



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

WILSON BEZERRA

**LITERATURA E CINEMA NO CHÃO DA ESCOLA: uma abordagem  
intersemiótica de tradução no 8º ano do ensino fundamental**

Nazaré da Mata  
2024

WILSON BEZERRA

**LITERATURA E CINEMA NO CHÃO DA ESCOLA: uma abordagem  
intersemiótica de tradução no 8º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em 25/04/2024.

**Orientador:** Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Nazaré da Mata

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

B5741 Bezerra, Wilson  
Literatura e cinema no chão da escola: uma abordagem  
intersemiótica de tradução no 8º ano do ensino fundamental. / Wilson  
Bezerra – Nazaré da Mata, 2024.  
172p.: il.

Orientador: Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus  
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Letramento literário. 2. Tradução intersemiótica. 3. Cinema. 4.  
Literatura. I. Santos Filho, José Jacinto dos (orient.). II. Título.

CDD 372


Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

**Wilson Bezerra**

**LITERATURA E CINEMA NO CHÃO DA ESCOLA: uma abordagem  
intersemiótica de tradução no 8º ano do ensino fundamental**


Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 25/04/2024.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 JOSE JACINTO DOS SANTOS FILHO  
Data: 02/05/2024 09:37:01-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho (UPE/Campus Mata Norte)**  
Orientador(a)

Documento assinado digitalmente  
 CLECIO DOS SANTOS BUNZEN JUNIOR  
Data: 04/05/2024 00:19:17-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Clécio dos Santos Buzen Júnior (UFPE)**  
Examinador(a) Interno(a) ao PROFLETRAS

Documento assinado digitalmente  
 EDVANEIA MARIA DA SILVA  
Data: 02/05/2024 20:31:51-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Edvânea Maria da Silva (IFPE)**  
Examinador(a) Externo(a) ao PROFLETRAS

Nazaré da Mata- PE

2024

A Bartolomeu Renard (*in memoriam*). Voltaremos a nos encontrar em breve.

## AGRADECIMENTOS

A essa Força toda poderosa do Universo, que alguns chamam de Deus, outros de Energia, de Taos, de Natureza ou qualquer outro nome usado para destacá-la.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe, por me colocar no caminho das Letras e não ter desistido de mim quando tudo já parecia consumado.

A Sandoval (*In memoriam*). Ele disse que eu chegaria e eu nunca acreditei muito. Estou aqui, Sandoval!

Ao meu grande orientador, Professor Dr. Jacinto Filho, por me receber tão bem e ter me conduzido pelos labirintos da tradução intersemiótica sem deixar que eu me perdesse demais.

À minha esposa, Natália, pela paciência que ela teve nesses meses de presença ausente.

Ao meu amigo Ítalo por me ensinar que pode haver sofisticação em qualquer meio, inclusive no acadêmico.

A Maria Lúcia e Bernardo Soares que me acolheram na família.

Ao meu amigo, Guilherme, pelas viagens e cervejas filosóficas.

Aos meus amigos “Moleques”, pessoas que sabem como viver.

Aos meus amigos “Egípcios”. Estiveram lá quando tudo começou, ainda em 2010.

Ao pessoal do Jipe Clube “Jimny 4x4 Brasil”, que sempre sugeriu lugares de repouso quando eu não aguentava mais a selva de pedra.

Aos meus amigos do mestrado da Turma 8, da qual faço parte. As aulas, os cafés da manhã, as Petras, as conversas, os trabalhos, os congressos na mesa de bar, o turismo... tudo está marcado em minha memória. Como passou rápido!

Aos professores e às professoras do PROFLETRAS/UPE – *Campus* Mata Norte.

Às gestoras das escolas em que trabalho, Micheline Pina, Clere Almeida e Viviane Melo.

Ao meu grupo de trabalho na Escola Augusto de Castro, especialmente ao meu amigo Evaldo e à minha amiga Karlysttene.

Ao meu grupo de trabalho na Escola São Francisco de Assis, por ter deixado esses dias mais leves.

Ao meu outro grupo de trabalho na Escola Poeta Castro Alves.

À banca examinadora, Prof. Dr. Clecio dos Santos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edvânea Maria da Silva, pelo aceite e pelas valiosas contribuições.

Aos/ Às meus/minhas alunos/as que participaram da pesquisa, agradeço o empenho e a dedicação, vocês foram peças fundamentais nesse processo.

Aos secretários do PROFLETRAS/UPE – *Campus* Mata Norte, Samuel e Verônica Silva pela gentileza e atenção.

A esse lindo e maravilhoso programa chamado PROFLETRAS. Que mais professores/ras tenham oportunidade de ingressar.

À CAPES e, em especial, à Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte – pela oferta do curso.

E a todos e todas que me suportaram de alguma forma durante essa fase cansativa, mas maravilhosa. Um beijo!

## RESUMO

A integração da literatura com o cinema na educação básica desempenha um papel importante no desenvolvimento dos/as estudantes, tanto na apreciação quanto na compreensão dessas formas artísticas. Vários estudos publicados revelam que o letramento literário abrange muito mais do que a habilidade de ler e compreender textos literários; ele engloba a capacidade de se envolver com a literatura, apreciando suas dimensões estéticas, culturais e temáticas. No que diz respeito ao letramento audiovisual, a literatura acadêmica aponta que essa competência envolve mais do que apenas a capacidade de ler e escrever no sentido tradicional; ela abrange a interpretação e a produção de significados em mídias que combinam som e imagem. Dessa forma, este estudo explorou o letramento literário e a tradução intersemiótica para alunos/as do 8º ano do ensino fundamental - anos finais, destacando como sua aplicação na escola pode incentivar a criatividade, o pensamento crítico e uma melhor interpretação de textos literários e filmes. Para alcançar esse objetivo, a presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa, explorando o letramento através de oficinas que abrangiam a leitura, a interpretação, a produção de textos, a tradução intersemiótica, a elaboração de roteiros e uma introdução ao cinema. Para fundamentar nosso estudo, nos baseamos nos pensamentos de autores como Cosson (2006, 2014, 2021), Amorim *et al.* (2022), Plaza (1987), Campos (2007), Carvalho & Baroukh (2018), Duarte (2008), entre outros. O propósito foi a realização de três curtas-metragens pelos/as estudantes, investigando como esses/as alunos/as compreendiam os textos lidos e como eles converteram suas interpretações em filmes. Os resultados apontaram que, apesar do reconhecimento da importância da literatura e do cinema na educação, a prática ainda mostra uma negligência quanto à valorização estética e ao fomento de uma visão crítica em relação a essas formas de arte. A pesquisa também destacou uma deficiência na preparação dos/as educadores/as para promover a integração da literatura e do cinema, de modo a envolver os/as estudantes no cultivo da apreciação estética. Por fim, este trabalho evidenciou a complexidade da transposição do texto para a tela, enfatizando a interpretação criativa dos/as estudantes no âmbito do cinema. Com isso, espera-se que este estudo sirva inicialmente como um estímulo à reflexão por parte dos/as professores/as, levando a uma evolução nas abordagens pedagógicas, de modo que sejam assertivas, integradas, éticas e de qualidade.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Tradução Intersemiótica. Cinema. Literatura.



## ABSTRACT

The integration of literature and cinema in basic education plays a significant role in the development of students, both in terms of appreciation and understanding of these artistic forms. Numerous published studies reveal that literary literacy encompasses far more than the ability to read and understand literary texts; it includes the capacity to engage with literature, appreciating its aesthetic, cultural, and thematic dimensions. Regarding audiovisual literacy, academic literature indicates that this competence involves more than the traditional ability to read and write; it includes the interpretation and production of meanings in media that combine sound and image. This study explored literary literacy and intersemiotic translation for 8th-grade students, highlighting how their application in schools can foster creativity, critical thinking, and better interpretation of literary texts and films. To achieve this goal, the research employed a qualitative approach, exploring literacy through workshops that covered reading, interpretation, text production, intersemiotic translation, scriptwriting, and an introduction to cinema. To support our study, we drew on the ideas of authors such as Cosson (2006, 2014, 2021), Amorim et al. (2022), Plaza (1987), Campos (2007), Carvalho & Baroukh (2018), Duarte (2008), among others. The aim was to produce three short films by the students, investigating how they comprehended the texts read and how they translated their interpretations into films. The results indicated that despite the recognized importance of literature and cinema in education, practice still shows a neglect of aesthetic appreciation and the promotion of a critical view of these art forms. The research also highlighted a deficiency in the preparation of educators to promote the integration of literature and cinema, engaging students in cultivating aesthetic appreciation. Finally, the study evidenced the complexity of translating text to screen, emphasizing students' creative interpretation within the realm of cinema. It is hoped that this study will initially stimulate reflection among teachers, leading to an evolution in pedagogical approaches that are assertive, integrated, ethical, and of high quality.

**Keywords:** Literacy. Intersemiotic Translation. Cinema. Literature.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tradução para desenho do conto “Natal na Barca”.....	120
Figura 2 – Adaptação fílmica do conto “Natal na Barca”.....	122
Figura 3 – Tradução para desenho do conto “A doida”.....	124
Figura 4 – Adaptação fílmica do conto “A doida”.....	125
Figura 5 – Adaptação do cordel “A chegada de Lampião no inferno”.....	128
Figura 6 – Adaptação fílmica do cordel “A chegada de Lampião no inferno”.....	130
Figura 7 – Oficina de roteiros.....	133
Figura 8 – Trecho do conto “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”.....	134
Figura 9 – Trecho do conto “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”.....	135
Figura 10 – Trecho do conto “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”.....	137
Figura 11 – Trecho do conto “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”.....	138
Figura 12 – Curta “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”.....	140
Figura 13 – Trecho do conto “O boateiro”.....	141
Figura 14 – Trecho do conto “O boateiro”.....	142
Figura 15 – Trecho do conto “O boateiro”.....	143
Figura 16 – Curta “A boateira”.....	144
Figura 17 – Trecho do conto “Felicidade Clandestina”.....	145
Figura 18 – Curta “Felicidade Clandestina”.....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise.....	99
Quadro 2 – Oficina 1.....	101
Quadro 3 – Oficina 2.....	106
Quadro 4 – Oficina 3.....	108
Quadro 5 – Oficina 4.....	110
Quadro 6 – Pesquisa com os/as estudantes.....	113
Quadro 7 – Roteiro – “Nós, o Pistoleiro (...)” criado pelos/as estudantes.....	135
Quadro 8 – Roteiro criado pelos/as estudantes.....	136
Quadro 9 – Roteiro criado pelos/as estudantes.....	137
Quadro 10 – Roteiro criado pelos/as estudantes.....	138
Quadro 11 – Roteiro “A Boateira” criado pelos/as estudantes.....	141
Quadro 12 – Roteiro criado pelos/as estudantes.....	142
Quadro 13 – Roteiro criado pelos/as estudantes.....	144
Quadro 14 – Roteiro “Felicidade Clandestina” criado pelos/as estudantes.....	146
Quadro 15 – Roteiro criado pelos/as estudantes.....	147
Quadro 16 – Roteiro criado pelos/as estudantes.....	147

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FUNESO – Fundação de Ensino Superior de Olinda

IFES – Instituto Federal de Educação do Espírito Santo

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>22</b>
<b>PRIMEIRAS PINCELADAS NO PAPEL DA LITERATURA.....</b>	<b>22</b>
1.1 O texto literário.....	22
1.2 O letramento literário, a escolarização da literatura e a escola.....	32
1.3 Espaço da leitura literária na escola.....	41
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>51</b>
<b>DIÁLOGOS DE LUZ E LETRA.....</b>	<b>51</b>
2.1. A relação entre literatura e cinema.....	51
2.2 O cinema na escola.....	58
2.3 O cinema como ferramenta de ensino-aprendizagem.....	67
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>76</b>
<b>ENTRE LETRAS E LENTES: A TRADUÇÃO LITERÁRIA PARA O CINEMA.....</b>	<b>76</b>
3.1 O processo de tradução do texto literário para o texto fílmico.....	76
3.2 O roteiro.....	82
3.3 Tradução intersemiótica.....	87
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>94</b>
<b>METODOLOGIA E O TECER DAS ESTRATÉGIAS.....</b>	<b>94</b>
4.1 O processo de pesquisa-ação interventiva.....	94
4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	95
4.3 Aspectos éticos da pesquisa.....	97
4.4 Categorias de análise.....	98
4.5 Riscos e benefícios da pesquisa.....	99
4.6 Etapas e instrumentos da pesquisa.....	100
4.7 Resultado das oficinas.....	112
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>72</b>

<b>DA PALAVRA AO FRAME: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS CONTOS E DE SUAS ADAPTAÇÕES PARA O CINEMA.....</b>	<b>118</b>
<b>5.1 Trabalho com o texto literário.....</b>	<b>118</b>
5.1.1 “Natal na barca”.....	119
5.1.1.1 <i>Exibição da tradução fílmica de “Natal na barca”.....</i>	<i>121</i>
5.1.2 “A doida”.....	123
5.1.2.1 <i>Exibição da tradução fílmica de “A doida”.....</i>	<i>125</i>
5.1.3 “A chegada de Lampião no inferno”.....	126
5.1.3.1 <i>Exibição da tradução fílmica de “A chegada de Lampião no inferno”.....</i>	<i>129</i>
<b>5.2 Procedimentos de análise dos roteiros.....</b>	<b>132</b>
5.2.1 Roteiro 1 – “Nós, o Pistoleiro, não devíamos ter piedade”.....	133
5.2.2 Roteiro 2 – “A Boateira”.....	140
5.2.3 Roteiro 2 – “Felicidade Clandestina”.....	144
<b>5.3 Procedimentos de análise dos curtas-metragens.....</b>	<b>148</b>
5.3.1 Análise da produção fílmica “A Boateira”.....	149
5.3.2 Análise da produção fílmica “Felicidade Clandestina”.....	151
5.3.3 Análise da produção fílmica “Nós, o Pistoleiro, não devíamos ter piedade”.....	152
<b>5.4 Desenhando narrativas – os primeiros passos na tradução intersemiótica.....</b>	<b>153</b>
<b>AO CAIR DO PANO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

A escrita de minha trajetória como leitor e, posteriormente, professor de Língua Portuguesa e Literatura – e quase escritor – é uma experiência tão desafiadora quanto satisfatória, que imagino como o escritor estadunidense Charles Bukowski se sentiu quando começou a travar uma batalha com a máquina de escrever. Amante de boxe como era, segundo ele, quando se sentava para produzir seus contos, era preciso vencer o leitor por nocaute. Em plena maturidade, me vejo como se fosse um garoto pisando no ringue pela primeira vez, cheio de energia e incertezas, tendo que vencer sua primeira luta, mesmo que por pontos. Desse modo, tal qual boxeador inexperiente, relatarei as principais etapas de minha trajetória de vida pessoal e profissional, esperando que, no meio dessa “trocação” de socos que são essas palavras, eu consiga acertar um “jab”, no melhor estilo Rock Balboa.

Sou filho único de um casal de agrestinos que saiu de Tupanatinga, interior de Pernambuco, em 1985, para tentar a sorte na Capital. Com muita coragem e com pouca instrução, meus pais chegaram a Recife cheios de incertezas e quase nenhum dinheiro no bolso. Meu pai, uma espécie de *factótum*, logo conseguiu emprego em um frigorífico. Minha mãe, para a minha sorte, trilhou o caminho dos estudos e se formou no magistério. Se hoje tenho esse amor pelas Letras, ela tem contribuição nisso também.

Fiz faculdade na antiga Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO – e confesso que, inicialmente, o curso não me agradou. Fui em busca da literatura e encontrei as teorias de Piaget, Vygotsky. Aquelas teorias, apesar de importantes, quase me fizeram desistir do curso. Hoje, professor formado e com mais de 13 anos de profissão, vejo que elas são imprescindíveis para a carreira de um docente.

Minha vida profissional como professor começou muito cedo. Já aos 20 anos, comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa em meu primeiro estágio remunerado, no ano de 2005. A escola ficava localizada no bairro do Ibura, município do Recife, e se chamava Florestan Fernandes. Lembro-me como fui entusiasmado naquele meu primeiro dia, ansioso por aplicar o que estava aprendendo no curso de Letras: Behaviorismo, abordagem científica do ensino; o cognitivismo e suas implicações pedagógicas; Jean Piaget e o construtivismo na educação; Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação, entre outros temas.

Suspirava a cada metro vencido que me aproximava mais da escola. Passei triunfante e sorridente pelo corredor, cumprimentando todos com um sorriso de ponta a ponta. Era o meu primeiro dia e eu queria que todos celebrassem comigo. O sinal tocou e fui para a sala de aula. Frio na barriga, vontade de dar o melhor de mim e de construir uma sociedade mais humana, porém, para a minha surpresa e frustração, as coisas no começo foram um pouco diferentes do que eu, sonhador, imaginava.

A realidade com a qual me deparei logo em meu primeiro dia na escola foi chocante. Alunos/as dispersos, colegas desmotivados/as, distorção série/idade fortíssima. Coisas para as quais a faculdade não tinha me preparado. Fiquei completamente perdido e senti na pele que existe uma distância abismal entre a linda teoria que aprendemos no curso e a crua realidade que é uma escola pública. Mas não desanimei. Seria preciso muito mais do que isso para me fazer desistir.

Passei aproximadamente dois importantes anos de aprendizado na escola Florestan Fernandes. Se em meu primeiro dia eu fiquei chocado com a realidade que encontrei, ao me despedir, fiquei muito grato com tudo que aprendi. Penso que, naquela escola, mais aprendi do que ensinei. Com os/as colegas de profissão, com os outros/as trabalhadores/as da escola e, principalmente, com os/as alunos/as. Estes me mostraram que ser um professor é muito mais do que ensinar conteúdos e ajudar a aprender. É se colocar na realidade do outro, ter empatia, ser justo e firme quando se precisa. Esses valores que me foram passados eu nunca esqueci.

Depois da escola Florestan Fernandes, eu trabalhei em outra escola municipal do Recife: Poeta Joaquim Cardozo, localizada no Córrego da Areia. O ano era de 2007. Mais maduro, nessa escola, eu tive outro aprendizado: o de trabalhar com EJA – Educação de Jovens e Adultos. Minha sala era majoritariamente formada por idosos e idosas que não tiveram oportunidade de estudar em quase nenhum momento da vida. E foi lindo ver a confiança que aquelas pessoas depositavam em mim, não para melhorar o futuro delas, mas para colocá-las a aprender a ler, para fazer leituras para os/as netos/as, assinar o próprio nome, ler a Bíblia nos cultos que frequentavam. A educação é difícil, entretanto, pode proporcionar momentos incríveis.

Depois das escolas municipais, fui em busca de contratos em escolas estaduais. Em 2009, trabalhei na Escola Senador Novaes Filho, no bairro da Várzea.



Já em 2011, fui trabalhar na Escola Eneida Rabelo, no bairro do Jordão Alto. No ano de 2012, fui professor substituto da Escola de Referência em Ensino Médio Porto Digital, localizada no Bairro do Recife. Atualmente, trabalho na Escola São Francisco de Assis, no Bairro da Imbiribeira. Estou lá desde 2013. Também sou ligado à Secretaria Municipal de Educação do município de Jaboatão dos Guararapes, como professor de Língua Portuguesa dos sétimos e oitavos anos. Lá estou desde 2017.

A trajetória que segui me permitiu ver a educação por várias lentes e, dessa forma, observei que, apesar de seu potencial, literatura e cinema muitas vezes são subutilizados na educação, perdendo seu impacto ao não serem explorados de forma complementar e interdisciplinar. Assim, mesmo elas desempenhando papéis significativos na sociedade, cativando e inspirando públicos ao longo dos anos, é preciso que a escola desperte para a implementação e integração dessas artes, proporcionando aos/às estudantes uma compreensão e uma experiência mais envolvente, moldando-os/as em leitores/as e espectadores/as críticos/as.

Enquanto a primeira transporta o leitor para mundos imaginários através das palavras e da criatividade do autor, a segunda encanta com imagens em movimento, música e atuação. Dessa maneira, colocá-las em interação no chão da escola vai enriquecer a compreensão e a experiência dos/das alunos/as, transformando-os/as em leitores/as e espectadores/as mais críticos/as.

Percebemos, durante a prática docente, que a forma como as referidas artes são utilizadas no ambiente escolar faz com que percam boa parte do vigor que teriam se fossem trabalhadas de modo interdisciplinar. Refletindo sobre esse cenário, fica evidente que essas disciplinas, quando vivenciadas de forma integrada, têm o potencial de despertar uma nova percepção artística e crítica nos/nas estudantes. Assim, a “missão” vai além do ensino convencional; é preciso alimentar todos os dias a chama da curiosidade e do conhecimento para que a cada aula, a cada projeto, renovem-se as esperanças de que estamos formando não só estudantes, mas também futuros/as pensadores/as capazes de apreciar e questionar o mundo ao seu redor.

A literatura, segundo Antonio Candido (2004), é arte da palavra que humaniza. O cinema, na visão de Orson Welles (s.d.), não tem fronteiras nem limites, pois se trata de um fluxo constante de sonho. Além disso, enquanto uma das manifestações artísticas mais proeminentes, o cinema também desempenha um

papel significativo na promoção da humanização. Bazin (1992), grande pensador da sétima arte, via o cinema como uma linguagem ontológica que captura a realidade de forma objetiva e preserva a imagem visual, proporcionando uma experiência sensorial única para os/as espectadores/as. Ele considerava o cinema uma forma de expressão fundamental para explorar e compreender a natureza da existência humana.

Trazendo para o contexto escolar, a associação do estudo e apreciação do texto literário em sala de aula com o consumo de filmes – que, segundo Fresquet (2013), transcendem o cinema de mero entretenimento – e o trabalho de tradução intersemiótica e adaptação, torna os/as estudantes mais críticos/as, participativos/as e apreciadores/as do cinema. Eles/as se tornam capazes de emitir juízos de valor e de se posicionar diante das diferentes manifestações artísticas apresentadas. Assim, ao explorar o texto literário por meio da leitura, ou o texto fílmico por meio de adaptações cinematográficas, os/as estudantes são expostos a diferentes formas de expressão artística, o que estimula a apreciação estética e a reflexão sobre as mensagens transmitidas.

Para tanto, o trabalho com o texto literário deve ser o ponto de partida no que diz respeito ao despertar desses/as estudantes para o letramento literário. Sobre isso, Cosson (2006) afirma que a leitura é um concerto de muitas vozes e que, ao ler, abre-se uma porta entre o mundo do leitor e o mundo retratado pelo autor. Ele conclui afirmando que o sentido do texto se completa através desse trânsito, marcado pela transferência de significados entre os dois mundos.

Complementando as ideias de Cosson e fazendo uma integração interessante com o letramento literário, Amorim (2022) explora o conceito de educação literária, argumentando que esta propõe uma abordagem ampla, focada na formação de leitores/as críticos/as. Esses/as leitores/as são capacitados/as para interpretar os diversos significados de um texto e relacioná-los com seu contexto pessoal. Segundo Amorim (2022), a literatura, quando integrada ao ambiente escolar, desafia os/as estudantes a explorar a experiência humana e a extrair dela significados simbólicos inacessíveis à avaliação objetiva do/da educador/a, pois decorrem da esfera íntima do indivíduo.

Embora os livros didáticos frequentemente selecionem textos literários representativos e relevantes para a formação literária dos/as estudantes, observa-se

constantemente que esses textos são utilizados como meros pretextos para ensinar gramática de forma descontextualizada e para práticas de produção textual que ignoram o caráter lúdico e estético das obras. Essa abordagem reducionista desvaloriza a experiência estética da literatura, algo que Jouve (2012, p. 45) critica ao afirmar que “não há nenhuma razão para prolongar o contato com um objeto estético que não proporcione prazer”. Essa perspectiva ressalta a importância de repensar o uso de textos literários na educação, valorizando seu potencial para inspirar prazer e envolvimento estético.

Assim, trabalhar apenas com fragmentos que não exploram profundamente as nuances que um texto literário pode oferecer a quem se aprofunda nele, ou utilizá-los apenas em aulas focadas na historiografia das obras ou biografia dos autores, distancia o/a estudante da literatura. Sobre essa questão, Carvalho & Baroukh (2018) defendem que a leitura literária deve ser realizada de forma contextualizada, apoiada em práticas sociais.

Portanto, segundo Amorim *et al.* (2022), o ensino de literatura deveria ajudar os/as educandos/as a se apropriarem da literatura, permitindo-lhes construir suas próprias experiências literárias. Assim sendo, o letramento literário, desde cedo, é fundamental para que o/a estudante alcance as metas que dele/a são esperadas pelo currículo escolar, tornando-se protagonista de seu próprio caminho, pois, consoante Macedo (2021), a literatura pode contribuir para a formação de leitores/as mais conscientes sobre a realidade em que estão inseridos/as, construindo estratégias de resistência aos processos sociais de exclusão e de acirramento da desigualdade social.

Um aspecto relevante a ser observado é a maneira como o cinema é utilizado nas escolas. Com frequência, as exhibições de filmes são empregadas de forma superficial, seja como mero passatempo, seja para ocupar períodos sem atividades programadas, sem fornecer um contexto que permita aos/às estudantes encontrar significado no material apresentado. Dada a proliferação de imagens e estímulos visuais na sociedade atual, pode parecer desafiador apresentar filmes que não estejam repletos de cores e efeitos especiais. No entanto, conforme argumenta Napolitano (2003), utilizar o cinema em sala de aula é uma forma de reconectar os/as estudantes com uma cultura que é ao mesmo tempo cotidiana e elevada,

integrando estética, entretenimento, ideologia e valores sociais em uma única obra artística.

Nesse sentido, é importante apresentar aos/às estudantes como a semiótica permeia o ambiente cotidiano, especialmente através de elementos como publicidade e mídia social. Isso facilita a compreensão de como os signos influenciam a construção de significados e moldam as interações humanas. Além disso, ao explorar a tradução intersemiótica, descrita por Santaella (1999) como uma transposição de um sistema de signos para outro, eles/as aprendem como as diversas formas de arte e comunicação podem ser reinterpretadas e adaptadas entre diferentes mídias.

Para tanto, Santaella (1999) argumenta que a literatura estrutura na palavra o seu alicerce referencial e seu poder basilar. Já o cinema, ela completa, transforma o discurso em imagens, som, movimentos, luzes. Quando munido e apropriado desses dois conceitos fundamentais, o/a estudante estará preparado/a para fazer a tradução intersemiótica, uma vez que, embora se encontre diante de linguagens e signos distintos, conseguirá dar sentido e estruturar sua linha de pensamento. Essa capacidade de navegar entre diferentes modos expressivos é fundamental, pois abre caminho para um entendimento mais profundo das interações entre diferentes mídias. Assim, torna-se mais claro para os alunos entenderem a proximidade entre cinema e literatura, e perceberem que, em certos momentos, essas duas formas de arte podem até se confundir. Este fenômeno é conhecido como intermedialidade, que Maia (2021) define como o resultado da combinação de diferentes mídias, criando um espaço híbrido onde são evidentes tanto as características distintas quanto as influências mútuas dos meios envolvidos.

Como resultado dessa pesquisa, os/as estudantes criaram três curtas-metragens, e esse processo foi relatado no *corpus* desta dissertação. Essa realização só foi possível quando os/as estudantes se apropriaram de ferramentas e conceitos essenciais do cinema, como a elaboração do roteiro e a forma de filmagem. A tradução intersemiótica, por sua vez, foi resultado de uma leitura atenta do texto. Essa tese é defendida por Carvalho e Baroukh (2018), quando as autoras alegam que esse movimento aproxima os sujeitos de uma variedade de textos e modos de se relacionar com a cultura escrita, refletindo-se diretamente no processo criativo dos curtas.

Dessa forma, o/a estudante não apenas estudou textos literários, beneficiando-se diretamente do contato com a leitura e a literatura, mas também apreciou e discutiu curtas-metragens. Além disso, por meio de oficinas, aprendeu a criar e estruturar roteiros e a utilizar diversos movimentos de câmera, entendendo os efeitos de cada um e as situações apropriadas para seu uso. Essas habilidades são fundamentais para realizar adaptações fílmicas, envolvendo operações de seleção, ampliação e concretização.

Para além das considerações iniciais e finais, este trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo três teóricos, um metodológico e um voltado para a exposição das análises dos dados e resultados obtidos. Os capítulos teóricos podem ser lidos em sequência para uma compreensão linear ou em ordem aleatória, sem comprometer a interpretação geral.

O Capítulo 1 versa sobre a literatura, discutindo como a escola pode pedagogizar o texto literário e destacando sua importância na promoção do letramento literário. Esse capítulo reconhece a escola como um espaço essencial para o contato inicial e contínuo dos alunos com a literatura.

O Capítulo 2 explora a relação entre cinema e literatura, destacando a dinâmica de influência mútua e apropriação entre essas duas formas de arte. Além disso, o capítulo avalia a integração do cinema na educação escolar, criticando a tendência de reduzi-lo a um mero complemento curricular. Tal prática frequentemente ignora o potencial crítico e estético do cinema, resultando em um desperdício de significados que os filmes podem oferecer ao ambiente educacional. Adicionalmente, essa seção discute brevemente a implementação da Lei 13.006/2014 nas escolas, debatendo os desafios observados desde a sua promulgação.

O último capítulo teórico, o Capítulo 3, aborda o processo de tradução intersemiótica, baseando-se nos conceitos de Plaza (1987). Esse enfoque teórico nos permite interpretar um conjunto de signos – especificamente, o texto literário – e recriá-lo dentro de um sistema de signos completamente distinto – o Cinema. Essa abordagem da tradução não se fixa em manter a “fidelidade” ao texto fonte no sentido tradicional, mas em capturar e transmitir sua essência em outra forma de expressão. Como exemplo, consideremos as obras “O Leitor”, de Bernhard Schlink, e “As Horas”, de Michael Cunningham, ambos adaptados para o cinema. No caso de

“O Leitor”, a adaptação, apesar de alterar alguns detalhes, preserva a essência e os temas principais do livro. Em contraste, “As Horas” utiliza técnicas visuais e sonoras para interconectar as histórias em diferentes épocas, demonstrando como a tradução intersemiótica pode enriquecer a narrativa original em vez de simplesmente copiá-la.

No Capítulo 4, dedicado à metodologia, descrevemos o tipo de pesquisa adotado, a abordagem escolhida e detalhamos o processo de condução da pesquisa, que inclui a coleta e análise de dados. Esse capítulo também detalha as etapas e os instrumentos utilizados na pesquisa, concentrando-se na elaboração das oficinas, criação dos roteiros e produção dos curtas-metragens. Além disso, apresentamos uma análise desses elementos e discutimos os métodos de análise aplicados. O processo prático das oficinas é exposto, culminando na produção dos curtas-metragens.

No capítulo 5, apresentamos análises críticas das adaptações fílmicas realizadas pelos/as estudantes ao longo das oficinas trabalhadas em sala de aula, bem como refletimos sobre os resultados obtidos a partir dos dados analisamos, buscando observar a relação entre o produto final e os objetivos traçados nesta pesquisa.

Esperamos que este trabalho seja de grande valia para quem o consultar, oferecendo novas perspectivas a pesquisadores/as, educadores/as, estudantes e todos/as os/as interessados/as na relação entre literatura e cinema. Almejamos que ele sirva como uma referência para explorar novas formas no trabalho com textos literários, descobrindo o potencial criativo da transposição de narrativas escritas para o audiovisual. Ademais, desejamos que este estudo estimule uma reflexão sobre práticas pedagógicas e incentive a adoção de métodos inovadores de ensino, enriquecendo o processo de aprendizagem e contribuindo para a formação de leitores/as e espectadores/as críticos/as.

## **CAPÍTULO I**

### **PRIMEIRAS PINCELADAS NO PAPEL DA LITERATURA**

O objetivo deste capítulo é fomentar a discussão acerca da necessidade da abordagem literária nas escolas que se contraponha às práticas que, frequentemente, reduzem os textos literários a meros instrumentos para ensino de linguagem ou gramática.

Para tanto, o capítulo inicia com um tópico sobre o papel do texto literário, ressaltando sua importância para o desenvolvimento humano, de forma que a literatura permite não apenas conhecer a vida por meio das experiências de outros, mas também vivenciá-las. Assim, conforme defende Rouxel (2013), a leitura literária deve ser vista não apenas como atividade de lazer, mas como um meio de desenvolvimento pessoal e construção de identidade. O tópico ainda aborda a importância de se trabalhar integralmente o texto literário, o que, para Cosson (2006) e Rouxel (2013), permite uma verdadeira interação entre o leitor e a obra, transformando ambos.

Há, em seguida, um tópico dedicado ao letramento literário e à escolarização da literatura no ambiente escolar, que traz uma discussão cara, sugerindo que os textos literários sejam tratados como elementos centrais no ensino e não apenas como ferramentas secundárias. Dessa forma, o tópico defende que é preciso uma abordagem centrada no estudante, onde a leitura se torna um ato de descoberta pessoal e crítica social.

Por fim, o último tópico deste capítulo discute o papel da escola na promoção do letramento literário, enfatizando que, embora a escola seja o primeiro local onde o/a estudante tem o contato com a literatura, a experiência de leitura deve transcender seus muros, integrando-se nas diversas experiências de vida dos/das alunos/as, conforme defende Cavalcante (2018).

#### **1.1 O texto literário**

A capacidade da literatura de adentrar universos, de fazer sonhar e refletir, de se voltar para a realidade de tal maneira que vida e obra lida se misturam, é inegável. Rildo Cosson (2006) afirma que a experiência literária não só nos permite

saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Assim, é inegável admitir que a literatura proporciona uma ampla gama de experiências para os/as alunos/as, pois, através das histórias, eles/as são expostos/as a diferentes culturas, realidades e perspectivas. A literatura permite, ainda, que os/as estudantes explorem o mundo além de suas próprias experiências pessoais, desenvolvendo empatia e compreensão pelo outro. Na visão de Rouxel (2013), o desafio de trazer os jovens para a leitura literária concerne tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto à construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade.

Dessa maneira, a elaboração desse projeto traz a ideia de que ao proporcionar aos/às estudantes a apropriação do texto literário, de forma que eles/as consigam decodificar, compreender e interpretar, dando sentido ao que é lido, realiza-se o que Antonio Candido (2004) chamou de Direito à literatura, uma vez que, para o referido autor, essa era considerada um bem incompressível, sendo, desse modo, essencial a todo ser vivente e que não pode ser negado a ninguém. Além disso, ainda conforme Candido (2004), há, no rol de bens incompressíveis no qual se encontra a literatura, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos e isso está, na visão desse mesmo autor, na base da reflexão sobre os direitos humanos.

Entretanto, para que tudo isso se realize, é inegável que o texto literário seja trabalhado em sua integralidade e especificidade. Cosson (2006) afirma que, no trabalho com o texto literário, é preciso considerar a riqueza do contexto. Já Rouxel (2013) diz que é preciso que os/as alunos/as leiam a obra integral para que haja a alteração da obra pelo leitor e do leitor pela obra. Ainda conforme seu pensamento, é ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de fragmentos. Por fim, a autora conclui que, ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos/das alunos/as com o texto.

No entanto, infelizmente, o que observamos, na prática, é que o ensino literário voltado para os anos finais da educação básica difere disso. Vemos aulas engessadas, nas quais prevalecem o gênero do texto em detrimento de sua apreciação e deleite, tolhendo, por diversas vezes, a capacidade imagética do/da estudante. Sobre isso, Alves (2013) declara que se faz necessário pensar



procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre os autores e obras. Para o autor, é imprescindível partir do texto literário, procurar realizar no âmbito escolar a leitura compartilhada de maneira que estimule o/a jovem leitor/a ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os/as colegas.

Para Cosson (2006), o livro didático impede a leitura plena e integral do texto literário. Bezerra (2023) observa durante uma análise do livro didático de Língua Portuguesa da coleção Geração Alpha, do sétimo ano – Ensino Fundamental, que o trabalho com o texto literário é um pretexto apenas para o estudo de metalinguagem e produção de gêneros textuais. Assim, o que seria um momento de deleite e fruição estética, que construiria, no/na estudante, formação humanística, torna-se mais um momento para questões gramaticais, com aplicações pouco práticas e descontextualizadas. Dessa forma, Cavalcante Lima *et al.* (2022, p.6) afirmam que “quando falamos sobre formar leitores, estamos também falando sobre formar pessoas conscientes, críticas e pensantes, apresentando o ato de ler como um caminho para a liberdade e para o protagonismo social”. Tem-se, dessa maneira, a literatura como ferramenta imprescindível para alcançar esses objetivos, uma vez que, segundo Carvalho e Baroukh (2018), o material da literatura é a vida em suas mais variadas manifestações.

A literatura é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Através da leitura de textos literários, os/as alunos/as têm a oportunidade de expandir seu vocabulário, aprimorar sua capacidade de expressão escrita e oral, bem como aprimorar suas habilidades de interpretação textual. Para Macedo (2021), a literatura pode contribuir para a formação de leitores mais conscientes sobre a realidade em que estão inseridos, construindo estratégias de resistência aos processos sociais de exclusão e de acirramento da desigualdade social. O autor também atesta que a literatura contribui tanto para a ampliação das formas de conceber a vida e o universo, bem como incide sobre algo que nos constitui: a diversidade humana e suas diferentes formas de ser. Dessa maneira, ela acaba contribuindo assim para nos enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade. Por fim, também oferece um espaço para o

desenvolvimento da criatividade e da imaginação, estimulando os/as estudantes a pensar criticamente, formular ideias próprias e expressar sua individualidade.

Em sua obra, *A literatura em perigo* (2008), Todorov aponta para a necessidade de se resgatar parte do espírito do século XIX, que reconhecia na literatura uma verdade sobre o mundo. Na contrapartida do pensamento desse autor, a escola, em sua ânsia por “escolarizar” a literatura e dar-lhe uma “função prática”, acaba desenvolvendo condutas com os textos literários carregadas de abordagens, que, na visão de Cosson (2006, p.133), são linguístico-pedagógicas, visando o desenvolvimento do vocabulário, fixação da ortografia, fluência da leitura e incorporação do registro formal da língua.

Contudo, no que diz respeito à integração da literatura e do texto literário no ambiente escolar, Soares (2006) apresenta duas perspectivas bastante interessantes que incentivam a reflexão sobre como ocorre essa integração e como ela deveria se manifestar no contexto escolar. Segundo a autora, nos estudos literários e no trabalho com texto literário, a escolarização de conhecimentos, saberes e artes é essencial, pois a própria existência da escola está intrinsecamente ligada à formação de saberes acadêmicos. Esses conhecimentos são estruturados e formalizados em currículos, disciplinas, programas e metodologias, todos decorrentes da criação da escola como um espaço dedicado ao ensino e um tempo dedicado à aprendizagem.

Desse modo, Soares (2006, 2006, p. 25) afirma que não se pode negar a escolarização da literatura, haja vista que esse processo é inerente à escola, que a institui e constitui: “a literatura, quando dela se apropria a escola, será sempre e inevitavelmente escolarizada”. Assim, o que se pode criticar, conforme a autora, é a escolarização inadequada, imprópria, errônea da literatura, que se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o e falseia-o. Essa seria, portanto, a primeira perspectiva, que realizada de modo precário, destinando esse tipo de abordagem literária ao/à aluno/a, faz a escola incorporá-la em suas atividades de ensino e aprendizagem, deixando de lado a dimensão simbólica, estética e emocional presentes na literatura e, reduzindo, portanto, a experiência literária a um mero exercício técnico, negligenciando a apreciação estética e a conexão emocional dos/das alunos/as com os textos.

Numa visão mais otimista, que respeite o texto literário, Soares (2006) traz a segunda abordagem a respeito da escolarização da literatura, afirmando que esta é adequada quando conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor/a que se quer formar. Assim, a autora sugere que o termo melhor, para uma escolarização adequada, seja “literaturizar” a escolarização infantil, tornando literário o escolar, uma vez que, conforme ratifica, a escolarização da literatura – infantil – passa por um processo de produção para a escola, para seus objetivos, bem como para seu consumo, pela clientela escolar, envolvendo, ainda, a criação de um ambiente educacional enriquecido com textos literários e promovendo experiências literárias autênticas e oportunidades de aprendizado por meio da literatura. Por fim, Soares (2006, p. 22) conclui que toda bibliografia prescritiva sobre a literatura na escola “é uma bibliografia sobre como promover uma escolarização adequada da literatura, isto é, como se deve ensinar, como se deve trabalhar o texto literário e como se deve incentivar e orientar a leitura de livros”.

É sabido não haver função prática na leitura literária. O texto não está ali para servir de suporte a qualquer outra coisa que não seja a fruição, apreciação e o gozo. Carvalho & Baroukh (2018) afirmam que a leitura literária deve ser realizada de maneira contextualizada, baseada em práticas sociais. Já Todorov (2008) afirma que o texto literário tem muito a dizer sobre o ser humano, principalmente porque se permite incursionar para além do censurável, revelando assim o indivíduo, o particular. Desse modo, coadunando com a visão de Todorov, Cosson (2020, p. 179), afirma que “o valor da literatura reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária”. E sobre isso, Candido (2004, p.18) afirmava que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela (literatura), sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação”.

Dessa forma, uma abordagem literaturizada da escolarização requer a presença de livros de qualidade, variados em gêneros e estilos, que explorem temáticas e contextos culturais diversos. Assim, coadunado com essa perspectiva, a visão de Bajour (2012) revela que é importante escolher textos que tenham vigor, que sejam abertos, desafiadores, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações e não caia na sedução simplista e demagógica, uma

vez que a literatura contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, do pensamento crítico e da compreensão do mundo.

Sendo assim, tem-se o que Candido (2004) chama de força humanizadora da literatura e que, ainda segundo o autor, perpassa três dimensões:

[...] a psicológica, a qual atende a necessidade universal de fruição e fantasia, levando o indivíduo ao devaneio; a formadora, que educa, mas não de modo escolarizado e sim como a própria vida; e a social, em que o sujeito reconhece a realidade social através das vivências na obra literária (Candido, 2004, p.24).

