

QUAIS CONCEPÇÕES E USOS DOS OBJETOS SEMIÓTICOS SECUNDÁRIOS NO ENSINO DE LITERATURA EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL?

WHAT ARE THE CONCEPTIONS AND USES OF SECONDARY SEMIOTIC OBJECTS IN THE TEACHING OF LITERATURE IN HIGH SCHOOL COURSES INTEGRATED WITH PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL?

Dayb Manuela Oliveira dos Santos  <https://orcid.org/0009-0001-6077-7095>
Universidade Federal da Bahia - Campus Santo Amaro
daybmanuela@yahoo.com.br

DOI: <https://10.5281/zenodo.18227558>

Recebido em 24 de março de 2025

Aceito em 25 de abril de 2025

Resumo: Neste artigo, interrogamos concepções e usos dos Objetos Semióticos Secundários (OSS) para a leitura de romances no contexto do ensino de literatura em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil (EMI). Este estudo integra os resultados da nossa pesquisa de doutorado em Ciências da Educação, de natureza qualitativa, com fins descritivos e compreensivos, realizada na Universidade de Montpellier, na França. A metodologia utilizada envolve a realização de entrevistas semiestruturadas com 11 professores de Língua Portuguesa (LP) e 10 estudantes de cursos de EMI de três campi do IFBA. Neste artigo, nos concentramos nos enunciados de 5 professores que declararam recorrer aos OSS para o trabalho com romances em sala de aula. A análise de conteúdo realizada permitiu a revelação de concepções e usos desses objetos, especialmente, das adaptações cinematográficas, as quais são problematizadas à luz de documentos oficiais curriculares nacionais para o ensino da literatura, assim como de pressupostos da didática da literatura francófona.

Palavras-chave: Objetos semióticos secundários. Literatura patrimonial. Leitura literária.

Abstract: In this article, we examine the conceptions and uses of Secondary Semiotic Objects (SSOs) for reading novels in the context of teaching literature in Brazilian High School courses integrated with Vocational Education (EMI). This study integrates the results of our doctoral research in Educational Sciences, which was qualitative in nature and aimed at descriptive and comprehensive purposes. It was conducted at the University of Montpellier, France. The methodology used involved conducting semi-structured interviews with 11 Portuguese Language (LP) teachers and 10 students of EMI courses from three IFBA campuses. In this article, we focus on the statements of 5 teachers who stated that they use SSOs to work with novels in the classroom. The content analysis carried out allowed us to reveal the conceptions and uses of these objects, especially film adaptations, which are problematized in light of official national curricular documents for teaching literature, as well as assumptions of the didactics of Francophone literature.

Keywords: Secondary semiotic objects. Heritage literature. Literary reading.

1 Introdução

Este artigo é fruto de nossa pesquisa de doutorado, cujo objetivo geral foi compreender como são desenvolvidas leituras de romances na disciplina Língua Portuguesa (LP) em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI). O EMI foi autorizado por meio do Decreto 5.154 de 2004 (Brasil, 2004) e é baseado na concepção da formação humana integral através do trabalho, da ciência e da cultura (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Com o EMI, “o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado” (Moura, 2013, p. 707). Nessa proposição político-pedagógica, a cultura e a arte são consideradas fundamentais para a formação dos jovens e preparação para o exercício de uma profissão (Ferreira & Garcia, 2005). É a partir desta abertura à cultura e à arte que interrogo o lugar da literatura e, especialmente, dos romances, em contextos de cursos de EMI.

A abordagem adotada foi qualitativa, numa perspectiva descritiva e compreensiva. A metodologia utilizada compreende a realização de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas com professores de LP (11) e estudantes (10) de cursos de EMI de 3 campi do IFBA¹. Os dados coletados foram submetidos a uma análise de conteúdo (Campehnoudt, Marquet & Quivy, 2017).

Uma das etapas para alcançar o objetivo geral foi a identificação de quais romances circulam nas aulas de LP, o que nos levou a identificação de três tipos de corpus de romances: um corpus explícito, um corpus implícito e um corpus virtual, segundo a categorização proposta por Louichon & Rouxel² (2009). Aqui destacamos o *corpus* implícito de romances. Ele é composto por obras romanescas (41) que os professores trabalharam em sala de aula com os alunos e foi reconstituído a partir dos testemunhos dos professores entrevistados. Além disto, contém de forma significativa obras consideradas representativas da literatura brasileira, assim como representativas da literatura de países europeus. Muitas dessas obras, brasileiras como europeias, correspondem à literatura patrimonial tal como definida por Louichon (2015b): produção do passado; já pertencente ao domínio público e, portanto, de acesso gratuito, além de acompanhada e ampliada por uma multiplicidade e diversidade de Objetos Semióticos Secundários (OSS) (Louichon, 2015a, 2015b). A partir de Compagnon, Louichon (2015a) define os OSS como textos e discursos gerados a partir das obras patrimoniais. Para ela, os OSS provam a atualidade e a patrimonialidade de tais obras. O recurso aos OSS, especialmente às adaptações cinematográficas, na disciplina LP dos

¹ Para garantir o anonimato dos professores e estudantes entrevistados, nesta pesquisa não identifiquei nem os campi do IFBA e nem os cursos de EMI em que os mesmos atuam. Para todos os entrevistados foi atribuído um pseudônimo.

