

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

ELIANA NAGAMINI

**Comunicação em diálogo com a Literatura:
mediações no contexto escolar**

São Paulo

2012

ELIANA NAGAMINI

**Comunicação em diálogo com a Literatura:
mediações no contexto escolar**

Tese de apresentada à
Escola de Comunicação e Artes da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Doutor em Ciências da Comunicação
Área de concentração
Interfaces Sociais da Comunicação
Orientador: Prof. Dr. Adilson Odair Citelli

São Paulo 2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Nagamini, Eliana

Comunicação em diálogo com a literatura : mediações no contexto escolar
/ Eliana Nagamini – São Paulo : E. Nagamini, 2012.

193 p.: il.

Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientador: Adilson Citelli

1. Comunicação 2. Educação 3. Literatura 4. Mediação 5. Adaptação I. Título
II. Citelli, Adilson

CDD 21.ed. –

302.2

Nome: Eliana Nagamini

Título: Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar

Tese de doutorado apresentado à
Escola de Comunicação e Artes da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de doutor
em Ciências da Comunicação

Aprovado em:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Aos meus grandes amores e cúmplices
Roberto, Marina e Rodrigo

À Yukiko (*in memoriam*), pelas primeiras
leituras e por me ensinar a sonhar

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, pela orientação, paciência e atenção durante o doutorado e pelos outros momentos de estudo, que deram origem a esta pesquisa.

À Profa Dra. Maria da Graça Setton e à Profa. Dra. Maria Cristina Costa, pelas observações pertinentes, na qualificação, que me ajudaram a encaminhar a pesquisa e intensificar a vigilância epistemológica.

Ao Programa de Pós-graduação de Ciências da Comunicação, pelo apoio administrativo.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro com a concessão da bolsa de doutorado.

À Profa Dra. Roseli Fígaro, pelo apoio durante o período de realização do PAE.

A todos os colegas que integraram o Projeto Temático: “A circulação do texto na escola”, na década de 90, pelos momentos de debate, de trocas, por dividir conflitos e inquietações.

À minha família que sempre me incentivou, Roberto, Marina, Rodrigo, Yuchio , Yukiko (*in memoriam*) , Marísia e Marilda.

Aos amigos José Roberto Lourenço e Vagner Facuri, pela ajuda incontestável.

Aos Diretores e Coordenadores das escolas participantes e, sobretudo, aos professores entrevistados, sem eles não seria possível realizar esta pesquisa.

Aos colegas de sempre, dos momentos de descontração.

“A aventura incerta da humanidade não faz mais do que dar prosseguimento, em sua esfera, à aventura incerta do cosmo, nascida de um acidente impensável para nós, e que continua no devenir de criações e destruições” (Edgar Morin)

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Ano de conclusão da graduação	110
Gráfico 2 – Tempo de docência.....	111
Gráfico 3 – Carga horária	115
Gráfico 4 – Interação com os meios de comunicação	116
Gráfico 5 – Meios de comunicação como estratégia pedagógica	118
Gráfico 6 – Possibilidade de didatizar adaptações na disciplina	118
Gráfico 7 – Exibição de adaptações em sala de aula	120
Gráfico 8 – Gênero	130
Gráfico 9 – Faixa etária	131
Gráfico 10 – Tempo de docência	131
Gráfico 11 – Ano de conclusão da graduação	132
Gráfico 12 – Carga horária	133
Gráfico 13 – Interação com os meios de comunicação	135
Gráfico 14 – Interação com as adaptações	139
Gráfico 15 – Importância da interação com as adaptações	140
Gráfico 16 – Possibilidade de didatizar adaptações na disciplina	142
Gráfico 17 – Exibição de adaptação em sala de aula	144

Lista de Quadros de entrevistas

Quadro de entrevista 1.....	107
Quadro de entrevista 2.....	108
Quadro de entrevista 3.....	125
Quadro de entrevista 4.....	129

Quadro de entrevista 5.....	133
Quadro de entrevista 6.....	134
Quadro de entrevista 7.....	138
Quadro de entrevista 8.....	138
Quadro de entrevista 9.....	140
Quadro de entrevista 10.....	144
Quadro de entrevista 11.....	145
Quadro de entrevista 12.....	160
Quadro de entrevista 13.....	161
Quadro de entrevista 14.....	161

Lista de Quadros síntese

Quadro síntese da macromediação	163
Quadro síntese da micromediação	166

Lista de Tabelas

Tabela de indicações 1.....	135
Tabela de indicações 2.....	136
Tabela de indicações 3.....	136
Tabela de indicações 4.....	136
Tabela de indicações 5.....	136
Tabela de indicações 6.....	136
Tabela de indicações 7.....	136
Tabela de indicações 8.....	140

Comunicação em diálogo com a Literatura:

mediações no contexto escolar

Resumo

Esta pesquisa situa-se na interface Comunicação/Educação, pois envolve um produto midiático – as adaptações de obras literárias produzidas para o cinema – e sua presença na escola. Tal estudo implica o descentramento disciplinar como ruptura e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de novas relações como resultado da abertura entre os vários saberes e as trocas epistemológicas. A desterritorialização, além de romper com a noção de tempo e espaço, também cria novas formas de apreensão do saber, na medida em que o limite entre um conhecimento e outro perde sua configuração consagrada e adquire novos contornos. Pretende-se refletir com base no conjunto epistemológico que dialogue no interior de dois campos de estudo distintos: o comunicacional e o educacional, e que nos permita compreender o impacto provocado pela mídia na formação do leitor de textos literários e de adaptações literárias. Para isso faz-se necessário traçar um percurso teórico que discuta sobretudo a função da escola e, conseqüentemente, do professor no novo contexto tecnológico. Nosso objetivo é analisar as interferências e interdependências das mediações que determinam a presença/ausência das adaptações cinematográficas no contexto escolar. Os professores, como mediadores do texto adaptado, são os sujeitos pesquisados, cujo grau de subjetividade revela formas de apreensão e recepção das mensagens midiáticas, um dos fatores determinantes para que as adaptações integrem ou não os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O cenário escolhido é o da escola, compreendida como instituição reguladora das atividades de leitura e exposta a várias mediações (macromediações e micromediações). O estudo das mediações, nas perspectivas de Martín-Barbero e Orozco Gómez, constitui as principais bases teóricas desta pesquisa. Como nossa investigação está centrada no fazer, no planejamento e na condução efetiva das práticas pedagógicas, o universo pesquisado é composto por professores de Língua Portuguesa e Literatura, atuantes em escolas do Ensino Médio da rede de ensino estadual, localizadas na cidade de São Paulo. Existem dominâncias de algumas mediações que influenciam na presença/ausência das adaptações em sala de aula. São as mediações que tratam diretamente da prática educativa, ou aquelas marcadas por aspectos da individualidade, ou aquelas que estão relacionadas às linguagens verbais e

não-verbais. A dinâmica que ocorre no interior das mediações – responsável pelas escolhas pedagógicas – é determinada pelas tensões no jogo de mediações.

Palavras-chave: Comunicação, Educação, Literatura, mediação, adaptação.

Communication in dialogue with literature: mediation in the school context

Abstract

This research deals with the interface between Communications and Education, as it involves a media product – the adaptations of literature works produced for the film industry – and their presence at school. The study implies the discipline decentralization as a rupture and, at the same time, the establishment of new relations as a result of the opening between different knowledge and epistemological exchange. The deterritorialisation, besides disrupting the notion of time and space, also creates new types of learning, as long as the limit between different forms of knowledge loses its crystallized configuration and takes on new aspects. We intend to reflect taking into account the epistemological group which holds a dialogue inside the two distinct fields of study: the communicational and the educational, and that allow us to understand the impact caused by the media in the reader formation of literature texts and adaptations. To achieve this, it is necessary to follow a theoretical track which discusses mainly the role of school, and consequently, the role of the teacher in the new technological context. Our aim is to analyze the interference and the interdependence of mediation which determine the presence or absence of cinematography adaptations, in the school context. The teachers as mediators of adapted texts, are the subjects researched, whose level of subjectivity reveals forms of learning and reception of media messages, one of the determining factors making the adaptations be, or not be, part of the syllabus developed in the classroom. The scenario chosen is the school, understood as the institution regulator of reading activities and exposed to mediation (macro-mediation and micro-mediation). The study of mediation, from the perspective of Martin-Barbero and Orozco Gomes, constitute the principal theoretical bases of this research. Since our research is focused on the development, planning and effective implementation of pedagogical activities, the universe researched é composed of Portuguese and Literature teachers, working in public high schools in the state of São Paulo, situated in São Paulo City. The dominance of some forms of mediation has an influence on the presence or absence of adaptations in the classroom. They are the ones that have to do directly with

the educational practice, or those marked by aspects of individuality, or those related to verbal and non-verbal languages. The dynamic which occurs inside the mediation – responsible for the pedagogical choices – is determined by the tension in the game of mediation.

Key Words: Communication; Education; Literature; Mediation; Adaptation

Sumário

Introdução	7
Capítulo I – Primeiras indagações: o lugar da pesquisa	9
1. Leitura em crise ou um novo <i>sensorium</i>	9
2. Quadro teórico preliminar: rupturas e convergências	15
Capítulo II – Comunicação em diálogo com a Educação	35
1. A questão da interface	35
2. Um caminho para o estudo das mediações	38
Capítulo III - A Literatura sob o viés da Comunicação	48
1. Desafios na sala de aula: ensinar a ler	48
2. A escola e o novo contexto tecnológico	55
3. Alfabetização audiovisual	58
4. O lugar de novas significações: a questão das adaptações	71
Capítulo IV - Perspectivas do professor diante das adaptações	78
1. Vozes dos professores: perfil dos participantes da pesquisa de campo	78
2. Estratégias metodológicas: polifonia de vozes	79
3. Encontro com professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio	82
Capítulo V- Mediações no contexto escolar	86
1. Mediação: conceitos e suas implicações na prática pedagógica	86
2. Mediação: categorias e subcategorias	93

Capítulo VI – No caminho das mediações: cruzamentos	97
1.Macromediação: mediação institucional e as subcategorias.....	97
1.1.Mediação das diretrizes educacionais	98
1.2.Mediação organizacional	102
1.3.Mediação da infraestrutura	105
1.4.Mediação contextual	109
1.5.Mediação situacional	115
1.5.1.Cenário: fora dos limites da escola	115
1.5.2.Cenário: dentro da escola	117
2.Micromediação: mediação pedagógica.....	120
2.1.Mediação das diretrizes educacionais	122
2.2.Mediação individual	129
2.3.Mediação situacional	134
2.3.1.Cenário: fora dos limites da escola	134
2.3.2.Cenário: dentro da escola	142
2.4.Mediação tecnológica	146
2.5.Mediação de paratextos: estratégias de divulgação	152
3.A dinâmica do jogo de mediações	162
3.1 Macromediação e suas implicações no contexto escolar	162
3.2. Interferências na micromediação	165
Conclusão	172
Referências bibliográficas	173
Anexo	

Introdução

Nossas reflexões têm início na sala de aula, resultado da vivência de práticas educativas para formação do leitor. É comum aos professores de Língua Portuguesa e Literatura ouvirem as seguintes perguntas elaboradas pelos alunos sobre as obras literárias indicadas para as atividades de leitura: “É muito grosso?”, “Tem resumo na internet?”, “Esse livro tem em filme?”, “Tem que ler ou só assistir ao filme?”.

Poderíamos apontar dois fatores para a dificuldade em realizar a tarefa de leitura de obras literárias: maior afinidade dos jovens com formas de expressão audiovisuais e deficiências nas práticas pedagógicas relativas a essa atividade. Seriam esses os fatores responsáveis pela falta de estímulo para a leitura de textos literários?

Qualquer afirmativa seria imprudente neste momento, pois o que percebemos é a necessidade de realizar uma reflexão sobre as práticas educativas e as possíveis relações entre a escola e as tecnologias de comunicação, tendo em vista que não podemos ficar alheios à presença das várias mensagens midiáticas com as quais alunos e professores estão cotidianamente em contato. Os veículos de comunicação também sofrem transformações, contribuindo para o surgimento de novas mídias, que operam com formas diferentes de interação e despertam a atenção dos jovens, como *blogs*, *e-mails*, *chats*, etc.

Atividades obrigatórias, como elaboração de resumo da obra literária ou apenas “estudar para a prova”, certamente reduzem o gosto pela leitura, visto que a tarefa torna-se um exercício mecânico, distante do reconhecimento como forma de lazer, de prazer estético, de aquisição de conhecimento e enriquecimento cultural. Fora da escola, no entanto, o computador, o celular, o MP3/MP4, o Ipad, o Ipod – isto é, os aparelhos

comunicacionais – fornecem uma série de situações comunicativas, talvez mais motivadoras para o público jovem do que a leitura de textos literários.

Diante desse contexto, esta pesquisa percorre um caminho na perspectiva dialógica entre a Comunicação e a Educação, considerando a importância da mediação do professor de Língua Portuguesa e Literatura no processo de ensino-aprendizagem para a formação do leitor tanto de obras literárias, como de suas respectivas adaptações para outras linguagens.

No Capítulo I, contextualizando a origem de nossa problematização, isto é, na sala de aula, mostramos que as propostas de atividade leitura de textos literários não estimulavam os alunos; e que o resultado gerava inquietações sobre as razões pelas quais os jovens não apreciavam esse exercício.

No Capítulo II, discutimos o quadro teórico na interface Comunicação/Educação, com aberturas para a constituição de um novo campo: a Educomunicação.

No Capítulo III, o diálogo que se estabelece entre Comunicação e Literatura dá suporte para compreendermos o processo de adaptação de obras literárias para linguagens audiovisuais no cinema e na televisão.

No Capítulo IV, apresentamos o perfil dos professores envolvidos na pesquisa de campo, bem como nossas estratégias metodológicas.

No Capítulo V, aprofundamos o quadro conceitual sobre as mediações para iniciarmos o percurso analítico dos dados coletados durante a pesquisa de campo.

No Capítulo VI, a interação dos professores de Língua Portuguesa e Literatura com as adaptações é analisada com base no jogo de mediações, que determinam a presença/ausência desses textos audiovisuais na sala de aula.

Capítulo I – As primeiras indagações: o lugar da pesquisa

1. Leitura em crise ou um novo *sensorium*

Na década de 1990, participei do grupo de pesquisa do Projeto Temático: “A circulação do texto na escola”, na FFLCH/USP, no Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. Com uma equipe de professores doutores (USP, Unicamp), professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio, pós-graduandos e alunos da graduação, tinha por objetivo analisar como os textos circulavam dentro da sala de aula através das vozes de professores e alunos.

Sob a coordenação geral da Prof^a Dr^a Lígia Chiappini Moraes Leite, o grupo de pesquisa desenvolveu três grandes temas sobre a circulação de textos no espaço escolar: textos didáticos e paradidáticos, coordenado pelas Prof^a Dr^a Guaraciaba Michelletti e Prof^a Dr^a Helena Nagamine Brandão; textos escritos pelos alunos, coordenado pelo Prof. Dr. João Wanderley Geraldi; textos não escolares, coordenado pelo Prof. Dr. Adilson Citelli.

Integrei a terceira equipe, investigando a presença da mídia na sala de aula. O resultado desse estudo nos mostrou que os professores nada ou quase nada discutiam sobre as mensagens que circulavam em diferentes veículos de comunicação, embora estivessem presentes na fala dos alunos, o que nos apontava uma circulação “subterrânea” (CITELLI, 1997, p. 21) de textos midiáticos e mostrava o descompasso com que a escola desenvolvia as atividades pedagógicas.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, centrei minhas indagações sobre a presença/ausência da linguagem da TV na sala de aula, desde as propagandas até os programas educativos. Os resultados da pesquisa alimentaram minhas reflexões sobre o papel da escola na formação do leitor, diante do fluxo de produtos culturais midiáticos,

dando origem ao meu tema de mestrado – *Ficção na TV: Memórias de um sargento de milícias* – em que analisei o processo de adaptação do livro para a televisão. Naquele momento, centrei minhas preocupações nos mecanismos de transposição, principalmente do ponto de vista das diferenças de linguagens utilizadas.

O romance *Memórias de um sargento de milícias* foi levado para a televisão com roteiro e produção do Núcleo Guel Arraes (Rede Globo), com o título: *Vidigal* (1995). O estudo do processo de adaptação revelou que os mecanismos de desvio do texto original continham marcas culturais contemporâneas como atualização. O percurso teórico e analítico apontou caminhos enriquecedores para o processo de ensino-aprendizagem da literatura, além de permitir maior discussão e interação com a linguagem audiovisual.

A dissertação de mestrado foi publicada no livro *Literatura, televisão, escola: estratégias para leitura de adaptações*, editado pela Cortez, em 2004, na coleção “Aprender e ensinar com textos”. O conteúdo da publicação agregou, ainda, a análise de outras adaptações realizadas pela TV Globo, na série Brava Gente, incluindo sugestões de atividades didático-pedagógicas que relacionavam diferentes gêneros literários – como a crônica, o romance, a poesia, o conto – com o novo texto adaptado para a televisão. No entanto, se, no âmbito acadêmico, o estudo teórico sobre as adaptações permitiam vislumbrar outras estratégias para o ensino da literatura, a prática de sala de aula, por sua vez, ainda oferecia muitos questionamentos e impedimentos para a elaboração de projetos pedagógicos com articulação entre as linguagens literária e audiovisual.

Na Rede Estadual de Ensino, eu convivía, ainda na década de 1990, com o desafio de incentivar a leitura de obras literárias, tanto no Ensino Fundamental II¹ como no Ensino Médio. As dificuldades enfrentadas tinham naturezas diversas: resistência dos alunos, número insuficiente de exemplares de uma mesma obra literária, etc. Quando propunha atividades com adaptações fílmicas, nem sempre os alunos liam a obra literária, conforme minhas orientações. De modo geral, o filme era concebido como substituto para a leitura do livro, acarretando prejuízo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que o objetivo era ler os dois textos e compará-los, a fim de observar as marcas de permanência do original e os elementos de atualização no novo texto. Somente a leitura de ambos os textos resultaria em estudo mais crítico sobre as relações entre linguagem literária e linguagem audiovisual.

Também como professora de Literatura em uma instituição particular de ensino superior – na década de 2000 –, percebia que, entre os alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Letras, circulavam concepções equivocadas sobre as adaptações de obras literárias, ora consideradas como cópia ou deformação do texto original, ora como resumo do original. E notei que, durante o período de escolarização (Ensino Fundamental e Médio), as atividades pedagógicas com as adaptações nem sempre eram promissoras – fato compreensível devido ao pouco material disponível sobre o assunto, naquela época.

Para entender a interação desses alunos com as obras literárias adaptadas para o cinema, apliquei um questionário na primeira semana do primeiro semestre de 2007. As respostas trazidas por eles continham dados importantes para a continuidade de minhas

¹ Na década de 1990, os níveis de ensino ainda não tinham sofrido modificações na segmentação das séries/anos. O Ensino Fundamental II era composto por 4 anos – da 5ª a 8ª série. Ver nota de rodapé 6

reflexões sobre a leitura das adaptações. Num total de 127 alunos, os resultados apresentados foram:

- ✓ 84% já tinham assistido a adaptações de obras literárias;
- ✓ 69% assistiram em casa, 40% na escola e 13% no cinema;
- ✓ 96% acreditavam na importância de estudos sobre as adaptações.

Os dados revelavam a presença da adaptação no cotidiano desses alunos, seja como fonte de entretenimento, seja para o debate na escola, prevalecendo o espaço da casa para exibição dos filmes em VHS/DVD.

Uma das questões abertas solicitava a indicação de duas adaptações cinematográficas conhecidas por eles. As mais recorrentes foram:

- ✓ *Lisbela e o prisioneiro* – 43 indicações;
- ✓ *Auto da compadecida* – 30;
- ✓ *Romeu e Julieta* – 14;
- ✓ *A hora da estrela* – 10;
- ✓ *Memórias póstumas de Brás Cubas* – 10.

O filme *Lisbela e o prisioneiro* é uma adaptação de Guel Arraes, inspirada na obra homônima de Osman Lins, produzida para o cinema em 2003. Ele já havia realizado outras adaptações com essa obra do escritor pernambucano. Em 1993, *Lisbela e o prisioneiro* foi ao ar na televisão (Rede Globo) e, em 2001, teve sua estreia no teatro em São Paulo, depois de grande sucesso nos palcos do Rio de Janeiro.

O filme *Auto da compadecida*, também do diretor Guel Arraes, inspirada na peça teatral de Ariano Suassuna, foi lançado no cinema em 2000. Trata-se de uma versão reduzida da adaptação de 1999 para a televisão (Rede Globo) no formato de

minissérie, que sofreu vários cortes de seus quatro capítulos para o enredo de 104 minutos.

A escolha das duas obras pelo diretor Guel Arraes foram os traços semelhantes, conforme ele afirmou em depoimento para o jornal *O Estado de S. Paulo*: “escolhi Lisbela por ser uma comédia leve, regional, meio aparentada com o *Auto da compadecida*”.²

Certamente, as indicações dos dois filmes por meus alunos revelavam o gosto pela comédia. Também precisamos considerar a importância das estratégias de divulgação dos filmes e a presença de atores de grande prestígio, como Marco Nanini e Débora Falabella, em *Lisbela e o prisioneiro*, Matheus Nachtergaele, em *Auto da compadecida*, e sobretudo Selton Mello, que atuou em ambos os filmes.

As produções cinematográficas *A hora da estrela* e *Memórias póstumas de Brás Cubas* foram inspiradas em obras frequentemente indicadas para o vestibular, e talvez por isso integrem a lista de adaptações conhecidas pelos alunos. As demais adaptações receberam poucas indicações; de modo geral, referem-se a filmes inspirados em obras da literatura brasileira.

Destacamos, também, alguns comentários que sintetizam a opinião geral dos meus alunos ingressantes no Curso de Letras sobre as adaptações:

- ✓ “Acredito que no filme fica tudo muito resumido, claro que nos ajuda a entender um pouco, mas acredito que no livro as coisas ficam mais claras”;
- ✓ “A obra literária é mais complexa”;

² Disponível em <http://www.estadao.com.br/arquivo/arteelazer/2001/not20010503p6918.htm>. Data do último acesso 05/fev/2012.

- ✓ *“É preciso ler a obra, pois ela é sempre mais completa que o filme, incluindo a riqueza de detalhes”;*
- ✓ *“Porque a obra escrita contém detalhes que não podem ser reproduzidos em filmes e justamente por isso são mais ricas”;*
- ✓ *“O filme utiliza outra linguagem”;*
- ✓ *“Porque a leitura é mais detalhada e você imagina da sua forma, e com certeza aprende a escrever, coisa que você não faz quando assiste”.*

Com base nesses dados, foi possível constatar que os alunos frequentemente consideravam a adaptação como resumo da obra original. Com o intuito de apontar as diferenças nas linguagens e as relações de intertextualidade, propus atividades específicas, que foram desenvolvidas por meio de leitura e interpretação do texto literário de Clarice Lispector, *A hora da estrela*, com posterior exibição do filme homônimo, de Suzana Amaral. A estratégia incentivou discussões sobre a linguagem cinematográfica e, principalmente, sobre os elementos de permanência e de atualização da obra original.

No final da atividade, como no estudo de Nagamini (2007, p. 130), “os alunos reconheceram que não é possível substituir a leitura do texto literário pelo filme, pois o cinema opera com uma linguagem distinta da literária”, apresentando uma releitura da obra original. A estratégia levou-os a perceber a complexidade do processo de adaptação e o quanto é ingênuo tratar o texto adaptado sem considerar as especificidades do novo suporte.

Naquele momento, apesar de refletir sobre a interação de meus alunos com a adaptação, minhas indagações estavam centradas no papel do professor como mediador do conhecimento. Eu questionava minha prática pedagógica para a formação do leitor

de textos literários e, por isso, sentia a necessidade de buscar outras formas de ensinar Literatura, estabelecendo relações com as linguagens audiovisuais, principalmente porque também reconhecia mudanças nos modos de percepção do mundo, provocadas pelo avanço tecnológico.

A experiência indicou que estratégias didático-pedagógicas adequadas, com abordagem teórica específica, podem trazer resultados mais positivos na sala de aula. Então, por que as adaptações são consideradas resumos? As atividades propostas pelos professores reduzem a importância das adaptações? Haveria um conceito de adaptação que induz à substituição da leitura da obra literária? Esse conceito partiria das estratégias de divulgação desses filmes ou da escola, por meio da voz de professores? Quais fatores seriam determinantes para a presença/ausência das adaptações cinematográficas no contexto escolar: o professor não considera relevante o estudo com adaptações? Há um juízo de valor que atribui maior importância cultural para o livro que para a adaptação? O espaço físico das escolas oferece ou não condições para a realização desse trabalho, com salas de vídeo e equipamentos adequados?

Para responder a essas perguntas, fui ouvir os professores de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Estadual de Ensino, a fim de compreender quais fatores motivam ou desmotivam o planejamento de atividades com adaptações cinematográficas. Encontrei suporte teórico para responder às minhas indagações em estudos que se situam na Educação e na Comunicação, conforme aponto a seguir.

2. Quadro teórico preliminar: rupturas e convergências

Este estudo exige uma visão transdisciplinar, pois envolve conhecimentos dos campos educacional, comunicacional e literário, isto é, do capital científico construído

por especialistas com base em métodos e sistematizações pertinentes ao objeto de estudo. De acordo com Bourdieu:

o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (1983, p. 122-3)

Desse modo, a pesquisa na interface Comunicação/Educação precisa considerar o capital científico de cada campo para criar uma perspectiva dialógica capaz de hibridizar o conhecimento acumulado e as práticas adotadas para a sua constituição. Isso implica o descentramento disciplinar como ruptura e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de novas relações como resultado da abertura entre os vários saberes e as trocas epistemológicas (MARTÍN-BARBERO, 2003). A desterritorialização, apontada por Ianni (1994), além de romper com a noção de tempo e espaço, também cria novas formas e lugares de construção do conhecimento.

Lopes, ao tratar da pesquisa em Comunicação, destaca que, no Brasil, “a institucionalização dos estudos de comunicação como campo acadêmico é concomitante a uma progressiva afirmação de seu estatuto transdisciplinar” (2003, p. 290) e apresenta duas importantes observações para o desenvolvimento epistemológico desta pesquisa:

a primeira é que a reestruturação transdisciplinar das ciências sociais não implica dissolver a formação de pesquisadores nem a prática

científica em generalidades, mas sim em articular nela a experiência e os recursos de diversos ramos e enfoques em uma síntese que, na proliferação de objetos de estudo abordados, conflua enquanto lógica científica para a produção do conhecimento pertinente e consistente, e que responda às necessidades sociais, além das “grupais”, que em todo caso se somariam em uma identidade maior para assim fortalecer-se. A segunda observação é que a transdisciplinarização assim entendida não supõe uma arbitrária e radical dissolução da estrutura disciplinar no institucional, e menos no cognoscitivo ou enquanto processo de formação. (Ibid., p. 290)

Diante dessa postura transdisciplinar, situamos esta pesquisa na interface Comunicação/Educação, pois observamos a existência de movimentos dialéticos entre o “local e global, parte e todo, micro e macro, individualismo e holismo” (IANNI, 1994, p. 158), compondo outras subjetividades, em que “as identidades embaralham-se e multiplicam-se” (ibid., p. 156). Nesse contexto, reconhecemos a necessidade de maior diálogo entre o que se ensina/aprende na escola com o que se aprende fora dela, tornando-a, conforme salienta Orofino,

um local de encontro de muitos sistemas simbólicos, ou seja, de “muitas culturas”, seja aquela da bagagem *pessoal* e de identidades dos diferentes alunos, alunas e professores, seja a cultura erudita que ali é ensinada, ou, ainda, a cultura popular regional do local onde a escola está situada. (2005, p. 40)

Pensar a escola significa enfrentar os desafios propostos pela comunicação, pois, na perspectiva de Martín-Barbero (2006, p. 56), “a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados”. Por isso, o reconhecimento das

transformações provocadas pelo mundo globalizado, midiaticizado, bem como o entendimento das interferências e interdependências entre o individual e o coletivo, torna possível nossa compreensão sobre fatores que regem o diálogo entre a vivência escolar e o cotidiano.

Buscamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais subsídios iniciais para nossa investigação, porque verificamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais³ – PCNs de Língua Portuguesa a preocupação em estabelecer políticas educacionais mais condizentes com o mundo contemporâneo. Ou seja,

o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, PCN, 1998, p. 5)

Desse modo, repensar as práticas educativas, a fim de estabelecer novas maneiras de ensinar e aprender, nos parece um importante caminho a ser construído pela escola em conjunto com a Comunicação. Isto é, a compreensão de um novo modo de ler/ver auxiliaria o professor no planejamento das tarefas pedagógicas, como selecionar

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC, têm como finalidade apresentar propostas de reflexão para uma educação de qualidade, em âmbito nacional. Distribuídos em dez volumes e separados por disciplinas, encontram-se disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br>. O objetivo é fornecer subsídios para que as equipes das unidades escolares possam formular o projeto educacional de cada escola.

textos adequados e, sobretudo, adotar estratégias que estimulem o gosto pela leitura e que, ainda, sejam mais condizentes com as necessidades e expectativas dos jovens.

Dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)⁴ indicam que a escola tem buscado aprimorar as práticas pedagógicas, conforme revelam os índices atingidos em 2009,⁵ superando, ainda que timidamente, as metas projetadas para o período:

Nível de ensino	Projeção 2009	Resultado 2009
Fundamental I (1ª – 4ª série)	4,2	4,6
Fundamental II (5ª – 8ª série)	3,7	4,0
Médio	3,5	3,6

Vale ressaltar que, mesmo com esses índices positivos, acreditamos todavia na necessidade de um olhar atento para as atividades de leitura. O terceiro e o quarto ciclos,⁶ por exemplo, são considerados períodos decisivos para a formação do leitor. Por esta razão,

assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal

⁴ O IDEB, criado em 2007 pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”), é um indicador que analisa a qualidade da educação com base no fluxo escolar e na média de desempenho nas avaliações. A meta a ser alcançada até 2022 é 6, numa escala de 0 a 10.

⁵ Dados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=175774>. Arquivo acessado em maio de 2010.

⁶ Nos PCNs, o Ensino Fundamental está distribuído em quatro ciclos, a saber: primeiro ciclo (1ª e 2ª série); segundo ciclo (3ª e 4ª série); terceiro ciclo (5ª e 6ª série); quarto ciclo (7ª e 8ª série). Lembramos que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, prevista pela Lei n. 9.394/96, da LDB, foi sancionada após estudos e debates, estabelecendo sua implantação até 2010. O Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (disponível no *site* <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>) determina que toda criança a partir dos 6 anos deverá ser matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental, e não mais na pré-escola da Educação Infantil. Destacamos que a mudança não invalida as colocações apresentadas nos PCNs para o terceiro e quarto ciclos, visto que há um período de adequação para que ocorram transformações efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70)

O que nos chama a atenção nessa diretriz é o fato de os textos infantis ou infanto-juvenis serem considerados mais fáceis. Considerações sobre a Literatura que estabeleçam uma hierarquia entre os textos literários podem resultar em apreciações equivocadas e reduzir seu valor estético. Como a formação do leitor é processual, a seleção de textos literários pelos professores deve respeitar as etapas de desenvolvimento dos alunos.

Abramovich (1991), por exemplo, indica a importância da literatura infantil para a construção do imaginário, na medida em que, por meio das narrativas ficcionais, a criança pode experimentar diferentes emoções, como alegria, satisfação, e sobretudo fortalecer-se ante sentimentos como medo, tristeza, frustração.

De acordo com Bettelheim, em seu estudo sobre os contos de fada, intitulado *A psicanálise dos contos de fada*:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (1978, p. 13)

Palo e Oliveira também concordam com a importância dos textos para as crianças. Para elas:

o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo em desejos e pensamentos próprios, agente de seu próprio aprendizado. A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um “adulto em miniatura”, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana. (1998, p. 8-9)

Para a formação do leitor, é preciso considerar que a leitura desses textos – ou de qualquer outro – pressupõe a configuração de movimentos de construção de sentidos, coerentes com o que Oliveira (2003) considera contratos de comunicação, que são condizentes com a intencionalidade do texto.

O contrato de comunicação é um

acordo prévio entre os interlocutores sobre os dados de referência de um discurso. Arquitetura dos elementos que caracterizam uma situação de comunicação. (...) Para que um discurso aconteça, os interlocutores devem reconhecer as permissões e as restrições dos sistemas de formação daquele discurso, sendo capazes de identificar e compartilhar os elementos que o conformam. É no espaço do contrato de comunicação que uma comunidade discursiva pode se estabelecer. (BENETTI, 2009, p. 69)

Esse acordo, segundo Oliveira (2003), também ocorre na escritura aplicada para textos da literatura infantil e juvenil. Por isso, um dos primeiros questionamentos da autora diz respeito à atribuição do termo “menor” à literatura escrita para crianças e

jovens. Segundo ela, quando a literatura infantil se alicerça em uma função meramente pedagógica, e apenas como “reduplicadora de valores burgueses”, como adestramento, nesse caso a desqualificação é adequada.

Para Oliveira (idem), assim como para Palo e Oliveira (1998), a literatura infantil e juvenil, no entanto, não é utilitária e tem características específicas norteadas pelos contratos de comunicação; por isso, os critérios de avaliação e apreciação não podem ser os mesmos que aqueles aplicados na literatura dirigida para adultos. Conforme Oliveira:

Talvez por serem utilizados para com a literatura infantil parâmetros críticos aplicáveis à produção artística adulta, por não se perceber que a literatura infantil transita em outra ordem estética, o que não a caracteriza como inferior, é que a sociedade tenha sustentado essa crença falsa, nem sempre confessada, de que ela é menor que a literatura dita adulta, crença essa baseada na idéia de que as regras de produção de ambas sejam as mesmas. (2003, p. 21)

E nem poderiam ser as mesmas, se considerarmos o conceito de contrato de comunicação discutido por Charaudeau:

O necessário reconhecimento recíproco das restrições da situação pelos parceiros da troca linguageira nos leva a dizer que estes estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência. Eles se encontram na situação de dever subscrever, antes de qualquer intenção e estratégia particular, a um contrato de reconhecimento das condições de realização da troca linguageira em que estão envolvidos: um *contrato de comunicação*. (2006, p. 68)

Por serem regidos por dados externos (aspectos relacionados a práticas sociais) e internos (aspectos relacionados à construção discursiva), os contratos de comunicação

têm regras distintas para situações comunicativas diversas. Logo, o acordo prévio para a literatura infantil e juvenil é diferente para a literatura dirigida para adultos.

Textos como *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, e *Graças e desgraças da corte de El-Rei Tadinho*, de Alice Vieira, não podem ser considerados menores, conforme a análise realizada por Oliveira (2003), só para citar aqueles discutidos pela autora. Há outros títulos que merecem as mesmas considerações – basta lembrar dos clássicos *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *O patinho feio*. E há especialistas que atribuem o devido valor a essa literatura, como é o caso de Nelly Novaes Coelho, Lúcia Pimentel Góes, Regina Zilberman, entre outras.

Vemos com reserva a indicação de uma categoria literária que seria de um “texto facilitador”, por ser dirigido para uma determinada faixa etária, pois, seja qual for o momento pedagógico, a escolha de textos literários deve ser orientada pelo perfil dos alunos e das etapas cognitivas, orientando-se, principalmente, pelo alcance da obra ficcional para a construção do imaginário. Ou seja, deve-se considerar que todo ato de linguagem pressupõe a existência de um projeto de comunicação em que ocorre uma troca entre os participantes da situação comunicativa.

