

OBRAS DE ARTE LITERÁRIAS, FILME E VÍDEO NO ENSINO DE LITERATURA

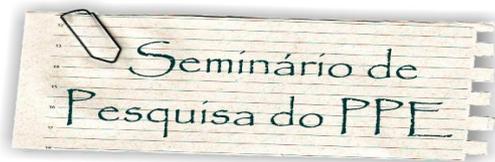
NICODEM, Maria Fatima Menegazzo (UEM/UTFPR)¹

TERUYA, Tereza Kazuko (Orientadora/UEM)

1 – Introdução

O presente trabalho apresenta resultados de experiências docentes, em sala de aula, levando em conta o trabalho com mídias, com alunos de um Curso Técnico de nível médio, no ensino de Literatura Brasileira. Durante o ano de 2012, uma turma de segundo ano com orientação docente, protagonizou o trabalho com a elaboração de vídeos correspondentes a quatro obras literárias lidas. No entanto, antes desta produção, realizaram a leitura e discussão da obra, selecionaram uma ou mais cenas para transpor para os vídeos que foram produzidos por quatro grupos diferentes e, antes ainda da entrada no campo da produção videográfica, assistiram as obras fílmicas correspondentes às obras literárias. Este trabalho ocupa-se de narrar a trajetória deste trabalho, bem como as análises científico-teóricas realizadas pela docente durante este percurso que culmina com o processo e efetivação da aprendizagem, além de agregar aos alunos o aprendizado das vivências em grupo e a elaboração organizada de trabalhos nesse nível de relacionamento. Crê-se que a relevância do presente trabalho, muito embora não haja ineditismo na proposta, encontra-se no trabalho docente cuidadoso que pressupõe proximidade do professor e acesso do aluno a várias fontes de conhecimento. Engendra-se o entrelaçamento do presente trabalho sob os aspectos da Educação, da Ciência e da Tecnologia, uma vez que os três pontos são contemplados nessa elaboração. Educação, porque trata-se dos fazeres docentes; Ciência, porque buscam-se as bases científicas e teóricas que respaldam estes fazeres; e Tecnologia, dado que o filme vem à sala de aula enquanto mídia produtora de significado e o vídeo,

¹ Doutoranda em Educação UEM. Professora da UTFPR, Campus Medianeira.



enquanto produtor de aprendizagem. Segundo Domingos (2007), a necessidade de instigar interesse no trabalho com leitura advém de discussões e reflexões surgidas a partir de constatações dos graves problemas que o tema enfrenta dentro das escolas brasileiras, sobretudo as públicas. Scorsi (2006) assegura que se o cinema está impregnado da literatura, a literatura moderna sorve os ritmos e modos do fazer cinematográfico. Linguagens convergentes, cinema e literatura são linguagens do nosso viver urbano, contemporâneo, que se fixam em nossa memória e nos educam cotidianamente. Ambos os autores demonstram a ênfase que têm as mídias fílmicas como estratégias de ensino para as aulas de literatura. Inúmeros outros autores também demonstram a importância destes usos em sala de aula e este trabalho preocupa-se em narrar um estudo de caso docente, ponderando-o com a abordagem da literatura a respeito destes assuntos.

Apropriando-se de termos dos eixos temáticos da Educação, das Tecnologias, da Literatura, do Cinema e Vídeo enquanto mídias para a sala de aula, o presente trabalho preocupa-se em narrar a experiência da autora em sala de aula, nas aulas de literatura.

2 – Os passos do trabalho: As obras, o contexto do Romantismo e a condução da atividade

A autora deste trabalho, professora de nível médio, escolheu uma das turmas em que atua: uma turma de 44 (quarenta e quatro) alunos do segundo ano do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, em nível médio. A turma foi dividida por afinidade em 4 (quatro) grupos com 11 (onze) participantes por grupo.

Cada grupo recebeu uma obra para o trabalho. Escolheram-se as seguintes obras de José de Alencar: “O Guarani” e “Iracema”, da fase indianista do autor; e “Senhora” e “Lucíola”, da fase urbana. Todas as obras fazem parte do Romantismo no Brasil, em sua primeira geração. José de Alencar, situado nesta primeira geração, destaca-se na escrita de romances e pode-se considerar que foi o mais completo prosador de seu tempo. Escreveu obras de cunho nacionalista, indianista, regionalista e urbano, tendo sido muito bem aceito em seu tempo, pela perspicácia e envolvimento de sua escrita. Segundo Cereja (2011, p.135), com o advento da televisão no Brasil e num espaço de

tempo que se estende até a atualidade, a rotina dos brasileiros no final do dia tem sido quase sempre esta: sair do trabalho, ir para casa, jantar e, antes de dormir, assistir à televisão, normalmente ao jornal e à novela. Se compararmos esse hábito com o que grande parte das pessoas no Brasil tinha nas décadas de 1940 e 1950, veremos que não há grandes diferenças: o rádio, então o meio de comunicação mais popular, incluía em sua programação noticiários, radionovelas e programas de auditório, ouvidos por todo o país à noite. E no século XIX, como os brasileiros se informavam?