² Louichon & Rouxel (2009) distinguem quatro abordagens diferentes de corpus literário escolar. Estas abordagens constituem ao mesmo tempo categorias específicas: corpus explícito, corpus implícito e corpus virtual, além da abordagem sobre os modos de organização e de programação do corpus. A categoria corpus explícito refere-se a corpus que existem explicitamente, como uma lista de obras recomendadas, o que permite analisá-las. A categoria corpus implícito permite a revelação de um corpus que existe implicitamente, por exemplo, a lista de obras lidas em um dado ano do ciclo escolar. A categoria corpus virtual, por sua vez, refere-se às situações nas quais, em vista de uma necessidade específica, o corpus não existe; consequentemente, enquanto uma resposta aos objetivos, torna-se necessário critérios para a sua elaboração. Enfim, a quarta abordagem interroga os modos de organização e de programação/progressão do corpus, o que permite a compreensão das formas de circulação desses corpora. Neste artigo, nos referimos apenas ao corpus implícito de romances reconstituído em nossa pesquisa de doutorado (Santos, 2024), embora tenhamos identificado igualmente um corpus explícito e um virtual.

cursos de EMI do IFBA, foi declarado por 5 dos professores entrevistados. Neste artigo, nos concentraremos nos enunciados desses professores, os quais revelam concepções e usos dos OSS no ensino de literatura, especialmente no que concerne à leitura de romances.

2 Aspectos do quadro teórico

O quadro teórico construído para responder a problemática dessa pesquisa advém sobretudo da didática da literatura francófona³ (Rannou, et al, 2020). Para este artigo, nos concentraremos mais especificamente na discussão sobre os Objetos Semióticos Secundários (OSS) (Louichon, 2015a ; 2015b) das obras literárias patrimoniais.

Para Louichon (2017), a literatura patrimonial constitui uma produção realizada no passado, em um passado suficientemente longo para já ter caído no domínio público e, conseqüentemente, estar disponível gratuitamente. Apoiada em Compagnon (1992), Louichon (2015a, p. 8, tradução nossa) afirma que a obra literária « gera textos e discursos, os quais constituem as *provas* de sua atualidade e, portanto, de sua de sua patrimonialidade ». Louichon (2017) define, então, os OSS como textos e escrituras de recepção dessas obras. A obra patrimonial é « a obra acompanhada e ampliada pela multiplicidade e diversidade de objetos semióticos secundários que ela gera » (Louichon, 2015b, p. 5, tradução nossa).

Louichon (2015a ; 2015b ; 2017) sustenta ainda que a acessibilidade atual das obras é produzida unicamente por mediação (sendo o livro a mais comum e a mais evidente) e propõe uma tipologia dos OSS em cinco categorias : adaptação, hipertexto, transfiguração, metatexto e alusão. A adaptação é definida no seu sentido mais amplo, « àquele de adaptação a um determinado público e a determinado um suporte dado e/ou a um determinado gênero » (Louichon, 2015b, p. 3). Os hipertextos e as transfigurações referem-se as reescrituras e as releituras de obras literárias nas obras contemporâneas, em um processo no qual os personagens e alguns dados ficcionais migram de uma narrativa para outra. Enquanto metatextos são citados « os comentários, os discursos críticos, os discursos historiográficos, os discursos escolares, os discursos autobiográficos que dizem alguma coisa do texto » (Louichon, 2015b, p. 4, tradução nossa). Quanto mais um texto é presente através dos metatextos, mais a sua patrimonialidade é afirmada. Enfim, as alusões concernem uma categoria de OSS na qual o texto não é mencionado diretamente, mas através de frases, de palavras e/ou de uma história, por exemplo. « Dito de outra forma, o Leitor Modelo do texto no qual encontra-se a alusão conhece o texto ao qual é feita à alusão » (LOUICHON, 2015b, p. 5).

³ De acordo com Daunay (2007), os estudos da didática da literatura francófona são oriundos de uma crítica contundente ao ensino tradicional da literatura, de seus pressupostos epistemológicos e ideológicos. Na base desta crítica encontra-se uma rejeição ao ensino tradicional de literatura, combinada a uma busca de inovação didático-pedagógica; uma afiliação ideológica a correntes progressistas, especialmente na França; assim como uma reivindicação de cientificidade quanto à abordagem da literatura e de seu ensino e aprendizagem. Neste campo de pesquisa, ainda em construção, constata-se “cada vez mais trabalhos [...] [que] buscam antes de tudo compreender, sem a priori, os processos pelos quais os professores ensinam e os alunos aprendem” (Florey & Cordonnier, 2020, p. 28, nossa tradução).

3 Concepções e usos dos OSS no ensino de literatura

A partir dos pressupostos teóricos apresentados acima, interrogaremos a seguir concepções e usos dos OSS, especialmente das adaptações cinematográficas para a leitura de romances, do ponto de vista de professores de LP do IFBA entrevistados (as) para esta pesquisa.