Também não fica muito clara a relação entre as categorias de “texto facilitador” e os “textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais” (BRASIL, 1998, p. 70). A dicotomia entre essas categorias reforça a concepção de uma literatura “menor” para crianças, que, ultrapassada essa etapa cronológica, terão acesso à verdadeira literatura. E tudo indica que esta será estudada com maior profundidade literária, uma vez que aquela proporcionou apenas a passagem para obras mais complexas, pois, como observamos nos PCNs:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (Ibid., p. 27)

Embora a orientação para a abordagem da literatura seja um pouco evasiva, é importante que um projeto educativo traga como referência o estudo de textos literários, assim como outros que compõem o cotidiano dos alunos. Esse é um aspecto que encontramos nos PCNs, haja vista as referências ao uso de audiovisuais que expressam indicações sobre a televisão, conforme observamos no trecho a seguir:

Além das possibilidades de trabalho com a programação, associadas ao videocassete gravando ou reproduzindo um programa específico, a TV pode introduzir ou complementar os conteúdos trabalhados por meio do substrato educativo-cultural da programação, como também abrir espaço para discutir temas que o veículo projeta para a sociedade, desenvolvendo a construção de valores que permitam recepção mais crítica. (Ibid., p. 91)

O estudo da televisão inclui também as adaptações:

- análise das transformações sofridas por uma obra literária ao ser adaptada para a TV;
- análise das transformações sofridas por um filme produzido para o cinema, ao ser transmitido na TV. (Ibid., p. 92)

A proposta viabiliza a didatização de filmes inspirados em obras literárias, produzidas pela televisão ou pelo cinema. Consideramos a didatização como um processo aplicado para textos verbais e/ou visuais que não foram na sua origem elaborados para fins pedagógicos, mas podem ser levados para a sala de aula e utilizados como material didático, isto é “quando o educador pesquisa diretamente em jornais, revistas, livros e, com o que ele considera adequado, elabora ele mesmo o seu trabalho. Com essa postura, ele se instaura como sujeito do processo de didatização” (SILVA, SPARANO, CARBONARI e CERRI, 1997, p.32)

Também encontramos espaço para o estudo da linguagem verbal e/ou visual, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nos PCNs do Ensino Médio⁷:

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, áudio-visuais, áudio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. (BRASIL, 2006)

Atividades didático-pedagógicas com textos audiovisuais estão garantidas também quanto à referência direta às várias mídias, tendo em vista que:

as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independem do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os

⁷ Os PCNs do Ensino Médio são compostos por três áreas: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (ii) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; (iii) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (BRASIL, 20011-12)

Valemo-nos, ainda, das discussões sobre políticas educacionais da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), que apontam maior autonomia das unidades escolares para a construção dos conteúdos, permitindo a inserção de práticas educativas com enfoque na linguagem audiovisual.

O debate resultou na publicação do documento *Indagações sobre currículo*, dividido em cinco cadernos, dos quais destacamos: “Currículo e desenvolvimento humano”, de Elvira Souza Lima; “Currículo, conhecimento e cultura”, de Antônio Flávio Moreira e Vera Candau. Os autores apresentam contribuições relevantes no que diz respeito às relações entre currículo e meios de comunicação, visto que os textos fornecem parâmetros para discutir e analisar as propostas pedagógicas do sistema educacional e os projetos das unidades escolares. A concepção de ensino que se faz presente em todos os textos é aquela que considera a potencialidade dos estudantes e, principalmente, seu universo sociocultural.

Ressaltamos que, apesar de as reflexões estarem voltadas para a Educação Básica, compreendemos a relevância de um conjunto coerente de orientações, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Desse modo, se nas etapas iniciais da escolarização encontramos referência aos meios de comunicação como elemento participativo no desenvolvimento das crianças, é pertinente a continuidade de conteúdos com abordagem nos produtos midiáticos.

Lima aborda as relações entre currículo e desenvolvimento humano, destacando a importância da cultura para a construção do conhecimento. A autora parte do pressuposto de que

o ser humano aprende somente as formas de ação que existirem em seu meio, assim como ele aprende somente a língua ou as línguas que aí forem faladas. As estratégias de ação e os padrões de interação entre as pessoas são definidas pelas práticas culturais. (2007, p. 27)

E, por isso, a aprendizagem está sujeita a outros fatores que extrapolam o ambiente estritamente escolar, como o desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização, que

por meio da imagem modificaram os processos de desenvolvimento cultural por introduzirem novas formas de mediação. As novas gerações desenvolvem-se com diferenças importantes em relação às gerações precedentes, por meio, por exemplo, da interação com a informática, com as imagens presentes por meio urbano (várias formas de propaganda, como cartazes, outdoors móveis). O mesmo acontece nas zonas rurais com o advento da eletricidade e da TV, ou com crianças indígenas que passaram a experimentar o processo de escolarização e, também, em vários casos a presença de novos instrumentos culturais como o rádio, a TV, câmeras de vídeo, fotografia, entre outros. (LIMA, 2007, p. 26)

É por meio da interação com o mundo que a criança desenvolve a função simbólica, isto é, a capacidade da criança em processar representações ligadas às práticas sociais. E, segundo Lima, “quando os elementos do currículo não mobilizam adequadamente o exercício desta função, a aprendizagem não se efetua” (ibid., p. 27). Ou seja, a inserção dos produtos culturais na sala de aula torna-se imprescindível para o desenvolvimento da criança.

Já Moreira e Candau (2007) nos trazem importantes reflexões sobre o currículo e partem do princípio de que os conteúdos não estão prontos, nem podem ser impostos ou

previamente instituídos. Para os autores, currículo é “o coração da escola” (ibid., p. 19), é o lugar de atuação de todos os educadores e daqueles envolvidos no processo pedagógico; e a escola, como espaço social e cultural, deve espelhar o reconhecimento e a compreensão da pluralidade cultural para que o currículo seja construído por uma voz coletiva, e não como um discurso unívoco.

A pluralidade cultural cria espaços de lutas, de confrontos, que enriquecem e renovam as discussões, abrindo para outros questionamentos presentes em saberes que nem sempre são produzidos na e pela escola. Romper com a hierarquia dos conteúdos nos currículos é condição para a construção da cidadania, caso contrário “reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social” (ibid., p. 25).

O desenvolvimento de atividades de leitura, nessa perspectiva, deve permitir interpretações diferentes, isto é, respostas distintas para os questionamentos apresentados pelos textos, sejam eles verbais ou não-verbais. Cabe destacar, porém, que alguns textos, sobretudo aqueles produzidos pela mídia, não foram concebidos como pedagógicos. Isso implica a necessidade de uma descontextualização e, posteriormente, uma recontextualização, conforme indicam Moreira e Candau (idem, p. 23). Ou melhor: textos produzidos pela mídia precisam passar pelo processo de didatização.

Desse modo, o estudo do texto adaptado na sala de aula necessita de um planejamento para a descontextualização e a recontextualização no contexto escolar, bem como de um tratamento específico durante a recepção. A leitura crítica dos meios deve resultar das reflexões sobre aspectos específicos da linguagem e das mensagens contidas nos vários meios. Para Orofino, a escola “é um cenário social em que se efetiva esta circulação de significados e sentidos produzidos pelas e sobre as mídias” (2005, p. 34), por isso o aparato tecnológico não pode ter um caráter meramente instrumental.

E, como destaca Penteadó, a escola deve ser uma agência

mediadora da leitura de diferentes tipos de textos midiáticos (da mídia impressa e eletrônica, incluindo também a mídia artística de caráter presencial, como, por exemplo, a arte performática e dramática), de tal forma a se constituir em uma necessária geratriz semântica para compreensão das mensagens veiculadas; em uma formadora de receptores críticos/construtivos e autônomos de diferentes tipos de textos que permeiam a realidade sociocultural. (2002, p. 20)

Uma educação cujo enfoque não se restrinja ao uso da palavra oral e escrita, mas que articule também outras linguagens, como as visuais, poderá se abrir para os exercícios de trocas sociais. O cenário contemporâneo, ao colocar em evidência produtos culturais midiáticos, delineia mais um desafio para a escola em relação à formação do leitor.

Nessa perspectiva, o estudo de textos literários é tão importante quanto o de textos audiovisuais, por isso a didatização de adaptações cinematográficas pode preencher uma lacuna no planejamento de práticas de leitura, na medida em que articula as duas linguagens. O texto literário é aquele escrito em linguagem verbal, impresso e publicado em livros – ainda que, atualmente, também circulem no meio virtual –, sendo chamado de texto de partida no processo de adaptação. Ou seja, é a obra literária que inspira a produção de outra obra em linguagem diferente, como a do cinema ou da televisão. O texto adaptado é o resultado desse processo de transposição de linguagens.

É bom destacar, também, que consideramos textos tanto a obra literária quanto a adaptação, pois, segundo Martins, a leitura se constitui enquanto

processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (1995, p. 30)

Na sala de aula, sem dúvida, o reconhecimento do processo de adaptação proporciona melhor apreensão de outras representações diferentes da obra literária original.

Favaretto destaca o interesse de educadores pelo cinema, pois o texto fílmico “permite motivar ou analisar problemas de natureza diversa” (2004, p. 12) e para “pensar a produção do sentido e da significação no horizonte da cultura audiovisual, principalmente devido à ênfase da educação contemporânea na construção dos valores éticos e morais” (loc. cit.).

E, de acordo com Setton, é importante que os educadores compreendam como a linguagem midiática pode transmitir e produzir conhecimento, visto que as mensagens

estão carregadas de sentido, emitem significados morais, juízos de valor e como tal servem como importantes agentes socializadores. Ora servindo como fonte de informação e referências de comportamento, ora cumprindo o papel de instrumento ideológico, os produtos da mídia oferecem um amplo espectro de discussões. (2004, p. 69)

Levar filmes para a sala de aula como recurso pedagógico é uma maneira de discutir aspectos do cotidiano, refletindo sobre questões sociais, culturais, políticas e econômicas. E, conforme Setton, “para utilizá-los como recurso didático é preciso

identificar, fragmentar seus elementos constitutivos, a partir de uma metodologia crítica de análise para depois interpretá-los de acordo com interesses mais imediatos” (2004, p. 70).

Ou seja, não basta exibir o filme, é necessário analisar aspectos específicos da linguagem audiovisual. No caso das adaptações, o mesmo critério deve ser aplicado para a didatização, observando-se também o processo de transposição da linguagem literária para a linguagem audiovisual. Adotar uma postura crítica para análise das adaptações é um caminho para evitarmos interpretações equivocadas. Além disso, compreender as mediações no contexto escolar com base nas adaptações é uma maneira de contribuir para repensar as atividades de leitura desenvolvidas na escola.

Constatamos, nos PCNs e nas discussões sobre currículo, que existe abertura para a didatização não apenas das adaptações, mas também de outros textos midiáticos. De todo modo, o planejamento de quaisquer atividades com a mídia pressupõe o entendimento do impacto que o avanço tecnológico provocou na percepção do mundo e, conseqüentemente, nos modos de leitura.

Daí a relevância de uma pesquisa na interface Comunicação/Educação, em que destacamos os estudos do pesquisador Orozco Gómez (1997), que aponta a necessidade de uma “educação para os meios”, a fim de desenvolver a capacidade dos sujeitos de interagir melhor com os dispositivos midiáticos. O surgimento do computador e a expansão da internet provocaram novas maneiras de perceber o mundo, transformando as estratégias de socialização.

Castells, quando discute a sociedade em rede, concebe a internet como uma rede de computadores que são “capazes de comunicar entre si” e como “um meio de comunicação, de interação e de organização social” (2003, p. 255), e, ainda, como “instrumento de comunicação livre” (ibid., p. 262). A dinâmica da internet tem como

princípio a participação dos usuários na construção dos caminhos por onde circulam as informações, atribuindo a esse meio um caráter democrático, na medida em que o acesso é aberto, porém sujeito à lógica econômica, já que nem todos podem adquirir um computador, criando-se, desse modo, duas realidades: “um mundo dividido entre os que têm e os que não têm Internet” (ibid., p. 265). Somente o acesso não garante o uso eficaz da internet, pois é preciso “saber onde está a informação, como buscá-la, como transformá-la em conhecimento específico para fazer aquilo que se quer fazer” (ibid., p. 267).

Por isso, para Orozco Gómez, o diálogo entre a escola e os meios de comunicação deve ser realizado através do “jogo da mediação” (1997, p. 61), com ênfase nos processo de recepção de mensagens, pois o receptor opera com novas formas de ler/ver. Assim como existe uma “lógica gramatical” (ibid., p. 58), há também uma “lógica da imagem”, e a articulação dos vários códigos gera uma “lógica videotecnológica”, aspecto importante para ser levado para a escola, uma vez que

é necessário exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem. (Ibid., p. 63)

Essa mediação no espaço escolar se destaca “não apenas como espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como local de produção e de endereçamento de respostas às mídias” (OROFINO, 2005, p. 41-2), considerando, inclusive, que essas respostas podem conter visões diferentes. Lopes também destaca a pertinência do estudo das mediações, pois, segundo a autora, “a concepção de mediação permite pensá-la

como uma espécie de estrutura incrustada nas práticas sociais (cotidiano) das pessoas e, ao realizar-se através dessas práticas, traduz-se em múltiplas mediações” (LOPES et al., 2002, p. 43). A presença/ausência de adaptações na sala de aula pode revelar, nesse sentido, referenciais importantes sobre o universo cultural e social de professores como resultado das múltiplas mediações.

Os estudos de Martín-Barbero apontam a relevância em reconhecer as bases que fundamentam a construção dos discursos da mídia, pois nelas encontramos elementos capazes de projetar e constituir nossa cultura e nosso imaginário. Nessa perspectiva, descobrir de que maneira os sentidos construídos pela mensagem operam o controle sobre o leitor nos leva à compreensão do “efeito visado”, que não necessariamente é equivalente ao “efeito produzido” (CHARAUDEAU, 2006).

Seguindo a ótica de Martín-Barbero (2003), trata-se da busca de uma teoria que seja capaz de articular a investigação sobre o discurso e suas condições de produção, de circulação e consumo, analisando o receptor como um sujeito que, ao entender os processos comunicacionais, possa romper com as relações de poder que se estabelecem no âmbito político, social e cultural. Desse modo, a necessidade de a escola dialogar com as novas tecnologias se torna imprescindível, pois esse receptor precisa estar apto a interagir com vários discursos, não só para aprimorar sua formação, como exercício de sua libertação, mas também para ingressar no mercado de trabalho.

Para Citelli, é nesse contexto de transformações tecnológicas que surge a necessidade de “um novo tipo de profissional que consiga pensar de forma articulada duas áreas cada vez mais interdependentes na sociedade contemporânea” (2000, p. 137-8), que são a Comunicação e a Educação.

Situar a pesquisa na interface Comunicação/Educação nos permite, nessa perspectiva, refletir sobre o papel da escola hoje, sobretudo em relação à formação do

leitor, de textos verbais, literários e audiovisuais, isto é, as adaptações de obras literárias para o cinema/televisão.

É importante também destacar que, hoje, pesquisas em Educação seguem uma vertente multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar. De acordo com André (2001), nos últimos vinte anos a área educacional tem ampliado e diversificado os temas e as metodologias aplicadas nos estudos acadêmicos. “Recorre-se não mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas à antropologia, à história, à lingüística, à filosofia” (2001, p. 53), deixando de lado questões mais genéricas e dando espaço para abordagens de contextos mais específicos.

A autora afirma, ainda, que “para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas na área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamento multidimensionais” (loc. cit.). Isto significa reconhecer a amplitude do universo educacional, que sofre influências diversas do campo cultural.

Houve também uma mudança na relação entre pesquisador e seu objeto. Os questionamentos e as problematizações surgem no âmbito da prática pedagógica, isto é, a voz do professor ganha espaço na investigação para compor um “olhar de dentro” (ibid., p. 54). É claro que, com essa perspectiva, o perigo é deixar que a subjetividade se sobreponha à objetividade, contaminando os procedimentos de análise, que devem ter uma abordagem teórica.

Tendo em vista a aproximação das metodologias de pesquisas em Comunicação e em Educação, entendemos que nossa opção por uma abordagem na interface Comunicação/Educação condiz com a escolha de nosso objeto, do perfil dos sujeitos envolvidos e das técnicas aplicadas para a pesquisa de campo, conforme discutiremos, a seguir, nos capítulos II e III.

Capítulo II – Comunicação em diálogo com a Educação

1. A questão da interface

Nossa abordagem sobre as mediações no processo de ensino-aprendizagem foi realizada por meio da interface Comunicação/Educação, levando-se em consideração três aspectos importantes:

1) a interface situa-se entre campos diferentes já constituídos, porém no contexto da leitura de obras literárias e suas adaptações para o cinema ou para a televisão é imprescindível interpenetrá-los; cria-se um espaço híbrido em que se torna possível o diálogo entre a palavra e a imagem;

2) a avaliação do alcance e do limite da intersecção entre os campos é sempre necessária;

3) a reflexão sobre as teorias dos dois campos é essencial para construir as bases epistemológicas da interface Comunicação/Educação.

Huergo (2000) utiliza a palavra “topografia” para referir-se ao território da interface Comunicação/Educação, cujo lugar se caracteriza pela complexidade devido às diferentes perspectivas teóricas e práticas, seja no âmbito cultural, social ou profissional. Utilizada para designar o processo de descrição de um lugar, do grego *topographía* (Houaiss), a topografia nos ajuda a compreender a interface Comunicação/Educação na medida em que realiza um mapeamento, observando e registrando as formas desse terreno, cuja travessia passa pelas instituições educacionais, pelos horizontes culturais, bem como pelas tecnologias de informação e comunicação. Como o lugar se caracteriza pela dispersão e desordenamento, o caminho não pode ser percorrido de modo linear. Há, portanto, que conviver com paisagens de formas assimétricas e mutação.

Isso significa que, ao situarmos esta pesquisa na interface, o traçado dessa linha investigativa será sinuoso, principalmente se considerarmos que a escola possui uma dinâmica que não é determinada somente pela preocupação com os conteúdos e as estratégias pedagógicas utilizadas.

E, como Huergo destaca, a escola vive uma crise de hegemonia com a presença dos meios, pois os horizontes culturais midiáticos refletem o complexo movimento cultural, gerado pela multiplicidade de valores, vozes e intenções e, em consequência, criando um espaço de lutas e de negociações. Desse modo, a construção de um projeto transversal passa pelo reconhecimento dos meios de comunicação como elemento modalizador para as transformações das práticas sociais que se cruzam conforme as mediações culturais. O lugar dessa interface Comunicação/Educação seria, então, um “não-lugar”, transitando entre campos distintos e sem estar exclusivamente num dos campos, mas em constante diálogo.

José Luiz Braga e Regina Calazans (2001), assim como Huergo, também discutem a interface. Para eles, a interface ocorre quando dois campos estabelecem uma interdisciplinaridade, cada um contribuindo com suas especificidades para estudar um objeto comum.

Braga e Calazans não se referem exatamente a uma transversalidade, como Huergo, embora percorram os dois campos antes de discutir a questão da interface. Também não tratam explicitamente da constituição de uma transdisciplinaridade, mas afirmam que

“(…) o interfaceamento, em vez de apenas gerar um campo específico na fronteira, tendencialmente penetra os dois campos, solicitando reconsiderações em largas porções de suas práticas e seus conceitos.”
(BRAGA e CALAZANS, 2001: 56)

Ou seja, é necessário tomar os diferentes ângulos da interface, permitindo a interpenetração de um campo no outro como, por exemplo, o “uso dos meios nos processos formais de ensino, presencial e a distância” (BRAGA e CALAZANS, 2001: 57), o “encontro entre o sistema escolar e a própria ‘sociedade de comunicação’”, “trabalhar as relações de fluxo que ocorrem entre os saberes e processos da escola e os saberes e processo mediaticamente disponibilizados” (idem, ibidem: 62).

São diferentes faces que viabilizam o diálogo entre a Comunicação e a Educação, e ao mesmo tempo colocam desafios, tanto para os meios de comunicação como para a escola, isto é,

“(…) para a escola, o de encontrar modos próprios (sistematizados e refletidos) de interagir com a ‘atualidade acelerada’. Para a mídia, o de inscrever essa atualidade em referências de percepção pública geral e leiga que, entretanto, viabilizem a construção de relacionamentos e sistematizações.” (BRAGA e CALAZANS, 2001: 67)

Como podemos perceber, a natureza da interface é mais do que simplesmente interdisciplinar, pois, além de propor relações entre campos distintos: comunicação e educação, permite a articulação entre os estudos teóricos, caracterizando o território como transdisciplinar e interdiscursivo, devido ao seu caráter dialógico e polifônico.

Destacamos que a necessidade de uma Comunicação para a Educação – e também de uma Educação para a Comunicação – é um dos aspectos relevantes para nossa discussão, pois – seja como interface, seja como um campo teórico específico – vislumbramos um paradigma de estudo, a fim de encontrarmos um caminho para repensar e reavaliar diretrizes do processo educativo.

2. Um caminho para o estudo das mediações

A preocupação com o impacto que os meios de comunicação poderiam exercer sobre o receptor e sobre a vida cotidiana remontam desde as primeiras décadas do século XX, no contexto norte-americano (CITELLI, 2010). O pressuposto recaía sobre a alegada falta de visão crítica dos jovens, cuja vida era invadida por mensagens supostamente ingênuas, porém embasada em ideologia muitas vezes contrária àquela aceita pela sociedade da época. Ou melhor, conforme expõe Citelli:

a questão residia em circundar as novas gerações, vigiando os mediadores de imaginários, símbolos, representações, a fim de que não provocassem desvios de condutas, comportamentos, levando as audiências juvenis a assimilarem valores não condizentes àqueles preconizados pelo *one way of life*. (Ibid., p. 71)

Desponta, nesse contexto, um viés que aproxima problematizações da Educação aos processos comunicacionais, pois, ainda que não se referisse a uma interface, já se notava que o avanço dos meios de comunicação operavam transformações no modo de vida.

Diante dessa desconfiança, foram criados projetos com o objetivo de alertar sobre as estratégias de manipulação e dominação exercidas pelos meios. Daí surgiram os programas voltados para a “leitura crítica dos meios”, entre as décadas de 1980 e 1990.

Na América Latina, segundo Soares, os estudos sobre a teoria das mediações “permitiu uma mais lúdica visão do processo de recepção, promovendo importante mudança na pedagogia da educação para os meios” (1999, p. 22). O enfoque deixou de ter um caráter defensivo para adotar-se uma postura mais participativa, quer dizer, a

melhor forma para conviver com os meios é compreender os processos comunicacionais desenvolvendo atividades didático-pedagógicas no espaço escolar.

A partir da década de 1990, ganhou destaque uma educação para os meios e para o uso das tecnologias no ensino, distanciando-se do uso instrumental e caminhando mais na direção da transversalidade e da interdisciplinaridade.

Dois importantes contribuições para a Comunicação/Educação ou Educomunicação, apontadas por Soares (ibid.), precisam ser destacadas: Celestin Freinet e Paulo Freire. Para Freinet (SOARES, 1999) um dos fatores inerentes à educação é a interação que se realiza entre os interlocutores como forma de expressar ideias e produzir conhecimento. Freire, por sua vez, reconhecia a necessidade de um reposicionamento entre educador e educando em que se estabelecesse uma interatividade, substituindo a hierarquia tradicional da escola nas relações de poder; deste modo, educador e educando poderiam construir conhecimento. Segundo Freire, o conhecimento:

exige uma presença curiosa do sujeito em face mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (...) Por isto mesmo, é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, como o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (...) Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. (2001, p. 16)

Ambos, Freinet e Freire, destacam a interação educando/educador como fator decisivo para a transformação da escola: à medida que as relações de socialização viabilizam a comunicação e a expressão, obtêm-se as condições necessárias para a construção do conhecimento. O reposicionamento dos sujeitos envolvidos torna o processo de ensino-aprendizagem mais dialógico. E é justamente isso que caracteriza a interface Comunicação/Educação, ou seja, a situação educativa deve se constituir como um “campo de diálogo” (SOARES, 2011a) que permita ao educando desenvolver uma competência comunicativa.

A questão da competência comunicativa, também discutida por Orozco Gómez (2001), constitui-se nas múltiplas mediações ao orientar modos de ler/ver. Dito de outra forma, a mediação permite contextualizar e recontextualizar as mensagens midiáticas, tornando-as significativas para as práticas sociais, dentro e fora da escola, na medida em que orienta a percepção dos valores éticos, morais, ideológicos e culturais.

Considerar a escola “não apenas como espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como local de produção e de endereçamento de respostas às mídias” (OROFINO, 2005, p. 41-42), permite-nos reconhecer os fatores que determinam as mediações.

Como a topografia da interface Comunicação/Educação é movediça (Huerco, 2000), as mediações não podem ser postuladas como algo que se enraíza e se solidifica. Ao contrário, elas se movem e se sobrepõem umas às outras.

Para Soares (2011a), as pesquisas na interface caminham para a constituição epistemológica da Educomunicação. Para o autor,

o novo campo, por sua natureza relacional, estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo

vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social. (Ibid., p. 25)

As áreas de intervenção social, por sua vez – isto é, “as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação” (SOARES, 2011b, p. 47) –, são constituídas por:

1) Educação para a comunicação, cujo estudo centra-se na compreensão do lugar dos meios na sociedade e seu impacto; preocupa-se com a recepção crítica e toma como base a teoria das mediações;

2) Expressão comunicativa através das artes, voltada para a Arte-Educação e suas diversas formas de expressão artística;

3) Mediação tecnológica na educação, ou seja, os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos na educação;

4) Pedagogia da comunicação com enfoque na educação formal, com participação dos sujeitos do processo educativo (professor e aluno);

5) Gestão comunicativa, que opera o planejamento e a execução de ações, com o objetivo de criar ecossistemas comunicacionais no espaço educativo;

6) Reflexão epistemológica, basicamente processada no âmbito acadêmico, através de estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído da inter-relação entre Comunicação e Educação, que resulta na produção de uma metalinguagem.

As áreas de intervenção, propostas por meio de projetos pedagógicos, viabilizam as práticas comunicativas no contexto da escola, na medida em que “a comunidade é despertada para o novo, podendo perceber com mais facilidade o pensamento qualificado pela ação comunicativa, com ela dialogando”. (ibid., p. 48)

Cabe ressaltar que essas áreas de intervenção não são estanques, devido ao caráter transdisciplinar, interdisciplinar, interdiscursivo e dialógico, permitindo a criação de outras áreas de intervenção.

Ainda que não tenhamos um contorno definido e definitivo de um novo campo, considerando a concepção de campo científico de Bourdieu (1983), as pesquisas voltadas às esferas da Comunicação e da Educação trazem perspectivas relevantes para operarmos transformações no processo de ensino-aprendizagem, a fim de obtermos resultados mais significativos no que se refere ao desenvolvimento da leitura crítica dos meios, aspecto essencial para a formação dos jovens atualmente, tendo em vista a circulação de mensagens pelas várias mídias.

Também salientamos a importância das reflexões de Baccega (2011) a respeito da interface Comunicação/Educação, pois ampliam nossa visão sobre a realidade do ensino básico.

Ultrapassar o território da interface para o de campo científico exige o reconhecimento da existência de outros lugares de construção do saber e de circulação da informação. Isto significa considerar a relevância da pedagogia das mídias no que se refere à educação formal e dar o devido tratamento para o uso das tecnologias na sala de aula. Por isso, concordamos com Baccega, que defende a necessidade de discussões que reflitam sobre

o lugar que ela ocupa na formação dos alunos, dos cidadãos, da sociedade contemporânea nos vários âmbitos: da circulação de informações à mudança dos conceitos de tempo/espço, à modificação na produção e sua influência sobre o consumo e sobre o mercado de trabalho. (ibid., p. 34-5)

Isto significa que precisamos rever de que modo integrar as tecnologias à educação, de que maneira podemos planejar estratégias didático-pedagógicas sem tornar as tecnologias apenas um instrumento de uma aparente modernização da escola. E, vale dizer que não basta equipar as escolas, por isso alinhamos nossas reflexões com as de Citelli, ao constatar a inegável presença de aparelhos comunicacionais – TV, rádio, dvd, câmera digital, filmadora, etc. – no espaço escolar, o pesquisador nos lembra que

o que se encontra em sala de aula é, muitas vezes, um sistema em crise, com enorme quantidade de problemas, e que não consegue cumprir o seu objetivo-fim: promover ensino de qualidade aos estudantes. (2011, p. 68)

Ou seja, é preciso considerar que o avanço tecnológico torna as relações com o cotidiano cada vez mais complexas e que, por isso, a transformação, ou melhor, a modernização da escola não se restringe à instalação de equipamentos. Os problemas da escola têm seu início desde a formação de professores nos cursos de Licenciatura, passa pela realidade socioeconômica das comunidades que atende e chega às verdadeiras condições de trabalho do professor.

É pertinente dizer que, de fato, há “uma tentativa de acompanhar a celeridade das mudanças ocorridas no âmbito das tecnologias audiovisuais” (ibid., p. 69), mas os problemas que a escola enfrenta ultrapassam a simples existências desses equipamentos.

Na educação formal, conforme vimos no Capítulo I, as orientações dos PCNs sinalizam abordagens do conteúdo com textos produzidos pelos meios de comunicação e se estendem para propostas curriculares das redes de ensino para o Ensino Fundamental e Médio. Fato que, sem dúvida, caracteriza-se como grande avanço para viabilizar práticas educacionais. Mas conferimos também pertinência para as

observações de Citelli sobre a necessidade de um projeto que apresente “uma visão ampla de como e por que integrar a comunicação mediada – os sistemas e processos que incluem televisão, rádio, jornal, internet, etc. – ao ambiente educativo” (2010, p. 76).

Nessa perspectiva, Soares (2011) aponta propostas de ação para o Ensino Médio Integrado, cuja realização depende do gerenciamento de políticas públicas articuladas à educomunicação. O percurso desenvolvido parte de quatro caminhos: 1) a integração de currículos que articule as várias disciplinas; 2) inclusão das novas tecnologias e capacitação docente para o trabalho didático-pedagógico com aparelhos multimídia; 3) modelos de gestão para a comunicação; 4) formação docente na área de educomunicação.

As ações necessárias são também sugeridas por Soares (ibid.): diálogos entre os campos, no interior dos projetos curriculares para o Ensino Médio, com preocupações voltadas para o contexto contemporâneo; discussão sobre posturas didático-pedagógicas relacionadas ao conteúdo e às estratégias; criação de cursos com perspectivas educacionais, seja para capacitar professores atuantes nas redes, seja para formar novos profissionais.

Na perspectiva da recepção, os mecanismos de produção de sentidos são abertos, sujeitos a vários fatores, e em decorrência disso se instalam por meio de mediações diversas, de natureza social, econômica, cultural, etc.: “a recepção é um processo e não um momento, isto é, ela antecede o ato de usar um Meio e prossegue a ele”, como afirma Lopes (2011, p. 47), e é nesse processo que acontecem as negociações de sentido.

Qualquer texto produzido pelos meios de comunicação tem uma intencionalidade que nem sempre será apreendida conforme o desejo do emissor, pois

os diferentes modos de ler estão muito ligados às tradições, preocupações e expectativas da vida prática, incorporando-se, muitas vezes, a ela nas discussões familiares, alterando valores e comportamentos. (Ibid., p. 48)

De um lado, a intencionalidade projeta uma ideologia; de outro, a recepção pode reelaborar essa ideologia reafirmando-a ou negando-a. Para a prática educativa, isto significa dar voz ao aluno – e também ao professor –, ouvir o outro, pois, como defende Machado: “para que o diálogo ocorra é preciso que o Eu se reconheça enquanto Tu” (2009, p. 137). Essa escuta torna possível perceber quais matrizes culturais circulam pelos vários meios, cujas mediações criam outros mecanismos de negociação de sentidos e novos procedimentos de socialização.

O estudo das mediações fornece subsídios essenciais para compreendermos os fatores culturais que acompanham o cotidiano da escola, pois são esses fatores que determinam a complexidade do “jogo de mediações”, influenciando nas decisões sobre as práticas pedagógicas.

Diante desses desafios, nossa perspectiva é compreender o universo no qual o professor está inserido e quais são as mediações determinantes para que ele possa exercer sua função como educador de maneira criativa e consciente, pois tomamos como referencial as colocações de Lopes, que aponta a relevância do estudo das mediações com base na audiência das telenovelas quando se pretende planejar atividades pedagógicas:

o conhecimento das mediações permite fazer propostas pedagógicas muito mais refinadas para rearticular as mediações da audiência. Isso quer dizer que esse conhecimento é suscetível de ser explorado de maneira produtiva, isto é, de forma a ser aplicado nos trabalhos de

Educação para os Meios e, principalmente, haver sobre eles intervenção dos próprios receptores. (2011, p. 49)

Salientamos que, ao apontarmos a necessidade da criação de novos espaços para o diálogo na escola, não estamos propondo a substituição dos conteúdos desenvolvidos por ela, mas sim uma maior abertura para o movimento tecnológico que ocorre fora do espaço escolar. Não podemos negar a existência de novos modos de interagir com o mundo que se refletem no ambiente escolar, ou seja, temos que reconhecer que há pressões externas com as quais a escola precisa conviver e discutir, como os valores morais veiculados nos filmes, as tendências de comportamento presentes em revistas dirigidas para os vários segmentos de faixa etária, as estratégias de sedução para o consumo nas propagandas.

Em se tratando de adaptações, a indústria cinematográfica lança produtos culturais que circulam pelas salas de cinema e, depois, pela sala de estar das casas. De certa forma, a obra literária também circula por esses espaços, ainda que transformada, cuja apreensão nem sempre segue as mesmas vertentes de interpretação propostas pela instituição escolar. Uma concepção de currículo aberta para o diálogo certamente possibilita a didatização das adaptações.

Consideramos que o “jogo de mediações” pode nos fornecer parâmetros para compreendermos as pressões e os mecanismos de controle que impedem um trabalho pedagógico com as adaptações. No espaço educativo, não são apenas as orientações educacionais que operam um direcionamento, há também forças de maior ou menor aceitação para a presença das adaptações em sala de aula.

Conforme atesta Gall (2005), os processos educativos e comunicativos vivenciados através de atividades coletivas permitem contrapor múltiplas visões e

respostas, que servem para manter valores e conceitos ou mesmo transformá-los, podendo gerar práticas conformistas ou questionadoras sobre os conteúdos desenvolvidos na escola. Gall também destaca a importância do diálogo para que o processo de ensino-aprendizagem seja “integrador e compreensivo”, em que os sujeitos desse processo entrecruzem suas vozes na construção do conhecimento, não para buscar um modelo de interpretação relativo às adaptações, mas, antes, para permitir liberdade de interação e de expressão das subjetividades.

Assim, dentro de nossas expectativas em relação às linguagens audiovisuais, perguntamos: quais mediações interferem na interação do professor com as adaptações? Em que medida tais interferências podem determinar a presença/ausência das adaptações? Para responder a tais questões, consideramos pertinente situar nossa pesquisa na interface Comunicação/Educação.

Capítulo III - A Literatura sob o viés da Comunicação

1. Desafios na sala de aula: ensinar a ler

Maria Helena Martins aponta a relação entre ler e escrever, por isso a concepção de leitura vincula-se ao texto escrito.⁸ Ressalta, ainda, que não é apenas a simples decodificação dos símbolos gráficos que processam o ato de ler, mas também “todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias da vida” (1995, p. 12). Ou seja, aprender a ler implica vivenciar o mundo. Ou, como nos coloca Paulo Freire (1991),: lemos o mundo, antes de lermos a palavra. Amplia-se, dessa maneira, o conceito de leitura como

(...) processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido. (MARTINS, 1995, p. 30)

Um aspecto que caracteriza a instituição escolar é o fato de estar presa a uma cultura “ligada à produção da escrita, geralmente provinda do trabalho de letrados” (ibid., p. 28). Para nossa reflexão, interessa-nos a abordagem da Literatura feita pela escola, pois a obra literária, considerada como texto de partida, inspira o processo de transposição para a linguagem audiovisual.