Com base nessa dimensão psicológica da literatura, que segundo Candido (2004) estava ligada à necessidade de fruição e fantasia, Jouve (2012) diz que uma obra pode nos dar prazer por razões estritamente subjetivas: basta que ela desperte nossa memória afetiva, que evoque temas ou ambientes que nos sejam caros, ou ainda, mais simplesmente, que esteja associada a uma situação positiva da leitura. Assim, essa dimensão refere-se ao impacto emocional, cognitivo e subjetivo que a leitura de obras literárias tem sobre os/as estudantes. Para Smith (2003), lemos com o que temos por trás dos olhos, usando nossa cultura e o conhecimento que possuímos sobre o assunto – época, momento histórico, moda, profissões, decoração. Portanto, pode-se entender que a leitura do texto literário oferece um espaço para a expressão e a compreensão das próprias emoções, além de permitir o contato com emoções e experiências que podem estar além do alcance da vida cotidiana.

Mas, para o texto literário ter o alcance e o resultado pretendidos, é preciso uma eficiente mediação do professor. Carvalho & Baroukh (2018) afirmam que para fazer a escolha das obras lidas pelos/as alunos/as, o/ professor/a tem que ter um propósito. Na visão delas, geralmente o/a docente escolhe as leituras para apresentar algum gênero literário, ampliar o repertório dos/as alunos/as, começar uma discussão, trabalhar certo tema ou autor, ou promover o encantamento dos/as alunos/as com a leitura.

Contudo, Rezende (2013) destaca que atrair os jovens para a leitura literária envolve tanto cultivar o prazer pela leitura quanto contribuir para a construção da identidade do leitor e o enriquecimento de sua personalidade. Nesse contexto, a leitura de literatura atua conforme descreveu Candido (2004), exercendo um papel

formativo na personalidade, mas de uma maneira não convencional. Para o autor, a influência da literatura é direta e potente, refletindo a própria realidade em sua plenitude. Assim, ele argumenta que um livro nas mãos do leitor pode ser tanto uma fonte de perturbação quanto um elemento de risco.

Rouxel (2013) compartilha de pensamento semelhante quando declara que a leitura do texto literário, enquanto enriquecimento do imaginário e da sensibilidade por meio da experiência fictícia e construção de um pensamento, participa da transformação identitária do/a leitor/a. Assim, a literatura oferece um espelho no qual o leitor pode se reconhecer, bem como oferece também uma janela para explorar realidades e vivências diferentes das suas. Desse modo, o texto literário, ainda conforme Rouxel (2013), espera que o leitor o complete para acontecer, o que defende Britto (2007), quando este assevera que a relação entre literatura, conhecimento, liberdade, aponta para que a experiência com a literatura, muito além do prazer, permite o contato com experiências profundas da vida, como a morte, aspecto inevitável da nossa condição humana.

Trazendo para a discussão a perspectiva que trata da literatura como formadora, é interessante observar como alguns pensadores concebem essa questão da leitura e da leitura literária. Castrillon (2011), em sua obra *O direito de ler e escrever*, afirma que a leitura não é um adorno ou passatempo e seu valor não está em oferecer apenas alguns momentos prazerosos. O autor acredita que a leitura é um instrumento extremamente útil na transformação e organização da vida dos/as estudantes. Dessa maneira, ele defende que

[...] somente quando a leitura constituir uma necessidade sentida por grandes setores da população, e essa população considerar que a leitura pode ser um instrumento para seu benefício e for do seu interesse apropriar-se dela, poderemos pensar numa democratização da cultura letrada (2011, p.16).

Em vista disso, trazendo para o campo da leitura literária, deve-se reconhecer, como asseverou Soares (1999), que há muitos anos se atribuiu à literatura um caráter educativo e formador. Essa dimensão, que, na visão da mesma autora, acabou vinculada à escola, trata da capacidade dos textos literários de exercer influência na formação e desenvolvimento do indivíduo em diversos

aspectos. Destarte, como manifesta Andruetto (2012) em *Por uma literatura sem adjetivos*

É por essa razão que a narrativa de ficção continua existindo como produto de cultura, porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro e de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso (2012, p.54).

Por fim, a literatura como vertente formadora transcende a mera transmissão de conhecimento factual e desempenha um papel fundamental na construção da identidade, na expansão da visão de mundo, no desenvolvimento da empatia e na reflexão crítica. Por muitas vezes abordarem temas complexos, dilemas éticos e questões sociais pertinentes, os textos literários possibilitam conhecer vidas que não são as nossas, enriquecendo nossas perspectivas (Carvalho; Baroukh, 2018). Ainda nesse decurso de dimensão formadora, é possível perceber o caráter humanizador da literatura, uma vez que, nas palavras de Candido (2004), esse processo de humanização

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (2004, p.24).

Por último, a literatura em sua dimensão social refere-se ao impacto que os textos literários têm na sociedade na totalidade, influenciando valores, promovendo diálogo, gerando reflexões críticas e contribuindo para a construção de uma consciência coletiva. Pinheiro Alves (2002) sustenta que é preciso formar leitores que leiam com gosto, sensibilidade, conhecimento de causa e discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. Além disso, ele também argumenta que a formação de leitores para a vida implica que eles encontrem nos textos literários elementos fundamentais para a existência, como conhecimento, sabedoria, prazer e consolo. Assim, através da leitura e da discussão de textos literários, é possível desenvolver uma consciência crítica e engajada, buscando soluções e transformações sociais.

Carvalho e Baroukh, no livro *Ler Antes De Saber — Oito Mitos Escolares Sobre A Leitura Literária* (2018), afirmam que a formação de leitores/as implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, compreendendo a função social dos textos, entendendo-os e formando uma opinião a partir daquilo que se lê. Para tanto, as autoras orientam os/as professores/as “a tratar a leitura literária dos/das alunos/as como a tratamos na vida, avaliando as ações que os/as alunos/as estabelecem quando leem, ou seja, considerando os comportamentos dos leitores” (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 22).

Compartilhando dessa visão, Cavalcante Lima *et al.* (2018) atestam que, de alguma forma, os/as indivíduos/as vivenciam experiências próprias e agregam às suas vivências um pouco do que fora vivido pelo outro, articulando cotidianos, memória, valores e reconhecimentos, muitos deles marcados por uma cultura plural, e mesmo de articulação de complexidades, diferenças e mudanças. Assim, a leitura do texto literário possibilita aos/às estudantes uma compreensão mais ampla da sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs conscientes, informados/as e participativos/as.

No entanto, como sugere Rouxel (2013, p.24), é importante que no escopo dessa dimensão literária, o/a professor/a possa “propor obras das quais os/as estudantes extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”, de modo que a leitura literária corrobore, conforme Abreu (2018), para a vida social, haja vista que ela consegue constituir uma prática questionadora do mundo organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. Ainda neste sentido, consoante conclui o autor, a leitura literária contribui para a formação leitora ao estabelecer com o texto lido uma interação prazerosa de criticidade através do emprego da literatura.

Por outro lado, ao abordarmos o viés estético e prazeroso da leitura literária, conforme enfatizado por Candido (2004) como uma forma de fabulação, é importante desmistificar a ideia de que ela é sempre algo fácil e prazeroso. Carvalho e Baroukh (2018) informam que, numa tentativa de angariar mais e mais leitores/as, passou-se a difundir, na sociedade em geral, a ideia de que ler é sempre prazeroso e, procurando proporcionar uma abordagem renovada à leitura, elas afirmam que se buscou ainda desvinculá-la do contexto estritamente acadêmico e associá-la à experiência de fruição. Contudo, as autoras constatam que a ideia de que ler é

sempre prazeroso esconde uma série de aproximações distintas com a leitura e pode dar a impressão de que ler é sempre fácil, rápido, gostoso, quando nem sempre é assim.

Sabe-se que a leitura literária contribui para a formação de uma visão crítica, na qual os leitores podem discernir a qualidade estética de uma obra, comparar diferentes estilos literários e desenvolver um senso estético próprio. Porém, como atesta o próprio Jouve (2012, p. 45), em sua obra *Por que estudar literatura?*, “se a leitura não gerar imediatamente prazer, frequentemente rejeitaremos o livro antes de ter uma visão mais precisa do que ele tem a dizer”. Assim, conclui o autor, que a conduta estética é uma atividade cognitiva integral – que passa pela apreensão de um objeto do mundo –. mas que se distingue por sua funcionalidade: ela visa a uma satisfação concomitante à percepção e não obtida posteriormente.

Dessa maneira, nem sempre é garantido que a leitura literária seja prazerosa para todos em todos os momentos. Para Zumthor (2014), um texto com propriedade de propiciar um prazer, emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal. Já Pinheiro Alves (2013) afirma haver problemas em adotar o discurso de ler por prazer, pois, ao privilegiar a função hedonista da literatura, se tem por consequência o entendimento de que é errado que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, avaliado, discutido, polemizado; além do falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas.

Por fim, para o efetivo estudo da literatura e para que ela faça sentido aos/as estudantes, tanto para aqueles/as que já se iniciaram no letramento literário, quanto para os/as que ainda irão se iniciar, o trabalho com o texto literário é fundamental, por ser ao redor dele que orbitam os estudos de literatura. É sabido que, conforme Amorim (2022), uma leitura para ser considerada literária, precisa alcançar também a dimensão estética. Contudo, embora esse enfoque estético amplie a experiência de leitura, permitindo uma imersão mais profunda na obra e uma apreciação mais completa da sua riqueza artística, é preciso, pois, como corrobora Rouxel (2013), haver o deslocamento do ensino de literatura para o de leitura literária, uma vez que, quando o objeto passa a ser a experiência da leitura do texto literário, esse movimento amplia a experiência de leitura, enriquece a compreensão da literatura



como forma de expressão artística e contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica e esteticamente apurada.

Assim, continuando a reflexão iniciada no parágrafo anterior sobre a dimensão estética e a experiência da leitura literária, a próxima seção explorará o conceito de letramento literário dentro do contexto escolar. Será discutido, também, a importância da escolarização do texto literário, baseando-se na perspectiva proposta por Soares (2006). Por fim, a seção refletirá o papel da escola como espaço para o desenvolvimento desse letramento literário.

## **1.2 O letramento literário, a escolarização da literatura e a escola**

Uma das tarefas mais complexas que envolvem o trabalho com literatura é tentar definir uma concepção abrangente do que seja letramento literário. É sabido que ele se trata de uma competência que permite aos indivíduos não apenas decodificar e compreender textos literários, mas também engajar-se em uma análise crítica e interpretativa das obras, considerando suas dimensões estéticas, estilísticas, culturais e temáticas. Para Soares (2020), é preciso explorar o texto literário em sala de aula, não apenas como entretenimento, mas também como forma de letramento, leitura de mundo, além de outras formas de leitura que contribuem para formar um sujeito leitor mais crítico. Amorim *et al.* (2022) o define como um conceito de

[...] movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: a) compreensão do texto literário como um tecido de construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, aberto a questionamentos e contestações; b) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; c) um movimento exotópico de encontro consigo mesmo e com o outro, de alteridades, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado ( Amorim *et al.* 2022, p.9).

Cosson (2010) traz a concepção de que o letramento literário é visto como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. O autor ainda afirma que ele não começa nem termina na escola, mas pode e deve ser aprimorado por ela. Sendo assim, o letramento literário abrange o desenvolvimento

de habilidades de leitura e escrita voltadas para a compreensão e apreciação de obras literárias, indo além do simples domínio das letras e palavras. Contudo, Soares (2020) afirma que na literatura, o campo de exploração da leitura é vasto e não se deve concretizá-la somente na perspectiva da imaginação e entretenimento, mas como forma de letramento, leitura de mundo, leituras sensoriais, emocionais e racionais.

Martins (2006) alega que os desafios das reflexões sobre a inserção da leitura literária na escola é fornecer subsídios teóricos e metodológicos para os professores/as. Já para Cavalcante (2004), o/a professor/a deve considerar a compreensão do/a aluno/a e orientá-los/as para a descoberta das letras, pois, dessa maneira, ainda conforme sua visão, ao motivá-los/as a buscarem leituras e a construírem o conhecimento, a escola mostra-lhes que a literatura é como um mundo que se apresenta a realidade, podendo ser fonte de sabedoria e vida. Mais do que isso, na visão de Soares (2020), é preciso compreender como o letramento literário é fundamental para a formação de leitores e leitoras, uma vez que é um dos estímulos mais importantes para a leitura dos/as estudantes, tanto dentro quanto fora da escola.

Através do contato com a literatura, Soares (2020) argumenta que os/as estudantes se identificam, escutam, imaginam, contam e recontam histórias, estimulando a sua cognição, afetividade, expressão e linguagem. Já Martins (2006) complementa esse raciocínio quando pondera que é fundamental que a leitura literária seja abordada na escola, tendo em vista as contribuições da teoria da literatura, que podem facilitar a interação do leitor com o texto literário. Mais ainda, a autora justifica dizendo também que a leitura literária deveria ser mais valorizada ao longo da trajetória escolar, tendo em vista que é um meio de alunas e alunos desenvolverem a criatividade, imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos, segundo ela, com base na realidade empírica.

Contudo, apesar das reflexões acima, cabe a seguinte indagação: qual o lugar que o letramento literário e a literatura têm ocupado na escola, mais especificamente, no ensino fundamental anos finais?

Soares (2006, p.18) alega que se “atribuiu à literatura um caráter educativo, formador; por isso, ela quase sempre se vincula à escola, a instituição, por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens”. Para a autora, ao ser

transferido do livro de literatura infantil para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, dar prazer e torna-se um texto para ser estudado. Por fim, ela conclui afirmando que os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos para esse tipo de texto e devem privilegiar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura, quais sejam: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista, recursos estilísticos e poéticos, enfim, o estudo daquilo que é textual e daquilo que é literário.

Já a visão de Cosson (2010) observa que no ensino fundamental a literatura tem a função de sustentar a formação do leitor. Para isso, se utiliza de textos curtos, contemporâneos e divertidos. Sendo assim, essa relação entre o letramento literário e a escola é relevante, visto que a literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos, além de contribuir para a construção de identidades culturais. Corroborando desse pensamento, Freire Filho (2007) observa que a linguagem literária é um dos elementos textuais que colaboram para a apreciação da arte literária e da estética textual, que, por sua vez, trabalha a criatividade e imaginação do leitor.

No entanto, para que isso ocorra de maneira desejável, Paulino (2006) assevera que é preciso lembrar que o processo de compreensão de um texto é, na verdade, um processo de construção de sentido, ou seja, a autora afirma que o sentido de um texto não vem pronto para ser identificado pelo/a leitor/a; ele deve ser construído a partir de informação fornecida pelo texto e informação armazenada na mente desse/a leitor/a. Desse modo, Oliveira (2001) completa dizendo que a linguagem literária é parte do processo de criação, por interligar a complexidade do discurso literário, com as (re)significações que ampliam e permitem as várias interpretações e inferências do/a leitor/a.

Por outro lado, no que concerne ao ensino literário, Cavalcante (2003) observa que este deve trabalhar com o texto de modo que o/a aluno/a desenvolva habilidades para compreender e decodificar sistemas de signos e ideologias. Convém lembrar, no entanto, a importância de um/a professor/ leitor/a, de modo que, quanto mais ele/a expuser o/a aluno/a aos estímulos da cultura livresca, como defende Aguiar (2006), melhor leitor/a esses/as alunos/as serão e,

consequentemente, seres humanos mais ricos, capazes de compreender e apreciar a diversidade cultural e estética presente nas obras literárias, pois, como defende Cereja (2005, p.52), “o gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura é facilitado quando o aluno está em permanente contato com os livros”.

Assim, no que compete ao letramento literário, o exemplo do/a professor/a-leitor/a implica em uma ação compartilhada, como uma via de mão dupla, pois, de acordo com Maia (2007), nessa dinâmica entre professor/a/ e aluno/a leitor/a sobre as leituras realizadas, há a troca de informações, confronto de opiniões, comunhão de ideias, exposição de valores e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo. Ainda sobre isso, Jouve (2012) afirma que o papel do/a professor/a seria formar o gosto dos alunos e alunas e ensinar a apreciar o que faz a beleza das obras literárias. Dessa forma, prioriza-se a formação dos/as leitores/as literários/as, críticos/as e sensíveis, capazes de reconhecer e valorizar as particularidades estéticas e temáticas das obras.

No entanto, para a discussão prosseguir da melhor maneira possível, é necessário abordar, mesmo que brevemente, o equívoco existente entre os termos letramento literário e ensino de literatura. Já foi visto no presente trabalho que o letramento literário é entendido como a capacidade de ler, compreender e interpretar obras literárias, bem como de apreciar a estética e a diversidade de linguagens presentes na produção literária. Contudo, é muito comum observar a escola promover o ensino de literatura dissociado do letramento literário.

Dessa forma, observa-se, em alguns casos, que o literário na escola se dá pelo fato de que os docentes e até mesmo o livro didático, pelo menos no tocante ao ensino fundamental anos finais, vê, como afirma Cosson (2010), a literatura como algo mantido em adoração, tornando-se inacessível e distante do leitor, quando, de fato, ela deveria, baseando-nos no pensamento de Rouxel (2013), chegar a um consenso quanto à importância das experiências de leitura, da sociabilização em diferentes contextos e do acesso aos acervos de obras literárias para a formação do leitor e de seus hábitos de leitura.

Sobre a perspectiva de trabalho com o texto literário em sala de aula, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) traz diversos exemplos de que é possível aliar letramento literário, educação literária e leitura de textos em sala de aula, de modo que impacte positivamente na vida dos/as

estudantes. Destacamos, como exemplo para ilustrar o pensamento, a dissertação de mestrado de Sheila Cristina Trevisol Guimarães, obtida em 2016 e disponível no portal da Capes<sup>1</sup>, a qual posteriormente virou livro digital pelo IFES – Instituto Federal de Educação do Espírito Santo –, que realiza um trabalho maravilhoso intitulado *Educação literária e formação de leitores no ensino fundamental: das metodologias de ensino às experiências com leitura*, no qual ela destaca a necessidade de práticas pedagógicas mais abertas, que explorem as múltiplas perspectivas da linguagem na leitura de textos literários, para os/as alunos/as poderem desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica da literatura.

Em seu estudo, Guimarães (2016) explora como a interação com textos literários em ambiente escolar pode fomentar a formação de leitores/as críticos/as e emancipados/as. A autora coloca os/as participantes de sua pesquisa em contato direto com a literatura, investigando o impacto dessa experiência. Ela conclui que uma abordagem pedagógica que privilegia a exploração da linguagem em suas diversas facetas aproxima os/as alunos/as dos textos literários e contribui significativamente para o desenvolvimento de sua capacidade crítica.

Para Walty (2006), não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras, fragmentando, deslocando e manipulando o texto literário. Sobre essa relação letramento literário/ensino de literatura, Aguiar (2006) observa que a obra literária, quando dessacralizada, tem as suas funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada fato presente no cotidiano, prática social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa. Nesse contexto, a relação entre o letramento literário e o ensino de literatura é relevante quando desempenha papel central na formação intelectual, cultural e humanística dos/as alunos/as.

Cavalcante (2003) traz o pensamento de que o/a professor/a, além dos conteúdos referentes à teoria e história da literatura, deve dispor de procedimentos, habilidades e competências que melhorem sua prática. Além disso, ainda na perspectiva do autor, eles/as devem também respeitar a capacidade de interpretação e compreensão do/a aluno/a, já que esses/as muitas vezes precisam de ajuda para entender as diferentes faces de um texto e sentir-se à vontade. Desse

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553208>. Acesso em: 20 nov. 2023.

modo, cada um/a traz para o ato de ler, segundo Rezende (2013), sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo.

Dessa maneira, ao adotar abordagens e estratégias pedagógicas que promovam compreensão e apreciação significativa das obras literárias, os/as docentes acabam por incentivar, além do letramento literário, também a educação literária, a qual se caracteriza por cultivar uma compreensão profunda da literatura como forma de expressão artística. Logo, na visão de Amorim *et al.* (2022), a educação literária visa sugerir uma prática mais ampla, preocupada com a formação de leitores literários críticos, que consigam refletir sobre os diversos significados possíveis de um texto, relacionando tal experiência de leitura com seu contexto. Por fim, o autor conclui que, na perspectiva da educação literária, cabe ao/à professor/a, dialogar com os/as alunos/as sobre o que o/a autor/a, de fato, disse, como disse e para quem estava dizendo.

No tocante ao ensino de literatura e a escola nos anos finais do ensino fundamental, há uma problemática relevante que diz respeito à escolarização do texto literário e como tal fato ocorre. Ludmila Soares (2020) aponta que o modo como a leitura de textos literários é realizado, em grande maioria, não é estimulante para uma proveitosa leitura, não desperta novos sentidos e significados. Para Magda Soares (2006), há duas perspectivas pelas quais se pode interpretar esse movimento de escolarização do texto literário: a primeira diz respeito ao processo pelo qual a escola toma para si a literatura, escolarizando-a, didatizando-a, pedagogizando-a para atender a seus próprios fins. Logo, essa literatura destinada ao/à aluno/a, na visão da autora, é usada visando incorporá-la às suas atividades de ensino-aprendizagem e às suas intenções educativas.

Em uma segunda perspectiva, Soares (2006) afirma que a escolarização da literatura, passando por um processo de produção para a escola, para seus objetivos e consumo de sua clientela, é uma busca por literaturizar a escolarização, tornando literário o escolar. À vista disso, ao literaturizar a escola, promove-se uma relação mais viva e dinâmica com a literatura, considerando-a não apenas como um corpo de conhecimento a ser absorvido, como também, baseado no argumento de

Walty (2006), colocando essas duas instituições em constante relação, tornando-a estimulante e fecunda. Por fim, Macedo (2021) diz que é necessário discutir formas de mediação que coloquem o texto literário no centro do processo de escolarização, possibilitando o seu acesso pela mediação dialógica e apostando na construção de sentidos pelo leitor, nos seus processos de significação.

Não obstante ao debate da concepção de escolarização da literatura discutido anteriormente, um conceito que em diversos momentos é colocado como contrário a esse pensamento e que é bastante caro à discussão é o de leitura literária por deleite. É preciso entender, contudo, que as duas concepções não são antagônicas e que a leitura deleite ou leitura literária por deleite, regularmente realizada fora dos muros da escola, pode ser interpretada com certo estigma por não possuir finalidade objetiva, didaticamente falando, contribui para o desenvolvimento de um relacionamento positivo com a leitura, incentivando o gosto pela literatura e a formação de leitores/as autônomos/as. Assim, os resultados desse tipo de leitura podem ser positivos, uma vez que não apenas enriquece a vida cultural do/a leitor/a, mas também desempenha um papel significativo na promoção do letramento literário.

Se vimos que, do ponto de vista de Soares (2006), uma adequada escolarização conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor/a que se quer formar, a noção de leitura literária por deleite, apesar de representar um momento de escapismo e enriquecimento cultural, no qual o/a leitor/a se desconecta do mundo cotidiano para mergulhar em universos ficcionais ou reflexões profundas, considera, no pensamento de Amorim *et al.* (2022), o conjunto de sensações experimentadas no contato com um objeto, capaz de despertar a sensibilidade da pessoa e desencadear nela sensações ou sentimentos que a fazem enxergar a realidade de uma forma diferenciada.

Ratificando essa ideia, Alves (2013) alega que a atividade de leitura propicia a expansão do leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas. Trazendo-se essa concepção para o movimento de leitura literária por deleite, pode-se perceber que quando a leitura ficcional representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos

da realidade representada, gerando prazer. E se esse prazer não vem, não há, segundo Jouve (2012), nenhuma razão para prolongar o contato com um objeto estético que não proporcione prazer. Portanto, a leitura deleite, aliada a uma adequada escolarização da literatura e a um adequado letramento literário, podem constituir uma abordagem eficaz na formação de leitores/as e no consumo de obras literárias.

Percebe-se, desse modo, que a escolarização da leitura literária é uma aliada na construção do letramento literário do/a aluno/a, uma vez que, conforme o pensamento de Maia (2007),

[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa (Maia, 2007, p. 67).

No entanto, cabe reforçar que esse letramento literário não pode ser reduzido, como alerta Conde (2015, p.110), “ao trabalho com fragmentos que não representam a completude da obra em sua significação”. Sobre isso, Azevedo (2003) diz que é preciso que haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva, uma vez que, nas palavras de Rouxel (2013), a literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o/a professor/a não consegue avaliar por decorrerem da esfera íntima.

Vieira (2015, p. 5) afirma que “ninguém nasce gostando ou não de ler e que é preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura”. Ele ainda completa dizendo que a formação do/a leitor/a literário/a “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais e que faça disso parte dos seus afazeres e prazeres” (Vieira, 2015, p. 5). Assim sendo, o ato de envolver-se na leitura de uma obra literária de forma prazerosa, espontânea e gratificante, sem a pressão de avaliações formais ou objetivos educacionais imediatos, contempla o que prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito à leitura literária, uma vez que, para o documento, o/a estudante deve



[...] envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, P.87).

É importante reconhecer que a BNCC identifica a literatura como fundamental para a formação cultural, ética e estética dos/as alunos/as. No entanto, conforme destacam Amorim *et al.* (2022), professores/as que utilizam o documento para planejamento podem enfrentar desafios, já que não há uma explanação adequada sobre o que constitui a leitura literária e a fruição. Gerhardt e Amorim (2022) criticam a BNCC por simplificar didaticamente a literatura, frequentemente substituindo sua leitura pelo estudo de biografias de autores ou características de épocas, ou ainda por gêneros artísticos como cinema e HQs. Além disso, afirmam que a BNCC tende a homogeneizar os/as estudantes ao desconsiderar suas particularidades sociais dentro da grande área de linguagens, adotando enfoques genéricos que pressupõem um acesso igualitário às tecnologias. Silva (2019) ratifica essa visão, apontando que a BNCC falha em dar o devido destaque à literatura no ensino de línguas, tratando-a como mera “educação literária” ao invés de como uma perspectiva essencial da língua, e omite expressões que valorizem a literatura como “arte da palavra” ou “arte da escrita”.

Em contrapartida, para Colomer (2007, p. 45) “a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo”. Sendo assim, ainda na visão da autora, “as obras lidas ao longo da infância, como toda experiência literária, propõem o acesso à formalização da experiência humana” (Colomer, 2007, p. 62).

Dessa maneira, apesar de a BNCC não destacar o termo “literatura” como perspectiva da língua, mas chamando-a de educação literária e colocando-a com estreita relação com o eixo leitura, Silva (2019) destaca que se essa educação literária não propõe ensinar literatura, então não é educativa. Soares (2020) defende que tornar a literatura parte imprescindível à formação significa destacar os efeitos dela na trajetória dos/as estudantes e, para isso, a escola tem grande responsabilidade, porque é dentro dela que a leitura adquire também caráter social. Por fim, Macedo (2021) justifica que se deve reivindicar que a literatura ocupe um lugar central nos processos de formação na escola e fora dela, por meio de

processos e formas de mediação dialógicos que incluam o debate e a conversa acerca da obra como princípio fundante.

Porém, para que esse debate e conversa aconteçam, é preciso, primeiro, na visão de Rouxel (2013), implementar abordagens que instituem o/a aluno/a como sujeito-leitor, bem como a constituição de um *corpus* que promova essa instituição e, sobretudo, a reflexão sobre o papel do/a professor/a – também sujeito-leitor – e sobre o lugar de suas leituras. Segundo, uma vez tendo o professor/a como mediador/a, é preciso que esse entenda, como argumenta Cavalcante Lima (2018), a leitura como uma ação interativa de caráter eminentemente social, tendo em vista que necessita recorrer a diferentes conhecimentos e sentidos para ser concretizada.

Assim, trazendo novamente a leitura para o viés literário, é fundamental ter a consciência de que, como admoesta Amorim *et al.* (2022), letrar literariamente requer uma experiência efetiva com textos literários. Para o autor, não se letra literariamente a partir de abordagens teóricas, tecnicistas ou historicistas simplistas da literatura. São necessárias práticas que envolvam, inegociavelmente, a experiência do/a aluno/a com o texto literário. E, para tanto, é preciso entender que, como um processo de contínua interação entre o indivíduo e os textos literários, a literatura, nas palavras de Amorim (2022, p.108): “é a vida se vivendo em nós; é um espaço estético de reinvenção [...] é um ponto de partida para a inauguração de múltiplas formas de enxergar o mundo”.

Com base nas discussões anteriores sobre letramento literário, é preciso reconhecer a escola não apenas como um ponto de acesso para textos literários, mas também como um ambiente que promove interações, expandindo a compreensão e enriquecendo as experiências de leitura dos/as estudantes. Dando continuidade a esse tema, o próximo tópico abordará como a leitura é conduzida nas escolas, considerando os contextos sociais e os usos práticos desses textos, reforçando o papel transformador desses espaços.

### **1.3 Espaço da leitura literária na escola**

Grande parte da discussão realizada no capítulo anterior concentrou-se no conceito de letramento literário, na integração da literatura no contexto escolar e no papel crucial desempenhado pela escola na promoção desse tipo de letramento. É

na escola que os alunos e as alunas frequentemente têm o maior contato com textos literários. Nesse contexto, Carvalho & Baroukh (2018) argumentam que a escola não apenas serve como um ponto de acesso, mas também tem a responsabilidade de facilitar interações e diálogos significativos. Essas interações podem ampliar a compreensão e as associações que um texto literário pode proporcionar, enriquecendo a experiência de leitura.

Contudo, para alcançar tais propósitos, é fundamental que a escola seja, antes de tudo, um ambiente de leitura atraente e acolhedor. É importante considerar que, apesar de sua posição privilegiada nesse aspecto, o ato de consumir literatura não deve ser confinado ao espaço físico da escola. Como afirma Cavalcante (2018), esse ato deve extrapolar os muros da escola e adentrar no terreno das vivências humanas, ocorrendo em todos os espaços onde elas se manifestam.

Reiterando o pensamento anterior, Silva e Martins (2010) consideram que o processo de formação de leitores é também um processo de formação para a percepção do mundo, tanto a partir dos textos escritos quanto além deles. Sendo assim, conforme Carvalho & Baroukh (2018), a leitura nas escolas deve estar atrelada aos seus usos sociais, sem pretextos pedagógicos que as obscureçam, resguardando os propósitos leitores e as especificidades do texto. Dessa maneira, na visão de Zilberman (2012), cabe ao/a professor/a não apenas ensinar a criança a ler corretamente, mas também auxiliá-la, através da leitura literária, na percepção dos temas e seres humanos que emergem na trama ficcional.

O papel da escola é fundamental tanto na introdução do/a estudante quanto na sua manutenção em relação ao manuseio do texto literário. Conforme Oliveira (2010), a literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, através do desenvolvimento estético e da capacidade crítica. Isso fomenta a reflexão crítica sobre os valores e crenças pessoais e sociais, conforme aponta o autor. Nesse sentido, é essencial que a escola supere suas limitações para efetivar essa reflexão. Zilberman (2012) defende o uso da literatura na sala de aula, valorizando sua natureza ficcional, mas também enfatizando a conexão com a realidade dos/as estudantes. Esse processo envolve criar condições que facilitam o entendimento do mundo interior do/a aluno e da realidade que o cerca.

Cosson (2010) afirma que a escolha dos textos no espaço da escola segue os ditames dos programas que determinam sua seleção consoante aos fins educacionais. Oliveira (2010) acrescenta uma crítica a essa abordagem, observando que

A escola opta pela leitura de entretenimento que melhor se adapta à função de coadjuvante pedagógico: censura temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados, promove assepsia temática e seu diálogo com a literatura coíbe a discussão de enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais (Oliveira, 2010, p. 42).

Em relação a isso, Carvalho & Baroukh (2018) destacam que essa seleção deve ser feita a partir do que a criança já sabe e se interessa. Contudo, também enfatizam a importância de expor a criança a possibilidades além do que já está em seu repertório, visando enriquecê-lo. Para que essa ampliação ocorra, as autoras afirmam que o/a professor/a deve, antes de tudo, como discutido no capítulo anterior, ser um/a leitor/a proficiente, ciente de seus próprios hábitos de leitura e compartilhando-os deliberadamente com os/as alunos/as. O/a professor/a deve assumir um papel de modelo, apresentando a leitura não apenas como ferramenta para alcançar um objetivo escolar, mas como meio de construir uma identidade leitora. Na perspectiva de Calvacante (2018), agir de outra forma poderia gerar desinteresse ou rejeição.

No entanto, para alcançar o sucesso nesse empreendimento, é essencial entender as circunstâncias sociais de cada aluno/a. Ainda conforme Cavalcante (2018), para que a leitura não se limite aos muros da escola, é necessário considerar repertórios alinhados com as vivências do/a leitor/a, haja vista que, segundo ela, formar leitores/as é formar pessoas conscientes, críticas e pensantes. Por fim, a autora conclui que ao se tomar tal postura, o ato de ler se torna um caminho para a liberdade e para o protagonismo social.

À vista disso, é inegável o papel da escola como agente fomentador e propiciador desse espaço e da construção dessas competências. É por ela e com ela que os/as estudantes são introduzidos/as a diferentes formas de literatura e, por conseguinte, desenvolvem habilidades de leitura crítica e apreciação estética. Contudo, Bortolanza (2014) defende que a formação do/a leitor/a do texto literário na

escola começa com a formação inicial dos/das futuros/as professores(as) e se estende à formação continuada.

Corroborando com essa tese, Castrillón (2011), em seu livro *O direito de ler e escrever*, afirma que é de extrema importância investir esforços na melhoria da formação dos/as docentes. Segundo a autora, formar leitores exige professores/as bem formados/as e conscientes da necessidade de mudanças significativas na estrutura social da escola. Isso não deve ser feito, ainda conforme Castrillón (2011), por meio de cursos breves ou oficinas, mas sim por meio de programas de longa duração, baseados na prática cotidiana e que introduzam o conhecimento da teoria, a reflexão e o debate. Sobre esse pensamento, Bortolanza (2014, p. 47) questiona: “Se não forem próprios leitores, professores e alunos para estabelecerem caminhos para a leitura literária, quem mais o fará?”.

Dessa forma, cabe à escola tomar partido dessa transformação, tornando-se um espaço para o fomento da leitura literária. Isso envolve fornecer acesso a recursos, criar oportunidades para a exploração e discussão da literatura, e integrá-la em uma variedade de contextos educacionais e culturais. Nas palavras de Bortolanza (2014), é imprescindível que a escola entenda a leitura, inclusive a literária, como prática social, vista como processo e produto do trabalho humano. Isso não implica, para revisitar o pensamento de Castrillon (2011), em aceitação de um mero lazer passivo. Pelo contrário, a leitura – e literatura – tem profundo sentido e valor, sendo, como afirma Candido (2004), um bem de primeira necessidade.

Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros*, afirma que a escola deve ensinar mais do que literatura. Na verdade, deve ensinar a ler literatura. Para a autora, o objetivo da educação literária é contribuir para a formação da pessoa. Porém, a realidade é que muitas escolas públicas são dotadas de bibliotecas que não se constituem em espaço convidativo para o/a estudante ler. Assim, a atividade literária fica reduzida apenas ao espaço de sala de aula, que, como dissemos, é dotado de dia e hora marcados.

Dessa maneira, o local que deveria servir como refúgio para a leitura e aprendizagem dos/as estudantes torna-se subaproveitado. Em muitos casos, ele se transforma apenas em um repositório de livros e informações. Segundo Correia (2021), perde-se um espaço vital da escola destinado à aprendizagem, leitura crítica e pesquisa orientada. Ela defende também que a biblioteca deve ser preparada e

vista como um ambiente comum e atrativo. A mudança de visão, sugere Correia (2021), pode ser alcançada com o apoio tanto do/a professor/a quanto dos/as alunos/as. Esse trabalho conjunto valoriza a biblioteca na comunidade escolar, expandindo a prática da leitura além da sala de aula.

Em contrapartida, para Cosson (2010), o espaço de sala aula é o lugar no qual se pode explorar o texto literário, bem como discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades. Zilberman (1989) defende que relação entre literatura e escola decorre do fato de que ambos compartilham um aspecto em comum, a natureza formativa. De fato, para a autora, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. No entanto, nessa perspectiva, cabe ao/a professor/a ser um/a agente mediador/a entre o/a estudante e o livro, de maneira que ele/a consiga, conforme o pensamento de Brandão e Rosa (2010), conversar com crianças sobre os textos literários lidos para elas ou por elas, possibilitando o engajamento do/a leitor/a ou do/a ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Para isso, é fundamental que, baseado na perspectiva atual da importância da literatura, o/a professor/a busque ser uma referência de leitor/a para seus/suas alunos/as (Amorim *et al.*, 2022, p.35).

E por falar em espaço de sala de aula para o trabalho com o texto literário, Terzi (1995) argumenta que a mediação do/a professor/a na leitura de histórias contribui para formar leitores críticos. O/a docente da educação básica, sendo um/a leitor/a literário/a, pode incutir nos/as estudantes o desejo por textos que, segundo Amorim (2022), oferecem uma fuga e, simultaneamente, um encontro com a vida.

Entretanto, o papel do/a professor/a como mediador/a de leitura vai além da simples apresentação de textos. Bajour (2012) complementa esse raciocínio enfatizando a importância da escuta nas práticas de leitura, afirmando que o ato de ouvir o leitor possibilita a socialização de significados. Essa nuance entre ouvir e escutar é vital para a dinâmica de trabalho com textos literários na escola.

Portanto, é relevante que a escola não apenas participe do processo de leitura, mas também esteja atenta na seleção de textos que iniciem esse processo no ambiente escolar. Como Bajour (2012) defende, a escola deve ouvir os alunos e alunas sobre suas impressões, tornando a leitura uma experiência dinâmica e interativa. Agindo assim, ainda conforme a autora, faz com que o ouvido do/a

mediador/a comece a se apurar, já que, ao conduzir dessa forma, escolhendo textos abertos, vigorosos e desafiadores, acaba por estimular perguntas, silêncios, imagens e até rejeições e atrações, servindo como a preparação para a prática da escuta. O que frequentemente a escola falha em fazer.

Pesquisas indicam que o trabalho com texto literário em escolas é eficiente quando se adotam estratégias como rodas de leitura, que quebram a rotina e exploram novos espaços. Na dissertação *Uma proposta de círculo de leitura a partir das obras “A marca de uma lágrima” e “Mariana”, de Pedro Bandeira*, Oliveira (2020) implementou um projeto de letramento literário em uma turma de 9º ano, seguindo o modelo dos Círculos de Leitura proposto por Rildo Cosson (2021). O estudo ressaltou a importância de escolher cuidadosamente obras que dialoguem com a realidade e a linguagem dos/as estudantes.

Dessa maneira, Oliveira (2021) conseguiu despertar o interesse pela leitura literária e desenvolver o potencial cognitivo e criativo dos/as estudantes, enfatizando a conexão entre literatura e vida cotidiana. Assim, corroborando com exemplo prático da professora Oliveira, Brandão e Rosa (2010, p. 72) são do pensamento de que as rodas de leitura “contribuem para a formação de ouvintes-ativos, desde cedo engajados na tarefa de construir sentido dos textos lidos em voz alta pelo professor”.

Cosson (2021), na obra *Círculos de leitura e letramento literário*, afirma que as rodas de leitura, embora pareçam modernas, se trata de uma prática que se norteia desde a antiguidade, em saraus cujas leituras em voz alta aconteciam para um público específico. O autor defende também que esse movimento de círculos enfatiza a importância de várias práticas, como leitura silenciosa, leitura em voz alta, dramatização, contação de histórias, para promover a interação na aula de literatura. Ele destaca, ademais, que a escola, embora não seja o único espaço, é onde a aprendizagem da leitura é sistematizada.

Sendo assim, para o autor, a diversidade de textos e a pluralidade de temas são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora. No entanto, Cosson (2021) faz uma advertência sobre as rodas de leitura, enfatizando que elas devem ser trabalhadas desde o início com um propósito claro em mente. Ele destaca, outrossim, a importância de considerar o arquétipo de leitor para o qual a leitura será realizada, a fim de escolher os livros certos e aproveitar ao máximo a experiência de leitura. Exatamente como foi feito por Oliveira (2020).

Antecipando a visão de Cosson (2021), Brandão e Rosa (2010) enfatizam a importância da interação na compreensão do texto literário, especialmente para leitores e leitoras mais inexperientes. Eles argumentam que a leitura em voz alta facilita a troca de impressões entre os/as estudantes, em comparação com a leitura silenciosa. No entanto, o objetivo aqui não é fazer um juízo de valor sobre qual método é superior. Em vez disso, o foco deve estar em equipar tanto professores e professoras quanto alunos e alunas com estratégias eficazes que promovam discussão e entendimento do texto literário. Além disso, é vital reconhecer que qualquer espaço na escola pode ser aproveitado para esse trabalho, desde que o/a professor/a saibam como conduzir a atividade eficazmente.

Desse modo, os/as docentes, entendendo que são agentes mediadores/as entre o texto e o/a estudante, têm total autonomia para fazer essa dinâmica sem ficarem limitados/as aos muros da sala de aula. Sobre isso, vale fazer uma observação acerca do pensamento de Cavalcante Lima (2022) que diz que ato de ler não é privilégio das bibliotecas, escolas ou ambientes universitários. Para a autora, esse ato se dá especialmente no terreno das vivências humanas em todos os espaços em que elas ocorrem. Portanto, o texto deve, como argumenta Cosson (2021), explorar a complexidade do processo de leitura, incluindo a experiência do leitor, a literariedade, o contexto e o intertexto. A experiência de leitura é enfatizada como uma ferramenta vital na compreensão do texto.

