

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS**

VALDINÉIA DA LUZ MEIRA MACHADO

**DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA: A PRODUÇÃO DE CURTA-
METRAGEM COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO LITERÁRIO**

RIO BRANCO - AC

2019

VALDINÉIA DA LUZ MEIRA MACHADO

DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA: A PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGEM COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO LITERÁRIO

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagens e letramentos

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha

RIO BRANCO – AC

2019

VALDINÉIA DA LUZ MEIRA MACHADO

DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E CINEMA: A PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGEM COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO LITERÁRIO

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagens e letramentos

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha

Data da defesa: 17 de maio de 2019

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a. Gisela Maria de Lima Braga Penha
Universidade Federal do Acre - UFAC

Membro Titular interno: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Acre - UFAC.

Membro Titular externo: Prof.^a Dr.^a Elisana De Carli
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Suplente: Profa. Dr.^a. Tatiane Castro dos Santos – UFAC

À minha querida família, que suportou minhas ausências, até quando estava presente, e mesmo assim, compreendeu meus objetivos e jamais deixou de me apoiar e me amar, por ela retirei as pedras do caminho, me fortaleci, para celebrarmos a vitória que não é somente minha.

Aos meus pais (in memoriam), que me deram a oportunidade de escolher quem ser na vida, que me mostraram o caminho da educação como uma alternativa e nunca uma imposição.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser minha luz em dias nebulosos e meu refúgio nos momentos de angústia.

À minha querida filha, Isabelle Cristine Luz Machado, que me ensinou o sentido da palavra amor e com sua doçura e carinho, me inspira a ser uma pessoa melhor a cada dia, que apesar das inúmeras falhas como mãe, me vê como sua heroína.

Ao meu esposo, Renan Almeida Machado, que esteve sempre ao meu lado, mesmo nos dias mais difíceis, nunca deixou de acreditar que eu seria capaz.

Aos meus amados irmãos: Valdenice da Luz Meira e Silva e Josevaldo de Souza Meira, que torceram por mim e pelo meu sucesso, desde o meu nascimento. Que vibraram comigo a cada degrau alcançado e que em todas as palavras dirigidas a mim, neste percurso, sempre foram de afeto e admiração.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha, por trazer uma nova cor sobre minha visão do texto literário, por ter me contagiado com sua paixão pela literatura e por Barthes, por gentilmente ter aceito ser minha orientadora. Meu mais terno agradecimento, pela acolhida, paciência, dedicação e amizade.

Aos nobres professores do PROFLETRAS, por contribuírem grandemente para o meu crescimento profissional, ao compartilharem suas experiências e conhecimentos que me levaram a refletir sobre minhas práticas e provocaram, dessa forma, inúmeras mudanças.

À minha parceira de mestrado, Mauricélia Melo de Souza, que dividiu comigo seus conhecimentos de informática e, juntas, compartilhamos todos os trabalhos, artigos, comunicações orais e muitas horas de estudo. A você, agradeço a amizade e por ser tão acolhedora e humana, graças a seu companheirismo, os dias foram mais amenos e a carga mais leve, porque não carreguei o peso sozinha, dividi com quem estava a meu lado.

Às minhas colegas de mestrado, por todos os momentos compartilhados, junto a cada uma me senti mais fortalecida em buscar meus objetivos. Agradeço o conhecimento dividido, a confiança e especialmente a amizade.

Aos alunos-amigos, Samia Santos Khoury, Sandy Khoury, Pedro Henrique Pereira de Sousa e Thiago Jardim, por se disponibilizarem de forma generosa a me acompanhar neste projeto e ajudarem na sua concretização. A vocês, meu eterno agradecimento e minha amizade sincera.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram e me incentivaram a concluir este mestrado.

“A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta. Talhar a obra literária sobre as próprias formas do que não basta é ser impotente para substituir a vida”.

Fernando Pessoa

RESUMO

A escola, na atualidade, enfrenta, como um de seus maiores desafios, estreitar a relação entre os educandos e a leitura do texto literário. Nesse contexto, este trabalho pretende discutir práticas de leitura do texto literário a partir de uma proposta de intervenção desenvolvida com alunos da EJA, que estabelece diálogo entre as linguagens literária e fílmica. Por meio do diálogo que se estabelece entre o texto literário e o cinema, propusemos a adaptação do conto *A cartomante*, de Machado de Assis, em uma produção de curta-metragem. As atividades de leitura e produção do vídeo foram desenvolvidas em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental, modalidade EJA, de uma escola da rede pública estadual de ensino. Como aporte teórico apoiamos-nos em vários estudos, dentre os quais se destacam: Roland Barthes (2013), no que confere à literatura, forças libertárias; Rildo Cosson (2016), nas práticas de leitura através da sequência expandida como método para o letramento literário; Gérard Genette (1972), na compreensão dos elementos da narrativa como elementos interpretáveis; Christian Metz (1972), no reconhecimento da imagem cinematográfica como linguagem; Gerárd Betton, nas considerações quanto a adaptação da linguagem literária para a linguagem fílmica e Alex Moletta (2000), na produção do curta- metragem em vídeo digital. Para a realização deste estudo, partimos do pressuposto de que a aplicação de uma sequência de atividades, que estabeleça o diálogo entre as linguagens literária e fílmica, por meio de uma metodologia que privilegie o protagonismo do aluno, pode aproximá-lo do texto literário e da proficiência leitora. Dentre os procedimentos desta pesquisa-ação, foi executada a proposta de intervenção, dividida em dois procedimentos: leitura do texto literário e produção do curta-metragem. Percorrer o processo de produção do curta-metragem propiciou aos alunos participantes uma experiência inovadora. Cada etapa de leitura foi prévia para a construção de sentidos e elaboração do filme. Assim, os alunos envolvidos, puderam demonstrar suas habilidades e o protagonismo pôde ser comprovado.

Palavras-chave: Cinema. Leitura. Letramento literário. Linguagem. Curta-metragem.

ABSTRACT

Schools, today, face one of its greatest challenges, which is, to narrow the relation between the students and the literary reading practice. In this context, this work intends to discuss reading practices of literary text from a proposal of intervention developed with students of EJA (Youth and Adults Education) that establishes a dialogue between literary texts and the cinema. Through the dialogue established between the literary text and the cinema, we proposed the adaptation of the tale A cartomante (The fortune teller) by Machado de Assis, in a short film production. The reading activities and video production were developed in one of the final year of elementary school, EJA modality, in a state public school. As a theoretical contribution we rely on several studies, among which stand out: Roland Barthes (2013), in what gives libertarian forces literature; Rildo Cosson (2016), in the practices of reading through the expanded sequence as a method for literary literacy; Gérard Genette (1972), in the understanding of the elements of the narrative as interpretable elements; Christian Metz (1972), in the recognition of the cinematographic image as language; Gerard Betton in the consideration on the adaptation of the literary language to the language film and Alex Moletta (2000), in the production of the short film in digital video. In order to carry out this study, we assume that the application of a sequence of activities that establishes the dialogue between the literary and film languages, through a methodology that favors the protagonism of the student, can bring him closer to the literary text and reading proficiency. Among the procedures of this action research, the intervention proposal was executed, divided into two procedures: reading the literary text and producing the short film. Going through the production process of the short film gave the participation students an innovative experience. Each stage of reading was prior to the construction of senses and elaboration of the film. Thus, the students involved in this work, could demonstrate their skills and the protagonism could be proven.

Keywords: Cinema. Reading. Literary literacy. Language. Short film.

LISTAS DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1 - Estrutura de um roteiro..... | 50 |
| Imagem 2 - Tenda de Orixás..... | 72 |
| Imagem 3 - A Cartomante..... | 72 |
| Imagem 4 - Pai Geraldo..... | 73 |
| Imagem 5 - Desfecho da traição. Texto aluno 1. | 78 |
| Imagem 6 - Desfecho da traição. Texto aluno 2. | 79 |
| Imagem 7 - No mundo da fantasia..... | 81 |
| Imagem 8 - Ambientação..... | 82 |
| Imagem 9 - Grupo A e grupo B..... | 83 |
| Imagem 10 - Transformando palavras em imagens..... | 83 |
| Imagem 11 - Casa de Camilo..... | 84 |
| Imagem 12 - Colocando o discurso em ordem..... | 85 |
| Imagem 13 - Ordem cronológica <i>versus</i> Ordem do discurso..... | 85 |
| Imagem 14 - Vídeo "O barbeiro"..... | 87 |
| Imagem 15 - Texto de aluno..... | 88 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Diálogo aberto: de uma linguagem a outra..... | 69 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS | 17 |
| 2.1 O conto como artefato estético e o encontro com a vida sintetizada | 17 |
| 2.2 Os elementos da narrativa na construção de sentido do texto literário | 23 |
| 2.3 A compreensão da linguagem literária no conto | 33 |
| 2.4 A imagem como linguagem fílmica | 39 |
| 2.5 Estabelecendo o diálogo entre literatura e cinema – A adaptação como caminho metodológico | 44 |
| 2.6 Curta-metragem: uma experiência de escrita | 49 |
| 2.7 Criação de curta-metragem em vídeo digital | 55 |
| 3 METODOLOGIA | 61 |
| 3.1 A pesquisa e seu percurso | 61 |
| 3.2 Luz, câmera, ação | 68 |
| 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DO CONTO AO FILME | 70 |
| 4.1 Procedimentos de leitura – Sequência expandida | 70 |
| 4.1.1 Primeiro momento – Motivar a leitura | 71 |
| 4.1.2 Segundo momento – Abrir a “porta” para o texto | 75 |
| 4.1.3 Terceiro momento – Estabelecer conexões entre o texto e outros contextos | 77 |
| 4.1.4 Quarto momento - Mergulhando fundo no texto literário | 79 |
| 4.1.5 Quinto momento - Compreender o texto na sua totalidade | 81 |
| 4.1.6 Sexto momento - Estabelecer diálogos: um olhar cinematográfico | 86 |
| 4.2 Produzindo um curta-metragem em sala de aula | 89 |
| 4.2.1 Roteiro: uma experiência de escrita – Fase 1 | 89 |
| 4.2.2 Organizando o filme – Fase 2 | 90 |
| 4.2.3 A gravação e a edição – Fase 3 | 91 |
| 4.2.4 O vídeo no <i>YouTube</i> – Fase 4 | 91 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 93 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| ANEXOS | 100 |

1 INTRODUÇÃO

A educação, de maneira geral, tem se absterido em acompanhar os avanços e o surgimento de novas práticas de leitura e escrita, o que ocasiona a necessidade de forçar um aluno do século XXI a ajustar-se numa educação do século XIX. O resultado não poderia ser mais catastrófico: a repulsa incondicional à literatura e ao modelo educacional paralisado no tempo e na prática. Contudo, o ajuste não está longe de se efetivar. É preciso considerar, na prática, que os métodos podem e devem acompanhar esse avanço, propor o estudo literário sob essas novas perspectivas é uma necessidade.

Com o avanço iminente da tecnologia e o acesso facilitado aos meios de comunicação virtuais, propostos no século XXI, o estudo da literatura ficou à margem das práticas docentes e distante dos estudantes brasileiros, que não podem ser responsabilizados por não lerem, ou melhor, por não lerem textos de autores propostos pela escola, uma vez que, não encontram, no ambiente escolar, o estímulo necessário para torná-los leitores competentes e habituais consumidores de literatura.

Fica evidente, dessa forma, a necessidade de a escola, como responsável principal pelo letramento literário, adotar um novo fazer pedagógico capaz de desprender-se de um conceito, que persiste em pensar a leitura como uma prática escolar de mera decodificação e de pretextos para questões gramaticais. É imprescindível a mudança de mentalidade voltada para a atuação do professor como mediador de práticas efetivas de leitura com o intuito de fazer com que o indivíduo possa identificar-se e sentir-se pertencente a um grupo cultural e social, cumprindo o papel de letramento, e que se torne, no processo de aprendizagem, um sujeito proativo, envolvido com as atividades propostas de forma menos passiva e mais ativa.

É irrefutável que este tem sido um dos maiores desafios da educação, e tal problemática se evidencia com mais força quando se trata de educação de jovens e adultos – EJA - pois os indivíduos que frequentam essa modalidade de ensino, na maioria das vezes, compõem um perfil de alunos, que já foram desistentes do ensino regular por uma série de motivos, marcados por estereótipos sociais de exclusão e, conseqüentemente, possuem baixa autoestima.

Pensando nesse contexto, constatamos que, para além da lacuna que se estabelece entre a aula de Língua Portuguesa e a efetivação da leitura como caminho para o letramento efetivo do indivíduo, há a necessidade latente de inclusão das novas tecnologias como ferramentas indispensáveis no processo ensino e aprendizagem, se considerarmos o aluno da modalidade EJA como um exemplo das inúmeras falhas apresentadas e atribuídas à escola. Se utilizadas sob esse enfoque, a tecnologia e as mídias digitais podem proporcionar ao indivíduo a interação com o texto literário, podendo ser um meio para que isso aconteça ou, até mesmo, um caminho de divulgação de práticas efetivas de produção dos alunos, e que através dela possa haver a possibilidade de elevar a autoestima do educando.

Embora reconheçamos a influência das tecnologias e das mídias digitais na educação básica, compreendemos que elas não têm sido introduzidas na prática como ferramentas pedagógicas, contrariando, assim, a perspectiva de que, se há mudanças na vida social decorrentes do avanço e do aperfeiçoamento tecnológico, deve haver, em contrapartida, na escola, novas práticas com trabalhos que se refletem nessa realidade. Portanto, o uso dessas ferramentas deve se tornar habitual, porque é esse o meio em que o aluno está inserido, e se não está, tal inserção deve ser mediada pela escola.

Diante disso, o estudo da literatura revela-se essencial, pois seus aspectos ficcionais, culturais e miméticos podem atrair a atenção dos estudantes, uma vez que os indivíduos, em contato com a literatura, podem se identificar com a obra em vários aspectos não somente das personagens envolvidas, mas também no que diz respeito à condição humana, seus dramas, suas sensações, suas crenças e seus anseios. Assim, podemos estimular o hábito da leitura e auxiliar na compreensão dos fenômenos culturais que compõem a Humanidade.

O conto machadiano *A cartomante*, objeto deste estudo, mesmo que tenha sua publicação datada em 1884, permite fazer várias associações, primeiramente porque a temática central da obra gira em torno da traição, conferindo ao conto um caráter atemporal. Além disso, nas linhas mais profundas do conto, Machado de Assis questiona a crença e o misticismo presentes nas previsões de uma cartomante, o que atinge diretamente um grande questionamento da raça humana e, ainda contrasta a previsibilidade e a quebra dessa expectativa, tornando a leitura do conto uma experiência surpreendente.

Considerando que o texto literário mantém diálogo com outras linguagens, tomando-o como ponto de partida em sala de aula, podemos oportunizar ao estudante um número variado de possibilidades para ampliar o conhecimento de mundo e estabelecer conexões entre o texto literário, a música, cinema e fatos da realidade.

É nesse contexto que se inclui a linguagem cinematográfica e o processo de adaptação do conto ao filme, pois pode ser capaz de proporcionar uma nova forma de ser e estar em sala de aula, tanto para o professor quanto para os alunos. O professor, porque deixa de ser a figura detentora do saber absoluto e passa a ser coadjuvante no processo de leitura e na construção das cenas; o aluno porque deixa de lado a figura apática de receptor para ser protagonista no processo de construção de sua própria aprendizagem.

O estabelecimento do diálogo entre literatura e cinema é importante porque ambos são produtos de um trabalho artístico e são linguagens que se compõem de um jogo realizado com os signos. Portanto, o que se percebe no conto literário também é perceptível no filme. Por isso, transformar um conto literário em filme é suscitar associações estruturais e intertextuais, essenciais para a interpretação. Além disso, para a realização do curta-metragem e divulgação do vídeo, o educando recebe vários estímulos de leitura, capazes de firmar o elo entre leitor e texto literário.

Concomitantemente, a visão do cinema como arte e recurso metodológico na leitura de textos literários proporciona momentos criativos e assume o papel da Alteridade, garantindo autonomia por parte de quem aprende, além de considerar fatores psicológicos e simbólicos, que estão por trás do processo de sua produção.

No projeto em tela, pretendemos desenvolver uma proposta de intervenção com foco na leitura do texto literário a partir do estabelecimento de suas relações com o texto. A proposta inclui uma sequência de procedimentos de leitura fundamentada no letramento literário, proposto por Rildo Cosson por meio da sequência expandida, a qual propõe uma sistematizada organização de atividades, que proporcione o contato do leitor com a obra através da motivação, leitura, interpretação e intertextualidade.