3.1 Concepções

Os enunciados dos professores permitiram identificar duas concepções sobre os OSS. A primeira revela uma certa desconfiança, ao mesmo tempo que uma certa oposição entre a recepção dos OSS e a leitura literária, o que leva, muitas vezes, a dificuldades de integração desses objetos no ensino de literatura. A segunda concepção revela abertura às possibilidades de estabelecimento de relação entre a recepção dos OSS pelos alunos e a leitura literária em contexto escolar, especialmente das adaptações cinematográficas, desde que haja uma clara diferenciação entre a obra literária e à sua adaptação cinematográfica.

3.1.1 Inquietude em relação aos OSS

As declarações dos professores revelaram, em alguns momentos, preocupação em relação ao risco dos OSS desviar os estudantes do texto literário. Para os professores Gabriel e Nara, ambos do Campus I, a presença dos OSS em contexto de ensino pode provocar de diferentes formas um certo distanciamento da literatura. Para o professor Gabriel (Campus I), por exemplo, esta preocupação torna-se mais aguda em relação ao romance:

(...) focando nessa literatura que é o romance (...) essa literatura ela é boa e perigosa porque como ela tem vários similares, ela tem vários... é... genéricos, é fácil o aluno ter acesso aos genéricos. Ele vai ler o resumo, ele vai assistir um filme (...). Já tem mais coisa agora. Agora é o *podcast* (...) do romance, agora tem o canal de *youtube* que uma professora vai lá e destrincha o romance todo. Mas nada disso vai substituir a leitura, porque eu que leio o livro, eu sei detalhes, cenas, páginas, acontecimentos pequenos, sabe? (...) “-Oh, aconteceu isso no capítulo”. Aí, o aluno fala: “-Professor, eu não sei não”. Possivelmente, são os alunos que não leram o livro. Os meus alunos que leram o livro e leem com a minha orientação, com o meu acompanhamento, eles vão se apegando a tudo isso, a cada detalhe de dentro do livro (Professor Gabriel, Campus I).

Muitos dos romances que circulam nas aulas de LP dos cursos de EMI do IFBA constituem obras patrimoniais. Consequentemente, estas obras romanescas geram um número significativo de OSS. A declaração do professor Gabriel (Campus I) revela que a integração desses OSS no ensino de literatura, no entanto, é ainda revestida de dificuldades relacionadas sobretudo à preocupação anteriormente aludida de uma possível substituição da literatura por outras linguagens.

Ao mesmo tempo, a inquietude em relação aos OSS refere-se aos usos que os professores podem fazer dos mesmos. Assim, a professora Nara (Campus I), exprime a preocupação com as possibilidades de desvio da tarefa de ensinar literatura, através da substituição da mesma por adaptações cinematográficas e de outros OSS:

(...) é muito fácil o professor de língua portuguesa, a quem cabe, digamos, ensinar literatura, tergiversar. Ele deixar de ensinar literatura e fazer outra coisa. Ele ensinar música, ele falar de cinema, entendeu? Mas isso são os acessórios, né? (...). Eu sempre tive em mente... de (...) trazer o aluno para o texto literário (Professora Nara, Campus I).

Esta inquietude com os OSS e, em especial com as adaptações cinematográficas, foi também constatada entre professores do ciclo 3 na França⁴ (Gennaï, 2022). A partir de Rosier (2007), Gennaï (2022) apresenta a hipótese de que quando os professores buscam evitar os OSS das obras patrimoniais, ainda que eles sejam evocados pelos estudantes, o fazem em razão de uma concepção de cultura literária centrada na literatura em seu sentido restrito. Segundo Gennaï (2022), a literatura assim entendida, ao menos na França, costuma ser o objeto central das aulas de língua. Numa perspectiva semelhante, no contexto brasileiro da nossa pesquisa, a professora Nara (Campus I) parece compartilhar, ao menos em parte, desse ponto de vista da centralidade da literatura no ensino de LP. Ao declarar ter realizado apenas uma vez um trabalho relacionando uma obra literária e sua adaptação fílmica, apresenta igualmente um motivo para isto: “-É... eu, eu consegui fazer (só) com esse livro, né, porque como eu te falei, a minha preocupação principal é a literatura” (Professora Nara, Campus I).

No Brasil, o foco no cuidado de que as adaptações cinematográficas ou outros OSS substituam a literatura em sala de aula é constatada igualmente em diferentes documentos curriculares oficiais para o ensino da literatura. Nós lemos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), (Brasil, 2006, p. 74, grifos nossos), por exemplo:

(...) é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, **não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra**, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte.

Podemos constatar a permanência desta certa inquietude na BNCC (2018), na qual lemos:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 499).

Ainda na BNCC, em nota de rodapé, há uma elucidação sobre as possibilidades de usos dos HQs e das adaptações cinematográficas e de outras produções artísticas, em outras palavras e de forma mais ampla, dos OSS, nas aulas de literatura:

É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções (Brasil, 2018, p. 499).

⁴ O 3º ciclo da educação nacional francesa corresponde aos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, no Brasil.

Assim, ao mesmo tempo que há uma preocupação quanto à provável substituição da literatura pelos OSS, há abertura ao uso destes objetos de uma forma considerada mais adequada ao ensino da literatura. Este tipo de possibilidade de abertura aos OSS é também encontrado nas declarações dos professores entrevistados, mesmo entre os professores Nara e Gabriel (Campus I), que de forma mais enfática, apresentaram inquietudes em relação a esses objetos. É o que discutiremos a seguir.