Tradicionalmente, a Literatura tem integrado os estudos do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio, cuja abordagem enfatiza uma visão

⁸ A concepção do texto, nesta passagem, fica restrita à escrita, porque estamos tratando do ato de ler e escrever. Mais adiante veremos que o conceito de texto e de leitura estende-se também para linguagens não-verbais.

cronológica da passagem de um período literário para outro (Barroco, Arcadismo, Romantismo, etc.) e ressalta obras indicadas para o ingresso em vestibulares das universidades públicas.

Essa abordagem pode reduzir, porém, a percepção do valor artístico e cultural do texto literário, sobretudo pela imposição das indicações de leitura. Todorov defende a retomada de um ensino de Literatura que considere sua importância para a formação do leitor, pois “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um” (2009, p. 32). E acrescenta que o estudo da Literatura não pode ser meramente cronológico ou estrutural, cercado por normas de apreciação, porque

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra os professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (Ibid., p. 77)

Todorov ainda destaca que

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um nós a partir de dentro. (Ibid., p. 76)

Na verdade, o ensino de Literatura convive com impasses relacionados não somente às estratégias aplicadas na sala de aula, mas também aos critérios de seleção do

conteúdo. Não há neutralidade na seleção das obras literárias estudadas no ensino básico; o estudo da Literatura certamente revela posicionamentos de uma cultura hegemônica, muitas vezes distante do universo dos educandos. Não temos dúvida de que as obras estudadas na sala de aula e presentes nos livros didáticos tenham valor estético e literário, contudo seria ingênuo de nossa parte não reconhecer que a crítica literária conduz a interpretações impregnadas por aspectos ideológicos. Os livros didáticos, por exemplo, por trazerem interpretações pré-estabelecidas, nem sempre permitem ao aluno liberdade para propor outras leituras.

Para João Alexandre Barbosa, o papel da escola é formar leitores que sejam capazes de discriminar valores estéticos, selecionando textos que tragam elementos de significação para os jovens. E o autor destaca que a escola “tem de mostrar ao aluno, passar para ele, que a arte em geral – e a literatura em particular – é um jogo, que contém elementos lúdicos fundamentais” (1994, p. 26). No entanto, ela continua assumindo uma “postura moralista, positivista, herdeira de uma tradição que não recebeu ainda críticas” (loc. cit.) necessárias para a sua reformulação e, com essa perspectiva, desenvolve estratégias muitas vezes redutoras para a apreciação do texto literário.

Por esta razão perguntamos: como resgatar a função formadora da Literatura, no sentido aplicado por Todorov (2009) ou como metáfora da escrivaniinha de Benjamin (1995) e ainda o conceito de *bildung* discutido por Bolle (1997)?

Bildung, palavra alemã, equivalente à formação em língua portuguesa, não tem uma tradução que expresse o alcance do conceito. Para explicar o sentido atribuído ao termo, o autor de “A idéia de formação na modernidade” (1997) retoma a origem do conceito de *bildung* na Alemanha do século XVIII.

Bolle toma como ponto de partida a discussão de Walter Benjamin sobre a formação da criança fora do âmbito da escola. Benjamin, em *Infância berlinense por volta de 1900* (1995), revela o quanto as atividades realizadas com liberdade lhe proporcionavam prazer e eram capazes de despertar a imaginação e a curiosidade:

Era no intervalo da aula que a coisa era feita: juntavam-se os livros que, em seguida, eram de novo repartidos entre os pretendentes. (...) Quão suave e mediterrâneo era o ar tépido que soprava daqueles livros distribuídos no intervalo.

(...) fossem esses livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes – nada podia aumentar ou diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas. Já ao anoitecer, regozijava-me em colocar o livro na pasta, ao arrumá-la, e de sabê-la mais leve, apesar do peso adicional. (Ibid., p. 114 e 116)

Em oposição, sobre o que era proposto na sala de aula ele diz: “Tudo o que sucedia na sala de aula, de modo geral, me repugnava” (ibid., p. 92). Enquanto a carteira escolar é o lugar do estudo regrado, do institucional, a escrivaninha é o espaço do lúdico, do prazer, da aprendizagem clandestina, da liberdade e da curiosidade. Pois “a escrivaninha proporciona um olhar de distanciamento crítico sobre o que se aprende na escola” (BOLLE, 1997, p. 10), configura-se um lugar não apenas de recolhimento, mas também de relação de poder sobre as tarefas escolares, atribuindo-lhes um significado particular:

(...) Era com prazer que revia velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de eu tê-los resgatado do domínio do professor, que teria direito sobre eles. Agora deixava o olhar recair sobre as correções ali registradas em tinta vermelha, e um prazer

sereno me tomava. Pois, assim como os nomes dos mortos gravados nas sepulturas já não podem ser úteis ou prejudiciais, ali estavam notas que haviam entregado todo seu poder a outras mais antigas. Com outro espírito e com a consciência mais tranqüila eu podia perder horas na escrivania tratando dos cadernos e dos livros escolares. (BENJAMIN, 1995, p. 119-120)

Livre da dominação da sala de aula, Benjamin vivenciava o prazer da leitura, deleitando-se com as tarefas já realizadas e, portanto, sem o peso das restrições e imposições que a correção e a avaliação do professor lhe impunham. A escrivania, como observa Bolle (1997), constitui-se em outra escola, criando a dicotomia entre dever (escola oficial) e lúdico (escola paralela, clandestina).

O que está em jogo no texto de Benjamin é o modelo de escola que impõe conteúdos e formas de aprendizagem, cujo controle se realiza através do poder da instituição escolar. Bolle, por sua vez, aponta que o uso da palavra *vormachen*, utilizada por Benjamin (“classe atenta ao professor que no quadro-negro lhe representa algo”) e traduzida por “representar”, como indicativo do caráter da escola oficial, traz na verdade uma ambigüidade, pois também pode significar “ensinar” ou “fingir”.

Nesse sentido, Bolle destaca que a crítica de Benjamin é para o fato de a escola oficial trabalhar com um “saber fingido”, ou seja, “um saber que não se baseia em autêntica necessidade, não vem de dentro e não é transmitido com inteireza” (1997, p. 11). Isto é, a escola oficial é construída artificialmente, legitimada por um sistema institucional de um saber que pouco contribui para a formação, porque apenas finge.

A discussão de Bolle sobre o conceito de formação parte dessa crítica de Benjamin sobre a polarização entre a escola oficial e a clandestina. A palavra *bildung* (formação) teria um sentido muito mais amplo, quando levada à luz de uma escola que

considera a autonomia do sujeito e o autodesenvolvimento. E, sendo assim, para Bolle *bildung* (formação) é: “algo que não pode ser obtido apenas por meio da educação (o círculo vicioso do “ducor” e do “duco”), mas algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como autodesenvolver-se (ibid., p. 17).

Há o reconhecimento de que a formação tem um significado mais amplo do que apenas desenvolvimento intelectual. Existem outras maneiras de aprender que tratam dos aspectos físicos, psíquicos, ou melhor, daquilo que envolve o ser humano, enquanto sentido de humanidade. Assim como também existem outros lugares para se aprender, e não somente na escola, que tende a frustrar as experiências quando não reconhece as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Uma visão mais ampla de formação provoca mudanças nas relações de poder no interior do espaço escolar, na medida em que o saber passa a ser construído conjuntamente entre professor e aluno. É por isso que, numa perspectiva emancipadora, a apreciação da obra literária precisa estar livre de regras ou modelos de interpretação a fim de permitir que o aluno encontre um significado para a leitura, utilizando-a como fonte de reflexão sobre o mundo em constante transformação, principalmente diante do surgimento das novas tecnologias.

Segundo Martín-Barbero,

(...) hay un campo en el que las transformaciones tecnológicas afectan especialmente las formas y los modelos de socialización: el de las relaciones entre educación y comunicación, y en particular las mutaciones de largo alcance que producen los cambios en los modos de circulación y producción del saber. (2005, p. 11)

E é esse fluxo de informações e de imagens que desequilibra as “hierarquias culturais” (idem, 2006, p. 11), introduz o caos e gera um sentimento de ameaça na

escola e nos professores, diante da perda de autoridade, ou melhor, da crise de identidade que não mais permite reconhecê-los como únicos detentores do saber. Os sistemas educativos, em vez de tentar controlar os saberes que circulam fora da escola, precisam repensar as relações de poder e buscar novas formas de aprender e ensinar, cujo movimento passa pela descentralização da palavra no contexto escolar, isto é, não como negação da palavra, mas sobretudo no reconhecimento da articulação da palavra com a linguagem audiovisual.

Como destaca Citelli, “a imagem alcançou patamar de narratividade cultural ampliada, ajudando a organizar as próprias formas de pensamento” (2006, p. 19), o que provoca uma reconfiguração da relação entre a palavra e a imagem, principalmente no universo escolar. A imagem ganha outros contornos nesse contexto tecnológico e encontra resistência, sobretudo no mundo letrado. Trata-se, portanto, da busca de uma nova discursividade, construída por um leitor/autor, pois a montagem do tecido, no momento da leitura, o transforma também em autor, ou melhor, em co-autor:

(...) pensar a lectura como producción es arrancar ao lector e la pasividad estructural a que lo condenaba su estatuto social y cultural, pues al dar la palabra al trabajo la lectura se vuelve incitación a la escritura, se evade de la cartografía burguesa de los oficios especialistas y reencuentra al trabajo en el corazón mismo de la escritura. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 8)

O leitor não é passivo, ao contrário, ele participa da construção de sentidos, tanto em textos verbais, como nos não-verbais. É por isso que a diversidade de linguagens deve compor os conteúdos desenvolvidos na sala de aula.

O descentramento do livro nos ajuda a inserir a escola em um novo ecossistema comunicacional para compreender a descontinuidade, a fragmentação, a construção do

palimpsesto ou do hipertexto. Na visão de Martín-Barbero, *“la escuela necesita entonces ponerse a la escucha de las oralidades y abrir los ojos a los visualidad cultural de las visualidades que emergen en los nuevos regímenes de la tecnicidad”* (2002, p. 10). A linguagem como mediadora da socialização, dos sentidos, das percepções e dos conhecimentos, na direção da desterritorialização do lugar do saber, permitirá o diálogo com as várias linguagens presentes nos meios de comunicação. Para isso, faz-se necessário compreendermos como a escola convive com tais mudanças.

2. A escola e o novo contexto tecnológico

O simples contato com as informações não leva à construção do conhecimento, como ressaltava Martínez. Para ele, *“o conhecimento não viaja pela Internet”* (2004, p. 96), havendo, sim, um maior acesso ao intenso fluxo de informação. A questão é o que fazer com todas as informações e, principalmente, como transformá-las em conhecimento, na medida em que, para isso, *“exige-se – mais que qualquer coisa – pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico”* (ibid., p. 97). Mesmo que deixássemos os jovens expostos por um tempo indeterminado ante as informações, não seria possível transformar essas mensagens em conhecimento sem a presença de um mediador capaz de orientar o processo da aprendizagem.

Conforme ressaltava Tedesco (2004), há duas posturas distintas em relação às tecnologias: de um lado, um otimismo exagerado devido ao modo mais democrático de acesso às informações; de outro lado, a tecnofobia pessimista que denuncia a exclusão e a desigualdade social. Tais posturas devem ser superadas para que as discussões e decisões sobre o uso das novas tecnologias na educação sejam mais condizentes com a realidade do cotidiano escolar.

Adotar uma postura racional e equilibrada, dando a devida importância para o contexto tecnológico, é o primeiro passo. Depois disso, é preciso pensar de que maneira os meios constroem as informações para que se tornem viáveis as estratégias elaboradas pelos educadores. Isto, para Tedesco (2004, p. 11), significa considerar três aspectos fundamentais:

- planejar estratégias de comunicação destinadas a qualificar as demandas educativas;
- as estratégias relativas às novas tecnologias exigem alianças entre o setor público e o setor privado, bem como alianças no interior do próprio setor público;
- as estratégias devem considerar, de forma prioritária, os professores.

Como já afirmamos, equipar as escolas com computadores não é suficiente. Na verdade, “as estratégias políticas deveriam basear-se no desenvolvimento de experiências, inovações e pesquisa” (ibid., p. 12), a fim de buscar esclarecer as incertezas – já que o mundo tornou-se volátil – e aumentar as esperanças de se construir uma “educação para a emancipação” (ADORNO, 2003), tendo como objetivo constituir uma consciência social voltada para a democracia. E acrescenta Adorno: “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (ibid., p. 141-142), que reconheçam o “jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas” (ibid, p. 137). Isso implica a recusa de um modelo autoritário de educação e a adoção de uma postura mais autônoma tanto da escola como, conseqüentemente, do professor.

Assim, todo processo educativo deve ser visto como uma prática da liberdade (FREIRE, 2001, p. 24). De acordo com Freire,

(...) educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem

assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Ibid., p. 25)

A imagem de um professor autoritário, detentor de todo o saber, é então incompatível com a prática da liberdade, pois ele deve antes de tudo se colocar como um mediador na construção do conhecimento.

Além disso, as incertezas nos conduzem a um movimento constante de busca, não somente das informações, mas das formas de “aprender e ensinar a selecioná-las, avaliá-las, interpretá-las, classificá-las e usá-las” (BRUNNER, 2004, p. 25). Nessa perspectiva, a reavaliação da escola no contexto midiático contemporâneo (CANCLINI, 2008) nos obriga também a pensar no papel do professor e na participação dos alunos no processo educativo. Isto “implica em invenção e em reinvenção” (FREIRE, 2001, p. 27) dos modos de aprender e ensinar, acionando uma reflexão contínua sobre o que se conhece e como se constrói o conhecimento. E, como salienta Freire,

(...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (Ibid, p. 28)

Professores e alunos devem ser, portanto, os sujeitos capazes de, por meio da reflexão, atuar como agentes transformadores da realidade, sobretudo para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. E a construção do conhecimento, nessa perspectiva, pressupõe um ato coletivo e dialógico.

O papel do professor é orientar a leitura do discurso da mídia, atentando para as construções simbólicas que muitas vezes ocultam as relações de poder e o desejo de dominação dos meios sobre os receptores. E isso principalmente se considerarmos o caráter apelativo dirigido para o consumo, aspecto essencial na manutenção da lógica econômica do capitalismo, conforme observamos nas estratégias de persuasão aplicadas sobretudo pelas propagandas, mas também por outras mensagens midiáticas.

3. Alfabetização audiovisual

Durante alguns anos, na escola, as atividades de leitura tiveram como enfoque os textos escritos: ser considerado alfabetizado significava conhecer o alfabeto e decodificar as letras, as palavras, os enunciados.

Magda Soares (2004), em seu artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, esclarece-nos o conceito de alfabetização aplicado hoje na educação. Segundo a autora, alfabetização e letramento, no Brasil, são conceitos que se fundem e se confundem, em comparação a outros países como a França, os Estados Unidos e Portugal. A palavra invenção corresponde ao uso do termo letramento, conceito criado pela

necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançada e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. (Ibid., p. 6)

Ao termo alfabetização, a autora atribui dois vocábulos: desinvenção e reinvenção. A desinvenção aplica-se à “perda da especificidade do processo de alfabetização” (ibid., p. 9), isto é, os procedimentos restritos à apreensão da camada fonológica relacionada ao sistema gráfico vão caminhando para o sentido de letramento em que não apenas se decodifica a língua escrita, mas também se utiliza desse

conhecimento em práticas sociais cotidianas, como escrever um bilhete, por exemplo. Portanto, a reinvenção da palavra alfabetização sugere a contaminação dos dois conceitos aqui discutidos, atribuindo um novo significado para o termo alfabetização.

Soares (ibid., p. 14) ressalta que, de fato, não se deve dissociar alfabetização (“aquisição do sistema convencional de escrita”) de letramento (“desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”), pois ambos ocorrem de modo simultâneo e são interdependentes, porque

a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no *contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Assim, o termo alfabetização utilizado neste capítulo é aquele da reinvenção, que agrega tanto a etapa de percepção e apreensão de um código (alfabetização), como o uso efetivo desse código em atividades cotidianas (letramento). A pertinência do alargamento do conceito de alfabetização reside no fato de reconhecermos procedimentos de leitura das imagens e possibilidades de aplicação dessa leitura para a produção de outros textos e/ou de práticas sociais, tais como operar com a linguagem iconográfica do computador.

Ultrapassamos, desse modo, o “simples apoderamento pragmático, chegando ao nível da produção do conhecimento” (SOARES, 2008). O termo apoderamento, utilizado por Soares, diz respeito à apropriação de um conhecimento e sua aplicação nas práticas sociais, isto é, quando o jovem conhece a mídia e apreende os mecanismos operacionais, sobretudo a linguagem com que se constitui, pode então criar outras

mensagens, ou melhor, passa a dominar a tecnologia. A proposta “não é subordinar-se às tecnologias (...), mas, sim dominá-las, como condição civilizatória” (ibid., p. 52), tendo em vista que, com o avanço das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), a imagem passou a ter também grande importância para os jovens na realização das tarefas mais simples do cotidiano, assim como para a inserção no mercado de trabalho.

O que observamos, no entanto, é a predominância da palavra escrita sobre a imagem, na sala de aula. Há dois fatores para o distanciamento da escola em relação às imagens, apontadas por Costa (2005, p. 34):

Em primeiro lugar, a tradição que submeteu a grande massa de conhecimento humano ao registro escrito obriga quem deseje ter acesso a ele a utilizar a leitura, prática que levou à associação entre conhecimento e alfabetização. A transposição do conhecimento da oralidade para a escrita criou barreiras para aqueles que não têm acesso à leitura por razões físicas, sociais ou econômicas.

Em segundo lugar, a linguagem visual, por ser tida como pouco precisa, ambígua ou excessivamente particular, parece pouco ligada à racionalidade. Os princípios universalistas da ciência dão a impressão de estarem mais adaptados à precisão da escrita.

E, enquanto a escola ainda se volta para a escrita, os jovens de hoje apreendem com facilidade a linguagem audiovisual, incorporando o ritmo e a fragmentação com que as mensagens e as informações são veiculadas. Para Martín-Barbero (2002), o contexto pedagógico está distante dessa realidade dos jovens, por isso as atividades desenvolvidas na sala de aula seriam desmotivadoras, uma vez que se afastam das tarefas cotidianas, bem como das demandas da vida profissional.

Reverter esse quadro implica a ressignificação da escola, o que, segundo Martín-Barbero, só será possível se no contexto pedagógico a tecnologia midiática for considerada como dimensão estratégia da cultura, pois assim

(...) la escuela podrá insertarse en las nuevas figuras y campos de experiencia en que se procesan los intercambios entre escrituras tipográficas, audiovisuales y digitales, entre identidades y flujos, así como entre movimientos ciudadanos y comunidades virtuales. (Ibid., p. 46)

O que vemos, no entanto, é uma resistência por parte da escola, cuja construção histórica se deu através dos livros. Os meios tecnológicos são frequentemente apontados como os responsáveis pelo empobrecimento cultural e, principalmente, pela crise da leitura e da escrita.

Esse conflito espelha o lugar consagrado do livro, visto que

(...) mientras el libro es declarado espacio propio de la razón y el argumento, del cálculo y la reflexión, el mundo de la imagen masiva es reducido a espacio de las identificaciones primarias consumistas y la simulación política. (Ibid., p. 46)

Na perspectiva de Martín-Barbero, a visão negativa sobre os meios afasta a possibilidade de um debate construtivo entre a escola e os produtos midiáticos, sobretudo pelo fato de que o livro perde sua centralidade para conviver com outras formas de circulação do saber, pois

(...) el libro seguirá siendo clave en la medida en que la primera alfabetización – la que abre al mundo de la escritura fonética, en lugar de encerrarse sobre la cultura letrada– ponda las bases para la segunda alfabetización, aquella que nos abre a las múltiples

escrituras que hoy conforman el mundo del audiovisual y del texto electrónico. (Ibid., p. 52)

Essa segunda alfabetização – ou o que Huergo (2000) chama de “*alfabetizaciones posmodernas*” – são as formas de construção do saber, da transmissão do conhecimento, das práticas e representações que se constituem por múltiplos modos de comunicação, presentes na internet, na televisão, no cinema, no rádio. São códigos audiovisuais que transformam principalmente os imaginários coletivos:

(...) estas alfabetizaciones multiples están principalmente provocadas por los medios y las nuevas tecnologías, a la manera de una “pedagogía perpetua” que excede el control y la organización escolar, pero reconocen asimismo a otras fuentes de significación, como la “cultura de la calle” y los grupos de referencia que en ella se configuran, y la misma cultura de la escuela. (HUERGO, 2005)

A primeira alfabetização relaciona-se ao processo de aquisição de um código linguístico, pois a linguagem verbal ainda é um dos aportes para nos inserirmos no mundo. A contemporaneidade tem impulsionado o surgimento de outras linguagens, construídas por imagens e sons, daí a colocação de uma segunda alfabetização, ou seja, a audiovisual.

Nessa mesma perspectiva, Aguaded (2005, p. 32) vai discutir a importância do desenvolvimento da competência audiovisual/comunicativa. A segunda alfabetização, ou alfabetização audiovisual, é necessária para a apreensão e a compreensão das mídias audiovisuais. Essa competência pode ser considerada com base no receptor (competência para selecionar e usar os meios de forma consciente e autônoma), no

decodificador da mensagem (competência para uma leitura crítica), no usuário (competência para usar os meios como instrumentos de aprendizagem, indagação ou comunicação), na expressão (competência do emissor/receptor ativo para elaborar mensagens). Ou seja, a “competência audiovisual” é resultado de uma relação dialógica, interativa e crítica, em que os sujeitos do processo comunicativo podem atuar de maneira efetiva nas escolhas e, inclusive, operar transformações sociais e culturais.

Conforme Aguaded destaca,

(...) el análisis de los elementos configuradores de los lenguajes surgidos de los mensajes audiovisuales pretende, ante todo, la formación de los futuros ciudadanos como emisores-receptores de mensajes, al tiempo que el fortalecimiento de sus competencias interactivas y la fundamentación de la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades expresivas con los distintos sistemas simbólicos y medios. (Ibid., p. 32)

Na sociedade contemporânea, cuja comunicação reorganiza e realocaliza os intercâmbios sociais, o desenvolvimento da competência comunicativa e também da lingüística são essenciais para a emancipação e o exercício da cidadania.

Lemos televisão, internet, cinema. A competência comunicativa nos permite apreender os efeitos manipuladores, a espetacularização e os simulacros. Além disso, dizer que presenciamos a crise da leitura⁹ nos parece equivocado, pois nunca se leu tanto, nem se teve tanta variedade de textos disponíveis para qualquer um – seja como

⁹ A questão da crise da leitura é discutida tomando por base o ensino da Literatura na escola e as dificuldades em incentivar a leitura de textos literários. Maria Theresa Fraga Rocco (1986), no final da década de 1980, apontava deficiências no ensino de Literatura no antigo 2º grau – o que é hoje o Ensino Médio. O excesso de indicações de leituras, impostas pelos exames vestibulares para ingresso na universidade, associado às atividades mecânicas de leitura, afastavam o aluno do texto literário. Além disso, é preciso considerar também as dificuldades de acesso ao livro pelas camadas mais populares.

forma de entretenimento, seja como fonte de informação. As questões que levantamos são: Como lemos todas essas mensagens? Como selecionamos e usamos as informações?

Meyrowitz (2001) apresenta-nos uma importante reflexão sobre as múltiplas alfabetizações midiáticas que, de alguma forma, contempla o desenvolvimento da segunda alfabetização/audiovisual. De acordo com o autor, existem três tipos de alfabetização midiática, cada uma com um enfoque, a saber:

- 1) no conteúdo das mensagens que circulam em qualquer veículo de comunicação;
- 2) na gramática midiática das diferentes linguagens;
- 3) no ambiente que caracteriza cada meio.

O desenvolvimento de conteúdos diz respeito à decodificação das mensagens, reconhecendo suas bases culturais, institucionais e comerciais. Como a apreensão da mensagem é determinada pelas condições de recepção, o texto abre-se para diferentes leituras, daí constituir-se de certo grau de polissemia.

A gramática midiática consiste no tratamento da linguagem específica de cada veículo e suas variáveis de produção, ou seja, é através dos recursos das diferentes linguagens midiáticas que se constroem os sentidos do texto. A visualidade da televisão e do cinema é composta por planos e enquadramentos dos planos; além disso, operam-se cortes entre uma cena e outra para construir o sentido do texto.

A linguagem midiática “envolve a compreensão de como a natureza do meio condiciona aspectos-chave da comunicação tanto ao nível micro como macro” (Meyrowitz, 2001, p. 95). Através do nível micro é possível observar o tipo de interação que cada ambiente produz (unidirecional, bidirecional, multidirecional). O nível macro

nos permite compreender de que maneira o meio opera mudanças sociais, sobretudo na transformação das formas de se comunicar. Essa perspectiva é o que Meyrowitz vai chamar de teoria do meio. Segundo ele,

(...) a análise do meio não sugere que os veículos surgem espontaneamente. A alfabetização midiática envolve também consideração de como as forças política, econômica e social encorajam o desenvolvimento de alguns meios em vez de outros. (2001, p. 97)

Sem dúvida, um dos fatores determinantes é o que rege os mercados. A produção de qualquer produto, seja de bens materiais, seja de bens simbólicos, está sujeita ao consumo. São as leis do mercado econômico que sustentam o capitalismo, que organizam e direcionam as práticas sociais, inclusive as formas de comunicação utilizadas pela sociedade.

E acrescenta:

(...) a teoria dos meios é a menos comum forma de análise da mídia. Isso decorre devido ao fato de que o ambiente criado por um meio é muito menos observado diretamente do que o conteúdo e a gramática dos veículos. O ambiente do meio é mais visível quando um meio está começando a ser usado por uma porção significativa da população. (Ibid., p. 97)

A ampliação de usuários de um meio é condição para que o aparelho tecnológico tenha sucesso para sua produção em série, ou seja, para a produção industrial. E, de qualquer modo, o surgimento de novas mídias ou o desenvolvimento de uma mídia em detrimento de outra nos obrigam a buscar outras formas de alfabetização midiática, visto que não podemos nos apegar a um modelo. Por isso, “(...) a compreensão das características

de um novo veículo é prejudicada, por exemplo, pela tendência de descrever-se os novos media usando conceitos retirados dos media mais antigos” (ibid., p. 98).

Nesse contexto, quando pensamos nas relações entre Comunicação e Educação, os estudos de Dizard (2000) sobre as antigas e as novas mídias contribuem para a compreensão do avanço tecnológico que faz que um meio se desenvolva com maior rapidez que outros. O autor trata dos meios de comunicação com base no que ele considera como mídia antiga e nova mídia. O que separa essa tipologia basicamente são a internet e os meios computadorizados, e não devem ser confundidos com a mídia convencional, mais linear.

As mudanças ocorreram em três estágios: 1) introdução das impressoras a vapor e do papel de jornal barato (séc. XIX) – que impulsionaram uma mídia de massa através dos jornais, dos livros e das revistas; 2) início da transmissão por ondas eletromagnéticas, como o rádio (1920) e a televisão (1939); 3) contemporaneamente, a mídia computadorizada, que modifica os processos de produção, transmissão, armazenagem e distribuição de informações.

Esse terceiro estágio constitui-se fator determinante para as mudanças dos serviços antes prestados por outras mídias; além disso, as simbioses que vão ocorrendo nos veículos – os computadores podem funcionar como televisores e vice-versa – oferecem uma gama de opções para os usuários. Como ressalta Dizard: “A nova mídia é crescentemente interativa, permitindo aos consumidores escolher quais recursos de informação e entretenimento desejam, quando os querem e sob qual forma” (2000, p. 40-1).

Além disso, provoca novos modos de interação, visto que

(...) a realidade virtual é um novo tipo de interface homem-computador que oferece um mundo de fantasia onde jogos e outros

recursos de informação estão à disposição dos consumidores domésticos. (Ibid., p. 73)

E também:

(...) as diferenças que antes separavam um veículo de massa de outro estão ficando mais tênues, à medida que todas as mídias tornam-se mais dependentes de sistemas compartilhados de transmissão acionados por computador. (Ibid., p. 94)

A rigor, nos dias de hoje, não parece pertinente considerar categorias como antigas e novas mídias, pois o termo “novas” sugere a criação de algo que não existia antes; e observamos que os dispositivos midiáticos têm se transformado progressivamente. O celular é um bom exemplo de hibridização, tornando-se também câmera fotográfica, internet, rádio. A televisão cada vez mais se transforma em computador, propiciando modos de interação não linear; e o ato de zapear possibilita a construção de itinerários mais complexos, fragmentados e personalizados.

As pesquisas tecnológicas têm permitido o desenvolvimento de aparelhos mais completos, para tarefas diversificadas e condensadas em formatos físicos miniaturizados. Assim, ao sintetizar suas funções, resultaria, em tese, na racionalização do tempo; e a constituição material mais compacta permitiria maior mobilidade. E aqui a noção de tempo e espaço adquire nova configuração para a realização das práticas sociais cotidianas.

De qualquer forma, tanto Meyrowitz (2001) como Dizard (2000) atestam que a compreensão desses novos meios pelos jovens é um fator essencial para a interação com o mundo e a inserção no universo do trabalho. Desse modo, o que se apresenta para a

escola é o desafio de prepará-los no contexto contemporâneo, isto é, desenvolver uma “pedagogia dos meios” (OROZCO GÓMEZ, 1997; OROFINO, 2005).

A relação da escola com meios deve considerar, conforme diz Canclini, tanto as características das linguagens midiáticas como a lógica do mercado, tendo em vista que

As fusões multimídia e as concentrações de empresas na produção de cultura corresponde, no consumo cultural, à integração de rádio, televisão, música, notícias, livros, revistas e internet. Devido à convergência digital desses meios, são reorganizados os modos de acesso aos bens culturais e às formas de comunicação. (2008, p. 33)

Meyrowitz (2001) aponta o enfraquecimento das estratégias pedagógicas voltadas para a leitura, tendo em vista que os diversos meios armazenam e transmitem informações, antes tarefas desenvolvidas no espaço educativo. Os jovens, independentemente da escola, são capazes de ler a TV e interagir com o computador. No entanto, o que presenciamos, de um lado, é o fato de a escola voltar-se mais para a primeira alfabetização; por outro lado, os meios tecnológicos, em sua diversidade de estrutura e de linguagem, são postos na sala de aula apenas como instrumental, e não como elemento de alfabetização digital e/ou audiovisual.

Sem dúvida, o ritmo imposto pelas novas tecnologias é muito mais acelerado que aquele vivido na escola. Destaque-se, ainda, que o contexto da globalização, ou melhor, da sociedade em rede, discutido por Castells (2003), cria outras relações com o tempo e o espaço, que são constantemente reelaboradas, exigindo novas formas de interação, o que também contribui para tensionar a construção dos conteúdos programados para a escola. Além disso, também modifica o fluxo de dados através dos meios tecnológicos, produzindo novas formas de acesso à informação e de construção do conhecimento.

A metáfora do labirinto, utilizada por José Augusto de Melo Neto,¹⁰ representa muito bem a autonomia dos sujeitos-receptores no percurso de construção do conhecimento, pois no mundo contemporâneo, conectado a tudo e a todos, o labirinto “é um lugar de perder-se, é também um lugar de formar o próprio caminho” (2007, p. 102).

Nesse contexto, segundo Morin (2002), a educação do futuro terá de educar para as incertezas, o que implica olhar para um mundo em transformação – das relações, das afetividades, das subjetividades e das sensibilidades. Para ele, a

(...) nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento. (Ibid., p. 84)

Ou seja, o conteúdo desenvolvido na escola precisa ser construído de acordo com o contexto de cada unidade escolar, respeitando-se as necessidades da comunidade na qual a escola está inserida. Trata-se de uma aventura em que “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (ibid., p. 86).

Parece-nos que o uso de manuais didáticos ou de apostilas não corresponde a essa perspectiva de uma educação para o futuro. No primeiro caso, os conteúdos estão pré-estabelecidos, com indicações adicionais para os professores de como proceder pedagogicamente. No segundo caso, segundo os defensores de sistemas apostilados,¹¹ o

¹⁰ José Augusto de Melo Neto baseia-se no labirinto de Creta, cenário mitológico, para compará-lo com o labirinto eletrônico do ciberespaço. Construído com corredores longos e sinuosos, escondia a figura do Minotauro; e o labirinto era uma prisão de onde ninguém conseguia fugir.

¹¹ A adoção do sistema apostilado atinge 46% dos municípios do Estado de São Paulo, cujo gasto varia de R\$ 150 a R\$ 200 anuais, por aluno para cada município, segundo dados da *Folha de S. Paulo* (29 de junho de 2010).

material é apresentado de forma mais detalhada – aula a aula – e seria responsável pelo aumento no índice de desempenho nas avaliações institucionais, como a Prova Brasil.

Em ambos os casos, perde-se a autonomia do professor, bem como da escola. E essa autonomia é todavia fundamental para que a escola construa um caminho mais livremente, em conjunto com a comunidade.

Além disso, as políticas educacionais devem permitir maior abertura para viabilizar o diálogo entre Comunicação e Educação. Para isso, Martín-Barbero requisita:

En primeiro lugar, un proyecto que replantee la idea de cultura con la que la escuela trabaja en nuestros países para que comience a dar entrada a las ciencias y las tecnologías, tanto en cuanto dispositivos de productividad como de transformación de los modos de percibir, de saber y de sentir. Lo que implica incorporar las nuevas tecnologías de comunicación e de información como “tecnologías intelectuales” (P. Levy, 1993) esto es como estrategias de conocimiento y no como meros instrumento de ilustración o difusión.

En segundo lugar, se trata de un proyecto educativo que incorpore como objeto de estudio los relatos y las estéticas audiovisuales que configuran la literatura cotidiana de las mayorías. Aprender a leer esa literatura significa, de una parte, aprender a transformar la información en conocimiento, esto es a descifrar la multiplicidad de discursos que articula/disfraya la imagen, a distinguir lo que se habla de lo que se dice, lo que hay de sentido en la incesante proliferación de signos que moviliza la información. (2002, p. 57- 58)

À medida que as tecnologias são reinventadas, surgem outras maneiras de produzir e de conviver socialmente. Por isso, com a mesma perspectiva de Martín-Barbero, Orofino (2005, p. 29) aponta a importância da “leitura crítica dos meios”, com base em uma “pedagogia dos meios”, para que a escola compreenda o universo simbólico com o qual os jovens estão interagindo, o que

(...) requer que os educadores arrisquem, sugiram e criem as possibilidades de ação a partir de suas experiências. No terreno novo, do ainda inexplorado, é experimentando que se pode aprender, em processo, construindo os caminhos sempre em parceria com os estudantes e a comunidade escolar mais ampla. (Ibid., p. 133)

Por isso, a escola deve:

(...) trabalhar as linguagens midiáticas com vista a explicitar os conflitos silenciados neste entrelaçamento de fronteiras culturais e sócio-históricas cada vez mais complexo no momento particular em que vivemos, qual seja, o da globalização da cultura e da economia. (Ibid., p. 135)

Qualquer mudança na prática pedagógica sempre vai gerar conflitos, pois novas propostas questionam a anterior. A tensão, além de instalar-se na articulação do conteúdo e das estratégias, também atinge o professor, visto que coloca em evidência limitações para o uso efetivo dos aparelhos tecnológicos.

De qualquer forma, é preciso enfrentar tal desafio. Talvez a didatização das adaptações nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura seja um bom caminho para diminuir as dificuldades, tendo em vista que o estudo de textos literários já compõe o conteúdo programático. O próximo passo seria para a alfabetização audiovisual, com atividades de leitura das adaptações.