Apoiamo-nos no teórico Roland Barthes por apresentar a linguagem literária através de três forças libertárias, as quais se revelam no texto à medida que há o aprofundamento do leitor, colaborando assim para a compreensão e construção de

significados a partir das dimensões que se podem ser alcançadas na leitura. Complementando os procedimentos de leitura e a compreensão do texto literário para chegarmos ao filme, recorreremos à teoria de Gérard Genette, que conceitua os elementos da narrativa de maneira que, por meio deles, atingimos a ampla significação do texto literário, considerando, dessa maneira, os aspectos da forma e conteúdo como recursos dessa linguagem.

Propomos, como produto final do procedimento de leitura, a produção de um filme de curta-metragem por meio da adaptação da linguagem literária para a linguagem fílmica, defendida pelos teóricos Christian Metz e Gérard Betton, como sendo mais que uma possibilidade, uma necessidade, pois consideramos o caráter dialógico que a obra literária possui, portanto, precisamos garantir que o diálogo seja estabelecido.

Além do mais, a adaptação revela-se como caminho de uma metodologia aplicável em sala de aula, pois envolve a leitura do texto literário e um nível razoável de aprofundamento, além de ser uma experiência de escrita, pois a adaptação de uma linguagem para a outra se faz por intermédio da escrita do roteiro, conforme nos ampara o roteirista e teórico Syd Field e Jackson Saboya.

A produção, que talvez se possa considerar presunçosa, da sétima arte em sala de aula, inverte os papéis da geração, que se acostumou a consumir imagens com certa inércia, a produzir imagem a partir da leitura de um texto literário. Nesse processo de construção, muitos conhecimentos estão em órbita: leitura, compreensão, adaptação, oralidade, postura corporal, interação entre os alunos, manipulação de aparelhos tecnológicos, uso de mídias digitais etc. A linguagem fílmica propicia a criação original de um universo próprio. Por essa razão, garante a autonomia dos envolvidos em sua produção e que não se restringe às personagens, mas se estende aos roteiristas, figurinistas, câmeras, sonoplastas, dentre outros.

Pretendemos, ainda, com este estudo, refletir sobre o ensino da literatura e a prática de leitura no ensino fundamental, além de elaborar uma sequência de atividades facilitadora da adaptação da linguagem literária à fílmica. Para tanto, o trabalho se organiza da seguinte forma: inicialmente, propomos uma trilha para situarmos o conteúdo literário, partindo da teoria do conto e de como seu aspecto sintetizado se aproxima da vida pós moderna, são apresentados, ainda, os elementos da narrativa na perspectiva de como a forma colabora para a interpretação do conto e a linguagem literária, que a diferencia das demais

linguagens por seus aspectos peculiares, especialmente o jogo entre os signos e o efeito que provoca na leitura.

Posteriormente, apresentamos o universo cinematográfico, principiando da linguagem fílmica para, então, estabelecermos o diálogo entre uma linguagem e outra. Na sequência, trazemos a discussão sobre o roteiro como experiência de escrita e, acima de tudo, a ponte entre as duas linguagens já apresentadas e, assim, o produto, que é o curta-metragem, suas características de composição, produção e divulgação em mídias digitais.

Propomos atividades de intervenção, que se estendem do conto ao filme e se dividem em duas etapas: procedimentos de leitura, subdivididas em seis momentos, motivação, atividade que precede a leitura e revela um aspecto a ser encontrado no texto; leitura, momento de contato com o texto, em que o aluno será convidado a conhecer o conteúdo contido no conto; intervalo, momento para estabelecer a intertextualidade entre o conto e outro contexto ou suporte. Nesse caso, faremos a associação de conteúdo entre *A cartomante*, de Machado de Assis, e a música sertaneja *50,00 Reais*, interpretada por Naiara Azevedo. Outro momento de leitura, em que haverá um maior aprofundamento na composição das personagens, dar-se-á por intermédio de uma atividade lúdica, *Baú da fantasia*: os alunos deverão se caracterizar, escolhendo as roupas e acessórios em uma caixa. A compreensão do texto, momento de finalização da leitura, será através de uma atividade de composição dos elementos da narrativa em um quadro a partir da utilização de *flash card*¹. Por fim, a expansão será feita sob a ótica cinematográfica, por meio da comparação da forma e efeito de uma produção de Charles Chaplin com o conto de Machado de Assis.

Na etapa seguinte, denominada produção de um curta-metragem em sala de aula, as atividades se organizam em quatro fases: a primeira consiste na adaptação por meio da elaboração do roteiro; a segunda é a fase da organização e divisão de tarefas para a produção do curta-metragem, na terceira, a gravação e edição do vídeo e, por último, quarta fase, a divulgação do curta-metragem produzido em uma mídia digital, o *YouTube*.

¹ *flash card* são pequenos cartões que auxiliam no resumo e memorização da matéria. Disponível em: <https://noticias.universia.pt/destaque/noticia/2014/11/07/1114703/aprender-conteudos-utilizando-flashcards.html> Acesso em: 10 de jul. 2019.

O trabalho caracteriza-se como pesquisa-ação por sua natureza investigativa e interventiva, uma vez que pretende, com base na análise de uma problemática: a necessidade de uma metodologia dinâmica que contemple o ensino de literatura e a manipulação da tecnologia - propor uma sequência de atividades capaz de interferir e modificar essa realidade.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Introduzir o texto literário nas práticas docentes do ensino fundamental II, tem sido um grande desafio para a escola pública na atualidade. O ensino de literatura é essencial na construção da identidade cultural e reflexiva do indivíduo. É um direito que não lhe pode ser negado. No entanto, constitui-se uma prática que carece de metodologias e estratégias para se tornar evidente aos estudantes e cumprir seu papel social e humano.

Nesse sentido, consideramos necessárias reflexões que se apoiem em teorias que perpassam o conceito de conto, as linguagens fílmica e literária e chegam à criação de um curta-metragem em vídeo digital, contribuições legítimas para a construção de práticas a serem desenvolvidas no âmbito escolar, capazes de propiciar o estudo literário de forma lúdica e significativa.

2.1 O conto como artefato estético e o encontro com a vida sintetizada

O conto se apresenta útil neste trabalho por ser uma narrativa curta, dotada de elementos expressivos passíveis de serem adaptados em outras linguagens, além de ser composto pelos elementos essenciais da narrativa e fazer parte do cotidiano dos estudantes, que o acessam em diferentes suportes, de diferentes modos.

Ao longo da vida de um indivíduo, o contato com as narrativas é inevitável. Cercamo-nos de histórias, que são contadas e recontadas desde a infância, em contextos diferenciados, variadas fontes e formatos, o que nos leva à percepção de que as narrativas fazem parte de nossa história e, por conseguinte, constituem nossa cultura.

No entanto, podemos nos questionar se todas as narrativas são contos e que aspectos podem diferenciar o conto de outros gêneros da ordem de narrar. A problemática firma-se, dada a vastidão de gêneros pertencentes ao campo da narrativa e à necessidade de definir e conceituar aquilo que ouvimos, lemos ou contamos, se é conto ou outro gênero. E ainda: quais as características que pertencem ao conto, qual seria a relação estabelecida entre o contista e sua obra? O que é conto? Diante de todos esses questionamentos, nos deparamos com um conceito de conto amplo e complexo que pode ser explicitado por diferentes ângulos.

Para Mário de Andrade: “Em verdade, sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto” (1972, p. 9). Essa foi a resposta dada pelo escritor, no ensaio *Contos e Contistas*, o que, para o momento, pareceu-lhe uma resposta óbvia para uma pergunta que ecoava e atordoava autores do momento, inquietados por um conceito específico de conto que, aparentemente, se configurava um gênero marcado por características simplistas, de narrativa curta. Por isso, para o escritor, conceituar o conto era uma questão de ordem de seu autor (criador), o que pôde facilmente ser refutado.

Na visão de outros escritores e teóricos, como o argentino Júlio Cortázar, a relação estabelecida entre o escritor do conto e seu produto está marcada pela dependência. Conceito distante de uma mera ordem. Para Cortázar, pode estar muito mais associada a uma possessão, conforme ressalta:

[...] Um contista eficaz pode escrever narrativas literariamente válidas, mas se alguma vez tiver passado pela experiência de se livrar de um conto como quem tira de cima de si um bicho, saberá a diferença que há entre possessão e cozinha literária, e por sua vez, um bom leitor de contos distinguirá infalivelmente entre o que vem de um território indefinível e ominoso, e o produto de um mero métier. Talvez o traço diferencial mais marcante – já o assinalei em outro lugar – seja a tensão interna da trama narrativa (CORTÁZAR, 2004, p. 231).

Decerto, Júlio Cortázar pretende discutir o conceito de conto a partir de elementos que transcendam suas estruturas. A origem do bom conto depende necessariamente da relação que o escritor tem com sua própria obra e do nível de tensão que ele é capaz de produzir em seu texto e, ao mesmo tempo, provocar no leitor um dado efeito. Tal efeito é atingido através do trabalho estético do escritor, o qual é denominado ‘ofício’, que reflete quão peculiar é a importância do contista para a garantia do bom conto e que, produzi-lo é um processo laborioso e deve ser experimentado, primeiramente pelo autor, e posteriormente pelo leitor, como preconiza o escritor argentino:

[...] Para criar no leitor a comoção que levou a ele próprio a escrever o conto, é necessário um ofício de escritor, e que esse ofício consiste entre muitas outras coisas em conseguir esse clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia para depois, terminado o conto, voltar a pô-lo em contato com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e bela. (CORTÁZAR, 2004, p.157).

É importante salientar que essa visão de produto estético, defendida por Cortázar, é resultado da sequência evolutiva do conto ao longo do tempo, uma vez que ele nem sempre teve as especificidades que conhecemos atualmente. Portanto, reconhecer a origem do conto e os processos de modificação até se tornar artefato literário é reconhecer nossa própria história, como Nádía Gotlib sugere:

Embora o início do contar estória seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios — Os contos dos mágicos — são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4 000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam (GOTLIB, 2006, p.6).

Levamos em conta as inúmeras contribuições dadas pela tradição oral, que envolve o conto, e claro, entendemos que a oralidade antecede à escrita, e com o surgimento dessa técnica comunicativa, houve a evolução do conto, que passou a ser transcrito e tornou-se um elemento estético.

Quanto à trajetória do conto, é importante que a conheçamos, pois, muitas vezes, os estudantes desenvolvem resistências em relação à leitura do texto literário por pensar que se trata de algo muito distante de suas realidades e práticas. Encarar o conto como algo presente na vida do ser humano, desde os primórdios, faz com que nossos alunos percebam o quanto a literatura, ou melhor, o texto literário se faz presente em nossos hábitos, até mesmo os mais remotos. Segundo Gotlib, “No século XIV dá-se outra transição. Se o conto transmitido oralmente ganhara o registro escrito, agora vai afirmando a sua categoria estética” (2006, p.7) e que, mais tarde, no século XIX, ganha notoriedade com a expansão da imprensa e a possibilidade de publicação em jornais e revistas por se tratar de narrativas curtas. À vista disso, Gotlib, em linhas gerais, resume:

[...] pode-se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E, posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu essa função de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, seu caráter literário (GOTLIB, 2006, p.13).

Para a autora, o conto nem sempre foi um produto estético. Sua evolução perpassa pela cultura de contar uma história oralmente, atividade realizada de geração em geração, configurando os primórdios de sua existência. Em um segundo

momento, a evolução do conto passou pelo registro do conto transcrito, cujo intuito era apenas o de registrar as histórias contadas, sem intenções estéticas definidas para, então, evoluir até a produção escrita ou inventiva da narrativa, em que o narrador não apenas conta, mas assume o papel de criador-escritor, de forma bastante clara, confirma o conto como produto estético, de um cuidado inventivo, logo, literário. Resultado desse contexto de evolução do conto é a concepção do contista como artista, sobre o qual Gotlib ressalta:

[...], mas esta voz que fala ou escreve, só se afirma enquanto contista quando existe um resultado de ordem estética, ou seja, quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é a esta altura a arte do conto, do conto literário. Por isso, nem todo contador de histórias é um contista (GOTLIB, 2006, p.13).

A autora argumenta que a ordem estética resulta do ofício de escritor. Portanto, compreendemos a diferença existente entre o contador e o contista, corroborando as ideias de Edgar Allan Poe: “Um artista habilidoso constrói um conto.” (2004, p.4). Dessa forma, Poe avaliza a vertente estética do contista numa perspectiva contrária de Mário de Andrade, pois o conto é resultado de um elaborado trabalho estético do autor capaz de causar efeitos. Para tanto, Poe propõe a teoria da unidade de efeito a partir de elementos essenciais, como a brevidade da narrativa:

Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma só assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído (POE; 1999, p.2).

Ao lançar a teoria da unidade de efeito, Poe pretende estabelecer a relação entre a extensão da obra e o leitor. Como preconiza Gotlib, “a teoria de Poe recai no princípio de outra relação: entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou efeito que a leitura lhe causa” (2006, p.32). Se o texto for longo demais e a leitura não puder ser feita de uma única vez, o efeito poderá sofrer interferências externas e não atingir a intensidade pretendida. O efeito, pontuado por Poe, é confirmado na vertente cortazeana:

[...] um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas. E assim podemos adiantar já que as noções de significação, de intensidade e de

tensão hão de nos permitir aproximarmo-nos melhor da própria estrutura do conto (CORTÁZAR, 2004, p.152).

Para o autor, fortemente influenciado pela teoria de Poe, o conto deve ser escrito com tensão, e, para que o efeito atinja o leitor, a tensão deve ser manifestada desde as primeiras frases. Desse modo, Poe, no ensaio *Filosofia da composição*, confirma em sua prática de contista a maneira como constrói a unidade de efeito:

Eu prefiro começar com a consideração de um *efeito*. Mantendo *sempre* a originalidade em vista, pois é falso a si mesmo quem se arrisca a dispensar uma fonte de interesse tão evidente e tão facilmente alcançável, digo-me, em primeiro lugar: "Dentre os inúmeros efeitos, ou impressões a que são suscetíveis o coração, a inteligência ou, mais geralmente, a alma, qual irei eu, na ocasião atual escolher?" Tendo escolhido primeiro um assunto novelesco e depois um efeito vivo, considero se seria melhor trabalhar com os incidentes ou com o tom - com os incidentes habituais e o tom especial ou com o contrário, ou com a especialidade tanto dos incidentes, quanto do tom - depois de procurar em torno de mim (ou melhor, dentro) aquelas combinações de tom e acontecimento que melhor me auxiliem na construção do efeito (POE, 1999, p. 1)

O autor esclarece o efeito como algo pretendido intencionalmente pelo contista no momento de produção do conto. Vale ressaltar a confirmação do efeito como elemento essencial, sendo "falso a si mesmo" (POE, 1999, p. 1), ou seja, caso o contista não se ocupe da produção do efeito, negará seu ofício de contista, o que o autor ainda enfatiza como fonte de interesse. Dessa forma, o autor nos oferece a certeza de que o elo que se firma entre leitor e conto é justamente o efeito, o qual é pretendido desde as primeiras considerações para Poe e certificadas, posteriormente, pelo autor Júlio Cortázar:

Um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. Não se entenda isto demasiado literalmente, porque o bom contista é um boxeador muito astuto, muitos dos seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes quando, na realidade estão minando já as resistências mais sólidas do adversário (CORTÁZAR, 2004 p. 152).

A ideia do autor de que o contista é um boxeador astuto acentua a unidade de efeito pretendida por Poe e nos coloca diante da necessidade de compreensão a respeito do que o torna tão especial a ponto de causar reações diversas em seu leitor. Na visão poeana, a brevidade deve estar na razão direta da intensidade do efeito. Por essa razão, o conto "possui vantagens peculiares sobre o romance, é uma área mais refinada que o ensaio e chega a ter pontos de superioridade sobre a poesia" (POE, 2004, p.1). Nessa perspectiva, Poe reafirma que o autor deve se

desfazer dos excessos e do supérfluo para manter a concisão do conto em relação a outras narrativas e garantir o efeito como cerne. Cortázar aprova a limitação física do conto proposta por Poe e propõe uma analogia entre conto e fotografia, romance e o cinema:

Nesse sentido, o romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma "ordem aberta", romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação (CORTÁZAR, 2004, p. 151).