Assim, a convivência com a literatura desempenha um papel crucial na formação de leitores/as literários/as, pois quanto mais os/as estudantes são expostos/as a ela, maior é a possibilidade de se constituírem como tais (Leal; Albuquerque, 2010). A literatura também serve como um meio poderoso para introduzir discursos afirmativos e humanizadores, especialmente em relação às diferenças tratadas desigualmente no contexto social (Martins; Gomes, 2004). Esses discursos influenciam como alunos/as e docentes se percebem e atuam no mundo.

Complementando essa perspectiva, Petit (2008) destaca que a leitura, particularmente de livros, pode promover a autonomia dos jovens, permitindo-lhes ser mais do que meros objetos de discursos repressivos ou paternalistas. Essa visão enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a literatura como ferramenta de empoderamento e crescimento pessoal.



Embora seja amplamente reconhecido que a leitura de literatura pode ser uma fonte de prazer, existe um preconceito subjacente contra essa prática nas escolas. Colomer (2007) enfatiza que o objetivo principal da escola deve ser ensinar a “ler.” No entanto, muitos/as educadores/as, talvez com boas intenções, acabam promovendo uma abordagem equivocada da leitura de literatura, como destacado por Soares (2006). Em vez de encorajar a exploração e o gozo da literatura, eles se inclinam para textos informativos, considerados mais fáceis de entender e controlar (Colomer, 2007). Essa tendência reflete uma compreensão limitada do valor da literatura na educação e pode ser vista como uma oportunidade perdida para enriquecer a experiência de aprendizagem dos/as alunos/as.

Colomer (2007) reitera que a crença de que os/as estudantes não deviam perder tempo com divagações literárias não é novidade, sendo compartilhada por pais de diversos setores sociais. Essa visão pode ser tida como problemática, especialmente quando consideramos os riscos apontados por Jouve (2012) no ensino de literatura focado apenas no prazer estético. O autor defende a tese do risco de afastamento de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado e o risco de fazer estudar um texto perfeitamente banal por ele agradar por razões conjunturais.

Infelizmente, muitas escolas ainda seguem um padrão que desvaloriza o prazer estético na leitura. Em vez de encorajar os/as alunos/as a explorar a literatura por prazer, muitos/as professores/as nos anos finais do ensino fundamental usam textos literários principalmente como ferramentas para ensinar metalinguagem ou preparar os/as alunos/as para provas, ou preencher fichas. Essa abordagem perde o que Jauss (1994) descreveu como o prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade, que a literatura pode proporcionar.

Araújo e Aguiar (2016) destacam o desinteresse da maioria dos/as estudantes pela leitura literária, atribuindo-o à abordagem fragmentada e gramatical dos textos literários nas salas de aula. Elas defendem uma mudança na forma como a literatura é ensinada, incentivando os alunos e as alunas a explorarem um mundo de subjetividade e encantamento através da leitura. Isso permitiria descobrir e reconhecer a si, aumentando o seu interesse pela literatura. No entanto, as autoras alertam que, enquanto a literatura for tratada como um conteúdo sem significado

próprio, relegada a um papel secundário em favor de textos não literários com foco em interpretação literal, ela continuará a perder espaço na educação.

Elas ilustram sua tese com uma pesquisa realizada em 2015, focada no ensino da literatura nas escolas públicas de Cruzeiro do Sul, no Acre. Durante a observação das aulas, Araújo e Aguiar (2016) notaram que os/as professores/as desvalorizam a leitura literária, não incentivando os jovens a desenvolver o hábito. Por exemplo, em uma aula sobre o poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, a docente não apresentou o objetivo da aula, não usou metodologias envolventes e mostrou insegurança. Além disso, ela não discutiu o conceito de literatura ou a importância de estudar textos literários. Apesar de a pesquisa ter como foco o ensino médio, os resultados podem ser facilmente vistos em aulas do ensino fundamental anos finais também.

Em contrapartida, existem estudos e iniciativas de educadores/as que evidenciam a possibilidade de transformar a realidade da leitura nas escolas. Diversas dissertações, disponíveis nos portais da Capes e do PROFLETRAS corroboram essa perspectiva. Dentre elas, destaca-se o trabalho de Ferreira (2020), *A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II*. A autora focou sua pesquisa no gênero romance no Ensino Fundamental anos finais, visando preparar os/as alunos/as para as leituras clássicas do Ensino Médio e promover o letramento literário. Ela observou também que muitos/as estudantes perdem o interesse pela leitura após a educação infantil. Em seu projeto, visou reacender esse encanto, utilizando a sequência de letramento literário de Cosson (2018) e adaptando atividades didáticas à realidade dos alunos e alunas. O projeto foi desenvolvido tanto na biblioteca quanto em sala de aula, permitindo que os/as estudantes interagissem profundamente com a materialidade do texto, compreendendo como os discursos foram construídos e como as vozes do texto se fizeram presentes, refletindo sobre suas próprias vidas e levando a literatura além da escola.

Voltando ao tema do prazer estético da leitura, este, conforme Pinto (2021), transcende os limites da escola, sendo esta vista como um espaço para a construção de conhecimento estruturado e avaliável. Colomer (2007) ressalta que, embora a escola não deva avaliar aspectos íntimos como o gosto e o prazer do/a aluno/a, ela possui o papel de fomentar o prazer da leitura e o amadurecimento

pessoal. Essa perspectiva é reforçada pelos critérios de seleção de textos, que, segundo Cosson (2010), são determinados por programas educacionais. No entanto, a responsabilidade final recai sobre o/a professor/a, que deve adaptar essas diretrizes ao perfil de sua turma, como exemplificado por Ferreira (2020), garantindo que os/as estudantes não apenas aprendam a ler, mas também se engajem em práticas sociais significativas através da leitura.

Após explorar o trabalho com textos literários e a função da escola neste contexto no Capítulo 1, o Capítulo 2 examina a relação entre Literatura e Cinema, destacando como essas duas formas de arte frequentemente se influenciam e se entrelaçam. Um aspecto central que será discutido é o uso do cinema no ambiente educacional, o qual tem a tendência de reduzi-lo a mero exercício pedagógico. Argumenta-se ainda que, quando integrado de maneira significativa aos objetivos curriculares, o cinema não apenas enriquece o conhecimento cultural e estético dos/as estudantes, mas também proporciona uma experiência imersiva através de múltiplas perspectivas e interpretações. Por fim, o capítulo concluirá com uma análise de como o cinema, quando usado adequadamente, pode captar a atenção dos/das alunos/as, promovendo a colaboração e o diálogo e enriquecendo o ambiente de aprendizagem.

## **CAPÍTULO 2**

### **DIÁLOGOS DE LUZ E LETRA**

Este capítulo inicia destacando a interação entre Literatura e Cinema que, frequentemente, têm andado juntas. A narrativa cinematográfica, inicialmente inspirada pelos romances do século XIX, e a literatura, que recorre à estética cinematográfica para enriquecer suas narrativas, servem como exemplos dessa interação. Assim, o primeiro tópico desta seção explorará como essas duas artes compartilham técnicas para criar verossimilhança através de meios distintos: a literatura através da linguagem textual e o cinema através da linguagem visual.

O segundo tópico discutirá o cinema sob uma perspectiva pedagógica e educacional. Ele traz o argumento de que reduzir o cinema à exibição de filmes apenas com viés pedagógicos minimiza seu potencial educativo e estético. Entretanto, para que esse potencial seja aproveitado em grande escala, vai depender da habilidade do/a professor/a em integrar o cinema aos objetivos curriculares de maneira significativa, indo além do reforço de conteúdos programáticos. Para tanto, é essencial que os/as professores/as sejam bem formados/as, de maneira que preparem os/as alunos/as não apenas para apreciar filmes como entretenimento, mas também como uma forma de arte que trata de temas sobre questões sociais, políticas e humanas.

Por fim, o último tópico destacará o cinema como um meio multimodal que combina imagem, som e narrativa. Conforme enfatiza Sánchez Torres (2019), o cinema facilita a interação entre professores e alunos, servindo como um canal de comunicação que fortalece o processo de ensino-aprendizagem. Apesar das limitações discutidas nesse último tópico, acredita-se que a capacitação e formação contínua dos/as professores/as em alfabetização midiática permite que os/as discentes compreendam, analisem e avaliem criticamente as mensagens dos filmes, promovendo uma abordagem que reconhece o cinema não apenas como entretenimento, mas como uma forma de arte em sua essência de linguagem cinematográfica.

#### **2.1 A relação entre literatura e cinema**

A relação entre cinema e literatura é complexa e, frequentemente, parecem se entrelaçar. Cristóvão (2010) observa que, em alguns contextos, o cinema se apropria da literatura, enquanto em outros a literatura recorre ao cinema. Tavares (2006) destaca que o cinema inicialmente adotou o modelo narrativo dos romances do século XIX para aprimorar a narrativa. Já Johnson (2003) salienta a complexidade dessas relações, caracterizadas principalmente pela intertextualidade.

Rodrigues (2018) acrescenta que tanto o cinema quanto a literatura possuem características distintas que os diferenciam de outros gêneros artísticos. Mas, uma coisa é certa: tanto as obras fílmicas, como as literárias, funcionam em sua possibilidade de nos afetar (Grilo, 2006). Além disso, ambas as formas de arte são notáveis por sua capacidade de dialogar com outros discursos, uma característica inerentemente associada à intertextualidade e à intermedialidade. Marques (2013) entende o cinema como representação de uma realidade, como uma verdade inventada a partir do real. Para a autora, literatura também oferece essa perspectiva no recorte que faz da vida, e que pode ser apresentado em forma fílmica. Complementando, Pereira (2009) afirma que é graças às características textuais semelhantes que se pode afirmar que há muito tempo o cinema e a literatura ensaiam relações de fascínio mútuo.

Gualda (2010) descreve o cinema como a arte universal da atualidade e a literatura como sendo a expressão artística mais importante nos séculos XIX e XX. Para a autora, tanto em literatura quanto em cinema, as técnicas são usadas para criar uma sensação de realidade ou verossimilhança. Ela diz também que, no romance, essa sensação é criada através da linguagem, da coesão e coerência do texto, além da apresentação dos personagens. Já o cinema, ela diz nos dá uma forte impressão de que a vida está expressa na tela por meio de uma ilusão de verdade. Dessa maneira, corroborando com esse pensamento, Machado (2018) afirma que tanto a imagem quanto a palavra, ao se materializarem em arte visual ou poesia, respectivamente, propiciam ao observador a retenção no espaço e no tempo de uma experiência de ilusão e imaginação. Dessa forma, coaduna-se também com o pensamento de Cardoso (2011), para quem a literatura cede suas histórias ao cinema, e este, em retribuição, ao se apropriar da narrativa, confere a elas movimento e som.

No tocante às adaptações em si da literatura para as outras artes, Pereira (2009) enfatiza a influência da literatura sobre o cinema, evidenciada, sobretudo, no domínio das adaptações fílmicas. Aprofundando essa visão, nesse contexto, Machado (2018) esclarece que a obra literária atua como texto-fonte, enquanto o filme adaptado torna-se o texto-alvo. A esse respeito, Clüver (2006) ratifica que o texto resultante, ou texto-alvo, mantém elementos fundamentais do texto-fonte, tais como trechos de diálogo, personagens, enredo, situações e ponto de vista.

Cardoso (2011) descreve a relação entre literatura e cinema como um cruzamento, onde ambas as formas de arte se comunicam e influenciam mutuamente. Concordando, Tavares (2013) observa que tanto o cinema quanto a literatura compartilham a capacidade de contar histórias, aproximando-os significativamente. Em contrapartida, Navarro (2005) argumenta que a literatura, além de contar histórias, serve como registro histórico, capturando espaços e tempos específicos, e destaca a capacidade dos textos narrativos de construir e representar mundos possíveis, essencial para a ficção.

Ainda assim, conforme Cardoso (2011), apesar dessa proximidade, cada arte mantém suas características originais. Gualda (2010) enfatiza que a principal diferença entre elas reside na linguagem: visual para o cinema e literária para os livros. Rosso (2009) complementa que enquanto as palavras na página evocam imagens na mente do leitor, as imagens em movimento na tela são decodificadas em palavras pelo espectador. Duarte (2002) acrescenta que a compreensão da literatura depende do domínio de códigos e estruturas gramaticais, enquanto o entendimento do cinema é adquirido experiencialmente. Essa dinâmica enriquece o receptor que tem acesso a ambos, pois literatura e cinema podem enriquecer-se mutuamente.

Deleuze (1985) considera o cinema não apenas uma forma de arte, mas um tipo de filosofia. Para ele, o cinema não se limita a conceitos, mas evoca sensações que levam a uma sensação de estranhamento entre a percepção visual e a narrativa. Nesse contexto, Cardoso (2011) argumenta que a linguagem multifacetada do cinema transforma o discurso em um mosaico de imagens, sons, movimentos e luzes. Essa nova obra se torna autônoma, distinta do texto original, ainda que mantenha conexões com ele. Por fim, Fabris (2008) reforça essa visão,

alegando que o cinema é composto por um sistema complexo de linguagens que continuamente nos desafia a compreendê-lo.

De acordo com Pereira (2009), o cinema frequentemente adapta gêneros literários, particularmente da literatura narrativa e dramática. Rosso (2009) amplia essa discussão ao afirmar que o cinema pegou da literatura uma parcela significativa da responsabilidade de contar histórias, servindo inicialmente como um substituto para o folhetim romântico. Ele sugere que essa aproximação entre as duas artes foi um meio pelo qual o cinema buscou legitimar-se. No entanto, Cardoso (2011) vê essa relação entre as duas artes como benéfica, destacando que ela pode incentivar os espectadores a lerem o livro que originou o filme.

Carvalho e Silva (2014) argumentam que o cinema serve como um catalisador para o pensamento, possibilitando encontros e experiências variadas, desde a surpresa, o choque, o silêncio e a indagação. Em contraponto, Cardoso (2011) define a literatura como um ciclo contínuo de interação entre palavras e imagens, argumentando que essas duas formas de arte não são mutuamente exclusivas, mas sim complementares. Ele sugere que tanto a literatura quanto o cinema têm uma propensão natural para se aproximar durante o processo de fruição. Rosso (2009) complementa essa visão ao afirmar que ambas as artes, como produtos do imaginário e parceiros na cultura, compartilham o objetivo comum de alimentar a fantasia, a inteligência e a crítica, bem como proporcionar prazer. Por fim, Cardoso (2011) reforça esse pensamento quando sugere que ao colocar em diálogo essas duas linguagens artísticas, não apenas se aprofundam as camadas de interpretação, mas também se potencializa o desenvolvimento da sensibilidade estética e se ampliam significativamente as dimensões da experiência de leitura e apreciação artística.

Colomer (2007) destaca que a literatura vai além do texto, auxiliando os leitores a captar mensagens não explicitadas. Na escola, especialmente, os/as alunos/as têm a oportunidade de mergulhar em livros literários e interpretá-los com base em suas próprias vivências, como aponta Rouxel (2013). Carvalho (2014) complementa que a aprendizagem ocorre por meio da experiência, a qual é expressa através do pensamento.

Paralelamente, Pereira (2009) argumenta que o cinema, assim como a literatura, envolve a interpretação de imagens em movimento que os espectadores

precisam decodificar e transformar em significados por meio de palavras. Fabris (2008) acrescenta que os filmes, com suas técnicas avançadas de filmagem e montagem, além do processo de produção e da escolha do elenco, estabelecem um rico sistema de significações. Corroborando com essas ideias, Tavares (2013) sustenta que as adaptações cinematográficas permitem que o público "veja" o livro com seus próprios olhos, proporcionando uma sensação de realidade que a narrativa fílmica procura transmitir, embora reflita a interpretação do cineasta.

Com base nas ideias apresentadas por Fabris (2008), o cinema oferece uma experiência imersiva ao espectador, permitindo uma identificação profunda com personagens que vivenciam desde aventuras eletrizantes até dramas emocionais e musicais arrebatadores. Segundo Napolitano (2009), a relação com o cinema vai além do entretenimento, constituindo uma experiência formativa com o potencial de enriquecer tanto o olhar crítico quanto o olhar encantado do espectador. Apenas como fins de ilustração dessa dinâmica, no contexto educacional, quando bem-organizado e planejado, o uso de filmes como o curta *Se acontecer algo... te amo* (2020), de Michael Govier e Will McCormack, pode ser particularmente impactante. Esse filme, por exemplo, aborda o luto e outros temas sensíveis, oferecendo uma oportunidade para que alunos/as e educadores/as aprofundem sua compreensão sobre questões muitas vezes consideradas tabus.

O olhar crítico, defendido por Napolitano (2009), nesse contexto, envolve a habilidade de destrinchar elementos narrativos e cinematográficos, enquanto o olhar encantado se relaciona com a capacidade de se perder na história e vivenciá-la emocionalmente. Fabris (2008) complementa que a interação com o cinema não é passiva. Ao contrário, as narrativas fílmicas convocam a ocupar um espaço na tela, permitindo aceitar ou rejeitar certas perspectivas. Já as páginas, coadunando com o pensamento de Sarmiento (2009), são as palavras que acionam os sentidos e se transformam, na mente do/a leitor/a, em imagens. Por fim, ambas as artes, ainda segundo o autor, propiciam indagações e reflexões, culminando em uma simbiose entre o espectador/leitor/a e a obra, onde o tempo e o espaço da narrativa e do público convergem.

Pereira (2009) destaca que a literatura e o cinema possuem diferentes formas de estruturação temporal e espacial: a literatura sugere, enquanto o cinema estabelece essas dimensões devido às técnicas de montagem. À vista disso, Gualda



(2010) pontua a verbalidade da literatura em confronto com a iconicidade do cinema, uma vez que, para ela, a primeira relata aquilo que já aconteceu, enquanto o segundo narra o que está acontecendo, fazendo com que uma arte tenha muito a ensinar a outra. Sarmiento (2009) complementa argumentando que o cinema frequentemente recorre a estratégias literárias para enriquecer sua narrativa.

Em paralelo a essa distinção, Godard (1965) destaca que os escritores sempre quiseram que suas páginas em branco se tornassem como filmes, organizando as ideias de forma que o pensamento flua facilmente entre elas. Esse fenômeno pode ser ilustrado ao examinar rapidamente a relação entre três obras: *O Mito de Sísifo*, de Camus, *Clube da Luta*, de Palahniuk, e a adaptação cinematográfica deste último por David Fincher. Camus examina o absurdo existencial, enquanto Palahniuk aborda o extremismo humano. Fincher, por sua vez, captura elementos literários complexos como a dualidade da natureza humana e a esquizofrenia, recorrendo a técnicas literárias como monólogos e estruturas narrativas não-lineares. O resultado dessa composição revela o potencial expressivo de cada uma dessas formas de arte.

Napolitano (2009) argumenta que o cinema deve ser visto não apenas pelo conteúdo de seus temas, mas como uma linguagem artística única, completa com suas próprias regras, gêneros e estilos. Nessa linha, Sarmiento (2009) observa que cinema e literatura se tornaram formas de arte complementares, servindo frequentemente como inspiração mútua. Cardoso (2011) compartilha dessa visão, destacando uma longa história de influência recíproca, que varia desde adaptações de obras literárias a inspirações que cineastas encontram na literatura. Contudo, Tavares (2013) alerta para uma tendência a valorizar a literatura como a forma original ou primária, enquanto o filme é frequentemente visto como uma réplica ou uma manifestação secundária ou derivada. Assim, quando um filme é uma adaptação de um livro, frequentemente surgem discussões sobre quão fiel o filme é ao material de origem.

No entanto, a questão da fidelidade em adaptações é complexa e frequentemente debatida, como aponta Stam (2008). Esse autor ressalta que nossa percepção de fidelidade depende de como valorizamos diferentes aspectos do texto-fonte, pois a adaptação é resultado de uma leitura, que se manifesta nas escolhas feitas pelo diretor ao realizar sua obra fílmica (Bello, 2008). Ainda segundo a autora,

adaptar não é simplesmente traduzir, em sentido estrito, mas sim em sentido lato, ou seja, implica um recriar, um transfigurar, segundo uma apropriação de sentido específica. Dessa forma, o texto literário, dentro de suas peculiaridades, usa palavras para pintar imagens na mente do leitor, evocando cenários, personagens e ações de maneira vívida, transformando a leitura em uma experiência quase cinematográfica. Já para o cinema, conforme argumenta Pereira (2009), é mais complexo replicar perfeitamente o enredo de um livro, dado a sua limitação de tempo. Entretanto, o autor argumenta que isso não é necessariamente uma falha, mas uma característica das adaptações intersemióticas entre literatura e cinema.

Ainda nesse escopo, Stam (2008) alerta que a crítica tradicional de adaptações cinematográficas de romances literários frequentemente cai no erro de ser discriminatória. Essa crítica muitas vezes perpetua a noção de que o cinema de alguma forma diminui a literatura. Pereira (2009) oferece uma visão mais atenuada, argumentando que as duas formas de arte operam de modos distintos: enquanto o cinema mostra, a literatura descreve através das palavras. Essa diferença fundamental, segundo ela, leva a acreditar erroneamente que o livro é superior ao filme. Todavia, na perspectiva de Bello (2008), a adaptação funciona como um tipo de relação de parentesco entre textos, onde um dá origem ao outro.

Essa relação sempre envolve algum nível de interpretação, mesmo quando a adaptação faz mudanças significativas no conteúdo original, sugerindo assim uma certa adequação entre os dois. Sousa (2001) sugere algumas abordagens para entender a adaptação de filmes a partir de outras obras. Para o autor, ela pode ser como uma reprodução fiel, como algo diferente da reprodução fiel, como algo a ser rejeitado total ou parcialmente, como uma produção fiel ao original, ou como uma interpretação distinta.

Para contestar a noção de que o livro é invariavelmente superior ao filme, basta olhar para *O Poderoso Chefão*. Mario Puzo, o autor do livro, também trabalhou ao lado do diretor Francis Ford Coppola na criação do roteiro cinematográfico. Nesse caso em específico, Porto (2022) alega que a obra fílmica ganhou mais notoriedade do que o livro, transformando-o em um fenômeno cultural e demonstrando que as obras cinematográficas podem ter uma influência significativa e que o caminho inverso, do filme para o livro, também é possível.

Contudo, Pereira (2009) lembra que a tradução de um livro para o cinema sempre envolve algum tipo de transformação, o que não significa que a essência do livro seja comprometida. No caso citado de *O Poderoso Chefão*, Porto (2022) informa que no filme, Don Vito Corleone é retratado como um avô amoroso e um homem voltado para a família. Esses aspectos emocionais e familiares, segundo o autor, são mais ressaltados no filme do que no romance. Outro aspecto relevante é como a referida personagem é retratada em duas artes diferentes. Segundo Porto (2022), no romance há mais espaço para explorar a complexidade e a profundidade do personagem de Don Vito Corleone, já que o livro oferece mais detalhes sobre sua história de vida, suas motivações e suas relações familiares. Por outro lado, no filme, devido às limitações de tempo, algumas nuances do personagem podem ser simplificadas ou omitidas.

Portanto, apesar da estreita relação entre essas duas artes, no processo de adaptação, como foi visto no exemplo de *O Poderoso Chefão*, sempre vai haver alguma transformação, pois não é possível nem viável colocar todos os detalhes, nem em uma ou em outra arte; não há espaço para tal ação e, segundo, na adaptação, é necessário, de acordo com Stam (2008), implementar operações de seleção, ampliação, concretização e realização. Dessa maneira, Tavares (2013) assevera que o filme não é uma maneira de refazer a literatura. Interessa, no cinema, exatamente aquilo que escapa ao texto literário (Grilo, 2006). Assim, tanto a sétima arte, quanto a literatura, nessa troca podem, conforme Alves (2013), influenciar mutuamente, de modo que, por exemplo, técnicas narrativas e usos do ponto de vista podem ser adaptados ou transformados quando uma obra transita de um meio para o outro.

O próximo tópico explorará a utilização do cinema no contexto escolar, propondo uma abordagem que alie os objetivos curriculares com o ensino da linguagem cinematográfica e apreciação estética. Ao trabalhar com o cinema na escola em uma perspectiva de promoção da alfabetização midiática, é possível conduzir os/as alunos/as a se aprofundem nos elementos estéticos e narrativos dos filmes, proporcionando uma experiência em múltiplas perspectivas e interpretações.

## **2.2 O cinema na escola**

Ao conceber este estudo visando integrar literatura e cinema, diversas considerações despontaram acerca da percepção e do consumo da sétima arte no ambiente escolar. Semelhante ao que ocorre com textos literários, notamos em nossa experiência prática uma inclinação para tornar a exibição de filmes em um exercício estritamente pedagógico. Sobre esse fato, Napolitano (2009) aponta que um filme, em sua capacidade de ser tanto uma experiência estética quanto cultural, oferece múltiplas perspectivas e interpretações, interagindo, por exemplo, com o acervo cultural e os valores de quem assiste, já que a sétima arte possui uma riqueza de significados.

Assim, o cinema na escola é uma ferramenta pedagógica versátil que pode ser adaptada para diversos contextos educacionais. No entanto, a eficácia dessa abordagem depende em grande medida do planejamento, da preparação dos/as professores/as e da integração significativa com os objetivos curriculares e pedagógicos. Nas palavras de Castro (2011), através do cinema é possível sensibilizar e aproximar o interesse dos/as estudantes acerca de determinado tema, podendo ser social, político, pessoal, educacional e até mesmo para o entendimento do cinema em si, enquanto objeto. No entanto, utilizá-lo apenas como um recurso auxiliar para complementar o currículo escolar é desperdiçar o grande potencial que essa arte oferece, uma vez que ao entender a linguagem cinematográfica e aprender a apreciar os elementos estéticos e narrativos, o/a estudante constrói um perfil crítico, questionador, consciente e participativo (Castro, 2011).

Contudo, Moraes (1998) afirma que os filmes têm sido tratados mais como meios (recursos) e menos como objetos de ensino quando trazidos à escola básica. Corroborando dessa perspectiva, Napolitano (2009) afirma que o filme como ilustração, incremento e reforço de um conteúdo curricular não é a forma mais adequada, metodologicamente falando, de se utilizar o cinema na escola, embora, na visão do autor, possa ser a mais comum. Sobre esse fato, Turner (1997), observa que na projeção de filmes na escola por essa perspectiva, são raramente explorados no seu potencial de veículo das representações sociais. Menos ainda no que se refere à pesquisa sobre o imaginário social. Dessa forma, em vez de trabalhar o cinema do ponto de vista da alfabetização midiática, equipando os/as alunos/as com as habilidades necessárias para interpretar e avaliar criticamente o conteúdo da

mídia, a escola acaba por resumir a experiência ao complemento didático de uma dada disciplina.

De acordo com Moraes (1998), os filmes são uma fonte importante de conhecimento da realidade, porque de algum modo se propõem a “reconstruir” essa realidade. Para Santos (2020), ir ao cinema, ver filmes na telona ou na telinha é tão importante e contribui para desenvolver o gosto, a apreciação de obras fílmicas, considerada uma prática social muito importante para a formação das pessoas, tanto quanto a leitura de livros. A autora complementa afirmando que a experiência cinematográfica é essencialmente estética e necessita de maior incentivo no contexto educacional. Entretanto, no ponto de vista de Moraes (1998), os filmes perdem a força na escola, pois esta preocupa-se mais em pedagogizar do que fazer com que o/a estudante tenha fruição estética da película. Assim, valoriza-se mais a contribuição didática do filme do que a alfabetização midiática do/da estudante.

Na contramão dessa prática, Almeida (2017) em seus estudos sobre cinema e educação cita os trabalhos de Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011), alegando que elas consideram o cinema como revelador de realidades e produtor de sentidos. Corroborando dessa ideia, Napolitano (2009) alega que o filme pode ser um texto gerador de debates, sobretudo, quando articulados a temas previamente selecionados pelo/a professor/a. Dessa maneira, Napolitano (2009) atribui ao signo fílmico um valor analítico e interpretativo similar ao da literatura, abrindo espaço para uma série de práticas educativas que fazem desse signo um produto cultural e estético, que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a política e a história.

Observa-se, contudo, que o uso do cinema no chão da escola ainda não é visto como uma apreciação e deleite da película como objeto estético, mas apenas um complemento para as aulas e, no caso em questão, de leitura. Dessa maneira, perde-se a janela que poderia ser aberta pelo filme às questões elencadas por Napolitano (2009), que poderia fazer, inclusive, da sala de aula um ambiente de transversalidade. Entretanto, o que se nota é o modo como muitos docentes utilizam a sétima arte na escola: ou se limitam aos filmes indicados pelo livro didático, que geralmente trazem temas afins às disciplinas ou, como exemplifica Napolitano (2009), apresentam o filme apenas para matar o tempo ou “segurar” alguma aula vaga.

Duarte (2002) argumenta que 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. Porém, Napolitano (2009) adverte para os preconceitos que essa prática na escola pode encontrar, tanto da parte dos próprios docentes, quanto dos discentes. Portanto, o autor defende que o primeiro antídoto contra essas ideias pré-concebidas é planejar as atividades em torno do material fílmico a ser incorporado. Assim, não se resume essa atividade ao simples fato, na visão de Duarte (2002), de ver e assistir. O autor defende que ao transcender a simples definição desses dois conceitos, amplia-se a capacidade, adicionando ao significado os conceitos de discutir, pensar, criticar, gostar e não gostar, bem como se aprende ainda a apreciar as obras fílmicas no contexto em que elas foram produzidas.

Para Fresquet (2013), o cinema na escola consegue problematizar e desconstruir aprendizagens e preconceitos. A autora ainda afirma que o modo de transmitir o cinema é fazendo a experiência de colocar o/ aluno/a em contato com essa arte, seus instrumentos, sua materialidade. Complementando essa perspectiva, Santos (2020) aponta que, para que o/a estudante se aproprie da competência de ver, no contexto de analisar e compreender obras fílmicas, é preciso que ele/a tenha algum conhecimento sobre a linguagem cinematográfica. Mas essa, contudo, não se desenvolve apenas vendo filmes. É preciso tornar o material fílmico mais acessível nas escolas e proporcionar discussões que envolvam e engajem os/as estudantes, para que, de posse dessas habilidades, consigam desenvolver o pensamento crítico e a fruição estética desse objeto.

No Brasil, para que movimentos como esses se tornem rotina e para que a escola de fato utilize o cinema como ferramenta estética e não apenas pedagógica, instituiu-se em junho de 2014 a lei 13.006/14, que estabelece que as escolas de ensino médio, públicas e privadas, devem incluir o cinema nacional como conteúdo obrigatório a ser ministrado na grade curricular, sendo sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais. Dessa forma, a lei visa estimular a discussão sobre o cinema como arte e técnica, promovendo o conhecimento crítico sobre a produção cinematográfica brasileira.

Para Dalla Valle e Ravanello (2017), quando o então Senador da República Cristóvam Buarque elaborou esse projeto de lei, o intuito foi apoiar a indústria

cinematográfica nacional. Contudo, as autoras tecem algumas críticas pertinentes, no sentido de refletir se a lei em questão estava preocupada fundamentalmente com o mercado de filmes ou se pensava de fato na potencialidade do cinema nas escolas, ajudando a aprender e a observar o mundo por outros prismas. Assim, as autoras ainda argumentam que à época da sanção, essa lei não deixou explicitado quais filmes deveriam ser trabalhados e nem como aconteceria essa curadoria. Elas concluem que, genericamente, a justificativa da lei era que os/as estudantes da educação básica se tornassem futuros usuários dos bens e serviços culturais e que o cinema fosse a arte mais acessível de ser apresentada no ambiente escolar.

Fresquet e Paes (2016) argumentam que o modo pelo qual essa lei foi imposta desconsiderou o debate necessário dentro do campo das políticas educacionais. Os autores alegam que o fato de obrigar a presença do cinema brasileiro na escola dessa forma acaba por desconsiderar qualquer tipo de preparação para que tal conhecimento seja debatido de maneira adequada. Tanto é que os autores atestam que boa parte dos/as professores/as talvez não saibam dessa lei e por isso é que a grande maioria das escolas não a cumpre. O fruto disso, os autores concluem, é que essa abordagem forçada pode fazer com que a forma como o cinema é mostrado na escola continue sendo tendenciosa e que não houve a preocupação de capacitar os atores da escola para esse trabalho criativo e autônomo frente às novas demandas.

Dessa maneira, é preciso que se pense a relação do cinema com a escola para além do pedagógico, de modo que ele seja entendido a partir de diversas dimensões, sejam elas estéticas, cognitivas, sociais ou psicológicas, como argumenta Fantin (2007). Para ela, o cinema deve ser visto como objeto da cultura, valorizando a apreciação, mas também a crítica e reflexão, tornando-se uma possibilidade de alfabetização audiovisual nas escolas, pois, ao se utilizar o cinema no contexto de mídia-educação, educando com o cinema, para o cinema e sobre o cinema, é inegável a sua contribuição para a formação cultural dos/as estudantes, ampliando, conforme Napolitano (2009), a experiência cultural e estética deles/as, além do desenvolvimento de linguagem. Assim, o autor alega ainda que é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o/a aluno/a tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório

cultural. Por isso que leis como a 13.006/14, apesar de serem importantes, não devem ser impostas sem um debate inclusivo com os profissionais que estão na linha de frente do ensino.

Ainda diante de tal acontecimento, Campos (2022) destaca uma deficiência do sistema de ensino exacerbada pela implementação dessa lei: a formação inadequada dos/as professores/as para utilizar o cinema como ferramenta pedagógica. Para ele, não é difícil constatar que muitos/as educadores/as têm uma experiência cinematográfica limitada e constituem um público “comum” do cinema, isto é, seus repertórios cinematográficos reproduzem as estatísticas das bilheterias. Dessa forma, quando confrontados com filmes independentes que exploram contextos culturais, sociais e políticos específicos – distintos das produções mais comerciais – muitos/as professores/as podem se sentir inseguros. Isso pode levá-los/as a limitar o trabalho com a película para a simples ilustração de aula, ou ainda, tendo uma visão que agindo assim essa aula pode se tornar mais “divertida”.

No contexto da integração do cinema nas escolas, Fresquet e Paes (2016) salientam que a ausência de arte no meio escolar compromete o desenvolvimento completo dos/as alunos/as e limita seu acesso a bens e serviços culturais na vida adulta. Isso priva os/as jovens de uma das metas fundamentais da educação que é o fascínio pelo belo. Dessa forma, essa ausência não representa apenas uma deficiência cultural, mas também uma falha na formação humana dos/as estudantes. Portanto, o cinema surge como um meio poderoso para preencher esse vazio, graças à sua capacidade de cativar a imaginação e inspirar uma apreciação tanto da estética quanto da narrativa.

Essa ideia é defendida e ampliada por Ribeiro dos Santos (2008) ao afirmar que, quando se pensa em experiência estética, o contato com a linguagem cinematográfica contribui para uma experiência prazerosa. Além disso, Fresquet e Paes (2016) reforçam que o cinema na escola opera imediatamente a transmutação de todos em espectadores, realizando uma horizontalização de corpos e colocando professores/as e alunos/as no mesmo patamar como espectadores engajados. Essa abordagem coletiva acaba por operar em múltiplas camadas para criar uma experiência imersiva, seja no campo visual, seja no campo sonoro, seja no narrativo, que pode encantar e educar simultaneamente. Portanto, a projeção de filmes na escola pode significar a possibilidade de alargar o conhecimento de si e do mundo,



particularmente se o cinema for introduzido a partir da pedagogia da criação (Napolitano, 2009).

Nesse contexto, Napolitano (2003) argumenta que utilizar o cinema como ferramenta pedagógica na sala de aula permite que a escola se reencontre com a cultura ao mesmo tempo, cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo fértil no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Como exemplo de cultura cotidiana, pode-se citar o filme *Pantera Negra* (2018), que tem sido eficaz para fomentar discussões profundas sobre representação racial e identidade cultural, trazendo, inclusive, o conceito destacado por Vaz e Bonito (2019) de afrofuturismo, usado como ferramenta de resistência ao Eurocentrismo. Já, por outro lado, não se pode deixar de citar a obra *A Lista de Schindler* (1993), vencedora de sete Oscars, que trata de temas tão sensíveis à humanidade.

Dessa maneira, se por um lado, trabalhar com filmes que abordem e retratem diversas culturas, classes sociais e realidades, pode fazer com que os/as alunos/as se reconheçam e valorizem suas próprias histórias, por outro, estudar filmes aclamados e/ou complexos pode proporcionar uma oportunidade para que eles/as desenvolvam habilidades de análise crítica e apreciação de elementos artísticos sofisticados. Sendo assim, a respeito disso, Thiel (2009) argumenta que essa dinâmica de conexão do cinema na escola, tanto com a cultura cotidiana quanto com a cultura elevada, transforma o gosto em fruição. Isso aprimora o ato de assistir, uma vez que ele passa a ser associado ao prazer do reconhecimento dos valores estéticos que tornam a obra única.

Alegria e Duarte (2008) defendem que o contato com bons filmes altera o modo de ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético das obras cinematográficas. É sabido que, assim como na literatura, o cinema também tem os seus cânones e autores/as renomados/as. Nesse sentido, Bergala (2002) justifica que é papel da escola favorecer o encontro de jovens espectadores com essas películas, que o autor define como obras de reconhecido valor artístico e cultural, densidade e complexidade que caracterizam as obras-primas. Assim, uma narrativa fílmica com essas características, além da boa história por si mesma, pode ser um veículo poderoso para explorar temas universais que tocam a condição humana.

Nesse sentido, ao utilizar filmes como ferramentas pedagógicas em ambiente escolar, é crucial reconhecer, como apontam Dalla Valle e Ravanello (2017), que essa forma de arte serve como um catalisador para abordar questões sociais complexas. Segundo as autoras, essas questões abrangem gênero, religião, liberdade, respeito, cidadania e educação, oferecendo aos/às estudantes a oportunidade de praticar o pensamento crítico. Assim, o cinema não apenas enriquece a experiência educacional por meio da estética e do lazer, mas também serve como um veículo para explorar ideologias e valores sociais mais abrangentes, conforme destacado por De Castro *et al.* (2011).

Assim, ao encorajar análises e reinterpretações mais profundas dos filmes, o/a professor/a age como uma ponte entre razão e emoção, guiando o/a aluno/a a se tornar um/a espectador/a mais exigente e crítico/a, relacionando o conteúdo e a linguagem cinematográfica com o currículo escolar, como sugere Napolitano (2003). Nessa situação, incorporar o cinema como uma estratégia pedagógica pode, de acordo com Carmo (2003), tornar o aprendizado mais envolvente e interessante para o/a aluno/a, comparado ao ensino tradicional.

Contudo, é preciso, conforme De Castro *et al.* (2011) defendem, que ao trabalhar com filmes em sala de aula, o/a professor/a estabeleça um argumento ou contexto a ser explorado, sob o risco de limitar-se a associá-lo com o tema em discussão ou em um contexto mais amplo, usando o cinema superficialmente. Um exemplo prático seria a exibição de obras literárias adaptadas para o cinema, como *Dom Casmurro*, abordando apenas o tema do adultério e não ampliando o debate para os elementos cinematográficos específicos presentes na obra, como a direção, o enquadramento e a edição. Da mesma forma, ao discutir um filme como *Cidade de Deus*, seria valioso explorar não apenas as questões de desigualdade social, mas também as escolhas estéticas e cinematográficas que contribuem para o impacto do filme. Desse modo, De Castro *et al.* (2011) concluem que embora o entretenimento não seja algo negativo, é importante que ele seja acompanhado de uma abordagem mais criteriosa e consciente em relação à mídia em questão.

Fresquet (2013) afirma que o filme é produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. E é nessa busca que se faz arte. Nesse contexto, o/a professor/a tem um papel crucial como mediador/a entre a obra fílmica e os/as alunos/as. Essa mediação pode auxiliar os/as estudantes a desenvolver

diversas competências, como análise crítica, linguagem verbal e não verbal, e até mesmo a compreensão de linguagens diversas que fazem parte de seu cotidiano.

Nesse sentido, Napolitano (2009) ressalta a importância da bagagem cinematográfica do/a professor/a para uma análise mais rica do filme, considerando-o como um documento cultural e estético. Um/a professor/a com cultura cinematográfica pode contextualizar um filme dentro de seu cenário histórico, social e cultural, enriquecendo a compreensão dos/as alunos/as.

Para exemplificar, a exibição do filme brasileiro *O Menino e o Mundo* (2013) em sala de aula poderia ser uma oportunidade para tal abordagem. Um/a professor/a familiarizado/a com a cultura cinematográfica poderia destacar não apenas as mensagens sociais do filme, mas também a sua estética e estilo de animação. Desse modo, os/as discentes aprenderiam a apreciar como forma e conteúdo cinematográfico se complementam e produzem significado.

Quanto a isso, Silva (2019) reforça a ideia de que o cinema atua como um recurso pedagógico valioso, buscando promover a interação e o aprimoramento dos/as estudantes na interpretação de novos códigos. Essa abordagem prepara os/as alunos/as para interpretar, produzir e reproduzir conhecimentos. Complementando essa visão, Napolitano (2009) salienta a importância de o/a professor/a expandir seus próprios horizontes cinematográficos. Esse conhecimento ampliado aumenta o potencial do seu trabalho com o cinema em situações escolares, indo além do “cinemão” comercial.

Avançando nessa discussão, Carvalho e Silva (2014) defendem que o/a aluno/a deve aprender o cinema na escola experienciando. Conforme o autor, ao se adotar o cinema na escola, seja através da exibição de curta ou longa-metragem, expõe-se o/a estudante a um universo cheio de linguagens diversas, o que, na visão de Napolitano (2009), é fundamental para a formação cultural, humana e artística. Nesse sentido, para fins de ilustração, há de se observar os casos de sucesso na Argentina e na França, que foram estudados por Ravello (2017).

Consoante a autora, esses países implementaram em seus respectivos currículos de formação básica infantil o cinema como disciplina a ser trabalhada, no entanto, em vez de os filmes serem apresentados na própria escola, os/as estudantes foram levados/as às salas de cinema para assistir a filmes nacionais.