4. O lugar de novas significações: a questão das adaptações

Antes de iniciarmos nossas reflexões e análises das mediações que interferem na prática pedagógica com as adaptações, é essencial apontarmos alguns fatores relevantes no processo de adaptação. O primeiro aspecto a ser considerado é o fato de o novo texto ter com a obra literária – de partida – uma relação de intertextualidade, isto é,

quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma comunidade. (...) é o elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 86)

Considerando esse conceito, o texto original é o ponto de partida, resultando o novo texto da relação intertextual, como reescritura e atualização. O processo de adaptação compreende mecanismos nos quais “o recurso da intertextualidade ultrapassa as fronteiras do texto literário, já que a produção artística estabelece esse diálogo com diferentes tipos de textos” (REBELLO, 2009, p. 1967). Sobretudo a mídia se vale dessa estratégia como “poderoso meio de alcançar o público-alvo para a aquisição de um determinado produto ou chamar a atenção para um fato social ou político” (ibid., p. 1988-1989).

A intertextualidade na perspectiva de Kristeva diz respeito ao diálogo entre textos. A autora, ao estudar a linguagem poética, afirma que

o texto literário se insere no conjunto dos textos: é uma escritura-réplica (função ou negação) de um outro (dos outros) texto (s). Pelo seu modo de escrever, lendo o corpus literário anterior ou sincrônico, o autor vive na história e a sociedade se escreve no texto. A ciência paragramática deve, pois, levar em conta uma ambivalência: a linguagem poética é um diálogo de dois discursos. Um texto estranho entre na rede da escritura: esta o absorve segundo leis específicas que estão por descobrir. Assim, no paragrama de um texto, funcionam todos os textos do espaço lido pelo escritor. (1974, p. 98).

Dito de outra forma, o escritor aciona no processo de escritura a cosmovisão que se delinea ao longo das experiências emocionais e intelectuais. Os textos lidos/apreendidos pelo escritor se interpenetram para construir outros sentidos em novo texto. Para Kristeva,

o significado poético remete a outros significados discursivos, de modo a serem legíveis, no enunciado poético, vários outros discursos. Cria-se, assim, em torno do significado poético, um espaço textual múltiplo, cujos elementos são suscetíveis de aplicação no texto poético. Considerado na intertextualidade, o enunciado poético é um subconjunto de um conjunto maior que é o espaço dos textos aplicados em nossos conjuntos. (Ibid., p. 174)

Ou seja, todo texto possui um caráter polifônico, já que marcado pelo diálogo:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

No interior do texto reconhecemos um conjunto de vozes. O autor nunca escreve sozinho, pois referências de várias naturezas sempre estarão presentes no texto – implícita ou explicitamente –, visto que “o livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma da esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de muitos autores” (ibid., p. 128), pondo em jogo uma discussão ideológica que responde a valores constituídos pela sociedade, reafirmando ou negando tais valores.

No processo de adaptação da obra literária para outra linguagem, está em jogo a interação texto/roteirista como fator determinante para o estabelecimento dos elementos de permanência e de atualização. Opera-se uma leitura do texto original, ou seja, a (re)criação pressupõe uma recepção crítica do roteirista¹².

Xavier (2003) destaca que, no cinema, o roteirista pode buscar a fidelidade ao texto literário; trata-se de uma opção no processo de criação da adaptação. É na recepção que se localiza a problemática para a interpretação, tendo em vista que a fidelidade não deve ser um critério para a apreensão do filme. O texto literário e a adaptação são produzidos em épocas diferentes, por isso é compreensível que apresentem valores distintos e revelem outra maneira de olhar para o mundo, mesmo com a permanência de alguns elementos do texto original.

Não há como negar a eterna ligação entre os textos, porém esperar a fidelidade não resulta em uma leitura adequada, uma vez que, como nos aponta Johnson, essa leitura “ignora diferenças essenciais entre os dois meios, e porque geralmente ignora a dinâmica dos campos de produção cultural nos quais os dois meios estão inseridos” (2003, p. 42).

No processo de transposição, são fatores fundamentais as condições de recepção do texto literário e as condições de produção da adaptação, ou seja, o roteirista, ao interpretar a obra original, responde de alguma maneira aos questionamentos apresentados pelo texto. A adaptação, por sua vez, abre-se para outras leituras, visto que opera atualizações do texto literário. Tal como a obra literária, não há receitas para a análise da adaptação, pois o que está em jogo pode ser muito mais as tendências artísticas do roteirista e a liberdade de criação do que a fidelidade ou não à obra literária (XAVIER, 2003).

¹² Trataremos por roteirista os profissionais do cinema e da televisão que elaboram o roteiro da adaptação.

Sendo assim, destacamos dois princípios fundamentais para o estudo das adaptações. O primeiro é a compreensão do novo texto como resultado da leitura e da escritura por várias vozes, isto é, da polifonia, no sentido bakhtiniano, que reconstrói o texto literário por meio da leitura não só do roteirista, mas também do diretor do filme e de toda equipe técnica. O segundo, que deriva do primeiro, é justamente o reconhecimento de que a recomposição polifônica da obra original não precisa buscar uma fidelidade (ibid.), pois se trata de outro texto e de outra forma de conceber a narrativa.

Em verdade, não se trata de negar a importância do ensino da Literatura, mas antes compreender de que maneira a adaptação dialoga com a memória do texto original, o quanto e como é capaz de expressar o mundo presente através dos elementos que distorcem o original, pois são nesses elementos que encontramos as respostas aos questionamentos da obra literária e, também, a elaboração de novas questões. As modificações revelam, por conseguinte, as várias identidades envolvidas no processo.

Na perspectiva de Martín-Barbero,

(...) para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta es indispensable que la diversidad de sus identidades nos pueda ser contada, narrada. La relación de la narración con la identidad no es solo expresiva sino constitutiva: no hay identidad cultural que no sea contada. (2000, p.9)

A adaptação revela a pluralidade cultural própria do nosso tempo e se traduz nas hibridizações das identidades, na medida em que envolve vários sujeitos no processo de adaptação, de produção e de circulação.

No contexto das tecnologias audiovisuais, o texto literário passa a ocupar outro lugar ao ser adaptada, ou seja, nas telas midiáticas. Trata-se, pois, do reconhecimento de

que as significações presentes na adaptação podem trazer valores e ideologias diferentes daqueles postulados nos textos literários, que, construídos em contextos diferentes, rediscutem esses valores e ideologias conforme uma nova dinâmica social. O “lugar social da produção” e o “lugar social da recepção” (BACCEGA, 2000/2001) delimitam as formas de construção das representações, uma vez que não há neutralidade no processo de adaptação, tendo em vista as várias mediações existentes na transposição da linguagem e do suporte midiático.

O cinema e a televisão, embora utilizem intensamente a imagem, ainda se valem da linguagem verbal na construção dos significados. A articulação entre a palavra literária e a imagem resultou numa complexa hibridização da linguagem, porém de caráter intermediário, isto é, “Nem tão erudita que dificulte a vida dos destinatários (...), nem distensa a ponto de ao se aproximar demais, por exemplo, da oralidade (...) desqualificar o jogo concorrencial de um veículo de comunicação frente ao outro” (CITELLI, 2000/2001, p. 40).

O receptor/leitor apreende essa linguagem à medida que interage com ela. E, segundo Wittgenstein, “compreender uma linguagem significa dominar uma técnica” (1984, p. 87), cuja apropriação só pode ser alcançada através do contato habitual com esse jogo de linguagem e com uma alfabetização midiática, apontada por Meyrowitz (2001).

A comunicação se efetiva por meio desse jogo de linguagem, mas,

(...) para que haja comunicação, é preciso que os interlocutores tenham uma “memória” comum, participem de uma mesma cultura. Isso porque a comunicação se manifesta nos discursos e os discursos que circulam na sociedade se constituem a partir da intertextualidade. (BACCEGA, 2000/2001, p. 29)

Isto significa dizer que, para a compreensão do processo de adaptação, torna-se essencial o reconhecimento dos elementos de permanência e de atualização, ou seja, é importante perceber quais componentes constituem a memória da obra literária e quais aspectos resultam no desvio e a deformam.

Capítulo IV. Perspectivas do professor diante das adaptações

1.As vozes dos professores: perfil dos participantes da pesquisa

Já apontamos que nossas indagações iniciam-se na sala de aula, principalmente com as dificuldades em desenvolver atividades de leitura com textos literários, e observamos que as tecnologias têm modificado a percepção e a sensibilidade dos jovens devido à interação com várias mídias. Uma maneira de estimular a leitura com textos literários seria, então, propor estratégias de estudo com as adaptações cinematográficas inspiradas em obras literárias e, assim, formar o leitor tanto de textos literários quanto dos textos fílmicos.

O que ocorre, no entanto, é que a adaptação nem sempre integra o conteúdo programático ou, quando levada para a sala de aula, o estudo fica restrito à comparação entre os textos, sem considerar as especificidades do processo de adaptação, sobretudo em relação à linguagem audiovisual.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar as múltiplas mediações que interferem na presença/ausência das adaptações cinematográficas¹³ no contexto escolar. Os professores de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) do Ensino Médio são os sujeitos pesquisados; e o cenário escolhido é o de escolas da Rede Estadual de Ensino. O estudo das mediações desenvolvidas por Martín-Barbero e Orozco Gómez constituem nossas principais bases teóricas.

Nossa hipótese é de que as múltiplas mediações, das macromediações às micromediações, interferem na presença ou na ausência das adaptações em sala de aula de forma não linear, apresentando interferências e intercorrências entre elas. Ou seja,

¹³ Embora o enfoque seja para as adaptações cinematográficas, na tabulação dos dados também consideramos a exibição desses filmes na televisão, pois estão presentes na programação da TV aberta ou paga e ainda podem ser assistidos em DVD.

apenas uma das mediações com fatores favoráveis não garante a didatização das adaptações, é necessário que no jogo de mediações seja possível eliminar tensões entre as mediações e se mantenha um equilíbrio entre elas.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

– investigar como se processam as mediações da adaptação dentro da escola por meio da interação do professor de Língua Portuguesa e Literatura (LPL);

– verificar quais os fatores que orientam a recepção das adaptações pelos professores de LPL;

- analisar de que maneira ocorrem as interferências e as intercorrências entre as várias mediações exercidas sobre o professor de LPL que determinam o fazer pedagógico com as adaptações

A hipótese é de que os professores de LPL nem sempre conseguem apreender a narrativa como um texto autônomo e, por isso, adotam concepções equivocadas sobre a adaptação, como a expectativa de fidelidade à obra original. Quando a adaptação contém muitos desvios no enredo, nas personagens ou no tempo e espaço, há uma tendência em depreciar o novo texto.

Podemos afirmar que existe interesse em didatizar as adaptações, porém algumas mediações apresentam impedimentos para a realização de atividades didático-pedagógicas com esses filmes, conforme os dados coletados entre professores de LPL.

2. Estratégias metodológicas: polifonia de vozes

Seguindo o modelo metodológico da pesquisa empírica em Comunicação proposto por Lopes (2005), “ver com método” significa considerar o conjunto teórico para cada técnica, e o pesquisador precisa estar sempre atento para a vigilância

epistemológica, já que não há neutralidade na formulação dessas estratégias de investigação. Conforme a autora,

longe de constituir uma forma neutra e controlada de elaboração de dados, as técnicas de coleta e de seleção supõem um conjunto de retenções e de exclusões, as quais são tanto mais perniciosas quanto mais permanecem inconscientes. Deve-se então realizar na prática a crítica à falsa neutralidade das técnicas, seja no momento da opção das técnicas dentro da estratégia metodológica de uma pesquisa, seja por ocasião da construção dessas técnicas (questionário, modalidade de entrevista, de amostras etc.). (Ibid., p. 132)

A construção do objeto empírico deve rever, também na prática, todo o percurso das reflexões teóricas que envolvem a problemática, operando desta maneira a vigilância epistemológica.

Como nossa investigação está centrada no fazer, no planejamento e na condução efetiva das práticas pedagógicas, a delimitação do universo da pesquisa, ou seja, a amostragem, é composta por professores da disciplina de LPL, dada sua importância na formação do leitor e porque, nessa disciplina, se desenvolve o estudo de várias linguagens.

A composição da amostra não restringiu faixa etária, gênero, tempo de experiência profissional; procurou observar a diversidade desses profissionais da educação em várias esferas: formação cultural e acadêmica, envolvimento com projetos pedagógicos, experiência nas várias séries de Ensino Médio. Acreditamos que esse perfil de educadores nos permitiu agrupar um número adequado de sujeitos pesquisados para desenhar um quadro representativo das mediações na sala de aula.

Nossa investigação agregou várias vozes de professores (ANDRÉ, 2001), visto que esse profissional convive diariamente com questões educacionais de naturezas

diversas – institucionais, administrativas, pedagógicas, comportamentais –, cujas projeções culturais participam e determinam o exercício de sua função como educador.

Baseamo-nos nas colocações de Thiollent (1980) para compor as técnicas de amostragem. O autor destaca a importância dos pressupostos teóricos para se manter o rigor na escolha das técnicas e a constante vigilância epistemológica. As diferentes técnicas de amostragem – probabilística e não-probabilística – apresentam vantagens e desvantagens. Cabe ao investigador avaliar aquela mais adequada. Se a quantificação, por um lado, reduz as possibilidades de detectar os fatores mais complexos de influência entre os sujeitos e os meios, por outro lado, tem representatividade estatística (ibid.). Já a amostra não-probabilística apresenta representatividade social.

Assim, propomos a combinação das duas técnicas de amostragem (LOPES, 2005) como complementares, potencializando suas vantagens, aplicadas em duas fases: 1) a probabilística, com aplicação de questionário, 2) a não-probabilística, através de entrevistas.

O questionário, aplicado aos professores de LPL e aos de outras disciplinas,¹⁴ foi composto por

- questões objetivas sobre a formação e a experiência do profissional;
- questões objetivas sobre a interação do professor com as mídias (jornais, revistas, televisão, cinema) e se ele concebia a possibilidade de realizar atividades didático-pedagógicas com textos midiáticos;
- questões objetivas e abertas sobre o interesse ou não do professor pelas adaptações.

¹⁴ Delimitamos nossa pesquisa com professores de Língua Portuguesa e Literatura, contudo, o levantamento de dados com professores de outras disciplinas nos permite observar a existência ou não de confrontos em relação ao uso das adaptações em sala de aula. Salientamos que, no decorrer da pesquisa, professores de História e de Artes demonstraram grande interesse sobre este estudo.

As entrevistas individuais, semidiretivas, foram realizadas somente com professores de LPL e seguiram o roteiro:

- Assiste às adaptações no cinema ou em DVD?
- Qual o critério para a escolha de um filme?
- Acredita ser importante planejar atividades com as adaptações e por quê?
- Desperta o interesse nos alunos?
- O que é mais importante o texto literário ou a adaptação?
- O que significa adaptar um texto literário?

3. Encontro com os educadores: professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio

A pesquisa de campo envolveu sete escolas da Rede Estadual de Ensino localizadas na cidade de São Paulo. Procuramos delinear um mapeamento que abrangesse as várias regiões – Centro, Leste, Oeste, Norte e Sul. Participaram professores de Língua Portuguesa e Literatura, do Ensino Médio, atuantes nas seguintes escolas: EE Senador Paulo Egydio de Oliveira, EE Brasília Machado, EE Caramuru, EE Anhanguera, EE Pereira Barreto, EE Mariano de Oliveira, EE Fidelino de Figueiredo.¹⁵

Aplicamos um questionário entre esses professores de LPL e realizamos entrevistas. Porém, acreditamos que, no âmbito da escola, são importantes os procedimentos de socialização para a construção de espaços mais abertos ao diálogo, por isso professores de outras disciplinas (História, Geografia, Matemática, etc.) também participaram da pesquisa de campo, mas somente na fase 1.

¹⁵ A pesquisa de campo também foi realizada com mais outras duas escolas (Liceu de Artes e Ofícios e ETEC São Paulo), porém não integraram o conjunto de dados por não terem o mesmo perfil de escola delimitado para a pesquisa. Essas escolas serviram como teste para a aplicação da pesquisa de campo e contribuíram para garantir a vigilância epistemológica, na medida em que reduziram a subjetividade da pesquisadora, que foi professora da Rede Estadual de Ensino. A estratégia foi adotada com base nas observações apresentadas pela banca de qualificação.

Responderam ao questionário 91 professores do conjunto curricular da Rede Estadual de Ensino, sendo 32 deles de Língua Portuguesa e Literatura; concederam entrevistas 20 desses professores de Língua Portuguesa e Literatura.

Os procedimentos para a realização da pesquisa de campo seguiram as etapas:

- 1ª: contato com a escola e autorização para apresentação do projeto à coordenação e/ou direção;
- 2ª: apresentação do projeto à coordenação e/ou direção; autorização para apresentá-lo aos professores em horários de HTPC (horário de trabalho coletivo)
- 3ª: apresentação do projeto aos professores;
- 4ª: aplicação de questionário entre professores de todas as disciplinas;
- 5ª: entrevista com professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio.

Em algumas dessas escolas houve uma etapa paralela que, apesar de não compor os dados, nos auxiliou na compreensão das sociabilidades e dos trabalhos ali realizados: visita à feira cultural, acompanhamento de algumas aulas, da organização de sarau, de alguns debates (mudanças na matriz curricular para 2012, problemas de disciplina, palestra teórica, preparação para conselho de classe e reunião com pais). Também foram importantes outros momentos peculiares ao cotidiano escolar, ou porque viabilizaram o andamento da pesquisa, ou porque geraram um impedimento para sua continuidade. Durante a realização de um passeio cultural e de lazer, por exemplo, foi possível entrevistar professores em uma das escolas; em outras escolas, a preparação para uma das provas oficiais de avaliação e de atividades culturais já programadas adiaram a aplicação de questionários e entrevistas.

Os primeiros contatos foram realizados no horário de HTPC¹⁶, destinado para encontros coletivos, quando foi possível aplicar os questionários. As entrevistas nem sempre ocorreram nesse momento, e o tempo destinado para essa etapa também dependeu da dinâmica da escola e da disponibilidade dos professores. No período da pesquisa, muitas escolas realizavam atividades planejadas, como Dia do Folclore, Semana Cultural, Olimpíada de Matemática. Os encontros também exigiram um agendamento que não coincidissem com as etapas de avaliação dos bimestres, fechamento de notas, conselho de escola, reunião com os pais e reuniões ou oficinas pedagógicas. Vale destacar que as entrevistas foram realizadas durante os HTPCs, quando autorizado pela coordenação, ou durante as aulas ministradas pelos professores, que indicavam as tarefas para os alunos enquanto dávamos andamento à pesquisa.

A predominância de professores-participantes localizados em algumas regiões foi determinada pela própria dinâmica da escola. Isso não invalida os dados coletados, ao contrário, nos revela uma realidade que deve ser considerada, pois foi condicionada pela falta de tempo e até mesmo a resistência de outros professores em participar da pesquisa.¹⁷ De qualquer forma, vale ressaltar que, para a composição de nossa amostra, levamos em consideração que todos seguem as mesmas diretrizes educacionais, orientados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE).

Assim, a pesquisa contou com professores que se dispuseram a participar espontaneamente. Nosso critério de escolha levou em consideração uma das etapas de ensino, por isso todos eles exercem a docência em escolas que oferecem Ensino Médio, sem restrição para faixa etária, gênero, etc. Preocupamo-nos sobretudo com o

¹⁶ HTPC é uma sigla para Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Foi criado pela LDB (Artigo 67, inciso V) como uma das formas de valorização do trabalho do professor, correspondendo ao “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

¹⁷ Em um das escolas, os professores não concordaram em participar, alegando não acreditar em pesquisas que os “transformam em meros dados estatísticos”.

profissional que efetivamente atuava nas escolas pesquisadas. Por isso, tabulamos os dados valendo-nos de quadros gerais, agrupando o conjunto dos professores participantes. O mesmo procedimento foi utilizado para os comentários extraídos das entrevistas.

Capítulo V. Mediações no contexto escolar

1. Mediação: conceito e suas implicações na prática pedagógica

O conceito de mediação, tomado inicialmente segundo os estudos de Jesus Martín-Barbero e de Guillermo Orozco Gómez, constitui nossa base teórica para compreendermos os fatores que envolvem a didatização das adaptações.

Martín-Barbero discute a relação entre comunicação, cultura e política, tendo em vista as mediações que as tecnologias acionam na construção dos sentidos. A centralidade da comunicação cria modelos de sociedade e interfere na composição da identidade dos sujeitos. O deslocamento do eixo do estudo as mídias, dos meios para as mediações, proposto por Martín-Barbero, permite compreender de que maneira as práticas comunicacionais determinam matrizes culturais diversas e acabam acionando um *habitus* cultural.

De acordo com Bourdieu,

as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e domínios expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (1983, p. 60-61)

O *habitus* pode, neste sentido, revelar um *modus operandi*, na medida em que se constitui, enquanto princípio, de valores e normas incorporadas individualmente e apreendidas de dados coletivos. Ortiz esclarece que

O habitus se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos habitus subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam. (1983, p. 17-18)

O referencial coletivo que, advindo de mediações institucionais como a família ou a escola, projeta interditos, conflitos, gostos, isto é, modaliza a percepção do mundo e participa da construção do *ethos*:

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, p. 41- 42)

O conjunto de valores e condutas, que tem origem na família, é articulado a outro universo de experiências durante a vivência escolar:

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação. (BOURDIEU, 1998, p. 50)

O *habitus*, sendo condicionado a diferentes modos de engendramento, pode conter diferentes percepções, produzindo um movimento de constante redefinição das estruturas, em que fatores sociais e econômicos são decisivos para a dinâmica das práticas sociais. Setton destaca que o

habitus deve ser visto como mediação que constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas, assim sendo, passíveis de se sedimentarem e se realizarem como respostas aos momentos de necessidade. (2009, p. 65)

A interação dos sujeitos sociais com os meios de comunicação, determinada pelo capital cultural e o *ethos*, revela um *habitus* relacionado ao consumo de bens simbólicos, como os produtos midiáticos. Constituem pressões e engendramentos que orientam a apreensão dos bens simbólicos.

Como observa Martín-Barbero, o meio – no caso da televisão – vem sofrendo transformações tecnológicas, redimensionando práticas de consumo e de estilo de vida:

quanto à relação dos “usuários” com a televisão, no que diz respeito às grandes majorias, não só na América Latina, mas também na Europa, as mudanças de oferta, apesar da propaganda sobre a descentralização e a pluralização, parecem apontar para um aprofundamento da estratificação social, pois a oferta diferenciada dos produtos de vídeo está ligada ao poder aquisitivo dos indivíduos. (2009, p. 294)

Produtos mais sofisticados e com maior potencial de operacionalidade, sobretudo devido à hibridização, diferenciam os modos de consumo, pois o acesso a esses produtos depende da condição econômica e social dos sujeitos. Isto é, o avanço tecnológico não elimina as diferenças sociais, ao contrário, acabam estruturando uma conduta de consumo.

Martín-Barbero propõe “partir das mediações, isto é, dos lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão” (loc. cit.). Esse deslocamento provoca outra perspectiva para o estudo das mediações e dos modos de interagir com os meios. Os fatores que determinam a produção de sentidos de textos midiáticos estão ligados ao universo cultural do receptor e das condições de recepção, e não exclusivamente do meio. Por certo, as condições de produção e de circulação têm a ver com a recepção, no entanto, apenas a tecnologia não opera transformações nos modos de interação, pois cada receptor reage de uma maneira, ainda que apreenda dados de comportamento coletivo.

É nos cenários onde ocorrem as mediações – como o espaço doméstico ou escolar, em que se articulam práticas culturais diversas – que os sujeitos podem compartilhar e confrontar idéias, opiniões, gostos e preferências, construindo formas de interação e apreensão das mensagens midiáticas e, também, projetando identidades.

O estilo de vida, para Bourdieu, tem relações com a formação do gosto, isto é, da “propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras” (1983, p. 83). E acrescenta:

o estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços

simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *héxis* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da *unidade de estilo* que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados. (Ibid., p. 83-84)

Já a contribuição de Orozco Gómez reside no fato de ele conceber a existência de múltiplas mediações na relação entre o receptor e o meio. O teórico também destaca que estudos centrados apenas nos meios, sem levar em conta a recepção, ou melhor, a audiência, reduz o entendimento do processo comunicacional:

audiência es aquí asumida como conjunto segmentado a partir de sus interacciones mediáticas de sujetos sociales, activos e interactivos, que no dejan de ser lo que son mientras entablan algún relación siempre situada con el referente mediático, sea ésta directa, indirecta o diferida. (2001, p. 23)

Desse modo, o receptor não pode ser considerado passivo, porque a interação é resultado da negociação de sentidos, em que matrizes culturais estão em jogo. O termo interação

“ação recíproca de dois (ou vários) objetos ou fenômenos, a interação é um conceito ‘nômade’: tendo aparecido por primeiro no domínio das ciências da vida, foi adotado, a partir da segunda metade do século XX, pelas ciências humanas, para qualificar as interações comunicativas”, (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p.281)

cuja ação pode ser cooperativa ou conflituosa entre os participantes da situação comunicativa, pois:

“a interação é, em primeiro lugar, esse *processo* de influências mútuas que os participantes (ou *interactantes*) exercem uns sobre os outros na troca comunicativa; mas é também o lugar *em que se exerce esse jogo de ações e reações*: uma interação é um ‘encontro’, isto é, um conjunto de acontecimentos que compõem uma troca comunicativa

completa, que se decompõe em sequências, trocas, e outras unidades constitutivas de grau inferior, e tem a ver com um *gênero* particular (interação verbal ou não verbal)”. (Idem, 2006: p. 281- 282)

A interação recebe influências das mediações e, por estar sujeita a vários fatores econômicos, sociais e culturais, resulta em condutas individualizadas, porém de caráter coletivo, pois se constitui como processo de intercâmbio cultural, proveniente de grupos de interlocução. E a mediação

é a articulação entre práticas de comunicação e movimentos sociais; é a modalidade da comunicação dentro da qual se inserem os meios e que estão ligados ao *sensorium* (*lat.* Lugar em que reside o sentimento) dos modos de percepção e da experiência social. Compreende, numa acepção formal, sistemas de regulação – controle social – que atuam no nível cognitivo e relacional; na cultura de massa, a mediação cotidiana e fundamental é a comunicação do real com o imaginário. (COSTATO, 2009, p. 249)

Orozco Gómez destaca que

las “vidências contractuales”, entonces, no se dan en al vacío sociocultural; están además mediadas por las diversas “negociaciones” y capacidad de respuesta, racionalización o resolución de conflictos realizadas por los sujetos, que a su vez reflejan la existencia de patrones, estilos y énfasis que rebasan lo estrictamente individual y que por supuesto no son naturales, sino aprendidos, aunque siempre manifiestos individualmente. (2001, p. 41)

A noção de estruturas de sentimentos, conceito discutido por Williams (2011), pode neste sentido nos revelar particularidades da sociedade para se organizar e construir valores que determinam modos de interação. Williams desenvolve a idéia de

estruturas de sentimentos ao rever os estudos da Sociologia da Literatura, de Lucien Goldmann, para indicar a existência de características comuns de um grupo de escritores com fatos sociais. Afirma que

o fundamento dessa abordagem é a crença de que toda atividade humana como tentativa de oferecer uma resposta expressiva a uma situação objetiva particular. Quem oferece essa resposta? De acordo com Goldmann, nem o indivíduo nem qualquer grupo abstrato, mas indivíduos em relações sociais reais e coletivas. A resposta significativa é uma visão específica do mundo: uma visão organizadora. E é justamente esse elemento de organização que é, na literatura, o fato social significativo. (Ibid., p. 32)

A noção de estrutura de sentimento aplicado à relação professor/mídia é indicativo de que a mediação se realiza não de modo estritamente individual, pois está impregnada da forma como a sociedade se organiza, ou melhor, da maneira como os indivíduos respondem coletivamente aos fatos sociais.

Essa análise, ao ser realizada, segundo Williams, considera a relação base/superestrutura como processo. Para isso,

temos de reavaliar a “superestrutura” em direção a uma gama de práticas culturais relacionadas, afastando-a de um conteúdo refletido, reproduzido ou especificamente dependente. E, fundamentalmente, temos de reavaliar “a base”, afastando-a da noção de uma abstração econômica e tecnológica fixa e aproximando-a das atividades específicas de homens em relações sociais e econômicas reais, atividades que contêm contradições e variações fundamentais e, portanto, encontram-se sempre num estado de processo dinâmico. (Ibid., p. 47).

O movimento das mediações parte dessa relação entre a base e a superestrutura, por isso a análise dessa dinâmica é capaz de indicar tensões e distensões:

não pode haver uma similaridade direta ou facilmente detectável, e certamente nada como reflexo ou reprodução, entre o processo superestrutural e a realidade de base, mas na qual há uma homologia ou correspondência essencial das estruturas que pode ser descoberta pela análise. (Ibid., p. 45-46)

A interação, como resultado da mediação, carrega, portanto, as contradições e as variações que compõem a dinâmica da relação entre a base e a superestrutura, isto é, entre a realidade dos fatos sociais e as respostas coletivas a esses fatos. Por isso, as mediações no contexto escolar, sob o olhar do professor, são dinâmicas, pois trazem no bojo de sua prática pedagógica elementos de cultura.

2. Mediações na prática educativa

Para a análise das mediações, adotamos os conceitos de macromediações e de micromediações, apontados por Orozco Gómez. As macromediações são aquelas de âmbito mais coletivo, que se aplicam diretamente aos sistemas e estruturas institucionais. As micromediações dizem respeito às mediações de caráter individual e interligam-se dialeticamente às macromediações.

Consideramos, também, a existência de múltiplas mediações no interior das macro e das micromediações; e, de acordo com nosso objeto de estudo, elencamos outras mediações. Vale ressaltar que, pela própria natureza da proposta de Orozco Gómez, as mediações não têm categorias fixas.

Nosso ponto central é a mediação pedagógica – micromediação –, porque são as vozes dos professores de Língua Portuguesa e Literatura que revelam as formas de apreensão das adaptações cinematográficas e, conseqüentemente, a possibilidade de didatizar esses filmes.

Tais professores estão inseridos em um contexto escolar orientado por diretrizes educacionais que abrangem toda Rede Estadual de Ensino, por isso a mediação institucional, enquanto macromediação, apresenta dados relevantes para esta investigação.

Para outros desdobramentos, também utilizamos algumas categorias apontadas por Orozco Gómez (2001) e criamos outras pertinentes ao contexto do cenário escolhido.

A mediação institucional comporta outras subcategorias de mediações que, em seu conjunto, fornecem parâmetros para compreender o cotidiano profissional dos professores pesquisados. São elas:

- das diretrizes educacionais: princípios pedagógicos norteadores para todas as disciplinas do ensino básico, presentes nos PCNs;
- organizacional: gestão expressa na hierarquia da escola, como direção, coordenação, docente;
- de infraestrutura: espaço físico da escola, como sala de vídeo e condições de uso desse espaço;
- contextual: composição do corpo docente (carga horária, tempo de serviço, etc.);
- situacional: cenários de interação do corpo docente com os meios de comunicação.

A mediação pedagógica também apresenta outras subcategorias de mediações:

- de diretrizes educacionais: conteúdo específico da disciplina, com indicações de materiais didáticos, prática educativa do professor como mediador do conteúdo (Proposta Curricular do Ensino Médio para Língua Portuguesa e Literatura);
- individual:¹⁸ dimensões cognitivas e subjetivas e de contexto profissional;
- situacional: cenários de interação com as adaptações fílmicas (em casa, no cinema, na escola);
- tecnológica: do meio de comunicação como linguagem;
- de paratextos: estratégias de divulgação de filmes.

Essas mediações não acontecem de modo linear, pois ocorre um entrecruzamento em que se cria um contexto de lutas, na medida em que nem sempre as várias mediações operam em consenso a fim de criar um ambiente favorável à didatização das adaptações cinematográficas. Além disso, a sinergia entre as mediações pode torná-las híbridas.

Embora nosso enfoque seja prioritariamente a adaptação cinematográfica, utilizamos como referência os estudos de Orozco Gómez sobre a recepção televisiva. Os dados desta pesquisa revelaram que os professores-participantes nem sempre assistem aos filmes no cinema; o espaço da casa é o lugar de interação. Também reconhecemos

¹⁸ Destacamos que Orozco Gómez atribui como categoria a mediação de referência para os aspectos individuais em seu texto “O telespectador frente à televisão: uma exploração do processo de recepção televisiva”, da revista *Comunicare*, 2005. Para nosso estudo, adotamos a categoria de mediação individual expressa em “Televisión, audiências y educación”, 2001.

que algumas adaptações que estréiam nos cinemas, depois entram na programação da TV aberta ou paga. Além disso, há referências a adaptações feitas pela TV.

A questão de Orozco Gómez não é somente a ênfase no “aprender a televisão”, mas é sobretudo a apreensão e a percepção da linguagem audiovisual.

Conforme atesta o autor,

(...) la escuela no parece tener un futuro sin la televisión. Esto la obliga a aceptar su vulnerabilidad contemporánea ante el embate seductor de lo audiovisual y de lo informático y a desarrollar las estrategias para reconvertirse en centro articulador de los aprendizajes que sus alumnos tengan desde otras fuentes e instituciones. (2001, p. 106)

Cada vez mais a linguagem audiovisual se faz presente no cotidiano, tornando-se elemento importante no intercâmbio social contemporâneo, por isso a escola, enquanto lugar de construção de identidades, precisa também se voltar para a alfabetização audiovisual, visto que

(...) mucho de la producción cultural en tiempos de globalización se materializa de otras maneras y casi siempre en las pantallas mismas, ya sea a través de textos, imágenes, sonidos y composiciones intertextuales que conjuntan varios referentes y lenguajes. (OROZCO GÓMEZ, 2009, p. 6)

Acreditamos que, mais do que aprender a televisão, o que se torna emergente na escola é aprender a maneira como as várias linguagens se articulam, compondo sentidos e revelando um novo *sensorium*. A adaptação cinematográfica, em sua relação de intertextualidade com a obra literária, exige, além da competência linguística, o desenvolvimento da competência audiovisual.

Capítulo VI. No caminho das mediações: cruzamentos

1. Macromediação: mediação institucional e as subcategorias

A mediação institucional se realiza por meio da política educacional estabelecida pelos órgãos públicos, cuja orientação para âmbito nacional está expressa nos PCNs. No caso das escolas participantes desta pesquisa, é a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que estabelece um currículo unificado a ser seguido pelas unidades escolares: trata-se da mediação das diretrizes educacionais.

A gestão escolar (direção e coordenação) participa da prática pedagógica do ponto de vista operacional e organizacional, por isso chamamos essa subcategoria de organizacional.

No âmbito da unidade de ensino, é preciso considerar também o contexto do corpo docente (mediação contextual), como tempo de experiência e carga horária, pois tais fatores podem desencadear maior ou menor dificuldade para o andamento do cotidiano escolar.

O espaço físico da escola é também uma mediação – de infraestrutura – para a prática em sala de aula. Não basta equipar as salas de informática e de vídeo, por exemplo, se a escola não viabilizar a entrada dos professores e alunos nesses espaços para a realização de atividades.

Na relação professor–mídia verifica-se a ocorrência da mediação situacional. Hoje não podemos negar que os docentes vivenciam modos de interação com os meios, mais intensamente com algumas mídias e menos com outras. A visão panorâmica da interação do corpo docente com as tecnologias revela o quanto o ambiente escolar pode ser propício para que o professor de Língua Portuguesa e Literatura desenvolva atividades didático-pedagógicas com as adaptações cinematográficas. Afinal, o trabalho

pedagógico não é isolado, pois responde a um contexto da escola em que o ambiente de socialização pode viabilizar maior integração entre os professores. Eles convivem em um mesmo espaço, vivenciam os mesmos problemas da escola e constroem juntos o cotidiano escolar: Festa do Folclore, Feira Cultural, Passeio Cultural, conselho de classe, reunião com pais. Dividem suas inquietações e tomam decisões conjuntas nos horários coletivos.