O limite estabelecido no conto, através da economia de meios, resultará na tensão ou efeito a ser provocado no leitor. No entanto, a teoria cortazeana não reduz o conto à ideia de limitação, embora considere essencial tal limite. Refere-se, *a priori*, ao limite físico, já que para Cortázar:

[...] por certo, uma síntese que dê o "clímax" da obra, numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR, 2004, p. 151 - 152).

Embora os teóricos falem de limitação da narrativa curta e exaltem, muitas vezes, em suas teorias, a importância da brevidade e a preocupação com a extensão, Cortázar reconhece que o conto se tornará significativo se permitir ao leitor uma abertura que vai além da história dentro do conto. Em outro momento, ele ressalta como "abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana" (2004, p.155). Destarte, a visão teórica de conto, defendida por Cortázar, com base nos ideais de Poe e discutida por Gotlib, comprova o equívoco de Mário de Andrade ao sintetizar o conto como uma denominação pura de seu autor. As postulações desses teóricos implicam a essência do conto quando o leitor sai do circuito dos limites físicos do texto para associá-lo à condição humana. Quanto a isso, Cortázar reitera:

[...] Mas se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida, travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo e o resultado dessa batalha é o

próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo em que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também porque há tão poucos contos verdadeiramente grandes (CORTÁZAR, 2004, p. 150-151).

Compreendemos a importância para reconhecer o conto como o encontro do homem consigo mesmo numa reprodução da vida de forma sintetizada, breve. Conforme o próprio autor argentino postula, a alquimia secreta da produção de um conto só pode ser expressa e explicada por imagens, daí a relação intrínseca entre a brevidade da vida, que se mostra no conto, e a profundidade da vida, que pode ser contada em cenas de um filme.

Por entendermos a relevância do estudo do texto literário para a formação humana do indivíduo é que destacamos a prioridade em proporcionar esse acesso; não negar ao aluno o contato com o texto e as possibilidades de significações que ele pode trazer para a sua vida.

2.2 Os elementos da narrativa na construção de sentido do texto literário

Para refletirmos sobre o uso de narrativas em sala de aula é importante ressaltar os conceitos que englobam as categorias que as compõem. Na perspectiva de cumprir o propósito deste trabalho: conduzir os estudantes de ensino fundamental ao encontro com o texto narrativo (conto). Para que tal propósito se firme, é preciso proporcionar ao aluno algumas possibilidades para que ele possa encontrar novos significados no texto, com base na interpretação dos elementos que constituem a construção textual. E para isso é necessário compreender os fundamentos que compõem a teoria da narrativa a partir de seu conceito.

A narratologia configura-se como domínio teórico dotado de incidências operatórias indisfarçáveis, cuja legitimidade e coerência interna são indissociáveis do contributo de dois outros âmbitos teórico-metodológicos: o estruturalismo e a semiótica (REIS; LOPES, 2000, p. 7).

Fica claro, portanto, que a narratologia é um aparato teórico que envolve os elementos que constituem a narrativa e contempla os âmbitos do Estruturalismo e da Semiótica. Tal designação, embora possa parecer óbvia, colabora para o teor deste trabalho, pois não privilegia a estrutura em detrimento do conteúdo. O que, na verdade, presenciamos constantemente na prática docente com textos,

especialmente no trato com o texto literário, em que os elementos constituintes da estrutura se sobressaem nas aulas, deixando, muitas vezes, a desejar o trabalho com a interpretação dos signos bem como a aplicação de significados e a relação destes com a vida. Por razões como essas, é que os autores Carlos Reis e Ana Cristina Lopes ampliam o conceito bem como as contribuições da narratologia.

À narratologia incumbe mais que isso: trata-se de empreender uma tarefa de sistematização conceitual e de renovação de estratégias de abordagem do texto narrativo, tendo presente que ele resulta de uma dinâmica de interação códigos e mensagem (REIS; LOPES, 2000, p. 7).

A reiteração dos autores apenas reforça que, muito mais que teoria, a narratologia trata de uma renovação de estratégias de como abordar o texto narrativo. Podemos dizer que é uma renovação, justamente por não priorizar um elemento frente a outro, especialmente porque privilegia a interação entre o código, a forma com que foi escrito e a mensagem, o elemento interpretável, aquilo que do código se pode apreender. Percebemos, assim, o quanto o aprofundamento no estudo da narratologia pode se refletir na metodologia adotada em sala de aula e ditar os parâmetros quando o conteúdo é um texto.

Diante disso, é válido reconhecer que, quando falamos em narrativa, não estamos nos restringindo ao texto de teor literário, como enfatizam Reis e Lopes: “A postulação modal do conceito de narrativa não pode alhear-se de outro fato: a narrativa não se concretiza apenas no plano da realização estética própria dos textos literários” (2000, p.66).

Na amplitude do conceito, entendemos como narrativa textos de diferentes situações e funções e que podem estar nos mais diversos suportes expressivos, além de se apresentarem em caráter verbal ou não verbal. É nessa conjuntura que se reporta a narrativa literária. Compreendemos, assim, que a narrativa não é uma especificidade do texto literário e, sim, o contrário, o texto literário ou a narrativa literária é parte de um conceito de narrativa, que envolve um conjunto delas que não se findam na literária, mas da qual a literária faz parte.

No quadro dessa diversidade de ocorrências é que se inserem as narrativas literárias, conjunto de textos, normalmente de índole ficcional, estruturados pela ativação de códigos e signos predominantes, realizados em diversos gêneros narrativos e procurando cumprir as várias funções socioculturais atribuídas em diferentes épocas às práticas artísticas (REIS; LOPES, 2000, p.66).

Para que a narrativa literária cumpra determinadas funções estéticas é preciso recorrer às diversas estratégias, que garantam a caracterização de produção do processo narrativo. Nesta lógica, nos deparamos com elementos essenciais de composição desse processo do qual se destaca a figura do narrador e que na concepção de Reis e Lopes: [...] “se o autor corresponde a uma entidade real e empírica, o narrador será entendido fundamentalmente como autor textual, entidade fictícia a quem, no cenário da ficção cabe a tarefa de enunciar o discurso” (2000, p.61).

O narrador é apresentado como autor textual e concomitantemente uma entidade fictícia, logo, criação do autor (entidade real), e que tem como tarefa primordial enunciar o discurso. Além disso, a teoria da narrativa preconiza o distanciamento que o narrador mantém da história que, para Genette, passa a ser denominada diegese. “Diegese é o universo do significado, o mundo possível que enquadra, valida e confere inteligibilidade à história” (REIS; LOPES, 2000, p.27). Dessa forma, o narrador pode assumir diferentes posicionamentos e, conseqüentemente, diferentes acepções, classificando-se em três tipos: autodiegético, homodiegético e heterodiegético.

O narrador autodiegético nos é apresentado como um narrador que conta suas próprias experiências. Reis e Lopes atestam que esse tipo de narrador: “Designa a entidade responsável por uma situação ou atitude narrativa específica, aquela em que o narrador da história relata as suas próprias experiências como personagem central da história” (2000, p.118).

O narrador autodiegético não traz muitos elementos surpreendentes na narrativa, pelo contrário, por narrar fatos e acontecimentos que se relacionam diretamente com suas experiências, revela seus interesses no relato. Por isso, pode ser questionado, [...] “o sujeito que no presente recorda, já não é o mesmo que viveu os fatos relatados” (REIS; LOPES, 2000, p.119). Assim, a visão dos fatos se limita às lembranças ou memórias do narrador, que pode manipular a diegese segundo seus interesses ou não revelar todos os detalhes do contexto pela lacuna temporal que se forma. O objeto narrado tem a ver com sua perspectiva, pois não apenas conta o fato como o experienciou.

Temos, ainda, o narrador homodiegético que, assim como o autodiegético, participa da história que narra, mas com a sutil diferença de não ser o protagonista

dela. De acordo com Reis e Lopes: “É a entidade que veicula informações advindas de sua própria experiência diegética, quer isto dizer que, tendo vivido a história como personagem, o narrador retirou daí as informações de que carece para construir o seu relato” (2000, p.124).

As consequências de um narrador homodiegético para a história é que esse tipo de narrador pode subordinar a construção do relato, pois assume o posicionamento de testemunha ou de personagem secundária a qual pode manter uma relação de proximidade com o protagonista e contar a história a partir de sua perspectiva, ou seja, dotado de subjetividade o narrador estabelece uma relação de dependência entre o protagonista e quem conta os fatos: “A análise do discurso da narrativa de um narrador homodiegético valorizará também os termos em que se configura a imagem do protagonista, a partir de um critério de observação genericamente testemunhal e exterior” (REIS; LOPES, 2000, p.124).

Os autores realçam o fato de o narrador homodiegético participar da história não sendo o protagonista, o que lhe dá ampla possibilidade de narrar, criando ou mostrando a figura do protagonista segundo o seu ponto de vista.

O terceiro e último tipo de narrador, elencado por Genette, trata-se do narrador heterodiegético, o que não participa efetivamente da história, sobre o qual [...] “designa uma particular relação narrativa, aquela em que o narrador relata uma história a qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão.” (REIS; LOPES, 2000, p.121).

A diferença sistemática que se estabelece entre o heterodiegético e os tipos de narradores apresentados é que este narrador, em especial, não está presente na diegese em questão. É como um estranho por não integrar diretamente a história. No entanto, esse é o tipo mais comum de narrador e o mais intrigante dentre todos. “Porque normalmente se coloca numa posição temporal de ulterioridade em relação à história, o narrador heterodiegético manipula o tempo do discurso de forma desenvolta” (REIS; LOPES, 2000, p.122).

Justamente, por não participar da história, por não estar diretamente envolvido como protagonista ou personagem secundário, esse tipo de narrador pode manipular o tempo do discurso e não ser “desmascarado”, porque não se coloca na história como testemunha, goza de liberdade para contar os acontecimentos baseados em suas suposições narrativas e sua posição frente ao evento a ser narrado. Destarte, estamos diante de um narrador manipulador, ou melhor,

“poderoso” que possui em seu discurso o poder de contar a história como bem entender, por isso é possível fazer intrusões e antecipações. [...] “o narrador heterodiegético protagoniza de modo mais ou menos visível, intrusões que traduzem juízos específicos sobre os eventos narrados” (REIS; LOPES, 2000, p.123).

As intrusões podem ser entendidas como manifestações subjetivas que acontecem direta ou indiretamente na narrativa, em que o narrador faz insinuações por conhecer toda história, mesmo não estando presente nela.

Na garantia de um estudo significativo de textos literários em sala de aula, o conhecimento sobre os tipos de narradores e como podem atuar dentro da narrativa é de suma importância para a configuração de uma interpretação coerente. Reconhecer no conto a escolha que o autor fez daquele que contará a história, leva o aluno a perceber o jogo literário e a compreender os sentidos que se encontram nas entrelinhas do texto é, de fato, um mergulho no texto literário.

Não podemos subestimar a capacidade dos estudantes e privá-los do contato com o texto na íntegra bem como de perceber, através da leitura, as estratégias narrativas utilizadas pelos autores para a construção do texto literário. Nesse certame, encontra-se a focalização como “um procedimento crucial das estratégias de representação que regem a configuração discursiva da história”. (REIS; LOPES, 2000, p.247).

O processo narrativo se constrói a partir de vários elementos estratégicos no ato de relatar os eventos diegéticos. Assim, a focalização se refere à maneira como a informação será representada pelo narrador.

A focalização pode ser definida como a representação da informação diegética que se encontra ao alcance de um determinado campo de consciência, quer seja de uma personagem da história, quer a de um narrador heterodiegético conseqüentemente, a focalização, além de condicionar a quantidade de informação veiculada, atinge sua qualidade, por traduzir uma certa posição afetiva, ideológica, moral e ética em relação a essa informação. (REIS; LOPES, 2000, p.247).

A focalização traduz a visão que o narrador possui em relação aos acontecimentos narrados, tornando-se perceptível na medida em que as informações são fornecidas e com elas se relativizam a qualidade, de acordo com o tipo de narrador. Ora, se o narrador está presente na história como protagonista ou testemunha, a qualidade das informações veiculadas pode ser diferente da qualidade e confiabilidade da informação dada por um narrador que se posiciona

fora dela. Contando com a diversidade de narrador, a focalização também se apresenta de diversas formas, ou seja, podemos ter mais de uma focalização. Assim sendo, é válido reconhecer que “A focalização externa decorre por vezes de um esforço do narrador, no sentido de se referir de modo objetivo e desapaixonado aos eventos e personagens que integram a história.” (REIS; LOPES, 2000, p.249).

Tal perspectiva aborda a visão do narrador em apresentar a história nos âmbitos superficiais sem haver nenhum tipo de envolvimento ou comprometimento com o desenrolar de seus eventos. É, portanto, marcada pelas descrições, que apresentam os personagens e o cenário. Em contrapartida, a focalização interna se diferencia da externa por apresentar a focalização de um narrador envolvido na história.

A focalização interna corresponde à instituição do ponto de vista de uma personagem inserida na ficção, o que normalmente resulta na restrição dos elementos informativos a relatar, em função da capacidade de conhecimento dessa personagem (REIS; LOPES, 2000, p.251).

A focalização interna está centrada na história que está sendo narrada e envolve diretamente as personagens, correspondendo ao ponto de vista que elas podem ter sobre os eventos da narrativa. É claro que a focalização interna pode acarretar a limitação do nível de informatividade e a qualidade dessas informações, ou seja, se a focalização interna está voltada para a personagem, que faz parte da história, sua visão ou consciência dos fatos é marcada pelo limite de seu alcance.

Para além da focalização externa e interna, temos, ainda, a onisciente, que mantém relação direta com o narrador heterodiegético:

Toda representação narrativa em que o narrador faz uso de uma capacidade de conhecimento praticamente ilimitada, podemos, por isso, facultar as informações que entender pertinentes para o conhecimento minudente da história. Colocado numa posição de transcendência em relação ao universo diegético, o narrador comporta-se como entidade demiúrgica, controlando e manipulando soberanamente os eventos relatados, as personagens que os interpretam, o tempo em que se movem, os cenários que se situam etc. (REIS; LOPES, 2000, p.255).

A focalização onisciente ou focalização zero, denominada por Genette, corresponde à estratégia de um narrador que conhece a história narrada em sua totalidade, o que proporciona a ele a possibilidade de manipulá-la no decorrer do discurso. Tal conhecimento permite ao narrador muita manipulação temporal, pois,

se a história é sua conhecida, ele pode contá-la do ponto que entender ser mais relevante, além de suprimir fatos ou antevê-los na narrativa. Não pertencer à história, mas ter conhecimento amplo sobre ela abre um universo de possibilidades para contá-la.

Vale sublinhar que o narrador, seja ele de que tipo for sempre retratará eventos que se caracterizam como ação de alguém. Assim, as figuras das personagens surgem não menos importantes que o narrador e a focalização, pois a história contada será exercida por um elemento que está na narrativa, responsável pela ação.

“Categoria fundamental da narrativa, a personagem evidencia a sua relevância em relatos de diversa inserção sociocultural e de variados suportes expressivos.” (REIS; LOPES, 2000, p.215). Trata-se de um componente diegético, que transcende a narrativa literária e pode pertencer a inúmeros suportes expressivos. No entanto, em qualquer um deles exercerá a função de auxiliar o narrador a contar a história, colaborando com uma certa “economia” do relato, além de manter em seu entorno toda a essência da diegese.

Enquanto signo narrativo, a personagem é sujeita a procedimentos de estruturação que determinam sua funcionalidade e peso específico na economia do relato. Desse modo, a personagem define-se em termos de relevo: protagonista, personagem secundário ou mero figurante (REIS; LOPES, 2000, p.217).

A aceitação da personagem como signo narrativo a torna um elemento profundamente interpretável na narrativa, daí a necessidade de categorizá-la de acordo com a função exercida no processo de construção da história.

Com efeito, a narrativa é uma construção estratégica composta por vários elementos que vão além da personagem, como é o caso da ambientação, responsável pelo espaço da narrativa.

Segundo Reis e Lopes, “O espaço constitui uma das mais importantes categorias da narrativa não só pelas articulações funcionais que estabelece com as categorias restantes, mas também pelas incidências semânticas que a caracterizam.”(REIS; LOPES 2000, p.204) Sob tal enfoque, entendemos o espaço para além de suas funções estruturais para garantir o ambiente, a localização da história, mas levamos em consideração as contribuições que o espaço pode oferecer no que tange à edificação de sentidos. Mais uma vez, estamos diante de estratégias

narrativas no âmbito de sua composição, associando a estrutura aos sentidos que se podem abstrair dessa associação.