Aqueles que tinham certo grau de instrução liam o jornal diário, que surgiu no país com a vinda da família real (1808). Uma das seções mais lidas nos jornais era o folhetim, uma publicação de romances que se fazia dia a dia, capítulo a capítulo, tal como se dá atualmente com as novelas de TV. A fórmula “notícias e lazer” – que ainda hoje atrai a atenção dos telespectadores – é que deu origem, no século XIX, ao romance brasileiro, cujo papel, além de divertir, foi o de vasculhar o país em busca de uma identidade nacional. (CEREJA, 2011, p. 142).

O romance brasileiro e a busca do nacional: nas décadas que sucedem a Independência do Brasil, os romancistas empenharam-se no projeto de construção de uma cultura brasileira autônoma. Esse projeto exigia dos escritores o reconhecimento da identidade de nossa gente, nossa língua, nossas tradições e também das nossas diferenças regionais e culturais. Nessa busca do nacional, o romance voltou-se para os espaços nacionais, identificados como *a selva*, *o campo* e *a cidade*, que deram origem, respectivamente, ao romance indianista e histórico (a vida primitiva), ao romance regional (a vida rural) e ao romance urbano (a vida citadina). José de Alencar, considerado o maior romancista do Romantismo brasileiro, escreveu obras que enfocaram esses três aspectos, como “O Guarani” e “Iracema”, romances histórico-indianistas, “O Gaúcho”, romance regional e “Senhora” e “Lucíola”, romances urbanos.

Sobre o romance indianista: enquanto o branco era identificado como o colonizador europeu e o negro, como o escravo africano, o índio era considerado o único e legítimo representante da América. Assim, o Romantismo brasileiro, segundo Cereja (2011, p.145), encontrou no índio uma autêntica expressão de nacionalidade e, por meio do indianismo, alcançou algumas de suas melhores realizações, tanto na poesia quanto na prosa. Inúmeros fatores contribuíram para a implantação do indianismo em

nossa cultura, entre eles, a existência de uma tradição *literária indianista* do período colonial, introduzida pela literatura de informação e catequética e retomada pela épica de Basílio da Gama e Santa Rita Durão, e a influência da *teoria do bom selvagem*² (Rousseau), cujo representante mais direto, entre nós, era o índio. Outro fator importante, assegura Cereja (2011, p.146), foi a adaptação que os escritores brasileiros românticos fizeram da figura idealizada do herói medieval: como o Brasil não teve Idade Média, seu “herói medieval” passou a ser o índio, o habitante do país no período pré-cabralino. Em José de Alencar, principal romancista brasileiro da fase romântica, a produção diversificada estava voltada ao projeto de construção da cultura brasileira, no qual o romance indianista, buscando um tema nacional e uma língua mais brasileira, ganhou papel de destaque. As principais realizações indianistas em prosa de nossa literatura são três romances de Alencar: “O Guarani”, “Iracema” e “Ubirajara”. Nas três obras, o ambiente é sempre a selva – em “O Guarani”, o índio Peri vive próximo aos brancos.

Sobre o romance urbano: o romance romântico, em vez de tratar de temas antigos, relacionados aos gregos e aos romanos, retratava o dia-a-dia do leitor, pondo em discussão certos problemas e valores vividos pelo próprio público nas cidades. Para a burguesia de então, ver o seu mundo retratado nos livros era uma novidade excepcional. Por essa razão, o romance urbano, entre todos os tipos de romance que se produziram na Europa e no Brasil no século XIX, é o mais lido desde o Romantismo até os dias de hoje. No Brasil, a literatura romântica contou com um número considerável de romances urbanos, entre os quais se destacam “Lucíola” e “Senhora”, de José de Alencar. Alencar, por meio do romance urbano, dedica-se à crítica social. Além de conter os ingredientes próprios do romance urbano romântico – intrigas amorosas, chantagens, amores impossíveis, peripécias – os romances de Alencar conseguem analisar com profundidade certos temas delicados daquele contexto social. Em