A mediação institucional e suas subcategorias nos permitem detectar quais fatores interferem na mediação pedagógica e que acabam viabilizando ou não a didatização das adaptações cinematográficas.

1.1. Mediação das diretrizes educacionais

Em 2007, foi criado um programa para a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo a fim de implantar um currículo único para todas as escolas da rede: Programa “São Paulo Faz Escola”. A iniciativa previa a padronização dos planos de aulas (Caderno do Professor) e garantia material didático (Caderno do Aluno), apoiando e consolidando o Currículo no Estado de São Paulo.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

A partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010.

Para isso, propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual.(SÃO PAULO/Secretaria de Estado da Educação)¹⁹

¹⁹ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplica duas avaliações complementares. São elas: (i) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e (ii) Prova Brasil, que analisam, respectivamente, o desempenho de alunos matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio, e de alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) teve sua implantação decretada pela Portaria Ministerial n. 438, de maio de 1998, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 9º), com o objetivo de garantir um processo de avaliação unificado do desempenho dos alunos do Ensino Médio. Desde sua primeira aplicação, o número de participantes tem aumentado, dado relevante na medida em que a realização da prova é voluntária. Isto se explica porque, ao longo de sua existência, o Enem tem sido utilizado como referência para o ingresso dos participantes em algumas universidades públicas e privadas. O Ministério da Educação, por exemplo, propôs a unificação do processo seletivo para as Universidades Federais, prevalecendo, contudo, a autonomia das instituições de ensino superior.

Os dois procedimentos de avaliação fornecem dados quantitativos e qualitativos sobre a realidade da educação brasileira e servem de parâmetro para a programação das metas educacionais.

As metas do novo Plano Estadual de Educação foram anunciadas em agosto de 2007 e constam no Portal do Governo do Estado de São Paulo. São elas:

- 1) Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- 2) Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3) Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;

- 4) Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2^a, 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio);
- 5) Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6) Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
- 7) Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1^a a 4^a séries);
- 8) Utilização da estrutura de tecnologia da informatização e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema;
- 9) Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
- 10) Programa de obras e infraestrutura física das escolas.²⁰

Se, de um lado, as orientações garantem a unificação dos conteúdos, permitindo realizar avaliações de abrangência estadual, de outro induz à elaboração de material didático que pode reduzir a autonomia da escola para constituir um conteúdo de acordo com as necessidades da comunidade escolar. A escola regula, portanto, critérios de seleção de conteúdo ao mesmo tempo em que funciona como agência controladora desses conteúdos.

A tendência à homogeneização como forma de organização do trabalho pedagógico pode se tornar contraditório quando as salas de aulas atendem alunos com

²⁰ Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

diferenças étnicas, socioeconômicas, culturais. Até porque um dos eixos temáticos constante no PCN, por exemplo, é a Pluralidade Cultural. Conforme os PCNs:

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caipira, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania. (BRASIL/MEC/SEF, 1997, Caderno 10, p. 15)²¹

O eixo temático viabiliza a inclusão porque trata da heterogeneidade do conjunto social, por isso

O documento de Pluralidade Cultural trata dessas questões, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidade, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão. (Ibid., loc. cit.)

Abre, nesse sentido, para a expressão da diversidade:

(...) comporta uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento subjacente e definidor das relações intersociais e interpessoais deve ser a Ética. Propicia, ainda, a percepção de que essa característica sociocultural é expressão de uma pluralidade dinâmica para além das fronteiras do Brasil, a qual tem sido benéfica e estimuladora na definição de valores universais. (Ibid., p. 19)

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> . Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

A elaboração de material didático, na forma de apostilas, induz a procedimentos mecânicos na sala da aula, por isso concordamos com Paulo Freire ao tratar da civilização industrial:

a produção em série, como organização de trabalho humano, é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, domesticando-o. (1997, p. 89)

Desse modo, vemos com certa reserva a distribuição dos Cadernos do professor e do aluno, no sentido de que pode coibir a criatividade do professor para planejar as atividades didáticas e também resultar em certo acomodamento nas práticas educativas. Seria um retrocesso, tendo em vista as discussões estimuladas, principalmente, pelo educador Paulo Freire.

1.2. Mediação organizacional

A Lei Complementar n. 836/1997, que institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro de Magistério da Secretaria de Educação, apresenta as seguintes classes (Art. 4º):

I - classes de docentes:

- Professor Educação Básica I: exercerá a função de docente no Ensino Fundamental I;
- Professor Educação Básica II: exercerá a função de docente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio;

II - classes de suporte pedagógico:

- Diretor de Escola: exercerá a função de gestor escolar das questões administrativas e pedagógicas;
- Supervisor de Ensino: dará suporte técnico-pedagógico e administrativo para as UEs;
- Dirigente Regional de Ensino: executar a política educacional básica.

Também estão previstas na referida lei (Art. 5º) as funções de Vice-Diretor de Escola e de Professor Coordenador. O processo de seleção para a função exige do professor: ter experiência mínima de três anos como docente, preferencialmente no nível de ensino em que irá atuar como Coordenador, ser efetivo ou docente com vínculo garantido por lei, realizar prova escrita e entrevista, e apresentar projeto com proposta para melhoria do ensino nas unidades escolares.

A Resolução SE n. 88, de 19 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a função do Professor Coordenador, atribui ao docente as seguintes tarefas, no seu Art. 2º:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.²²

Conforme observamos, as atribuições designadas ao Professor Coordenador exigem constante atualização teórica para orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas. Como precisa articular as discussões entre os docentes, tem papel decisivo na construção de um ambiente de socialização. Sua função é mediar o planejamento de projetos interdisciplinares e das atividades didático-culturais (passeios, exposições, feiras, etc.) e, ainda, permitir novas experiências pedagógicas.

Em todas as escolas participantes, o Coordenador foi o encarregado para receber e avaliar a proposta da pesquisa de campo. Somente após sua análise e aprovação era possível apresentar o projeto para o corpo docente. A decisão final sempre foi determinada coletivamente, sobretudo com o aval dos professores de Língua Portuguesa e Literatura, pois, nas escolas estaduais, a coordenação, não é constituída conforme as áreas constantes nos PCNs.

As datas e os horários de aplicação do questionário e das entrevistas eram estabelecidas pelo Coordenador, inclusive a dispensa de professores nos HTPCs para a realização da pesquisa. Tal atitude demonstrou que os professores-coordenadores reconhecem a importância de estudos que proporcionem o diálogo entre o ensino básico e as pesquisas acadêmicas.

²² Disponível no Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM?Time. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

Vale destacar que em duas das escolas da amostra, situadas na região leste e centro, os Coordenadores solicitaram à pesquisadora um curso ou uma palestra sobre a relação Comunicação/Educação, o que, de fato, ocorreu em uma delas.

A coordenação da escola da Região Sul, por exemplo, estabeleceu durante um período (2009-2010) uma parceria com uma associação sem fins lucrativos, denominada “Parceiros da Educação”²³, para desenvolver um projeto na área de cinema, pois considerava importante para alunos e professores, como atividade cultural.

1.3. Mediação da infraestrutura

Todas as escolas pesquisadas possuem sala de vídeo e de informática. De fato, uma das metas do Plano Estadual de Educação é realizar um programa de obras e infraestrutura física das escolas (meta 10). Observamos todavia que, na realidade, essa meta ainda está aquém das expectativas dos professores, já que os espaços, como a sala de vídeo, não atendem à demanda das escolas, sobretudo daquelas em que há um grande número de salas de aula.

Uma maneira de resolver em parte esse problema foi disponibilizar as salas de vídeo mediante agendamento, tarefa atribuída ao Coordenador. Como nem sempre é possível garantir um horário, alguns professores se sentem desmotivados para planejar alguma atividade com os recursos audiovisuais. Além disso, muitas vezes é necessário articular o horário com outros professores, pois a distribuição das aulas não favorece a exibição de um filme inteiro. Nas matrizes curriculares, embora a disciplina de LPL tenha uma carga horária maior em relação às demais disciplinas, com 5h/a (diurno) e

²³ Ver, a propósito, o site <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/escolas.php>. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

4h/a (noturno), isso não significa que a grade semanal comporte sempre duas aulas seguidas – as chamadas dobradinhas.

“Eu pego uma noite e peço para alguns professores me cederem a aula. Aqui a gente tem sala ambiente. Neste ano, minha sala não tem TV. No ano passado, minha sala tinha TV. Nunca tenho problema com outros colegas porque fazemos trabalho interdisciplinar. (...) Ele fez um enfoque sociológico e eu o outro” (P1²⁴)

“Às vezes fica difícil deslocar. Você tem uma única aula, até chegar na sala e deslocar os alunos não tem mais tempo. Você traz o notebook pra sala ou só passa áudio pra agilizar o tempo. Ou combina com outro professor ou troca a aula, para fazer duas aulas.” (P3)

“Até o ano passado eu tinha paciência para o agendamento. Este ano não tenho mais, porque só tem uma sala de vídeo para projeção. Hoje o agendamento é terrível. E no ano passado, quando eu conseguia, o aparelho não estava funcionando. (...) Falta é seriedade com relação ao material pedagógico, multimídia. Isso não acontece na Prefeitura. Há uma infraestrutura que nos motiva, ali eu trabalho com vídeo.” (P8)

“Quando eu estava no Silvado, eu tinha facilidade de passar, porque eu trabalhava numa sala que tinha TV e DVD. E agora não tem sala ambiente aqui. Então aqui eu não sei como vai ser. Lá ainda é sala-ambiente.” (P10)

“Você prepara a sala... não tínhamos uma sala específica. Neste ano temos a primeira sala [a primeira sala do corredor foi equipada com recursos audiovisuais]. No ano passado, havia dificuldade para trazer a TV pra sala, e você tem que ficar pedindo para o aluno te ajudar. É muito complicado.” (P 12)

“Entra a questão do horário que a gente tem na escola. É assim: as aulas são de 50 minutos, não existe nenhum pessoal de apoio que possa arrumar a sala. É você que tem que preparar a sala. Aqui temos uma sala, tem telão, datashow, DVD. Você tem 50 minutos pra organizar a sala, a classe, porque, por mais que você diga: “Olha, nesse dia a gente vai assistir..., vocês [alunos] venham preparados”, não acontece. Até você movimentar a sala, até você preparar a sala, já perdeu um tempo desses 50 minutos. É complicado você

²⁴ Nos quadros de entrevistas, utilizamos como referência das vozes de professores a sigla P, com indicativo numérico diferenciador (P1, P2, P3...).

trabalhar. Filme inteiro, nem pensar. Não necessariamente esses fragmentos ficam claros e, assim, devido a todas essas dificuldades, eu acabei desistindo de utilizar essa sala [de vídeo]. Tenho aulas duplas [no período], mas são partidas. (...) Nesta escola, as coisas são até acessíveis. Na outra escola que eu trabalhei, a chave ficava com a diretora, e você não achava a diretora e ninguém conseguia entrar.” (P13)

“O problema aqui é o espaço, mesmo para os filmes nós temos apenas uma sala de projeção. Isso limita, são 18 salas. Então, nós temos ali um calendário, e é assim: um mês antes, no primeiro dia do mês vai todo mundo correndo pra agendar o salão [onde tem o equipamento]. É de quem pegar primeiro. É só uma. A diretora vai colocar no ano que vem mais um [equipamento] na sala da biblioteca, que é a única solução que nós encontramos.” (P17)

Quadro de entrevista 1

A integração entre os professores das várias disciplinas é um fator que, embora não resolva o problema da infraestrutura, pelo menos minimiza. O trabalho interdisciplinar não apenas agrega questões pedagógicas, mas também contribui para a constituição de um corpo docente mais coeso.

Nos horários coletivos, é possível perceber que atividades de socialização – como por exemplo a realização de um lanche comunitário²⁵ –, além de agregar os professores, torna o ambiente mais favorável à realização de atividades interdisciplinares. Mas tal iniciativa é um dado isolado. De modo geral, esses horários são destinados para discussões de caráter pedagógico ou administrativos, e nem sempre promovem a união. Mesmo assim, são momentos importantes para decisões que devem ser tomadas coletivamente, ainda que gerem conflitos.

²⁵ Em um das escolas, antes do HTPC, é realizado um lanche comunitário. A informalidade do momento aproxima os professores, na medida em que o caráter das trocas não se restringe às questões pedagógicas, mas principalmente a aspectos individuais.

A organização do espaço também é um aspecto que deve ser considerado. A sala ambiente seria uma solução para o problema da demanda da sala de vídeo, visto que é um espaço preparado para a especificidade de cada disciplina, podendo ser equipada com recursos audiovisuais. A primeira iniciativa da SEE para implantação das salas-ambiente foi em 1997. A experiência ocorreu em algumas escolas, mas enfrentou muitas dificuldades para adequar o espaço físico, para ajustar a distribuição de aulas e da grade horária semanal.

A reorganização do espaço, em salas-ambiente, cria outra dinâmica na escola, gerando maior movimentação dos alunos, que precisam se locomover de uma sala para outra. Além disso, permitem a aplicação de metodologias diferentes daquelas tradicionais, como as aulas expositivas. A formação de um grande círculo, com a redistribuição das carteiras, permite maior interação; e, se a sala for equipada com aparelhos audiovisuais, certamente, será possível planejar atividades com várias linguagens.

A aparência física das aulas também é um item que, de certa forma, contribui para um olhar desestimulante, quando não se observa o devido cuidado com o espaço.

“E nessa escola (...) lamentavelmente, se você observar, passar pelos corredores, nós temos salas sem portas. Quer dizer, onde está a responsabilidade governamental com a infraestrutura? Então isso nos atrapalha. (...) porque eu trabalho com dinâmica de grupo, e elas têm um caráter privativo e coletivo, e sem portas temos uma dificuldade. Porque há sempre um aluno transitando pelos corredores, ou gritando, ou interferindo, ou adentrando nas salas, então quebra um pouco a organização, a unidade pedagógica daquele momento. E que é importante pra nós, muito sério, porque estamos ali desconstruindo a mesmice na cabeça deles [alunos], de copistas, então estamos fazendo outro caminho, de construção da autonomia da fala, autonomia do raciocínio, deles serem autores, sujeitos dos textos deles.” (P8)

Quadro de entrevista 2

Estar em um lugar não só bem equipado, mas também de aparência adequada, com salas limpas, boa iluminação, sem pichação, com portas e janelas, é uma forma de inclusão. A aparência indica a preocupação em preservar o espaço e, de certa forma, tem a ver com o acolhimento que se quer e se pretende dar, tanto aos alunos como aos professores que ocupam as instalações físicas diariamente.

O relato de P8 revela que o problema não é somente uma questão de estrutura física da escola, mas também pedagógico, na medida em que impede o desenvolvimento de atividades interativas.

1.4. Mediação contextual

Um dos itens do questionário tinha como objetivo situar o período de formação dos professores pesquisados. Consideramos como recorte temporal o ano de 1990 para nossa análise, porque, durante as pesquisas realizadas no Projeto Integrado – “A circulação do texto na escola” –, mencionado no Capítulo I, verificou-se que assuntos abordados por vários meios de comunicação não eram incorporados aos temas das aulas.

Partindo desse indicativo, sabemos que professores atuantes nos anos 1990, apesar do contato com os meios, não didatizavam textos midiáticos para compor o planejamento pedagógico. As conversas sobre os programas de TV, por exemplo, só ocorriam informalmente e sem uma relação com o conteúdo da aula. Acreditamos que pouco ou quase nada era discutido acerca do uso das mensagens midiáticas como conteúdo pedagógico nos cursos de Licenciatura, por isso traçamos uma linha entre os professores com formação antes e após 1990, pressupondo que estes podem ter vivenciado outras condutas em tais cursos em relação aos meios de comunicação.

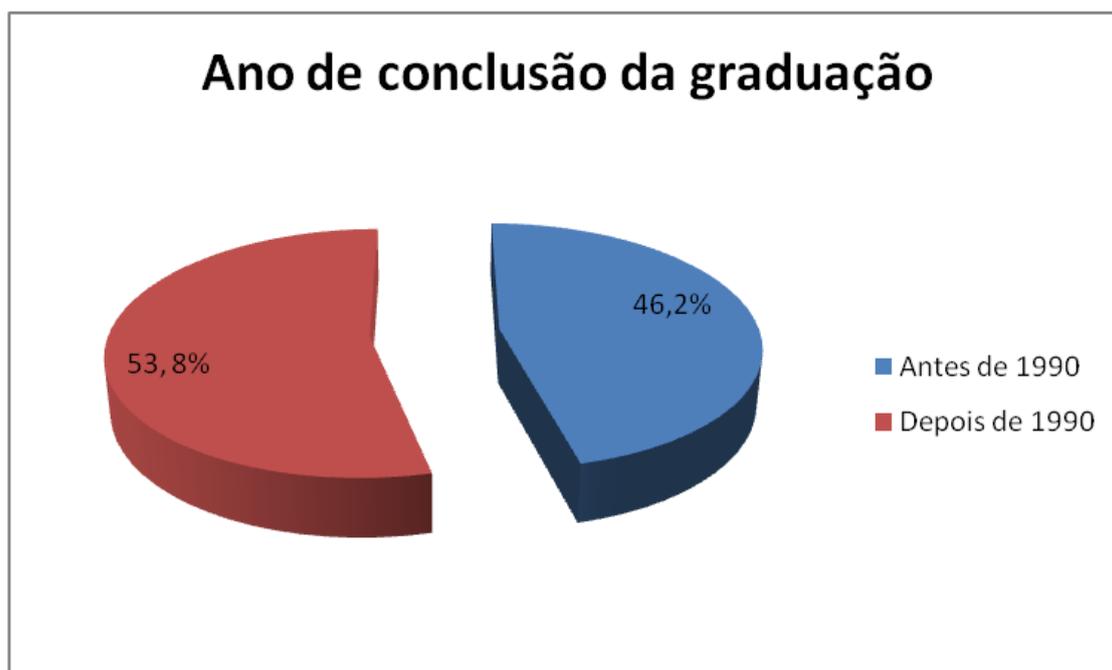


Gráfico 1

Os resultados obtidos relacionados ao ano de conclusão nos permitem observar que, de modo geral, a diferença no percentual daqueles professores que se formaram antes ou depois de 1990 é muito pequeno. Talvez seja um dado revelador de que estamos vivenciando um momento que pode ser um divisor de águas no procedimento pedagógico aplicado às mídias. Também há de se considerar que é relativamente recente o debate sobre a interface Comunicação e Educação, na escola, assim como das referências diretas presentes nos documentos institucionais que orientam a prática educativa.

O que observamos, com base nos dados de outras mediações, é que a ocorrência da interação professor-mídia começa a se configurar na escola, como veremos adiante. Tais dados que necessitam de um cruzamento com outras características desses profissionais, como o tempo de docência, não apenas por reconhecimento de sua

experiência como educador, mas também pela vivência com as transformações político-educacionais da escola.

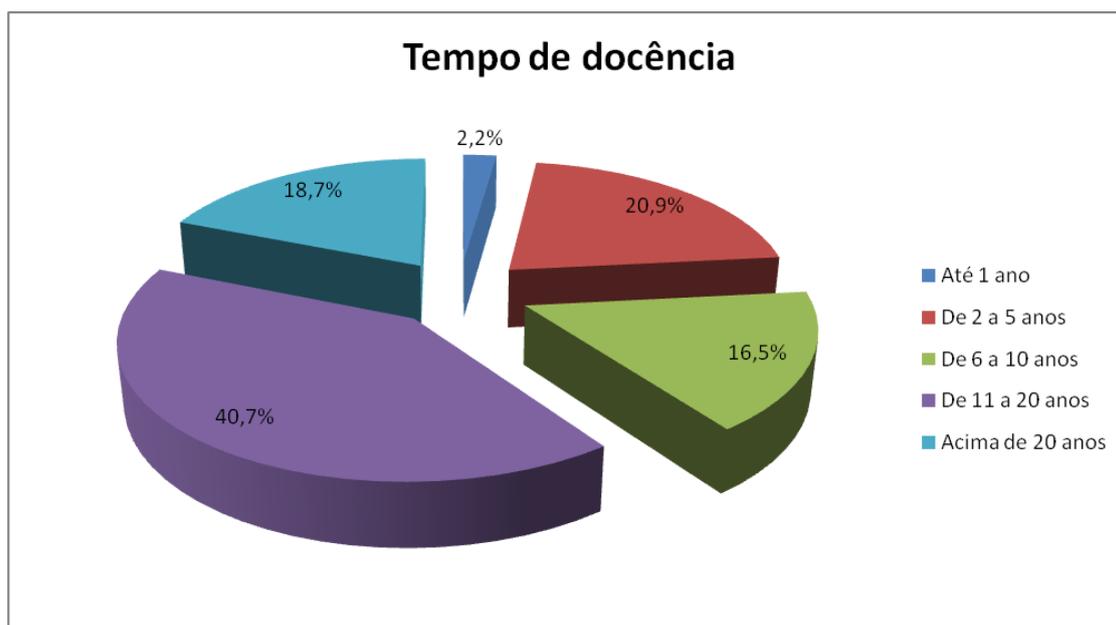


Gráfico 2

Observando o gráfico, a concentração está mais presente no período de 1992 a 2001 (de 11 a 20 anos). Proporcionalmente, os dados nos revelam que o ingresso de novos professores (2,2% + 29,9%) é muito pequeno em relação aos outros índices referentes aos que têm um maior tempo de docência. (16,5% + 40,7% + 18,7). Há renovação no quadro docente, embora num ritmo menor do que o esperado, para se evitar a falta de profissionais na rede de ensino.

Disciplinas como Química, Física e Biologia já sofrem com a carência de professores da área. Um dos motivos pode ser o piso salarial ou, ainda, a carga horária destinada para essas disciplinas. No Edital do Concurso Público de Provas e Títulos²⁶ para provimento de cargos de professor para Educação Básica II – nas disciplinas Arte, Biologia, Ciências Físicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua

²⁶ Publicado no *DOE* de 15 set. 2009. Disponível também em: http://www.concursosfcc.com.br/concursos/sedsp109/Microsoft_Word_-_Instrucoes_Especiais_DOE_25_12_09_alteracao_fone_sac.pdf. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial –, a escala de vencimentos para início de carreira em 2009 era a seguinte:

- jornada reduzida (12h/a) = R\$ 454,66;
- jornada inicial (24h/a) = R\$ 909,32;
- jornada básica (30h/a) = R\$ 1.136,65;
- jornada integral (40h/a) = R\$ 1.515,53.²⁷

De 2009 até 2012, o salário-base vem recebendo reajustes. Segundo o Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela Lei Nacional do Piso Salarial do Magistério Público, para 40h/a semanais, por exemplo, o valor é de R\$ 1.894,12.

A carga horária é muito reduzida para algumas disciplinas, tais como Química, Física e Biologia, por exemplo. Conforme Resolução n. 81/2011,²⁸ para essas disciplinas destina-se 2 h/a semanais no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Pode parecer um dado irrelevante, porém, na prática, resulta em um volume de trabalho maior do que nas disciplinas de Português e Matemática, às quais são atribuídas 5h/a semanais para o período diurno e 4h/a semanais para o período noturno.

Um professor de Química, por exemplo, precisa assumir pelo menos seis turmas para compor uma jornada reduzida; se considerarmos que as salas têm em média de 35 a 40 alunos em cada turma, ele terá mais ou menos de 210 a 240 alunos. Para a realização de atividades e avaliações, o número de alunos é bastante significativo. Caso esse professor, de acordo com sua classificação funcional, consiga compor sua carga horária na mesma escola, ele não terá de enfrentar o incômodo de transitar entre um local e

²⁷ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-cumpre-integralmente-a-lei-do-piso>. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

²⁸ Disponível no site: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=1/16/2012 12:53:10 AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=1/16/2012%2012:53:10). Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

outro, o que na cidade de São Paulo pode se tornar um problema. Mas isso nem sempre acontece, principalmente se o professor quiser ou precisar assumir uma jornada maior.

A escola enfrenta alguns problemas referentes ao seu funcionamento geral. Um deles é falta de professores: o que fazer com os alunos? Levá-los para o pátio, se houver inspetores suficientes? Direcionar o professor eventual²⁹, quando possível? Ou abrir a sala de vídeo? Ou, ainda, adiantar a aula de outra disciplina? Seja qual for a medida tomada pela direção, ocorre uma quebra no processo de ensino, pois são medidas paliativas que acabam criando um desconforto para todos os professores que atuam na escola e que também geram uma desconfiança por parte dos alunos.

Para o funcionamento geral da escola, afirmamos que essa realidade é apenas uma das pontas que induzem e conduzem a comportamentos indisciplinados, tema tão discutido pelos professores nos horários de HTPC. É claro esse não é o único fator a ser considerado. Existem mesmo estudos sobre questões comportamentais na escola. Não cabe nesta pesquisa uma discussão sobre a indisciplina, mas o fato é revelador, pois, se uma das medidas for o uso inadequado da sala de vídeo, pode sugerir uma interação equivocada com o meio e com a atividade pedagógica.

Após a atribuição de aulas e com o início do período letivo, o horário semanal precisa ser organizado. Tarefa difícil, pois é necessário articular a carga horária de professores do período, considerando o número de aulas da disciplina, bem como o trânsito pelos períodos (manhã, tarde, noite) e por outras escolas.

A Lei Complementar n. 1.164/2012,³⁰ que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação Plena e Integral (GDPI) nas escolas estaduais de

²⁹ O professor eventual é contratado por tempo determinado e tem a função de dar aula na ausência do professor da turma. O maior problema enfrentado por esses professores é ministrar aulas de disciplinas que não são de sua área.

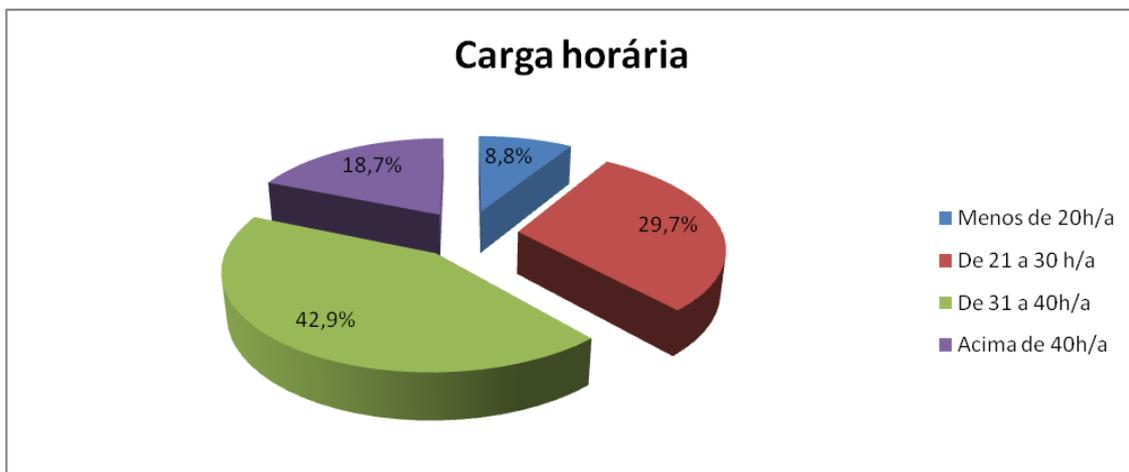
³⁰ Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/ultimas.html>. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.

Ensino Médio Integral, talvez possa amenizar os problemas com a atribuição de aulas, já que pretende alocar professores com dedicação exclusiva para que possam, além das atividades em sala de aula, desenvolver trabalhos interdisciplinares, participar de reflexões conjuntas, etc. No entanto, essa lei pode afastar alguns professores, que também atuam na rede municipal de ensino ou na rede particular.

Acreditamos que seja pertinente relacionar a carga horária docente a uma questão contextual, ou seja, a situação funcional dos entrevistados no momento da pesquisa, visto que, na atribuição das aulas, essa realidade pode mudar, dependendo do número de salas formadas e do nível de ensino oferecido. Vale lembrar que nem todos os professores são efetivos e por isso encontram dificuldades nas escolhas de classes e períodos para trabalhar. E mudanças na matriz curricular também afetam a composição da carga horária, como é caso da disciplina Língua Portuguesa, cuja proposta era a redução de aulas no período noturno do Ensino Médio para aumento da carga horária de outras disciplinas, como Filosofia ou Sociologia. A Secretaria da Educação voltou atrás depois de receber críticas contrárias dos professores à nova matriz e, ainda, das declarações do governador Geraldo Alckmin, que afirmou que, se fosse possível, aumentaria as aulas de Português.³¹

Durante a realização desta pesquisa, chegamos aos dados gerais da escola quanto à carga horária dos professores pesquisados:

³¹ Reportagem disponível em <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2011/12/21/sp-volta-atras-e-amplia-portugues-e-matematica.htm>. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.



Quadro estatístico 3

A carga horária apresenta dados preocupantes, como observamos nas indicações de h/a por semana, pois se refletem na prática pedagógica destinada para preparação das aulas, aplicação de provas e exercícios, correções, além da participação em cursos de formação continuada.

Podemos dizer que a jornada de trabalho pode gerar impedimentos para a realização de outras atividades, como as de lazer: em que momento, por exemplo, o professor pode ir ao cinema?

1.5. Mediação situacional

1.5.1. Cenário: fora dos limites da escola

Se na década de 1990 a interação com os meios era quase imperceptível, o mesmo não ocorre atualmente. Isso muito se deve ao avanço da tecnologia, que tornou os aparelhos muito mais acessíveis, tendo os debates sobre a mídia se destacado dentro e fora da escola. Comprovamos a interação entre professores e participantes, através de uma visão panorâmica das escolas pesquisadas, com os seguintes dados:

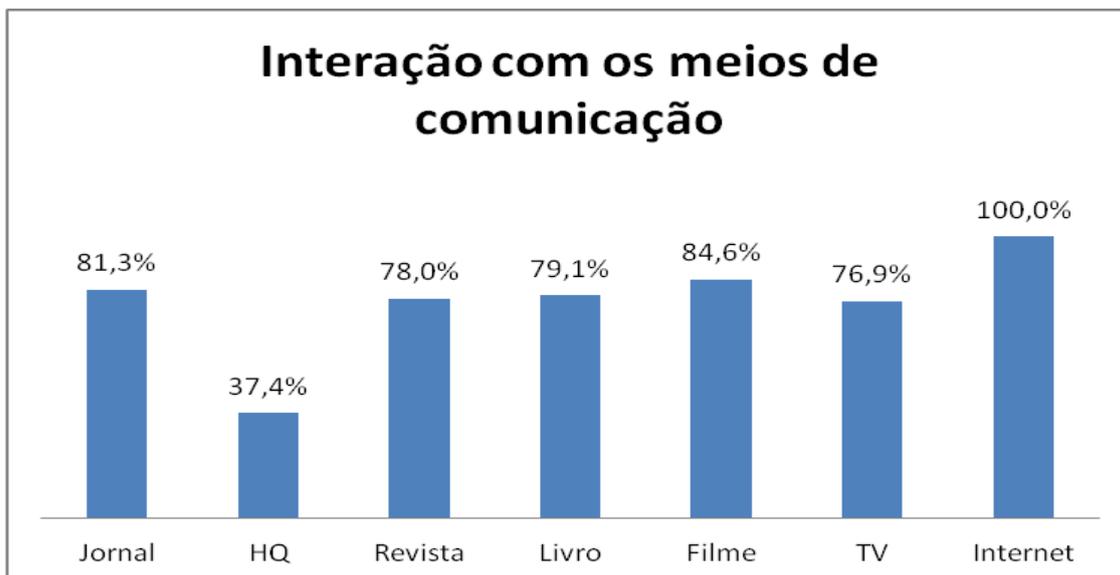


Gráfico 4

O que mais nos chama a atenção neste item é o dado de uma das mídias, histórias em quadrinhos (37,4%), por apresentar índices muito baixos. Considerando que é uma linguagem acessível aos alunos, seria, portanto, natural que despertasse o interesse do professor em conhecer melhor as HQs, como o tipo de história, a construção da narrativa e dos personagens, a linguagem verbal e a não-verbal.

Apesar de o índice dessa mídia ser baixo, em uma das escolas, por exemplo, alguns trabalhos apresentados na Feira Cultural foram elaborados como tirinhas ou HQ. Os alunos também haviam confeccionado um jornal e houve uma sessão de vídeo com o tema DNA, com pequenos programas elaborados pelos alunos.

Outro dado importante é aquele que se refere à internet: todos possuem computador e o utilizam com certa frequência, para fins de planejamento de aulas, de pesquisa ou mesmo de socialização em redes sociais.

O computador é utilizado principalmente para a interação no âmbito institucional, tendo em vista que muitas das informações funcionais são postadas no

portal da Secretaria da Educação.³² Nesse portal, o professor tem acesso a projetos de inclusão digital, de formação continuada, bem como a propostas de atividades pedagógicas. O Programa “Acessa Escola”, por exemplo, é destinado a alunos, professores e funcionários administrativos, visando à inclusão digital. Já o Redefor (Rede São Paulo de Formação Docente) desenvolve um curso de pós-graduação em educação a distância (EaD), na modalidade semipresencial, sendo oferecido aos professores, em parceria com universidades públicas: USP, Unicamp e Unesp. No Programa “São Paulo Faz Escola”, o professor encontra muitos subsídios para a prática pedagógica, como orientações técnicas, proposta curricular das disciplinas, informações sobre os Cadernos do Professor e do Aluno. No *link* Professores e Funcionário há informações sobre bolsa de pós-graduação, atribuição de aulas e outros benefícios.

Como podemos observar, o índice de interação com a internet é condizente com as exigências para atuação do professor e que irá se refletir na mediação tecnológica.

Notamos que o jornal, a revista, o livro, o filme e a TV revelam que a interação com esses meios é relativamente intensa, se consideramos que os índices apresentados são altos (entre 76,9% a 84,6%). As indicações para o item filme foram tabuladas isoladamente da televisão, como forma de diferenciar outras categorias de programas televisivos (entrevistas, telejornais, etc.).

1.5.2. Cenário: dentro da escola

Verificamos que fora da escola a interação dos professores com os meios de comunicação é significativa. Há, conseqüentemente, potencial para estudar e aplicar atividades pedagógicas utilizando-se as mensagens midiáticas, o que se confirma no quadro abaixo:

³² Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/#4>. Arquivo acessado em 18 mar. 2012.



Gráfico 5

Especificamente em relação às adaptações cinematográficas, há um ambiente favorável, como mostra o gráfico abaixo:



Gráfico 6

Como justificativa para as respostas afirmativas, temos:

- *Para maior aprendizagem e fixação do conteúdo;*
- *Para trabalhar interdisciplinaridade;*

- *Embora minha disciplina não seja Português, gosto de obras que envolvam outras linguagens das artes para discutir com os alunos;*
- *Não só na minha, mas em qualquer disciplina pelos motivos: estimular imaginação; aproximação visual da obra, pontos de vista e experiências diferentes de leitura;*
- *Depende do conteúdo – acredito que facilita muito o entendimento do contexto histórico;*
- *O filme ajuda a compartilhar os focos essenciais politicamente, socialmente e culturalmente em diferentes níveis econômicos;*
- *Porque as cenas da época, o cenário pode ser trabalhado com a geometria;*
- *Literatura e história estão muito envolvidos;*
- *Muitas obras têm fundo político e histórico que são abordados pela sociologia.*

Para as respostas negativas, temos:

- *Sou professor de Química; infelizmente disciplina exata, em que Literatura não se enquadra;*
- *Não há interesse dos alunos;*
- *Na área de Matemática é muito difícil encontrar filmes de obras literárias;*
- *Não conheço esse tipo de filme, não posso dizer sim ou não.*

Mesmo que o componente curricular não trate da linguagem específica das adaptações cinematográficas, o que nos chama a atenção é o índice 55,9% (Gráfico 6) de respostas afirmativas. Tal fato pode ser explicado quando se refere àquelas disciplinas afins, como História e Sociologia, além da referência da geometria aplicada

ao cenário. Observa-se uma preocupação com o conteúdo social, político e econômico dos filmes, que pode ser articulado através de um trabalho interdisciplinar.