Entendida como domínio específico da história, o espaço integra, em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação, e à movimentação das personagens, cenários geográficos, interiores, decorações, objetos, etc. Em segunda instância, o conceito de espaço pode ser entendido como em sentido translato, abarcando então, tanto as atmosferas sociais (espaço social) quanto até os psicológicos (espaço psicológico) (REIS; LOPES, 2000, p. 204).

É claramente visto que o espaço na narrativa estabelece o ambiente próprio da diegese para que a história possa ser contada e as personagens serem situadas. Todavia, o espaço vai além dos limites físicos e aparentes de uma narrativa, podendo ser ampliado para as atmosferas sociais, em que são representados ambientes em contextos de costumes da sociedade, além do espaço psicológico representado por um monólogo interior evidenciado por situações densas e perturbadoras, reveladas pela focalização interior.

Outro elemento da narrativa que merece destaque por sua complexa composição e, ao mesmo tempo, contribuição para o desenrolar e compreensão da história, é o tempo. Sobre tal estudo, Genette esclarece:

Estudar a ordem temporal de uma narrativa é confrontar a ordem de disposição dos eventos ou segmentos temporais no discurso narrativo com a ordem de sucessão desses mesmos eventos ou segmentos temporais na história. (GENETTE, 1972, p. 78-79)

O autor evidencia, em outras palavras, a existência de mais de um tempo: um que se especifica na história, e outro, no discurso. Dessa forma, é salutar compreendermos que, na existência de dois tempos na narrativa, podemos dizer que há uma história paralela que se conta a partir da visão do narrador e da seleção que ele faz dos fatos na tentativa de contar a história sob sua perspectiva de organização e prioridade.

Assim, especificamos, primeiramente, como se dá o tempo na história:

O tempo da história constitui um domínio de análise em princípio menos problemático do que o tempo do discurso. Ele refere-se em primeira instância, ao tempo matemático propriamente dito, sucessão cronológica de eventos suscetíveis de serem datados com maior ou menor rigor. (REIS; LOPES 2000, p. 220)

Como tempo da história, entendemos a sucessão lógica dos fatos, por isso um nível menor de complexidade, pois esse tempo se revela na narrativa através de evidências linguísticas temporais e confere a ordem cronológica dos fatos:

[...] o tempo da história pode, entretanto, ser objeto de investimentos semânticos que atestam seu valor semiótico. Valor a que não são estranhos dois fatos: a dimensão eminentemente temporal que preside à narratividade e a importância que se reveste, para a existência humana, a vivência do tempo (REIS; LOPES 2000, p. 220-221).

Não podemos nos esquecer do fato de que é razão deste trabalho a associação permanente entre forma e conteúdo, com a finalidade de atingir um nível de completude na interpretação do texto literário. Sendo assim, é necessário vislumbrar o tempo como categoria composicional da estrutura narrativa, e que colabora com a atribuição de sentidos. A relação que se vincula entre tempo da história e a importância para a existência humana se dá pelas inúmeras associações verossímeis entre tempo e a vivência do tempo fora da ficção:

A dimensão humana do tempo e simultaneamente as suas virtualidades semânticas evidenciam-se sobretudo naquelas narrativas em que ao devir temporal é atribuído estatuto de evento diegético, mais do que de simples enquadramento cronológico da narrativa. (REIS; LOPES 2000, p. 221)

Destarte, infere-se que o tempo da história se torna mais significativo quando revela a própria história e não apenas a situa em um determinado quadro cronológico.

Quanto ao tempo do discurso, nos deparamos com um grau maior de complexidade, que se dá, desde sua conceituação pautada no Estruturalismo, até a aceção criada por Genette, que revela uma perspectiva semionarrativa:

O tempo do discurso pode ser entendido como consequência da representação narrativa do tempo da história. A partir de uma concepção de raiz estruturalista, diz-se que o tempo da narrativa resulta da articulação das duas dimensões que é possível reconhecer no tempo: o tempo da história é múltiplo e a sua vivência desdobra-se pela diversidade de personagens que povoam o universo *diegético*; por sua vez, o tempo do discurso é linear e sujeita o tempo da história à dinâmica de sucessividade metonímica própria narrativa. Por outras palavras, na história várias personagens vivem individualmente o tempo em locais por vezes distantes, mas para que se efetive a representação narrativa desse tempo plural, é necessário que o narrador estabeleça prioridades, narrando sucessivamente as ocorrências individuais dessa pluralidade de tempos (REIS; LOPES 2000, p. 294)

Com base nesse conceito, percebemos o quanto o tempo do discurso é fundamental para a estruturação da narrativa. Há uma ordem temporal, tipificada pela cronologia da história como começo meio e fim e há o tempo do discurso, a maneira particular de o narrador organizar os fatos isolados e constituir uma história a partir de tempos distintos em um único tempo, o tempo do discurso. Tal característica explicita a relevância do trabalho estético do autor. O segredo literário não está em meramente contar uma história, mas em como contá-la, ou ainda:

De um ponto de vista semionarrativo, o tempo do discurso constitui um domínio suscetível de codificação, na qual se encontram envolvidos um repertório relativamente alargado de signos temporais. De acordo com a sistematização proposta por Genette, o tempo do discurso compreende três áreas de codificação, a ordem, a velocidade e a frequência (REIS; LOPES 2000, p. 295)

O teórico reordena elementos no tempo do discurso para que haja uma maior clareza, não de como se organiza o tempo do discurso, mas como essa organização constitui elemento passível de ser atribuído significados. Assim, passamos a compreender a ordem temporal por essa visão:

No vasto contexto das relações entre história e discurso, a ordem temporal constitui um domínio crucial de organização da narrativa, bem como uma área de sistematização teórica dotada de implicações consideráveis no campo das aplicações operatórias (REIS; LOPES 2000, p. 267-8)

Assimilamos, dessa forma, que a ordem temporal é uma exclusividade do tempo da narrativa, pois é a forma como se organiza os fatos do tempo da história, é a “arquitetura” do narrador em que se espelham suas escolhas quanto à ordem dos eventos que estão sendo contados.

Outro elemento que, por sua vez, compõe o conjunto de códigos do tempo do discurso está relacionado à velocidade, a qual Genette prefere chamar de duração.

Por velocidade ou duração é possível apreender que se refere ao confronto entre os dois tempos: da história e do discurso, em que um possui caráter pluridimensional, pois revela o tempo cronológico dos eventos e personagens. Por isso, um é plural e outro unidimensional, pois reúne os vários tempos da história, transformando-os em um único tempo, o tempo do discurso, que consiste no caráter ficcional, conferindo a manipulação das ações feitas em um primeiro momento pelo autor - entidade real - e posteriormente pelo narrador - entidade ficcional.

A frequência é apresentada por Genette como mais uma categoria que compõe a organização e a representação do discurso:

[...] A frequência tem que ver com a capacidade ou disponibilidade manifestada pelo narrador para realçar a repetição de certas ações, desvanecer esse caráter repetitivo, cingir-se à singularidade de ocorrência de acontecimentos ou evocar anaforicamente eventos singulares (REIS; LOPES 2000, p. 258)

Desse modo, a frequência se refere à relação de quantidade de retomadas de eventos da história - tempo da história - pelo tempo do discurso. Por sua vez, a frequência implica diretamente a produção de sentidos, dado que, se há repetição, retomadas ou mesmo a falta delas, configura-se diretamente no interesse de realce ou desinteresse por parte do narrador, que conta tais eventos. Assim, colabora para a interpretação ampla dos sentidos do texto.

Em síntese, o estudo da Narratologia nos conduz para a prática efetiva de usos de textos literários em sala de aula, não apenas porque nos apresenta sua relevância, mas também, quanto à estrutura que o compõe, mais precisamente porque traz considerações quanto ao uso da estrutura para interpretação e compreensão do conteúdo. Notabiliza-se, assim, as possibilidades que temos, de a partir do texto narrativo, ampliar o conhecimento dos sentidos que os elementos da narrativa podem proporcionar através de sua composição. E mais, compreender a sistemática organização das categorias narrativas: narrador, personagem, focalização, espaço e tempo nos permitem perceber outras possibilidades de interpretação, através da adaptação do texto literário a outras dimensões de linguagem, e que se aplicará neste trabalho na adaptação do conto a um curta-metragem.

2.3 A compreensão da linguagem literária no conto

A teoria do conto nos conduziu à sutil conclusão da distinção do conto em relação a outros tipos de história. Compreendemos que o conto é o produto de uma produção artística, que se vale da unidade de efeito para impactar o leitor. No entanto, o efeito é criado a partir da manipulação dos elementos linguísticos, o que nos leva a crer em um tipo específico de linguagem, a linguagem literária.

“Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou para ser mais preciso sua expressão obrigatória, a língua. [...] A linguagem é uma legislação, a língua é seu código.” Roland Barthes (2013, p.11) introduz assim, em sua *Aula* inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, em 1977, um caloroso debate a respeito dos conceitos de linguagem e conseqüentemente da língua. Ao classificar ligeiramente a linguagem como legislação, Barthes nos concede a interpretação de que ela corresponde ao trabalho de produção, elaboração, não de leis, em sentido amplo, mas de construção de sentidos, restringindo-se à linguagem, enquanto a língua, como código, é a matéria utilizada na linguagem a fim de concretizá-la.

É indubitável que haja entre linguistas e teóricos, de um modo geral, variados conceitos para língua e linguagem, no entanto, consideraremos, ainda, as contribuições de Domício Proença Filho, que corrobora tal definição:

A língua é um sistema de signos, ou seja, é um conjunto organizado de elementos representativos. Como tal é regida por princípios obrigatórios específicos e marcada por alto índice de complexidade: envolve dimensões fônicas, morfológicas, sintáticas e semânticas que, além das relações intrínsecas peculiares a cada uma, são também caracterizadas por um significativo inter-relacionamento. (PROENÇA FILHO, 1992, p. 21)

Dessa forma, o autor enfatiza a visão de língua apenas enquanto sistema, considerando seu caráter composicional e representativo, tomando a palavra como resultado da relação entre significante, o que é perceptível, e do significado, o produto advindo do significante, ilustrando, assim, o ponto chave dos pioneiros estudos do linguista suíço, Ferdinand de Saussure. Entretanto, outros autores ampliam as contribuições saussurianas e ressaltam a língua num caráter social, distinguindo dela a fala como caráter individual. Como bem esclarece Barthes:

A Língua é então, praticamente, a linguagem menos a Fala: é, ao mesmo tempo, uma instituição social e um sistema de valores. Como instituição social, ela não é absolutamente um ato, escapa a qualquer premeditação; é a parte social da linguagem; o indivíduo não pode, sozinho, nem criá-la nem modificá-la. Trata-se essencialmente de um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar; além disto, este produto social é autônomo, à maneira de um jogo com as suas regras, pois só se pode manejá-lo depois de uma aprendizagem. Como sistema de valores, a Língua é constituída por um pequeno número de elementos de que cada um é, ao mesmo tempo, um vale-por e o termo de uma função mais ampla onde se colocam, diferencialmente, outros valores correlativos. (BARTHES, 2006, p.17-18)

O francês discute mais profundamente o conceito de língua à luz de uma dimensão social ao categorizá-la como instituição. Atribui-lhe, mais uma vez, poder. Tal poder se manifesta na falta de autonomia que os indivíduos que dela fazem uso possuem em não interferir em seus mecanismos e tampouco modificá-los, já que possíveis alterações e criações na língua surgem no âmbito social, ou seja, de um movimento coletivo, é a linguagem de uma sociedade.

Barthes pontua a língua como sistema de valores, um conjunto organizado de elementos que possui valor em si para seu grupo, mas também em relação aos demais. Consoante Proença Filho: “A língua pode ser entendida ainda como a realização de uma linguagem, um sistema de signos que permite configurar e traduzir a multiplicidade de vivências caracterizadoras do ser de cada um no mundo” (1992, p. 22). Destarte, percebemos quão indissolúveis são a língua e linguagem: uma é a realização da outra, a língua se concretiza na linguagem. Barthes reafirma ambos os conceitos ao entender a linguagem como a tradução das inúmeras experiências vivenciadas por cada ser no mundo, ideias ressaltadas por Proença Filho:

A linguagem é uma das formas de apreensão do real. O homem vive em permanente e complexa interação com a realidade e apreende de várias maneiras, por exemplo, através dos sentidos. (...) ele precisa transformar essas informações e esses sinais em elementos de uma linguagem para assegurar-lhes a perfeita compreensão de que decorre o pleno aproveitamento de importantes oportunidades no seu percurso de vida (PROENÇA FILHO, 1992, p. 16).

É salutar a forma como o autor caracteriza a linguagem, considerando a interação do homem com a natureza e a constante busca por apreendê-la. Nessa perspectiva, destaca-se a peculiaridade para converter a realidade em signos no que consiste a própria linguagem. Destarte, retomamos as ideias de Barthes no que concerne à língua como objeto de poder e, ao mesmo tempo, servidão, “Na língua, portanto servidão e poder se confundem inelutavelmente” (BARTHES, 2013, p. 14). Então, ao ressaltar a condição de poder e servidão que a língua nos submete, faz-se necessária a busca pela liberdade que na linguagem possa garantir a compreensão do mundo exterior e interior sem o comprometimento com a condição servil, um espaço em que a língua possa ser visitada fora de seu poder, assim, caracteriza-se, por Barthes, a linguagem literária:

[...] Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta trapacear com a língua. Essa trapaça salutar, essa esquina, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura (BARTHES, 2013, p. 15).

Barthes enfatiza uma revolução da linguagem a qual chama de literatura. Dessa forma, reconhece uma maneira de trapacear a língua como instituição de poder através de uma linguagem específica e, assim, nos conduz de forma objetiva e direta à composição da literatura enquanto manifestação de linguagem, confirmada por Proença Filho:

[...] o que depreendemos de suas palavras, porém, ultrapassa os limites da mera reprodução ou referência, para nos atingir com um tipo de informação que não conseguimos mensurar ou traduzir plenamente, vai além dos limites individuais de codificador e atinge espaços totalizantes. A linguagem literária – é marcada por uma organização peculiar (PROENÇA FILHO, 1992, p.14).

O autor menciona a linguagem da literatura como organização peculiar, o que corrobora as ideias barthesianas, ou seja, a linguagem a qual Proença Filho toma por peculiar é a mesma linguagem que, para Barthes, trapaceia a língua em seus limites estruturais porque é capaz de transcender o código em sua supremacia autoritária para propor possibilidades de atingir informações de espaços totalizantes e universais. É importante frisar que, na visão barthesiana, tais possibilidades só se concretizam através do jogo feito com as palavras, por isso o autor considera o texto, o palco para que o jogo aconteça. Quanto à literatura, Barthes enfatiza:

Nela visto, portanto, essencialmente o texto, isto é, o tecido significante que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que ela deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é teatro (BARTHES, 2013, p.15).

É no sentido metalinguístico que Barthes propõe o combate ao poder da língua, não através da mensagem que ela transmite, mas pela forma em que foi construída, arquitetada pelo autor, num jogo feito de palavras, que não se finda nelas próprias. Por esse viés, a teoria barthesiana é mais uma vez validada por Proença Filho quando este reconhece o texto literário como produto de uma criação feita de palavras, já que “A linguagem literária é eminentemente conotativa. O texto literário resulta de uma criação, feita de palavras. É do arranjo especial das palavras

nessa modalidade de discurso que emerge o sentido múltiplo que a caracteriza”. (1992, p. 40)

O professor e pesquisador Proença Filho ratifica, mais uma vez, a teoria de Barthes, pois reconhece, na linguagem literária, a característica de produção múltipla de sentidos conseguida apenas pelo modo de criação feito a partir do jogo com as palavras, tão enfatizado na obra barthesiana. Quanto à linguagem literária, como modalidade de discurso, o autor conclui:

A literatura, na verdade, cria significantes e funda significados. Apresenta seus próprios meios de expressão, ainda que se valendo da língua, ponto de partida. Superposto sobre a língua, o código literário, em certa medida, caracteriza alterações e mesmo oposições em relação àquela. É um desvio mais ou menos acentuado em relação ao uso linguístico comum (PROENÇA FILHO, 1992, p. 39).

Certamente, a linguagem literária, por apresentar meios peculiares ou próprios de expressão, goza da liberdade por atribuir múltiplos sentidos em decorrência do jogo que é capaz de estabelecer com as palavras e torna-se livre das armadilhas da língua, configurando-se superior a ela, uma vez que não se rende a seus limites, mesmo não sendo esta sua intenção; ao contrário, para Barthes, a literatura é o lugar do despoder (2013, p. 32) .