² “A teoria do bom selvagem”, de J. J. Rousseau surgiu em 1755, e diz que o homem por natureza é bom, nasceu livre, mas sua maldade advém da sociedade que em sua presunçosa organização não só permite, mas impõem a servidão, a escravidão, a tirania e inúmeras outras leis que privilegiam as elites dominantes em detrimento dos mais fracos firmando assim a desigualdade entre os homens, enquanto seres que vivem em sociedade. Desta forma Rousseau faz uma crítica objetiva contra a sociedade moderna e um grito de alerta sobre a exploração do homem pelo próprio homem, desta forma privilegiando o ter em desfavor do ser. **Fonte:** http://pt.wikipedia.org/wiki/Bom_selvagem.



“Senhora” são abordados os temas do casamento por interesse da independência feminina e da ascensão social a qualquer preço. Em “Lucíola” é discutida a prostituição nas altas camadas sociais e, como em Senhora, a oposição entre o amor e o dinheiro.

3 A atividade com as obras

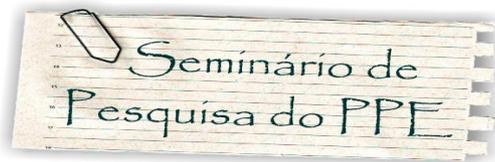
Tendo cada grupo recebido uma das obras para o trabalho, o encaminhamento foi no sentido de cada aluno fazer individualmente a leitura da obra de seu grupo. No segundo momento, reuniram-se para falar da obra, os pontos que mais lhes chamaram atenção e, num terceiro momento, chegar a um acordo sobre qual das cenas da obra seria transporta para o vídeo referente à obra. Também definiram os figurinos, conforme a época e a tematização da obra, bem como escolheram o cenário para a produção do vídeo.

A elaboração da obra em vídeo deu-se num período de 30 dias, entre setembro e outubro de 2012. Cada vídeo deveria ter um tempo de duração de 30 minutos, aproximadamente.

Cada grupo apresentou o seu vídeo em sala de aula, fazendo a introdução do trabalho, contextualizando a obra que o originou, apresentando os seguintes tópicos: título da obra e autor; biografia do autor (José de Alencar – que foi feita somente pela primeira equipe, uma vez que todas as obras trabalhadas são do mesmo autor); contextualização da obra da equipe: urbana e suas peculiaridades (Lucíola e Senhora) ou indianista e suas peculiaridades (O Guarani e Iracema), explicando o que define a obra como tal e por quê.

Também deveriam falar do impacto da obra no seu tempo (tempo da obra), como foi publicada e a quem se destinava. Outro aspecto a ser relatado pelas equipes dava conta do impacto da obra na contemporaneidade: em que circunstâncias a obra é lida e trabalhadas, os novos suportes em que são apresentadas as obras (vídeo e cinema, entre outros).

Outro momento para as equipes era o de narrar os procedimentos utilizados na análise para escolha da cena que se transformou em vídeo, além de falar da reconstituição do trabalho e do que sentiu o grupo ao realiza-lo.



Em sequência, a apresentação do vídeo é o ponto alto do trabalho – a obra de arte produzida por eles.

Para finalizar, apresentam as considerações do grupo após a realização do trabalho e o que ele significou para a própria aprendizagem de literatura e para o que pensam que a obra os auxiliará no futuro.

Após a apresentação das quatro equipes, a professora faz as considerações finais a respeito do trabalho realizado com as obras e aquelas que deixaram lacunas.

4 Considerações teóricas: A obra literária transitando até o vídeo

Conforme Moran (1993, p.3), a escola desvaloriza a linguagem e toma as linguagens audiovisuais como negativas para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo; exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico. (...) Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais da educação, mas de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico, estimulante. Penso que não se trata de desvalorização o que a escola faz com a linguagem. O que ocorre é que a escola não lhe atribui a atenção necessária. Percebo, também, uma vez vivendo no contexto da instituição escolar, que não propriamente as linguagens audiovisuais são tomadas como negativas, mas – o que é crucial –, é que o seu uso não é, na maioria das vezes, planejado como deveria: com seriedade e dinamismo. Isto acarreta, não raras vezes, que os recursos audiovisuais, ou sejam usados em excesso, ou inadequadamente, como por exemplo, para preencher lacunas de falta de conteúdo ou de planejamento. Estas atitudes diminuem vertiginosamente o potencial dos recursos audiovisuais, como valiosas estratégias para o ensino de qualquer que seja a disciplina.