3.1.2 Diferenciar adequadamente obras literárias e obras cinematográficas para ceder lugar às adaptações filmicas no ensino de literatura

O estabelecimento de uma diferenciação clara entre a obra literária e as adaptações filmicas parece ser o requisito fundamental para que os professores entrevistados abram espaço para estas últimas no ensino de literatura. Assim, o professor Gabriel (Campus I) busca distinguir claramente a leitura da obra literária da recepção de uma adaptação cinematográfica:

(...) eu sou um pouco tradicionalista nisso, eu ainda defendo que a leitura só é realizada quando lida no livro, que eu já tenho muitos colegas professores do IFBA e de faculdades que defendem outra teoria, de que a leitura através de qualquer meio é leitura e supre. “-Ah, o meu aluno que não leu o livro, mas ele viu o filme de Jorge Amado, ele leu o livro”. Eu digo: “-Não, são linguagens diferentes, objetos estéticos diferentes”. Porque para além da leitura, eu trabalho a literatura como arte, como estética. Eu não só trabalho com a teoria da leitura. **Então, eu não vou nunca aceitar comparar um filme com o livro, são dois objetos estéticos diferentes, mesmo contando a mesma história** (Professor Gabriel, Campus I).

O ponto de vista da professora Marina (Campus II) parece concordar em grande parte com a ideia do professor Gabriel (Campus I) quanto à necessidade de diferenciação entre obra literária e obra cinematográfica para que as adaptações filmicas ganhem um espaço no ensino de literatura:

(...) a gente faz diálogos, diálogos também intersemióticos... (...). Às vezes, a gente trabalha com (...) com o filme também, sempre lembrando ao aluno que não há uma correspondência, porque às vezes o aluno acha que é a mesma coisa, lembrando que o filme é uma outra obra, ainda que baseado (Ensegnante Marina – Campus II).

Esta abertura de espaço para diálogos intersemióticos, no entanto, parece ser acompanhada de certa forma por uma espécie de negação da descoberta das obras literárias provocada pela adaptação cinematográfica, revelando certa dificuldade de integração da recepção dos OSS pelos alunos ao ensino de literatura (Gennaï, 2022):

(...) o livro é uma obra e o filme é outra obra. Então, o filme não vem para substituir o livro, né? Assim como o livro não substitui o filme, mas às vezes o aluno quer dizer que ele tem conhecimento literário porque ele assistiu ao filme. Isso não tem nada a ver, uma coisa não tem nada a ver com a outra, são obras diferentes, completamente diferentes, né? (Professora Marina – Campus II).

Neste contexto, nos parece que a diferenciação estabelecida pelos professores é necessária, mas não suficiente para problematizar as questões levantadas sobre adaptações filmicas no contexto do ensino de literatura. Além disto, o tipo de diferenciação estabelecida por estes professores aparenta atribuir pouca importância ao fato que os OSS são gerados por obras literárias e que, portanto, constituem uma forma de entrada em tais obras. Para Gennaï (2018, p. 154, tradução nossa):

(...) uma grande maioria dos estudantes deve-lhes (aos OSS) o conhecimento prévio do patrimônio literário, do qual estes objetos constituem uma forma de atualização. Por isso é importante acolhê-los nas aulas e pensar sobre eles de forma didática⁵.

Trata-se, assim, da necessidade de refletir sobre uma abordagem didática parcialmente específica da literatura patrimonial (Louichon, 2015b). Uma tal didática:

(...) não pode basear-se exclusivamente nos obstáculos linguísticos ou de referência que uma obra datada necessariamente levanta. Ela deve ancorar-se na grande variedade de objetos semióticos secundários gerados pela obra (Louichon, 2015b p. 5, tradução nossa).

Desdobram-se, assim, dois tipos de implicações didáticas da construção teórica do conceito de OSS (Louichon, 2015a, 2015b). A primeira implicação refere-se à transmissão e a ideia de que se a obra patrimonial é a obra acompanhada de seus OSS, a transmissão e a apropriação da obra devem prever a participação, ao menos de alguns OSS, nos dispositivos didáticos com este fim. A segunda implicação interpela a questão dos saberes a serem construídos e, particularmente, em relação ao que significa ser cultivado atualmente. Apoiada em Pudoyeux (2015), Louichon (2020, p. 171, tradução nossa) afirma que atualmente “o sujeito leitor é levado a tornar-se um sujeito receptor multicompetente, capaz de navegar de uma comunidade de discursos e práticas à outra”.

Essa perspectiva teórica permite que a obra patrimonial seja apreendida didaticamente a partir da dinâmica da própria obra, de sua presença real, levando-se em conta expressões artísticas contemporâneas, do mundo digital e da multimodalidade (Louichon & Peretti, 2020). Em relação aos professores entrevistados, consideramos que ela poderia ajudá-los no dilema entre o desejo de integrar as adaptações fílmicas ao ensino de literatura e a preocupação de inadequadamente substituir este ensino pelo trabalho com outras linguagens, sejam elas artísticas ou não. Apesar desta preocupação, os professores entrevistados declararam, ainda, alguns usos dos OSS e, especialmente, das adaptações fílmicas, os quais discutiremos a seguir.