Nessa perspectiva, Barthes (2013, p.16) afirma que a literatura é dotada de três forças de liberdade, que não dependem da pessoa que escreve, mas do trabalho de deslocamento que pode exercer sobre a língua. O autor classifica tais forças em *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*.

Para Barthes, “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (2013, p.17). Embora a literatura seja dotada de muitos saberes, não possui caráter didático. Dessa forma, a torna ainda mais livre, já que a intenção não é ensinar um conceito ou transmitir um conhecimento, mesmo sendo composta por vários deles. Por conseguinte, Barthes certifica a primeira força libertária da literatura:

[...] porque ela encena a linguagem, em vez de simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita, através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. (BARTHES, 2013, p. 18)

Conforme Barthes, “A escritura faz do saber uma festa” (2013, p. 18), logo, proporciona o encontro do leitor com este universo de saberes de forma muito despretensiosa e, assim, produz também novos saberes e novos conhecimentos, através da reflexão infinita contida na escritura. Para tanto, Barthes sugere a segunda força libertária da literatura a partir da *mimesis ou mimese* conceito da Poética aristotélica, sobre o qual recai o fingimento do particular, a imitação da realidade, Barthes explicita:

Desde os tempos mais antigos, até as tentativas de vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O que? Direi brutalmente; o real. O real não é representável e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. (BARTHES, 2013, p.20)

A busca desenfreada do homem em transpor em palavras a realidade é o que faz da linguagem literária ainda mais livre. Na verdade, a literatura não pode representar a realidade, mas apenas demonstrá-la (Barthes, 2013, p.20). Desse modo, entendemos a força de liberdade, proposta pela visão barthesiana, de que a linguagem literária não se compromete com a realidade, pois não precisa ser fiel a ela. “O texto literário veicula uma forma específica de comunicação que evidencia um uso especial do discurso, colocado a serviço da criação artística reveladora. Por essa revelação, compreenda-se a configuração mimética do real.” (PROENÇA FILHO, 1992, p. 28). Assim, o pesquisador comprova a teoria de Barthes ao compreender a linguagem literária como uma criação artística hábil a revelar semelhanças com o real.

A terceira força apontada por Barthes é a *semiosis* sobre a qual o autor afirma:

[...] sua força semiótica consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagens cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas (BARTHES, 2013, p.32)

A força semiótica, na visão barthesiana, corresponde às múltiplas possibilidades de linguagens que o trabalho com o jogo de palavras pode proporcionar. Para Barthes, “Essa liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver” (2013, p.23). Com tamanha abertura, podemos apreender que a linguagem literária se

expande para outras linguagens, e encontramos um leque de possibilidades de ampliação do trabalho com o texto literário em sala de aula. Não podemos restringir o estudo do texto à forma, e, ao proporcionarmos aos estudantes de ensino fundamental o encontro com o texto, o próprio conteúdo textual o aproximará de outras tantas linguagens possíveis de serem incluídas em nossa prática docente.

O Texto é plural. Isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido, um plural irreduzível (e não apenas aceitável). O Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia, não pode, pois, depender de uma disseminação. O plural do Texto, deve-se, efetivamente, não à ambiguidade de seus conteúdos, mas ao que poderia chamar de pluralidade estereográfica dos significantes que o tecem (BARTHES, 2004, p. 70).

Quando o autor nos diz que o Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia, entendemos que o Texto nos conduz a outras possibilidades de interação e produção de tantos outros sentidos não como pretexto, mas como caminho para novas descobertas. O autor ainda valida os diálogos entre as linguagens a partir da obra literária:

A obra literária compreende elementos que não são específicos à literatura, porque o desenvolvimento das comunicações de massa permite hoje encontrá-los de maneira incontestável nos filmes, nas histórias em quadrinhos e talvez, até mesmo nas notícias de jornal (BARTHES, 2004, p.139).

Das tantas possibilidades que o texto literário proporciona, nos interessamos pela linguagem fílmica, uma vez sinalizada por Cortázar: “Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós” (2004, p. 151). Diante dessa perspectiva, pensaremos a imagem como uma linguagem.

2.4 A imagem como linguagem fílmica

O semiólogo Christian Metz aponta uma convergência significativa entre a literatura e o cinema, “A arte das palavras e a arte das imagens se encontram no mesmo nível semiológico, são vizinhos no andar da conotação” (1972, p.99), que consiste, em outras palavras, na propriedade de figurar a realidade. Enquanto a literatura trabalha o jogo com as palavras em busca de expressividade, o cinema explora o jogo das imagens para atingir tal finalidade, confirmando, assim, o ponto

de encontro entre as duas linguagens: o jogo. Ainda para Metz, pensar na relação entre linguagem fílmica e literária é considerar o jogo que se pode estabelecer entre elas “O jogo é igual: o texto torna-se imagem e a imagem texto, é este jogo de contextos que faz a textura do filme” (1972, p.73). Dessa forma, o autor ressalta a importância da relação que se estabelece entre as duas linguagens: uma pode colaborar com a existência da outra, embora se abalzem em algumas características como o próprio autor esclarece:

Há uma diferença importante entre a literatura e o cinema. A expressividade estética se enxerta, no cinema numa expressividade natural, a da paisagem ou do rosto que nos mostra o filme. Nas artes do verbo, ela não se enxerta numa expressividade primeira, mas numa significação convencional amplamente inexpressiva, a língua. Assim é que o acesso do cinema à dimensão estética – expressividade sobre expressividade (METZ, 1972, p. 95).

Para o autor, a imagem é dotada de expressividade. Entendemos tal fato pela imagem possuir características já figurativas por representar um acontecimento real, e, quando organizada por um realizador, passa a ser objeto de expressividade estética, portanto, duplamente expressiva. Para tanto, a literatura, enquanto linguagem estética, só se origina a partir de uma matéria sem expressividade que é a língua. Assim, mesmo reconhecendo que as linguagens pertencem ao mesmo nível semiótico, Metz ressalva: “a literatura e o cinema estão por natureza condenados à conotação, já que a denotação existe sempre antes de seu empreendimento artístico” (1972, p. 94).

De fato, ao vislumbrarmos a linguagem fílmica pela ótica da expressividade, passamos a entendê-la como objeto artístico e, por conseguinte, atribuímos à sua composição um elevado grau de originalidade, a qual é avaliada pelo crítico de cinema, o francês Marcel Martin:

A originalidade da linguagem cinematográfica vem essencialmente do seu poder total, figurativo e evocador, da sua capacidade única e infinita de mostrar simultaneamente o invisível e visível, de visualizar o pensamento ao mesmo tempo que o vivido, de conseguir a fusão do sonho e do real, da volatilidade imaginativa e da evidência documental, de ressuscitar o passado e atualizar o futuro, de conferir a uma imagem fugitiva maior carga persuasiva do que aquela que é oferecida pelo espetáculo do cotidiano (MARTIN, 2005, p. 26).

A totalidade que o cinema é capaz de suscitar é descrita pelo autor como marca primordial no conceito e na originalidade da linguagem cinematográfica. Tal

colocação deve-se, de imediato, ao fato de não haver muitas expressões artísticas capazes de produzir, em seus apreciadores, um número tão elevado de sensações e percepções, ao passo que: “O filme enquanto linguagem é sempre entendido... é porque o filme é fácil de entender que é difícil de explicar” (METZ, 1972, p.90).

Vale salientar que, na visão dos teóricos e críticos do cinema, estamos, ao mesmo tempo, diante de uma arte altamente expressiva e de uma linguagem com carga complexa devido a sua composição. Ao mesmo tempo, para o espectador, essa linguagem se torna facilmente compreendida, apesar das diversas relações, que pode levá-lo a estabelecer entre o sonho e a realidade, passado e futuro, invisível e visível etc.

Destacamos, ainda que, se há a totalidade da obra, inferimos que há as especificidades que a constituem. Em relação ao núcleo que configura a linguagem fílmica, nos deparamos com a instituição da imagem como essencial na construção dessa linguagem, destacada pelo semiólogo francês:

No seio da totalidade, há um núcleo mais específico ainda, e que, contrariamente aos outros elementos constitutivos do universo fílmico, não existe isoladamente em outras artes: o discurso imagético. A sequência de imagens é antes de mais nada uma linguagem (METZ, 1972, p. 76).

A relevância do discurso imagético na composição da linguagem fílmica é, de fato, uma especificidade do universo cinematográfico. Marcel Martin corrobora as ideias de Metz ao afirmar que: “A imagem constitui o elemento de base da linguagem cinematográfica. Ela é a matéria-prima fílmica e, simultaneamente, uma realidade particularmente complexa. (2005, p.27). Destarte, ambos os teóricos deixam claro o papel exercido pela imagem na composição da linguagem cinematográfica. Além disso, Martin confirma:

[...] O nascimento do cinema como arte data do dia em que os realizadores tiveram a ideia de deslocar o aparelho de filmar no decurso de uma cena: as mudanças de planos, dos quais os movimentos do aparelho não constituem senão um caso particular, estavam inventados, e por consequência, a montagem, fundamento da arte cinematográfica (MARTIN, 2005, p. 37).

Embora as ideias de Martin corroborem as do teórico Metz, no que diz respeito ao caráter específico da linguagem fílmica estar relacionado diretamente à imagem, Martin transcende os limites da significação do termo imagem e nos reporta

para a montagem, técnica utilizada no cinema para compor as cenas e, assim, o autor contrasta a montagem em dois polos: narrativa e expressiva.

Chamo montagem narrativa ao aspecto mais simples e imediato da montagem, aquele que consiste em ordenar, segundo uma sequência lógica ou cronológica - tendo em vista contar uma história – vários planos, cada um dos quais significa um conteúdo de acontecimentos, contribuindo para fazer avançar a ação sob o ponto de vista dramático. (MARTIN, 2005, p. 167)

A montagem narrativa, para o autor, faz parte da primeira organização da linguagem fílmica, a sequência que contará a história e que será compreendida pelo espectador. No entanto, apenas a disposição das imagens, em uma ordem estabelecida, não torna a linguagem fílmica uma linguagem estética, por isso, Martin explicita um outro tipo de montagem, que ainda se configura núcleo específico dessa linguagem, mas que corresponde à estética, propriamente dita e, assim pondera:

Montagem expressiva, estabelecida sobre as justaposições de planos e tendo por finalidade produzir um efeito direto e exato, através do choque de duas imagens. Neste caso, montagem visa exprimir através de si própria um sentimento ou uma ideia, deixa então de ser um meio para constituir um fim. (MARTIN, 2005, p.167)

O crítico francês retoma, em outros termos, a ideia de articulação ou jogo, o cinema torna-se, portanto, linguagem artística quando pautado na manipulação das imagens através da montagem, e por consequência, é capaz de causar efeitos. Tais efeitos são responsáveis pelo teor artístico do filme, o que torna seu realizador muito mais que um mero sequenciador de imagens: um verdadeiro artista. Ao lançar olhar para a realidade, a transforma, assim, [...] “a realidade que então aparece na imagem é resultado de uma percepção subjetiva do mundo, a do realizador. O cinema dá-nos da realidade uma imagem artística” (MARTIN, 2005, p. 31).

O autor ressalta a figura do realizador do cinema como responsável para que o espetáculo aconteça e, claro, sozinho não seria capaz de transformar a realidade, imagem em movimento e movimento em linguagem artística, daí as contribuições da câmera de filmar e das técnicas de montagem, as quais exercem um papel de suma importância na construção da linguagem fílmica. No entanto, contrapondo, em partes, essa teoria, Metz nos apresenta outra visão:

O cinema é uma linguagem antes de qualquer efeito especial de montagem. Não é por ser uma linguagem que o cinema pode nos contar tão belas

estórias, é porque ele nos contou tão belas estórias que se tornou uma linguagem. (METZ, 1972, p. 64)

Em síntese, o autor faz a tentativa de nos “obrigar” a pensar na linguagem fílmica sem os efeitos da montagem e, de alguma forma, nos voltarmos para a força da imagem e de como ela pode construir sentidos. “No cinema, a distância é por demais curta. O significante é uma imagem, o significado é o que representa a imagem.” (METZ, 2005, p.80). Com este pensamento, Christian Metz confirma sua vertente na aplicação das teorias saussurianas na semiologia cinematográfica.

Sob essa ótica, confirmamos a existência plena de uma linguagem fílmica, mesmo que não haja montagem, mesmo que tenhamos apenas a imagem e a força de seu significado. No entanto, não se pode refutar a ideia de que a montagem se constitua de um recurso expressivo na organização e sequenciação de uma história. De fato, a montagem narrativa de um filme contribui para a composição da linguagem fílmica. Por outro lado, Martin conceitua a montagem, como expressiva e, indubitavelmente reconhecemos a força da imagem e seu discurso conotativo no universo cinematográfico, o que não anula sua existência a partir de várias formas de expressão, conforme sublinhado por Metz:

Cinema é linguagem artística mais do que veículo específico. Nascido da união de várias formas de expressão que não perdem inteiramente suas leis próprias (a imagem, a palavra, a música, os ruídos até), o cinema, de chofre, está na obrigação de compor, em todos os sentidos da palavra. (METZ, 1972, p.75)

Na verdade, o autor reformula a ideia de que a linguagem do cinema possui um grau de originalidade, ao passo que evidencia a linguagem fílmica como arte, mesmo que ela partilhe de outras linguagens, ao que o autor chama de composição, isto é, embora original, a linguagem cinematográfica nada mais é que um conjunto composto por outras tantas linguagens:

No entanto, estas linguagens todas estão no mesmo nível, em relação ao cinema: o filme se apoderou posteriormente da palavra, do ruído, da música, ao nascer, trouxe consigo o discurso imagético. Assim é que uma verdadeira definição do “específico cinematográfico” só pode se situar em dois níveis: discurso fílmico e discurso imagético. (METZ, 1972, p.75)

A grande contribuição de Metz para a teoria da linguagem cinematográfica é chegar à conclusão de que há, nesta linguagem, dois níveis que a especificam, que

a tornam original: discurso imagético e discurso fílmico, que podemos neste contexto entender com os conceitos já discutidos pelo crítico Martin, de montagem narrativa e montagem expressiva: “O sentido da imagem existe em função do contexto fílmico criado pela montagem” (MARTIN, 2005, p. 34)

O mais relevante é, de fato, entendermos o cinema como uma linguagem habilitada à representação da totalidade, que se compõe por meios específicos, fácil de compreender e que exige uma leitura atenta. “É necessário aprender a ler um filme, decifrar o sentido das imagens tal como se decifra os sentidos das palavras e dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica.” (MARTIN, 2005, p. 34). É salutar enfatizar que o cinema, enquanto linguagem, exige do espectador sua interpretação bem como, enquanto arte, sua apreciação.

Para pôr fim ao debate a respeito das especificidades dessa linguagem, Metz conclui: “A especificidade do cinema é a presença de uma linguagem que quer se tornar arte no seio de uma arte e que, por sua vez quer se tornar linguagem” (1972, p. 76).

2.5 Estabelecendo o diálogo entre literatura e cinema – a adaptação como caminho metodológico

A adaptação de textos literários para o cinema é ponto de fervorosas discussões no universo das linguagens. Se, por um lado, encontramos teóricos, escritores e cineastas, que se deslumbram com técnicas de adaptação e encontram na literatura uma imensurável fonte para produções cinematográficas, em contrapartida, há os radicais pensadores que preferem distinguir uma linguagem da outra e refutar o encontro, quase inevitável, dessas duas vertentes artísticas, que dialogam desde suas existências. Dessa forma, o teórico Christian Metz esclarece:

O filme conta-nos histórias contínuas; "diz-nos" coisas que poderiam também ser transmitidas na linguagem das palavras; mas di-las de modo diferente. Existe uma razão para a possibilidade assim como para a necessidade das adaptações. (METZ, 1972, p.74)

O debate principal trazido por Metz é de reconhecermos não apenas o diálogo que se estabelece entre as duas linguagens, e daí a certeza de ser, sim, possível adaptar obras literárias para o cinema, mas também a necessidade de se fazer tais adaptações, já que a literatura é capaz, pelas características peculiares de sua linguagem, de nos contar histórias e de possibilitar abertura para uma série de

interpretações, enquanto o cinema cumpre a mesma designação de nos dizer algo também com abertura para múltiplas interpretações, mas de maneira diferente. Assim, o autor reforça as afinidades entre as duas artes enquanto linguagem e as distingue enquanto expressividade.