Mas, apesar desses dados, a exibição de adaptações em disciplinas, que não sejam de Língua Portuguesa e Literatura, ocorre com pouca frequência, como mostram os dados abaixo:



Gráfico 7

Talvez a pouca frequência de exibições se deva por falta de conhecimento de títulos de filmes que sejam adaptações e, ao mesmo tempo, tenham pertinência em relação aos componentes curriculares de Química, Física ou Matemática, por exemplo.

2. Micromediação: mediação pedagógica

Vemos a mediação pedagógica como centralizadora das práticas educativas, em função do papel exercido pelo professor. Reconhecemos a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, porém nosso enfoque não é estudar sua interação

com as adaptações fílmicas. Interessa-nos apurar a recepção das adaptações cinematográficas pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura e saber quais mediações interferem em sua prática educativa com as adaptações.

Partimos do conceito de professor como agente mediador dos conteúdos na sala de aula. De acordo com Masetto, o professor pode planejar atividades com o objetivo de didatizar as adaptações e buscar as estratégias mais adequadas para esse fim, tendo em conta

o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (2011, p. 144-5)

Masetto atribui a esse profissional uma grande responsabilidade sobre a formação dos jovens, pois é ele quem efetivamente insere os conteúdos e efetiva as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas, pois

é a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las em seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (Ibid., p. 145)

O posicionamento do professor não é neutro, tendo em vista que toda escolha, seja do conteúdo, seja do material a ser utilizado, seja das estratégias aplicadas, está

sujeita à formação desse profissional, às orientações institucionais dos órgãos de ensino e, é claro, ao seu contexto individual.

Muitas vezes, ouvimos que o fracasso escolar ocorre porque o professor não soube exercer adequadamente sua função. Não concordamos com esse juízo e, por meio desta pesquisa, podemos afirmar que a mediação individual tem, sem dúvida, um grande peso na prática educativa; contudo, outras mediações, ligadas à infraestrutura, ao contexto da escola, por exemplo, também interferem na prática pedagógica, como discutiremos a seguir.

2.1. Mediação de diretrizes educacionais

Para atender às metas educacionais, o currículo contempla as prioridades apontadas pelos mecanismos de avaliação. No caso da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura – foco de nosso interesse –, apresenta as seguintes diretrizes:

Primeira série:

- ✓ A Literatura na sociedade atual
- ✓ Poema e prosa
- ✓ A Literatura como instituição social
- ✓ O texto literário e a mídia impressa
- ✓ A Literatura como sistema intersemiótico
- ✓ Relações entre os estudos de Literatura e Linguagem
- ✓ O texto literário e o tempo
- ✓ Discussão de pontos de vista em textos literários

Segunda série:

- ✓ O estatuto do escritor na sociedade

- ✓ Poema e prosa
- ✓ Jornalismo, literatura e mídia
- ✓ Valores e atitudes culturais no texto literário
- ✓ Literatura e intenção pedagógica
- ✓ A Literatura como caminho para a iluminação pessoal e social
- ✓ A Literatura engajada

Terceira série:

- ✓ A Literatura e a construção da Modernidade e do moderno
- ✓ Poema e prosa
- ✓ Discussão de pontos de vista em textos literários
- ✓ A crítica de valores sociais no texto literário

Como podemos notar, a proposta para o ensino de Literatura não é dirigida para o estudo cronológico dos períodos literários, pois está voltada para a relação da Literatura com a sociedade; os vários tópicos permitem a contextualização e compreensão da obra literária como expressão artística e cultural, essencial para a formação da sociedade.

Além disso, do conjunto de itens, chamamos a atenção para o fato de a Literatura não ser tratada como um conhecimento fechado em si mesmo, que não dialoga com outras áreas; ao contrário, observamos um ensino voltado para as relações entre a Literatura e as diversas linguagens, inclusive as midiáticas, e, sendo assim, sinalizando um diálogo com o mundo contemporâneo, com destaque para os tópicos: “o texto literário e a mídia impressa” e “jornalismo, literatura e mídia”.

De qualquer modo, apesar do avanço, ainda observamos a falta de orientações para estudos com a linguagem audiovisual. Há somente alguns tópicos nas três séries do ensino médio que poderiam conter propostas com as adaptações cinematográficas:

- “resumo de novela ou filme” (1ª série)
- “relações entre linguagem verbal e não verbal” (2ª série)
- “diversidade de linguagens” (3ª série)

Para o desenvolvimento do conteúdo específico foram elaborados, no Programa “São Paulo Faz Escola”, cadernos (do professor e do aluno) baseados na proposta curricular. A autonomia do professor, nesse sentido, é controlada e limitada.

O Caderno do Professor elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

é um material distribuído para professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Composto por 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria, ele indica com clareza o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual. É complementar ao material didático que já está disponível para todas as escolas. (SÃO PAULO/Secretaria de Estado da Educação, São Paulo Faz Escola)

Assim como o professor recebe o Caderno do Professor, também há a distribuição do Caderno do Aluno, que é

um complemento ao Caderno do Professor (lançado em 2008). Desenvolvido em 2009 para cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Fundamental e de Ensino Médio, ele traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo. (Ibid.)

O Caderno do Aluno, Ensino Médio, 3ª série, volume 2, de Língua Portuguesa, Linguagens, códigos e suas tecnologias, elaborado pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa da CENP, traz como tema principal o estudo do Modernismo com base na

leitura do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Além de questões que envolvem a compreensão do romance, também se propõe uma articulação com a música *Último pau de arara*, de Venâncio, Corumbá e José Guimarães, para estudo da linguagem regional.

O Caderno do Aluno abre com uma referência a estudos anteriores sobre a linguagem literária:

Até o presente momento, você pôde perceber a importância dos estudos sobre a linguagem, que, por meio de reflexão textual, linguística e literária, leva ao estabelecimento de relações, associações de ideias, análises e nos aponta o caminho para a compreensão do outro e do mundo ao nosso redor. Você também deve ter notado que é pelos estudos da literatura que estabelece a interação com a rica herança cultural de nossos antepassados, suas ideias, seus costumes e escritos e tantos outros detalhes que alicerçam o nosso presente, o que hoje somos. (SEE/CENP, s/d, p. 1)

Há indicação de que o professor também pode utilizar outros materiais, inclusive os livros didáticos que são encaminhados pelas editoras todos os anos. Ou seja, o Caderno não se caracteriza como único material pedagógico. Apesar da aparente liberdade, a escolha ainda é restrita, já que os manuais didáticos não fogem da proposta curricular da SEE. Em algumas escolas há até mesmo orientações enfáticas dos gestores para a utilização dos Cadernos.

Cria-se uma zona de conflito em torno do material didático, seja pela exigência para o uso dos Cadernos, seja pela própria concepção desse material, que algumas vezes não agrada ao professor.

“Usei adaptações há muito tempo, este ano ainda não usei pela questão da aplicação do material [Caderno]. Aliás, eu tenho me desprendido dos Cadernos no primeiro bimestre, porque o conteúdo não condiz com o conteúdo programático do 3º ano. E no

1º ano a cronologia da Literatura está invertida. Eu gosto de seguir a cronologia. Eu seleciono uma ou outra atividade do Caderno.” (P2)

“Nessa apostila pode ter Dom Casmurro, mas um pedacinho só. Deveria ser mais elaboradas.” (P5)

“Eu rompi com a linearidade expositiva e vou atrás de eixos temáticos através dos tempos. Então, trabalho os olhares de hoje aos tempos de ontem.” (P8)

“Eu sigo a cronologia da literatura e fujo um pouco da apostila do Estado. Mas também uso a apostila, o livro didático e o material que eu elaboro. Um dos trabalhos são as obras adaptadas.” (P1)

“Eu dou aula de Português e de Inglês, você encontra as dificuldades nas duas. O governo manda essas apostilas toda em inglês, aí você vai explicar alguma coisa e você tem que passar a tradução também. Porque eu não sei de onde eles tiram a idéia de que os alunos já sabem inglês.

Isso tô falando de inglês, mas, em português, veio a apostila: – É só pra vocês encontrarem os sinônimos dessas palavras. – Professor, o que é sinônimo? Eu preciso voltar lá atrás.

Apostilas e livros didáticos. Graças a Deus é o que salva! Eles falam que os professores participaram da apostila. Participaram nada.

Eu não sei de onde eles fizeram. Tem a apostila do professor e do aluno. E nunca bate uma com a outra. No início, quando entrou isso aí, eu fiquei muito perdido. Eu falo uma coisa e eles entendem outra. Quando fui ver, não batia. O que aconteceu, eu dou aula com a apostila do aluno. Às vezes atrasa um pouco, às vezes falta pra algum aluno. Todo ano muda.

É aquele básico, a literatura está muito próxima das épocas.

O professor está perdendo a autonomia.

Outra coisa, quando o professor fazia o planejamento dele, às vezes até fazia em grupo, o grupo de Português daquela escola. Discutia-se o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O livro que vai usar; o grupo usava aqueles trabalhos.

Português você já tem todos os parâmetros de 5ª a 8ª série e de 1º, 2º, 3º ano, em que normalmente você usa mais a literatura e interpretação. De 5ª a 8ª é que você dá a

parte gramatical.

E era discutido, tinha-se mais campo pra você dar coisas diferentes. Tinha maior liberdade.

Nessas apostilas estão muito fechados e os trabalhos que eles pedem pra fazer em equipe estão completamente fora da realidade. Porque eles pedem coisas, materiais que a escola não tem pra oferecer. Eu, pessoalmente, o que eu faço, é obrigado [a usar os cadernos], então não tem saída.

Vamos fazer, só que eu faço um misto dos dois, porque – o livro didático fica com eles e a apostila – essas apostilas eu acho um desperdício, não pro livro didático. Imagine, todo ano você imagina a quantidade de apostilas e que muda.

Não que na cabeça deles tá acrescentando algo. O que acrescenta mesmo é o livro didático, porque ali tem o que eles vão usar quando for fazer um concurso, quando for fazer um trabalho, até emprego.” (P11)

Quadro de entrevista 3

A resistência ao uso dos Cadernos está relacionada à falta de adequação do conteúdo com as necessidades do momento pedagógico (P1 – P2– P5 - P11), e tira a autonomia do professor porque os conteúdos já estão prontos (P11). Por outro lado, também notamos um retorno para modelos utilizados anteriormente para o ensino de Literatura (P1), conforme os livros didáticos.

Somente um dos participantes revela uma prática diferente (P8), rompendo com o modelo das escolas estaduais para adotar as orientações da rede de ensino municipal, isto é, a construção do conteúdo a partir de eixos temáticos. Tal iniciativa permite que P8 tenha maior liberdade para a elaboração das aulas, atendendo às necessidades e expectativas dos alunos.

No caso dos livros didático, alguns trazem referências a filmes inspirados em obras literárias. O livro *Painel da literatura em língua Portuguesa. Teoria estilos de época do Brasil e Portugal*, de José de Nicola, apresenta cronologicamente os períodos

literários, iniciando o estudo com dois capítulos introdutórios sobre as relações entre literatura e outras formas de expressão artística. Em todos os capítulos há sugestões de filmes para discussão com a proposta de conteúdo. Algumas das indicações da “filmoteca” são:

- *O carteiro e o poeta* (1995), direção Michel Radford: baseado no romance do chileno António Skármeta;

- *As asas do amor* (1997), direção de Iain Softley: baseado no romance *As asas da pomba*, de Henry James;

- *Auto da compadecida* (2000), direção de Guel Arraes: baseado na peça de Ariano Suassuna;

- *O crime do padre Amaro* (2002), direção de Carlos Carrera: baseado no romance de Eça de Queiros.

No último capítulo, De Nicola destaca o interesse do cinema e da televisão em produzir adaptações, inspiradas em obras literárias. Apesar de tratar da intertextualidade nos primeiros capítulos, não há orientações para um estudo específico sobre o processo de adaptação ou sobre a linguagem audiovisual.

Mesmo que o material didático não atenda plenamente às necessidades do cotidiano escolar, os professores algumas vezes utilizam os Cadernos como apoio; mas, em outros casos, eles não são levados para a sala de aula, pois contrariam a formação e a prática pedagógica do docente. De fato, se levarmos em conta a concepção de uma escola mais aberta e democrática (FREIRE, 1997), a elaboração de um material comum para todas as escolas pode ser uma forma de negar a diversidade, sobretudo pela dimensão que tem a rede estadual.

De qualquer forma, também observamos que a utilização dos Cadernos não é um impedimento para que o professor elabore o material didático de acordo com as necessidades de seus alunos.

*“Serviu porque a obra cai no vestibular e eu abri um parêntese pra falar sobre isso. Eu não teria que falar sobre isso. Eu até comentei com as coordenações e acharam bacana, porque é uma coisa mais popular, e incentivou os alunos a ler o livro.” (P9 – sobre uma atividade realizada com a minissérie *Capitu* e a obra *Dom Casmurro*)*

Quadro de entrevista 4

O professor entrevistado (P9) percebeu que a minissérie *Capitu*, exibida pela Rede Globo, poderia despertar o interesse dos alunos para a leitura do original, já que eles estavam em um momento muito peculiar de sua formação, que é a preparação para o vestibular. Experiências como essa são possíveis quando o docente tem liberdade para construir outro caminho, mais próximo das necessidades dos alunos. Infelizmente isso nem sempre acontece (P11, do quadro de entrevistas 3).

2.2. Mediação individual

A predominância de mulheres na profissão talvez possa ser explicada pela realidade familiar, pela necessidade de articular os horários de trabalho para acompanhar o desenvolvimento dos filhos, tarefa comumente atribuída à mulher.

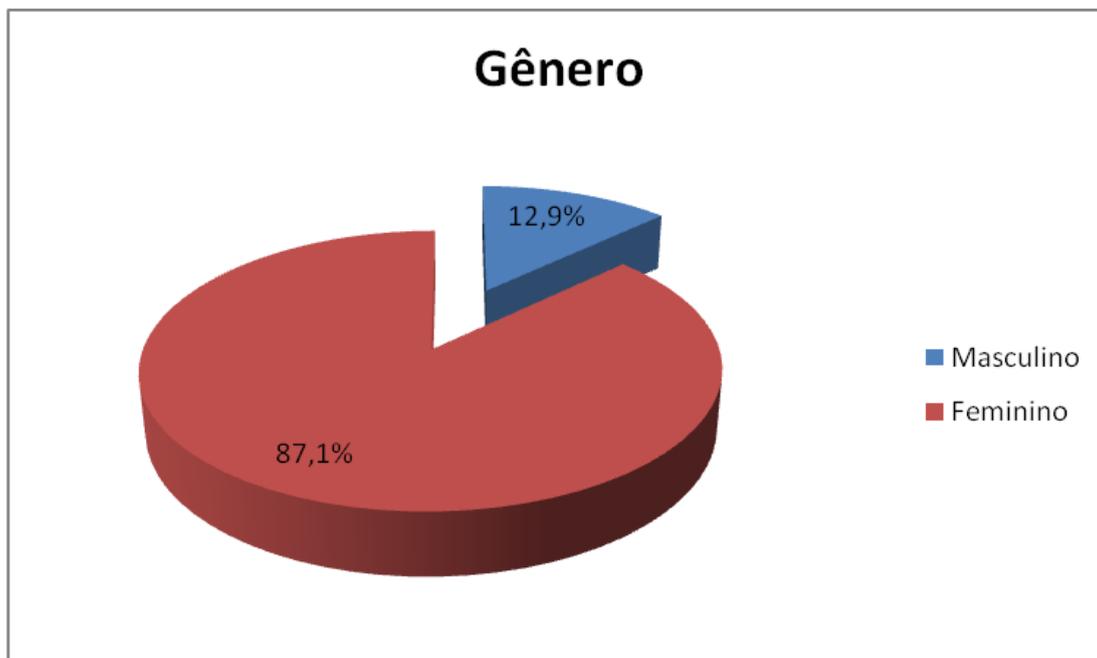


Gráfico 8

Segundo os dados do Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, na educação básica “o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se encaminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional” (BRASIL/MEC, 2009, p. 21). Mesmo a diferença dos índices da educação profissional não é muito grande (46,7% para mulheres e 53,3% para homens), bem como a do ensino médio (64,4% para mulheres e 35,6% para homens). E, conforme observamos nos dados de nossa pesquisa, esse perfil ainda prevalece em 2010/2011.

Em relação à faixa etária, podemos dizer que a profissão não é mais tão atraente, visto que não há ingresso de profissionais mais jovens. Ou seja: pela faixa etária dos professores, deduz-se que há pouca renovação no quadro docente. Esse é um fator preocupante que acontece, atualmente, nas disciplinas de Química e Física, por exemplo, cuja consequência é a falta de professores na rede.

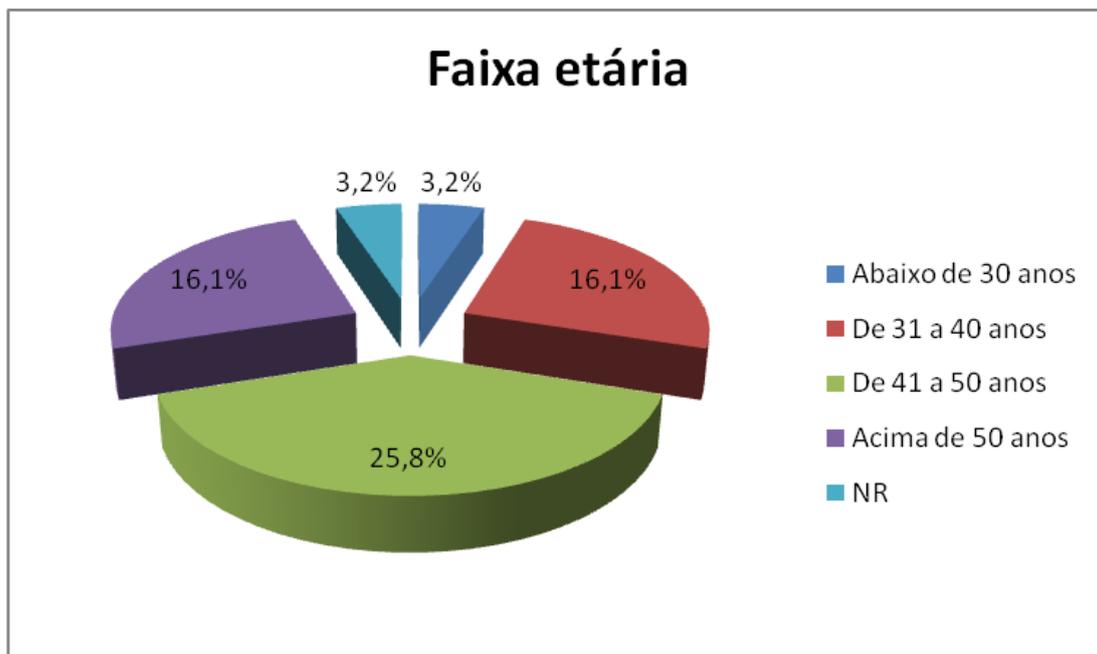


Gráfico 9

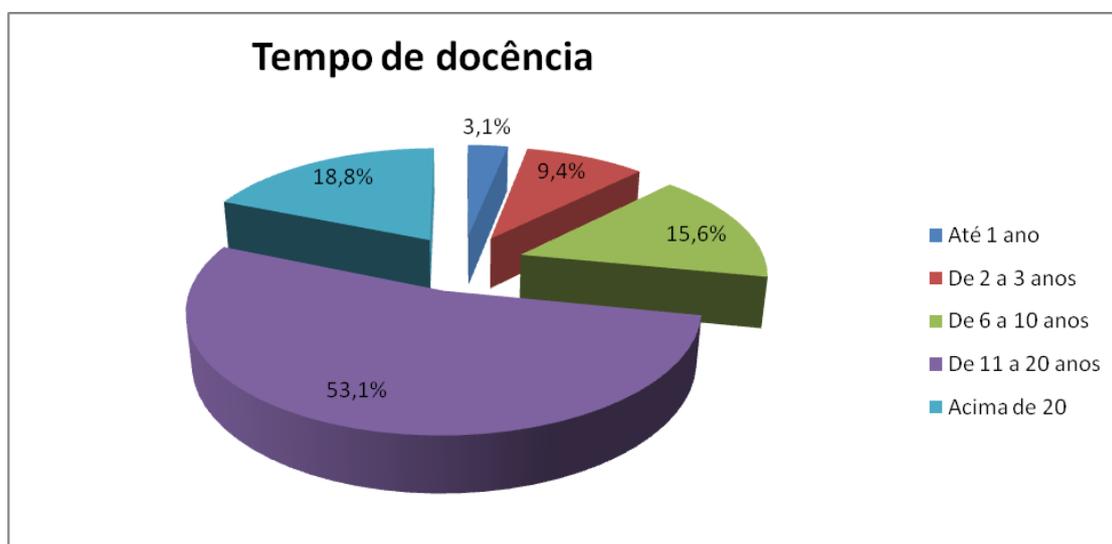


Gráfico 10

Comparando os gráficos 9 e 10, observamos que não há muita renovação no quadro de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Professores com formação anterior à década de 1990 e com média de vinte anos de experiência, esses já passaram por transformações na conduta pedagógica e vivenciariam momentos em que a relação professor–aluno ocorria de modo diferente. Muitos professores se queixam informalmente da indisciplina e, sobretudo, da ineficácia dos mecanismos de avaliação.

Os dados do ano de conclusão da graduação não diferem muito do panorama geral da escola. Tudo indica que há um equilíbrio nos referenciais de formação (Gráfico 11) no que se refere aos meios de comunicação. Mas não podemos dizer que os professores participantes não tenham tido nenhuma discussão sobre possíveis usos dos meios de comunicação em sala de aula, ou mesmo que não exista abertura na escola para realizar atividades pedagógicas com a linguagem da mídia.

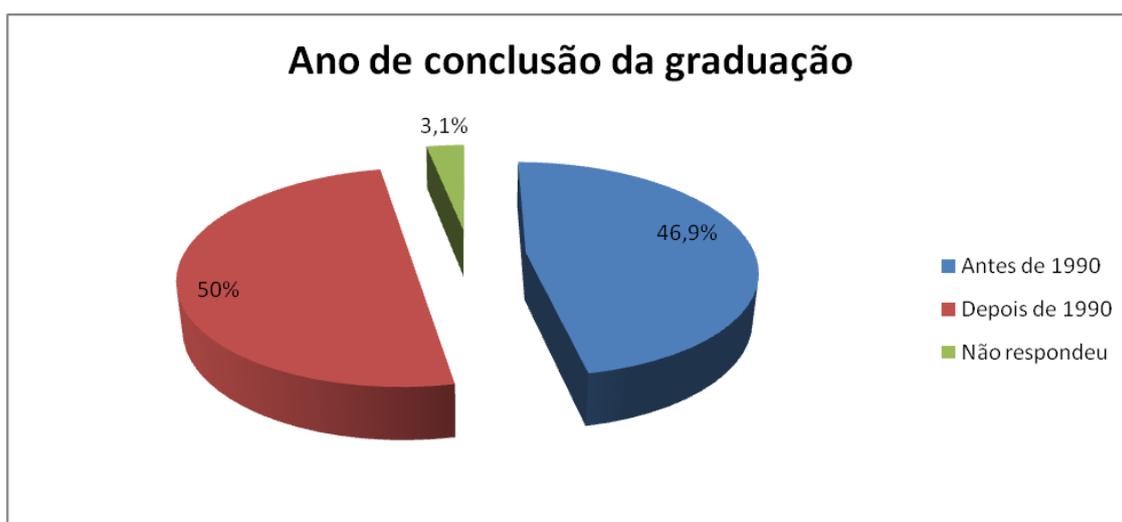


Gráfico 11

Na rede estadual, uma das opções do professor é a jornada integral com 40h/a. Esse dado pode ser significativo se considerarmos seu tempo de serviço. Nos anos que antecedem a aposentadoria, é interessante aumentar a carga horária para manter o piso salarial.

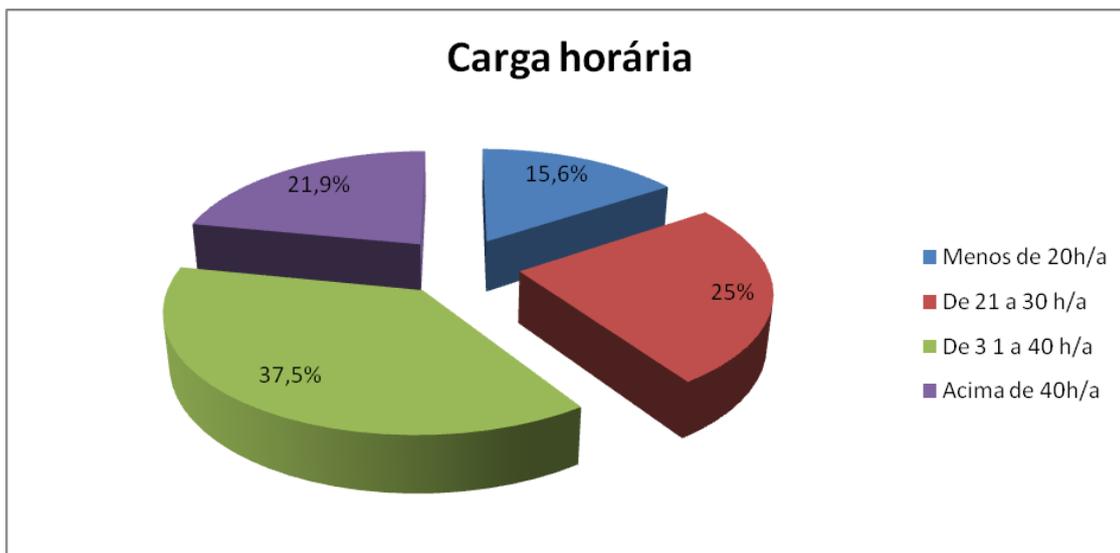


Gráfico 12

O regime de dedicação dos professores é, de fato, intenso. Eles trabalham mais de 20h/a, e o índice para a jornada reduzida é muito baixo. Em uma das entrevistas, o professor confirma a dura jornada nas redes estadual, municipal e particular, as dificuldades financeiras e também as físicas. Sem dúvida, um dos fatores para essa realidade é o piso salarial docente, conforme o Edital do concurso para professores, já citado neste trabalho.

Ademais, como também já observamos, a Lei Complementar n. 1.164/2012, para o Ensino Médio Integral, obrigará alguns professores a optar pelo trabalho em somente uma rede de ensino. Resta saber se a proposta salarial atingirá os mesmos vencimentos, lembrando que o salário na rede municipal é maior que na rede estadual.

Há interferência significativa da composição da jornada de trabalho do professor no andamento do processo pedagógico.

“Eu diminuí a carga horária para fazer um trabalho melhor. Diminuí no Estado para ter condições de trabalho. (...) Eu tenho 10h/a, eu reduzi de 20h/a. (...) Na Prefeitura estou com 25h/a e mais uma de momento coletivo.” (P8)

Quadro de entrevista 5

Nesse relato, fica claro que o piso salarial precisa de ajustes. O caso de P8 é isolado, pois a maior parte dos professores não tem como reduzir a jornada de trabalho, mesmo tendo consciência da necessidade de maior tempo para elaborar melhor as aulas. Tal fato pode trazer conseqüências para a auto-estima, já que perde o estímulo e não se reconhece como um bom profissional.

Na verdade, o Estado deve cumprir suas metas de política orçamentária e, conforme o discurso político, valorizar o magistério.

Além das interferências no fazer pedagógico, o tempo dedicado para a docência também é um impedimento inclusive para assistir a programas de TV.

“Na televisão é mais difícil porque eu vejo entre 11h30 e 1 hora. Eu quase não paro em casa”. (P1)

“Como eu dou aula o dia inteiro, fica difícil. Televisão só final de semana, à noite, filme, Fantástico, Recordnews. Mas eu não tenho tempo pra ver TV.” (P2)

Quadro de entrevista 6

2.3. Mediação situacional

2.3.1. Cenário: fora dos limites da escola

Os professores de LPL apresentam interação com os meios de comunicação conforme mostra o gráfico a seguir:

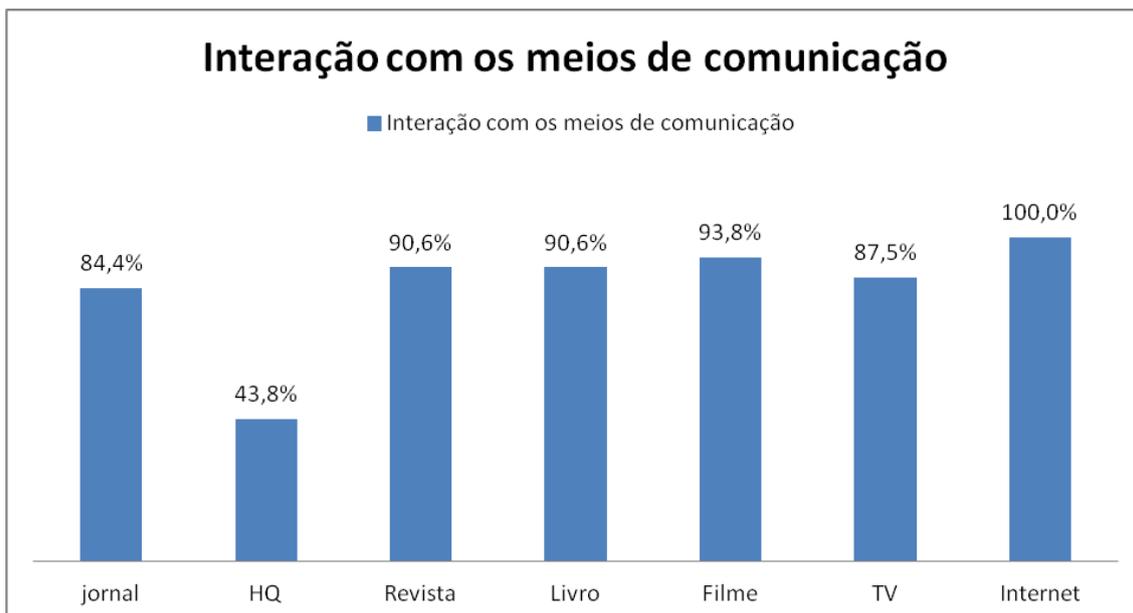


Gráfico 13

Observamos que não há muita diferença nos resultados apresentados no panorama geral. Ainda há um índice baixo para o item “História em Quadrinhos” (HQ) e, em contrapartida, um predomínio do item “Internet”. A leitura desse último dado deve ser relacionada à mediação institucional, pois muitas das orientações, dos programas, bem como das enquetes e questões da vida funcional são feitas via internet. Professores têm inclusive participado de cursos a distância promovidos pela rede estadual de ensino, conforme citamos anteriormente.

O que nos chama a atenção é o índice do item “Filme” (93,8%), revelando uma interação significativa com as linguagens audiovisuais.

Uma das questões da pesquisa solicitava pelo menos duas indicações de produtos midiáticos, de acordo a interação com realidade cotidiana, como mostram as tabelas de indicações abaixo:

Jornais	Número de indicações
Folha de S. Paulo	19
O Estado de S. Paulo	10

Tabela de indicações 1

Histórias em quadrinhos	Número de indicações
Turma da Mônica	7

Tabela de indicações 2

Revistas	Número de indicações
Relacionadas com a disciplina (Nova escola, Escola, Língua Portuguesa, Língua)	11
Informativa (Veja, Época, Isto é)	23
Entretenimento (Cláudia, Caras)	2

Tabela de indicações 3

Livros	Número de indicações
Didáticos	5
Ficção (clássicos da literatura)	12
Ficção	13
Teóricos (áreas específicas)	6

Tabela de indicações 4

Filmes	Número de indicações
Drama	12
Aventura/ação	5
Comédia	1
Documentário	1
Infantil	12
Romance	1
Comédia Nacional	3
Drama Nacional	4

Tabela de indicações 5

Programas de televisão	Número de indicações
Telejornais	20
Entrevistas	7
Novelas	6
Filmes	5

Tabela de indicações 6

Atividades realizadas no computador	Número de indicações
Pesquisas	22
Trabalho pedagógico	18
E-mail	15
Cursos on-line	10

Redes sociais	9
Jornal/notícias	7
Entretenimento	5
Busca de temas culturais (livros/filmes)	2

Tabela de indicações 7

Esses quadros de indicações nos fornecem importantes referências do capital cultural desses professores.

A preferência predominante para dois grandes jornais – *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo* pode ser explicada pelo fato de a escola receber tais publicações, que são disponibilizadas para os professores. Acrescente-se ainda a possibilidade de acesso via internet.

Embora a Turma da Mônica tenha apenas sete indicações, é preciso considerar que é o menor índice de interação comparativamente aos outros meios. De qualquer forma, a preferência pelos gibis de Maurício de Sousa é significativa, talvez pela temática ou pelo perfil das personagens, tão próximas da realidade cotidiana.

No conjunto de revistas, as indicações podem fazer parte da prática pedagógica. Aquelas direcionadas para um público específico – professores de Língua Portuguesa – abordam temas relacionados à disciplina, como é o caso da revista *Língua Portuguesa*. Não se trata de uma leitura de entretenimento, devido ao conteúdo temático.

Os livros indicados, coerentemente, são ficcionais, o que condiz com o perfil de nossa amostra. Podemos dizer que as indicações têm correlações diretas com o exercício profissional.

Na lista de filmes indicados, o que nos chama a atenção é a referência aos infantis, e também consideramos nesta categoria os desenhos. Esse dado pode ser relacionado ao gráfico 8, de gênero. O cotidiano feminino exige o acompanhamento

diário das crianças, e também acaba determinando as escolhas das atividades de lazer, como observamos no relato da professora (P17):

“Eu tenho uma filha de 11 anos e, desde que ela nasceu, eu só vou assistir o circuito infantil. Então um amigo me disse assim: – ‘Nossa, então a maternidade é a causa da falha intelectual, cultural’. Primeiro porque não dá pra sair e deixar a família (...), aquelas coisas de mãe mesmo. Então, eu tô curtindo muito cinema infantil, teatro infantil.” (P17)

Quadro de entrevista 7

Considerar, no entanto, que as atividades domésticas e familiares de hoje ainda estão restritas ao universo feminino, isto seria ingenuidade. Um dos poucos professores entrevistados também traz as mesmas referências.

“Como sempre vou ao cinema com meu filho, sempre há um, mas para mim mesmo não tenho ido. Ele gosta de aventura. Todo filme que tem como contexto algo da ciência, espaço, o nebuloso, o etéreo.” (P2)

Quadro de entrevista 8

No que se refere à televisão, as indicações de telejornais é predominante, provavelmente pela rotina dos horários de trabalho, que se articulam com a programação televisiva, e pelo conteúdo informativo.

O uso do computador, conforme já discutimos, se deve ao fato de a rede estadual operar a internet como canal de comunicação, por isso os índices são iguais aos do gráfico 4, item “Internet”: de 100%. As tarefas realizadas envolvem predominantemente o exercício profissional, como pesquisas, trabalho pedagógico, cursos *on-line*. Dois itens também merecem destaque – *e-mail* e redes sociais –, pois mostram um *habitus* de caráter socializador.