3.2 Usos

Além das concepções sobre os OSS, os enunciados dos professores revelam diferentes usos desses objetos, especialmente das adaptações cinematográficas. Identificamos nas declarações dos professores três possibilidades de usos de tais adaptações: em associação à leitura de extratos das obras romanescas; em associação à leitura da obra romanesca integral e na ausência da leitura obra ou de extratos da mesma.

⁵ O estudo de Gennaï (2018) aborda adaptações fílmicas de contos por Walt Disney e trata-se, portanto, de um caso bastante específico. Apesar disto, destacamos todo o interesse deste estudo para a nossa pesquisa.

3.2.1 A adaptação cinematográfica em associação à leitura de extratos das obras romanescas

A impossibilidade da leitura da obra integral é uma das motivações para o recurso à leitura de extratos⁶ das obras romanescas em sala de aula. Assim, as declarações dos professores revelam que as adaptações cinematográficas são convocadas para levar os alunos à descoberta de certas obras em associação à leitura de extratos. O professor Gabriel (Campus I), por exemplo, evoca o gesto didático fundamental de escolha do corpus literário (Chabanne et al, 2008) e a inevitável exclusão de certas obras, mesmo que importantes, no contexto do ensino de literatura. Ele faz referência às adaptações cinematográficas associadas à leitura de extratos como um meio de possibilitar aos alunos a descoberta de romances que não poderão ser lidos e estudados na disciplina LP. Ele afirma:

Em nenhum ano letivo o aluno vai ler todos os livros. Todo professor de português (...) na hora de adotar o livro ele tem que analisar o mais adequado dentro desse conjunto de fatores. Mas ele também não deixa de trabalhar os outros, só que os outros, justamente, são trabalhados levando já em consideração o que os alunos não leram. Então (...) eu digo: “*Oh, vejam o filme sobre Grande sertão veredas*”. Eu assisti ao filme, por exemplo, eu vi que o filme é muito fidedigno ao livro. **E aí, eu escolho trechos do livro e vou dialogar com o filme, com uma outra leitura. Aí, que entra agora um momento que eu falei lá atrás que a literatura é perigosa, porque ela tem os genéricos. Mas também é positivo, os genéricos servem para dialogar na ausência da leitura, na impossibilidade técnica, pedagógica de você ler todos... ninguém vai conseguir ler todos, né, por várias impossibilidades técnicas e pedagógicas... técnicas, pedagógicas e financeiras, vou até acrescentar o financeiro aí (...). O aluno não lê o livro, mas ele vê o filme. E a partir do filme, eu vou utilizar trechos reais do livro, né? Eu vou fazer... eu vou elaborar um material especial do livro pra dialogar com o filme, tentar fazer ele compreender o livro à partir da leitura do filme, acrescentando e dialogando, tentando suprir... Olha, ele não leu o livro, mas ele vai ficar com uma (...) experiência, um conhecimento próximo de quem leu. Não vai substituir, eu sempre digo muito isso, não substitui. Esse conhecimento não substitui a leitura. Mas também não fica no vazio (...)** (Professor Gabriel, Campus I).

Assim, na impossibilidade da leitura da obra integral, a inclusão das adaptações cinematográficas ao ensino de literatura em associação à leitura de extratos mostra-se mais coerente aos olhos desse professor para atender ao objetivo de promover a descoberta de certas obras pelos estudantes. Ao mesmo tempo, quando é possível a leitura da obra integral, as adaptações cinematográficas são convocadas com outros e diferentes objetivos por este mesmo professor, assim como por outros.

⁶ O romance enquanto um gênero presente no ensino de literatura levanta a questão da leitura da obra integral, mas também da leitura de extratos. Devido à sua extensão, ele não pode ser lido na sua integralidade no tempo da aula, contrariamente à leitura de extratos, suficientemente maleáveis para se adaptarem a diferentes contextos de ensino (Belhadjin, Bishop & Perret, 2020).

3.2.2 A adaptação cinematográfica em associação à leitura da obra romanesca integral

Despertar o interesse dos estudantes e incentivar a leitura integral do romance constitui um dos objetivos do recurso às adaptações cinematográficas no contexto da leitura de romances de acordo com os professores entrevistados. O professor Gabriel (Campus I), por exemplo, declarou:

(...) eu já adotei um livro de Clarice Lispector uma vez (...) no primeiro ano (...), *A hora da estrela*, entendeu? Justamente por ter adaptação de cinema (...). No primeiro ano eu faço sempre um apelo... é... cinematográfico pra tentar conquistá-los. E aí, o diálogo flui. Mas sem primeiro jogar o filme. Eu sempre inverte, primeiro, o livro... “-Depois que vocês cumprirem a leitura do livro, a gente vai ver o filme. Só depois” (Professor Gabriel, Campus I).

Ao mesmo tempo que o professor Gabriel (Campus I) afirma recorrer às adaptações cinematográficas como um estímulo à leitura, ele posiciona a exibição dos filmes ao final de suas sequências didáticas, quando a leitura da obra literária já terá sido concluída pelos estudantes. A razão desta escolha pode ser associada à busca de conciliação entre a percepção do potencial da adaptação cinematográfica para despertar o interesse dos alunos pelas obras literárias com a preocupação de uma provável substituição indevida da literatura pela adaptação cinematográfica no contexto do ensino. De outro modo, consideramos que posicionar o filme antes ou durante a leitura e estudo das obras romanescas, sobretudo das patrimoniais, poderia ajudar a motivar os alunos a ler os romances, assim como a compreendê-los. Além disso, as adaptações cinematográficas podem justificar a leitura da obra patrimonial e mostrar que a escola dar a ler obras vivas e não clássicos empoeirados (Louichon, 2015b).