Sobre a tarefa de produção de vídeo como possibilidade didática na disciplina de literatura, remete a saber que produzir um vídeo é, no mesmo sentido da produção fílmica, elaborar expressões alegóricas do momento de sua produção. E se é com base na literatura, o momento que perpassa a tela não será o da literatura, mas aquele vivido no instante mesmo atual, da produção. No momento em os vídeos são revistos em sala de aula, expressam novamente seu tempo no tempo presente da exibição. Isto significa

que há uma atualização constante.

Olhando para a questão tecnológica da linguagem, Orofino (2005, p.67) assevera que as tecnologias, quando analisadas sob o enfoque de uma *teoria dos usos sociais* dos meios de comunicação, na visão de diversos autores ou também do ponto de vista do *materialismo cultural*, são problematizados – sempre – em relação ao contexto sócio histórico do qual elas fazem parte. Desta forma, também o tema da tecnologia torna-se amplo, complexo, diversificado. É possível relacioná-lo a múltiplas questões da vida social como: o mundo do trabalho, o desenvolvimento científico, a produção de subsistência, a saúde, o lazer, etc.

É entre os quadros presentes na literatura em suporte escrito, no silêncio virtual da passagem dela para o vídeo, naquilo que não se vê, que acontece a significação do que, depois, será visto por espectadores certos ou desconhecidos. No sentido da narração, uma cena só vai ter sentido ao dar significado à seguinte e, desta forma, sucessivamente, realizando as aprendizagens dos alunos que constroem o vídeo e também daqueles que o apreciam. Aí está o sentido da inteligibilidade de qualquer narração, seja visual ou não.

Silvestorine e Hirsch (1994, p.34) asseguram que tecnologia é produzida em ambientes e contextos, como resultado de ações e decisões, interesses e visões de homens e mulheres em trabalho, em organizações e instituições com interesses econômicos e políticos complexos e cambiantes.

Estas organizações e instituições frequentemente fornecem uma estrutura para alianças e redes entre os atores para se engajarem no trabalho potencial de pesquisa, desenvolvimento, produção e distribuição de tecnologias. Tecnologias emergem, e nós passamos cada vez mais a ver isto claramente, como o resultado de complexos de ações, objetos, políticas e culturas. E tecnologias (tanto hardware como software), incorporam com seu design e em sua engenharia, algo desta complexidade, bem como levam as marcas de sua produção social e da sua capacidade de reproduzir os valores sociais e políticos da sociedade que as criou.

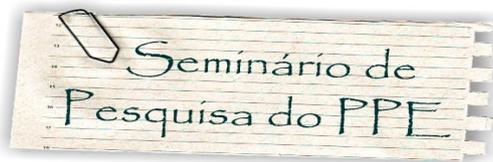
O professor não precisa ser crítico profissional de cinema ou vídeo para trabalhar com cinema e vídeo em sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos, tanto da linguagem cinematográfica, como da videográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho.

Boa parte dos valores e das mensagens veiculadas pelos vídeos, inclusive aqueles produzidos em sala de aula, partindo de obras literárias, tem valor em si, pela forma como são contados nas imagens. E isto faz toda a diferença na aprendizagem dos alunos que ora se transformam em atores, na produção de seus próprios vídeos, engendrando e tecendo o próprio conhecimento. Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores, tanto quanto a trama, como pelos diálogos explícitos. Para fins didáticos é preciso prestar atenção à linguagem da produção do vídeo, especialmente aquele que se origina na arte literária. Orientar os alunos neste sentido é labor docente em literatura, caso contrário, corre-se o risco de transformar literatura em qualquer coisa desvirtuada e desprovida de valor, tanto artístico quanto didático. É o professor, conduzindo o trabalho e orientando o aluno, aquele que vai prevenir que este caia na descaracterização do sentido do trabalho com a elaboração de vídeos. Não se trata de limitar a criatividade; trata-se, isto sim, de não escancarar o sentido da obra de arte. Pode-se usar a expressão de Eco (1997, p.37): “A obra é aberta, mas não escancarada”.

Como toda obra de arte, o vídeo começa em uma ideia básica. Esta ideia, ao ser levada para o papel, na forma de breve sinopse, contendo os personagens, o pano de fundo da história e a trama básica, passa a ser chamada de argumento. O argumento é uma espécie de “átomo” da história contada no vídeo. O argumento é apresentado a um roteirista (neste caso os próprios alunos) que, com base nele, desenvolvem as sequências do roteiro, parte escrita do filme que contém as cenas e os diálogos. O roteiro é o guia básico para os alunos, que poderão fazer alterações ao longo da filmagem. Não há como não ocorrer a aprendizagem de literatura neste contexto em que o grau de envolvimento é intenso.