Muitos são os vértices que garantem a dialógica existência da literatura no cinema, segundo Fábio Lucas: “caminho do parentesco da literatura com o cinema, na medida em que ambas as atividades artísticas visam a dominar a atenção do leitor/espectador por meio do andamento de uma narrativa” (LUCAS, 2007 *apud* BRITO, 2007, p. 9). Confirmamos, a partir do autor, que um dos pontos de encontro entre literatura e cinema se fixa na narratividade, reiterada pelo cineasta e crítico de cinema, Jean Mitry “O romance é uma narrativa que se organiza em mundo enquanto o filme é um mundo que se organiza em narrativa”(apud BRITO, 2006, p.146).

Embora as ideias pareçam, à primeira vista, contraditórias, são afins na narrativa. Quanto a isso, Fábio Lucas reafirma: “Cinema e literatura compartilham a tarefa de levar a fantasia, o sonho e o encanto da narrativa ao espectador. São dois idiomas diferentes, com suas leis e limitações” (2007, p. 15). Nas palavras do autor, percebemos que, apesar dos encontros estabelecidos entre essas linguagens, as quais partilham a missão de conduzir seus leitores/espectadores pelos encantos da narrativa, possuem limites.

Vale ressaltar que os limites, neste caso, são fundamentais para validarmos as linguagens de cada representação artística. Não fossem os limites, não saberíamos discernir literatura, teatro e cinema.

Portanto, podemos concluir: ao mesmo tempo em que as especificidades, ora distanciam ambas as linguagens, também são o que as atraem, conforme ponderação do escritor e crítico, Fábio Lucas:

Quando o cinema conquistou os seus atributos de linguagem singular dissociada da literatura e do teatro, foi também tentado a transpor para a realidade fílmica o complicado jogo de imagens, articulações e tramas consagrados na literatura e no teatro. (LUCAS, 2007 *apud* BRITO, 2007, p.11)

De acordo com o autor, tornar a mais nova arte um objeto singular, por partilhar o conceito de linguagem das demais, fez com que houvesse um forte interesse na transposição. Na prática, submeter uma linguagem a outra pode instigar

alguns problemas. Sobre os quais, podemos discutir dois a partir das postulações de Gérard Betton:

[...] não se pode representar visualmente significados verbais, da mesma forma que é praticamente impossível exprimir com palavras o que está expresso em linhas, formas e cores. Em segundo lugar, porque a imagem conceitual, que a leitura faz nascer no espírito, é fundamentalmente diferente da imagem fílmica, baseada em um dado real que nos é oferecido imediatamente para ver e não para se imaginar gradativamente. (BETTON, 1987, p. 116)

Por estarmos diante de dois tipos distintos de linguagem, reconhecemos a possibilidade e necessidade do diálogo entre elas. No entanto, vale ressaltar que ambas possuem limitações e especificidades, que devem ser mantidas, ou seja, o diálogo pode e deve acontecer, mas não há a sobreposição de uma sobre a outra e tampouco transposição fiel de uma linguagem para a outra. Dessa forma, consideramos as técnicas de adaptação, conforme esclarece João Batista de Brito:

Com efeito, de um modo geral, há coisas que estavam no romance e não estão mais no filme (redução), há coisas que estão no filme e que não estavam no romance (adição), e finalmente, há coisas que estão nos dois, porém, de modo diferente (deslocamento, transformação). O que complica, porém, a relativa simplicidade do esquema é que essas reduções, adições e transformações acontecem em vários níveis que precisam ser distinguidos. (BRITO, 2006, p.15)

Certamente, Brito reforça que um filme inspirado em uma obra literária não poderá ser totalmente fiel a ela, pois estamos diante de linguagens distintas e que, no momento da transposição haverá uma adaptação em que alguns elementos serão suprimidos, reduzidos, adicionados ou transformados:

Esse desejo de fidelidade não pode ser satisfeito, não passa de uma quimera, mesmo sendo observável que o inconsciente de um homem pode reagir ao inconsciente de outro homem e, mais concretamente apesar de uma colaboração por vezes bastante estreita do escritor durante a adaptação. (BETTON, 1987, p.119)

Gerárd Betton é enfático ao afirmar a fidelidade do filme à obra literária como absurda, nos leva a crer que um filme inspirado na literatura não pode atingir o mesmo nível de expressividade dessa linguagem. Seguindo essa lógica, nos deparamos com o argumento daqueles que ressaltam as dificuldades do diálogo entre literatura e cinema e encontram suporte nesse pensamento. No entanto, o principal desafio na garantia desse diálogo é a temporalidade, como elucida Betton:

[...] é importante reunir o máximo de coisas num mínimo de tempo limitado; donde a necessidade de estilizar, de suprimir uma grande parte dos elementos do romance que se está adaptando para conservar somente o essencial da ação, o que existe de mais significativo nas individualidades. (BETTON, 1987, p.117)

Garantir a exatidão de correspondência entre um filme e a obra, que serviu de matéria-prima para sua realização, seria esperar que uma linguagem pudesse ser fielmente traduzida a outra, e assim, não respeitaríamos os limites e singularidades que as distinguem enquanto objetos artísticos. Mesmo aceitando a narratividade como elo entre elas, o tempo da narrativa literária é um, enquanto o tempo da narrativa fílmica é outro, porque ambas pretendem contar histórias de forma estilizada, usando recursos próprios de sua linguagem, jogando com elementos inerentes à sua composição.

Para garantir, portanto, o estabelecimento entre as duas linguagens, o cineasta é a peça chave, conforme destaca Brito, fundamentando-se nas ideias defendidas pelo crítico francês André Bazin:

O que cabe ao cineasta fazer é encontrar os equivalentes cinematográficos ao original, pois sendo o filme uma "tradução estética do romance para outra linguagem", fundada numa simpatia fundamental do cineasta pelo romancista, trata-se de respeitar o espírito do romance adaptado, a fidelidade ao autor consistindo apenas em inventar e articular os elementos audiovisuais que ele não desautorizaria. (BRITO, 2006, p. 58)

Nessa perspectiva, o cineasta precisa dialogar com a obra literária no que tange à construção de um filme que se assemelhe à sua essência, garantindo o espírito do romance a ser adaptado, dialogando também com o autor da obra e as pretensões que ele autorizaria na obra adaptada.

Embora a adaptação do texto em imagem se configure uma nova linguagem, há aspectos do texto que devem ser mantidos e respeitados na adaptação, sob a penalidade de excedê-los e distanciar-se dos pressupostos do autor, o que causa um certo desconforto e dá origem ao discurso de muitos escritores que não querem ver seus textos transpostos na tela. "Se muitos escritores não se interessam por aquilo que o cinema pode fazer de suas obras, outros, ao contrário, preocupam-se bastante em preservar seus sentidos e significações." (BETTON, 1987, p.119) O autor confirma, nesse caso, a preocupação de muitos autores, que o cineasta mantenha no filme as ideias expressas no livro, quando, na verdade, a elaboração do cinema enquanto arte pode produzir tanta expressividade quanto o texto literário:

[...] O cinema mais elaborado artisticamente transforma essa abordagem em reflexão profunda, porque mergulha com recursos de grande arte – razão sensível e expressiva – nas experiências humanas que aquela outra modalidade de grande arte elaborou verbalmente. (SILVA, 2007, p.19)

É irrefutável a proximidade existente entre literatura e cinema. A produção cinematográfica encontrou na literatura sua fonte inspiradora a partir de seu surgimento no século XIX. Desde então, a literatura jamais esteve longe desta irmã mais nova, ao contrário, serve de suporte para produções cinematográficas que, na utilização de recursos audiovisuais, tem autonomia para transformar ou adaptar a obra em uma nova expressão capaz de causar tantos efeitos quanto a arte verbal e mais:

Na maioria dos casos, a transposição para o cinema é uma recriação: o tradutor realiza uma obra pessoal e manifesta-se não como ilustrador, mas como verdadeiro criador: inspira-se numa obra literária – todo artista extrai sua argila, matéria bruta, do patrimônio cultural. (BETTON, 1987, p.119)

Podemos presumir a autonomia do filme em relação à literatura: o filme sempre apresentará o produto, resultado da leitura do texto literário feita por seus produtores. Assim, por mais que o cineasta se dedique em respeitar as ideias do texto-base, estaremos sempre diante de um novo texto, com outra linguagem, outros códigos e, conseqüentemente, produzindo novos sentidos que, por ventura, podem ser tão profundos e coerentes quanto os sentidos literários do primeiro, contudo podem não ser os mesmos.

As diferenças entre textos literários e filmes neles apoiados são marcados pelas historicidades específicas de cada linguagem: nenhum filme “repele” a obra literária, nenhuma obra literária “repele” um filme, seja pelas diferenças de linguagem, seja pelo momento próprio de produção e circulação de cada um de seus resultados. (SILVA, 2007, p.17)

O diálogo de fato se confirma por não haver brechas repulsivas em nenhuma das manifestações; ao contrário, se completam. Muitos autores concordam que a leitura do texto literário pode levar leitores a assistirem ao filme e o filme adaptado pode convencer os espectadores a lerem o livro. Eis o interminável diálogo. A literatura sempre influenciou o cinema e sem ela sua existência não seria a mesma. Quanto aos méritos do cinema, Betton demonstra que:

Um dos grandes méritos do cinema é permitir que um grande número de pessoas tenha acesso às obras-primas da literatura, visto que esses filmes

geralmente fazem com que o espectador tenha vontade de ler os originais. (BETTON, 1987, p.119-120)

Livros e filmes são suportes de pensar e sentir (SILVA,2007, p.19). Destarte, fica evidente, não apenas o intrínseco diálogo travado pelo cinema e literatura, mas também o quão necessário é estabelecê-lo. Estamos diante de duas linguagens distintas que, no entanto, se apoiam e, juntas podem produzir um universo imensurável de significados.

2.6 Curta-metragem: uma experiência de escrita

Os filmes, de um modo geral, se iniciam a partir de uma experiência de escrita, mesmo quando têm como embasamento obras literárias já existentes ou até conhecidas do público. Sendo assim, a realidade fílmica só é passível de acontecer tendo, como ponto de partida, o roteiro, sua realidade escrita.

Para o roteirista estadunidense, Syd Field, o roteiro não se restringe unicamente a uma história contada em imagens, mas pode ir muito além disso. “O roteiro consiste em uma série de elementos que podem ser comparados a um “sistema”; um número de partes individualmente relacionadas, arranjadas para formar uma unidade, ou todo” (FIELD, 2001, p.79). Assim, ressaltamos a importância em nos aprofundarmos no estudo do roteiro como mecanismo que torna o filme uma linguagem tão eficiente quando se trata de significação imagética.

Podemos compreendê-lo como unidade que se forma a partir de vários elementos essenciais para a sua formação e que, sozinhos ou isolados, podem não fazer muito sentido, mas, unidos a uma estrutura, formam o sistema do roteiro, ou ainda:

O roteiro é como um substantivo - é sobre uma pessoa, ou pessoas, num lugar, ou lugares, vivendo sua “coisa”. Todos os roteiros cumprem essa premissa básica. A pessoa é a personagem, e viver sua coisa é a ação. (FIELD, 2001, p.2)

O autor Syd Field, analogamente, coloca o roteiro como um substantivo, conferindo a ele uma propriedade única de personagem e ação, correspondendo a quem, onde e ao que. Assim, montando uma estrutura básica que, para Field, “é o que sustenta a história no lugar. É o relacionamento entre essas partes, que unifica o roteiro, o todo. Esse é o paradigma da estrutura dramática.” (2001, p.2) Para que a

história aconteça é preciso reconhecer as partes que a compõem, pois, a história contada nos filmes envolve várias técnicas e vários elementos que, combinados intencionalmente, produzem a sétima arte, conforme Field: “Uma história é um todo, e as partes que a compõem – a ação, personagens, cenas, sequências, Atos I, II e III, incidentes, episódios, eventos, música, locações, etc. – são o que a formam. Ela é um todo” (2001, p.2).

Para que a estrutura de um roteiro fosse bastante clara para os aspirantes a roteiristas, Field criou uma imagem que pudesse ilustrá-la e garantiu que se o roteiro fosse uma pintura pendurada na parede, é assim que se pareceria:

Imagem 1: Estrutura de um roteiro



Fonte: (FIELD, 2001, p.3)

Para o professor de roteiro, não há nada de inusitado nesse paradigma, uma vez que ele se refere à organização como início, meio e fim, e essa é a ordem linear de tudo, no entanto, o autor especifica o sentido de paradigma como “uma forma, não uma fórmula. Forma é o que contém algo; é estrutura, é configuração. [...] numa fórmula, certos elementos são montados de maneira a saírem exatamente iguais sempre” (FIELD, 2001, p.7).

Assim, o autor nos conduz a uma melhor compreensão de seu paradigma como forma, algo que se sugere, mas que pode sofrer alteração e não um padrão que deve ser seguido rigorosamente sem alteração de qualquer espécie. Quanto à apreensão do paradigma de Field, podemos compreender melhor ao fazermos uma leitura vertical da imagem estrutural do roteiro proposta pelo autor. Assim, teremos o início, o que chamamos Ato I ou apresentação:

O roteirista tem aproximadamente 30 páginas para apresentar a história, a premissa dramática, a situação (as circunstâncias em torno da ação) e para estabelecer os relacionamentos entre o personagem principal e outros personagens que habitam os cenários de seu mundo. (...) A premissa

dramática é o assunto de que o filme trata; ela fornece o impulso dramático que move a história para a conclusão. (FIELD, 2001, p.4)

Na primeira parte de um roteiro, é preciso apresentar a premissa dramática, apresentar o assunto do filme, qual o desejo do personagem, o que ele busca, além de estabelecer a relação entre o protagonista e os demais personagens. Algo que nos chama a atenção, na organização estrutural do roteiro de Field, é a maneira como o autor relaciona o início ao fim. Para ele, a premissa dramática deve mover a história para a conclusão, por isso enfatiza que o roteirista, ao iniciar sua história, já deve saber o final para que se possam estabelecer relações no roteiro como um todo. O último componente da primeira parte é chamado de ponto de virada, segundo Field:

Os pontos de virada do final de cada ato são os pivôs da ação dramática; eles mantêm tudo coeso no lugar. São placas de sinalização, metas, objetivos ou pontos de destino de cada ato – elos forjados na cadeia da ação dramática. (FIELD, 2001, p.111)

O ponto de virada é fundamental para garantir a atenção do espectador, já que marca um momento de suspense, tensão ou apreensão, pois conduz a um desfecho que talvez não seja o esperado ou leva a crer em algo que não se concretize no final, daí sua natureza de “elos forjados”.

Na segunda parte do paradigma, Field nos apresenta a confrontação:

Na confrontação, o personagem principal enfrenta obstáculo após obstáculo, que o impedem de alcançar sua necessidade dramática. (...) Necessidade dramática é definida como o que seu personagem principal quer vencer, ganhar, ter ou alcançar durante o roteiro. (...) todo drama é conflito. Sem conflito não há personagem; sem personagem, não há ação; sem ação, não há história; e sem história, não há roteiro. (FIELD, 2001, p. 5)

Se estamos diante da elaboração de um roteiro, que pretende contar uma história, os elementos que a constituem como história autêntica precisam ser respeitados. Assim, a premissa dramática, que construiu uma personagem e junto a ela a necessidade dramática, precisa garantir a ação a fim de que o roteiro se concretize e para isso, a confrontação é essencial, pois coloca a personagem em frente daquilo que o impede de conquistar sua necessidade dramática. E, ao final da confrontação, é preciso estabelecer um novo ponto de virada, um acontecimento, incidente ou evento capaz de fazer a história progredir.

Na terceira e última parte, elencada por Field, como paradigma de construção de um roteiro, nos deparamos com o final, Ato III ou resolução, sobre os quais Field classifica:

O ato III é uma unidade de ação dramática, é mantido coeso dentro do contexto dramático conhecido como resolução. Resolução não significa fim; resolução significa solução. (...) O ato III resolve a história; não é o seu fim. O fim é aquela cena, imagem ou sequência com que o roteiro termina, não é a solução da história. (FIELD, 2001, p.6)

Embora o Ato III, resolução e fim componham a última parte do paradigma proposto por Field, o autor esclarece possíveis equívocos de interpretação. Dessa forma, o Ato III compõe a última unidade de ação dramática, ou seja, a última parte a ser escrita, última parte a ser roteirizada. Como resolução, o autor destaca a solução do conflito vivenciado pela personagem no Ato II, podendo ser favorável a personagem ou não. Resolução não tem a ver com a personagem vencer. Ela pode ser vencida, e mesmo assim, configurar a resolução do conflito e isso não é o fim do roteiro, e sim da história. A última cena, ou mesmo a sequência de cenas que encerra o roteiro, é que configura o verdadeiro final. Então, a resolução do conflito nem sempre coincidirá com o final do roteiro.