O professor Vítor (Campus I) recorreu ao uso de adaptações cinematográficas para estimular a leitura da obra integral como parte da orientação aos alunos para a construção da apresentação oral de seminários, anteriormente discutidos neste capítulo. É o que mostra a declaração deste professor em relação à orientação que ele ofereceu aos alunos na preparação de seminário sobre quatro obras romanescas:

Como forma de estimular também a leitura (...), como todas essas obras foram adaptadas para o cinema... para cada uma dessas obras... eu disponibilizei a obra e disponibilizei a obra cinematográfica adaptada pra eles assistirem ao filme e lerem o livro. E depois (...) quando eu dei aula só sobre o Modernismo eu retomei esses autores e essas obras em cinquenta minutos rapidamente (Professor Vítor, Campus I).

Este professor aborda de forma especial o papel atribuído à adaptação cinematográfica para a leitura e estudo da obra *Os sertões* de Euclides da Cunha, considerada particularmente resistente aos estudantes:

Como eu senti que os alunos... é... teriam dificuldade, em virtude da densidade da obra de Euclides da Cunha... é uma obra densa, é uma obra cuja linguagem, sobretudo pra aqueles que não tem familiaridade muito grande com leitura, com a sofisticação da escrita de Euclides da Cunha... senti que eles teriam dificuldade... eu (...) dei uma aula (...) sobre como a obra literária dialoga com o cinema... (...) uma introdução muito rápida... em face da escassez do tempo... falei que o cinema tem possibilidade de fazer... é... leituras da obra literária... é... pela perspectiva cinematográfica. É uma outra linguagem que não é a linguagem da literatura. Nada substitui a imersão no texto literário. Você pode ver um filme que seja baseado numa obra literária e esse filme ser muito bom, mas a experiência da obra literária é ímpar, ela é

singular. A literatura tem as suas singularidades, a experiência com textos literários tem as suas singularidades e a experiência com o universo cinematográfico tem as suas singularidades e peculiaridades também. São duas perspectivas diferentes. E aí, trabalhei mostrando as singularidades entre uma coisa e outra e indiquei eles que lessem... a equipe de *Os sertões*... que lessem a obra e indiquei que eles assistissem ao filme que retrata a guerra de Canudos, que é basicamente o que versa a narrativa de *Os Sertões*... é... funcionou, funcionou (Professor Victor, Campus I).

Segundo o professor Victor (Campus I), a adaptação cinematográfica cumpriu a função para a qual foi destinada durante a leitura de *Os sertões*, qual seja a de despertar o interesse dos alunos de engajarem-se na leitura literária e de facilitar a compreensão desta obra. Além disto, embora nesta situação a leitura da obra integral seja recomendada, ela não é de fato esperada por este professor, em função, ao mesmo tempo das dificuldades enfrentadas pelos estudantes em termos de pressão escolar e dos limites por ele enfrentados no ato de ensinar. Por outro lado, sua declaração indica que a recepção da adaptação cinematográfica levou a uma prática de leitura mais efetiva do que a que poderia ocorrer na ausência da recepção da adaptação cinematográfica pelos estudantes:

A partir do momento da imersão na obra cinematográfica, o aluno despertou um certo interesse em ler a obra literária. A gente sabe que nem todos vão ler completamente o livro, mas dada as condições de possibilidades que me foram ofertadas pra trabalhar e dada as condições de possibilidades em que o aluno do IFBA tem para estudar 14 disciplinas, (...) o que ele ler, um capítulo que ele ler, pra mim já é um grande avanço. Pra mim, já é um grande avanço (Professor Victor, Campus I).

Promover a descoberta de obras importantes como as obras patrimoniais, promover a compreensão de conhecimentos por elas suscitados, assim como diminuir a resistência que elas oferecem aos estudantes constituem objetivos estabelecidos pela professora Sofia (Campus II) ao recorrer às adaptações cinematográficas no contexto da leitura da obra romanesca integral. Ela alude, por exemplo, à adaptação de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, um romance brasileiro do início do século XX que, como tal, oferece dificuldades específicas aos alunos, como o distanciamento cultural e histórico (Waszak & Dufays, 2015). Trata-se, do ponto de vista desta professora, de explorar as possibilidades de mergulhar, desvendar e aprender aspectos do universo constituído por este romance a partir de sua adaptação fílmica:

(...) eu não acredito que seja obrigatoriedade impor os clássicos pra eles, mas eu acredito que eles precisam conhecer os textos da cultura de diversos momentos da história do Brasil pra que eles possam vivenciar a cultura a partir da palavra, né? Isso pra mim (...) ...eu costumo falar com eles que é uma forma de aprender. Então quando a gente vai assistir o filme de *Poliquarpo Quaresma*, a gente vai conhecer a paisagem do Rio de Janeiro (...), a gente vai conhecer a forma como (...) a urbanística do Rio de Janeiro se formou, nós vamos conhecer os costumes musicais, nós vamos conhecer os costumes de trocas, né, de sociabilização. (...) nós vamos ter oportunidade de viver um pensamento, né, de vivenciar um pensamento da época, uma cultura da época a partir da... da imersão nas palavras (Professora Sofia – Campus II).