Dessa forma, Dalla Valle e Ravanello (2017) observaram que, além das produções fílmicas nacionais, os/as alunos/as também teriam aulas sobre história e crítica do cinema. Essa abordagem tem demonstrado eficácia na promoção de uma alfabetização visual desde cedo, fazendo com as crianças aprendam a cultivar a apreciação pela arte, resultando na familiaridade com diferentes estilos, gêneros e tradições cinematográficas.

Trazendo para o contexto da sociedade brasileira e em especial a do/a estudante de escola pública, Duarte (2002) observa que a maioria do público de cinema são universitários pertencentes às classes média e alta da sociedade e que esse público tem uma maior possibilidade de ver filmes desde cedo. Além disso, o autor afirma que essa prática é muito valorizada dentro de seu ambiente familiar e dos demais grupos que frequenta. Dessa maneira, o papel dessa escola se torna ainda mais importante na alfabetização visual dessas crianças e jovens, pois, muitas vezes, esse é o único lugar no qual eles/as têm acesso à sétima arte.

Diante dessa realidade, o cinema na escola se torna, no pensamento de Silva (2014), uma ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem, proporcionando aos/às estudantes o processo de experimentação, descobertas e invenções. Aliá-lo às aulas pode ser positivo, pois, ainda conforme o autor, atuaria como meio simbólico e levaria os/as alunos/as a serem seduzidos/as pelas imagens em movimento que propõem retratar a vida. Por fim, ao chegar à escola, o cinema traz com ele a capacidade de interpretar imagens e mensagens visuais, preparando os/as estudantes para participar da sociedade de maneira consciente e efetiva.

Portanto, o próximo tópico abordará como o cinema, quando utilizado como ferramenta de ensino-aprendizagem, pode captar a atenção dos/as estudantes. Conforme destaca Sánchez Torres (2019), essa abordagem não só facilita a interação entre alunos/as e professores/as, mas também atua como um canal de comunicação que proporciona oportunidades para diálogos em sala de aula, que ultrapassam a simples transmissão de conhecimento e promovem uma troca mais profunda de ideias e perspectivas.

### **2.3 O cinema como ferramenta de ensino-aprendizagem**

O cinema é um meio multimodal que combina imagem, som e narrativa. Dessa maneira, no contexto escolar, ele pode manter a atenção dos/as alunos/as e promover a colaboração e o diálogo, melhorando assim o ambiente de aprendizagem. Conforme Sánchez Torres (2019) argumenta, o cinema pode ser visto como um meio eficaz para facilitar a interação entre o/a professor/a e o/a aluno/a, atuando como um canal de comunicação que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que um filme pode apresentar questões complexas de uma forma acessível, fornecendo um ponto de partida para discussões mais profundas e facilitando essa interação.

No entanto, Bergala (2008) argumenta que muitos/as professores/as têm receio de integrar o cinema em suas aulas, principalmente devido à falta de formação específica sobre como abordar filmes de maneira pedagógica. Trabalhar com filmes, a despeito de serem independentes ou comerciais, exige preparação pedagógica, e muitos/as educadores/as podem sentir que lhes falta essa competência. Campos (2022) corrobora essa perspectiva, observando que a maioria dos/as docentes não tem familiaridade com uma filmografia diversificada. Segundo ele, a pequena proporção de educadores/as familiarizados/as com o cinema autoral e independente é comparável àquela da população urbana que frequenta cinemas de rua com programações mais alternativas. Campos (2022) ainda acrescenta que a formação tradicional não dá a devida importância ao cinema como uma forma legítima de arte e cultura, resultando em poucos/as educadores/as buscando esse conhecimento por conta própria.

Apesar das limitações evidenciadas, trabalhar pedagogicamente o cinema na escola é necessário e fundamental. Isso pode ser alcançado capacitando professores/as no assunto e promovendo a alfabetização midiática, bem como permitindo que os/as estudantes compreendam, analisem e avaliem criticamente as mensagens transmitidas pelos filmes. Nesse sentido, De Castro *et al.* (2011) apontam que assim como realizar a leitura de um livro, apreciar o filme como objeto de estudo também requer critérios de avaliação, pontos de vista a serem abordados. Deve-se também cuidar da interação entre texto e contexto do/a leitor/a. Dessa maneira, reforçando essa visão, De Bragança (2015) enfatiza a necessidade de adotar uma pedagogia da imagem nas escolas. Ele defende uma abordagem que não só utiliza o cinema como uma ferramenta pedagógica, mas que também

aprimora a capacidade dos/as estudantes de compreender, apropriar e criar textos audiovisuais.

Entretanto, o potencial pedagógico do cinema vai além de sua aplicação como complemento de conteúdos curriculares. Galvan Campos (2022) sugere que o cinema traz aproximação estética e revela janela para descobrir um mundo inacabado. Ampliando essa visão, Sanchez Torres (2019) acredita que o cinema pode aprimorar a percepção e complexidade dos/as alunos/as, fortalecendo sua capacidade crítica e habilidade para integrar teoria e prática. Ainda nesse sentido, Santos (2020) ressalta a importância de não focar apenas no conteúdo dos filmes, mas também na linguagem cinematográfica. Haja vista que, ao mergulhar nos aspectos técnicos e artísticos de um filme, os/as estudantes têm a oportunidade de correlacionar conceitos de arte, literatura e comunicação. Assim, conforme descrito por Morin (1970, *apud* Moraes, 1998), o filme pode ser uma reconstrução da realidade e o cinema aparece como uma “janela” que nos torna testemunhas da ação.

Napolitano (2009) destaca a versatilidade do cinema, argumentando que ele pode ser incorporado em qualquer disciplina em sala de aula. No entanto, ele defende que antes de iniciar esse trabalho, é necessário que o/a professor/a reflita profundamente sobre o objetivo pedagógico por trás da escolha de um filme específico e como ele se alinha ao currículo da disciplina. Uma vez determinada a relevância do filme, as possibilidades para atividades em grupo, no entendimento desse mesmo autor, também devem ser consideradas.

Agindo dessa maneira, a introdução do cinema no ambiente educacional vai além de simplesmente apresentar informações. Freire (2014) argumenta que nessa perspectiva ele serviria como uma ferramenta poderosa para motivar os/as alunos/as. Com o auxílio do cinema, eles/as podem não apenas internalizar conceitos, mas também, conforme a autora, se engajar na pesquisa, organizar informações, explorar diferentes perspectivas, desenvolver habilidades de trabalho em equipe e fortalecer o pensamento crítico e a autonomia.

Dando continuidade à visão sobre a relevância do cinema como ferramenta de ensino, há algum tempo a escola tem percebido a sétima arte para além de sua capacidade de entreter e proporcionar momentos de lazer e tem feito dela ferramenta de ensino-aprendizagem, utilizando sua linguagem e alcance

potencializadores nesses processos. Larruscain (2011) destaca essa transição, mencionando que o cinema se estabeleceu como um recurso didático valioso, ao unir elementos sonoros e visuais. Dessa forma, para o autor, no campo das linguagens, o cinema é indiscutivelmente vital, não só pela propagação de ideias e fatos históricos, mas também pelas tendências artístico-cinematográficas que apresenta. Além disso, Carvalho e Silva (2014) enfatizam que essa mídia não só apresenta conteúdos, mas também incita reflexões, propiciando encontros e experiências significativas.

Para Duarte (2006), ver filmes é uma prática social tão importante para a formação cultural e educacional das pessoas quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas, entre outras. Ele ressalta que o cinema pode ser usado para trabalhar com os temas transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, esse documento quase nada versa sobre o cinema, trazendo abordagem genérica, não dando diretrizes claras sobre como incorporar efetivamente o cinema na sala de aula e não abordando profundamente a questão da capacitação dos/as professores/as para trabalhar com essa ferramenta.

Em sua pesquisa sobre o uso do cinema como ferramenta pedagógica nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, Bettoni (2011) identificou limitações na abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo ele, o documento falha ao não estabelecer uma base sólida para o emprego do cinema em sala de aula, mencionando o termo “cinema” apenas duas vezes e apenas em referência ao local físico de exibição de filmes. Além disso, termos como “vídeo” e “audiovisual” são raramente citados, sendo geralmente classificados como recursos complementares ou secundários no processo de aprendizado.

O autor também ressalta que, apesar de os PCNs reconhecerem o potencial didático do vídeo para envolver os/as estudantes, falta clareza sobre como integrá-lo na prática pedagógica. O documento destaca a utilidade do videocassete para armazenar e reproduzir imagens e sugere o vídeo como meio de ilustrar temas em certas disciplinas e criar um ambiente educacional no qual os/as estudantes podem examinar e questionar uma variedade de tópicos. No entanto, essa abordagem tende a reduzir o cinema a um mero instrumento didático, em vez de valorizá-lo como uma expressão artística rica e autônoma. Dessa maneira, percebe-se a visão utilitarista que o referido documento tem da sétima arte, reduzindo-a mais a um

recurso didático auxiliar do que como uma linguagem artística autônoma e rica em si mesma.

Bettoni (2011) conclui alegando que os PNCs afirmam que “as imagens audiovisuais oferecem um aprendizado mais contextualizado e significativo” (Brasil, 1998a, p. 143-144). Contudo, na investigação do autor sobre o documento, a linguagem audiovisual é mencionada brevemente, em um segmento sobre o uso de filmadoras como recurso didático. Assim, para Bettoni (2011), identifica-se uma discrepância entre a valorização do audiovisual no processo de ensino e a ausência de direcionamento claro para seu uso.

Em relação à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o documento orientador para a criação de currículos, materiais didáticos e avaliações na Educação Básica desde 2018, o cinema é destacado na área de linguagens como recurso, material e manifestação artística. Batista *et al.* (2020) destacam habilidades associadas ao uso do cinema, incluindo o posicionamento crítico, a identificação do contexto e finalidade da obra, e a participação em práticas de compartilhamento, entre elas, as audiovisuais e cinematográficas. No entanto, Garcia e Pereira (2018) observam que o documento aborda o cinema predominantemente como fenômeno cultural e objeto de consumo. Eles pontuam que o cinema é reconhecido mais como uma mídia para identificação e crítica do que como uma forma de arte acessível e capaz de gerar experiências subjetivas.

Nessa linha de pensamento, torna-se evidente que a BNCC, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), necessita de diretrizes específicas sobre como integrar o cinema na prática pedagógica. Além disso, não enfatiza a formação de professores/as ou reconhece plenamente o potencial do cinema como linguagem artística e meio de comunicação.

Ainda no tocante à transversalidade apontada do cinema, Castro *et al.* (2011) enfatizam que dessa forma consegue sensibilizar estudantes e aproximá-los/as de temas variados, seja na esfera social, política, pessoal ou educacional. Como ilustração dessa a transversalidade recomendada pelos documentos educacionais oficiais, Flores *et al.* (2022) citam uma abordagem sobre o conceito de cultura, destacando que, ao alinhar a mídia com as narrativas e roteiros que o cinema oferece, tem-se um aporte pedagógico diversificado. Dessa maneira, o cinema não se restringe ao entretenimento, mas se apresenta, segundo o autor aponta, como



um instrumento valioso para auxiliar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Alegre e Duarte (2008) destacam a necessidade de superar uma visão reducionista que limita o uso do cinema na sala de aula apenas como um meio instrumental para ensinar conteúdos curriculares. Eles enfatizam a importância de considerar também a dimensão estética do filme, seu valor cultural e seu papel na história do cinema. Ampliando essa discussão, Duarte (2006) ressalta que o cinema pode ser usado para abordar aspectos históricos, literários e cinematográficos, quer de forma isolada ou integrada. Portanto, é recomendável incorporar o cinema no processo pedagógico. No entanto, para garantir a eficácia dessa abordagem, é fundamental que os/as professores/as planejem cuidadosamente a seleção e apresentação dos filmes, garantindo que estejam alinhados com objetivos e contextos específicos para os/as estudantes. A esse respeito, realizar uma “curadoria” pode ajudar para as escolhas serem as mais precisas possíveis.

No contexto educacional, o cinema exige uma abordagem planejada do/a professor/a. Em vista disso, Larruscain (2011) destaca a importância de quatro etapas essenciais para garantir o sucesso da atividade fílmica em sala de aula: a seleção cuidadosa dos filmes, um planejamento detalhado, a exibição propriamente dita e, finalmente, um debate construtivo. Para ilustrar a importância de seguir metodicamente esses passos, consideramos o trabalho realizado por Bettoni (2011), em uma escola de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Ao empregar o audiovisual em suas aulas de filosofia, ele identificou uma deficiência na forma como os/as alunos/as se apropriavam do que viam e como interpretavam as imagens e as relacionavam ao conteúdo exposto nas aulas teóricas. Isso o levou a considerar um projeto que ajudasse a educar os/as alunos/as com, para e sobre cinema. Sem uma metodologia estabelecida, uma abordagem foi desenvolvida durante as aulas, considerando a realidade e o *feedback* dos/as discentes. Inicialmente, foi feito um diagnóstico sobre a relação dos/as estudantes com imagens e tecnologias por meio de um questionário. Os resultados indicaram que a maioria deles observa o cinema principalmente como entretenimento, com alguns reconhecendo sua natureza artística, mas predominantemente associado à aventura e diversão.

Em um segundo momento, Bettoni (2011) percebeu que os/as estudantes deveriam reconhecer a relevância histórico-cultural do audiovisual na cultura moderna e compreender como sua formação é influenciada pelas imagens. Para ele, seria essencial discutir a diversidade interpretativa do cinema, abrangendo os processos de criação e produção de um filme, incluindo estética, conceitos técnicos e teóricos. Além disso, os/as alunos/as deveriam valorizar a intuição e sensibilidade artísticas em filmagens e fotos, considerando o cinema tanto como fonte de conhecimento quanto uma expressão social significativa.

No terceiro e último momento, os/as alunos/as produziram obras audiovisuais usando a técnica de *stop motion*, comum em filmes de animação. Após serem introduzidos à técnica, os/as discentes, divididos em grupos, criaram vídeos de, no mínimo, 30 segundos usando fotografias capturadas por câmeras digitais ou celulares. Cada segundo de vídeo exigiu uma média de 10 fotografias. A edição foi realizada na escola, e os vídeos finalizados foram debatidos em sala, permitindo reflexão sobre acertos, erros e interpretações variadas. Os trabalhos foram posteriormente apresentados à comunidade durante um evento cultural do colégio.

Por fim, Bettoni (2011), com esse projeto, concluiu que promover a educação por meio do cinema significa capacitar o espectador a pensar e refletir, indo além da mera observação. Para o autor, mais do que apenas assistir, é essencial atribuir significado à experiência cinematográfica. Ele termina argumentando que o cinema deve ser utilizado não apenas para satisfazer desejos, mas como uma ferramenta para entender esses desejos, incentivando um posicionamento crítico em relação ao mundo, em vez de sermos simplesmente espectadores passivos.

Com o exemplo visto, percebe-se que, além dessa abordagem prática, é indispensável reconhecer a profundidade das obras fílmicas. Fabris (2008) ressalta que cada filme é produto de seu tempo e espaço, carregando particularidades e marcas de sua época. Além disso, Napolitano (2009) enfatiza que um filme é resultado de uma série de decisões e perspectivas, envolvendo um leque de profissionais e variados interesses, desde comerciais a estéticos e ideológicos. Portanto, ao incorporar o cinema na educação, é crucial entender e valorizar tanto sua natureza da representação quanto a da encenação cinematográfica.

Paes (2016) argumenta que o uso do cinema na escola pode ampliar o autoconhecimento e a compreensão do mundo, especialmente se adotada a

“pedagogia da criação”, um método que visa introduzir filmes não hegemônicos no ambiente escolar. Essa abordagem é destacada por Bergala (2022), que foi convidado pelo governo francês a elaborar um projeto de educação artística e ação cultural. Como resultado desse convite, Bergala escreveu *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, publicado em 2002, em Paris. No livro, Bergala (2002) sugere que o cinema pode ser introduzido na escola como um elemento “outro”, proporcionando uma experiência distinta. Ele enfatiza que a verdadeira essência não reside simplesmente em conhecer o cinema, mas na maneira única como cada indivíduo se apropria e se relaciona com ele.

Nessa mesma linha de pensamento, Leite e Christofolletti (2015) observam que os filmes criam zonas de discussão, espaços onde as palavras circulam livremente, permitindo que os espectadores se engajem em diálogos que vão além de verdades pré-definidas. Almeida (2001) reforça a relevância do cinema no ambiente escolar, argumentando que sua utilização sistemática pode transformar a escola em um/a participante ativo/a da cultura, ao invés de um mero repositório de conhecimentos massificados e desatualizados. De Castro (2011) acrescenta que a forma como o cinema retrata a sociedade, conceitos e ideologias deve ser incorporada às salas de aula de maneira estratégica, estimulando uma participação crítica dos/as estudantes, em vez de um consumo passivo.

Napolitano (2009) defende que a dimensão cultural não deve ser um obstáculo no trabalho escolar com o cinema, mas sim um aspecto a ser considerado pelo/a professor/a ao selecionar os filmes. Langie (2018) afirma que a escolha deve refletir uma curadoria diversificada, introduzindo os/as estudantes a filmes independentes e sub-representados, expandindo assim o repertório e enriquecendo a experiência cinematográfica. Ele ainda reforça essa ideia, enfatizando a importância de proporcionar experiências significativas para o público escolar.

No entanto, Ravello (2011) alerta para a necessidade de ir além da mera exibição. Segundo ela, muitos filmes são apresentados nas escolas como meros veículos de moral ou entretenimento, sem espaço para diálogo e reflexão a partir de suas narrativas. Berti (2015) enfatiza que o ato de assistir a um filme é uma convocação para experimentar as imagens e desvendar essas imagens na escola é essencial para entender tanto as intenções político-estéticas quanto as técnicas utilizadas. Visto dessa forma, o cinema apresenta-se como pedagogia propícia para

promover a emancipação dos/as alunos/as por meio de uma prática cultural com ênfase na formação social (Dantas Bugarin *et al.*, 2021).

Permitir que os/as alunos/as se envolvam ativamente no processo de criação cinematográfica transforma-os, conforme Berti (2015), em criadores/as ativos/as. Para alcançar esse engajamento, os/as professores/as devem adotar abordagens que motivem uma conexão profunda com a mídia. Bugarin *et al.* (2021) reconhecem que cada vez mais educadores/as veem o cinema como um recurso pedagógico valioso, visando uma abordagem curricular mais transformadora.

Considerando, contudo, que os/as estudantes de hoje crescem em um ambiente repleto de mídia visual, os filmes se tornam ferramentas poderosas para capturar a atenção e enriquecer a compreensão. Hooks (2013) sugere que a linguagem audiovisual, ao apresentar conhecimento, pode revitalizar as práticas pedagógicas, oferecendo aos/às alunos/as experiências mais enriquecedoras. Porém, é crucial lembrar, como destacam Fresquet e Migliorin (2015), que o cinema abrange uma ampla gama de emoções e sensações, desde a beleza até o desconforto e o perturbador. Isso quer dizer que é necessário preparar os/as estudantes para experimentar múltiplas emoções, de modo que eles/as percebam a ferramenta multifacetada que é o cinema e como ele transcende a mera narrativa visual, operando como um catalisador de emoções e pensamentos.

## **CAPÍTULO 3**

### **ENTRE LETRAS E LENTES: A TRADUÇÃO LITERÁRIA PARA O CINEMA**

Dando continuidade às discussões do capítulo anterior sobre a relação entre literatura e cinema, e o uso do cinema como ferramenta pedagógica, o Capítulo 3 aprofunda-se no conceito de tradução intersemiótica. Ele aborda como esse processo se estende além do cinema para incluir mídias como rádio, pintura, quadrinhos e teatro. Desse modo, o primeiro tópico deste capítulo discute a tradução do texto literário para o texto fílmico, vendo-a como uma reinterpretação e, muitas vezes, uma reinvenção que envolve escolhas para capturar a essência da obra fonte em novos formatos. Nesse contexto, o tópico traz o conceito de intermedialidade, explorando tanto a plurimedialidade – a combinação de várias mídias em uma única plataforma –, quanto a multimidialidade – a fusão de diferentes mídias para criar uma experiência coesa.

O segundo tópico foca no roteiro, descrito por Field (2001) como uma história contada em imagens, essencial para estruturar todos os elementos do filme em uma narrativa coerente. Além de organizar a narrativa, o roteiro influencia significativamente o uso de elementos visuais e sonoros para transmitir temas, emoções e mensagens. Finalmente, o terceiro tópico examina a tradução intersemiótica sob a ótica de vários teóricos e, entre eles, Plaza (1987), que enfatiza a captura e transmissão da essência da obra fonte, favorecendo a essência em detrimento da fidelidade textual estrita. Optamos por usar o termo "tradução" em vez de "adaptação", pois este último implica uma "fidelidade" ao texto-fonte.

#### **3.1 O processo de tradução do texto literário para o texto fílmico**

O processo de adaptação do texto literário para o texto fílmico envolve traduzir material escrito para o meio cinematográfico, um processo que vai além da mera conversão de texto em imagens. Essa tarefa requer uma reinterpretação criativa do material original. Cabello (2000) expande essa visão, apontando que a tradução literária não se limita ao cinema, mas se estende a outras mídias como rádio, pintura, quadrinhos e teatro, um fenômeno conhecido como intermedialidade. Portanto, a tradução não deve ser vista apenas como uma transcrição de uma forma

artística para outra, mas como uma reinterpretação e, frequentemente, uma reinvenção. Envolve escolhas criativas e técnicas que visam capturar e transmitir o espírito e a essência da obra original em novos signos, estabelecendo uma relação intermídias.

O conceito de intermedialidade é introduzido por Diniz (2018) como a interação entre diferentes sistemas semióticos, exemplificado, em sentido mais restrito a nível de ilustração, pela relação entre a linguagem verbal da escrita e a linguagem visual da pintura. No entanto, essa interação não se limita apenas às formas tradicionais de arte, mas se estende à junção de várias mídias. Por exemplo, em um videoclipe musical, elementos de cinema, teatro, dança e arte visual se unem para complementar a música, demonstrando os elementos incorporados pela intermedialidade. Como De Lima (2013) destaca, esse fenômeno não apenas abraça novas linguagens artísticas, mas também cria conexões multidimensionais entre diferentes formas de expressão.

Segundo Diniz (2018), a interação entre mídias pode ocorrer de duas formas distintas: plurimedialidade e multimidialidade. A plurimedialidade refere-se à combinação de várias mídias em uma única plataforma, onde cada mídia mantém sua individualidade e contribui de forma distinta, como ilustrado por um videoclipe que integra elementos de cinema, teatro, dança e artes visuais. Por outro lado, a multimidialidade foca na fusão dessas diferentes mídias para criar uma experiência coesa, frequentemente observada em plataformas online. Faquin (2018) descreve essas plataformas como ambientes multimidiáticos, exemplificados por reportagens em portais de notícias que combinam texto, imagens, vídeos, gráficos e fotografias para enriquecer a experiência do usuário.

Argumentando que os estudos na área da intermedialidade centram-se nas relações entre diferentes mídias, bem como em seus modos de configuração e suas estratégias comunicativas, Ghirardi (2022) defende que o termo tradução é o que é utilizado para designar um produto ou processo. Nesse contexto, a autora afirma que como produto, adaptação significa a criação que passou por alguma modificação para se ajustar ao novo ambiente no qual está inserido, como, por exemplo, uma música criada originalmente por alguém e depois tocada em outra versão ou ritmo por outra pessoa. Já como processo, ela argumenta que o conceito

se refere à transformação de uma obra fonte em uma obra derivada, sendo o foco de interesse desse trabalho.

No tocante à adaptação como transformação de uma obra fonte em derivada, mantendo o escopo do estudo em adaptações literárias para o signo fílmico, Curado (2008) destaca a importância de reconhecer e respeitar as características tanto do texto literário quanto do fílmico. Para ela, um autor ao criar um romance não tem a intenção de formular um roteiro cinematográfico, pois seu objetivo é literário. A tradução do romance *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar, ilustra esse desafio. Ao ter contato com o texto literário, o diretor Luiz Fernando Carvalho foi impactado pela vivacidade e riqueza das palavras de Raduan Nassar. Dessa forma, Curado (2008) afirma que ele se dispôs a tentar criar um diálogo entre as imagens das palavras com as imagens do filme. Assim, ao ler o texto, ele observou que as palavras “lhe propiciavam um resgate, respondiam à sua necessidade de elevar a palavra a novas possibilidades, alcançando novos significados, novas imagens” (Carvalho, 2002, p. 34) e para ele era como se o filme estivesse pronto.

Em vista disso, a adaptação institui não apenas uma transformação, mas também uma expansão da obra fonte, seja na dimensão do público que atinge, seja nas expectativas de leitura e dinâmicas de funcionamento, é o que defende Ghirardi (2022). Assim, para a autora, o processo de adaptação representa um ato de criação que não prioriza, necessariamente, a manutenção dos elementos narrativos no original, mas que envolve sempre uma reconfiguração, uma interpretação mais ampla, que se apropria, recupera e recria o texto primeiro. Desse modo, o processo de tradução é criativo, interpretativo e seletivo, de forma que a tradução não é simples transcrição ou cópia. Verdadeiramente, nos processos de tradução, histórias costumam ser modificadas quando confrontadas com a realidade material da mídia de chegada (Nóbrega, 2022).

Segundo Hutcheon (2013), na tradução não se visa reproduzir o texto adaptado, pois a tradução é repetição, mas repetição sem replicação. Com efeito, a adaptação traz elementos de quem o faz, bem como a visão, perspectiva e entendimento da obra fonte. Dessa forma, opera-se uma espécie de reconfiguração do texto-fonte, em que pode se repensar a essência ou o tom da história do texto de chegada, de maneira que esse texto-fonte é usado como ponto de partida, porém o resultado é algo novo e distintamente único. Inclusive, muitas vezes, esse resultado

também é influenciado, conforme defende Nóbrega (2022), pela realidade material da mídia de chegada, já que histórias costumam ser modificadas quando confrontadas com a realidade material.

Considerar o processo adaptativo uma transposição criativa de traços de um produto fonte para outra mídia, conservando, contudo, a trama ou a narrativa principal, permite, conforme Ghirardi (2022), superar leituras redutoras. Nesse sentido, a tese defendida por Nóbrega (2022) argumenta que a tradução exige consideração de três tipos de intervenção criativa: invenção – gerando elementos da história –, organização – estruturação da história –, e expressão – através de uma mídia. Essa visão é complementada por Ferro (2014), quando esta defende que adaptar se trata de uma releitura da obra original, elaborada segundo a visão, experiência social, cultural e histórica do adaptador que faz a releitura e que não há processo de perda e sim, uma troca da linguagem. No entanto, nesse processo, a missão do/a adaptador/a é dupla: ao mesmo tempo em que precisa avaliar o produto a ser adaptado e a possibilidade de transportá-lo para outra mídia, Ghirard (2022) esclarece que ele/a necessita também identificar problemas e obstáculos a serem superados para obter sucesso no seu projeto de nova expressão por meio da tradução. Um desses problemas é exemplificado por Marcelino (2019), que alerta para o cuidado ao se adaptar uma obra (clássica), haja a vista o perigo de não agradar a todos/as, principalmente para aqueles que acreditam na intocabilidade do texto.

Quando se fala de artefatos culturais, como literatura e cinema, Julio Jeha (2004) defende que é preciso considerar que eles pertencem a mídias diferentes e, portanto, requerem interpretantes diferentes. O autor conclui que, por certo, há uma relação de similaridade entre um texto e um filme, ou, caso contrário, não se reconheceria um como representação do outro. Porém, Hutcheon (2013) esclarece que a questão da transcodificação de linguagens da literatura para o cinema, estabelecendo o contraste entre “contar” e “mostrar”, é, respectivamente, próprio do modo literário e o segundo, próprio do fílmico. Dessa forma, a autora complementa justificando que o contar na narrativa literária apela para a imaginação, moldada pelas palavras escolhidas no texto direcionando seus significados, mas, por outro lado, também se liberta pela ambiguidade e polissignificação das palavras literárias, bem como pela ausência dos limites visuais.



Em contraste, Hutcheon (2013) justifica que o ato de “mostrar” no cinema leva o espectador da imaginação à percepção direta, mesclando visões gerais e detalhadas. Dessa forma, a representação cinematográfica mostra que não depende apenas da linguagem verbal para transmitir significados e contar histórias: o visual e gestual são repletos de associações complexas, enquanto a música amplia a atmosfera emocional dos personagens, evocando reações emocionais no público.

Ao longo do século XIX, o processo de adaptação de romances literários para o cinema, conforme argumenta Ghirard (2022), alcançava um público crescente. Para ela, a obra adaptada ia formando uma nova expectativa nos receptores, de forma que, gradualmente, esse público ia se acostumando a ver obras literárias no teatro e no cinema. No entanto, era esperado por esse público que houvesse mudanças nessa transposição, de maneira que elementos novos, conforme apresentados nos palcos ou nas telas, fossem inseridos no romance. Assim, é possível perceber a natureza dinâmica da relação entre o público e as adaptações de obras literárias para outros meios, como o teatro e o cinema.

Percebe-se, portanto, que a experiência de consumir uma história através da leitura difere da experiência de vê-la encenada ou projetada. Nesse caso, o cinema e a literatura podem ser transformados de forma diferente. Curado (2008) diz que isso pode mudar como as pessoas veem e pensam. No caso do filme, a mudança não é apenas formal, já que o cineasta tem sensibilidades e propósitos diferentes do/a escritor/a.

Dessa maneira, ao se apropriar das ideias de intermedialidade, o público se acostuma com a ideia de que nas adaptações de um conjunto de signos para outro haja diferenças entre a obra original e sua versão adaptada. Ao reconhecer que cada meio tem suas próprias forças e limitações e que as mudanças são não apenas aceitáveis, mas muitas vezes necessárias, acontece o movimento defendido por Xavier (2003, p. 62), que preconiza que “a adaptação deve dialogar não só com o texto original, mas também com seu contexto, [inclusive] atualizando o livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores neles expressos”. Essa visão é complementada por Kohlbach (2018), que afirma que a obra resultante da adaptação traz uma nova perspectiva da original, pois devem ser vistas como um investimento na capacidade do leitor de captar as histórias veiculadas em diferentes meios.

De acordo com Dias e Canda (2022), para garantir o êxito de uma adaptação, é crucial considerar diversos aspectos inerentes ao processo. Primeiramente, é essencial entender a maneira pela qual a transição de uma linguagem para outra ocorre. Além disso, é imperativo reconhecer e resolver os impasses e estranhamentos que surgem durante a recriação. Por fim, não se pode negligenciar as características distintas de cada linguagem envolvida. Ao responder a essas considerações, o adaptador está mais bem posicionado para realizar uma tradução fiel e, ao mesmo tempo, inovadora entre mídias.

Complementando essa perspectiva, Stam (2008) defende que vai partir de nosso entendimento de que algumas adaptações não conseguem captar, como, por exemplo, o que mais apreciamos nos romances-fonte e que também algumas adaptações realmente perdem pelo menos algumas características manifestas em suas fontes. Assim, para De Lima (2013), a tradução é uma releitura da obra-fonte pelo/a artista que a produziu, pois refere-se ao processo de tomar uma obra existente e modificá-la ou reinterpretá-la para um novo meio ou contexto. Dessa maneira, ao se traduzir intersemioticamente uma obra, Dias e Canda (2022) defendem que esse processo traz percalços, dúvidas e soluções que precisam ser comportadas.

Dessa forma, adaptar, conforme a perspectiva das autoras, não é apenas apropriar-se de determinada obra, mas abrir diálogos a novas criações. Nesse contexto, Marcelino (2016) destaca que a adaptação é parte de uma tessitura maior que se encontra em constante mudança, pois envolve não só a obra original, mas também as leituras e interpretações que cada indivíduo faz dela, renovando desse modo o texto literário. Nessa perspectiva, Jeha (2004) enfatiza que os signos se expandem e transitam entre sistemas, gerando constantemente novos significados.

Dessa forma, Hutcheon (2013) concorda com a perspectiva apresentada, defendendo que uma adaptação é, ao mesmo tempo, um produto e uma produção. Em relação ao cinema, Christian Metz (1974 *apud* Hutcheon, 2013), complementa essa visão, afirmando que o cinema conta histórias contínuas e diz coisas que também poderiam ser expressas na linguagem das palavras, porém as dizendo distintamente. Ainda conforme o autor, há uma razão tanto para a possibilidade quanto para a necessidade de adaptações, uma vez que a adaptação pode trazer novos insights, perspectivas ou ênfases que não estavam presentes ou não eram o

foco na obra original. Para fins de ilustração, quando a obra literária *O Senhor dos Anéis* (2001), de Tolkien, foi adaptada para o cinema, o resultado não foi apenas uma reprodução literal dessa obra. Na verdade, houve uma releitura por parte de quem a adaptou para o cinema, trazendo sua interpretação pessoal, focando em certos aspectos da história, seja omitindo ou modificando outros, para que assim conseguisse atender às demandas e limitações do meio cinematográfico.

Ainda nessa linha de pensamento, Bazin (1991 *apud* Stam, 2008) sugere que a adaptação, longe de ser ilegítima, tem sido uma prática perene em todas as artes. No caso específico da adaptação para a obra fílmica, o autor defende que é uma prática criativa e produtiva, um catalisador de progresso para o cinema. É o caso, por exemplo, que apesar de fugir do escopo do cinema, mas que serve para entender o raciocínio de Bazin (1991 *apud* Stam, 2008), das tragédias gregas que, embora fossem adaptações ou reinterpretações de mitos conhecidos pelo público, cada dramaturgo implementa sua própria visão, estilo e interpretação desses mitos, fazendo com que a obra continue presente e relevante.

Por outro lado, Neves (2016) sustenta que, no andamento da tradução, diversas instâncias interferem nesse processo, sendo elas: leitores/as, críticos, editores/as, revisores/as, pais, professores/as, entre outros. Dessa forma, a autora argumenta também que não é apenas o/a tradutor/a, mas também essas instâncias, que realizam adaptações na obra literária. Estas adaptações, segundo ela, são traduzidas de acordo com seus interesses, cultura e o público-alvo de cada instância envolvida.

Por fim, Naremore (2000) argumenta que a adaptação é parte de uma teoria geral da repetição, já que narrativas são de fato repetidas de diversas maneiras e em meios artísticos ou culturais distintos. Em contrapartida, Silva (2009) defende que a adaptação deve preservar sua autonomia, sustentando-se como obra. Caso não o faça, segundo o autor, corresponderá ao que se costuma chamar de adaptação servil.

### **3.2 O roteiro**

Bernardet (1985) define o cinema pela capacidade de capturar e projetar fragmentos da realidade sem a intervenção direta humana, argumentando que ele

tem o poder único de apresentar a realidade tal como é, tornando-se, assim, uma “prova de verdade” para o/a espectador/a. Turner (1993) expande essa visão, argumentando que o cinema não se limita apenas a uma forma de arte. O autor defende que ele é uma prática social que comporta a linguagem, os signos, as relações humanas, a expressividade e que se comporta como indústria ao oferecer oportunidades aos indivíduos.

Nesse contexto, para que a realidade do cinema possa ser compreendida, apreciada e refletida, é preciso haver uma estrutura com a qual a narrativa seja organizada, de modo que esses pedaços de realidade destacados por Bernadet (1985) sejam capturados e contextualizados na trama. Assim, o roteiro surge como o esqueleto da obra cinematográfica, fundamental para organizar e dar sentido aos fragmentos da realidade capturada, garantindo uma experiência narrativa coerente e imersiva para o/a espectador/a.

Field (2001) define o roteiro como uma história contada em imagens que sustenta todos os elementos do enredo no lugar. Dessa maneira, pode-se afirmar que o roteiro serve como base para um filme, uma peça de teatro, entre outras artes visuais, delineando todos os elementos narrativos, visuais e auditivos que serão usados na produção. Assim, os elementos que compõem o roteiro, como diálogos, descrições de cenas, ações dos personagens, servem de base para a criação da obra visual.

Um bom roteiro, segundo Hornaday (2021), proporciona fluidez e coesão à narrativa, fazendo com que um filme pareça fluir naturalmente, de maneira lógica e suave, sem saltos abruptos ou momentos que pareçam forçados ou deslocados. A autora enfatiza que um roteiro bem elaborado consegue guiar tantos aqueles/aquelas que o fizeram, quanto o público durante a narrativa, de forma que os ajude a se envolver com a história, seguindo os eventos e o desenvolvimento dos personagens sem se distrair ou confundir. Já um roteiro mal planejado, ainda de acordo com ela, pode fazer com que os conflitos e desenvolvimentos pareçam forçados ou arbitrários, de maneira que prejudique a percepção do espectador em relação à coesão e ao impacto da história, fragmentando a narrativa.

O roteiro não só define a estrutura da narrativa, mas também influencia como os elementos visuais e sonoros serão usados para transmitir temas, emoções e mensagens. Isso significa que ele exige de quem vai produzi-lo habilidade técnica

em escrever diálogos e estruturar uma história, além de uma compreensão da natureza humana, dos conflitos e das motivações que impulsionam os personagens. Contudo, a escrita inicial do roteiro, conforme destaca Field (2001), é marcada pela liberdade criativa e pela produtividade sem autocensura durante as fases iniciais da escrita.

Campos (2007) ressalta que a verdadeira essência do roteiro pode estar em simplesmente capturar e mostrar um pedaço da vida das pessoas, oferecendo um vislumbre autêntico de suas experiências. Ele exemplifica sua visão através da obra *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez, sugerindo que um roteiro baseado nesse livro poderia explorar a complexidade e a evolução da personagem, criando uma conexão mais forte com o/a espectador/a, que seria atraído/a não apenas pela trama, mas pela jornada emocional e pelo desenvolvimento da personagem.

Comparato (2018) defende que a criação de um roteiro passa por algumas etapas que desempenham papel importante na moldagem da narrativa, tornando-a coesa. Essas etapas que o autor define são: a) concepção da ideia – marcando o ponto de partida para o/a roteirista; b) desenvolvimento do conflito e da estrutura – considerados por ele como espinha dorsal da história, guiando o desenvolvimento dos eventos; c) criação das personagens – que Comparato (2018) argumenta ser o coração da narrativa e é o que vai criar a conexão emocional com o público; d) diálogos e cenas – o que tornaria, na visão do autor, a trama envolvente e crível. Honarday, (2021) complementa essa perspectiva defendendo ser importante que a narrativa tenha, além do citado por Comparato (2018), bom ritmo, pois ele ajuda na progressão, mantendo o espectador investido nos personagens e na história.

Field (2001) apresenta uma perspectiva distinta da de Comparato (2018) sobre a formulação de um roteiro. Ele propõe que a construção se divida em quatro e que é essencial saber previamente o final, o início e os pontos de virada ao fim dos Atos I e II antes de começar a escrever. Ele ainda argumenta que nos atos I e II, respectivamente, deve se estabelecer personagem principal, premissa dramática e a situação, bem como o contexto de confrontação, onde o personagem enfrenta obstáculos para alcançar sua “necessidade”. Assim, são duas visões diferentes para os mesmos fins criativos, ressaltando que não existe receita pronta e maneira rígida de fazer.

Field (2001) aborda ainda que o processo criativo no desenvolvimento de roteiros envolve erros e ajustes, aprendendo com sequências que não funcionam para identificar as que funcionam. Nesse sentido, o autor sugere uma experimentação e flexibilidade, onde os erros são vistos como parte integrante do processo de aprendizado e as sequências que não funcionam têm um valor particular, pois ele conclui que elas apontam para aquelas que funcionam, ajudando a refinar e a melhorar a narrativa. No entanto, o autor aponta que cenas que não contribuem para o fluxo da ação devem ser cortadas, mesmo que sejam consideradas boas, pois podem de alguma forma prejudicar a coesão ou a fluidez da narrativa.

Neste contexto de consideração sobre o processo criativo e a importância de uma narrativa coesa, Comparato (2018) oferece uma perspectiva complementar para a criação de roteiros, argumentando haver diferentes tipos de ideias, algumas vindas da memória pessoal ou vivência, que ele classificou como ideia selecionada, outras, inspiradas pelo que se escuta de outros, classificadas pelo autor como ideia verbalizada, e, por fim, as que Comparato chamou de ideias adquiridas, através da leitura, que são, portanto, ideias lidas. Assim, é possível entender como esse rol de ideias oferece aos roteiristas inspiração e material necessários para a criação de seus roteiros.

A primeira classificação dessas ideias surge através da experiência individual e tem um forte elemento autobiográfico. Para Comparato (2018), essa perspectiva pode oferecer profundidade emocional ao roteiro por refletir as percepções, sentimentos e reflexões pessoais do criador do roteiro sobre suas experiências. Ainda sobre isso, o Comparato (2018) defende que a criatividade e a originalidade são fundamentais para a dramaturgia e a criação artística e destaca também que a originalidade é o que diferencia um texto de outro, marcando o estilo individual de um artista.

No segundo rol de ideias de Comparato (2018), isto é, as ideias verbalizadas, esse tem um cunho majoritariamente oral e diz respeito à escuta que se faz dos outros, seja mediante conversas, histórias contadas ou mesmo notícias. Comparato (2018) alega que esse tipo de ideia depende da capacidade do/a roteirista de ouvir ativamente e captar elementos interessantes que possam ser transformados em material para roteiros. Ele defende ainda que as ideias verbalizadas permitem

explorar perspectivas e experiências fora do âmbito pessoal do autor, oferecendo uma diversidade temática e possibilitando a exploração de personagens e situações fora de sua vivência direta.

Por fim, a última classificação das ideias, as adquiridas, são obtidas, conforme assevera o Comparato (2018), por meio da leitura, abrangendo uma vasta gama de materiais, como livros, artigos, ensaios e qualquer outro tipo de conteúdo escrito. Para Comparato (2018), esse tipo de ideia oferece uma riqueza de conhecimento, teorias, conceitos e histórias já elaboradas que podem servir de inspiração ou ponto de partida para o desenvolvimento de roteiros e permitem ao roteirista explorar temas e contextos que podem estar além de sua experiência direta.