Além dos elementos especificados por Field, destacam-se: personagem, ação e diálogo. “A personagem é o fundamento essencial do roteiro. É o coração, a alma e sistema nervoso de sua história.” (FIELD, 2001, p.18) e acrescenta:

A vida interior do personagem acontece a partir do nascimento até o momento em que o filme começa. É um processo que forma o personagem. A vida exterior do seu personagem acontece desde o momento em que o filme começa até a conclusão da história. É um processo que revela o personagem. (FIELD, 2001, p.19)

O autor nos apresenta a composição de personagem como essencial para a história acontecer, uma vez que a situa como alma da trama a ser contada. A história discorre sempre algo sobre alguém ou a ação executada por este alguém, daí sua natureza substantiva, já explicitada por Field. Sendo assim, garantir a composição e a apresentação da personagem é fundamental para que a história seja contada. Por isso, tal composição pode partir da construção da vida interior ou exterior da personagem. A ação é apresentada como algo totalmente associado à personagem, uma vez que: “a essência da personagem é a ação. (...) Filmes são um

meio visual e a responsabilidade do escritor é escolher uma imagem que dramatize cinematograficamente a sua personagem.” (FIELD, 2001, p.22)

O cinema se ocupa da transmissão ou sugestão da imagem. Certamente, no texto escrito, podemos descrever uma ação da personagem, mas no filme quem realiza a ação é ela, assim, a personagem é a própria ação. Para tanto, o autor especifica dois tipos de ações: “A ação física é assaltar um banco (...) Ação emocional é o que acontece dentro de seus personagens durante a história, a maioria dos filmes contém ambos os tipos de ação” (FIELD, 2001, p.15).

A partir da explicação dada por Field, reconhecemos haver, de fato, uma íntima relação entre personagem e ação: Ora a ação se explicita pelo que a personagem faz, ora pelo que ela sente ao fazer.

Outro item de relevância no roteiro, segundo Field, é o diálogo, sobre o qual o autor enfatiza: “Diálogo é uma função da personagem. Se você conhece sua personagem, seus diálogos devem fluir facilmente no desdobramento de sua história.” (FIELD, 2001, p.23). Assim como a ação está diretamente relacionada à personagem, o diálogo é sua função. Por isso, quanto mais intimidade, no sentido de conhecer as características internas e externas da personagem o roteirista tiver, mais fluido se tornará o diálogo, já que o diálogo também é um tipo de ação da personagem, que pode estar relacionada “com a necessidade do seu personagem, suas esperanças e sonhos. FIELD, 2001, p.23). Ainda para Field:

O diálogo tem que comunicar informação ou fatos de sua história para o público. Tem que mover a história para adiante. Tem que revelar o personagem. O diálogo deve revelar conflitos entre e dentro dos personagens, estados emocionais e reversões de personalidade dos personagens; o diálogo emana do personagem. (FIELD, 2001, p.24)

Ressaltamos, nas palavras do autor, que a visão de diálogo deve ser uma visão dinâmica, pois, no roteiro, o diálogo não cumpre, simplesmente, a praxe de fala das personagens, mas se responsabiliza por conduzir informações capazes de mover a história para frente.

Apesar do paradigma já apresentado subsidiar importantes contribuições para os elementos que constituem o roteiro, Field acrescenta a sequência como elemento de suma importância na garantia do sucesso roteirístico:

[...] a sequência é o elemento mais importante do roteiro. Ela é o esqueleto ou espinha dorsal de seu roteiro, ela mantém tudo unificado. (...) A

sequência é o esqueleto do roteiro, porque ela segura tudo no lugar, você pode literalmente “enfileirar”, ou pendurar, uma série de cenas para criar volumes de ação dramática. (FIELD, 2001, p.80)

Vale salientar que todos os elementos que compõem o todo do roteiro são importantes. No entanto, a sequência é o elemento capaz de garantir a lógica da história, de como ela será contada. Por essa razão, o autor atribui a ela o título de esqueleto, o que mantém tudo no lugar e proporciona a ordem em que a história será vista. Nessa abordagem lógica de ordem, deparamo-nos com a cena, já que o roteiro existe para dar vida às imagens da tela e as imagens são acopladas em cenas. Field garante que: “Toda cena tem duas coisas: lugar e tempo. [...] se você muda o lugar ou o tempo ela se torna outra cena”. (2001, p.113). O autor ressalta, ainda, que as cenas podem ser construídas de diferentes maneiras e que raras serão as vezes em que a cena será retratada de forma inteira e completa. Muitas vezes se recorre a recortes, sendo, portanto, a cena, fragmento de um todo. Como conclui Field: “Mudanças de cenas são absolutamente essenciais no desenvolvimento de seu roteiro. A cena é onde tudo acontece onde você conta sua história com imagens em movimento” (2001, p.114).

Sobre a composição das cenas, o roteirista Jackson Saboya salienta que, além da imagem gráfica, o filme lida com a imagem acústica, sobre a qual explica: “A imagem acústica, na forma simplificada, é a imagem criada pela nossa imaginação, depois de ouvirmos um som que nos ligue a um referencial de tempo, modo, espaço ou ambiência” (SABOYA, 1992, p.20).

O autor chama a atenção para a particularidade da sugestão imagética que o som que compõe a cena pode nos remeter. Dessa forma, o autor garante o poder de transcender a imagem através do som e sugerir a criação de uma nova imagem na imaginação de quem assiste e ouve um filme. Para o autor, mesmo quando o som é o silêncio, pode sugerir a criação de imagens por parte do espectador: “É na intenção no som do silêncio que vemos a imagem paralela, aquela que está fora das telas. Está nos referenciais dentro de nós, escondida no inconsciente. São imagens além da dimensão, além da imaginação” (SABOYA, 1992, p.24).

Saboya reforça a ideia de que assistir a um filme é uma experiência com a imagem projetada na tela e, ao mesmo tempo, essa experiência pode dialogar com as vivências do espectador e provocar neste uma série de ações e (re) – ações, que podem e devem ser intencionais desde a roteirização.

O roteiro é uma experiência de leitura para o cineasta que, por sua vez, interpreta e dá vida ao que o roteirista elencou para contar uma história, mas, antes disso, foi uma experiência de escrita em que o roteirista idealizou as personagens e criou a ação em sequências definidas para contar uma história através das imagens e que permite, à imaginação do espectador, criar tantas outras.

2.7 Criação de curta-metragem em vídeo digital

É indiscutível, na contemporaneidade, a influência que sofremos das mídias digitais, as quais não se restringem à classe social ou à faixa etária. Embora haja certas discussões sobre o acesso a esses recursos tecnológicos, o que presenciamos, de fato, é o surgimento de gerações completamente envolvidas e dependentes desses recursos midiáticos.

Tal realidade abre espaço para uma série de considerações acerca do papel da escola e de como ela acompanha o perfil dessa geração que compõe o ambiente escolar. É certo que, em muitos casos, a escola, como instituição, tem proibido o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos em sala de aula por julgar que podem tirar a atenção do aluno. Na verdade, deveria, por excelência de sua função, já que estamos falando de linguagem e tecnologia, incluir o uso das mais diferentes ferramentas midiáticas e tecnológicas para que o aluno possa aproveitar os mais variados recursos como aliado no processo de aprendizagem.

Nessa dinâmica, nos reportamos aos recursos audiovisuais, especificamente o curta-metragem, que é uma modalidade cinematográfica simples, e como o nome já sugere: curta. É nesse sentido que o cineasta e roteirista brasileiro, Alex Moletta salienta:

O avanço e a democratização da tecnologia permitiram que a linguagem audiovisual penetrasse em todas as camadas sociais. Hoje, montar um grupo ou núcleo de cinema é tão simples quanto montar um grupo teatral (MOLETTA, 2009, p.17).

O autor reforça o processo histórico de democratização da tecnologia, uma vez que sabemos o quanto está próxima de nossas salas de aula e, ao mesmo tempo, distante, por não ser incluída nas atividades didáticas. Na maioria das vezes, o pensamento recorrente dos docentes é o de que o trabalho com as mídias digitais e os aparelhos tecnológicos é demorado e difícil. O que Moletta enfatiza ser simples

e compara o trabalho com o cinema, em grau de dificuldade ou mesmo quando associado ao teatro, isto é, utilizar recursos tecnológicos em sala de aula e produzir um curta-metragem é, sim, possível.

Para o cineasta, “O cinema trabalha fundamentalmente com o mecanismo de apreender, de utilizar a memória de nossas ideias das coisas e de concluir a experiência proporcionada pelo filme ou vídeo” (MOLETTA, 2009, p. 29). Dessa forma, entendemos quão importantes são as experiências de leitura proporcionadas pelo filme ou vídeo. Nessa perspectiva, na leitura e na apreensão de seus elementos, o estudante pode encontrar, refletidas na tela, situações que se confrontem com sua realidade e, a partir disso, tirar conclusões através do filme. Entendemos ainda que, ao considerarmos o filme uma linguagem, ela tanto pode ser lida, escrita quanto produzida.

Uma das características do curta-metragem, que faz com que pensemos nele em sala de aula, é sua síntese de composição.

O curta-metragem cinematográfico equipara-se ao conto na literatura ou ao haicai na poesia: trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem. É um momento curto em que o público quer saber o que vai acontecer no segundo seguinte, mesmo que nesse espaço de tempo efêmero o personagem tenha passado pela vida inteira (MOLETTA, 2009, p.17)

Por ser breve e intenso, qualidades que se equiparam ao conto, esse recurso pode facilmente ser incluído em atividades didáticas, principalmente ao associar o conto à sua produção. Além dos aspectos composicionais, o curta-metragem é uma forma de contar a história que utiliza, como recurso essencial, a imagem, o que possibilita contar uma sequência de anos de vida de um personagem em minutos de vídeo: “O curta pode mostrar o conflito de dez anos da vida de um personagem, pontuando os momentos mais significativos de seu drama pessoal, mas, ainda assim serão dez anos de sofrimento em dez minutos de vídeo” (MOLETTA, 2009, p.18).

Vale evidenciar que tal fato é possível quando apreendemos que, junto a uma história, haverá sempre outra paralela:

Existem dois elementos principais para estruturar racionalmente uma história: a fábula e o enredo. Segundo o filósofo grego Aristóteles, fábula é a alma da história. É a reunião das ações, colocadas em ordem cronológica, em uma ação dramática. Já o enredo, segundo Aristóteles é a narrativa, a

maneira como a história vai ser contada pelo narrador. O enredo tem a liberdade de não seguir a ordem cronológica da fábula (...) (MOLETTA, 2009, p. 22)

A fábula, como o próprio autor pontua, é a alma da história, configura-se como a essência dos fatos a serem contados, enquanto o enredo é associado, pelo autor, como o esqueleto que mantém o corpo em pé, capaz de determinar a ordem em que os fatos serão contados e com que ênfase. Assim, compreendemos que uma história terá sempre duas vertentes: os fatos e a maneira como serão contados, o que na teoria do discurso da narrativa, de Gérard Genette, encontraremos como plano da diegese e plano do discurso a história que se conta e a maneira como se conta, respectivamente.

Tal análise é fundamental na produção de um curta-metragem quando a história parte de um conto literário, cuja fabulação está determinada pelo autor, e, por mais que haja no conto o enredo estabelecido para aquela linguagem específica, poderá sempre ser alterada na adaptação, que pode estabelecer novas regras para o jogo com as imagens e a sequência em que poderá ser apresentada, daí a necessidade de haver uma criteriosa seleção das imagens e seu privilégio no curta-metragem, em detrimento do diálogo, conforme Moletta: “É preciso entender que cinema é a arte da imagem e não do diálogo. Compor imagem de forma narrativa, ou seja, fazer que a imagem transmita a história por si só, é fazer cinema” (2009, p.18).

Como se trata da produção de um curta-metragem, vale evidenciar que a história deve ser contada de forma breve e impactante, por isso, para Moletta: “A organização das imagens é essencial para construir uma história que valha a pena ser contada. (2009, p.21) Destarte, o autor enfatiza, mais uma vez, a relevância da imagem para a produção do filme. No entanto, embora se exalte a seleção e sequência das imagens, como base para o enredo, não se descarta a elaboração dos diálogos.

Desde que o cinema deixou de ser mudo, há a associação de imagem e som. Como som, entendemos desde a trilha sonora, os efeitos sonoplastas bem como a inclusão da fala dos personagens. O roteirista brasileiro postula que “Todas as ações do personagem e todas as situações e elementos da narrativa devem ser, necessariamente visuais e auditivas (MOLETTA, 2009, p.30). Dessa forma, reconhecemos a grande relevância das imagens para a produção de um curta, já que cinema é a arte da imagem. Por outro lado, é necessária a inclusão dos

diálogos porque cinema, na atualidade, é uma arte audiovisual. Nessa perspectiva, Alex Moletta esclarece a função desempenhada pelos diálogos quando associados à imagem em um curta-metragem:

Os diálogos são de extrema importância num filme ou vídeo de curta-metragem. Servem para expor desejos e pensamentos, revelam o que o personagem é interiormente, têm a função de verticalizar uma ação ou um personagem dentro da história. E o mais importante: fazem a história andar. O diálogo é um complemento importante à imagem. Fornece informações, mas também pode retê-las, mantendo o público em suspense (MOLETTA, 2009, p.38).

Fica claro o papel exercido pelo diálogo em um filme, o de “fazer a história andar”. O diálogo colabora, dessa forma, como complemento da imagem contribuindo para a progressão da história e mantendo a expectativa do público. Embora o diálogo não seja o principal elemento do filme, não pode ser dispensado, especialmente quando se tratam de períodos extensos, como explica Moletta:

Diálogos extensos geralmente surgem em momentos de crise ou enfrentamento de personagens, são ações com grande carga emocional em que tudo é desmascarado, o jogo torna-se aberto e a situação parece não ter uma resolução fácil; estas são as grandes cenas de um filme ou curta-metragem. (MOLETTA, 2009, p.39)

Assim, mesmo com a função de elemento complementar da imagem, o diálogo exerce papel essencial na resolução da trama em que há revelações dos momentos de crise. Assim, percebemos que o filme se faz por meio de um conjunto de elementos indispensáveis para a sua produção. Nenhum deles pode ser descartado, sob o risco de não atingir o público, ou mesmo de não ser compreendido.

Logo, é de suma relevância considerarmos, nesse contexto de produção, a música na trilha sonora: “Enquanto a música, na trilha sonora, estabelece uma relação emocional com o espectador, o efeito sonoro proporciona a noção de realidade” (MOLETTA, 2009, p.122). Tanto a música quanto os demais efeitos sonoros são elementares na constituição da trama. São elementos também complementares, que podem fazer a diferença no efeito composicional do filme. Portanto, produzir cinema, mesmo que seja na modalidade de curta-metragem, é reconhecer, em suas especificidades, o caráter de uma linguagem que envolve, em

sua constituição, tantas outras linguagens e que, ao formar esse conjunto, formam, também, inúmeras possibilidades de leitura e de atribuição de sentidos.

Outro recurso de excelência na produção do curta-metragem em vídeo digital é a edição que, para Moletta: “Por meio da edição das imagens, tornou-se possível controlar e potencializar a narrativa” (2009, p.111). Assim, esse recurso torna-se um grande aliado na produção fílmica em vídeo. Além do mais, é um recurso acessível e que pode ser utilizado a favor da narrativa, uma vez que a edição digital faz cortes, recortes e montagens tanto de imagens quanto dos sons presentes nos curtas-metragens. Mesmo sendo um recurso acessível, não isenta a dedicação e o trabalho no editor, como afirma Moletta:

Fazer cinema ou vídeo não é simplesmente escrever uma boa ação dramática e captar a imagem na cena, é preciso também editá-la e montá-la com coerência e sensibilidade (MOLETTA, 2009, p. 112).

É salutar a função do editor e do processo de edição na produção fílmica, pois a sensibilidade da edição também ajuda a contar a história, e assim como a presença dos diálogos, move a história para adiante, além de ser um recurso capaz de causar imensuráveis efeitos.