Desta forma, para a professora Sofia (Campus II), as adaptações cinematográficas contribuem para conduzir os alunos à imersão nas palavras ou, dito de outra forma, a um mergulho na obra literária. Além disto, tal como afirmado por Louichon (2015b, p. 6), as adaptações cinematográficas « permitem e justificam o

retorno ao texto e colocam em prática a dimensão reflexiva inerente à leitura literária ». Desta forma, as adaptações cinematográficas parecem permitir ao mesmo tempo um mergulho e um distanciamento em relação ao texto literário, contribuindo assim ao vai-e-vem dialético que constitui a leitura literária (Dufays & Daunay, 2020) e a uma melhor compreensão da obra, como desejado por estes docentes.

3.2.3 A adaptação cinematográfica na ausência da leitura da obra integral ou de extratos da obra literária

444

Fora da esfera escolar, os OSS permitem aos estudantes, jovens leitores, e as novas gerações de uma forma geral, entrar em contato com as obras patrimoniais que lhes deram origem antes da leitura da obra literária ou mesmo da descoberta de sua existência (Gennaï, 2018, 2022). Gennaï (2018, p. 140, tradução nossa) apresenta a seguinte hipótese:

(...) os objetos semióticos secundários oriundos da adaptação por transmedialização fundam um conhecimento liminar da obra patrimonial, desempenham um papel não negligenciável na constituição de uma primeira cultura literária e artística comum, e (...) é possível integrá-los de forma proveitosa em um itinerário de leitura transmidiática e multimodal, ao serviço da apropriação e interpretação dos textos que os geraram.

Na esfera escolar pesquisada na nossa pesquisa de doutorado, embora não relacionado a um itinerário de leitura transmidiática e multimodal, tal como preconizado por Gennaï (2018), identificamos o recurso a uma adaptação fílmica para propiciar uma certa cultura literária comum diante da restrição de tempo para a leitura. O professor Gabriel (Campus I), por exemplo, aborda o recurso à adaptação cinematográfica da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis como um meio didático utilizado na ausência da leitura deste romance. Nesta ocasião, ele declarou ter privilegiado a leitura de contos desse autor, em função da melhor adaptação deste gênero ao tempo da sala de aula. Ao mesmo tempo, ele limitou a abordagem do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* à adaptação fílmica e a uma aula expositiva em que foram explorados aspectos dessa obra literária em comparação à sua adaptação cinematográfica. Ele afirma:

(...) ano passado eu adotei *Memórias Póstumas* (...) na perspectiva do filme. (...) eu falei: “-Olha, nós vamos ler o romance através do filme”. Então, eles assistiram ao filme comigo na sala de aula, (...) o filme *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. E (...) eu (...) preparei uma aula pra assistir o filme e outra aula onde eu expliquei o romance. E aí, eles conseguiram dialogar. Eu digo: “-Oh, vocês não leram, mas olha como vocês prestaram atenção no filme, cês tão entendendo isso aqui (...). Isso aqui que tem no livro, não tem no filme, o diretor do filme cortou, o diretor do filme tirou essa parte, porque (...) o filme é uma adaptação. O diretor do filme botou isso aí, essa pessoa aí não tem no livro”. Então, eu que li o livro consigo fazer a leitura comparativa e eles conseguem acompanhar a minha aula comparativa com uma das partes do elemento da comparação, que é o filme, entendeu? E, ali eu sinto que eles amadurecem o conhecimento pra ir adiante. Se no ano seguinte, no terceiro ano, o professor cobrar um conhecimento sobre aquele livro, eles têm algo a dizer, eles não são tão vazios (...). Mas, efetivamente, a leitura do livro (...) não foi realizada. É o que eu chamo de uma *paraleitura* (Professor Gabriel, Campus I).

Desta forma, o professor Gabriel (Campus I) parece apostar na adaptação filmica para influenciar a cultura literária de um grupo de 2º ano na sua trajetória ao longo de um curso de EMI, mesmo na impossibilidade da leitura literária.

4 Considerações finais

As declarações destes 5 (cinco) professores revelam concepções sobre os OSS, além de usos dos mesmos em contexto de ensino de literatura. Duas concepções parecem coexistir. A primeira concepção é relativamente restritiva quanto aos OSS em função da preocupação de que os mesmos afastem os alunos do texto literário. A segunda concepção admite a abertura de espaço para a inclusão dos OSS no ensino de literatura, especialmente das adaptações cinematográficas, desde que haja o estabelecimento de uma diferenciação clara entre a obra literária e os OSS. No entanto, a diferenciação estabelecida por estes professores, as quais revelam-se alinhadas com os documentos oficiais curriculares para o ensino de literatura, tais como a OCNEM (2006) e a BNCC (2018), parecem não levar em consideração algumas questões suscitadas pelas relações entre as adaptações cinematográficas e as obras literárias. Assim, tanto os professores como os documentos oficiais citados mostram a tendência a ignorar ou a atribuir pouca importância ao fato de que os OSS são gerados a partir de obras literárias e que, por esta razão, permitem uma forma de entrada em tais obras.