Em relação ao conflito, a tese principal de Comparato (2018) sobre o assunto é que ele é a essência do drama, sendo fundamental para a organização e o desenvolvimento da ação até o final. O autor defende que sem conflito não haveria ação, e conseqüentemente, não existiria drama. Dessa forma, Hornaday (2021) complementa essa visão alegando que conflitos que parecem forçados ou inseridos na trama sem uma justificativa lógica, desencadeiam uma desconexão por parte do/a espectador/a, que pode sentir que os eventos estão acontecendo de forma aleatória, sem um desenvolvimento natural que os justifique.

No que tange às personagens no roteiro, Comparato (2018) destaca seu papel central na criação de conflitos, afirmando serem essenciais para o desenvolvimento do drama, além de gerar conflitos de acordo com suas necessidades ou seu caráter. Complementando essa visão, Hornaday (2021) destaca que o desenvolvimento dos personagens no roteiro deve refletir os desafios delineados desde o início da trama. Assim, ela assevera, quando os eventos e os desenvolvimentos dos personagens estão bem integrados, o público pode acompanhar a história e manter-se investido no desenrolar da narrativa.

Os diálogos também são parte importante do roteiro, pois segundo defende Egri (1946 *apud* Kohan, 2011), eles servem como instrumento para a exposição da trama, o delineamento dos personagens e a progressão do conflito. Kohan (2011) argumenta ainda que os diálogos devem ser bem elaborados, pois constitui o elemento mais evidente da narrativa ao/à espectador/a, isto é, é através deles que muitas vezes a história é comunicada e percebida pelo público, revelando

informações, conflitos e resoluções, movendo a narrativa de maneira coesa e compreensível. Kohan (2011) finaliza defendendo que diálogos bem escritos podem revelar muito sobre a personalidade e o mundo interno dos personagens sem a necessidade de descrições físicas extensas ou exposições diretas sobre seus pensamentos.

Por fim, na estrutura do roteiro há o desfecho. Nesse ponto, é onde pode acontecer ou não a resolução dos conflitos, bem como as conclusões para as questões e desafios enfrentados pelos personagens. O desfecho também tem papel importante de reforçar a coesão narrativa, assegurando que todos os elementos da história sejam adequadamente amarrados. A maneira como a história conclui pode deixar uma impressão duradoura no público, influenciando como o filme é percebido e lembrado. Portanto, um desfecho bem executado pode intensificar a experiência emocional do espectador, tornando a história mais memorável e significativa.

### **3.3 Tradução intersemiótica**

Nas artes, o conceito de tradução, conforme Diniz (1994) destaca, é frequentemente entendido como um ato de transferir um sentido inerente ao texto. Quando essa ideia é aplicada à literatura, os trabalhos de Júlio Plaza (1987) tornam-se referência no Brasil. Plaza (1987) descreve a tradução intersemiótica como a interpretação de signos verbais por sistemas de signos não verbais. Jakobson (1996, p. 72) complementa essa definição, explicando que se trata da tradução entre diferentes sistemas de signos. Na presente pesquisa, exploramos e adotamos esse conceito de tradução intersemiótica, para descrever o processo pelo qual os/as estudantes interpretam um conjunto de signos literários e os recriam em um sistema de signos diferente, como curtas-metragens. Priorizamos capturar e transmitir a essência da obra-fonte mais do que manter uma fidelidade textual estrita. Contudo, se o objetivo fosse manter a fidelidade máxima ao conteúdo e à narrativa original, preferiríamos o termo "adaptação".

Nessa perspectiva, a interação entre diferentes formas de linguagem é uma das características do século XX, conforme defende Plaza (1987), e continua a evoluir no século XXI. O autor defende que elas aparecem sob forma de traduções/adaptações de obras literárias e peças teatrais para o meio radiofônico e



cinematográfico. É possível citar, como exemplo, o romance *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Escrito entre 1605 e 1615, essa obra literária já foi reinterpretada em desenhos animados, filmes e até HQs. Assim, da mesma forma, muitas peças teatrais foram reinventadas para o rádio, onde a falta de elementos visuais foi compensada por um trabalho sonoro imersivo, com muitos efeitos e música. Em nossa pesquisa, adotamos o termo “tradução”, pois achamos que o seu conceito abrange a ideia que tivemos para a produção dos curtas-metragens, uma vez que os/as estudantes interpretaram um conjunto de signos (texto literário) e depois o recriaram em um sistema de signos diferente (curtas-metragens). Como a preocupação maior não é manter a “fidelidade” ao texto-fonte no sentido tradicional, mas sim capturar e transmitir a essência dele em outra forma de expressão, optamos por essa definição. Contudo, se fôssemos trabalhar com o conceito de transformar uma obra para um novo meio, atentando-se ao máximo à fidelidade, ao conteúdo e às narrativa-fontes, optaríamos pelo termo “adaptação”.

Complementando essa visão, Lira (2003) esclarece que os fenômenos da interação semiótica entre linguagens se referem às relações tradutoras intersemióticas, porém sem se confundir com elas. Assim, a tradução intersemiótica resulta como uma transformação de uma obra de uma mídia, linguagem ou arte em outra, de modo que cada uma conserve as peculiaridades inerentes aos seus suportes e mídias. Já Plaza (1987) destaca que o ato de traduzir vai além dos limites linguísticos. Ele sugere que o tradutor se situa diante de uma história de preferência e diferenças de variados tipos de eleição. No entanto, para o autor, é crucial entender que a tradução intersemiótica não está estritamente ligada à fidelidade ao original. Em vez disso, Plaza (187) defende que ela é influenciada tanto pelos procedimentos linguísticos quanto pelo contexto histórico e os meios empregados no processo.

Jeha (2004) argumenta contra a abordagem simplista de avaliar traduções baseando-se apenas na fidelidade ao original. Ele acentua que o critério mais adequado para avaliar uma tradução intersemiótica é o transporte de significados do sistema-fonte para a nova representação. Esse processo deve considerar contextos culturais, semióticos e interpretativos. Isso porque, conforme ele expõe, avaliar uma tradução meramente por sua proximidade com o original pode omitir significados essenciais. Afinal, um signo funciona em um contexto e leva ao desenvolvimento de

um interpretante. Complementando essa perspectiva, Lira (2003) destaca que, independente das abordagens e enfoques sobre a tradução, todos convergem para uma ideia central: a tradução como transcodificação criativa.

Nesse contexto, muito se tem discutido sobre o produto final da tradução intersemiótica, no sentido de que seria ele apenas uma “reprodução” feita em outras linguagens. Plaza (1987) argumenta que nenhuma tradução será viável se aspirar essencialmente a ser uma reprodução parecida ou semelhante ao original. Complementando esse pensamento, Octávio Paz (1974 *apud* Plaza, 1987) defende que traduzir é muito difícil, não menos difícil que escrever textos originais, mas não é impossível. O autor ainda sustenta que tradução e criação são operações gêmeas, pois, na visão dele, de um lado a tradução é indistinguível, muitas vezes, da criação. E de outro, há um incessante refluxo entre as duas, uma contínua e mútua fecundação. Completando o pensamento de Paz, Lira (2003) defende que a tradução como prática intersemiótica depende das qualidades criativas e do repertório do tradutor, por isso podemos, também, colocá-la como prática crítico-criativa. Salienta-se, ainda, que o mesmo raciocínio também pode ser aplicado à adaptação.

Assim, a tradução intersemiótica vai além de apenas representar o original em um novo formato. Em vez disso, é um processo de criação, onde novas realidades, emoções e significados podem ser concebidos. Hutcheon (2013) sugere que, em vez de serem vistas como simples imitações ou reproduções, as traduções frequentemente mantêm um diálogo com suas fontes originais. Nessa perspectiva, pode envolver tanto fidelidade a aspectos do original quanto a introdução de novos elementos, interpretações ou ângulos, uma vez que, como defendido no parágrafo anterior, as traduções, em muitos casos, não apenas traduzem o original para um novo meio ou contexto, mas também o reimaginam e o reinterpretam.

Para Diniz (1994), a utilização de uma linguagem é um ato de produzir significado. Coadunando com essa visão, Plaza (1987) destaca que o pensamento em si já possui características de um signo, isto é, uma representação que carrega um significado específico. Dessa forma, ao expressar pensamentos, traduzem-se esses signos internos em uma linguagem concreta que possa ser compreendida e interpretada por outros, permitindo a interação interpessoal. Dessa forma, o processo de adaptação/tradução deve ser entendido, como defende Hutcheon

(2013), como uma criação, pois sempre envolve uma reinterpretação e uma recriação. Desse processo resulta, portanto, o pensamento em signos, como transcrição de formas na sua historicidade, como proposto por Plaza (1987).

Lira (2003) propõe que a tradução intersemiótica induz à descoberta de novas realidades, visto que na criação de uma nova linguagem não se visa simplesmente outra representação de realidades ou conteúdos já pré-existentes em outras linguagens, mas a criação de novas realidades, de novas formas-conteúdo. Nesse sentido, a tradução intersemiótica deve ser vista como um processo de criação e descoberta, não apenas de representação, uma vez que ocorre entre diferentes sistemas de signos e pode resultar na revelação ou descoberta de novas facetas, emoções ou perspectivas que não estavam presentes ou não eram evidentes no original. Assim, o processo de traduzir intersemioticamente não é apenas um ato de transferir conteúdo de um sistema de signos para outro, mas um processo que pode revelar e criar novas realidades e significados.

Sobre esse fluxo, Hutcheon (2013) declara que a adaptação buscaria, em linhas gerais, equivalência em diferentes sistemas de signos para os vários elementos da história. Nesse sentido, Ribeiro (2012) justifica que toda percepção ou tradução é, essencialmente, uma interpretação. Para ele, o pensamento humano evolui por meio de traduções. Além disso, Ribeiro (2012) enfatiza a tradução não apenas como uma atividade linguística, mas também como um processo semiótico. Nesse processo, os signos são constantemente interpretados e reinterpretados. Por fim, o autor conclui que um signo mental gera outro signo em uma língua, cultura ou sistema semiótico diferente.

Nesse contexto, Plaza (1987) expõe que se traduz intersemioticamente aquilo que interessa em um projeto criativo, que suscita empatia e simpatia. Portanto, é preciso que o tradutor tenha alguma identificação com o texto ou objeto fonte para o qual busca tradução. Ele defende também que não se traduz qualquer coisa, mas aquilo que com o tradutor sintoniza como eleição da sensibilidade, como afinidade eletiva. Dessa forma, para fins de ilustração, a reescritura, conforme argumenta Alves (2018), seria o modo pelo qual um leitor não profissional leria as obras originais, como resumos, resenhas, críticas, montagens teatrais, adaptações fílmicas, entre outros, estabelecendo uma relação entre o texto de partida e o de chegada. A autora complementa afirmando que, para se compreender o caráter de

cada um desses sistemas, é necessário entender os aspectos a eles inerentes, ou seja, que tipos de signos são empregados e como é a sua organização.

Por outro lado, Santaella (2005) justifica haver um processo relacional na mente do/a espectador/a que ocorre através da relação de representação que o signo mantém com seu objeto, produzindo na mente desse/a mesmo/a espectador/a outro signo que traduz o significado do primeiro. A autora explica que, por consequência, o/a espectador/a está ativamente envolvido/a na construção de significados e, em vez de ser um/a receptor/a passivo/a, ele/a interpreta e relaciona signos com base em sua experiência e contexto pessoal. Por exemplo, um filme que esse/a espectador/a assiste e vê um personagem segurando uma rosa vermelha. Consoante o pensamento de Santaella (2005), essa imagem não apenas representa uma flor. Dentro desse processo relacional, a rosa pode lembrar o/a espectador/a de um romance, paixão ou até de alguma experiência pessoal com rosas, conforme defende a autora.

É importante lembrar, também, que no processo de tradução, apesar de cada arte ter suas peculiaridades, elas não precisam, necessariamente, uma querer se sobrepor a outra, embora Plaza (1987) afirme que o projeto tradutor criativo se define pelos conflitos, atritos e roteiros ambíguos de seus interpretantes. Isso quer dizer que quase sempre haverá desafios – que podem ser conflitos ou atritos – ao tentar capturar a essência da obra original em uma forma diferente.

Diniz (1998) exemplifica essa dinâmica relacionando teatro e cinema, declarando que quando se traduz do primeiro para o segundo, alguns elementos considerados peculiares ao teatro serão transformados em outros, especificamente cinematográficos. Dessa maneira acontece quando se adapta um livro para o filme. A literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima, dessa forma, o livro pode passar páginas descrevendo os sentimentos de um personagem. Já o filme, segundo define Sotta (2015), é a arte da imagem em movimento. Assim, ele pode precisar comunicar isso em alguns segundos de expressão facial ou através de uma cena. Portanto, a tentativa de traduzir fielmente cada aspecto pode não ser viável ou mesmo desejável e, em vez disso, pode se optar por caminhos diferentes para chegar à mesma emoção ou ponto da história.

Ainda nessa relação entre cinema e literatura, Curado (2007) argumenta que essas artes constituem dois campos de produção sónica distintos cuja relação

acontece devido à visualidade presente em determinados textos literários, permitindo a transposição para o cinema. Por exemplo, é possível ler um romance que descreva detalhadamente o cenário, transportando o/a leitor/a para a cena descrita no livro. Da mesma forma, um filme também pode oferecer uma representação visual desse cenário. Dessa maneira, observa-se a relação intrínseca que tanto a literatura quanto o cinema conseguem evocar, embora a primeira use predominantemente a linguagem verbal e a segunda, predominantemente, a linguagem visual. No entanto, é fundamental reconhecer, conforme aponta Sotta (2015), a pluralidade do cinema. Este não só se apropria da linguagem visual, mas também incorpora traços de outras artes e uma ampla variedade de elementos.

Para Plaza (1987), no que corresponde a essa dinâmica, a leitura para a tradução não visa captar no original um interpretante que gere consenso, mas ao contrário, visa penetrar no que há de essencial no signo. Curado (2007) complementa afirmando que uma vez que essa anuncia que a possibilidade de transformação de uma obra literária para o cinema é uma forma de interação entre mídias, havendo espaço para interpretações, apropriações e redefinições de sentido. Ainda assim, apesar de haver relação dinâmica e criativa da obra adaptada com a original, as adaptações muitas vezes enfrentam certo estigma ou desvalorização, pois pode haver, como defende Hutcheon (2013), uma percepção de que a adaptação é inferior ou menos autêntica ao original. A autora sustenta que essa percepção pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo noções tradicionais de originalidade, bem como preconceitos em relação a determinados meios, como, por exemplo, a falsa ideia de que a literatura é superior ao cinema, quando, na verdade, ambas são formas de arte distintas e cada uma com suas particularidades.

Curado (2007) destaca que, após a transição de um texto literário para o cinema, o resultado não é apenas a simples conversão de uma linguagem para outra. Isso ocorre porque escritores e cineastas possuem sensibilidades e propósitos diferentes. Ampliando essa visão, Neves (2016) argumenta que o cinema tem ao seu alcance inúmeros símbolos para emoções que até hoje não encontram expressões nas palavras. Johnson (2003) concorda com essa perspectiva, ressaltando que enquanto um romancista tem à sua disposição a linguagem verbal com toda a sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral,

sons não verbais, música e a própria língua escrita. Ainda na visão do autor, todos esses materiais podem ser manipulados de diversas maneiras. Concluindo, Metz (1974, *apud* Neves, 2016, p.18) sugere que, mesmo sendo o cinema que nos conta histórias contínuas, tais narrativas, em favor da literatura, também poderiam ser expressas na linguagem das palavras, porém dizendo distintamente.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA E O TECER DAS ESTRATÉGIAS**

Este capítulo detalha a metodologia utilizada para a coleta de dados desta pesquisa, além de descrever a aplicação prática das oficinas. O passo a passo aqui relatado pode ser adaptado para outras turmas e contextos educacionais, conforme as necessidades identificadas pelos/as docentes. Explicamos a escolha pelo método de pesquisa-ação, detalhamos os/as sujeitos/as envolvidos/as e como todo o trabalho foi conduzido, além dos riscos, benefícios e categorias que foram analisadas. Essa etapa do trabalho foi importante, pois demonstrou que, com planejamento adequado e metas bem definidas, a pesquisa pode ser conduzida com naturalidade.

Além disso, a coleta de dados focou no desenvolvimento de estratégias para a leitura e interpretação de textos literários em sala de aula, bem como na tradução intersemiótica desses textos e na produção de três curtas-metragens, os quais podem ser visualizados através de *QR codes* em sua respectiva seção. Por fim, os detalhes de como essas oficinas foram implementadas e as traduções realizadas também foram discutidos, ilustrando como as atividades foram projetadas para melhorar as habilidades literárias e de apropriação da linguagem cinematográfica e letramento visual dos/das estudantes.

#### **4.1 O processo de pesquisa-ação interventiva**

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, reconhecida por seu papel essencial no estudo dos fenômenos humanos, como destaca Godoy (1995). Segundo Gil (2017), esse tipo de pesquisa se debruça sobre dados verbais e visuais para alcançar uma compreensão aprofundada de determinado fenômeno. A abordagem qualitativa, marcada por sua natureza interpretativa e descritiva, valoriza metodologias como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante. Estas são caracterizadas pela análise de dados que exige uma capacidade analítica e um estilo único do/a pesquisador/a, dada a ausência de padrões rígidos para a condução do estudo. Portanto, este trabalho visa explorar a construção de significados, motivações e interações humanas, enfatizando a

subjetividade dos elementos investigados para uma melhor compreensão e interpretação, conforme sugere Prodanov e Freitas (2013).

Nesse contexto, o presente estudo se alinha à abordagem de pesquisa-ação, conforme descrito por Franco (2005). Essa metodologia tem sido empregada de diversas formas ao longo das últimas décadas, com diferentes finalidades, contribuindo para um amplo leque de abordagens teórico-metodológicas. Tal diversidade nos instiga a ponderar sobre sua importância epistemológica e suas potencialidades como prática investigativa, especialmente em projetos que buscam não apenas entender, mas também intervir e transformar a realidade.

Alicerçada nessa perspectiva, nossa investigação também se inspirou na descrição de Gil (2017) de pesquisa como um procedimento racional e sistemático que tem em vista solucionar problemas específicos. Considerando o caráter interventivo de nosso estudo e a análise dos dados coletados, que sublinham a natureza qualitativa de nossa pesquisa, o desafio identificado foi o de desenvolver estratégias eficazes de leitura e interpretação de textos literários em sala de aula, focando em alunos/as do 8º ano do ensino fundamental anos finais. Para isso, foi necessário estabelecer critérios que, segundo Duarte (2005), transformam a pesquisa em um relato de uma extensa jornada empreendida pelo pesquisador, cuja observação abrange territórios frequentemente explorados.

## **4.2 Contexto e sujeitos da pesquisa**

Conforme Franco (2005) salienta, pesquisa e ação devem ser integradas quando o objetivo é a transformação prática. Nesse sentido, à medida que nosso projeto evoluiu, tornou-se necessário definir os participantes de nossa pesquisa, um passo considerado fundamental por Duarte (2002). Segundo ele, essa definição impacta diretamente na qualidade das informações coletadas, as quais são fundamentais para a construção da análise e para uma compreensão mais profunda do problema investigado.

Além disso, seguindo o raciocínio de Duarte (2002), Franco (2005) argumenta que a pesquisa-ação é inerentemente transformadora e participativa, visando a processos formativos. Para sua efetivação, segundo a autora, é essencial vincular a pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção. Isso



implica começar a pesquisa com uma ação de intervenção, que prontamente se torna o foco da investigação, evidenciando a interdependência entre pesquisa e ação na busca por mudanças significativas.

Neste projeto, a atenção foi direcionada aos/às alunos/as do 8º ano do ensino fundamental. No entanto, a metodologia adotada pode ser ajustada para diferentes anos ou ciclos educacionais, permitindo que qualquer educador/a interessado/a possa aplicá-la, considerando as características específicas de sua turma para assegurar a eficácia do trabalho desenvolvido.

A classe selecionada para a aplicação do projeto contava com 27 alunos/as de uma escola estadual em Recife, Pernambuco. O objetivo foi engajar todo o grupo, garantindo que cada estudante tivesse a oportunidade de participar ativamente, conforme suas próprias inclinações. Além disso, dentro desse grupo, foram identificados os/as alunos/as que se encarregariam das tarefas de tradução dos textos para o formato cinematográfico, bem como os responsáveis pela direção dos filmes a serem produzidos.

A pesquisa envolveu alunos/as de 13 e 14 anos, período em que é frequente o surgimento de timidez. Tal sentimento pode intensificar a hesitação em participar de atividades de exposição pública, como apresentações ou atuações, devido à autoconsciência e ao medo de julgamento alheio. Por isso, houve uma preocupação especial em oferecer suporte caso essa timidez se manifestasse durante as atividades fílmicas. Foi garantido aos/às estudantes acesso prioritário ao serviço de Apoio Psicopedagógico da escola, possibilitando assistência imediata da psicopedagoga em situações de desconforto emocional ou ansiedade.

Assim, ao planejar as atividades de pesquisa, foi fundamental considerar a importância de um ambiente acolhedor e motivador para os/as participantes. O propósito central foi criar condições favoráveis para que os /as alunos/as pudessem enfrentar e superar suas inibições emocionais, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão e fortalecimento da autoconfiança.

Ao longo dos anos de prática docente, constatou-se que o ensino e a apreciação da literatura e sua implementação nas aulas de Língua Portuguesa representam uma das principais preocupações dos/das educadores/as do ensino fundamental. Conforme destacado por vários autores e estudos, o estudo literário

formal tende a ser mais enfatizado a partir do ensino médio, voltado principalmente para a preparação para vestibulares e do ENEM. Nessas situações, o foco frequentemente se desloca para a história da literatura e as biografias dos autores, em detrimento da exploração das várias dimensões dos textos literários.

Com base nessa observação, esta pesquisa buscou, desde a sua concepção teórica até a implementação prática, identificar formas de engajar os/as estudantes com a leitura literária e incorporá-la ao seu dia a dia. Assim, desenvolveu-se um projeto visando à interação dos/as alunos/as com textos literários de maneira que eles/as pudessem não apenas entender, mas também criar a partir de suas análises e leituras. Esse engajamento culminou na produção de três curtas-metragens pelos/as estudantes, incorporando um estudo introdutório sobre a história do cinema para contextualização, leitura e fruição de obras literárias e suas adaptações fílmicas, além da produção de roteiros com a divisão de tarefas que incluíram direção, atuação, e outros aspectos da transposição de textos literários para o formato cinematográfico.

### **4.3 Aspectos éticos da pesquisa**

A pesquisa iniciou-se apenas após a obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), atendendo às normativas éticas vigentes. Um passo fundamental desse processo foi a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, dado que se tratava de estudantes menores de 18 anos, a necessidade de obtenção do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do TCLE assinado pelos pais ou responsáveis legais. Todos os/as estudantes envolvidos/as foram devidamente informados/as a respeito dos propósitos da pesquisa, as metodologias aplicadas, potenciais riscos e benefícios, além de seus direitos como participantes, incluindo a garantia de confidencialidade das informações. A adesão ao estudo foi totalmente voluntária, com os/as estudantes assinando o TCLE em demonstração de seu consentimento informado, após serem esclarecidos sobre os detalhes da pesquisa. Portanto, apenas foram incluídos na pesquisa os/as alunos/as do 8º ano do ensino fundamental que concordaram em participar, comprovado pela assinatura dos termos TCLE e TALE, excluindo-se aqueles que não deram seu consentimento.

Neste estudo, priorizou-se o bem-estar dos/as estudantes, garantindo a proteção de sua imagem e integridade. Foram adotadas estratégias durante as oficinas para aumentar a autoconfiança dos/das alunos/as, minimizando a interferência da timidez no processo criativo e de aprendizagem. Além disso, o estudo se propôs a apoiar os/as alunos/as em situações de autoavaliação negativa que pudessem surgir durante a preparação dos roteiros, evitando que uma percepção negativa sobre si levasse a uma preocupação excessiva.

Por fim, na elaboração dos roteiros, bem como nos trabalhos de tradução inseridos nessa pesquisa, que contou com a participação de menores de idade, usamos nomes fictícios para todos os/as estudantes citados/as no estudo. Dessa forma, houve o respeito pela privacidade e identidade dos/as participantes, protegendo-as/as de potenciais riscos de exposição que possam advir de sua identificação em publicações acadêmicas ou em qualquer domínio público.

#### **4.4. Categorias de análise**

Este projeto é uma pesquisa-ação cujo objetivo foi explorar a leitura e a criação de curtas-metragens com estudantes, guiando-se por algumas categorias de análise. Segundo Carmo (2018), as categorias ajudam a identificar padrões no material de estudo. Nossa pesquisa focou em três áreas principais: a concepção de leitura, a semiose e a intersemiose.

No tocante à concepção de leitura e trabalho com o texto literário, foram realizadas oficinas que tiveram como fundamento, além do contato direto com esse tipo de texto, uma perspectiva voltada para além da fruição, gozo e análise, mas também com vistas na tradução intersemiótica, análise de roteiro e produção de três curtas-metragens baseado no que eles/as conseguiram captar do estudo desses três textos.

Partindo da ideia de Cosson (2010) sobre Círculos de Leitura, desenvolvemos uma estratégia que envolveu os/as estudantes com o texto. Por isso, escolhemos três obras que são curtas e adequadas à faixa etária e aos interesses deles/as. Com essa abordagem, o envolvimento dos/as alunos/as tornou-se mais evidente. Outra tática eficaz foi facilitar o entendimento dos objetivos da atividade, incentivando o trabalho em grupo. Isso permitiu que, ao compartilhar suas impressões, eles/as

pudessem conectar o conteúdo com suas experiências pessoais e prever frequentemente os desenvolvimentos futuros na história.

Quadro 1 – Categorias de análise

Instrumento de coleta de dados	Perspectiva teórico-metodológica para análise	Categorias de análise
Análise dos roteiros e das produções dos curtas-metragens feitas pelos alunos/as do 8º ano.	Análise da adaptação e tradução intersemiótica dos alunos/as.	Aspectos intersemióticos entre literatura e cinema.
		Contribuição semiótica para a formação do/a leitor/a do texto literário.
		Estratégia de leitura do texto literário voltada para a tradução intersemiótica desse texto para o cinema.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

#### 4.5 Riscos e benefícios da pesquisa

Sabemos que trabalhar com pessoas é algo complexo e que toda pesquisa que envolve seres humanos sempre terá dois lados: os benefícios e os riscos. E aqui não foi diferente.

Elencamos os benefícios, esperando que o presente trabalho tenha oferecido elevada possibilidade de gerar conhecimento aos/às estudantes, tornando-os leitores de literatura e de outras semioses, de forma que eles/as conseguiram, através desse conhecimento obtido da leitura, ser protagonistas de mudança social de sua vida e daqueles que os rodearam. Foi esperado também que, a partir desse contato com produções fílmicas, os/as estudantes conseguissem desenvolver habilidades que permitissem o consumo crítico de outras formas de artes, bem como também produzi-las. Outro benefício esperado pela pesquisa foi a de construir o repertório de leitura do/a estudante através do letramento literário e da educação literária, para que, desse modo, embasado na visão de Mendes (1997) enxergasse as obras literárias como

seres incompletos, ávidos de interpretação e exigindo uma permanente revisão das categorias que aspiram a descrevê-los, gera hábitos

disciplinares de aprendizagem e de produção de saber, fabrica atitudes que, por sua vez, marcam o próprio modo do conhecimento, sacudindo fórmulas e ideias feitas (Mendes, 1997, p. 146).

Já no que diz respeito aos riscos, os/as estudantes enfrentaram desafios como timidez e nervosismo durante as produções fílmicas. Para minimizar esses desconfortos, o professor-pesquisador implementou várias estratégias, incluindo suporte psicopedagógico quando necessário, exercícios de respiração e garantia de privacidade. Essas ações visaram criar um ambiente mais acolhedor e garantir que nenhum/a estudante se sentisse forçado/a a participar contra sua vontade. Além disso, para proteger a imagem das crianças e pré-adolescentes envolvidos/as, foi elaborado um termo de consentimento, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, que exigia a assinatura dos pais para que os/as estudantes participassem do projeto, assegurando assim a transparência e o cumprimento da lei.

#### **4.6 Etapas e instrumentos da pesquisa**

As oficinas visaram não apenas promover o letramento literário entre os/as estudantes do 8º ano do ensino fundamental, mas também aprimorar suas habilidades de leitura, incentivá-los/as a se envolverem com obras literárias e filmes, expandir seus conhecimentos sobre o processo de escrita baseado em adaptação e introduzir conceitos de cinema, direção, atuação e tradução semiótica. Além disso, focaram em desenvolver a expressão e participação ativa dos/as alunos/as na produção dos curtas-metragens.

Outro ponto que é relevante mencionar foi a inclusão do trabalho com a tradução intersemiótica entre os/as estudantes para desenhos. Esse processo foi um exercício preliminar para fazer com que, gradualmente, eles/as se familiarizassem com o processo da tradução e, conseqüentemente, da adaptação para o roteiro. Assim, as oficinas também deram ênfase à transposição dos textos estudados para desenhos, baseando-se na interpretação e compreensão individual de cada leitura deles/as. Na seção subsequente, que trata dos procedimentos de análise, esses desenhos serão apresentados.

As sessões foram agendadas para ocorrer às quartas e quintas-feiras de novembro e dezembro de 2023, pela manhã, das 10h às 11:30h, aproveitando que os/as estudantes já estariam presentes na escola. A escolha desse período também se alinhou aos dias de trabalho do professor-pesquisador responsável pelo projeto, visando minimizar impactos no currículo escolar regular.

Assim, ao concluir as oficinas, o foco foi promover o letramento literário entre os/as estudantes, seguindo a teoria proposta por Rildo Cosson (2021) sobre a concepção de leitura, o processo de adaptação e a tradução intersemiótica, embasando-se nos conceitos de Plaza (1987), Santaella (2017) e Hutcheon (2013). Como resultado, foram produzidos três filmes pelos/as alunos/as para serem apresentados em um evento a ser determinado pela direção da escola, permitindo que a comunidade escolar assistisse a essas criações. Portanto, as oficinas foram organizadas em quatro etapas principais, que estão detalhadas a seguir.

#### Quadro 2 – Oficina 1

##### **OFICINA 01**

**Título da aula:** Desvendando o texto literário

**Ano/turma:** 8º ano do Ensino Fundamental

**Periodicidade:** Semanal

**Duração:** Duas semanas

**Prática de linguagem priorizada:** Leitura, fruição e análise dos seguintes textos literários, bem como suas respectivas adaptações: “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Teles; “A doida”, de Carlos Drummond de Andrade; “A chegada de Lampião no céu”, de José Pacheco.

Dinâmica:

**PARTE 01** — Apresentação e leitura dos textos para cada grupo de estudantes.

**PARTE 02** — Discussão, impressão e análise por parte dos/as estudantes sobre os textos trabalhados.

**PARTE 03** — Assistir às adaptações fílmicas dos textos trabalhados em sala de aula e discussão, junto ao professor, das peculiaridades do processo intersemiótico e quais escolhas tiveram de ser feitas para que fosse possível transformar os textos em curtas-metragens.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Na primeira oficina, inicialmente, os/as estudantes foram apresentados aos textos selecionados para estudo. Antes dessa apresentação, foi dedicado um tempo para escutar suas experiências prévias com a literatura e suas expectativas em relação às oficinas e aos resultados esperados. Esse momento foi essencial para compreender como eles/as percebiam a literatura e como são conduzidas as aulas de literatura nos anos finais do ensino fundamental, onde a Literatura ainda não é

tratada como disciplina específica, mas o contato com diferentes textos e gêneros prepara os/as alunos/as para o ensino médio.

Essa interação inicial permitiu ajustar o foco das oficinas subsequentes, privilegiando o trabalho com os textos em detrimento da história do Cinema. Embora o cinema seja relevante, decidimos concentrar esforços na análise literária. Com isso, iniciamos o estudo dos três textos escolhidos, começando por “Natal na Barca”, de Lygia Fagundes Teles. Distribuímos o texto entre os/as dez estudantes, proporcionando tempo para leitura individual, seguida por uma leitura coletiva, facilitando o acompanhamento da narrativa. Em seguida, exploramos os elementos narrativos, personagens e temas do conto. Foi notável observar as diferentes percepções sobre o Natal: para alguns, uma celebração festiva e familiar; para outros, um período de reflexões menos felizes devido à impossibilidade de reunir a família.

Dessa forma, fica perceptível o poder da Literatura em evocar temas universais e provocar reflexões profundas, mesmo entre jovens ainda no início de suas jornadas pessoais e escolares. Um conto sobre diferentes personagens passando o Natal em uma barca serviu como ponto de partida para discussões sobre solidão, amizade, o sentido da vida e memórias.

Com o intuito de auxiliá-los/as na elaboração do roteiro e na criação de seus personagens, realizamos uma breve análise das personagens do conto, explorando suas características, motivações e desenvolvimento ao longo da trama. Esse exercício se mostrou interessante por incentivar os/as estudantes a construir perfis detalhados para as personagens, identificando suas motivações, emoções e conflitos internos, e estabelecendo conexões com suas próprias vivências.

Após a leitura, foi exibida a tradução cinematográfica do curta-metragem, cuja produção foi realizada por alunos/as do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Santa Luzia. Com o texto ainda em mãos, solicitou-se aos/as estudantes que identificassem semelhanças e diferenças em relação ao texto-fonte, além de apontarem elementos adicionais ou alterados na versão do cinema. Nesse momento, tornou-se evidente como a expectativa de fidelidade influencia a percepção dos/as estudantes. Muitos/as comentaram que a adaptação do curta-metragem não foi totalmente fiel ao conto, propiciando uma oportunidade para

discutir as decisões de adaptação do roteiro e as justificativas para eventuais modificações no enredo, personagens ou cenário.

Essa experiência ilustrou, na prática, a teoria de Hutcheon (2013), que argumenta que adaptar para outro meio pode envolver tanto a manutenção de elementos do original quanto a introdução de novidades, interpretações ou perspectivas. Isso ocorre porque as adaptações frequentemente não se limitam a traduzir a obra para um novo contexto, mas também a reimaginar e reinterpretar o material original.

O segundo texto abordado na oficina foi “A doida”, de Carlos Drummond de Andrade, seguindo a estrutura estabelecida na sessão anterior. Distribuímos o texto e proporcionamos um momento para leitura individual. Em seguida, realizamos uma leitura coletiva, analisamos os principais elementos da narrativa, personagens e temas. Essa atividade reiterou a habilidade da Literatura em abordar com sensibilidade temas complexos ou considerados tabus. Em uma era marcada por discussões sobre saúde mental e depressão, um conto de 1951 se mostra com temática tão atual. Questionamos os/as participantes sobre suas interpretações da “loucura” retratada na sociedade e suas visões sobre normalidade e insanidade.

Inicialmente, houve hesitação, mas as respostas logo começaram a surgir. Traçamos um paralelo entre o isolamento experimentado pela personagem e o isolamento decorrente da COVID-19. Embora os motivos sejam distintos, os/as estudantes conseguiram elaborar um raciocínio que os levou a refletir sobre a solidão, as dificuldades de conexão humana na contemporaneidade, além da importância da empatia e compaixão.

Ao afirmarmos nesta pesquisa que uma das missões da escola, ao trabalhar com Literatura, é permitir que os indivíduos não somente decodifiquem e entendam os textos literários, mas também se engajem em uma análise crítica e interpretativa, é porque acreditamos na capacidade da escola de alcançar o que Soares (2020) defende: a importância de integrar o texto literário à sala de aula, não só como entretenimento, mas também como meio de letramento e compreensão do mundo, contribuindo para a formação de leitores mais críticos. Assim, ao debater um texto de grande sensibilidade e discutir temas de relevância na vida dos/as jovens, o texto literário serviu como ponto de partida para uma reflexão ampla, sem deixar de lado suas qualidades estéticas, estilísticas, culturais e temáticas, mas enfocando em



questões sociais pertinentes e considerando como as ações e comportamentos dos personagens refletem padrões sociais mais abrangentes e como essas dinâmicas se aplicam às suas próprias vidas e comunidades.

Concluindo a discussão, a tradução cinematográfica – essa dirigida pelo grupo Alternativa Dois –, foi apresentada, seguindo um procedimento similar ao aplicado com o conto anterior. Solicitou-se aos/às estudantes que identificassem semelhanças e diferenças em relação ao texto-fonte em suas mãos, observando elementos adicionados ou alterados na versão fílmica, além dos desafios de manter fidelidade ao texto frente à necessidade de explorar novas interpretações e abordagens na adaptação. Também foram incentivados/as a refletir sobre como os componentes literários do conto, como diálogos, enredo e atmosfera, são visualmente representados em uma adaptação para o cinema.

O terceiro e último texto abordado nessa fase da oficina foi “A chegada de Lampião ao inferno”, de José Pacheco. Essa sessão iniciou de maneira distinta das anteriores, com uma exploração inicial sobre o que é a literatura de cordel e quando os/as estudantes tiveram contato com esse gênero. Foi revelador descobrir que, apesar de não conseguirem definir claramente o gênero, os/as estudantes já haviam interagido com esse tipo de narrativa, seja por vídeos na internet ou, de maneira mais surpreendente, por meio de “homens no metrô do Recife que contavam histórias cantadas ao som de uma viola”, conforme declarou um dos participantes.

Seguindo o procedimento das oficinas anteriores, o texto foi distribuído, lido individualmente e, posteriormente, discutido em grupo. A figura de Lampião sempre provoca discussões calorosas, polarizando opiniões entre vê-lo como “vilão” ou “herói”. Essa divisão também se manifestou nessa oficina. Esse debate é essencial, pois se alinha à perspectiva de Amorim *et al.* (2022), que argumentam que desenvolver leitores críticos é um processo dinâmico e ideológico de engajamento com o texto literário. Isso implica na elaboração de interpretações sobre os textos, os indivíduos e a sociedade, considerando o texto literário como uma entidade em constante transformação, cujos significados estão abertos a questionamentos e revisões.

Nessa oficina, o foco no cordel foi além do aspecto educativo, partindo do texto literário para explorar uma gama de temas relacionados à cultura nordestina. Assim, os/as estudantes foram introduzidos à relevância do cordel como expressão

cultural e patrimônio imaterial do Brasil. Através da análise de cordéis, eles/as refletiram sobre a capacidade do gênero em preservar e promover tradições, valores e narrativas específicas da região, tanto em sua manifestação escrita quanto oral. Essa abordagem não só destacou a diversidade cultural brasileira, mas também enriqueceu a consciência cultural dos/as jovens, fornecendo-lhes uma apreciação mais profunda das raízes e da riqueza da identidade nordestina.

Durante essa fase da oficina, é importante destacar que os/as estudantes tiveram a chance de abordar conteúdos previstos no currículo escolar de maneira contextualizada. O foco do trabalho com esse texto extrapolou o simples cumprimento de exigências curriculares. Ao explorarem elementos como linguagem poética, figuras de linguagem, métrica e ritmo, os/as alunos/as, enquanto apreciavam a literatura do texto, desenvolveram habilidades de leitura, análise crítica, expressão artística e compreensão cultural.

Concluimos essa etapa de maneira similar às anteriores: com os textos em mãos, os/as alunos/as exploraram não uma, mas três traduções animadas no *Youtube* do texto completo. A primeira tradução apresentada foi do Canal Causos de Cordel<sup>2</sup>, em parceria com Rui Henrique e o grupo Anima Sopa. A segunda tradução foi um vídeo feito por um usuário do *Youtube*, que se denomina apenas de Marinho<sup>3</sup>. Já o terceiro e último vídeo apresentado foi traduzido pelo Canal Contos do Cangaço<sup>4</sup>, apresentando os desenhos de Sérgio Lima, em uma edição ilustrada para a Editora Prelúdio, a qual não conseguimos a referência do ano. Esse movimento de prestigiar três traduções diferentes para o mesmo texto-fonte permitiu identificar semelhanças e diferenças tanto nas traduções intersemióticas dos vídeos quanto em relação à obra-fonte. Essa abordagem permitiu que identificassem os elementos essenciais da história e considerassem quais aspectos incluir ou modificar ao planejar a narrativa do filme que criariam na última oficina. Com essa atividade, encerramos essa etapa da oficina 01, preparando o terreno para o início da oficina 02, a qual detalhamos a seguir.

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://youtu.be/IBmnlJTpVU?si=z40IJrjTIJyQkq\\_r](https://youtu.be/IBmnlJTpVU?si=z40IJrjTIJyQkq_r). Acesso: 20 set. 2023.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://youtu.be/IYizIV4GcKg?si=UJwYKRZ7GV5tuEIZ>. Acesso: 20 set. 2023.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://youtu.be/op0lesBlq78?si=sKxnRMmVYy7PfVvC>. Acesso: 20 set. 2023.

## Quadro 3 – Oficina 2

**OFICINA 02****Título da aula:** Breve viagem pela história do cinema**Ano/turma:** 8º ano do Ensino Fundamental**Periodicidade:** Semanal**Duração:** Duas semanas**Prática de linguagem priorizada:** Compreensão das origens do Cinema**Dinâmica:****PARTE 01** — Apresentar aos/às estudantes uma breve história do cinema e sua produção, desde o primeiro filme com os Irmãos Lumière até as produções atuais.**PARTE 02** — Exibir curtas-metragens em sessões comentadas para que se possa debater com os/as estudantes suas percepções acerca das películas.**PARTE 03** — Explorar a linguagem do cinema.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O objetivo dessa oficina foi familiarizar os/as estudantes com os elementos fundamentais do cinema, permitindo-lhes ganhar uma compreensão ampliada sobre sua história, produção e distribuição. Um aspecto significativo foi a realização de sessões comentadas e debates após as exibições, incentivando os/as alunos/as a compartilharem suas impressões sobre os filmes assistidos.