O que podemos notar é que, de modo geral, esses professores não somente interagem com os meios, como também os levam para a sala de aula, a fim de realizar leituras e interpretações das mensagens.

Na fala dos professores, é possível observar que existe abertura para o debate; a sala de aula torna-se, portanto, um espaço de negociações, bem como de trocas sociais e culturais (OROZCO GÓMEZ, 2009, p. 13), na medida em que viabiliza o diálogo.

Neste sentido, Orozco Gómez nos aponta que, para as “novas educações”, haveria, além de novas estratégias pedagógicas, outros materiais que deveriam ser didatizados (ibid., p. 8), o que implicaria, também, a revisão dos conteúdos necessários para os jovens compreenderem a contemporaneidade e terem uma formação mais condizente com as exigências do mundo globalizado.

A mediação que ocorre fora da escola, isto é, o convívio cotidiano do professor com os meios torna viável a didatização de textos audiovisuais que não foram produzidos com fins pedagógicos. E, pelos dados da pesquisa, percebemos que a interação dos docentes com a mídia na vida cotidiana favorece as mudanças no ecossistema comunicativo da escola.

A interação, por exemplo, com as adaptações pode ser analisada no seguinte gráfico:

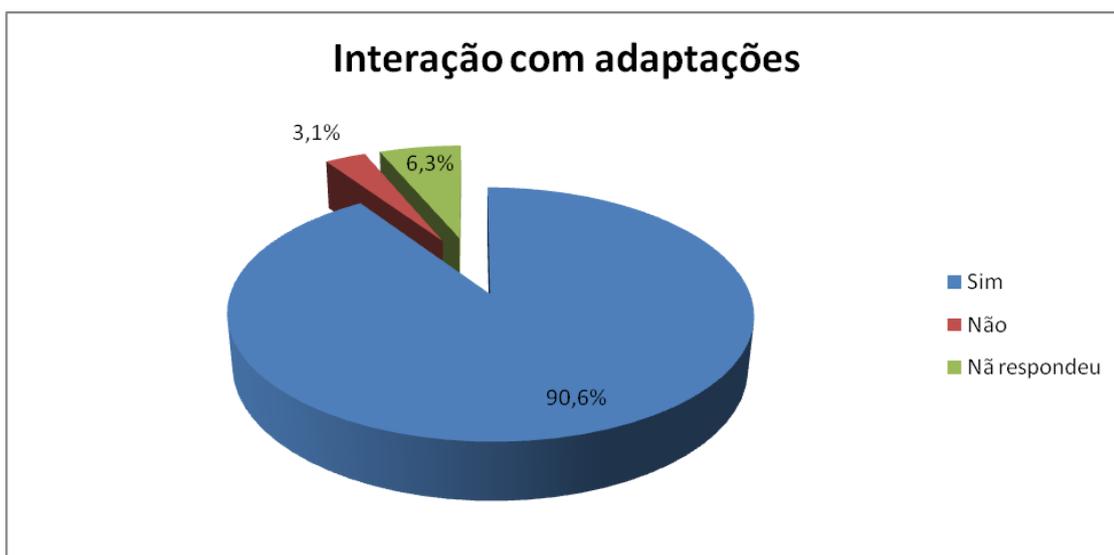


Gráfico 14

Os índices são bem relevantes. A interação com as adaptações mostra que os entrevistados têm preocupação ou curiosidade sobre como se processou a transposição

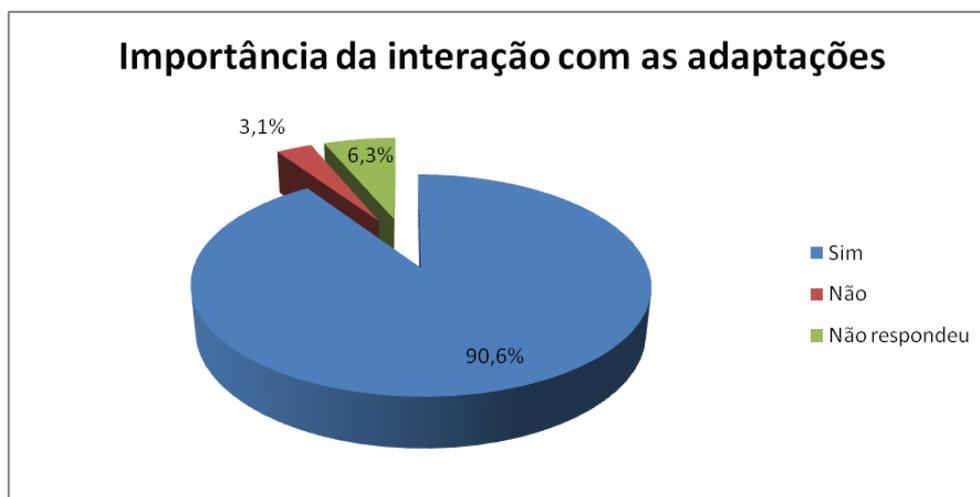
de linguagens. Nas entrevistas, alguns revelaram a expectativa da fidelidade ao texto original, por não concordarem com a deformação, enquanto outros reconhecem as diferenças com a linguagem audiovisual.

“E assim foge um pouco, não pouco, totalmente do livro”. (C5)

“Dos filmes que eu tenho, eu coleciono filmes. Isso é uma prática que eu faço há alguns anos, não somente com literatura, mas geral. As adaptações que eu tenho, são filmes franceses, europeus. Então já tem aquela morosidade e eles gostam daqueles com mais ação.” (C6)

Quadro de entrevista 9

A interação não só se efetiva, como também é considerada importante para a formação cultural e a possível utilização em sala de aula, como mostra o gráfico 15:



Quadro estatístico 15

Os entrevistados não só acham relevante assistir às adaptações, como realizam a interação (gráfico 13). As indicações de adaptações foram:

Professores de português	
Literatura Brasileira	Literatura estrangeira
<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> : 11	<i>Os miseráveis</i> : 2
<i>O cortiço</i> : 5	<i>O nome da rosa</i> : 2
<i>Dom Casmurro</i> : 4	
<i>Auto da compadecida</i> : 3	
<i>Vida secas</i> : 2	

<i>Morte e vida Severina: 2</i> <i>Caramuru: 2</i> Literatura Portuguesa <i>O primo Basílio: 4</i> <i>O crime do Padre Amaro: 3</i> <i>Capitu (TV)</i>	
---	--

Tabela de indicações 8

Podemos dizer que a indicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas* se dá pelo fato de o romance compor o conteúdo programático e ser um clássico da literatura brasileira que consta, a propósito, em listas de leituras para exames vestibulares. A adaptação tem o mesmo título do original e tende mais para a fidelidade do que para os desvios. Esse aspecto pode ser considerado como fator decisivo para a possibilidade de realização de trabalho pedagógico, na visão dos professores participantes.

Em uma das questões do questionário, há referência sobre a adaptação de *Memórias póstumas de Brás Cuba*, do romance de Machado de Assis, foi lançado em 2001, com direção de André Klotzel::

- *ótima adaptação, buscou mostrar a ironia machadiana, foi “fiel” à época, ao vocabulário e ao texto;*

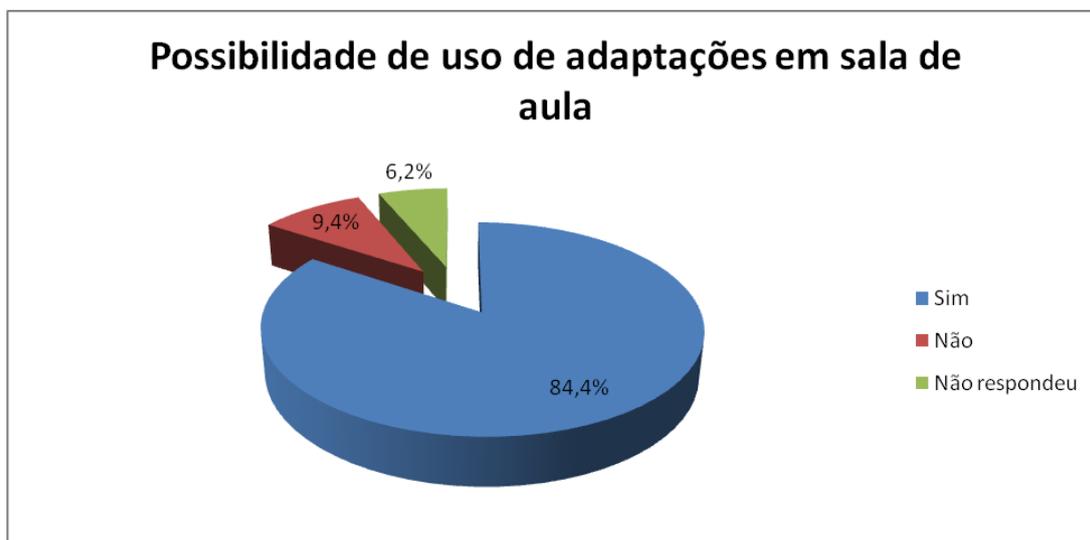
- *segue uma certa fidelidade ao livro. Reginaldo Farias faz uma excelente performance interpretação Brás Cubas;*

- *o filme foi muito bem realizado, retrata todas as passagens importantes do livro, mas nada como ler Machado no original para perceber por si mesmo a ironia da sua escrita.*

Como podemos perceber a constituição do gosto pela adaptação cinematográfica se configura a partir da fidelidade ao texto literário original.

2.3.2. Cenário: dentro da escola

O gráfico seguinte revela a disposição do professor em didatizar as adaptações, por reconhecer que tal estratégia permite dinamizar o conteúdo das aulas:



Quadro estatístico 16

As justificativas para as respostas afirmativas foram:

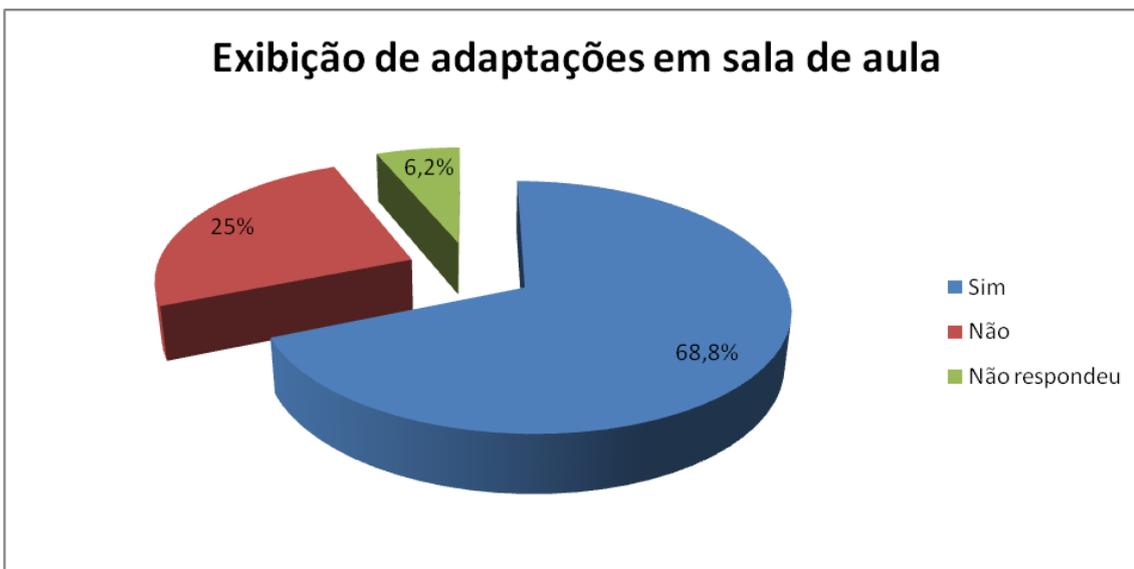
- *Para que eles busquem o livro e possam fazer uma comparação crítica entre os dois;*
- *Acredito ser uma maneira de despertar o interesse do educando para a leitura de uma ou releitura da obra impressa, auxilia na captação de informações “novas”, uma vez que a linguagem do cinema difere da literária;*
- *Para os alunos do 3º (Ensino Médio) fica mais fácil para que eles possam entender o contexto histórico;*
- *Os alunos gostam e é possível contextualizar com os conteúdos curriculares;*
- *É importante apresentar meios/mecanismos diversificados para que o aluno tenha interesse;*

- *Desde que haja condições para o preparo e a posterior execução;*
- *Amplia a visão de mundo do aluno;*
- *Podemos trabalhar qualquer filme de forma interdisciplinar;*
- *Facilita a aceitação do público jovem;*
- *Aproxima as pessoas da obra, além de fornecer conhecimento dos costumes da época;*
- *Permite verificar várias visões, tanto do escritor quanto do cineasta;*
- *Facilita a compreensão da linguagem;*
- *É uma forma divertida de conhecer a história, seja através de filmes ou peças teatrais.*

Um das justificativas para as respostas negativas foi:

- *Dificuldade do uso da sala de projeção (agendamento), desde que haja infraestrutura.*

Como observamos, o uso ou não dessas linguagens ainda está condicionada à mediação da infraestrutura, como a disponibilidade da sala de vídeo e a articulação de horários. A presença das adaptações em sala de aula pode ser constatada no quadro abaixo:



Quadro estatístico 17

Em algum momento de sua prática pedagógica, o professor de LPL já trabalhou com as adaptações, como observamos no índice de 68,8%. Segundo as entrevistas, muitas vezes, com a impossibilidade de exibir o filme inteiro, eram feitos recortes para comparar a adaptação com o texto original.

Algumas experiências foram relatadas durante as entrevistas (P5 e P6), quando os professores mostram que, mesmo sem um trabalho pedagógico sistemático com as adaptações ou com orientações definidas institucionalmente, eles desenvolveram estratégias a fim de despertar o interesse dos alunos para a leitura.

“Eu já levei adaptações em sala de aula. Levei Machado de Assis. (...) Eu acho importante ter passado pra eles [alunos], para que eles possam conhecer um pouquinho das obras literárias. (...) Não só a adaptação de Dom, O cortiço, vários outros. (...) Primeiro eu dei uma introduzida no assunto, porque senão só eles assistirem não ia valer de nada. Então dei uma introduzida no assunto, passei o filme pra eles. E eles entenderam muito bem, trabalharam bem. Mas é claro que o filme não vai substituir o livro.” (P5)

“Eu pedi Morte e vida Severina, eles tiveram que fazer uma apresentação, e alguns escolheram a mídia pra estar montando. Então eles fizeram uma releitura de Morte e

vida Severina de acordo com o jeito, como que eles quisessem: na forma de desenho, eles encenaram, fizeram filminho... E foi bacana, porque mexia com internet e as várias mídias. E eles entendem mais que a gente, muito melhor do que a gente. Eles me falavam e eu dizia: – ‘Tá, faz do jeito que vocês quiserem, eu não sei o que vocês estão dizendo, desde que seja um produto bacana’.” (P6)

Quadro de entrevista 10

Para que a atividade mostre resultados positivos, o professor precisa compreender as expectativas dos alunos e os movimentos de interação com a linguagem cinematográfica. Há referências à importância de uma contextualização e da seleção dos filmes, trabalho que muitas vezes resulta em dramatização, conforme o relato de P6. Essa autonomia é essencial para criar condutas pedagógicas que aproximem os alunos dos textos literários.

“Não trabalho assim, com filme em si. Eu até peço para os alunos, se quiserem, dar uma olhada no filme. Mas normalmente eu os faço eles lerem o livro, e a gente faz uma discussão sobre o que foi lido, sobre os personagens e o que a gente pode fazer com esse livro. Às vezes a gente faz o teatro.” (P11)

Quadro de entrevista 11

As peças de teatro inspiradas em obras literárias são bem aceitas pelos professores, que, muitas vezes, propõem a dramatização a serem apresentadas em Feiras Culturais ou para avaliação da disciplina.

Podemos verificar que um bom percentual de professores de Língua Portuguesa e Literatura utilizaram adaptações cinematográficas na sala de aula, com realização de discussões antes e após a exibição dos filmes. Tal aspecto é muito importante para que a atividade não se configure como um recurso para matar o tempo ou cobrir janelas. Ou seja, a atividade deve estar articulada ao conteúdo e ao momento pedagógico da escola. O objetivo era despertar o interesse pela leitura, através de estratégias pedagógicas com

enfoque no estudo das diferenças entre as linguagens verbal e audiovisual, o que permitia a discussão sobre a obra original e as adaptações.

O destaque para este item é o fato de os professores de outras áreas também já terem utilizado adaptações em sala de aula. Professores de Sociologia/Filosofia e História, por exemplo, afirmaram que as imagens permitiam uma melhor discussão e memorização da história.

2.4. Mediação tecnológica

Os estudos de Orozco Gómez sobre as audiências e as mediações nos fornecem subsídios teóricos para compreender a interação entre os sujeitos-audiência e o meio tecnológico. Para ele, a audiência é

(...) asumida como conjunto segmentado a partir de sus interacciones mediáticas de sujetos sociales, activos e interactivos, que no dejan de ser lo que son mientras entablen alguna relación siempre situada con el referente mediático, sea ésta directa, indirecta o diferida. (2001, p. 23)

E acrescenta:

(...) “recepción” no puede entenderse como mero recibimiento, sino como una interacción, siempre mediada desde diversas fuentes y contextualizada material, cognitiva y emocionalmente, que se despliega a lo largo de un proceso complejo situado en varios escenarios y que incluye estrategias y negociaciones de los sujetos con el referente mediático de la que resultan apropiaciones variadas que van desde la mera reproducción hasta la resistencia y la contestación. (Ibid., p. 23)

Como se percebe, a interação projeta múltiplos resultados, que dependem da maneira como ocorrem as mediações, pois elas advêm de um “*proceso estructurante que configura y orienta la interacción de las audiências*” (ibid., p. 23).

Orozco Gómez trata das audiências na perspectiva da interação com a televisão, perspectiva muito pertinente para este trabalho, por reconhecermos que a adaptação de textos literários também está presente na TV. E mesmo quando produzida para o cinema, é muitas vezes exibida na programação televisiva ou, então, se encontra disponível em DVD.

O desafio de ensinar com a televisão ou ensinar televisão é que, em se tratando de visualidade, ela ainda é considerada um meio – provavelmente por sua natureza popular – de menor valor cultural. Não é o que pensa Arlindo Machado no livro *A televisão levada a sério*. Para o autor,

(...) dizer que na televisão só existe banalidade é um duplo equívoco. Em primeiro lugar, há o erro de considerar que as coisas são muito diferentes *fora* da televisão. O fenômeno da banalização é resultado de uma apropriação industrial da cultura e pode ser hoje estendido a toda e qualquer forma de produção intelectual do homem. (2001, p. 9)

Há programas de pouca qualidade na televisão, mas também outros com qualidade. A questão colocada por Machado é que “a televisão é e será aquilo que nós fizermos dela” (ibid., p. 12), ou seja, o que valorizamos na TV, o que escolhemos para ver, como vemos e o que vamos discutir sobre esta mídia. Isso é levar a televisão a sério.

Mas é claro que também precisamos reconhecer que os programas televisivos não dão uma margem muito grande de opções. Vale as escolhas do telespectador, porém limitada ao que é exibido. Quando Bourdieu (1997, p. 19) trata do jornalismo na

televisão, por exemplo, ele aponta as imposições do veículo quanto à limitação do tempo e aos assuntos em pauta. As imposições sobre a produção também ocorrem para outros formatos da TV, com as telenovelas, os programas de variedades, etc.

De qualquer forma, o nos interessa é que existe uma audiência que:

Ao largo del libro se asume a la televisión y a los sujetos-audiencia como susceptibles de transformación. La tesis que sostengo es que las audiencias se han venido haciendo, y trato de desarrollar a lo largo del libro, dentro de una mirada que privilegia el análisis sobre la descripción y que reconoce a lo televisivo como objeto legítimo y además prioritario para entender el intercambio societal en su conjunto y que aspira a entendernos el como sujeto sociales con un nuevo status que nos distingue histórica y culturalmente: el ser audiencias múltiples de los medios. (OROZCO GÓMEZ, 2001, p. 12)

A importância da audiência é o fato de propiciar, nesse processo estruturante, o “*juego de subjetividades, de modos de percepción y reconocimiento, ubicados em el ámbito de lo simbólico*” (ibid., p. 24), contribuindo para modificar as relações nos vários segmentos sociais, como a família, a escola, o trabalho, entre outros. As formas de intercâmbio social introduzem outra maneira de construir as sensibilidades e as afetividades no espaço e no tempo.

Nessa perspectiva, Orozco Gómez (ibid.) trata de quatro aspectos que compõem a complexidade da televidência, originados pela natureza de um vínculo que o teórico vai chamar de “policromático”. São as dimensões: linguística, mediática, técnica e institucional. A linguística televisiva diz respeito a uma gramática particular que articula várias linguagens – visual, verbal (oral e escrita), musical –, formando um mosaico que privilegia a conotação. A dimensão mediática refere-se aos gêneros televisivos, isto é, são os formatos industriais que compõem a programação. A tecnicidade revoluciona a própria maneira de ver TV, pois hoje é possível abrir janelas diferentes na tela e

construir um hipertexto zapeando com canais, além da qualidade das imagens que cada vez mais nos dão a ideia de realidade com o sistema digital e a técnica em 3D. A televisão, como instituição, oferece um conjunto programático que atribui aos sujeitos-audiência uma suposta liberdade, visto que o parâmetro para decisões sobre os conteúdos dos programas tem um caráter mercadológico.

Para estudarmos as mediações relacionadas à videotecnológica, tais dimensões precisam ser levadas em conta. A teoria das mediações, discutida por Orozco Gómez, trata da existência de audiências ou grupo de audiências cuja interação com os meios produz novas sensibilidades, novos imaginários e novos modelos de ser e estar no mundo. O teórico estuda especificamente a televisão, cuja linguagem difere da cinematográfica.

Arlindo Machado atesta que “ainda hoje, o vídeo é largamente utilizado, no mercado de massa, como mero veículo do cinema” (2002, p.188), e por questões técnicas de definições de imagens, certamente assistir a filmes na tela de televisão produz percepções diferentes. Na tela menor, os quadros algumas vezes configuram-se como sinédoque, mesmo que se opere com a tecla zoom³³. Imagens panorâmicas perdem o sentido da amplitude do espaço e da profundidade. Além disso, a sala escura

dirige todos os olhares para um único ponto luminoso do espaço – a tela onde são projetadas as imagens -, o vídeo em geral ocorre em espaços iluminados, em que o ambiente circundante concorre diretamente com o lugar simbólico da tela pequena, desviando a atenção do espectador e solicitando-o permanentemente (2002:198).

³³ A tecla zoom do controle remoto permite selecionar três estágios de dimensões do quadro. Vale dizer que a ampliação da imagem pode ocultar partes do quadro

Outro bom exemplo são as produções cinematográficas em 3D. Na tela comum de TV não é possível a reprodução dos mesmos efeitos. Já existem no mercado aparelhos tecnicamente capacitados para 3D, porém devido ao custo do equipamento não é acessível para o grande público.

No caso de filmes adaptados exibidos na televisão ou em DVD, a diferença é o local de sua recepção: nas telas do cinema ou na TV instalada na sala de estar.

Nas entrevistas, não constatamos referências às formas de apreensão das adaptações cinematográficas através das telas da televisão. A escolha do cenário de interação realizada pelos entrevistados é feita de acordo com as possibilidades de tempo, por impedimentos para ir ao cinema ou por comodidade. De qualquer modo, é importante salientar que

“o espectador de vídeo em geral resiste a se dirigir a um espaço público de exibição, sobretudo quando pode levar a fita³⁴ para ver em casa ou assistir diretamente na televisão. Tudo isso quer dizer que a atitude do espectador em relação à mensagem videográfica é não apenas eventual e acidental como também, na maioria das vezes, dispersa e distraída” (MACHADO, 2002:198)

De acordo com os relatos dos entrevistados, nota-se que a diferença na percepção das imagens não traz nenhum impedimento, pois o objetivo durante a interação com as adaptações cinematográficas é verificar se a construção do enredo é fiel ou não à obra literária.

Há reconhecimento das diferenças de suporte, de que não há como simplesmente reproduzir as palavras e transformá-las em imagens. A gramática da linguagem

³⁴ Os aparelhos VHS que funcionavam com fitas de vídeo, hoje foram substituídos pelos aparelhos em DVD, com uma qualidade um pouco melhor do que os antigos VHS, mas sem o alcance das imagens das telas de cinema. O aprimoramento do equipamento não invalida as afirmativas de Arlindo Machado.

audiovisual passa despercebida, e talvez por isso o estudo proposto pelos professores seja somente a comparação, privilegiando sobretudo a fidelidade da adaptação com relação à obra literária:

- *Ensaio sobre a cegueira* – “Achei interessante, mas a obra escrita era mais ‘rica’, perdendo-se essa característica do filme”.

- *O cortiço* – “Achei interessante, mas a leitura do livro é bem melhor, pois há mais detalhes. O filme é mais objetivo, perdendo um pouco da essência”.

- *O beijo da mulher aranha* – “Aliás, li o livro, [vi] o filme e a peça de teatro. A peça de teatro é idêntica ao conteúdo do livro, já o filme deixou a desejar em vários aspectos”.

O movimento comparativo poderia ser mais rico caso se discutisse a composição das imagens, como os cortes e a edição, a utilização de planos cinematográficos (*plongé*³⁵, *contra-plongé*³⁶, *panorâmica*³⁷) para a construção dos sentidos do texto relacionados à sequência narrativa e à caracterização das personagens. Conforme Meyrowitz,

“as tomadas de *close up*³⁸ estimulam as distâncias de intimidade e encorajam os espectadores a terem uma conexão pessoal com a pessoa fotografada. Geralmente, o principal personagem num programa ou filme é a primeira pessoa vista em *close ups* freqüentes. Pessoas vistas a maiores distâncias muito provavelmente serão percebidas em termos de seus papéis sociais”

³⁵ Focaliza o objeto de cima para baixo.

³⁶ Focaliza o objeto de baixo para cima.

³⁷ Rotação da câmera em um eixo.

³⁸ Focaliza o objeto em primeiro plano, em destaque.

Ou seja, seria preciso compreender a gramática do audiovisual para que a interação se processe de maneira eficaz.

2.5. Mediação de paratextos: estratégias de audiência

A noção de paratexto editorial é discutida por Genette, no livro *Paratextos editoriais*, e diz respeito a um conjunto de textos (prefácio, posfácio, etc) que circundam a publicação de livros:

“sempre carregando um comentário autoral, ou mais ou menos legitimada pelo autor, constitui entre o texto e o extratexto uma zona não apenas de transição, mas também de transação: lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, de uma ação sobre o público, a serviço, bem ou mal compreendido e acabado, de uma melhor acolhida do texto e de uma leitura mais pertinente – mais pertinente, entenda-se, aos olhos do autor e de seus aliados” (2009: 10)

Ou seja, operam, de certa forma, para direcionar a leitura estabelecendo um contrato de comunicação. As mensagens paratextuais não são obrigatórias nem possuem critérios absolutos de produção e circulação:

os caminhos e meios do paratexto não cessam de modificar-se conforme as épocas, as culturas, os gêneros, os autores, as edições de uma mesma obra, com diferenças de pressão às vezes consideráveis: é uma evidência reconhecida que nossa época ‘midiática’ multiplica em torno dos textos um tipo de discurso desconhecido no mundo clássico (GENETTE, 2009: 11)

Os paratextos possuem duas subcategorias: peritexto e epitexto. O peritexto diz respeito a estratégias da edição e de responsabilidade do editor. O epitexto é todo elemento paratextual que circula fora do livro,

“ao ar livre, num espaço físico social virtualmente ilimitado (...)Em qualquer lugar fora do livro pode ser, por exemplo, em jornais e revistas, emissões de rádio ou televisão, conferências e colóquios, qualquer intervenção pública eventualmente conservada sob a forma de gravações ou textos impressos.”
(GENETTE, 2009: 303)

Utilizamos a noção de paratexto para discutirmos as estratégias que envolvem as audiências de produções cinematográficas. Desse modo, consideramos como peritexto, as entrevistas, os comentários e o *making of*³⁹ que são editados como extras, junto com os filmes em DVD. O epitexto apresenta uma variedade de textos que circulam na televisão, no cinema ou no jornal (impresso/digital), entrevistas com atores e produtores. Em ambos, peritexto ou epitexto, também vale o objetivo de estabelecer um contrato de comunicação, ou seja, um acordo prévio para a apreensão do filme.

Trataremos mais especificamente dos epitextos por terem grande circulação e, nesse sentido, possuírem também maior alcance em relação à audiência. Os peritextos estão restritos aos chamados extras ou bônus⁴⁰ nos DVDs e nem sempre são vistos pelo espectador, ou acessados antes da exibição do filme para exercerem uma influência significativa para a apreensão do filme.

Epitextos são as campanhas de divulgação, como pôsteres, cartazes, *trailers*, entrevistas, etc., tem como objetivo seduzir o espectador a ir ao cinema. A televisão utiliza-se de chamadas no interior de sua programação: no caso das telenovelas, por exemplo, os paratextos ganham intensidade tanto no período que antecede sua estreia, quanto durante os capítulos finais; em alguns telejornais também são apresentados *flashes* das reportagens que irão ao ar nos programas de domingo, dia da semana em que

³⁹ Trata-se de um documentário que narra o processo de produção do filme

⁴⁰ Os extras e o bônus são introduzidos em faixas diferentes do filme.

há uma forte concorrência pela audiência. Trata-se da mediação referencial que seria capaz de motivar ou induzir o espectador a ir ao cinema, amarrar o telespectador ao aparelho de televisão ou mesmo comprar a última revista de variedades. E tudo isso diz respeito à divulgação e às propagandas dos próprios meios.

O cinema e a televisão utilizam estratégias para lançamento de suas produções, pois estão sujeitos à audiência para se sustentar enquanto indústria do audiovisual. Para isso, acionam o próprio espaço – nas telas de cinema e de TV –, além das diversas mídias: jornal, revista, internet.

Planejam-se eventos, propagandas, pesquisas sobre perfil do espectador, muito antes da exibição dos filmes, na tentativa de ampliar o público, isto é a audiência.

Epstein, em seu livro *O grande filme: dinheiro e poder em Hollywood* (2008), desmistifica o *glamour* que existe em torno do cinema hollywoodiano, das premiações do Oscar, do cotidiano de atores e atrizes que protagonizam narrativas memoráveis, tanto pelo recorde de bilheteria, quanto pelo fracasso. Ao relatar a trajetória histórica do cinema, Epstein revela a natureza desse entretenimento, ou seja, o de ser uma indústria e, por isso, operar com mecanismos próprios para sua produção, circulação e recepção a fim de obter maior rentabilidade. Dinheiro e poder são premissas que não podem ser desvinculadas do cinema. O filme gera lucro não somente pelo filme, mas também por outros produtos que dele derivam: DVD, CD, brinquedos, roupas, livros...

O cartaz foi uma das primeiras estratégias de *marketing*. Conforme Quintana, “o cartaz, através de uma mensagem escrita, convocava os ocasionais transeuntes para presenciar a novidade do cinematógrafo, exortava-os para ver o aparelho revolucionário capaz de representar o movimento” (2005, p. 42-3).

E, historicamente, os meios de divulgação ganharam cada vez mais importância, devido à necessidade de se ampliar o público pagante – daí os paratextos passaram a ser veiculados em vários segmentos midiáticos.

Na década de 1940, o cinema hollywoodiano tinha um público razoável, mesmo sem estratégias de *marketing*. Era uma atividade de lazer com um perfil de espectador bem definido: “saíam de casa para assistir qualquer filme que estivesse passando no bairro” (EPSTEIN, 2008, p. 13). O lucro provinha desse público que frequentava as salas de projeção, e a divulgação das películas iniciava-se em sua *avant-première*: “Era durante essas primeiras exhibições que os filmes recebiam as críticas e tornavam-se conhecidas do público, iniciando-se o boca-a-boca, que constituía a principal forma de publicidade para essas películas” (ibid., p. 16).

A renda ficava restrita à bilheteria americana, pois o mercado estrangeiro não oferecia nenhuma vantagem:

embora houvesse estratégias de marketing com ligeiras variações de um estúdio para outro, fazer cinema naquela época era um negócio relativamente simples. Os estúdios não licenciavam seus personagens para brinquedos, jogos, camisetas e outros tipos de merchandising. O mercado estrangeiro rendia algum dinheiro, mas essa renda era contrabalançada pelos altos impostos – na Grã-Bretanha, por exemplo, a taxa de importação era de 75% –, e a maioria dos países europeus e asiáticos tinha restrições à repartição da moeda. Assim, era quase impossível reaver lucros obtidos no exterior. (Ibid., p. 15)

Além das dificuldades da própria indústria em expandir o mercado, o cinema ainda contou com a entrada da televisão como fonte de lazer e entretenimento. Naquela época, alguma coisa precisava mudar para que a indústria não perdesse espaço e ainda pudesse aumentar os lucros. Walt Disney foi o primeiro idealizador das estratégias de *marketing* como vemos hoje, licenciando o uso da figura de Mickey Mouse e de outros

personagens em brinquedos, livros e jornais. E, também, diferentemente dos estúdios da época, Disney apostou no público infantil, que passou a consumir o filme de animação, os brinquedos, os livros. O filme *Branca de Neve e os sete anões* faturou milhões de dólares, rendendo também um bom lucro com a venda de discos contendo a trilha sonora e com os seus personagens licenciados.

Com *Branca de Neve e os sete anões*, Disney fez mais que definir um novo público para o cinema; ele indicou o rumo futuro da indústria do entretenimento em geral. E nele, os lucros reais viriam não de enxugar os custos da produção de filmes, mas da criação de direitos de propriedade intelectual que pudessem ser adquiridos, mediante licença, por outras mídias, durante longos períodos. (Ibid., p. 23)

Desde a iniciativa de Disney, tais estratégias têm sido utilizadas com frequência para a divulgação de filmes. Segundo Santos, o *movie marketing* é “um segmento que prioriza o cinema enquanto produto cultural” (2004, p. 4) e que utiliza uma série de mecanismos de propaganda, cujo objetivo é aumentar os lucros seduzindo possíveis espectadores.

A indústria cinematográfica, hoje, não sobrevive apenas da produção do filme, ou melhor, da venda de ingressos nas bilheterias, por isso ela cria outras formas de gerar mais lucro graças a uma visão empresarial. É preciso preparar e incentivar o público a ir ao cinema e a consumir os produtos que dele forem gerados: camisetas, brinquedos, livros, CDs, DVDs, etc.

Um dos fatores mais importantes está na circulação de informações sobre o filme, pois

a forma como somos informados sobre um filme que será em breve lançado ou as notícias sobre o ator de nosso agrado são, em sua

maioria, planejadas pelos profissionais de marketing responsáveis pela comunicação do estúdio e de seus produtos. (SANTOS, 2004:8).

Tais informações são passadas por propagandas veiculadas no jornal, no rádio, na TV, em revistas, *sites* da internet, entrevistas, *trailer*, etc. Trata-se de um planejamento estratégico para ampliar o público. Entretanto, não são apenas os mecanismos de divulgação que podem influenciar a audiência. De acordo com Santos (2004), podemos ter outros fatores, tais como:

- a) fidelidade à marca: na verdade, ela não existe em relação ao filme em si, mas pode existir quando direcionado pelos produtos licenciados;
- b) filme com perfil *blockbuster*: temas comuns nas mídias, de conhecimento do público, ou inspirados em séries de TV, HQ que obtiveram grande sucesso;
- c) filme *summer movie*: também tem um perfil *blockbuster*, mas são lançados especificamente no período de férias escolares; além das produções Disney/Pixar, no Brasil também temos os exemplos das produções de Didi e de Xuxa;
- d) vida útil do filme: durante o período de divulgação, não há como controlar a opinião pública, tendo em vista que a divulgação ganha força no chamado boca a boca e, dependendo da maior ou menor empatia com a narrativa, será vendido em DVDs mais rapidamente ou não;
- e) a semana de estreia: esse é um momento decisivo, por isso a data não pode ser escolhida aleatoriamente.