Uma temática muitíssimo importante, segundo Orofino (2005, p. 138) se encontra na proposta da pedagogia dos meios e a construção das identidades que se caracterizam no resgate à memória social, por uma série de motivos. A memória social ocupa espaços preponderantes nos processos de construção das identidades individuais e coletivas. Inclusive, devido ao fato de que a história oficial tem sido muito esquecida.

As obras de Alencar – O Guarani, Iracema, Lucíola e Senhora – fazem parte da memória social brasileira. Segundo Bosi (1998, p.29),



Esquecer é perder o outro. O ato mnemônico não é reprodução do momento, mas sim e sempre um ato de criação. O que a pessoa conta, o que ela narra não é algo inerte, mas algo precioso que ela quer reviver no futuro. O ato de narrar o passado, como fala Ricoeur, é sempre um horizonte de expectativa. A memória mítica. Todas as épocas diziam: antigamente os jovens respeitavam os velhos. Todas as civilizações são perecíveis, daí a importância dos mais velhos, de nos darem esta continuidade.

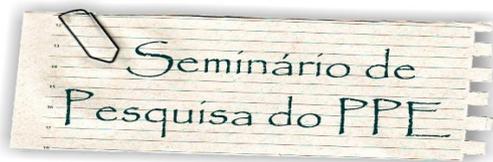
Orofino (2005, p.140) nos aponta que a questão da memória social nos desafia a problematizar categoria “geração”, tão destacada dentre as múltiplas posições de sujeito que estão em jogo nos processo de construção de identidades.

O papel de mediação docente aqui é variado e amplo. Ancora-se, de forma especial, na capacidade dos educadores de estabelecer a ponte entre as diferentes gerações e, para tanto, podem, por exemplo, utilizar o acervo cultural da televisão como efetivamente atuarem no resgate da memória dos locais mais próximos dos alunos (o bairro ou a comunidade).

5 – Considerações Finais

Ao finalizarmos nosso relato, assim como o fez Fischer em seus trabalhos de 2007 e 2008, gostaríamos de imaginar “a possibilidade de operar com os materiais midiáticos, nos espaços escolares, para além dos conhecidos exercícios de crítica reducionista aos meios de comunicação, que parece restringir-se majoritariamente a “desvelar” as intencionalidades das emissoras de televisão, dos produtores e diretores de cinema, identificando ideologias, manipulações e distorções da “realidade”. Este parece – tanto para Fischer, quanto para nós professoras – ser o caminho mais fácil, o já trilhado, aquele em que não arriscamos descrever a complexidade dos processos comunicacionais. Apostar que há um emaranhado rico em práticas, envolvendo toda uma gama de tecnologias de produção de imagens, do uso de figuras de linguagens (metáforas, metonímias, hipérboles, paradoxos...), do uso de textos, poemas, modos diferenciados de recepção e apropriação de narrativas audiovisuais, é apostar na análise das mídias como elementos fundamentais da cultura contemporânea.

Tanto para Fischer (2008) quanto para nós, significa também arriscar a pensar



que há um sem-número de materiais audiovisuais, do cinema, do vídeo e da televisão, em que as escolhas éticas e estéticas dos criadores se pautam pelas incertezas da linguagem, pelo não fechamento das interpretações, pelas pequenas cintilações de uma obra aberta, disponível a um criativo gesto educacional. Apoiando-nos na leitura de um conto de Guimarães Rosa ou de Machado de Assis, de Marina Colasanti ou Clarice Lispector... Por que não? As possibilidades são infinitas. E podem propiciar que nós, professores, alunos e alunas, ousemos criar um saber-fazer, como ferramentas diferenciadas para pensar de outro modo o presente que vivemos. E, como Fischer, é isso que pensamos e é isso que fazemos nesta estrada da experiência com os fazeres educacionais.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ECO, Umberto. **A obra aberta**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

FISCHER, Rosa M. B., *Novas tecnologias? Ou transformações históricas nos modos de fazer e aprender?* **Revista de Educação** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

FISCHER, Rosa M. B., *Sobre linguagem audiovisual e representação: novos(?) problemas para a educação*. **Revista de Educação** da Universidade Federal do Rio

MORAN, José Manoel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

SILVERSTONE, Roger; HIRSCH, Eric. **Consuming technologies: media and information in domestic spaces**. London: Routledge, 1994.