a critical way, which promotes reflections and changes in their life practices. The research is of a qualitative nature, bibliographic, centered mainly on the authors Fairclough (2012) and Van Dijk (2015), and field research. The literary and cinematographic works analyzed were: Dom Casmurro ([1899] 1985) - Machado de Assis - Filme Dom (Direction: Moacyr Góes, 2003); The hour of the star ([1977] 1998) - Clarice Lispector - Film The hour of the star (Direction: Suzana Amaral, 1987); Essay on lucidity (2004) - José Saramago; Desmundo (1996) - Ana Miranda - Homonymous film (ALAN FRESNOT, 2003). The relevant contributions from the point of view of deepening different forms of reading, as well as the consequent deepening in the analysis of power relations present in social relations were highlighted.

KEYWORDS: Literary Reading. Movie theater. Critical Discourse Analysis. Criticality.

REFERÊNCIAS:

COSSON, Rildo. **O letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

BORTOLIN, Sueli; SANTOS, Zineide Pereira dos. Clube de lectura en la biblioteca de la escuela: manual de instrucciones. **Inf. Prof.**, Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 147 - 172, jan./dez. 2014.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Temas e Educação.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Trad. Iran Ferreira de Melo. **Linha d' Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 179-203.

MAGALHÃES, Célia Maria. A análise do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, Célia Maria. (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 15-28.

MELO, Iran Ferreira de. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso**: Teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antonio Batista. Fairclough. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 281-310.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso uma proposta para a análise crítica da linguagem. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm> Acesso em: 12 jun. 2016.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística sistêmica funcional e a ciência social crítica. 33º CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA SISTÊMICA FUNCIONAL. Anais. PUC São Paulo, 2006.

RODRIGUES, Maria Fernanda. Literatura e mercado editorial. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/> Acesso em: 12 jun. 2016.

SCHMITZ-BOCCIA, Andréa. Clubes de leitura: a construção de sentidos em situações de leitura colaborativa. **Veras**. v. 2., n. 1, 2012.

STREIT, Marília. **Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire**: Pedagogia do Oprimido é coitadismo. Disponível em: <http://http://www.revistaforum.com.br/2015/03/19/professor-cria-polemicaemprotesto-contrapaulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/> Acesso em: 15 ago. 2016.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

WALSH, Bianca. A noção de discurso na AD peuchetiana e na ACD de Fairclough e implicações nos diferentes modos de análise. **Raído**, Dourados, MS, v. 5, n. 9, p. 923, jan./jun. 2011.