Dessa forma, a linguagem cinematográfica foi explorada, capacitando os/as estudantes a assimilarem suas particularidades e contribuindo para uma apreciação mais aprofundada e diversificada da evolução dessa forma de arte ao longo do tempo. Ficou evidente que é viável desenvolver atividades educativas eficazes no ambiente escolar que transcendam a simples diversão. Conforme observado durante a oficina, o cinema pode ser um veículo de ensino valioso, oferecendo lições que vão além do conteúdo aparente dos filmes. Coutinho (2005) salienta que as primeiras impressões provêm das imagens e sons, mas a linguagem audiovisual, englobando movimento, cor e uma série de elementos e nuances, forma uma narrativa complexa. Segundo o autor, os aspectos constituintes do cinema são parte essencial da experiência de vida das pessoas há tempos, concluindo que assistir a filmes, até os mais simples, pode resultar em uma experiência profundamente humana.

Na primeira parte dessa oficina, foi apresentada aos/às estudantes uma introdução à história do cinema, sua produção, conceitos fundamentais e relevância cultural. Em seguida, discutiu-se sobre os equipamentos técnicos e a captura de imagens em movimento, explorando a evolução das câmeras ao longo do tempo. Para ilustrar o exposto, foram exibidos os filmes “A Saída dos Operários da Fábrica

Lumière” e “A Chegada do Trem na Estação”, ambos produzidos pelos Irmãos Lumière.

Prosseguindo, abordou-se a história do cinema desde as primeiras experimentações com imagens em movimento no século XIX até o surgimento das primeiras formas de cinema narrativo no final desse século e início do seguinte. Os/as estudantes compartilharam suas percepções sobre a evolução dos equipamentos de filmagem e mencionaram suas próprias experiências com a criação fílmica, tanto em projetos pessoais para redes sociais quanto em vídeos captados com câmeras de celular. Esse debate enriquecedor revelou o quanto os jovens estão alinhados com as novas tecnologias, incluindo as multimídias.

A segunda etapa da oficina foi dedicada à apresentação de curtas-metragens, seguida de debates. O responsável pelo projeto possui uma assinatura na plataforma *Portacurtas.org.br*<sup>5</sup>, o que possibilitou uma seleção cuidadosa de curtas antes de sua apresentação aos/às estudantes. A curadoria dos curtas considerou a classificação indicativa apropriada para a idade dos/das alunos/as, diversidade de estilos e gêneros, qualidade cinematográfica, temas relevantes para os/as estudantes, além da complexidade e destaque do curta na plataforma. Foram selecionados cinco curtas para exibição: “Tem boi no trilho”, de Marcos Magalhães (1988); “O Encontro”, de Marcos Jorge (2004); “Espantalho”, de Alê Abreu (1998); “Velha História”, de Cláudia Jouvin (2004), baseado no poema de Mário Quintana; e “Memórias de meu tio”, de Alexandre Rafael Garcia e Alvaro Zeini Cruz (2010).

Após cada exibição, conforme mencionado, realizou-se um debate para discutir os temas dos curtas. Os/as estudantes tiveram a oportunidade de expressar suas impressões e vivências, criando, em certos momentos, uma ponte entre os temas dos filmes e suas próprias experiências pessoais e sociais. Um exemplo marcante dessa conexão ocorreu durante a exibição de “Velha História”, que aborda amizade, saudade e a despedida de entes queridos, ressoando profundamente com as realidades e o contexto dos/as alunos/as.

Nesse segmento da oficina, foram discutidos elementos relacionados à construção narrativa e às técnicas cinematográficas empregadas nos curtas-metragens. Esse foi o momento de introduzir o estudo de aspectos como direção,

---

<sup>5</sup> Acesso ao portal: [portacurtas.org.br](http://portacurtas.org.br).

fotografia, edição, trilha sonora e atuação, analisando como esses elementos contribuem para a eficácia das narrativas e preparando os/as estudantes para a oficina 03. Além disso, nessa terceira fase da oficina 02, aprofundou-se na análise e desenvolvimento do enredo, incentivando os/as alunos/as a identificar elementos que fomentam o desenvolvimento da trama, tais como motivações, conflitos e evolução dos personagens. Embora essa etapa tenha apresentado seus desafios, revelou-se proveitosa, possibilitando aos/às estudantes explorar componentes que nem sempre são imediatamente perceptíveis na análise de uma obra cinematográfica.

Quadro 4 – Oficina 3

**OFICINA 03**

**Título da aula:** Estudo e criação de roteiro

**Ano/turma:** 8º ano do Ensino Fundamental

**Periodicidade:** Semanal

**Duração:** Duas semanas

**Prática de linguagem priorizada:** Estudo dos elementos da criação de um roteiro

**Dinâmica:**

**PARTE 01** — Análise de um roteiro, para os/as estudantes observarem na prática as diferenças e peculiaridades do texto literário em sua fonte e transformado em roteiro.

**PARTE 02** — Construção de um roteiro feito conjuntamente, passando pela fundamentação da ideia, definição do conflito, construção dos personagens, escritura do argumento e desfecho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O propósito dessa oficina foi orientar os/as estudantes na criação de um roteiro cinematográfico, abordando os principais elementos que o compõem – concepção da ideia, definição do conflito, desenvolvimento dos personagens, formulação do enredo e conclusão. Nessa fase inicial da oficina 03, os/as alunos/as foram introduzidos/as aos elementos fundamentais de um roteiro, incluindo a estrutura narrativa composta por atos, cenas e sequências, além da descrição de cenários e personagens, os diálogos e as ações.

Para a fase de análise, foram disponibilizados roteiros previamente selecionados do portal Roteiro de Cinema,<sup>6</sup> que oferece uma variedade de exemplos abrangendo diversos gêneros. A preferência recaiu sobre roteiros de curtas-metragens, visando facilitar a leitura e a identificação de suas características e elementos distintivos. Outro critério na seleção dos roteiros foi a disponibilidade dos

<sup>6</sup> Disponível em: <http://roteirodecinema.com.br>. Acesso: 20 set. 2023.

filmes correspondentes na plataforma Porta Curta, permitindo aos/às estudantes assistir às obras e analisar sua transposição para a tela.

Portanto, os roteiros selecionados foram “Morangos”, de Diego Trucco (2004), “Desventuras de um dia ou A vida não é um comercial de margarina”, de Adriana Meirelles (2004), e “Encontro”, de Marcos Jorge e Malu Bierrenbach (2004). Essa escolha permitiu aos/às estudantes uma imersão na estrutura narrativa, no desenvolvimento de personagens e nas técnicas de escrita específicas do cinema. Um aspecto considerável foi o estudo das técnicas de escrita de roteiros, incluindo a seleção de palavras, estruturação de frases e a fluidez do enredo.

Na sequência da oficina 03, incentivaram-se os/as estudantes a criarem pequenos roteiros a partir de poemas, como exercício preliminar para a elaboração dos roteiros finais, que seriam baseados nos contos “Nós, o pistoleiro, não devemos ter piedade” (1995), de Moacyr Scliar; “O boateiro”, de Stanislaw Ponte Preta (1991); e “Felicidade Clandestina” (1998), de Clarice Lispector.

Durante a atividade de elaboração dos roteiros baseados nos contos mencionados, observou-se que os/as estudantes ainda se apegavam à ideia de fidelidade ao texto original, desejando incluir no roteiro o máximo possível dos elementos presentes nos contos. No entanto, na prática, eles/as perceberam que algumas passagens que funcionam bem na literatura não se integram adequadamente ao formato cinematográfico, corroborando o argumento de Plaza (1987), que sustenta que uma tradução não alcança eficácia se buscar ser apenas uma cópia do original.

Diante disso, o processo de criação dos roteiros foi sendo executado compartilhando percepções, pontos de vista e conclusões sobre as narrativas, permitindo que cada estudante contribuísse com suas ideias, enquanto simultaneamente aprimoravam habilidades de leitura, escrita e análise. Essa abordagem também fomentou uma valorização da arte cinematográfica que muitos/as não haviam experienciado anteriormente.

Inserindo uma reflexão teórico-prática nesse projeto, destaca-se a percepção do professor-pesquisador sobre a capacidade da escola pública em proporcionar experiências que, embora simples, parecem distantes da realidade dos/as estudantes. Essas atividades possibilitam o trabalho com múltiplas habilidades e

atividades exigidas pelo currículo oficial de maneira lúdica e espontânea no ambiente escolar. Apesar de os roteiros produzidos não terem alcançado a perfeição – objetivo que, aliás, nunca foi perseguido –, envolver os/as alunos/as em uma atividade socialmente significativa que contribui para sua formação cidadã e como consumidores/as críticos de diversas formas de semiose tornou o extenso trabalho desenvolvido ao longo de quase dois anos gratificante e motivador.

Para um/a professor/a, poucas experiências são tão recompensadoras quanto testemunhar o crescimento de seus/suas alunos/as. A realização deste projeto reacendeu a esperança na viabilidade de oferecer uma educação pública de qualidade, capaz de preparar e integrar efetivamente o/a aluno/a da rede pública no contexto social que o/a aguarda. Com o término desta última fase da oficina 03 e a confiança renovada nessa geração, chegou o momento de avançar para a transposição dos textos literários em curtas-metragens.

#### Quadro 5 – Oficina 4

##### **OFICINA 04**

**Título da aula:** Adaptação e tradução intersemiótica

**Ano/turma:** 8º ano do Ensino Fundamental

**Periodicidade:** Semanal

**Duração:** Três semanas

**Prática de linguagem priorizada:** Tradução e adaptação do texto literário

**Dinâmica:**

**PARTE 01** — Tradução e adaptação do texto literário.

**PARTE 02** — Transformação dos textos em curtas-metragens a partir da montagem e interpretação do que os/as alunos/as leram e assistiram durante as duas primeiras oficinas.

Fonte: Elaborador pelo autor (2023)

Nesta última oficina, os/as estudantes dedicaram-se à elaboração de roteiros inspirados nos contos “Nós, o pistoleiro, não devemos ter piedade” (1995), de Moacyr Scliar; “O boateiro”, de Stanislaw Ponte Preta (1991); e “Felicidade Clandestina” (1998), de Clarice Lispector, e à transposição desses textos para curtas-metragens. Apesar de ser uma etapa desafiadora, com preocupações sobre a viabilidade do projeto devido ao curto tempo disponível para a montagem do roteiro e às pausas das festividades de fim e início de ano (dezembro de 2023 a fevereiro de 2024), o processo seguiu adiante.

Ainda em 2023, houve tempo na montagem dos roteiros, o que permitiu aos/às estudantes utilizarem o período de férias para memorizar os textos. Durante

a adaptação dos contos para os roteiros, eles/as se engajaram na leitura e na releitura dos textos, desenvolvendo personagens cativantes e tramas envolventes. A estrutura narrativa de cada roteiro foi cuidadosamente elaborada, incluindo início, meio e fim, e organizada em atos, cenas e sequências, conforme experienciado na oficina 03. Além disso, os/as alunos/as aprenderam a formatar os roteiros segundo padrões profissionais, utilizando a fonte Courier New, e a identificar corretamente cenas e diálogos, entre outros elementos essenciais.

Reiterando, o intuito nunca foi que os roteiros criados pelos/as estudantes do ensino básico alcançassem o nível dos elaborados por profissionais dedicados à escrita cinematográfica. Contudo, testemunhar o entusiasmo e a determinação desses/as jovens em produzir algo significativo é gratificante. Portanto, essa fase inicial da oficina 04, concluída nos últimos dias de 2023, proporcionou a tranquilidade necessária para avançar à etapa final do projeto sem grandes preocupações, a qual foi realizada com sucesso.

A fase final do projeto envolveu diretamente a produção dos filmes. Essa etapa ocupou quase todo o mês de fevereiro e se estendeu pelo início de março. Utilizando-se de telefones celulares e uma câmera DSLR para as filmagens, os/as alunos/as dividiram os papéis, permitindo que todos/as interessados/as em atuar tivessem a chance de participar. Aqueles/as que preferiram não atuar contribuíram com o processo de filmagem. Nesse contexto, o professor responsável pelo projeto organizou sessões dedicadas para esses/as alunos/as, ensinando-os/as sobre técnicas básicas de enquadramento e manuseio da câmera, além de explicar os diferentes tipos de planos, como o plano geral, o plano americano e o plano detalhe, para realçar como certos aspectos influenciam a percepção de uma cena.

O processo de captação das imagens foi bastante satisfatório, e todo o material bruto foi armazenado seguramente no computador do pesquisador, seguindo as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assegurando acesso exclusivo ao pesquisador e aos participantes ou responsáveis que o requisitarem. Esse material passou por edição e, uma vez finalizado com todos os elementos cinematográficos, incluindo recursos de acessibilidade conforme as necessidades da Educação Especial da escola, foi marcada uma data para sua exibição na instituição de ensino, permitindo que toda a comunidade escolar apreciasse o resultado.



Após a conclusão das gravações e com todas as etapas do projeto finalizadas, solicitou-se aos/às estudantes que compartilhassem suas impressões sobre a experiência vivida ao longo das oficinas. Questionou-se sobre como foi a experiência deles/as com as atividades, os filmes exibidos e qualquer *feedback* que pudessem oferecer, além de sugestões para futuras iniciativas semelhantes.

#### **4.7 Resultados das oficinas**

Neste estágio, o objetivo foi imergir os/as estudantes na experiência do texto literário, elucidar os processos de tradução e adaptação para o cinema, apresentar curtas-metragens que são adaptações literárias, explorar a interpretação dos/as alunos/as sobre esses filmes e incentivá-los/as a produzir suas próprias obras. Contudo, para alcançar sucesso nessa fase, foi essencial realizar a coleta de dados.

Inicialmente, avaliou-se a interação dos/as alunos/as com os textos literários em sala de aula. O professor-pesquisador observou e registrou como os/as estudantes absorveram, desfrutaram, interpretaram e transformaram o texto literário em diferentes signos, similarmente à forma como analisaram as adaptações desses textos para curtas-metragens exibidos na sala. Com base nessas observações, o professor-pesquisador pôde ajustar a direção das experiências educativas e estruturar as quatro oficinas de maneira eficiente. Portanto, os textos literários e suas adaptações cinematográficas, junto aos conceitos de leitura, semiose e intersemiose, serviram como instrumentos fundamentais para a coleta de dados, permitindo que os/as estudantes, munidos desses conhecimentos, engajassem nas atividades propostas pelo projeto com sucesso.

Para uma coleta de dados completa e relevante à pesquisa, foram utilizados diversos instrumentos, incluindo questionários para captar as percepções dos/as alunos/as, registros documentais das atividades em fichas de acompanhamento, um diário de campo mantido pelo pesquisador para registrar observações detalhadas, e gravações de áudio das sessões da sequência didática aplicada. A base teórica para essa última foi a sequência didática de Rildo Cosson (2010), que estabelece o letramento literário em quatro etapas fundamentais: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cosson (2010) argumenta que a sala de aula é o cenário ideal para a

exploração de textos literários, facilitando a discussão sobre a compreensão e fomentando a interpretação por meio de atividades diversificadas.

Adicionalmente, recorreu-se a outra teoria de Cosson (2021), os Círculos de Leitura, organizando os/as estudantes em pequenos grupos para que pudessem experimentar as etapas propostas pelo autor: leitura silenciosa, leitura em voz alta e dramatização. Esse método foi projetado para estimular a interação e o compartilhamento de impressões sobre os textos lidos, promovendo uma rica troca de ideias entre os participantes.

Durante essa fase da pesquisa, o questionário aplicado aos/as estudantes revelou aspectos significativos sobre como eles percebem e interagem com a literatura. As dez perguntas do questionário buscaram explorar o significado da literatura para os/as alunos/as, o papel que ela desempenha em suas vidas, e sua frequência de leitura por escolha própria, fora das obrigações escolares e se eles assistem às adaptações cinematográficas dos livros que leram. As respostas variaram consideravelmente dentro do mesmo grupo: enquanto alguns viam a literatura como uma forma de explorar novos mundos e experienciar outras vidas, outros a consideravam meramente como uma tarefa escolar da qual queriam se desvencilhar rapidamente, preferindo dedicar seu tempo livre a outras atividades de maior interesse. O quadro a seguir apresenta melhor o resultado do questionário.

Quadro 6 – Pesquisa com os/as estudantes

<b>1 - Com que frequência você lê livros por mês?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Todos os dias	3 estudantes	30%
b) Pelo menos uma vez por semana	4 estudantes	40%
c) Algumas vezes por mês	2 estudantes	20%
d) Raramente ou nunca	1 estudante	10%
<b>2 - Qual é o principal motivo pelo qual você lê livros?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Por prazer e entretenimento	3 estudantes	30%
b) Para obter conhecimento e aprender coisas novas	7 estudantes	70%
c) Porque é uma obrigação escolar	Nenhum/a	0%
d) Porque meus amigos também leem	Nenhum/a	0%
<b>3 - Que tipo de gênero literário você prefere?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Romance	2 estudantes	20%
b) Aventura/Fantasia	4 estudantes	40%
c) Mistério/Thriller	2 estudantes	20%
d) Não tenho preferência	2 estudantes	20%

<b>4 - Onde você costuma obter os livros que lê?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Biblioteca da escola ou pública	6 estudantes	60%
b) Livrarias	Nenhum/a	0%
c) Internet (e-books, PDFs, etc.)	2 estudantes	20%
d) Empréstimo de amigos/família	2 estudantes	20%
<b>5 - Você costuma compartilhar suas leituras com amigos ou familiares?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Sim, frequentemente	2 estudantes	20%
b) Às vezes	1 estudante	10%
c) Raramente	5 estudantes	50%
d) Nunca	2 estudantes	20%
<b>6 - Como você descobre novos livros para ler?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Recomendações de amigos ou familiares	5 estudantes	50%
b) Resenhas em blogs ou redes sociais	Nenhum/a	0%
c) Indicações de professores ou colegas de classe	3 estudantes	30%
d) Pesquisa aleatória na internet ou em livrarias	2 estudantes	20%
<b>7 - Você já participou de algum clube do livro ou grupo de leitura?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Sim, atualmente participo	1 estudante	10%
b) Já participei no passado	3 estudantes	30%
c) Nunca participei, mas tenho interesse	2 estudantes	20%
d) Não tenho interesse	4 estudantes	40%
<b>8 - Você costuma assistir a adaptações cinematográficas de livros que leu?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Sim, sempre que possível	1 estudante	10%
b) Às vezes, se o livro me interessar	4 estudantes	40%
c) Raramente, prefiro ler os livros	4 estudantes	40%
d) Nunca, não tenho interesse em adaptações cinematográficas	1 estudantes	10%
<b>9 - Como você acha que a leitura de livros pode beneficiar sua vida?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Melhorando habilidades de comunicação e escrita	4 estudantes	40%
b) Desenvolvendo empatia e compreensão do mundo	Nenhum/a	0%
c) Estimulando a criatividade e imaginação	Nenhum/a	0%
d) Todas as opções anteriores	6 estudantes	60%
<b>10 - Se você pudesse mudar algo para tornar a leitura mais atraente para os adolescentes, o que seria?</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>%</b>
a) Mais diversidade de temas e personagens	1 estudante	10%
b) Mais eventos e atividades relacionadas à leitura	nenhum/a	0%
c) Mais acesso a livros gratuitos ou com preços acessíveis	3 estudantes	30%
d) Todas as opções anteriores	5 estudantes	50%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O quadro apresentado revela informações sobre os hábitos de leitura, preferências e opiniões dos/as participantes da pesquisa em relação à leitura.

Em relação à pergunta 1, sobre a frequência de leitura, percebeu-se pelas respostas que a maioria dos/as estudantes participantes (70%) dessa pesquisa lê livros com alguma regularidade, seja todos os dias, seja pelo menos uma vez na semana, indicando um interesse geral pela leitura. Foi relatado que o livro que eles/as mais leem é a Bíblia, seja em casa, seja na igreja. Já os que não leem ou leem raramente alegaram que preferem fazer outra coisa, como, por exemplo, jogar no celular.

Para a pergunta 2 observou-se que o principal motivo pelo qual os/as estudantes leem livros é para obter conhecimento e aprender coisas novas (70%), seguido por prazer e entretenimento (30%). Isso sugere que a leitura é vista por esse grupo como uma fonte de crescimento intelectual. Quando questionados/as qual o gênero favorito, sendo o mote da pergunta 3, Aventura/Fantasia é o gênero favorito (40%), seguido por Romance (20%), Mistério/Thriller (20%) e sem preferência específica (20%), refletindo a diversidade de interesses entre esses/as estudantes.

A pergunta 4, em nossa concepção, é uma das mais importantes desse questionário, porque revela o local onde esses/as alunos/as buscam esses livros e revela também o papel da biblioteca escolar na promoção e acesso à leitura. Com esmagadora maioria, as bibliotecas escolares ou públicas são a principal fonte de livros (60%), destacando a importância desses espaços no acesso à leitura. Daí a importância de uma biblioteca viva e acessível a esses/as jovens, democratizando o acesso às obras literárias, sendo deles/as por direito.

Já a pergunta 5 revela que essa amostragem (50%) dos participantes da pesquisa não têm o hábito de compartilhar suas leituras. É sabido que o compartilhamento da leitura permite que diferentes perspectivas e conhecimentos sejam compartilhados, bem como, ao discutir livros e textos com outras pessoas, ocorre um diálogo que pode abordar interpretações, análises críticas e pontos de vista diversos. promovendo o debate saudável e a troca de ideias, incentivando o pensamento crítico e a reflexão.

Para a pergunta 6, foi indagado como os/as estudantes da pesquisa descobrem novos livros para ler. Percebemos a importância da família e do círculo de amigos/as nos hábitos de leitura desses/as jovens (50%). Outro ponto relevante diz respeito às indicações dos/as professores/as, que também influenciam nos hábitos de leitura desses/as jovens.

Quando questionados/as se já participaram de algum clube do livro ou grupo de leitura, como sugere a pergunta 7, a maioria dos/as estudantes da pesquisa nunca participou ou não tem interesse em clubes do livro (60%). Isso pode indicar ou que preferem leituras individuais, reforçando o que aponta a pergunta 5, ou que realmente eles/as ainda não tiveram oportunidade.

A pergunta 8 diz respeito às adaptações fílmicas das obras que esses/as estudantes já viram. Nesse aspecto, as opiniões ficaram divididas, com muitos/as estudantes assistindo a elas às vezes (40%) ou raramente (40%). Já para a pergunta 9 foi perguntado como a leitura de livros pode beneficiar a vida desse/a estudante. Nesse ponto, eles/as reconheceram que a leitura melhora as habilidades de comunicação e escrita e o estimula à criatividade e imaginação.

Na décima e última pergunta do questionário, indagou-se aos/as estudantes o que poderia ser mudado para tornar a leitura mais atraente para o público adolescente. As respostas apontaram para uma demanda por maior diversidade de temas e personagens, mais acesso a livros gratuitos ou a preços mais acessíveis, além da realização de mais eventos ligados à leitura. Essas respostas indicam um claro interesse dos jovens por uma maior inclusão e engajamento com a leitura, evidenciando que a falta de oportunidades é o principal obstáculo a ser superado.

Portanto, as respostas ao questionário com os/as participantes da pesquisa revelam que, apesar de um interesse pela leitura entre eles/as, existem áreas onde melhorias podem e devem ser implementadas para promover uma maior frequência e diversidade na leitura. É direito desses/as jovens uma escola pública que democratize o acesso às obras de qualidade e dever dessa escola uma biblioteca que não sirva de depósito de livros, mas, pelo contrário, diversifique os gêneros literários e incentive o compartilhamento e discussão de leituras que podem contribuir para enriquecer a experiência de leitura dos/as jovens. Por fim, é papel do Estado e da instituição escolar desenvolver um ambiente mais inclusivo e

estimulante para a leitura, que proporcione aos/às estudantes oportunidades de crescimento em todas as dimensões de seu desenvolvimento.

## **CAPÍTULO V**

### **DA PALAVRA AO FRAME: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS CONTOS E DE SUAS ADAPTAÇÕES PARA O CINEMA**

A última fase desta pesquisa envolveu análise dos trabalhos dos/as estudantes. Inicialmente, foi pedido para que eles/as transformassem os contos estudados em desenhos. Essa atividade exigiu a interpretação dos temas dos textos-fonte para texto imagético. Com esse exercício de tradução intersemiótica, foi possível observar a habilidade dos/as alunos/as de analisar e reinterpretar o material literário, além de trabalhar com a natureza multimodal da literatura e sua aplicabilidade em diferentes formatos de mídia. Em seguida, foi realizada a exibição de adaptações cinematográficas de obras literárias trabalhadas em sala, como “Natal na barca” de Lygia Fagundes Telles, “A Doida” de Carlos Drummond de Andrade e “A chegada de Lampião no Inferno” de José Pacheco. Essa experiência permitiu que os alunos observassem como os elementos literários são transformados e adaptados para o cinema.

Por fim, essa seção analisou a criação de roteiros e a produção de curtas-metragens pelos/as estudantes, resultando em três obras: “Nós, o pistoleiro, não devemos ter piedade” de Moacyr Scliar, “O boateiro” de Stanislaw Ponte Preta e “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector. Essas atividades mostraram a aplicação prática das habilidades de criação de roteiro, divisão de tarefas e análise literária em projetos de cinema por essa turma.

#### **5.1 Trabalho com o texto literário**

Nos anos finais do ensino fundamental, o ensino de literatura muitas vezes se concentra mais nas regras da língua do que na experiência estética das obras. Ao invés de usar textos literários completos, opta-se por fragmentos ou textos informativos, favorecendo a aprendizagem de informações em vez de estimular a criatividade e o prazer pela leitura. Isso resulta em alunos/as bem-informados/as, mas com pouca apreciação pela arte literária.

Assim, para esse primeiro momento, além do trabalho com o texto literário, os/as estudantes se concentraram em criar as traduções dos debates dos textos

trabalhados em sala para uma tira de histórias em quadrinhos (HQs) ou desenhos que representassem aquilo que eles/as entenderam da narrativa. E o gênero HQ foi escolhido para essa tradução, pois, conforme Mendonça (2010) argumenta, ele deve ser integrado ao repertório de leitura nas escolas. O autor defende ainda que em uma era marcada pela combinação de imagens, textos, sons e *layouts*, o multiletramento e a multimodalidade característicos das HQs emergem como recursos eficazes para a criação, leitura e escrita de materiais literários e não literários, incluindo adaptações e traduções entre diferentes formatos.

#### 5.1.1 “Natal na barca”

O primeiro texto selecionado para o trabalho em sala foi “Natal na Barca”, de Lygia Fagundes Telles, um conto que aborda solidão, perda, fé e redenção em um cenário simples de uma travessia de barca, ambientado em uma noite de Natal. A escolha desse texto revelou-se acertada por tocar em temas sensíveis para os jovens dessa faixa etária, permitindo que eles se identificassem com as questões apresentadas. A identificação com os temas e eventos do conto incentivou os/as estudantes a compartilhar histórias e experiências pessoais, não limitadas ao contexto natalino, mas abrangendo diversas situações da vida.

Nas discussões sobre o texto, observou-se que o Natal pode ser visto tanto como uma época de esperança de renovação quanto um momento que intensifica a solidão. Um exemplo marcante foi a reação dos/as estudantes à história da personagem que, apesar de ter perdido um filho e sido abandonada pelo marido, manteve sua fé. Esse ponto gerou debates sobre perda e superação. A leitura do conto de Fagundes Telles também destacou a empatia dos jovens/as pela protagonista, mostrando a capacidade de compreensão e solidariedade dos/as estudantes em relação às adversidades enfrentadas por outros.

Após compreenderem o conto, os/as estudantes vivenciaram a abordagem sugerida por Soares (2020), que enfatiza a importância do texto literário no ambiente educacional não apenas como entretenimento, mas também como meio de alfabetização cultural e interpretação da realidade. Soares (2020) argumenta que explorar diferentes tipos de textos literários desenvolve leitores com habilidades de análise e crítica mais aprofundadas. Assim, ao refletir sobre os dilemas enfrentados



pelos personagens da narrativa, os/as estudantes puderam refletir sobre suas próprias convicções e valores.

Seguindo a leitura e discussão do texto, os/as estudantes participaram de uma atividade de tradução intersemiótica, onde foram desafiados a converter os elementos textuais em representações visuais das partes que mais lhes impactaram. Essa atividade não só serviu para utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica de ensino nos letramentos (Mendonça, 2010), mas também para enfatizar aos/às alunos/as que a conversão de texto para formas visuais, seja no cinema ou em quadrinhos, raramente é perfeita ou completa, como Dias e Canda (2022) destacam. Além disso, foi possível observar o processo criativo deles/as, notando como imprimem suas marcas pessoais nas produções, sua visão e vivência de mundo, suas peculiaridades e crenças. Para tanto, eles/as identificaram os elementos visuais descritos no conto e os listaram como referência. Vejamos o desenho da estudante Amélia<sup>7</sup> sobre o conto de Lygia Fagundes Telles:

Figura 1– Tradução para desenho do conto “Natal na barca”



Fonte: Arquivo do autor (2023)

<sup>7</sup> Por questões de ética da pesquisa, aqui nos referimos aos/às participantes da pesquisa com nomes fictícios.

Na tradução da estudante Amélia, destaca-se sua atenção à cena final do conto, particularmente ao momento da despedida entre as duas mulheres. Ela captura as emoções através das expressões faciais e corporais das personagens, alinhadas com sua interpretação da narrativa: a narradora aparece com uma expressão sombria, contrastando com a mãe, que exhibe um olhar esperançoso. Essa representação visual transmite o equilíbrio entre a tensão e o alívio, capturando o fluxo emocional da história.

#### *5.1.1.1 Exibição da tradução fílmica de “Natal na barca”*

Após participarem de oficinas focadas na leitura, apreciação e debate do conto “Natal na Barca”, além de converterem o texto em desenhos ou histórias em quadrinhos, os/as estudantes tiveram a oportunidade de assistir à sua tradução cinematográfica. Conforme Diniz (1994) destaca, na área das artes, a tradução é frequentemente vista como a transferência do significado de um meio para outro. No entanto, os/as discentes observaram que traduzir envolve fazer escolhas, uma noção apoiada por Plaza (1987), que argumenta que o tradutor se depara com uma narrativa repleta de preferências e diferentes opções de escolha.

Durante a exibição do filme, os jovens notaram que nem todos os elementos do texto original foram incluídos na tradução fílmica. Plaza (1987) salienta a importância de entender que a tradução de uma semiose para outra não necessariamente precisa ser uma réplica exata da original. Assim, a sessão se caracterizou por observações dos/as alunos/as, que compararam o conto e sua versão cinematográfica, analisando como aspectos como enredo, personagens, cenários e temas foram representados diferentemente em cada formato.

Logo ao assistir à versão do filme disponível no *YouTube*,<sup>8</sup> usada para essa sessão, notaram-se imediatamente algumas semelhanças e diferenças em relação ao texto-fonte. O texto apresenta quatro personagens principais: a narradora, um velho bêbado, um bebê e sua mãe. Já na adaptação cinematográfica, foram introduzidos mais quatro personagens além dos originais: dois americanos, um barqueiro e um homem russo, uma adição que chamou a atenção dos/as

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://youtu.be/ByFr2TvTuRU?si=mATq6ZTRXHTcQB68>. Acesso: 20 set. 2023.

estudantes. Além disso, discutiu-se que, no início do conto, não é claro se o narrador é masculino ou feminino. No entanto, durante a leitura, alguns/algumas estudantes conseguiram identificar, por meio dos diálogos, que se tratava de uma narradora. Isso evidencia que, ao explorar a literatura de maneira que auxilie os/as aprendizes a entender tanto o significado quanto os principais elementos do texto, como personagens e eventos, eles desenvolvem uma compreensão mais aprofundada das obras. Nesse contexto, Soares (2020) enfatiza a importância do letramento literário na formação de leitores, argumentando que ele é um dos principais estímulos para a leitura, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Durante a continuação da exibição e análise do curta-metragem pelos/as estudantes, foi discutido elementos como a mensagem principal do filme, as técnicas cinematográficas empregadas, a narrativa visual e o desenvolvimento dos personagens. Foi notado, por exemplo, que os diálogos na adaptação fílmica frequentemente divergiam dos originais do texto. Isso ocorre porque a tradução intersemiótica vai além da simples replicação do original em outro formato; é um processo criativo que permite explorar novas realidades, emoções e significados.

Figura 2 – Adaptação fílmica do conto “Natal na barca”



Fonte: Carla Cristina<sup>9</sup>

Hutcheon (2013) reforça essa ideia ao sugerir que as adaptações não devem ser vistas como meras cópias, mas como obras que dialogam com seus materiais de

<sup>9</sup> Disponível em: <https://youtu.be/ByFr2TvTuRU?si=QWAetrsxIWsiqKEr>. Acesso em: 20 set. 2023.

origem. Nesse caso específico, apesar das semelhanças, muitos elementos novos foram adicionados. Por exemplo, os/as estudantes observaram que a narradora do filme difere significativamente da narradora do conto. Também notaram que o desfecho, embora compartilhe certas semelhanças, introduz diferenças marcantes entre os dois formatos, demonstrando, conforme Hutcheon (2013) aponta, que as adaptações não só transferem o original para um novo meio ou contexto, mas também o reinventam e reinterpretam.

### 5.1.2 “A Doida”

Para o segundo conto analisado, “A Doida”, de Carlos Drummond de Andrade, destacam-se temas como loucura, normalidade, solidão e isolamento, ainda bastante atuais e pertinentes em tempos de intensas pressões mentais. A obra, escrita em 1951, ganha relevância ao tratar de saúde mental de maneira artística, tornando a discussão sobre esse tema menos pesada. É crucial abordar também as dimensões sociais e culturais ligadas à marginalização e estigmatização de pessoas vistas como “doidas” pela sociedade, além da crise de saúde mental amplamente vivenciada atualmente.

Nesse contexto, o professor-pesquisador e os/as estudantes discutiram sobre preconceito e isolamento social, usando o conto como base para a conversa. Perguntas sobre como se sentiriam no lugar dos personagens principais, a doida e o menino, provocaram reflexões importantes. Essa abordagem ressoa com as ideias de Soares (2020), que salienta o valor da literatura em promover identificação, audição, imaginação e narração entre os/as estudantes, fomentando o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, expressivos e linguísticos.

Alguns/algumas estudantes, inicialmente, pensaram que o conto “A Doida” se tratava de uma brincadeira de mau gosto, mas à medida que a narrativa avançava, perceberam que a personagem principal precisava de ajuda. Questionados sobre o comportamento das crianças que perturbavam a mulher, as respostas inicialmente focaram na falta de educação e respeito desses meninos. Contudo, após um debate mais aprofundado, os/as estudantes compreenderam que, na verdade, as crianças reproduziam padrões de preconceito e agiam sem compreender as consequências

de suas ações. Essa imersão na história evidenciou que, conforme Paulino (2006) observa, entender um texto é um processo ativo de construção de significados.

Ao discutir “A Doida” e relacioná-lo com questões mais amplas, ficou claro o impacto significativo da linguagem literária no processo criativo, pois entrelaça a complexidade do discurso literário com as possibilidades de (re)interpretação e inferência pelo leitor/a, como aponta Oliveira (2001). Essa abordagem permitiu que os/as estudantes não só apreciassem o conto, mas também estabelecessem conexões com temas como *bullying* e suas consequências, trazendo para a conversa experiências pessoais observadas ou vivenciadas na escola e em outros ambientes.

Para ilustrar em forma de tradução intersemiótica a percepção que os/as alunos/as tiveram do conto, trouxemos a adaptação do aluno João, que capturou tanto a essência da narrativa quanto o seu impacto:

Figura 3 - Tradução para desenho do conto “A doida”



Fonte: Arquivo do autor (2023)

O estudante João priorizou as emoções complexas da personagem chamada de doida, suas expressões e, possivelmente, sua desconexão com a realidade. Isso pode ser observado através de detalhes visuais e expressões faciais, as quais se alinham com o tom do conto. Dessa forma, na interpretação de João, a leitura do conto fez com que, em sua tradução, ele explorasse os temas como loucura e isolamento, a linha tênue entre realidade e alucinação e a maneira como os meninos interagiam e zombavam da personagem central da história.

### 5.1.2.1 Exibição da tradução fílmica de “A doida”

Nessa adaptação, os/as estudantes tiveram a oportunidade de ver a transformação do conto estudado em sala de aula em uma obra cinematográfica. O vídeo selecionado, disponível no *YouTube*,<sup>10</sup> era uma adaptação realizada pelo grupo Alternativa Dois.

Lira (2003) destaca que a tradução intersemiótica permite a exploração de novas realidades, pois, ao criar uma nova linguagem, o objetivo transcende a simples reprodução de realidades ou conteúdos de outras linguagens. Em vez disso, busca-se gerar novas realidades e formas de expressão. Ao assistir à tradução fílmica, os/as estudantes vivenciaram a interação entre diferentes sistemas de signos, como a linguagem verbal, imagens visuais e música. Segundo Lira (2003) complementa, esse processo transforma, enriquece e expande a mensagem de um meio para outro.

Figura 4 – Adaptação fílmica do conto “A doida”



Fonte: Alternativa Dois<sup>11</sup>

Assim, os/as estudantes perceberam que cada forma de arte, nesse caso, cinema e literatura, possui sua própria maneira de expressão e ferramentas únicas. Ao lerem o conto, conseguiram sentir empatia pela personagem da Doida. No

<sup>10</sup> Disponível em: <https://youtu.be/J3zyo7kfAmw?si=GzsxRw8tp3wmVhOn>. Acesso em: 20 set. 2023.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://youtu.be/J3zyo7kfAmw?si=GzsxRw8tp3wmVhOn>. Acesso em: 20 set. 2023.

entanto, ao assistirem ao filme, a experiência foi enriquecida por diferentes ângulos de filmagem e trilhas sonoras que acompanhavam as cenas, o que introduziu uma maior dramaticidade. Os/as discentes relataram que essa combinação de elementos visuais e sonoros permitiu que vivenciassem emoções tão intensas quanto aquelas experimentadas com o conto. Pode-se, inclusive, fazer um paralelo com o conto de Julio Cortázar, “Continuidade dos parques”. No conto, Cortázar mostra como a história lida pelo protagonista começa a se entrelaçar com sua própria realidade, um ilustrando como diferentes mídias podem se influenciar.

Esse fenômeno ressalta o argumento de Ribeiro (2012), que considera a tradução não apenas como uma atividade linguística, mas também como um processo semiótico de constante interpretação e reinterpretação de signos.

Portanto, ficou evidente para os/as alunos/as que, enquanto a literatura utiliza a linguagem verbal para explorar em profundidade os pensamentos e emoções dos personagens ou para criar imagens mentais de cenas e situações, o cinema, com sua riqueza de elementos, emprega imagens visuais, técnicas de câmera e música para suscitar emoções específicas.

### 5.1.3 “A chegada de Lampião no inferno”

Por fim, fechando a trinca de textos literários para estudo nesse primeiro momento de oficinas, apresentou-se aos/as estudantes “A chegada de Lampião no Inferno”, de José Pacheco. Esse texto se diferencia dos anteriores por ser um cordel e, segundo Alves (2013) defende, essa literatura nas salas de aula é uma forma de despertar o senso crítico do/a aluno/a e sua capacidade de observar a realidade social, histórica, política e econômica. Ela complementa essa visão afirmando que esse movimento leva os/as estudantes a exercer sua cidadania plenamente, sem vestígios de imposição de uma cultura sobre a outra.

Inicialmente, foi importante destacar aspectos específicos do gênero para que os/as alunos/as pudessem apreciar as origens do cordel na tradição oral e sua popularização no Nordeste do Brasil. Segundo Soares (2014), a estrutura simples e rimada do cordel torna os textos mais acessíveis, facilitando a interpretação e contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Um aspecto notável foi como os/as estudantes identificaram os folhetos de cordel. Eles lembraram situações em que se depararam com o Cordel sem reconhecer o que era, relatando ter visto pequenos folhetos pendurados em varais ou cordas em mercados públicos ou feiras, sem, contudo, terem lido algum.

Portanto, é essencial que os/as estudantes se familiarizem tanto com as narrativas orais quanto escritas do cordel, considerando que essa literatura é uma das maneiras mais eficazes de promover a leitura literária de forma divertida e imaginativa. Soares *et al.* (2014) argumentam que o cordel, com sua estrutura baseada em versos e rimas, motiva os/as alunos/as a desenvolverem sua criatividade na escrita, incentivando-os a buscar combinações de palavras que preservem a musicalidade e a métrica.

Da mesma forma, a cultura da oralidade é preservada pela fusão de elementos da cultura popular nordestina com o folclore brasileiro. Soares (2014) argumenta que essa fusão facilita a conexão dos/as alunos/as com suas raízes e amplia a compreensão sobre a diversidade cultural do país. Os/as estudantes perceberam a indissociabilidade entre a narrativa do cordel e a tradição oral. Abreu (1997) destaca que, nas cantorias, a história é composta não apenas pelo enredo, mas também pela gesticulação, expressão corporal, tom de voz e entonação do cantador, enfatizando que a performance oral enriquece o conteúdo, tornando a experiência mais rica e cativante. Assim, ao vocalizarem o cordel, os/as estudantes puderam apreciar os textos, explorando suas diversas nuances e desenvolvendo uma relação pessoal e afetiva com a narrativa.

O cordel “A Chegada de Lampião no Inferno” inicialmente causou desconforto na turma devido à menção do termo “inferno”. É crucial lembrar que, em um contexto educacional majoritariamente influenciado por valores judaico-cristãos, predominante no Brasil, temas como esses devem ser tratados com sensibilidade para evitar intolerância religiosa. Nosso objetivo não foi julgar crenças ou filosofias, mas sim introduzir aos/as estudantes a ideia de que existem diversas perspectivas filosóficas.