Diz Santos que se trata de uma escolha estratégica baseada em informações sobre os demais lançamentos da semana, programação especial em algum canal de televisão, acontecimentos que possam atrair o público aguardado para a estreia,

quantidades de salas disponíveis para o lançamento do filme. (Ibid., p. 23);E o autor acrescenta um último fator:

f) atores já consagrados e grande aceitação por parte do público; tornam-se, na visão de Santos “uma ferramenta dessa indústria, um argumento para a venda” (2004, p. 23).

As primeiras notícias sobre o filme começam a circular pelas várias mídias, operando uma mediação entre o filme e o espectador; por isso, têm um papel decisivo na composição da audiência.

O cartaz é um dos mecanismos de divulgação mais importante, segundo Quintana, pois, “uma vez estabelecido o layout do cartaz, este fundamenta as demais peças impressas” (2005, p. 52). Os jornais são muito utilizados nas campanhas publicitárias, por circularem diariamente e pelo seu baixo custo. Já as revistas especializadas, estas contribuem especialmente para a promoção do lançamento em DVD, além de poderem ceder espaços maiores do que no jornal e com uma melhor qualidade de imagens, ainda que tenham maior custo. O *teaser trailer* é um pequeno vídeo que circula muito antes da estreia e que não traz muitas informações sobre o filme; já o *trailer* tradicional apresenta, em linhas gerais, a narrativa do filme, sem ser esclarecedor, para não prejudicar sua principal finalidade, que é despertar a curiosidade no espectador, visto que a “intenção sedutora” (ARAÚJO, 2006, p. 58) do *trailer* é atingir um grande público. Para isso, tem um bom alcance midiático, circulando pelas salas de exibição, pelos canais de televisão, pelos *sites* da internet.

Vale ressaltar que essas estratégias de *marketing* também impulsionam outros mercados, como o de *fast-food*, de roupas, brinquedos, livros. No período que antecede

as estreias, principalmente de filmes adaptados da literatura, a indústria editorial lança novas publicações de livros.

Só para tomarmos um exemplo, a Livraria Cultura (grande rede de vendas de livros, CDs, DVDs, com lojas em várias regiões do Brasil) publica na *Revista Cultura* uma lista dos livros mais vendidos por mês, em que se verifica a presença de obras literárias que foram adaptadas para cinema na mesma ocasião. O livro *Alice*, editado pela Zahar, esteve entre os mais vendidos nos meses de abril, maio e junho de 2010, ocasião em que o filme *Alice no país das maravilhas*⁴¹ era exibido nos cinemas. Como podemos observar na tabela abaixo:

<i>Alice no país das maravilhas</i>	<i>Ranking de venda</i>
Fevereiro de 2010	7º
Março de 2010	7º
Abril de 2010	1º
Mai de 2010	1º
Junho de 2010	1º
Julho de 2010	5º
Agosto de 2010	7º

Além do mercado editorial, também a indústria fonográfica faturou com essa adaptação. É o caso da música *Alice in wonderland*, tema do filme de Tim Burton cantado por Avril Lavigne, muito popular sobretudo entre o público *teen*. Um dos *clips* com a música já circulava no Youtube desde fevereiro de 2010. Mistura cenas do filme e opera uma simbiose entre a cantora e a protagonista do filme. O *teaser trailer* e o *trailer* já circulavam desde 2009.

⁴¹ Filme exibido em 2010 Diretor: Tim Burton; elenco: Mia Wasikowska, Johnny Deep, Michel Sheen; roteiro: Linda Woolverton. Foi inspirado na obra de Lewis Carroll.

Outro exemplo foi do filme *A morte de Quincas Berro d'Água*, em São Paulo, em que a citada livraria ofereceu ao público, no período de estreia, a promoção: na compra do livro, o cliente ganhava um ingresso para o filme.

Como já discutimos, toda produção cinematográfica ou televisiva se vale de estratégias de divulgação. É natural que isso ocorra para a própria sobrevivência do meio, pois, quanto maior o público, melhor as chances de lucro.

As estratégias de divulgação não exercem tanto poder de sedução sobre os professores pesquisados. Segundo eles, servem apenas como informação, isto é, eles tomam conhecimento da produção, mas não necessariamente seguem o ritual de ir ao cinema. Em duas das escolas envolvidas, as professoras de LPL responsáveis pela sala de leitura faziam o levantamento de estreias, no cinema, de obras literárias adaptadas. Compunham outras formas de divulgação, utilizando os murais da sala dos professores.

“Eu leio os jornais e mostro para os professores e os coordenadores. (...) Eu só faço mesmo a divulgação desse material na biblioteca.” (P7)

“Eu leio o jornal e seleciono os materiais. Ontem saiu uma reportagem sobre o Rio Tietê.” (P4)

Quadro de entrevista 12

Verificamos que, no conjunto de professores entrevistados, eles assistem ao filme quando é lançado em DVD. Uma das razões para essa postura é, provavelmente, a carga de trabalho, que não permite a ida ao cinema com regularidade. Além disso, a maioria dos professores se compõe de mulheres que têm filhos e vivenciam uma dupla jornada de trabalho. Nesse sentido, podemos dizer que há um cruzamento com a mediação individual.

Alguns professores admitem não gostar de ir ao cinema:

“Eu não gosto de ir ao cinema. Eu gosto de ver na minha casa. Eu gosto de comparar e ver na minha casa.” (P6)

Quadro de entrevista 13

Mesmo que as propagandas não sirvam de motivação para ir ao cinema, de acordo com Canclini:

Nunca tanta gente assistiu tantos filmes como agora, mas o público dos cinemas é menor do que há vinte anos em quase todos os países latino-americanos, Europa e Estados Unidos. Cinema assiste-se na televisão, em vídeos, em DVD e, às vezes, pela internet. (2008, p. 25)

De qualquer forma, as estratégias de divulgação despertam algum interesse, porque trazem informação sobre os filmes:

“Eu presto atenção nos jornais. A escola recebe todos os jornais e aí a gente comenta na hora do intervalo. Agora está passando o do Jorge Amado.” (P5)

“Eu presto atenção quando tem a ver com minha área. Eu espero sair em DVD pra comprar. Eu particularmente não gosto de ir ao cinema, aquele ambiente do cinema me incomoda. Não gosto. Eu gosto de filme.” (P6)

“Eu quero saber o autor, o roteiro, os artistas que estão trabalhando, porque é um conjunto. Quando você vai ver um filme, você quer o conjunto. Se tiver bons atores, se o autor for conhecido, se a história for boa, então tem tudo pra ser bom. Pode até ser ruim, mas em princípio você tem essa ideia. Bons atores nunca vão querer fazer um filme ruim, um bom autor sempre é um bom autor.” (P11)

Quadro de entrevista 14

Nota-se que, embora os entrevistados estejam atentos para as produções cinematográficas, não se deixam seduzir pelos paratextos. As escolhas dos filmes indicam que os critérios de seleção estão relacionados com a profissão e com a qualidade do filme, ou seja, há um certo *habitus* cultural.

3.A dinâmica dos jogos de mediações

O percurso pelas múltiplas mediações aponta fatores que impedem ou viabilizam a didatização das adaptações cinematográficas. Denominaremos de tensão e distensão esses fatores que provocam a dinâmica dos jogos de mediações. Há, em princípio, uma polarização em que as tensões determinam a ausência das adaptações no contexto escolar e as distensões favorecem a sua presença.

O que ocorre, no entanto, é um movimento dinâmico tendendo ora para a tensão, ora para a distensão. Os jogos de mediações condicionam a presença ou a ausência das adaptações cinematográficas no contexto escolar, isto é, os cruzamentos das mediações configuram um quadro complexo que influencia na prática pedagógica do professor de LPL, conforme veremos a seguir.

3.1. Macromediação e as implicações no contexto escolar

No interior da macromediação, observamos a ocorrência de tensões e distensões que atravessam as subcategorias da mediação institucional:

Mediações	Tensões	Distensões
Diretrizes educacionais	a) controle institucional através do currículo unificado; b) os Cadernos elaborados pelo Programa “São Paulo Faz Escola” nem sempre acompanham o momento pedagógico; c) plano de carreira e piso salarial com poucos avanços; d) meta 10 (melhorias do espaço físico das escolas e dos recursos tecnológicos) ainda insuficiente para atender às necessidades das escolas.	a) abertura relativa para elaboração de outros materiais didáticos; b) orientações (PCN) para estudo de várias linguagens; c) meta 8 (apoio tecnológico, formação continuada) do Plano Estadual de Educação em ampliação.
Organizacional	a) participação relativa da direção escolar nos projetos pedagógicos; b) ausência de coordenações por área (PCNs).	a) participação ativa do professor coordenador para a integração do corpo docente; b) incentivo à realização de atividades interdisciplinares e atividades extracurriculares (passeios culturais); c) HPTCs utilizados para tomada de

		decisões coletivas sobre questões pedagógicas, disciplinas e administrativa..
Infraestrutura	a) salas de vídeo não atendem à demanda da escola; b) falta um encarregado pela sala de vídeo para administrar as atividades e operar os recursos tecnológicos; c) falta de serviço de manutenção do espaço físico (portas, janelas, paredes, etc.)	a) existência de salas-ambiente com equipamentos tecnológicos.
Contextual	a) composição excessiva da carga horária dos professores; b) a realidade econômica exige acúmulo de trabalho e tarefas; c) em alguns casos, a situação funcional é instável.	
Situacional (fora da escola)		a) interação com meios de comunicação é intensa, principalmente com relação ao uso da internet.
Situacional (dentro da escola)	a) a possibilidade de didatização nas várias disciplinas é relativa.	a) reconhecimento do potencial pedagógico dos meios de comunicação;

Quadro síntese da macromediação

Na mediação das diretrizes educacionais, o conteúdo unificado e a necessidade de seguir as propostas contidas nos Cadernos cerceiam a autonomia dos professores. Mesmo que as orientações permitam a elaboração de outros materiais didáticos, nem sempre isso ocorre, pois a preparação demanda um período de tempo. Nesse aspecto, há um cruzamento com a mediação contextual, que muitas vezes obriga o professor a ampliar a jornada de trabalho para compensar a deficiência do piso salarial. Desse modo, o professor de LPL reduz o tempo para preparação de aulas melhor elaboradas

Vale lembrar que os mecanismos de controle estão implícitos nas avaliações institucionais e na política de bonificação⁴² para os professores da rede estadual; já que

⁴² Segundo o Portal da SEE, em 2011, 75% das escolas foram contempladas com o Bônus de Resultado. O bônus financeiro é destinado a escolas que obtiveram bons índices de desempenho escolar, com base no Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e nos dados de progressão escolar (aprovação ou repetência).

mudanças no conteúdo indicado podem resultar em baixo índice no desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a perda do bônus.

A meta 8, do PEE, configura um atenuante para a tensão provocada pelo controle dos conteúdos programáticos, na medida em que a criação de cursos *on-line* de formação continuada pode fornecer subsídios teóricos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com várias linguagens. Porém, a quantidade de salas de vídeo não atende à demanda do número de turmas das unidades escolares (mediação da infraestrutura), porque a meta 10, do PEE (reformas e manutenção das escolas), ainda não foi cumprida em sua totalidade (mediação das diretrizes educacionais), pois depende de verba orçamentária e licitações para contratar empresas especializadas, e por isso é visível, em algumas escolas, a deteriorização dos prédios

A mediação organizacional apresenta duas tensões. Uma delas é o fato de a direção da escola ficar mais envolvida com atividades administrativas do que pedagógicas, gerando algumas vezes um distanciamento com o corpo docente. A segunda tensão é a ausência de um coordenador por área, conforme aquelas apontadas nos PCNs, ou seja, “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemáticas e suas tecnologias”, “Ciências Humanas e suas tecnologias”. Desse modo, a escola teria pelo menos três coordenadores para desenvolver projetos específicos nessas áreas.

De todo modo, observamos que a participação ativa dos professores coordenadores neutraliza as dificuldades para atender a todo corpo docente. Há incentivo e abertura para a realização de atividades, principalmente as de caráter interdisciplinar. Além disso, vemos como fator positivo a utilização dos HTPCs não apenas para discussões pedagógicas, mas também para as decisões coletivas de naturezas diversas.

Uma das tensões da mediação da infraestrutura está relacionada à mediação contextual. A ausência de um encarregado pela sala de vídeo e equipamentos desestimula o uso dos recursos tecnológicos, já que a distribuição das aulas durante a semana fragmenta a composição da grade horária. O tempo de uma aula não é suficiente para preparar a sala e deslocar os alunos de uma ambiente a outro. Nesse caso, as atividades interdisciplinares amenizam esse problema, ou seja, a distensão da mediação organizacional neutraliza a tensão das mediações da infraestrutura e da contextual.

As salas-ambiente também podem neutralizar a tensão da infraestrutura, se houver apoio para o uso das tecnologias, desde a elaboração de material didático até o manuseio dos equipamentos. Assim, temos o cruzamento com a distensão da mediação das diretrizes educacionais.

Na mediação situacional, dentro e fora da escola, a distensão tem peso maior do que a tensão, pois consideramos como relativa a tensão de que somente alguns professores reconhecem a possibilidade de didatizar adaptações, devido às especificidades das disciplinas. Para Matemática, Química e Física há por certo uma maior dificuldade para selecionar adaptações.

A mediação situacional indica a existência de um ambiente favorável ao trabalho do professor de LPL com as adaptações, ou seja, seria possível a cooperação dos demais colegas para ultrapassar as tensões das mediações de infraestrutura e de diretrizes educacionais.

3.2. Interferências na micromediação

É relevante para a análise da mediação pedagógica considerar as situações similares à mediação institucional, pois nos permite especificar as diretrizes educacionais que orientam a prática pedagógica dos professores pesquisados.

Mediações	Tensões	Distensões
Diretrizes educacionais	a) controle institucional: programa unificado de Língua Portuguesa; b) imposições para uso dos Cadernos de Língua Portuguesa; c) utilização de livros didáticos; d) plano de carreira e piso salarial com poucos avanços; e) meta 10 (melhorias do espaço físico das escolas e dos recursos tecnológicos) ainda insuficiente para atender as necessidades das escolas.	a) abertura relativa para elaboração de outros materiais didáticos; b) orientações do PCN do Ensino Médio para utilização de várias linguagens que estabelecem relações com a Literatura; c) meta 8 (apoio tecnológico, formação continuada) do Plano Estadual de Educação em ampliação.
Individual	a) composição de carga horária excessiva; b) a realidade econômica exige acúmulo de tarefas e horas de trabalho; b) predominância do gênero feminino.	
Situacional (fora da escola)	b) pouca frequência às salas de cinema	a) interação com meios de comunicação é intensa, principalmente com a internet; b) assistem a filmes em casa.
Situacional (dentro da escola)		a) reconhecimento do potencial pedagógico dos meios de comunicação; b) possibilidade de didatização; c) didatização de adaptações.
Tecnológica	a) poucas referências às especificidades da linguagem audiovisual; b) falta de habilidade para operar com os recursos tecnológicos	
Paratextos	a) as estratégias de divulgação dos filmes não são suficientes para estimular a ida ao cinema; b) tendência para orientar uma leitura comparativa com base na fidelidade.	b) as estratégias de divulgação funcionam como informação e estímulo para outros momentos.

Quadro síntese da micromediação

A mediação das diretrizes educacionais contém as mesmas tensões do quadro da macromediação, pois o corpo docente precisa seguir as determinações da Secretaria da Educação. A diferença está nas orientações que são direcionadas especificamente para a disciplina Língua Portuguesa e Literatura, mantendo-se no quadro de tensões, pois exercem um controle sobre os conteúdos.

É preciso considerar que, se de um lado os PCNs do Ensino Médio permitem desenvolver conteúdos com temáticas mais adequadas para atender às necessidades dos alunos, de outro lado a SEE regula o fazer pedagógico com a criação de Cadernos do professor.

A utilização de livros didáticos também configura uma tensão, já que esses manuais elaboram os conteúdos de acordo com as orientações educacionais e organizam o estudo da Literatura de forma tradicional, isto é, através dos períodos literários.

Na prática pedagógica, projetos inovadores provocam movimentos complexos, em que o corpo docente pode exercer resistência para mudanças, devido a condutas enraizadas no contexto escolar, pois “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de conjuntura” (SETTON, 2002, p. 64).

Outro aspecto importante é a semelhança da mediação individual com a mediação contextual, da macromediação, que deixa transparecer a realidade econômica e social dos professores que, certamente, se reflete no consumo de bens simbólicos e culturais, isto é, no capital cultural. Essas duas mediações são neutralizadas, em parte, pela distensão da mediação situacional (dentro e fora da escola), já que a interação com os meios de comunicação ocorre com relativa frequência.

Na mediação situacional, fora da escola, a casa é o lugar escolhido para a interação com as adaptações, permitindo que o professor administre o tempo não só para o lazer como também para o convívio familiar. Trata-se de um espaço de trocas e negociações, considerando-se que muitas vezes a seleção do filme é feita por outro membro da família. O critério de escolha, nesse sentido, não está relacionado às preferências do professor, é antes marcado pela afetividade, pois a atividade de lazer não tem um fim pedagógico, mas pode adquirir tal finalidade.

É interessante notar que as diferenças na percepção das imagens - da tela grande (cinema) para a tela pequena (DVD/televisão) – não são comentadas por nenhum dos entrevistados. Tal fato, talvez, possa ser justificado pela predominância do gênero feminino – mulheres casadas e com filhos – que, muitas vezes, a ida às salas de cinema

Já a mediação situacional, dentro da escola, contém dados relevantes para a didatização das adaptações cinematográficas. O conjunto de distensões dessa mediação é intensificado pela mediação das diretrizes educacionais, mas pode ser neutralizado pelas tensões da mediação da infraestrutura (macromediação) e da individual (micromediação). Isto é, entre a possibilidade de didatização das adaptações e a realização efetiva de uma prática pedagógica, as limitações podem estar relacionadas à demanda da sala de vídeo e à distribuição das aulas durante o período, o que inviabiliza a exibição de um filme inteiro.

Dessa maneira, projetos com objetivo de estudar as adaptações só poderão ser realizados se forem agregadas as distensões da mediação situacional (da macro e da micromediação) e organizacional. Ou seja, com apoio e incentivo do corpo docente e do professor coordenador para a realização de atividades interdisciplinares, o professor de LPL terá condições favoráveis para didatizar adaptações cinematográficas.

Vencidas as várias tensões das mediações das diretrizes educacionais, da individual, da situacional, deparamo-nos com a mediação tecnológica, cujas tensões revelam o pouco conhecimento dos entrevistados sobre o processo de adaptação da obra literária para a linguagem audiovisual e as dificuldades para manusear os recursos tecnológicos.

Para atenuar as tensões da mediação tecnológica, seria necessário, nesse sentido, que fossem criados curso de formação continuada para estudar especificamente a gramática audiovisual, como as estratégias de composição visual e sonora (planos,

enquadramentos, trilha sonora) e os mecanismos de edição para a construção dos sentidos. Tal estudo, aliado à análise dos elementos de permanência e dos elementos de atualização, isto é, do processo de adaptação, daria suporte teórico aos professores na proposição de atividades com as adaptações.

Também seria possível programar oficinas pedagógicas, através das Diretorias de ensino, para o manuseio dos equipamentos tecnológicos; contudo, somente tal iniciativa não neutralizaria a tensão provocada pela mediação da infraestrutura (macromediação) e ainda permaneceriam as limitações de tempo e a ausência de um responsável, ou equipe de apoio, para agilizar o trabalho do professor.

A mediação de paratextos está interligada à mediação tecnológica, porque os paratextos, que se configuram como circuitos informativos e orientam a apreensão da adaptação cinematográfica, podem gerar um olhar redutor para adaptações, principalmente quando o título é homônimo ao da obra literária – ou seja, a falta de conhecimento sobre o processo de adaptação induz a uma leitura meramente comparativa entre a adaptação e a obra literária, criando um juízo de valor que deprecia a adaptação por não seguir fielmente o texto de partida.

Mesmo que as estratégias de divulgação não atinjam o seu objetivo, isto é, o de estimular a frequência nas salas de cinema, os paratextos circulam informações sobre a produção das adaptações cinematográficas e promovem condutas posteriores à exibição nos cinemas, quando a interação é realizada através do DVD. E, desse modo, temos o cruzamento com a distensão da mediação situacional (fora da escola).

Observamos que, para viabilizar o trabalho pedagógico com as adaptações cinematográficas, é decisivo que as distensões ocorram com maior intensidade para neutralizar as tensões. Na mediação institucional, a subcategoria da infraestrutura nos parece a mais problemática, por interferir diretamente na mediação pedagógica. Embora

a mediação contextual contenha aspectos agravantes, a mediação situacional e a organizacional amenizam possíveis interferências do corpo docente em relação à prática do professor de LPL.

Na mediação pedagógica, as mediações individual e tecnológica são as que mais determinam a ausência das adaptações cinematográficas no contexto escolar, sobretudo porque não têm distensões diretas e, por isso, dependem de um número maior de atenuantes na mediação da infraestrutura. Logo, podemos dizer que a ausência das adaptações cinematográficas no contexto escolar decorre das tensões das mediações de infraestrutura, individual e tecnológica.

Diante do que foi exposto, afirmamos que os cruzamentos das mediações, na macro e na micromediação, geram a dinâmica dos jogos de mediações, cujas tensões e distensões revelam que as categorias mediativas podem detectar as razões pelas quais as adaptações cinematográficas não integram o conteúdo programático de Língua Portuguesa e Literatura, do Ensino Médio da Rede de Ensino Estadual. Ou seja, defendemos a tese de que o estudo das mediações no contexto escolar, como estratégia de pesquisa na interface Comunicação e Educação, contribui para melhorar as práticas pedagógicas aplicadas nas atividades de leitura, na medida em que torna possível elaborar projetos de ações educacionais adequadas para o desenvolvimento das diversas competências, tais como as audiovisuais e as linguísticas, tratadas de forma mais detalhadas neste trabalho.

Conclusão

Um dos grandes desafios da escola é enfrentar as dificuldades para estimular a prática de leitura. As estratégias aplicadas para essa atividade têm afastado os jovens do texto literário. No contexto escolar, os exercícios mecânicos de reprodução do conteúdo não permitem a experiência – única – do prazer que o universo ficcional pode proporcionar. Fora da sala de aula, os jovens encontram outras fontes de entretenimento em diferentes aparelhos eletrônicos, que operam com a linguagem verbal e não verbal.

Desse modo, esta pesquisa buscou refletir sobre a necessidade de a escola aprender a conviver com as transformações do mundo contemporâneo, tendo em vista que o modelo utilizado para as práticas pedagógicas já não condizem com a realidade dos jovens e, embora as orientações dos PCNs sinalizem estudos sobre a relação da Literatura com a mídia (“O texto literário e a mídia impressa”, “Jornalismo, literatura e mídia”), há poucas referências diretas à linguagem audiovisual. Assim, propomos, como uma das possibilidades para incentivar a leitura, maior diálogo entre o texto literário e as linguagens audiovisuais, através da didatização de adaptações cinematográficas.

Reconhecemos a existência do diálogo entre a Comunicação e a Literatura, que se configura a partir da intertextualidade da adaptação cinematográfica com a obra literária. No processo de adaptação cria-se um novo texto, autônomo, com uma linguagem diferente da literária, daí a necessidade de uma alfabetização audiovisual e de um redimensionamento dos conteúdos e estratégias aplicadas nas práticas educativas. Apontamos, nessa perspectiva, para a aproximação entre a Comunicação e a Educação

O panorama contemporâneo apresenta indicativos de um novo *sensorium* nos modos de interação com diversos textos, por isso seria pertinente a presença das adaptações na sala de aula.

Em nosso percurso buscamos, então, subsídios teóricos e metodológicos para compreender quais fatores contribuíam para a ausência ou a presença das adaptações no contexto escolar.

Consideramos que a transformação da escola depende principalmente do professor, pois ele tem a função de selecionar e mediar os conteúdos. Por isso, o lugar da pesquisa se localiza no cenário da escola, com enfoque na percepção/interação do professor de Língua Portuguesa e Literatura que, devido ao caráter da disciplina, é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades de leitura de textos literários.

A vertente teórica de Martín-Barbero e de Orozco Gómez nos permitiu estudar as múltiplas mediações que interferem no fazer pedagógico, cuja análise dos dados da pesquisa de campo mostrou que a presença/ausência das adaptações cinematográficas está condicionada por forças no interior das categorias mediativas, provocando um movimento complexo que ora favorece ora impede o desenvolvimento de propostas com a linguagem audiovisual.

A macromediação, de caráter institucional, revela que a mediação da infraestrutura apresenta impedimentos para a realização de práticas pedagógicas com as adaptações cinematográficas. A micromediação, isto é, a mediação pedagógica possui subcategorias que, em sua dinâmica interna, gera um movimento contrário ao uso das adaptações, sobretudo pelas categorias mediativas individual e tecnológica.

Concluimos que o diálogo entre a Comunicação e a Educação pode trazer novas possibilidades de melhoria para o ensino de Literatura, pois através da análise da dinâmica dos jogos de mediações localizamos onde é necessário elaborar projetos de ações educacionais para estimular e desenvolver a prática da leitura de textos literários e das adaptações cinematográficas.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ADORNO, T. W. Indústria cultural. In: COHN, G. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional/Edup, 1971.
- _____. *Educação e emancipação*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- AGUADED, J. I. Estratégias de edu-comunicación em la sociedad audiovisual. *Comunicar*, Huelva, n. 24, pp. 25-34, 2005.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, jul. 2001.
- ARAÚJO, C. L. *A sedução nas telas do cinema: uma análise dos trailers de Cazuza e Olga*. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- BACCEGA, M. A. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. *Revista USP*, São Paulo, n. 48, pp. 32-45, dez./fev. 2000/2001.
- _____. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BAKHTIN, M. Interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, J. A. Literatura nunca é apenas literatura. In: BARBOSA, J. A.; MARINHO, J. M.; ALVES, M. L.; DURAN, M. *Séries Idéias*, n. 17. São Paulo: FDE, 1994. pp. 21-6
- .BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BENETTI, M. Contrato de comunicação. In: MARCONDES FILHO, C. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2009.

- BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Walter Benjamin – Obras escolhidas II*. Trad. José Carlos Martins Barbosa. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI, P. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Sobre a televisão*. Trad Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. *Comunicação & Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Arquivo acessado em maio de 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Arquivo acessado em out. 2010.
- BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. *Educação e novas tecnologias: esperanças ou incertezas*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de La Educacion; Brasília: Unesco, 2004.
- CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (org.). *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- CHARAUDEAU, P.. *Discurso das mídias*. Trad. Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CITELLI, A. Escola e meios de massa. In: _____. (coord.) *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997. v.3.
- _____. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.
- _____. Linguagem verbal e meios de comunicação: sobre palavras e (inter)ditos. *Revista USP*, São Paulo, n. 48, pp. 32-45, dez./fev., 2000/2001.
- _____. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Senac, 2006.
- _____. Comunicação e Educação: convergências educacionais. *Revista da ESPM – Comunicação, Mídia E Consumo*, São Paulo, v. 7, n. 19, jul. 2010.
- _____. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COSTA, C. *Educação, imagens e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTATO, J. Mediação. In: MARCONDES FILHO, C. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2009.
- DIZARD JR., W. *A nova mídia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- EPSTEIN, E. J. *O grande filme: dinheiro e poder em Hollywood*. Trad. Silvana Vieira. São Paulo: Summus, 2008.
- FAVARETTO, C. Prefácio. In: SETTON, M. G. J. (org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre a educação*. São Paulo Anablume, 2004.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- GALL, E. *Prácticas educomunicativas: miradas sobre lo inacabado*. Disponível em: <http://www.proyetoconosur.com.ar/NoticiaMuestra.asp?id=3465>, Agencia ConoSur. 2 fev. 2005.
- GENETTE, G. *Paratextos Editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- GUTIERREZ QUINTANA, H. *Marketing de cinema: a promoção de filmes na era digital*. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas.
- HUERGO, J. A. Comunicación/Educación: itinerários transversales. In: VALDERAMA, Carlos. *Comunicación & Educación*. Bogotá: Universidad Central, 2000. pp. 3-25.
- IANNI, O. Globalização: novo paradigma das Ciências Sociais. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, USP/IEA, v. 8, n. 21, 1994.
- JOHNSON, R. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de *Vidas secas*. In: PELLEGRINI, T. et alli. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac/Itaú Cultural, 2003.
- KRITEVA, J. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. Texto e intertextualidade. In: _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano In: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. (orgs.) *Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LOPES, M. I. V. Sobre o estatuto disciplinar do campo Comunicação. In: LOPES, M. I. V. *Epistemologia da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *Pesquisa em comunicação*. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- _____. BORELLI, S. H. S. e RESENDE, V. R. *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.
- _____. Pesquisa de recepção e educação para os meios. In: CITELLI, A. O. e COSTA, M. C. C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

- MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. 2.ed. São Paulo: Senac, 2001.
- MACHADO, E. S. *Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV*. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19.ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- MARTÍN-BARBERO, J. Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memória. In: HOLLANDA, H. B. de. *Arte latina: cultura, globalização e identidade cosmopolitas*. Rio de Janeiro: Aeroplano/MAM, 2000.
- _____. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Ed. Norma, 2002.
- _____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.
- _____. Nuevas visibilidades de lo cultural y nuevos regímenes de lo estético. *Reescrituras. Texto y teoría: estudios culturales*, Amsterdam, Rodopi, 2004.
- _____. Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas. In: MARTÍN-BARBERO, J. et alii. *América Latina: otras visiones de la cultura*. Bogotá: CAB, 2005.
- _____. Pensar juntos espacios y territorios. In: HERRERA, D. e PIAZZINI, C. E. *[Des] territorialidades y [no] lugares*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19.d. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. (orgs.) *Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5.ed. São Paulo: Cortês; Brasília: Unesco, 2002.

- MARTÍNEZ, J. H. G.. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J. C. *Educação e novas tecnologias: esperanças ou incertezas*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de La Educación; Brasília: Unesco, 2004.
- MELO NETO, J. A. No labirinto do ciberespaço. In: _____. *Tecnologia educacional: formação de professores no labirinto do ciberespaço*. Rio de Janeiro: Memvavmem, 2007.
- MEYROWITZ, J. As múltiplas alfabetizações midiáticas. *Famecos*, Porto Alegre, n. 15, agô. 2001.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica *Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- NAGAMINI, E. *Literatura, televisão, escola: estratégias para leitura de adaptações*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Estudos literários: o processo de adaptação de *A hora da estrela*. In: JARMENDIA, A. M. et alii. (orgs.). *Aprender na prática: experiências de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Edições Inteligentes/Unicsul, 2007.
- OLIVEIRA, I. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Guia da Escola Cidadã, 12).
- OROZCO GÓMEZ, G. Implicâncias políticas y pedagógicas de la investigación cualitativa. In: _____. *La investigación em comunicación desde la perspectiva cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1996.
- _____. Professores e meios de comunicação: desafios estereótipos. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo: Moderna, n. 10, set./dez., 1997.
- _____. *Televisión, audiências y educación*. Buenos Aires: Norma, 2001.

- _____. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. In: *Revista Comunicare*. São Paulo: Fundação Casper Líbero, vol. 5, n. 1, 1º sem., 2005.
- PALO, M. J. OLIVEIRA, M. R. D. *Literatura infantil: voz da criança*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SÃO PAULO, Portal do Governo do Estado de São Paulo. *Metas do novo Plano Estadual de Educação*. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>. Arquivo acessado em 30 out. 2011.
- REBELLO, I. S. Intertextualidade e paródia a partir de textos literários. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: Ciefil, v. XIII, n. 4, 2009.
- ROCCO, M. T. F. Prazer e coerção no ensino de literatura. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 12, jan./dez. 1986.
- RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, C. M. N. *Trailer: cinema e publicidade no mesmo rolo*. Niterói, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Programa São Paulo Faz Escola*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>, acesso em 30 de outubro de 2011.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, 2008. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf, acesso em 10 de janeiro de 2011
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do aluno – Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE/Governo do Estado de São Paulo, s.d.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, mai./jun./jul./ago. 2002.

- _____. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, M. G. J. (org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Anablume, 2004.
- SILVA, A. C., SPARANO, M. E., CARBONARI, R. e CERRI, M.S.A. “A leitura do texto didático e didatizado”. In: BRANDÃO, H.N. e MICHELLETTI, G. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOARES, I. O. Gestión de la comunicación en el espacio educativo (o los desafios de la era de la información pra el sistema educativo. In: GUTIERREZ, Afonso (coord.). *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Universidad de Valladolid, 1998, p.33-46.
- _____. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, Brasília, ano 1, n. 1, pp.19-74, jan./mar. 1999.
- _____. Muitos meios, muitas comunicações. *Salto para o futuro*, SEED/ MEC, ano XVIII, Boletim 18, pp. 49-58, set./out, 2008.
- _____. Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nômadás*, Bogotá, Universidad Central, n. 30, 2009.
- _____. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, A. O. e COSTA, M. C. C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011a.
- _____. *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para reforma do Ensino Médio*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2011b.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004
- OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Guia da escola cidadã, n. 12).
- PENTEADO, H. D. Comunicação escolar: considerações preliminares. In: PENTEADO, H. D. *Comunicação escolar: uma metodologia de ensino*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- TEDESCO, J. C. Introdução: educação e novas tecnologias: esperança ou incertezas?. In: TEDESCO, J. C. *Educação e novas tecnologias: esperanças ou incertezas*. São

Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de La Educación; Brasília: Unesco, 2004.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

XAVIER, I. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, T. et al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac/Itaú Cultural, 2003.

WILLIAMS, R. Marxismo e cultura. In: _____. *Cultura e sociedade*. Trad. Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969. pp. 276-94.

_____. *Cultura e materialismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: Unesp, 2011.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

1) Idade: _____ Sexo: Masc. () Fem. ()

2) Formação superior: _____ Instituição: _____

3) Ano de conclusão do ensino superior: _____

4) Tempo de atividade docente: _____

5) Carga horária atual: _____ e disciplina que leciona: _____

6) Você realiza uma dessas atividades abaixo?

a) () leitura de jornais; indique um jornal: _____

b) () leitura de história em quadrinhos; indique um quadrinho: _____

c) () leitura de revista; indique uma revista: _____

d) () leitura de livros; indique um livro: _____

e) () assiste a filmes; indique dois filmes que você assistiu recentemente:

1- _____

2- _____

f) () assiste programas de televisão; indique três programas:

1 - _____

2- _____

3- _____

7) Você tem computador? () sim () não

a) Indique três atividades que você costuma realizar com o computador:

1 - _____

2 - _____

3 - _____

8) Você utiliza ou já utilizou algum material dos meios de comunicação em sala de aula?

(..) sim, quais e por quê?

() não; por quê?

9) Você já assistiu a algum filme inspirado em obra literária? sim () não ()

10)Cite dois filmes inspirados em obra literária que você assistiu:

a)_____

b)_____

11)Na escola, você já projetou filmes inspirados em obras literárias?sim() não()

12)Fez alguma discussão antes da exibição? sim () não ()

13)Fez alguma discussão após a exibição? sim () não ()

14)Você acha importante assistir a esse tipo de filme ? sim () não ()

Por

quê?

15)Você acha que é possível levar esse tipo de filme para a sala de aula na sua disciplina?sim () não ()

Por

quê?

16)O que você pensa sobre as adaptações:

a) não gosta porque

b) gosta porque

17)Faça um breve comentário sobre um filme inspirado em obra literária que você assistiu:

(Obs: não esqueça de indicar o título do filme)