Apesar disto, as declarações dos professores revelam ainda usos dos OSS, sobretudo das adaptações cinematográficas. Estes usos diferenciam-se de acordo com a (não) leitura das obras: leitura da obra romanesca integral, leitura de extratos de romances ou ainda da não-leitura. O recurso às adaptações filmicas em associação à leitura de extratos ocorre sobretudo na impossibilidade da leitura da obra integral e como forma de propiciar a descoberta de determinados romances pelos alunos, assim como o desejo de leitura da obra integral. Quando é possível a leitura da obra integral, as adaptações filmicas são convocadas em diferentes momentos pelos professores sobretudo com os objetivos de engajar os alunos na leitura literária; de promover a descoberta de obras importantes como as patrimoniais; de promover a compreensão de conhecimentos suscitados pelas obras e diminuir a resistência que elas oferecem aos estudantes. As adaptações filmicas são ainda convocadas como um meio para propiciar uma certa cultura literária comum diante do tempo restrito para a leitura literária nas aulas de LP dos cursos de EMI do IFBA.

Enfim, as concepções sobre os OSS e os usos declarados pelos professores revelam a presença desses objetos no ensino de literatura, assim como deixam entrever as inquietações vivenciadas a este respeito. Esta configuração revela igualmente a importância da discussão de uma didática relativamente específica para as obras patrimoniais em formação inicial e continuada de professores (Louichon, 2015a, 2015b, 2020), assim como sobre as dificuldades de integração dos OSS no contexto do ensino de literatura (Gennai, 2018, 2022). Esta pesquisa revela ainda a pertinência dos pressupostos da didática da literatura francófona para a pesquisa sobre ensino da literatura e formação do leitor em contexto brasileiro.

Referências

Brasil (2018). Ministério da Educação . *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Brasil (2006). Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica . Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Brasil (2004). Decreto no. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2o do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da lei no . 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências . https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Belhadjin, A. ; Bishop, M.-F. ; Perret, L. (2020). Introduction. In : Belhadjin, Anissa ; Perret, Laetitia (dir). *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire* . Peter Lang, Bruxelles.

Chabanne, J.-C. ; Desault, M ; Dupuy, C. ; Aigoïn, C. (2008). « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Repères* [En ligne], 37 | 2008, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 20 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/437> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.437>

Daunay, B. État des recherches en didactique de la littérature . *Revue française de pédagogie*, n° 159, 2007. URL : <http://rfp.revues.org/1175>

Dufays, J.-L. ; Daunay, B. (2020). Lecture littéraire. In : Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature* . Honoré Champion : Paris.

Ferreira, E. B. ; Garcia, S. R. de O. (2005) O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná.

Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. N. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. ; Ciavatta, M. ; Ramos, M. (2005) Apresentação. In: Frigotto, G. ; Ciavatta, M. ; Ramos, M. (Org.). *Ensino médio integrado*. Concepção e contradições. São Paulo, Cortez, 2005. (p. 7-20).

Gennai, A. (2022). « On fait comme si » . De la difficile intégration de certains objets sémiotiques secondaires dans l'étude d'une œuvre du patrimoine dans deux classes de cycle 3. In : Gennai, A.; Richard-Principalli, P.; Boutevin, C. *Défense et illustration de*

la didactique de la littérature . Mélanges offerts à Brigitte Louichon . Les presses de l'écureuil.

Gennaï, A. (2018). « Parcours multimodal de lecture dans une œuvre du patri- moine au cycle 3 ». Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques*, 139-157. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Louichon, B & Perreti, Isabele de. (2020). Patrimoine littéraire, littérature patrimoniale.. In : Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion : Paris.

Louichon, B., Rouxel, A. (2009). *La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*. Dijon : CRDP de Bourgogne. 324 p.

Louichon, B. (2020). Objets Sémiotiques Secondaires. In : Rannou, N. B. T. ; Le Goff, F. ; Fourtanier, M.-J. ; Massol ; J.-F. (Org.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion : Paris.

Louichon, B. (2017a) La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école . Dans F. Legoff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les Formes plurielles des écritures de la réception , volume I : Genres, espaces et formes*. Namur: Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque », 2017.

Louichon, B. (2015a). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent . Bishop M.-F., Beladjinn A. *Ecole et patrimoines littéraires. Paris: Champion*. {hal-01696379}

Louichon, B. (2015b). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation, *Tréma*, 43. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3285> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3285>

Moura, D. H. (2013). Ensino médio integrado : subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, no 3:705-720, jul./set. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>.

Santos, Dayb Manuela Oliveira dos (2024). *Lecture littéraire de romans dans l'enseignement professionnel au Brésil : conceptions et pratiques didactiques du point de vue des enseignants et des étudiants*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Université de Montpellier (2024).

Waszak, C. ; Dufays, J.-L. (2015) La lecture de romans du XIXe siècle au secondaire . Analyse de pratiques enseignantes. IN : Dezutter, O. ; Falardeau, E. *Les temps et les lieux de la lecture*. Namur : Presses Universitaires de Namur.