Especificamente sobre esse cordel, foi revelador observar a percepção dos/as alunos/as sobre o sobrenatural, especialmente sobre o inferno, visto por muitos como um local de sofrimento e punição, a ponto de alguns evitarem mencionar a palavra. Para esclarecer quaisquer mal-entendidos, foi necessário interromper



brevemente o estudo do texto e discutir essas concepções, assegurando que preconceitos não influenciassem nossa análise.

Alves (2013) enfatiza a importância de abordar o cordel não somente como uma expressão literária, mas também como uma ferramenta para a construção do conhecimento em sala de aula. Assim, ao levar a discussão para além do conceito de inferno cristão, o cordel desempenhou um de seus papéis ao oferecer aos/às estudantes a oportunidade de compreender a diversidade do patrimônio que esse tipo de literatura carrega, apresentando personagens fantásticos, cenários exóticos e tramas emocionantes.

Além disso, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de recitar o cordel, imprimindo suas próprias interpretações à leitura. Isso evidencia, conforme Amorim *et al.* (2022) apontam que tanto o letramento literário quanto o estudo profundo dos textos exigem um contato direto e significativo com as obras. Ao se engajarem ativamente com os textos, os/as estudantes desbloqueiam novas maneiras de compreender e interpretar cada leitura realizada.

Ratificando o pensamento acima, os/as aprendizes também se propuseram a realizar a tradução para desenho do referido cordel. Conforme Dias e Canda (2022), esse processo criativo não significa apenas se apropriar do texto, memorizar, criar ações. Para as autoras o processo de tradução traz percalços, dúvidas e soluções que precisam ser comportadas. Vejamos a tradução do estudante Luís:

Figura 5 – Adaptação do cordel  
“A chegada de Lampião no inferno”



Fonte: Arquivo do autor (2023)

Nessa tradução, Luís focou na jornada de Lampião e suas interações com outros personagens. É possível observar a representação de Lampião, bem como das figuras que ele encontra no inferno, remetendo tanto ao imaginário popular, com os demônios segurando tridentes, quanto a elementos específicos da cultura nordestina, como o chapéu característico dessa região. Outro ponto relevante é o vermelho que pode ter sido usado para diferenciar o mundo dos que estão no inferno, daqueles que ainda chegarão, como é o caso de Lampião. Por fim, o desenho de Luís fez o contraste entre a realidade de um inferno imaginado e a lenda, representado o que ele captou da leitura.

#### *5.1.3.1 Exibição da tradução fílmica de “A chegada de Lampião no Inferno”*

Ao explorar a leitura, apreciação e análise literária desses textos, seguida pela exibição de suas adaptações cinematográficas, fica evidente a contribuição semiótica para o desenvolvimento do leitor, bem como a interação entre Literatura e Cinema. Cristóvão (2010) observa que, dependendo do contexto, a literatura pode incorporar elementos cinematográficos e vice-versa.

Alves (2013) argumenta que o cordel possui uma expressividade e histórico significativos, refletindo a cultura popular e atuando como uma importante ferramenta sociodiscursiva, especialmente no contexto escolar. Para a adaptação deste cordel específico, recorreremos a animações disponíveis no *YouTube*. Optamos pela obra “Causos de Cordel”, adaptada por Anima Sopa<sup>12</sup>, que preservou o texto original de José Pacheco, permitindo que os/as estudantes acompanhassem e expressassem suas análises e observações.

---

<sup>12</sup> Disponível em: [https://youtu.be/IBmnkJTpVU?si=4MhPALIHFCWoay\\_b](https://youtu.be/IBmnkJTpVU?si=4MhPALIHFCWoay_b). Acesso em: 20 set. 2023.

Figura 6 – Adaptação filmica do cordel “A chegada de Lampião no inferno”



Fonte: Anima Sopa<sup>13</sup>

Desde o início, os/as estudantes destacaram como a musicalidade do cordel se entrelaça com outras formas de expressão artística, especialmente a música. Segundo Soares *et al.* (2014), o som das rimas e a possibilidade de declamação fazem da leitura de cordel uma experiência prazerosa, motivando os/as alunos/as a se engajarem ativamente com os textos. Em oficinas anteriores, as leituras foram efetuadas sem acompanhamento musical, o que contrasta com a experiência enriquecida por um instrumento musical, tornando a história mais dinâmica e agradável aos ouvidos devido à rima musicada, de acordo com eles/as.

Outro aspecto notável foi como o cordel utiliza sua estrutura poética para abordar temas do cotidiano popular. Os/as alunos/as discutiram as rimas do cordel, e o professor-pesquisador abordou tópicos como: métrica e ritmo. Do Nascimento (2007) afirma que o cordel é essencial na tradição oral brasileira, atuando como uma ponte que transforma o texto oral em escrito e vice-versa. Após uma discussão sobre a oralidade do cordel, os/as estudantes identificaram a harmonia entre texto, imagem e musicalidade, destacando-a como um dos aspectos mais apreciados na adaptação.

Sobre essa interação, é importante reconhecer a diversidade presente no cinema, conforme destacado por Sotta (2015). A adaptação do cordel para as telas ilustra essa relação com grande habilidade. Sotta (2015) reforça essa ideia, argumentando que o cinema não se limita à linguagem visual, mas também

<sup>13</sup> Disponível em: [https://youtu.be/IBmnkJTpVU?si=4MhPALIHFCWoay\\_b](https://youtu.be/IBmnkJTpVU?si=4MhPALIHFCWoay_b). Acesso em: 20 set. 2023.

incorpora características de outras formas artísticas, especialmente da literatura, além de uma ampla variedade de elementos.

Dessa forma, a tradução do cordel para o cinema abrangeu uma gama diversa de temas, o que chamou a atenção dos/as estudantes. Durante o estudo do texto, eles aprenderam que as narrativas em cordel frequentemente abordam questões sociais, históricas e culturais, bem como lendas e mitos populares. No caso em análise, os/as estudantes assistiram à animação e discutiram sobre a figura de Lampião, além de outros temas relacionados, como o inferno, mencionados anteriormente.

Outro aspecto relevante que os/as estudantes já haviam explorado nas oficinas é o uso de xilogravuras. Segundo Soares *et al.* (2014), o cordel estimula a integração interdisciplinar de diversas áreas do conhecimento. Os/as alunos/as observaram que, na adaptação, além dos elementos literários, musicais e cinematográficos discutidos, também ocorre a integração com a disciplina de Artes, especialmente através do uso de xilogravuras na representação. Essa constatação da turma está alinhada com a perspectiva de Curado (2017), que salienta como a adaptação de obras literárias para o cinema promove a interação entre diferentes mídias, possibilitando novas interpretações e redefinições de significado.

Finalmente, é essencial que o diálogo entre cinema e literatura amplie as habilidades e competências dos/as estudantes. Ao analisar a estrutura poética do texto, focando em aspectos como métrica, rima e ritmo típicos do cordel, eles/as, conforme Lopes-Rossi (2012) sugere, aprimoram sua compreensão do gênero. Da mesma forma, ao verem o texto adaptado para o cinema, experienciam as imagens que antes eram evocadas nas estrofes transformadas em representações visuais na tela, conforme apontado por Gonçalves (2011).

Assim, além do diálogo entre as duas semioses, as quais são parte essencial dessa relação, a influência mútua, intertextualidade e a abordagem de temas e questões humanas enriquecem a estratégia de leitura do texto literário orientada para a tradução intersemiótica, como demonstrado neste trabalho. Essa abordagem vai além de simplesmente transpor o original para um novo formato; ela contribui de maneira significativa para o desenvolvimento semiótico do leitor literário.

## 5.2 Procedimentos de análise dos roteiros

Após explorar o texto literário na oficina 1 e a história do cinema na oficina 2, as oficinas seguintes se concentraram na análise e criação de roteiros pelos/as estudantes. Esta seção pretende analisar os trabalhos produzidos, considerando as habilidades esperadas para a idade e o contexto educacional dos/as alunos/as.

Um aspecto importante dessa análise é a abordagem da leitura literária voltada para a sua tradução intersemiótica para o cinema, enfatizando aspectos básicos da estrutura narrativa, como o desenvolvimento de personagens, relevância dos diálogos e a originalidade das tramas.

Um ponto crucial dessa análise é o foco na leitura literária com a intenção de sua tradução intersemiótica para o cinema. Isso incluiu enfatizar elementos fundamentais da narrativa, como o desenvolvimento de personagens, a importância dos diálogos e a originalidade das tramas. Para tanto, adotou-se uma estratégia que permitiu aos/às estudantes explorar a estrutura básica do roteiro, avaliando sua coerência e eficácia na construção da história.

Os roteiros selecionados foram inspirados em três contos. O primeiro deles foi “Nós, o pistoleiro, não devemos ter piedade” (1995), de Moacyr Scliar. A escolha desse conto se justificou porque ele ofereceu uma fonte de análise sobre a condição humana, conflitos internos e a questão da violência. Além disso, o tema do pistoleiro trouxe à tona discussões sobre justiça e culpa, permitindo exploração dos dilemas morais. Também foi possível durante a construção tanto do personagem do Pistoleiro quanto a de Alonso, mesclar, incluir tanto a perspectiva do narrador e o uso de monólogos internos, quanto o real e o fantástico.

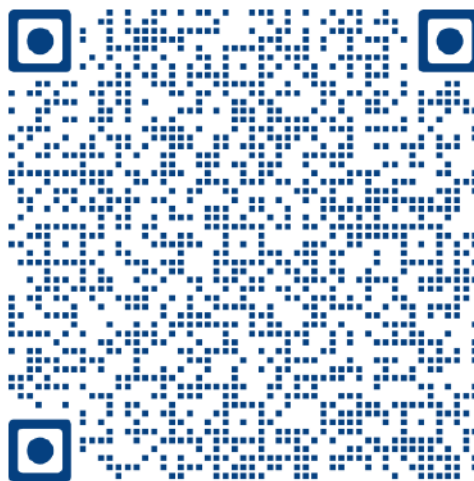
Já a narrativa de “O boateiro” (1991), de Stanislaw Ponte Preta, foi escolhida por oferecer aos/às estudantes a oportunidade de explorarem o humor como ferramenta de crítica social. Além disso, a tarefa de adaptar esse conto para o audiovisual incentivou uma abordagem criativa e crítica, permitindo aos/às estudantes explorar as múltiplas dimensões do humor e seu potencial como linguagem universal de expressão humana, trabalhando a expressão facial, linguagem corporal e situações cômicas.

O conto “Felicidade Clandestina” (1998), de Clarice Lispector, foi escolhido por sua densidade semiótica e por ser, possivelmente, uma introdução à obra da autora para os/as estudantes. A obra estimula a exploração de emoções, percepções e mudanças internas dos personagens, desafiando os/as alunos/as a adaptarem essa complexidade para o formato audiovisual.

Após desenvolverem os roteiros, os/as alunos/as adaptaram os textos para curtas-metragens. Portanto, analisaremos como procederam, os aspectos em que se concentraram e os elementos que destacaram em cada roteiro, buscando compreender a contribuição semiótica para o desenvolvimento dos leitores de texto literário e a relevância da expressão individual de cada aluno/a no processo criativo. Outrossim, na apresentação desses roteiros no corpo desta pesquisa, optou-se por preservar o texto original produzido pelos/as participantes, incluindo erros de ortografia e concordância, evitando qualquer forma de alteração que possa ser vista como uma tentativa de “corrigir” ou “melhorar” suas contribuições.

Para ver alguns momentos dos/as estudantes nas oficinas de roteiro, escaneie o QRcode abaixo utilizando a câmera do celular.

Figura 7 – Oficina de roteiros



Fonte: Arquivo do autor (2023)

### 5.2.1 Roteiro 1 – “Nós, o Pistoleiro, não devíamos ter piedade”

O primeiro roteiro que analisamos foi inspirado no conto de Moacyr Scliar e desenvolvido por três estudantes: dois meninos e uma menina, que chamaremos de

Charles, Jason e Maria Flor, respectivamente. Charles, aficionado por filmes de faroeste e jogos de tiro e dotado de facilidade para escrever, mostrou interesse imediato em adaptar esse conto. Com o apoio de Jason e Maria Flor, eles/as combinaram suas ideias e elaboraram um documento final.

Plaza (1987) discute que o tradutor enfrenta uma narrativa cheia de preferências e diferenças, argumentando que a tradução intersemiótica não exige fidelidade absoluta ao texto original. Na adaptação analisada, a/os estudante/s vivenciaram como a tradução intersemiótica demanda uma série de escolhas, mostrando que alguns elementos eficazes no texto original podem precisar de modificações ao serem adaptados para o cinema.

Hornaday (2021) ressalta a relevância do roteiro em um filme, apontando que ele contribui para muito mais do que apenas diálogos e reviravoltas, englobando a história, personagens, estrutura e valores subjacentes. No conto de Scliar, a narrativa em primeira pessoa estabelece uma conexão íntima com o pistoleiro, oferecendo uma visão direta de seus pensamentos e remorsos. O roteiro desenvolvido pelos/as estudantes opta por uma abordagem mais direta, utilizando diálogos e descrições de ações para narrar a história.

Um exemplo dessa dinâmica de adaptação surgiu no início da tradução, quando os/as estudantes perceberam que a introdução de um narrador em *off*,<sup>14</sup> ausente no conto original, era necessária. Eles consideraram essa adição importante para manter a fluidez e o impacto da história no formato de roteiro. Esse ajuste torna-se evidente ao comparar as duas versões:

Figura 8 – Trecho do conto “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”

Nós somos um terrível pistoleiro. Estamos num bar de uma pequena cidade do Texas. O ano é 1880. Tomamos uísque a pequenos goles. Nós temos um olhar soturno. Em nosso passado há muitas mortes. Temos remorsos. Por isto bebemos.

A porta se abre. Entra um mexicano chamado Alonso. Dirige-se a nós com despeito. Chama-nos de gringo, ri alto, faz tilintar a espada. Nós fingimos ignorá-lo. Continuamos bebendo nosso uísque a pequenos goles. O mexicano aproxima-se de nós. Insulta-nos. Esbofeteia-nos. Nosso coração se confrange. Não queríamos matar mais ninguém. Mas teremos de abrir uma exceção para Alonso, cão mexicano.

Fonte: Scliar (1995, p. 57)

<sup>14</sup> No contexto de roteiros, "off" é uma abreviação de "off-screen" (fora da tela) e indica que o som ou a voz vem de uma fonte que não está visível na cena. É comumente usado para diálogos, narrações ou sons que são ouvidos pelos personagens e pelo público, mas cuja origem não está no campo de visão da câmera.

Quadro 7 – Roteiro – “Nós, o Pistoleiro (...) criado pelos/as estudantes”

Roteiro: NÓS, O PISTOLEIRO, NÃO DEVÍAMOS TER PIEDADE
Cena 1: BAR – PEQUENA CIDADE DO TEXAS – NOITE
Um bar rústico do velho oeste, iluminado por lampião. O PISTOLEIRO, um homem de meia idade com um olhar sóbrio, está sentado sozinho, bebendo uísque lentamente. Seu olhar está perdido em pensamentos distante.
NARRADOR: Nós estamos numa pequena cidade do Texas, em 1880.
Nós somos um temível pistoleiro. Nós estamos num bar, Tomamos uísque a pequenos goles. Nós temos um olhar sóbrio. Passado terrível. Muitas morte. Remorsos.
<b>PISTOLEIRO</b> <i>(para si mesmo, murmurando)</i> Mais um dia, mais uma noite... O passado nunca se cala.
<b>BARMAN</b> <i>(aproximando-se)</i> Outro uísque senhor?
<b>PISTOLEIRO</b> <i>(com voz grave)</i> Sim. Deixe a garrafa.

Fonte: Arquivo do autor (2023)

Na produção do roteiro pelos/as estudantes, observa-se que o narrador criado preserva muitas das frases do primeiro parágrafo do texto-fonte, demonstrando uma tentativa de manter a essência desse texto. Essa abordagem reflete a teoria de Lira (2003), que afirma que a tradução intersemiótica é um processo que busca reinterpretar e recriar significados de maneira a respeitar o espírito do original, adaptando-se às possibilidades expressivas do novo meio. Assim, o conto e o roteiro feito pelos/as estudantes ora convergem, ora divergem, mas mantêm uma constante interação. Por exemplo, enquanto o conto original recorre a diálogos sucintos e ações significativas para desenvolver a trama, incluindo a comunicação não verbal essencial para expressar emoções e tensões do personagem principal, o roteiro adaptado busca transmitir esses mesmos elementos, ajustando-os à linguagem cinematográfica. Isso pode ser observado na figura abaixo.

Figura 9 – Trecho do conto “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”

A porta se abre. Entra um mexicano chamado Alonso. Dirige-se a nós com despeito. Chama-nos de gringo, ri alto, faz tilintar a espada. Nós fingimos ignorá-lo. Continuamos bebendo nosso uísque a pequenos goles. O mexicano aproxima-se de nós. Insulta-nos. Esbofeteia-nos. Nosso coração se confrange. Não queríamos matar mais ninguém. Mas teremos de abrir uma exceção para Alonso, cão mexicano.

Fonte: Scliar (1995, p. 57)

Na adaptação para o roteiro, os/as estudantes recorreram a diálogos e ações, como uma bofetada, para conferir mais realismo à cena, o que resultou em uma representação um pouco diferente da original. Kohan (2011) ressalta que é através



das falas e expressões dos personagens que os/as leitores/as podem conhecê-los melhor, entendendo suas motivações, características e evoluções na trama. Uma observação importante dessa análise é baseada em Plaza (1987), que argumenta que as traduções não necessitam replicar fielmente o texto de origem. Assim, a cena adaptada, embora concentre menos nos sentimentos do pistoleiro em comparação ao conto, ganhou dinamismo. Essa adaptação encontrou um equilíbrio entre manter elementos do texto original e introduzir novas ideias, evidenciando como a tradução intersemiótica pode enriquecer a obra ao integrar diferentes semioses. O quadro a seguir apresenta o resultado da passagem traduzida.

**Quadro 8 – Roteiro criado pelos/as estudantes**

NARRADOR: A porta se abre com um ranjido. ALONSO, um mexicano arrogante, entra, fazendo tilintar suas esporas. Ele olha ao redor e fixa seu olhar em NÓS. Se Dirige a nós o pistoleiro, com desrespeito.
Cena 2: BAR -
Alonso se aproxima do Pistoleiro, que continua a beber, ignorando ele.
<b>ALONSO</b> (zombando) Veja só, o temível gringo! Bebendo sozinho, como sempre?
<b>PISTOLEIRO</b> (calmo, sem olhar para Alonso) Não estou procurando companhia.
Alonso se aproxima do balcão, provocando e dá uma bofetada no Pistoleiro.
ALONSO (continuando a provocação) Isso é para você aprender a respeitar um mexicano!
O Pistoleiro limpa o rosto calmamente mantendo a postura.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

No conto, o clímax ocorre quando os dois personagens finalmente marcam um duelo. Apesar dos remorsos do pistoleiro e de sua relutância em tirar mais uma vida, ele decide fazer uma exceção para Alonso.

Figura 10 – Trecho do conto “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”

Combinamos o duelo para o dia seguinte, ao nascer do sol. Alonso dá-nos mais uma pequena bofetada e vai-se. Ficamos pensativo, bebendo o uísque a pequenos goles. Finalmente atiramos uma moeda de ouro sobre o balcão e saímos. Caminhamos lentamente em direção ao nosso hotel. A população nos olha. Sabe que somos um terrível pistoleiro. Pobre mexicano, pobre Alonso.

Entramos no hotel, subimos ao quarto, deitamo-nos vestido, de botas. Ficamos olhando o teto, fumando. Suspiramos. Temos remorsos.

Já é manhã. Levantamo-nos. Colocamos o cinturão. Fazemos a inspeção de rotina em nossos revólveres. Descemos.

A rua está deserta, mas por trás das cortinas corridas adivinhamos os olhos da população fitos em nós. O vento sopra, levantando pequenos redemoinhos de poeira. Ah, este vento! Este vento! Quantas vezes nos viu caminhar lentamente, de costas para o sol nascente?

No fim da Rua Alonso nos espera. Quer mesmo morrer, este mexicano.

Colocamo-nos frente a ele. Vê um pistoleiro de olhar soturno, o mexicano. Seu riso se apaga. Vê muitas mortes em nossos olhos. É o que ele vê.

Nós vemos um mexicano. Pobre diabo. Comia o pão de milho, já não comerá. A viúva e os cinco filhos o enterrarão ao pé da colina. Fecharão a palhoça e seguirão para Vera Cruz. A filha mais velha se tornará prostituta. O filho menor ladrão.

Fonte: Sciliar (1995, p. 57-58)

Na adaptação para o roteiro, os/a estudante(s) decidiram expandir a história, incluindo personagens e situações ausentes no conto original. Lira (2003) aponta que a tradução intersemiótica se beneficia da criatividade e do conhecimento do tradutor, sendo uma prática que envolve tanto crítica quanto criação. Ao recriar a obra, os/as estudantes visaram intensificar a dramaticidade e a tensão da narrativa, adicionando personagens secundários para envolver mais alunos/as. Esse aprofundamento do clímax ilustra como a adaptação pode rejuvenescer a história original, agregando camadas adicionais de complexidade. Assim ficou o respectivo trecho adaptado:

Quadro 9 – Roteiro criado pelos/as estudantes

NARRADOR: Quer morrer, este Alonso. Nós não queria matar mais ninguém. Abriremos uma excessão para Alonso cão mexicano. (O pistoleiro fica pensativo bebendo o uísque a pequenos goles)
Cena 3: RUA – NOITE
O Pistoleiro sai do bar jogando uma moeda de ouro no balcão. Ele caminha lentamente pela rua deserta. Os moradores espiando pelas janelas observam com uma mistura de medo e respeito.
VOZ DE UM MORADOR (sussurrando) Lá vai o Pistoleiro... Pobre Alonso.
PISTOLEIRO (pensativo) Até quando essa vida... Até quando essas sombras... Mais uma não fará diferença... Será que ele será apenas mais uma?
Cena 4: QUARTO DE HOTEL – NOITE
O Pistoleiro entra no quarto deita-se na cama ainda de botas e acende um cigarro. Ele olha pra o teto imerso em pensamentos.
Cena 5: RUA DA CIDADE – AMANHECER
O Pistoleiro com seus revólveres no cinturão sai do hotel. A rua esta deserta mais ele sente os olhares escondidos por trás

das cortinas.

NARRADOR: E já é manhã. Nos Levantamos. Colocamos cinturão. Examinamos revólveres. Inspeção de rotina completada em poucos minutos. Descemos. A rua esta deserta mais por trás das cortinas corridas advinhamos a população. O vento sopra levantando turbilhões de poeira.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Encaminhando-se para o desfecho da narrativa original, o conflito entre o pistoleiro e Alonso, desencadeado por insultos e provocações, culminando em um desafio para um duelo, é resolvido. Ainda nesse momento crucial o pistoleiro é retratado lutando contra seu passado violento, incapaz de escapar dele:

Figura 11 – Trecho do conto “Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade”

Temos os olhos turvos. Pobre Alonso. Não se devia nos ter dado suas bofetadas. Agora está aterrorizado. Seus dentes estragados chocalharam. Que coisa triste.

Uma lágrima cai sobre o chão poeirento. É nossa. Levamos a mão ao coldre. Mas não sacamos. É o mexicano que saca. Vemos a arma na sua mão, ouvimos o disparo, a bala voa para o nosso peito, aninha-se em nosso coração. Sentimos muita dor e tombamos.

Morremos, diante do riso de Alonso, o mexicano.

Nós, o pistoleiro, não devíamos ter piedade.

Fonte: Scliar (1995, p. 57-58)

No roteiro desenvolvido pelos/as estudantes, a cena de confronto foi ampliada, adquirindo mais dramaticidade. Eles/elas escolheram um final impactante, utilizando diálogos concisos, porém carregados de tensão, que capturaram a gravidade do momento e foram influenciados/as pelos filmes que assistiram. Para enriquecer a cena, optaram por incluir uma narração que entrelaça os eventos com reflexões profundas sobre o destino dos personagens. Essa estratégia, inspirada nas concepções de Hutcheon (2013), foi além da mera adaptação do original, oferecendo uma nova leitura e reimaginação que enriquece a narrativa com camadas de significado adicionais. O efeito alcançado foi o seguinte:

Quadro 10 – Roteiro criado pelos/as estudantes

Cena 6: RUA – CONFRONTO

Alonso esta esperando um sorriso arrogante no rosto. O Pistoleiro se aproxima, seu rosto marcado pelo peso da decisão.

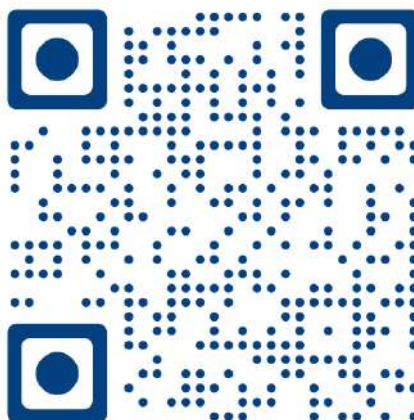
NARRADOR: Alonso já nos espera. Quer morrer este mexicano. Esta rindo. Amanhã não rirá. Passado terrível, muitas mortes.

ALONSO (desafiador) Pronto para dançar gringo? Ou vai chorar agora?
PISTOLEIRO (sério) A morte não é dança Alonso. É um fim que chega cedo demais.
Os dois se encaram. O Pistoleiro hesita suas mãos tremem ligeiramente.
NARRADOR: Vemos um mexicano Pobre diabo. Comia tortilhas, já não comerá. Pobre Alonso. A única excessão. Uma bofetada outra bofetada. Ninguém da duas bofetadas num pistoleiro.
Tem mulher e cinco filhos pelo que informaram, um pedaço de terra e uma guitarra. A mulher e os filhos enterraram o cadáver, fecharam a palhoça e seguiram para Vera Cruz, as trouxas de roupa à cabeça. A mulher ficará tuberculosa. A filha mais velha será prostituta. Um filho ladrão. Outro morrerá. E outro morrerá. E outro morrerá.
(Uma lágrima cai sobre o chão poeirento. O mexicano já não ri. Aguarda o momento de ser morto.) Já é manhã mais ainda não o executamos.
Não comerá mais tortilhas. Os dentes podres daquele homem. O olhar aterrorizado. Nosso olhar turvo: novas lágrimas, lágrimas frescas.
Não conseguimos sacar nossos revolveres como de rotina.
Cena 7:– MOMENTO FINAL
Alonso saca sua arma rapidamente. O Pistoleiro inundado por memórias e remorsos não reage.
PISTOLEIRO (sussurrando para si mesmo) Talvez seja hora de acabar...
O som do disparo de Alonso corta o silêncio da manhã.
NARRADOR: E assim vamos vendo Alonso puxar sua arma vamos ouvindo o disparo, podemos até imaginar a bala vindo ao nosso coração, sentimos dor intensa lento tombamos.
PISTOLEIRO (caindo, sussurrando) Tantas vidas... e agora a minha...
Alonso rir triunfante enquanto o Pistoleiro jaz no chão poeirento os olhos perdidos no céu que clareia.
NARRADOR: Morremos, diante do riso de Alonso o mexicano. Nós, O Pistoleiro, Não Devíamos Ter Piedade.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Para assistir ao curta de “Nós, o Pistoleiro, não devíamos ter piedade” na íntegra, escaneie o QRcode abaixo utilizando a câmera do celular.

Figura 12 – Curta “Nós, o Pistoleiro, não devíamos ter piedade”



Fonte: Arquivo do autor (2024)

### 5.2.2 Roteiro 2 – “A Boateira”

Hornaday (2021) salienta a importância do roteiro, destacando seu impacto em todos os aspectos da produção e como um roteiro bem elaborado pode envolver profundamente os atores na história. A adaptação do conto de Stanislaw Ponte Preta, especialmente relevante no contexto atual de disseminação de *fake news*, revelou-se extremamente valiosa. Como discutido anteriormente e nas oficinas, o conto destaca o problema dos boatos infundados e seu potencial para causar danos reais. Por meio dessa adaptação, os/as estudantes não só trataram da propagação de informações falsas e suas consequências, mas também refletiram sobre a responsabilidade individual e coletiva relacionada a esse fenômeno.

A tradução foi conduzida pelo mesmo grupo de estudantes que trabalhou no conto anterior, formado por Charles, Jason e Maria Flor. Eles/as implementaram várias modificações em relação ao projeto anterior. Ampliaram a história com a adição de novos elementos e diálogos ausentes no texto-fonte e introduziram mais personagens, aumentando a participação dos/as alunos/as. Além disso, alteraram o protagonista de masculino para feminino, por uma necessidade logística, já que no andamento do projeto restaram apenas dois alunos do gênero masculino. No entanto, ao alterar o gênero da protagonista na tradução, tomou-se o cuidado para evitar armadilhas comuns, como perpetuar a noção de que a fofoca é um comportamento tipicamente feminino, além de outros estereótipos de gênero. Em

momento algum o objetivo foi sugerir que o universo feminino seja mais propenso a disseminar boatos que o masculino. A escolha foi motivada por razões logísticas.

Tendo esclarecido esse ponto sensível, passemos às categorias de análise. Elas tiveram como foco uma abordagem de leitura literária direcionada para a tradução intersemiótica do texto para o cinema. Conforme Hornaday (2021), a estrutura de um filme é crucial para o seu sucesso, determinando como a história se desenrola e como os personagens são apresentados e desenvolvidos. No conto original, Stanislaw nos apresenta um personagem com habilidade para manipular informações, escolhendo cuidadosamente os detalhes que inclui ou omite para maximizar o impacto de seus boatos. Não bastasse isso, ele ainda é dotado de carisma e visto como alguém confiável, que traz as informações em primeira mão:

Figura 13 – Trecho do conto “O boateiro”

Diz que era um sujeito tão boateiro, que chegava a arrepiar. Onde houvesse um grupinho conversando, ele entrava na conversa e, em pouco tempo, estava informando: "Já prenderam o novo Presidente", "Na Bahia os comunistas estão incendiando as igrejas", "Mataram agora o Cardeal", enfim, essas bossas.

Fonte: Ponte Preta ( p.59 )

Para ilustrar essa cena, os roteiristas introduziram um narrador em *off* e, além da protagonista, incluíram mais três figurantes para atuar ao seu lado, além de dividir a passagem em dois atos. Segundo Hornaday (2021), essa estratégia inicial assegura que o público entenda rapidamente a proposta e obtenha uma visão clara dos eventos iniciais, contribuindo também para tornar a cena mais dinâmica.

Quadro 11 – Roteiro “A Boateira” criado pelos/as estudantes

Cena 1:
Uma praça movimentada com OUVINTES 1, 2 e 3 conversando. A BOATEIRA se aproxima rápido.
<u>NARRADOR Diz que era uma sujeita tão boateira que chegava a arrepiar.</u>
BOATEIRA (entusiasmada) Vocês já ouviram? Prenderam o novo Presidente!
OUVINTE 1 (surpreso) Não pode ser! Quando isso aconteceu?
BOATEIRA (orgulhosa) Ah eu tenho meus meios. Sempre fico sabendo primeiro.
OUVINTE 2 (interessado) Mas como isso aconteceu? Foi um escândalo?
BOATEIRA (aproveitando o momento) Escândalo é pouco! Dizem que foi uma reviravolta política!

OUVINTE 3 (incrédulo) E o que vai acontecer agora? Quem vai assumir?
BOATEIRA (misteriosa) Ah isso ainda esta para ser visto. Mais ouvir dizer que há grandes mudanças chegando.
OUVINTE 1 (impressionado) Incrível como você sempre tem as notícias mais quentes!
BOATEIRA (com um sorriso maroto) É meu talento especial. Se Mantenham atentos sempre tenho novidades.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

A cena seguinte no conto original destaca as consequências das ações do personagem principal. O episódio do falso fuzilamento atua como o clímax da história, revelando as tensões acumuladas na comunidade devido às ações da boateira.

Figura 14 – Trecho do conto “O boateiro”

O boateiro encheu tanto, que um coronel resolveu dar-lhe uma lição. Mandou prender o sujeito e, no quartel, levou-o até um paredão, colocou um pelotão de fuzilamento na frente, vendou-lhe os olhos e berrou: "Fogoooo!!!". Ouviu-se aquele barulho de tiros e o boateiro caiu desmaiado.

Fonte: Ponte Preta (1991, p.59)

No roteiro elaborado pelos/as estudantes, foram incluídos diálogos diretos entre a boateira e o coronel para aprimorar o desenvolvimento das personagens e elucidar suas motivações. No início, os estudantes tiveram dificuldades em estabelecer essas interações, o que afetou o ritmo da narrativa em algumas seções. Como solução, optaram por dividir a cena em duas: uma para encurtar a interação com o coronel e outra para adicionar um novo personagem, uma enfermeira, à história. Essa abordagem resolveu o problema de ritmo. Hornaday (2021) ressalta a importância de garantir que cada novo elemento ou evento introduzido na história pareça uma extensão orgânica do que veio antes.

Quadro 12 – Roteiro criado pelos/as estudantes

Cena 2:
<i>O Coronel observa enquanto a Boateira é levada ao paredão por soldados. Ela esta com muito medo.</i>
<b>CORONEL</b> (com autoridade) Preparar... Apontar...
<b>BOATEIRA</b> (tremendo de medo) Por favor não! Eu só estava brincando! Não faça isso!
<b>CORONEL</b> (sério) As palavras tem consequências Boateira. Você espalhou o medo e a mentira.
<b>BOATEIRA</b> (desesperada) Mais eu nunca machuquei ninguém! Eu só

queria... só queria fazer as pessoas rir...
<b>CORONEL</b> (firme) Rir? Suas brincadeiras causaram alvoroço e confusão.
<b>BOATEIRA</b> (implorando) Me dê outra chance! Eu juro que mudo!
<b>CORONEL</b> (comandando) Fogoooo!!!
<i>a Boateira começa a tremer ainda mais fechando os olhos. O som de tiros de festim ecoa e ela desmaia, caindo no chão.</i>
Cena 3 - NA ENFERMARIA
<i>O Boateira acorda na enfermaria assustada e confusa. Uma ENFERMEIRA esta ao seu lado oferecendo água e assistência. O Coronel se aproxima.</i>
<b>ENFERMEIRA</b> (gentilmente) Tome beba um pouco de água. Vai ajudar você a se acalmar.
<b>BOATEIRA</b> (confusa e assustada) O que... o que aconteceu? Os tiros...

Fonte: Arquivo do autor (2023)

O final do conto de Stanislaw Ponte Preta é surpreendente e provocativo, oferecendo uma reflexão sobre a permanência de certas características do comportamento humano. O conto termina de maneira inesperada: justamente quando parece que a boateira aprendeu sua lição e pararia de espalhar boatos sem fundamento, ele começa um novo rumor, desafiando as expectativas dos leitores. Esse desfecho estimula uma reflexão sobre a resistência à mudança.

Figura 15 – Trecho do conto “O boateiro”

Vai daí soltou o cara, que saiu meio escaldado pela rua e logo na primeira esquina encontrou uns conhecidos:

— Quais são as novidades? — perguntaram os conhecidos.

O boateiro olhou prós lados, tomou um ar de cumplicidade e disse baixinho: — O nosso Exército está completamente sem munição.

Fonte: Ponte Preta (1991, p. 60 )

A adaptação do desfecho do conto para o roteiro feito pelos/as estudantes optou por realçar o humor da cena. Essa escolha conseguiu manter a coesão da história, exemplificando o que Hornaday (2021) descreve como harmonia na narrativa. Esta, segundo a autora, é essencial para tornar a sequência de eventos uma experiência envolvente e compreensível para o público. O resultado do desfecho pode ser conferido no próximo quadro.

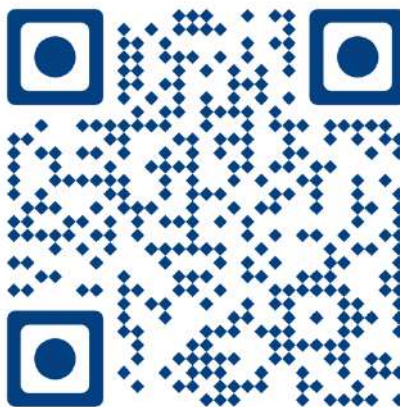


Quadro 13 – Roteiro criado pelos/as estudantes

Cena 4: NA RUA
<i>O Boateira encontra Ouvintes 1, 2 e 3 novamente. Eles perguntam pra ela.</i>
<b>OUVINTE 3</b> E aí alguma novidade bombástica hoje?
<i>A Boateira olha ao redor e se inclina pra falar baixinho.</i>
<b>BOATEIRA</b> (sussurrando) Entre nós... O exército esta completamente sem munição.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 16 – Curta “A Boateira”



Fonte: Arquivo do autor (2024).

### 5.2.3 Roteiro 3 – “Felicidade clandestina”

O desenvolvimento de um roteiro, segundo Comparato (2018), abrange várias fases, como a geração da ideia, elaboração do conflito, criação de personagens, escrita de diálogos e cenas, entre outros elementos essenciais. Nesse contexto, a adaptação do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, feita pelos/as alunos/as, serviu como um caso prático dessa teoria. Optar por esse conto representou um desafio significativo, especialmente porque, para muitos estudantes, foi o primeiro contato com as obras da autora.

Na adaptação, os/as três estudantes que já haviam experienciado a adaptação de outros dois contos mergulharam na compreensão do texto, tema e personagens do conto. Campos (2007) destaca que o processo criativo engloba a habilidade de visualizar a história não somente como texto, mas como uma sequência de imagens ao longo do tempo. No entanto, adaptar as narrativas de Clarice Lispector exige atenção à sua escrita introspectiva e aos profundos mergulhos nos aspectos psicológicos e nas complexidades das relações humanas.

Embora estudantes do oitavo ano do ensino fundamental possam não ter todas as ferramentas necessárias para uma análise tão profunda, o processo se mostrou enriquecedor e será discutido mais adiante.

O conto original inicia com dois parágrafos que oferecem uma descrição tanto física quanto psicológica da “filha do dono da livraria”. Também é relatado o desejo da narradora, cujo nome também não é mencionado, em relação aos livros acessíveis à filha do proprietário da livraria.

Figura 17 – Trecho do conto “Felicidade clandestina”

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Fonte: Lispector (1998, p. 6)

Na adaptação, visando tornar a trama mais envolvente, adicionar complexidade às personagens e manter a linearidade da narrativa, os/as alunos/as optaram por elaborar personagens definidos e desenvolver diálogos. Para Kohan (2011), o diálogo tem o poder de apresentar cenas com vivacidade, aumentando o suspense e colocando o leitor em contato direto com os eventos. Além disso, a autora ainda argumenta que ele serve como um meio eficiente de transmitir informações, permitindo que os personagens revelem detalhes importantes da história de maneira dinâmica e envolvente.

Voltando ao roteiro, Campos (2007) esclarece que ele funciona como um esboço de uma narrativa que será realizada visual e sonoramente, diferentemente de um livro destinado à imaginação do leitor. Ele defende ainda que essa diferença fundamental implica que, na adaptação, é preciso traduzir a palavra escrita em imagens e sons de maneira que capture a essência da história original. Dessa forma, a protagonista foi chamada de Clara e a filha do vendedor de livros de Ligia.

Assim, a decisão dos/das estudantes foi criar um ambiente que proporcionasse ao/à espectador/a o contexto necessário para a cena, ao mesmo

tempo em que incorporavam novos elementos à narrativa, enriquecendo-a com maior dinamismo.

Quadro 14 – Roteiro “Felicidade clandestina” criado pelos/as estudantes

Cena 1: SALA DE AULA
<i>As crianças estão em suas bancas. LÍDIA sozinha come balas. SENHORA ALVES se aproxima.</i>
SENHORA ALVES: Lídia por favor guarde as balas. Isso não é lanche.
LÍDIA (resmungando) Todo mundo tras lanche. Por que só eu não posso comer?
Clara sussurra para sua amiga MARINA.
CLARA (sussurrando) Ela tem tantos livros em casa... Você acha que ela ler todos?
MARINA (sussurrando de volta) Acho que não. Ela nunca fala sobre eles.
Cena 2: PÁTIO DA ESCOLA – INTERVALO
As crianças brincam. Lídia esta sozinha comendo balas. Clara se aproxima.
CLARA (gentilmente) Oi Lídia... Eu sempre quis perguntar, você gosta dos livros da sua livraria?
LÍDIA (com um olhar distante) Eles são só livros Clara. Nada de especial.
CLARA (sonhadora) Para mim eles seriam um tesouro... Eu adoraria ler mais...
LÍDIA (ironicamente) Bem se você gosta tanto talvez eu tenha algo para você.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

No conto, a narradora explora sutilmente o conceito de crueldade, ao relatar a relação de poder entre ela e a colega detentora do livro “As reinações de Narizinho”, o qual é seu objeto de desejo. Para fazer essa passagem e reforçar o desejo da personagem, no roteiro os/as estudantes elaboraram uma tomada que fez uma contextualização do encontro da protagonista com a filha do vendedor de livros. O acréscimo dessa passagem foi importante porque mostra sutilmente como essa relação de “sadismo” acontece entre as duas.

Quadro 15 – Roteiro criado pelos/as estudantes

Cena 3: LIVRARIA DO PAI DE LÍDIA
Clara entra na livraria maravilhada. Lídia atrás do balcão observa.
CLARA (admirada) É incrível aqui! Você já leu As Reinações de Narizinho?
LÍDIA (desinteressada) Esse? Nunca li. Livros de criança não são pra mim.
CLARA (suplicante) Você poderia me emprestar então? Eu sonho

em ler esse livro.
LÍDIA (pensativa) Talvez... Vamos ver. Vem amanhã.
Cena 5: CASA DE LÍDIA
Clara chega correndo na casa de Lídia.
CLARA (ofegante) Oi Lídia! Você tem o livro para mim?
LÍDIA (com falsa simpatia) Ah Clara sinto muito. Eu emprestei pra outra pessoa. Passa amanhã.
Clara desapontada, acena e se afasta.
CLARA (para si mesma) Tudo bem eu volto. Vale a pena pela história.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

O final do texto original destaca a conquista simbólica da narradora, que consegue finalmente obter o livro que tanto desejava. Na adaptação, os estudantes optaram por um corte temporal, criando uma sequência de cenas nas quais a narradora visita à casa de Lígia em busca do livro. No desfecho, ela alcança seu objetivo graças à intervenção decisiva da mãe de Lígia, que desempenha um papel crucial na reviravolta da história.

Quadro 16 – Roteiro criado pelos/as estudantes

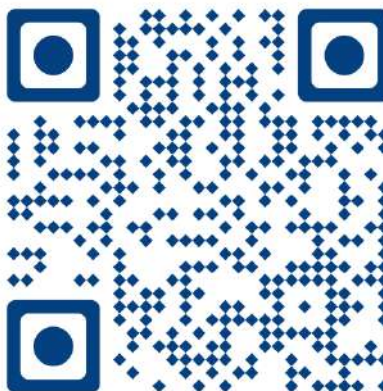
Cena 6: DIAS SEGUINTEs
Sequência de cenas mostra Clara indo diariamente na casa de Lídia cada vez mais cansada.
Cena 7: CASA DE LÍDIA
Dona Rosa mãe de Lídia, aparece de surpresa.
DONA ROSA (para Lídia) Por que essa menina vem aqui todos os dias?
CLARA (hesitante) É sobre um livro... As Reinações de Narizinho.
DONA ROSA (para Lídia, chocada) Você prometeu emprestar e não emprestou?
LÍDIA (tentando se justificar) eu ia emprestar mais...
DONA ROSA (interrompendo) Mais nada Lídia. Promessas deve ser cumpridas. É importante ser honesta e gentil.
CLARA (suavemente) Eu só queria ler o livro... Tenho esperado tanto tempo.
LÍDIA (relutante) Eu se, Clara. Eu sinto muito.
DONA ROSA (decidida) Vou resolver isso agora. Lídia onde está o livro?
LÍDIA (indicando o lugar) Esta ali.
Dona Rosa pega o livro e entrega ele a Clara.
DONA ROSA (pra Clara) Aqui esta querida. Desculpe a espera. Você pode ficar com ele o tempo que precisar.
CLARA (emocionada) Muito obrigada Dona Rosa! E você também Lídia.
Clara segura o livro com carinho seus olhos brilhando de felicidade.

Cena 8: QUARTO DE CLARA
Clara agora com o livro ler na cama distraída com a história.
NARRADORA: Finalmente o livro estava comigo. Cada página era um convite pra um mundo mágico.
Cena 9:
Clara relaxando na rede com o livro sorri.
NARRADORA Naquele momento eu era muito mais do que uma menina com um livro. Eu era uma aventureira em um reino de sonhos e fantasias.

Fonte: Arquivo do autor (2023).

Conforme Hornaday (2021) destaca, cada novo evento introduzido na trama deve estar diretamente relacionado aos temas ou questões levantados no início, garantindo a coesão da narrativa. Na elaboração desse roteiro, os estudantes basearam-se na compreensão do texto de Clarice Lispector, incorporando elementos que preservaram a essência da história original, enquanto, segundo Jeha (2004), transpuseram seu significado do sistema-fonte para a nova representação. Assim, houve um esforço para não apenas replicar o conteúdo do texto original, mas também para adicionar um toque de originalidade por parte dos tradutores.

Figura 18 – Curta “Felicidade Clandestina”



Fonte: Arquivo do autor (2024)

### 5.3 Procedimentos de análise dos curtas-metragens

Nesta seção, focaremos na análise dos filmes produzidos pelos/as alunos/as, explorando as decisões tomadas e o processo de filmagem. Considerando que os participantes são menores de idade e considerando a necessidade de segurança ao filmar em locais externos e a exposição de equipamentos caros, como uma câmera Canon DSLR e suas respectivas lentes, escolhemos o laboratório da escola como

local de filmagem. Esse espaço oferecia segurança, boa iluminação e um ambiente relativamente silencioso, adequado para as necessidades da produção.

Esta análise se concentrará na narrativa, no roteiro, na atuação, na direção e na cinematografia desenvolvidos pelos/as alunos/as. Independentemente do orçamento disponível para as produções, esses elementos constituem a base fundamental para qualquer pessoa que se aventure na criação de filmes, sejam curtas ou longas-metragens, de natureza comercial ou amadora.

Portanto, reconhecendo os esforços e a criatividade dos/as estudantes para filmarem aquilo que eles leram e traduziram para roteiro, faz-se necessário avaliar como eles/as conseguiram transmitir as emoções, temas e a profundidade das histórias escolhidas através dos recursos disponíveis. A capacidade de contar uma história convincentemente, utilizando a linguagem cinematográfica, mesmo em um contexto educacional e com recursos limitados, destaca o talento e o potencial criativo dos/as alunos/as.

Assim, essa análise não só valoriza o processo de aprendizagem e expressão dos/as estudantes, mas também explora como a intersecção entre literatura e cinema pode enriquecer a experiência educativa, incentivando uma compreensão mais aprofundada do texto literário e suas possibilidades de adaptação.

### 5.3.1 Análise da produção fílmica “A Boateira”

Esta pesquisa já se propôs a explicitar a trama central da narrativa do conto. Na obra original de Stanislaw Ponte Preta, a trama central de “O Boateiro” gira em torno da figura do boateiro, um personagem que se destaca por espalhar boatos e histórias fantásticas, muitas vezes sem qualquer compromisso com a verdade. Esses boatos conseguem influenciar pessoas, criar situações embaraçosas ou mesmo problemáticas, refletindo sobre a facilidade com que as informações falsas ou exageradas se espalham na sociedade.

Na adaptação do conto para roteiro, notou-se que os/as estudantes implementaram algumas alterações. A figura central da narrativa, originalmente um homem, foi substituída por uma mulher na versão dos/as alunos/as, mas tomou-se o cuidado para evitar estereótipos, como explicado na seção anterior. Além disso, introduziram na trama novos diálogos e personagens. Essas modificações visaram

dar mais substância ao enredo, tornando-o mais atraente e capturando a atenção através das peripécias da Boateira. Mesmo com as alterações efetuadas na trama original, a adaptação manteve uma harmonia, preservando elementos que se integram de maneira coesa.

Durante a direção do curta “A Boateira”, o aluno Jason assumiu a liderança, trazendo desde os ensaios a mensagem que desejava comunicar com o filme. Ele orientou as decisões de seus colegas durante as filmagens, focando no desenvolvimento dos personagens e no avanço da narrativa. Jason demonstrou habilidade ao ensinar a equipe a capturar a essência de “A Boateira”, utilizando o humor como veículo para críticas sociais e guiando os atores em suas atuações, garantindo que cada elemento contribuísse para a progressão da história.

No filme realizado, destaca-se a direção de Jason no trabalho com as expressões faciais dos/as atores/atrizes, contribuindo para a transmissão das emoções. Especificamente, na personagem da Boateira, a direção de Jason acerca das expressões faciais serviu para desvendar aspectos de sua personalidade e sugerir suas intenções ao público. Além disso, as expressões de surpresa dos personagens secundários reforçaram a credibilidade das falas da Boateira, ampliando o impacto narrativo e a imersão do/a espectador/a na história.

Os diálogos do filme notamos serem concisos. Durante as cenas, eles moveram a trama, elucidando as intenções da Boateira e a influência de suas palavras nos/as ouvintes. Os diálogos desempenharam também um papel crucial ao avançar a narrativa, desvendando informações e antecipando conflitos. Pode-se perceber que a influência das palavras da Boateira foi tão significativa que ela acabou sendo levada ao quartel por ordens do capitão. Assim, no filme “A Boateira”, os diálogos criados pelos/as roteiristas e adaptados pelo diretor foram essenciais para a construção da história e aprofundamento dos personagens, evidenciando elementos cruciais do enredo.

A atuação dos/as atores/atrizes nesse curta-metragem foi fundamental para a transmissão das emoções e progressão da narrativa. Pôde-se observar que as expressões faciais tanto da boateira quanto dos/as ouvintes comunicam os sentimentos de admiração, espanto e curiosidade das personagens, sem, para tanto, recorrer a diálogos extensos. Também é possível observar como a equipe em cena desenvolveu uma dinâmica na qual estava presente a coesão grupal, uma vez

que tanto o diretor quanto os/as atores/atrizes estiveram em diálogo mútuo sobre suas performances.

Em relação à manipulação da câmera, o responsável pela filmagem também foi o aluno Jason. Ele fez, inicialmente, a escolha de utilizar a câmera na mão, para “acompanhar os movimentos” da Boateira. Isso fica evidente logo na cena inicial, que introduz a Boateira interagindo com as demais personagens. Jason fez uso estratégico de planos abertos e médios, permitindo ao público captar a dinâmica entre a Boateira e as outras figuras. Ao fazer essas escolhas, Jason desejou guiar a atenção para as próximas ações da Boateira, revelando suas intenções e ditando o ritmo da narrativa.

### 5.3.2 Análise da produção fílmica “Felicidade clandestina”

O curta-metragem seguinte, criado pelos/as estudantes, que analisamos, baseia-se no conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Esse conto, como mencionado anteriormente, traz sutilezas psicológicas, fundamentais na adaptação. Portanto, antes de elaborar os roteiros e iniciar as filmagens, os/as estudantes dedicaram-se a uma leitura atenta do conto. Esse processo permitiu-lhes compreender o estilo narrativo de Clarice Lispector e captar a essência da história original, adaptando-a, conforme o que absorveram, para a linguagem cinematográfica.

Para a cena de abertura, a biblioteca da escola foi escolhida como cenário. Divergindo do conto original, os estudantes conceberam uma cena em que a protagonista, Clara, visita a casa de Ligia, que, para sua surpresa, está repleta de livros. Clara está à procura do livro “As Reinações de Narizinho”. O trabalho de câmera inicia-se com a entrada de Clara, avançando para um plano que captura o diálogo entre as duas personagens. A decisão do diretor de utilizar a câmera na mão visou seguir os movimentos de Clara, enquanto também destacava a expressão de Ligia. Assim, foi possível dar dinamismo à cena e contextualizar o espectador na narrativa.

No conto de Clarice Lispector, o tema central é a “crueldade” sofrida pela protagonista em sua busca desesperada por pegar livros emprestados. Na versão adaptada para o filme pelos/as estudantes, esta temática é ilustrada numa



sequência que retrata a jornada sem sucesso de Clara à casa de Ligia em busca do livro que tanto deseja. A filmagem intercala cenas internas e externas, alternando entre as perspectivas de Clara e de Ligia, facilitando para o/a espectador/a o acompanhamento da passagem do tempo. Esse recurso narrativo culmina quando a mãe de LÍgia intervém, possibilitando que Clara obtenha finalmente o livro almejado.

Para encerrar, a última cena destaca um *close-up* em Clara, ressaltando sua alegria ao adquirir finalmente o livro “As Reinações de Narizinho”. A escolha desse enquadramento coloca a expressão facial da protagonista em primeiro plano, realçando também seu monólogo interno e centrando a atenção do público no desfecho da história.

### 5.3.3 Análise da produção fílmica “Nós, o Pistoleiro, não devíamos ter piedade”

O conto de Moacyr Scliar, como já abordado no corpo dessa pesquisa, trata da temática de um pistoleiro cujo passado lhe causa remorsos, retratando-o como uma figura solitária e impenetrável, constantemente confrontado por seus próprios sentimentos de piedade e compaixão.

Na adaptação desse conto, os/as estudantes escolheram locais internos e externos para as filmagens, utilizando um dia nublado para criar a cena do duelo, aumentando a dramaticidade. Nessa adaptação, o diretor Jason assumiu o papel do pistoleiro, identificando-se com a personagem, enquanto o aluno Alonso interpretou o antagonista.

Esse conto, particularmente, não foi fácil de fazer a adaptação, pois, além de não haver diálogos no original, foi preciso dar enfoque nas expressões faciais tanto do pistoleiro quanto do mexicano. Os poucos diálogos que estão na adaptação são dinâmicos, precisos e secos, como o próprio conto sugere, conferindo fluidez à narrativa.

Os/as estudantes decidiram por uma elipse narrativa, inserindo um corte temporal ausente no conto original, que parte da cena do Pistoleiro, deixando o bar para o momento do duelo. Essa escolha, concentrando-se no confronto central, não trouxe prejuízo à compreensão do público, mantendo a fluidez da narrativa.

Para a filmagem, a estudante Flor assumiu a direção, focando nas expressões do Pistoleiro, de modo que evidenciasse a inquietação com o seu passado. Nas últimas cenas, ela optou por alternar entre planos médios do Pistoleiro caminhando em direção ao confronto e do Mexicano à espera, culminando com um plano geral que captura ambos os personagens no momento de seu encontro, oferecendo uma geral da cena aos/às espectadores/as.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao narrador. O conto original é inteiramente narrado. O roteiro criado pelos/as alunos/as também tinha um narrador. Contudo, durante as filmagens desse curta-metragem, realizada no início de março de 2024, havia apenas dois alunos no projeto, com o restante composto por meninas. Dessa maneira, eles/as encontraram uma solução para incluir a narração, utilizando um *software* para gerar a voz do narrador, diferentemente da adaptação do conto “Felicidade Clandestina”, em que uma aluna desempenha esse papel. Essa escolha, se não foi a mais natural, mostrou a criatividade e a facilidade que essa geração tem com as novas tecnologias.

#### **5.4 Desenhando narrativas – os primeiros passos na tradução intersemiótica**

A adaptação de contos literários para a produção de curtas-metragens por alunos/as foi uma atividade relevante, uma vez que o diálogo entre literatura e cinema não só aprimora o processo educacional, mas também estimula a interação do/a estudante com o texto literário e com a linguagem do Cinema.

Dessa maneira, é oferecida ao/a aluno/a não apenas uma expansão da compreensão literária através da perspectiva da linguagem cinematográfica, mas também o trabalho com a criatividade e inovação na interpretação das obras adaptadas. Apesar das limitações de recursos, o esforço criativo observado nessas produções destaca a eficácia desta abordagem na promoção de uma experiência de aprendizado dentro e fora da sala de aula. Assim, tais projetos não apenas valorizam o processo de aprendizagem e expressão individual dos/as estudantes, mas também enfatizam a relevância de incorporar diversas expressões artísticas no ensino básico, estimulando uma apreciação mais abrangente da literatura e de suas amplas possibilidades de adaptação em qualquer ano/modalidade de ensino.

## AO CAIR DO PANO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa focou no estudo do texto literário e na sua tradução para três curtas-metragens, permitindo aos/às estudantes experimentar a tradução intersemiótica. Além disso, buscou-se fortalecer o letramento literário dos/as alunos/as e introduzi-los/as ao mundo do cinema. O objetivo foi demonstrar para eles/as que leitura literária não é apenas um ato de absorver palavras, mas um processo dinâmico de diálogo com as ideias, os sentimentos, e as visões de mundo apresentadas pelos/as autores/as. Além disso, durante as oficinas, os/as estudantes puderam vivenciar essa interação, na prática, averiguando como o texto literário estimula a mente, aguça a sensibilidade e amplia o repertório cultural e emocional.

Por outro lado, também foi vivenciado pelos/as estudantes o ato da tradução intersemiótica, no qual eles/as puderam adaptar obras literárias para o formato fílmico. Esse processo foi fundamental para ajudá-los/as a desenvolver uma visão crítica, aprofundando sua compreensão sobre como as histórias são construídas e contadas em diferentes mídias. Além disso, estar a par desse processo equipa o/a aluno/a com ferramentas para conseguir apreciar e interpretar mais profundamente os filmes, tornando-os/as consumidores/as conscientes de conteúdo cinematográfico.

Dessa forma, a relevância deste estudo está em sua abordagem integrativa e interativa. Isso quer dizer que ele não apenas proporciona uma compreensão aprofundada de temas literários e sua representação visual no cinema, mas também incentivou o envolvimento dos/as estudantes com o material estudado. Esse movimento leva à leitura e à reflexão crítica sobre textos literários, sem deixar de aproveitar o que esse texto pode oferecer.

Além disso, o trabalho com cinema no chão da escola, quando feito de modo sistemático, integrado e planejado na rotina escolar, pode ensinar aos/às estudantes os conceitos fundamentais dessa arte, além de expandir o papel educativo do cinema para além do entretenimento. Assim, os/as aprendizes têm a oportunidade de explorar a complexidade do processo de tradução intersemiótica, compreendendo as implicações envolvidas na transformação de um texto literário em uma obra cinematográfica.

Os resultados mostraram que a escola ainda não enxerga o cinema como uma ferramenta para aulas mais dinâmicas, uma vez que não apenas preenche o espaço vago entre as aulas, mas também incentiva a reflexão e a interpretação dos/as alunos/as sob diferentes perspectivas. Além disso, durante a realização desta pesquisa, foi observado que a utilização do cinema no ambiente educacional pode facilitar a compreensão de conceitos complexos por meio da visualização, promovendo uma aprendizagem significativa e envolvente.

Sendo assim, a escola deve reconhecer o papel do cinema como uma ferramenta pedagógica, capaz de complementar e enriquecer o currículo, ao mesmo tempo em que incentiva os/as estudantes a desenvolverem capacidades analíticas, criativas e comunicativas. Isso os/as capacitará para compreender melhor o mundo ao seu redor e as suas próprias experiências.

Nesse contexto, esta pesquisa aborda a adaptação de obras literárias para o cinema, enfocando estudantes do 8º ano do ensino fundamental. Ao estabelecer uma interface entre literatura e cinema, este estudo visou compreender como a interação entre literatura e cinema pode beneficiar o letramento literário e cinematográfico dos/as alunos/as, uma vez que a alfabetização midiática é relevante para a compreensão de questões sociais e pessoais.

Mediante atividades como leitura do texto literário, discussões em grupo e projetos de produção de curtas-metragens, buscou-se ainda desenvolver não apenas a criatividade e capacidade analítica dos/as estudantes, mas também seu pensamento crítico. Assim, se destaca o potencial educativo do cinema e da literatura para além do ensino convencional praticado pela escola.

No tocante às limitações desta pesquisa, a execução de um projeto que inclui organização de oficinas, sessões de leitura, discussões, além da produção de curtas-metragens, demanda tempo e recursos disponíveis que muitas vezes não são realidades em escolas públicas. Além disso, a dependência de equipamentos específicos, como câmeras e *software* de edição, pode restringir a participação de estudantes e escolas com menor acesso a tais ferramentas.

Outra limitação é a necessidade de uma perspectiva técnica e pedagógica para conduzir os/as alunos/as através do processo de tradução intersemiótica e produção de curtas-metragens, podendo não ser do alcance de todos/as

educadores/as. Isso acontece porque nem todos/as têm a mesma formação ou experiência em cinema, bem como em metodologias de ensino que atendam à relação entre literatura e cinema. Dessa maneira, torna-se urgente a capacitação profissional e o desenvolvimento de recursos pedagógicos que apoiem os/as professores/as nesse sentido.

Felizmente, como perspectiva futura, essa pesquisa aspira auxiliar na exploração do potencial pedagógico da relação entre Literatura e Cinema na educação. O objetivo foi sugerir uma abordagem mais integrada e interdisciplinar do uso do cinema nas escolas, que saia do lugar-comum ao qual o Cinema parece ter sido colocado nos ambientes escolares. Além disso, abre-se também a perspectiva para o estudo da formação do/a professor/a de educação básica, independente da disciplina, em linguagem cinematográfica e a promoção da alfabetização midiática. Assim, ao trabalhar o Cinema no chão da escola, espera-se que os/as educadores/as não se limitem ao conteúdo dos filmes, mas também explorar sua linguagem e aspectos técnicos e artísticos, incentivando uma apreciação estética e uma compreensão mais profunda das obras cinematográficas.

Sendo assim, quando encaramos o desafio de fazer uma pesquisa que envolvesse a Literatura e o Cinema, sempre pensamos que a relação dessas duas áreas trabalhadas no ambiente educacional serviria não somente como uma forma de enriquecer o currículo, mas também como uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades de trabalho em grupo, letramento literário, apreciação estética, pensamento crítico e autonomia dos/as estudantes. Dessa forma, este trabalho sugere a possibilidade de se dedicar à tradução intersemiótica na escola como uma forma de aprimorar o seu conhecimento sobre diferentes culturas, classes sociais e realidades, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e participativos/as, o que é a principal função social da escola.

## 1. REFERÊNCIAS

ABREU, M. Entre a oralidade e a escrita: um estudo dos folhetos de cordel nordestinos. **ELO: Estudos de Literatura Oral**, n. 3 (1997), p. 7-23, 1997. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1416/1/Abreu.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ABREU, P. G. de. **O mundo dos livros entre ruas e vielas**: a nova cena de saraus, festas e eventos literários das periferias urbanas do Rio de Janeiro. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10049>. Acesso em: 20 set. 2023.

ALMEIDA, R. de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ALVES, J. H. P. Poesia para jovens leitores. **Revista do Gelne**, Fortaleza (CE), v. 4, n. 1/2, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46935>. Acesso em: 20 set. 2023.

ALVES, R. M. Literatura de cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, p. 103-109, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1815/1601>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ALVES, S. F. Tradução intersemiótica: uma prática possível e eficaz nos cursos de tradução. In: FERREIRA, A. M. de A; SOUSA, G. H. P. de; GOROVITZ, S. (Org.). **Tradução na sala de aula**: ensaios de teoria e prática de tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 201-219. Disponível em: <http://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/13>. Acesso em: 20 set. 2023.

AMORIM, M. A. de. Da tradução intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado da arte e perspectivas futuras. **Itinerários**, Araraquara, n. 36, p.15-33, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/5652/4716>. Acesso em: 20 abr. 2023.

AMORIM, M. A.; DOMINGUES, D.; KLAYN, D. V.; DA SILVA, T. C. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ANDRADE, C. D. de. **Contos de aprendiz**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ARAÚJO, K. R.; AGUIAR, L. F. O Ensino da Literatura na Escola. **Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental**, n. 1, 2016. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/809>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ARAÚJO, V. A. O professor mediador de leitura no ensino fundamental e médio: uma influente atuação para promover o letramento literário na escola. **MOSAICO**, v. 19, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/viewFile/776/639>. Acesso em: 21 abr. 2023.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A.; MARTINS, A. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BATISTA, M. V. I. *et al.* **CinEdu nos bastidores do cinema: uma proposta de letramento cinematográfico**. Cuiabá: UFMT, 2020. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-1843-1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

BAZIN, A. **O que é o cinema ?**. Lisboa: Livros Horizontes, 1992.

BELLO, M. do R. L. **Narrativa literária e narrativa fílmica**. O caso de 'Amor de Perdição'. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT, 2008.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, J-C. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTI, A. O. Reflexões pedagógicas sobre o cinema. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 1, p. 41-49, 2015. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2942>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BETTONI, R. Para além do uso do cinema na educação: relato de metodologia de trabalho interdisciplinar com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3974/3160>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BORTOLANZA, A. M. E. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. **Horizontes-Revista de Educação** ISSN 2318-1540, v. 2, n. 3, p. 35-48, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3047>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRANDÃO, A. C. P.; DE SOUSA ROSA, E. C. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília, Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.006**, de 26 de junho de 2014. Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.

BRESSAN, L. L.; MENDES, M. O. O cinema como ferramenta no ensino da argumentação. **Ponto de Vista Jurídico**, Caçador (SC), Brasil, v. 1, n. 1, p. 106-116, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/juridico/article/view/51>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRITO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619/2821>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CABELLO, J. Por uma formação decolonial no campo da tradução e interpretação Libras/Língua Portuguesa. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, p. 40-59, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/36219>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CAMPOS, F. de. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARDOSO, J. Cinema e Literatura: contrapontos intersemióticos. **Literatura em Debate**, v. 5, n. 8, p. 01-15, 2011. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/578/1070>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CARMO, J. R. do. **O conceito de categorização: um estudo com base na literatura da área da Ciência da Informação**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189933>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARMO, L. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 32, p. 71-94, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a04.htm#:~:text=O%20cinema%20pode>



[%20ser%20um,na%20Europa%20no%20s%C3%A9culo%20xix..](#) Acesso em: 04 fev. 2023.

CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da. O cinema como linguagem potencializadora dos processos de aprender-ensinar. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 32, n. 63, p. 77-91, 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/316/160>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTE LIMA, L. E. Espaços e ambiências para mediação de leitura. In: NETTO, R.; CAVALCANTE LIMA, L. E. (org.) **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza-CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

CAVALCANTE LIMA, L. E.; DE CARVALHO, L. K. R.. Mediação da leitura em sala de aula: a formação do bibliotecário mediador. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 18, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1819/1376>. Acesso em 05 fev. 2023.

CAVALCANTE, M. Com método e criatividade: aula de literatura. **Ensino de língua e Literatura: alternativas metodológicas**. Canoas: Editora da Ulbra, 2003.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CLÜVER, C. Intermedialidade. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, p. 8-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48493/39096>. Acesso em: 06 fev. 2023.

COLOMER, T **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro: teoria e prática**. Summus Editorial, 2018.

CONDE, L. A Escolarização da leitura literária. **Construção psicopedagógica**, v. 23, n. 24, p. 105-118, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542015000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 fev. 2023.

CORTÁZAR, J. **Final do jogo**. Tradução de Remy Gorga Filho. 2 ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

COSSON, R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COUTINHO, L. Refletindo sobre a linguagem do cinema, 2005. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao\\_midias/modulos/1\\_introdutorio/pdf/refletindo\\_sobre.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/refletindo_sobre.pdf). Acesso em: 10 de mar. 2023.

CRISTÓFANO, S. O diálogo entre cinema e literatura em “Frankenstein”. **Raído**, v. 4, n. 7, p. 253-265, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/595/536>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CUNNINGHAM, M. **As horas**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2022.

CURADO, M. E. Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação?. **Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516)**, v. 9, n. 1, p. 88-102, 9 mar. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5990/4093>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DA SILVA, E. P. A literatura no ensino fundamental na base nacional comum curricular: uma reflexão crítica. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 22027-22043, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4158/3924>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DALLA VALLE, L; RAVANELLO, L. A potencialidade edu (vo) cativa do cinema e os desafios à lei 13.006/14 na escola. **Revista Digital do LAV**, v. 10, n. 2, p. 79-91, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28788/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DANTAS BUGARIN, L.; MARA MARTINS, I.; CRISTINA REIS VIOLIM, F. (2021). Pedagogia do cinema na escola: a prática audiovisual como construção social e de ensino. **Revista Ciências Humanas**, 14(2). Disponível em: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2121.v14.n2.a754>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DE BRAGANÇA, M. Cinema e educação: por uma pedagogia indisciplinada da imagem. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 6, n. 12, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13709/16/14>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DE CASTRO, M. D.; PEREIRA, A. P.; LUÍNDIA, L. E. A. Cinema como ferramenta de ensino: entretenimento e fruição, por um cinema inteligente. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2011/resumos/r26-0055-1.pdf>.

Acesso em: 20 mar. 2023.

DE LIMA, G. A. Intermedialidade: novas perspectivas dos estudos interartes. *Revista Todas as Musas*, Ano 5, n. 1, 2013. Disponível em:

[https://todasasmusas.com.br/09Grazielli\\_Alves.pdf](https://todasasmusas.com.br/09Grazielli_Alves.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

DELEUZE, G. **Cinema 1: A Imagem-Movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIAS, E. M.; CANDIA, C. Nhô Guimarães: reflexões sobre o processo de adaptação da literatura para o teatro. **Missangas: Estudos em Literatura e Linguística**, v. 3, n. 4, p. 44-64, 2022.

DINIZ, T. F. N. A tradução intersemiótica e o conceito de equivalência. In: **IV Congresso da ABRALIC**. 1994. p. 1001-1004. Disponível em:

[https://www.academia.edu/7841337/A\\_TRADU%C3%87%C3%83O\\_INTERSEMI%C3%93TICA\\_E\\_O\\_CONCEITO\\_DE\\_EQUIVAL%C3%8ANCIA\\_1](https://www.academia.edu/7841337/A_TRADU%C3%87%C3%83O_INTERSEMI%C3%93TICA_E_O_CONCEITO_DE_EQUIVAL%C3%8ANCIA_1). Acesso em: 20 mar. 2023.

DINIZ, T. F. N. Intermedialidade: perspectivas no cinema. **RuMoRes**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 41-60, 1998. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/143597>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DINIZ, T. F. N. Tradução intersemiótica: do texto para a tela. **Cadernos de tradução**, v. 1, n. 3, p. 313-338, 1998.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber livro editora, 2007.

DIONNE, H. Tradução intersemiótica: do texto para a tela. **Revista Cadernos de Tradução**. UFMG. v. 1 n. 3 (1998): Edição Regular. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5390/4934>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DO NASCIMENTO, B. Oralidade-literatura de cordel-oralidade. **Disparidades. Revista de Antropologia**, v. 62, n. 2, p. 109-133, 2007. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/download/43381/27884/178484#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral,a%20memorizarem%20seus%20longos%20poemas>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educ. Real**, p. 59-79, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432008000100007&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432008000100007&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 20 set. 2023.

FABRIS, E. H. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação e realidade**, v. 33, n. 01, p. 117-133, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FANTIN, M. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista teias**, v. 8, n. 14-15, p. 1-13, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24008/16978>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FAQUIN, C. B. Black Mirror: cinema, televisão ou produto híbrido. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguagens – Universidade Tuiuti do Paraná, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1772>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, J. M. S. A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras –, 2020. Disponível em: [https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Jana%C3%A9\\_DnaMendes.pdf](https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Jana%C3%A9_DnaMendes.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

FERRO, A. P. R. Clássicos literários adaptados para história em quadrinhos: um recurso para ensinar línguas e despertar para a leitura. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN, p. 2179-9636. Disponível em <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170509160913.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FIELD, S. **Manual do roteiro**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

FLORES, C. M. B.; DIAS, E. K.; NETO, F. S. D. Quando os subalternizados tomam as cenas: o cinema como ferramenta pedagógica. **História em Revista**, v. 28, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/24222/14907>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n.5 de jul. de 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FREIRE FILHO, J. **Reinvenções da resistência juvenil**: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano. Mauad Editora Ltda, 2007.

FREIRE, C; SILVA, C. UPA: Utilização Pedagógica do Audiovisual. In: **Conferência Internacional de Cinema-Arte, Tecnologia, Comunicação**. Edições Avanca, 2014. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1094>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. **Cinema e educação: a lei**, v. 13, p. 4-21, 2015.

FRESQUET, A. M.; PAES, B. T. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à lei 13.006/14. **Revista Teias**, v. 17, n. 44, p. 163-172, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24585/17565>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALVAN CAMPOS, M. R. Lei 13.006/2014 e a formação de professores para o trabalho com o cinema. **Revista eletrônica Extensão em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 09, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/14478>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GARCIA, A. R.; PEREIRA, J. R.. Hipótese-cinema, Curitiba, 2013-2018. **Revista Científica/FAP**, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2311/1555>. Acesso em: 01 abr. 2023.

GHIRARDI, A. L. R. Intermedialidade e representações imagéticas em “Os miseráveis” de Takahiro Arai. **Revista 2i: Estudos de identidade e intermedialidade**, v. 4, n. 5, p. 15-28, 2022. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/2i/article/view/3760/4121>. Acesso em: 03 abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed, São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200/36944>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GONÇALVES, M. A. Imagem-palavra: a produção do cordel contemporâneo. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, p. 219-234, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/Jm4vxzTKdHpztVjyQjgFDFS/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

GRILO, J. M. **O homem imaginado: cinema, acção, pensamento**. Livros Horizonte, 2006.

GUALDA, L. C. Literatura e Cinema: elo e confronto. **Matrizes**, v. 3, n. 2, p. 201-220, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/38267>. Acesso em: 05 abr. 2023.

HATTNER, A. L. Quem mexeu no meu texto? observações sobre literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. **Revista Brasileira de Literatura**

**Comparada**, v. 16, p. 145-155, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/df897085-2f51-471a-a191-fa3094f816ad>. Acesso em 02 de fev. de 2023.

HORNADAY, A. **Como falar sobre cinema: Um guia para apreciar a sétima arte**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2021.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2. ed. - Florianópolis : Ed. da UFSC, 2013.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JEHA, J. Veja o livro e leia o filme: a tradução intersemiótica. **Todas as Letras**. (São Paulo. Impresso), São Paulo, v. 6, n.6, p. 123-129, 2004. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/download/989/717>. Acesso em: 20 mar. 2023.

JOHNSON, R. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, T. *et al.* **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo: 2023. Instituto Itaú Cultural.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KOHAN, S. A. **Como escrever diálogos: a arte de desenvolver o diálogo no romance e no conto**. Belo Horizonte: Gutenberg Editora, 2011.

LARRUSCAIN, I. O. dos S. **O cinema como ferramenta de auxílio no processo ensino-aprendizagem?**. Repositório, UFMS, 2011.

LEAL, T. F; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Literatura e formação de leitores na escola. **Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino**, v. 20, p. 89-106, 2010.

LIRA, H. F. de. **História em Quadrinhos na Internet**: uma adaptação aos novos desafios da narrativa digital. 2003. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Letras, 2003.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. *et.al.* **Para gostar de ler: contos**, v. 9, 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995. 164 p.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v.

15, n. 3, p. 223–245, 2011. Disponível em:  
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039>. Acesso em: 30 maio. 2024.

MACEDO, M. do S. A. N. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

MACHADO, E. A. Quando a literatura encontra o cinema: um estudo sobre a Intermidialidade. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em:  
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/11055/7325>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MAIA, E. R. A intermidialidade em questão: sobre as relações entre literatura e cinema. **Cine-Fórum UEMS**, 2021. Disponível em:  
<https://anaisonline.uems.br/index.php/cineforumuems/article/download/7607/7294>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCELINO, J. G. C. “Hoje é dia de Maria”: um estudo sobre tradução intersemiótica e adaptação de personagens do roteiro para a TV. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em:  
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6963>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARCELLO, F. de A.; FISCHER, R. M. B.. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e realidade**, v. 36, n. 02, p. 505-519, 2011. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16944/12912>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARQUES, R. **Como Escrever Histórias**. São Paulo: Bendaora, 2018.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Tradução: Flávio Pinto Vieira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1963.

MARTINS, I.; BUZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENDES, M. V. Pedagogia da literatura. In: **Românica**, v. 6, 1997.

MENEZES, H. L. **Tradução intersemiótica ou adaptação: alguns apontamentos**. Revista Da Anpoll, 1(44), 260–271, 2018. Disponível em:  
<https://doi.org/10.18309/anp.v1i44.1162>. Acesso em: 02 de fev. de 2023.

MICHELETTI, G. Existe uma estética específica da Literatura Infantil? In: Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores. **Anais**, São Paulo: Faculdades Tereza Martin, 1990.

MORAES, A. C. A escola vista pelo cinema. In: **Atas do II Congresso Luso**. 1998. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur21/amaury.htm>. Acesso em: 20 set. 2023.

MUNDT, R. de. S.D. A adaptação na tradução de literatura infanto-juvenil: necessidade ou manipulação?. In: Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações e Convergências, 11, 2008, USP, São Paulo, Brasil, 2012.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4 ed, São Paulo: Contexto, 2009.

NAREMORE, James. Film adaptation. **(No Title)**, 2000.

NAVARRO, A. R. **Da ficção literária à representação cinematográfica**: imagens e estereótipos de uma realidade. Literatura e História: para uma prática interdisciplinar. Actas do I Colóquio Nacional – 2002. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

NEVES, J. T. S. **João e Maria, caçadores de bruxas**: a tradução intersemiótica em adaptação fílmica. 2016. 60f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, – Paraíba – Brasil, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17936>. Acesso em: 20 abr. 2023.

NÓBREGA, C. A.; AZERÊDO, G. Midialidades e adaptabilidades nos trabalhos de amor shakespearianos de Jorge Furtado. **Ilha do Desterro**, v. 75, p. 207-230, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/M3bZMygbLdDDD7vG3zJqQgs/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. C.; SANTAELLA, L. (org). **Semiótica da literatura**. São Paulo: EDUC, 1987. (Série Cadernos PUC nº 28).

OLIVEIRA, Eliane de Freitas. **Uma proposta de círculo de leitura a partir das obras A marca de uma lágrima e Mariana de Pedro Bandeira**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30675>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LIVEIRA, Lígia de Cássia Venâncio. **A oralidade na linguagem literária de João Antônio em Malagueta, Perus e Bacanaço**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001190059>. Acesso em: 20 set. 2023.

PACHECO, J. **A chegada de Lampião no inferno**. Fortaleza: Editora Predúdio, 2016.



PEREIRA, O. A. Cinema e Literatura: dois sistemas semióticos distintos. **Kalíope**, São Paulo, ano 5, n. 10, p. ago./dez., 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kaliope/article/view/7471/5455>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA, D. R. O absurdo camusiano em "O mito de Sísifo". **Jangada: crítica literária| artes**, v. 6, n. 2, p. 52-67, 2018. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/159/169>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PORTO, R. R. B. **Dois personagens, um padrinho: a tradução de Don Vito Corleone do romance o poderoso chefão, de Mário Puzo, para o cinema**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://revistaft.com.br/dois-personagens-um-padrinho-a-traducao-de-don-vito-corleone-do-romance-o-poderoso-chefao-de-mario-puzo-para-o-cinema/>. Acesso em: 24 out. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Trabalho Científico: Métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R.; ROSSO, M. Cinema e literatura. **UOL/Le Monde Diplomatique**, mar. 2009. Disponível em: <http://diplo.uol.com.br>. Acesso em: 28 out. 2023.

RIBEIRO, E. S.; SOUSA, E. S. A Libras como tradução intersemiótica: um caminho para a compreensão do bilinguismo. **IV Fórum Internacional de pedagogia. Campina Grande-Paraíba, Editora Realize**, 2012.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁNCHEZ TORRES, W. C.; URIBE ACOSTA, A. F.; RESTREPO RESTREPO, J. C. El cine: una alternativa de aprendizaje (Cinema: A Learning Alternative). **Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad**, v. 11, n. 20, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5343/534367764003/534367764003.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SANTAELLA, L. NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. SP: Iluminuras. 1999.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

SANTOS, C. R. dos *et al.* **Cinema e educação**: a linguagem cinematográfica como experiência na formação de professores. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32278>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SARMENTO, R. A narrativa na literatura e no cinema. **Verbo de Minas**, v. 8, n. 15, p. 165-183, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6235/4830>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SCHLINK, B. **O Leitor**, Lisboa: Edições ASA, 2009.

SCLIAR, M. **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, D. S. F. da. **O uso do cinema na escola**: a construção de aprendizagens a partir de filmes. 2019. Repositório Institucional da UFPB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15149>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, I. G. *et al.* Tradução intersemiótica: atravessando fronteiras, do texto literário ao cinema. **SEMOG-Semana de Mobilização Científica-Segurança: A paz é o fruto da justiça**, 2009. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/4400>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, R. P. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, A. C. G. *et al.* Os encantos da literatura de cordel. **II Encontro PIBID/CAPES/FAI**. Ago, p. 14-16, 2014. Disponível em: [https://www.fai.com.br/portal/pibid/adm/atividades\\_anexo/20f27678236cd1619ff894fe0cbcd141.pdf](https://www.fai.com.br/portal/pibid/adm/atividades_anexo/20f27678236cd1619ff894fe0cbcd141.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. **A magia da linguagem**, v. 2, p. 49-73, 1999. Disponível em: [https://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p059-075\\_c.pdf](https://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

SOARES, M. B. Pesquisa em educação no Brasil—continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 393-417, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1657/1405>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOTTA, C. P. A literatura e o cinema: convergências e divergências. **Das letras às telas**, p. 156-230, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/x97jh/pdf/sotta-9788579837104-05.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUSA, S. P. G. *Relações Intersemióticas entre o Cinema e a Literatura: a adaptação cinematográfica e a recepção literária do cinema*. Minho, Portugal: Universidade do Minho, 2001.

STAM, R. **A literatura através do cinema: realismo, magia e arte da adaptação**. Tradução: Marie-Anne Kremer; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

TAVARES, M. Cinema e Literatura: desencontros formais. **Intermédias, Porto Alegre**, n. 5-6, 2006. Disponível em: <https://www.hudsonmoura.net/wp-content/uploads/2019/09/Revista.Intermidias.Cinema.Cinema-e-Literatura.Mirian-Tavares.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TEIXEIRA, C. V.; JÚNIOR, A. A. F.; TAVARES, R. S. P. T. Mostra histórias do cinema e do povo de Goiás: estudo pedagógico de redes sociais aplicadas à produção cultural. In: **Anais do 28º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB**. 2013. p. 2260-2272.

TELLES, L. F. "Natal na Barca". In.: *Histórias Escolhidas*. São Paulo: Boa Leitura, 1964.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

THIEL, G. C.; THIEL, J. C. **Movie takes: a magia do cinema na sala de aula**. Aymarã Ed., 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 2. ed. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TURNER, G. **Cinema como prática social**, São Paulo: Ed. Summus, 1997.

VAZ, D; BONITO, M. Pantera Negra: A Representatividade Negra e o Afrofuturismo Como Forma de Construção da identidade. In: **Intercom: XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, Porto Alegre, RS**. 2019.

VIEIRA, H. de F. S. C. Letramento Literário-um caminho possível. **ArReDia**, v. 4, n. 7, p. 117-126, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/4307/2508>. Acesso em: 20 jun. 2023.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. **Escolarização da leitura literária**, v. 2, 2006.

ZIBERMAN, R.; BORDINI, M. da G. **Guia de leitura para alunos de 1o e 2o graus**. Centro de pesquisa Literárias, PUCRS. São Paulo: Cortez, Brasília: INEP, MEX: Porto Alegre: CPL, PUCRS, 1989. (Biblioteca da educação, série 1. Escola; v.6).

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Editora Global, 212.

ZUMTHOR, P. Performance, leitura e recepção. **Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich**, v. 2, 2014.