Para além das figuras do roteirista, editor, atores e sonoplastas, há a figura do diretor, que tem função de “pensar o roteiro em imagens que possam ser captadas pela câmera. Ela direciona a realização de um roteiro” (MOLETTA, 2009, p.42). O diretor é quem interpreta a presunção do roteiro e a torna realidade no filme, através da câmera e da captação das imagens. Para isso, é necessário um profundo conhecimento da história não apenas da fábula de que é composta, mas do enredo. Conforme esclarece Moletta:

Somente conhecendo a história e os personagens, podemos “ver” claramente as imagens que precisamos extrair para compor o vídeo de curta-metragem. O diretor é um autor que escreve com a lente da câmara. A maneira como capta cada imagem e a justapõe em sequência determina o tipo de clima e a dramaticidade que o público vai perceber, ou seja, determina a relação que o público vai travar com o vídeo (MOLETTA, 2009, p.43).

De acordo com as considerações do cineasta Moletta, o diretor, através da captação da imagem, determina a relação que se estabelecerá entre o público e o filme, isso porque o diretor também é um escritor responsável por contar a história, através dos ângulos direcionados das lentes pode captar e transmitir uma série de

imagens, que por sua vez, provocam sensações diversas em quem as assiste. Se o diretor é capaz de manipular imagens para transmitir ideias e provocar sensações, ele é também um jogador, pois essa é uma regra do jogo literário, outrora proposto por Roland Barthes na consagrada *Aula*, no Colégio de França:

Pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir. (BARTHES, 2013, p. 26)

Conquanto Barthes tenha se referido ao jogo como uma força libertária da linguagem literária, tal jogo se adequa ao manuseio da câmera por parte do diretor, já que a imagem também é linguagem e o diretor é escritor tanto quanto os autores da literatura. Portanto, o jogo com os signos imagéticos é um jogo semiótico.

Ademais, a produção de um curta-metragem, por todas as características descritas, torna-se uma poderosa ferramenta, não apenas no viés didático-metodológico ou na inserção das tecnologias digitais na sala de aula, mas, de maneira preponderante, na possibilidade de produção cultural e na sua divulgação. Nas palavras de Moletta:

Em um país que não valoriza sua história, registrar o processo de produção cultural é proteger e garantir os bens culturais que o audiovisual oferece numa época de globalização do acesso à informação, em que todos têm a oportunidade de aprender um pouco sobre tudo. (MOLETTA, 2009, p. 109)

Precisamos, por conseguinte, promover situações que garantam a produção de bens culturais bem como sua divulgação. Por estarmos no século de acesso à internet e seus recursos, garantidos pela globalização e pelos avanços nessa área, é importante que esses recursos sejam utilizados em favor da arte e da literatura. Por essa razão, a produção de um curta-metragem na escola, feita por alunos, pode ser publicada, acessada e compartilhada por inúmeros usuários: “A publicação de vídeos na internet é uma forma eficiente de permitir o acesso ao trabalho de um número incalculável de pessoas” (MOLETTA, 2009, p. 135). Vale sublinhar que essas pessoas a produzirem um trabalho e posteriormente divulgarem, podem ser nossos alunos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordamos o método em que essa pesquisa se enquadra, bem como o trajeto percorrido no que tange à sua composição e à abordagem além da abrangência e especificar sua natureza, objetivos e procedimentos.

Além disso, especificamos os caminhos metodológicos da proposta, bem como sua organização de aplicação. Dessa forma, criamos uma sequência de atividades, que abrange os procedimentos de leitura até a organização e produção de um curta-metragem em vídeo digital.

3.1 A pesquisa e seu percurso

Entendemos que toda pesquisa é resultado de uma investigação minuciosa de algo que se pretende compreender e, sobretudo, interferir na realidade. Quando nos deparamos com a prática docente, percebemos que à nossa volta há inúmeras situações que, ao longo de nossa atuação como professores, se tornam verdadeiras inquietações e, em certos momentos, exigem de nós algumas atitudes com o intuito de provocar mudanças e não compactuar com sua persistência. A pesquisa de um professor, portanto, busca, na maioria das vezes, sanar ou atenuar situações inquietantes de sua sala de aula. No que se refere ao ensino de língua portuguesa e de literatura, fazer com que os estudantes se interessem por essas aulas e pratiquem a leitura de textos literários, há muito se tornou objeto de estudo.

Por essa razão, caracterizamos esta pesquisa como abordagem qualitativa, já que pretende refletir quanto à qualidade de uma proposta interventiva e levantar dados em relação à qualidade de seus efeitos. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Por se tratar de uma proposta com um texto literário, não esperamos quantificar o número de alunos que se interessaram por sua leitura, mas, sim, o quanto a leitura do texto literário e as inter-relações feitas a partir dele podem interferir no aspecto humano e atitudinal do aluno, a atividade centra-se, portanto, na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à

pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Partindo do pressuposto de que a educação trabalha com seres humanos e não apenas com números, podemos justificar o caráter de exigência no que se atingirá em uma pesquisa no campo educacional, em especial que envolva literatura, pois, conforme postulado por Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se ocupa de um universo profundo, que envolve atitudes e valores que não podem ser meramente quantificados. Especificamente nesse trabalho, cuja proposta transcende a proficiência de leitura de textos literários, propondo a adaptação do conto para um filme, o que engloba diretamente valores, atitudes, sensibilidade, aspirações, ou seja, significados mais profundos.

Some-se a essas características, o envolvimento emocional do pesquisador. O pesquisador, nesse caso, não é apenas alguém que busca conhecimento aprofundado de uma realidade, mas aquele que convive com as inquietações que o levaram a uma pesquisa, não apenas para compreender a problemática, mas para, de alguma forma, modificá-la, por isso o envolvimento emocional é inevitável, já que há a convivência com o fato, razão de sua pesquisa.

Quanto à natureza, essa pesquisa se enquadra nos pressupostos da pesquisa aplicada, uma vez que tem como objetivo interferir em uma realidade através da aplicação de uma atividade prática como forma de intervenção. O que Michel Thiollent reforça:

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições” (THIOLLENT, 2009, p.36).

No campo educacional, a grande valia das pesquisas que se efetiva é a de possuir o caráter da aplicabilidade, pois as situações-problema que enfrentamos em sala de aula, como a falta de interesse na leitura, na maioria das vezes, se refletem em muitas outras instituições de ensino com as mesmas características, sendo, às vezes, mais ou menos intensas, daí a essencial razão de buscarmos, através da identificação do problema, alguns caminhos para resolvê-los, senão em sua totalidade, ao menos minimizar em grande parte.

Para isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta didática, pautada no letramento literário que possa proporcionar o contato do estudante com o texto literário e, talvez, contribuir com o processo formativo de leitor, através de um procedimento de leitura, que amplie seus conhecimentos por meio da intertextualidade e que o conduza à adaptação do conto lido para a produção de um curta-metragem ao aprofundar-se nas características de duas linguagens distintas, que mantêm um diálogo constante, como estratégia de ensino.

Quanto ao procedimento metodológico, apresenta-se no formato de pesquisa-ação, pois se trata de uma busca profissional voltada para colaborar com o aprendizado significativo do aluno, conforme caracterizada por David Tripp: “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (2005, p.445). Tal procedimento reflete o nível de envolvimento e compromisso do professor-pesquisador com seu objeto de estudo e, conseqüentemente, com o aprendizado dos alunos, que deve ser o foco de pesquisas dessa natureza.

Reconhecemos a utilidade da pesquisa para a atuação do professor em sua prática docente, cujo envolvimento não se dá apenas de uma das partes, mas que exige a cooperação e a colaboração de todos os envolvidos porque a educação se faz com um conjunto de agentes, não apenas de alunos. Nesse contexto, a pesquisa torna-se pertinente, pois, é por intermédio dela que a prática pode se tornar mais eficaz. Por conseguinte, o professor, além de assumir o perfil de pesquisador é também agente de sua própria pesquisa. A pesquisa-ação é, nesse sentido, um caminho de pesquisa, que busca uma ação capaz de modificar uma realidade inquietante, como esclarece Thiollent:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985 p. 14).

Na perspectiva em realizar a adaptação da linguagem literária para a linguagem cinematográfica, esta pesquisa caracteriza-se como ação, uma vez que se organiza nas quatro fases propostas por David Tripp.

A primeira delas é o planejamento com vistas ao aprimoramento da prática. O que de fato se pretende com a apresentação dessa proposta é provar que o uso de uma metodologia ativa pode tirar o aluno da inércia da sala de aula e estimulá-lo a atribuir diversos sentidos a um texto literário e às linguagens com que este dialoga.

A segunda fase consiste na ação em si. A relação que se estabelece entre a fase 1 e 2 desse processo é de total dependência, pois planejar a ação é necessário para que se tenha o caminho a ser percorrido, a proposta, mas não teríamos êxito se não houvesse a ação e que na lógica de Tripp, pode ser sucedida pela fase 3, o monitoramento, descrição e reflexão sobre os efeitos. Assim, fica claro que toda ação deve ser acompanhada da reflexão, que entendemos ser ainda uma atividade conjunta entre o professor e os alunos envolvidos na proposta. Como quarta e última fase, o autor propõe a avaliação dos resultados da ação. Dessa forma, podemos aferir a efetividade da proposta e avaliar de fato os resultados de aplicação.

Vale ressaltar que as fases propostas por Tripp para a caracterização da pesquisa-ação possuem uma perspectiva cíclica, ou seja, sugerem um movimento que se repete, se completa e se torna infinito porque podemos começar e recomeçar quantas vezes julgarmos necessário para que o aprendizado aconteça e que de fato haja uma intervenção na realidade. Por sua vez, João José Fonseca (2002) precisa:

O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros (FONSECA, 2002, p. 35).

O autor reforça a ideia de que o produto da pesquisa-ação possui valor, enquanto elemento de um processo de mudança social, ou melhor, de mudança na condição do aluno referente a seu aprendizado e quanto à significação para sua vida. Quanto ao pesquisador, Fonseca postula que tal método de pesquisa revela as reflexões de seu pesquisador sobre as práticas e induz a uma postura intervencionista:

O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre

a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 35).

No contexto da ampliação de conhecimento do pesquisador para, então, propor uma interferência na realidade, é salutar que se aproprie de teorias que possam subsidiar a pesquisa e, conseqüentemente, a intervenção para haver uma maior compreensão dos elementos essenciais da narrativa e sua influência na leitura e apreensão do texto literário, apoiamo-nos na teoria de Gérard Genette, presente no livro *Discurso da narrativa* (1972), no qual o autor estabelece os elementos da narrativa e sua relevância na produção de sentidos, pois determinadas escolhas no conto podem revelar aspectos interpretáveis como a ambientação, composição das personagens, o tempo da história e do discurso e, principalmente, o narrador.

Propomos um mergulho profundo no texto literário, ou melhor, na linguagem literária e nos rastros de insinuações marcados no texto por um narrador heterodiegético. No conto *A cartomante*, o narrador faz insinuações quanto aos fatos e oferece juízo de valor em relação às personagens, deixando sempre um ar de ironia e cinismo no entrelaçar de sua narração. Podemos comprovar tal aspecto quando o narrador apresenta as personagens: “No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado.” (ASSIS, 1994) Com esse trecho, podemos perceber o nível de intromissão do narrador. Como poderia ele garantir que a dama era formosa e tonta? O que seria ser tonta? Que pistas o narrador nos dá sobre a personalidade de Vilela ao apresentá-lo como alguém que vai “abrir banca de advogado”, depois de desistir da magistratura?

Compreendemos que todos os elementos escolhidos pelo autor para fazerem parte de sua obra são relevantes para uma interpretação mais precisa e significativa. Assim, tanto o conteúdo quanto à forma será digno de análises.

Outra questão que colocamos em destaque é o período de produção do conto de Machado de Assis. O conto *A cartomante* foi publicado, originalmente, na Gazeta de notícias do Rio de Janeiro, em 28 de novembro de 1884. No entanto, é uma obra que recebeu duas relevantes adaptações para o cinema: a primeira em 1974, pelo diretor Marcos Farias e outra mais recente, em 2004, dirigida por Pablo Uranga e Wagner Assis, foi ainda adaptada para a ópera, em 2014, pelo maestro Jorge Antunes. Assim, é perceptível que o diálogo entre o conto e outras manifestações artísticas é recorrente.

Embora o conto *A cartomante* já tenha sido referenciado em outras adaptações, não reproduzimos nenhuma delas. A produção neste trabalho é de uma versão inédita. A adaptação que propusemos tem caráter contemporâneo e respeitou a interpretação do conto machadiano feita pelos alunos e, sobretudo, a aplicação teórica apresentada na pesquisa. Há elementos que foram totalmente alterados, como o tálburi, substituído pelo sistema Uber, além da linguagem utilizada pelas personagens e os figurinos adaptados a um contexto mais atual.

O conto de Machado de Assis, objeto deste estudo, engloba os elementos da narrativa, de forma a oportunizar aos estudantes o estudo sobre as escolhas do autor, garantindo o caráter de composição da linguagem literária em ser plurissignificativo. Entretanto, para que haja a compreensão da linguagem literária, como produto estético do criador-autor, apoiamos-nos nas forças libertárias de Roland Barthes (2013), que proporciona uma possibilidade de aproximação dos estudantes com a obra literária, através da liberdade expressa nas forças de *Mathesis, Mimesis e Semiosis*.

É de suma importância que, desde o primeiro contato com a obra, os alunos percebam, a partir dos andaimes oferecidos pelo professor, a força da *Mathesis*, já que, nas primeiras linhas do conto, Machado de Assis assume uma intertextualidade com a obra shakespeariana que deve ser explorada enquanto saber: “Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia” (ASSIS, 1994). Além de associar ao conhecimento de mundo, que os alunos trazem em sua bagagem para a escola, já que há inúmeras analogias a essa frase. Além de caracterizar a filosofia como uma área de abrangência no universo do saber.

Encontramos na força de *Mimesis* a mais integradora característica do conto literário, a busca pela representação da realidade. Machado de Assis, assim como tantos outros autores brasileiros, tornam-se atemporais por trazerem em suas obras temáticas que transcendem as épocas de produção porque falam diretamente ao humano, como no caso específico do conto *A cartomante*, em que o narrador não apenas conta a história de um triângulo amoroso entre as personagens Rita, Camilo e Vilela, que faz parte na superficialidade do texto, mesmo que demonstre semelhança com fatos da realidade e que marca o tema da traição.

No entanto, a tessitura do texto revela o universo místico, que acompanha o ser humano desde sua existência, na figura da cartomante, uma mulher que é

apresentada sem um nome que a individualize, o conto discute a amplitude da crença, como uma necessidade revelada por Camilo que fora apresentado nas linhas gerais do conto como um homem que havia perdido a capacidade de acreditar, mas na hora da aflição e incerteza, na dúvida se Vilela havia descoberto seu caso com Rita, Camilo cede ao universo que negou crer no início do conto.

A força da busca representativa da realidade mostra-se quando há a quebra dessa expectativa quando, mesmo acalentado pelas palavras da cartomante, Camilo vai ao encontro do destino trágico.

A terceira força de liberdade, apresentada por Barthes, diz respeito à *Semiosis*, que distingue a linguagem literária de outras linguagens, pois entra nessa força o que Barthes chamou de jogo, ou melhor, o que caracteriza de fato a linguagem literária é, essencialmente, como se conta uma história e não a história em si.

No conto de Machado de Assis, encontramos o jogo explícito na elaboração do narrador e nas escolhas de tempo do discurso. Primeiro, fomos apresentados à reação de Rita à consulta de uma cartomante e de como Camilo estava descontraído frente a essa busca da amante. Depois, o narrador nos conduziu à apresentação das personagens e às razões de como o triângulo amoroso se formou, bem como às tensões das relações. Camilo e Rita, que se distanciaram por medo de serem descobertos por Vilela, Camilo e Vilela que se distanciaram para não deixar rastro da relação entre Camilo e Rita.

Na sequência, o narrador reaproxima cada personagem. Traz novamente a figura da cartomante, que confronta a crença de Camilo quando este se dirigia à casa de Vilela e, de repente, surge no caminho um obstáculo: “Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas” (ASSIS, 1994).

Tal situação, mais que o convida, o obriga a uma consulta com a cartomante. Assim, encaminha-se para o desfecho que surpreende e contraria todas as previsões: ao chegar à casa de Vilela, Camilo é convidado a entrar, através de um gesto, ao fazê-lo, fica horrorizado ao ver Rita no sofá, ensanguentada, enquanto Vilela o segura pela gola e, com dois tiros o deixa estendido, morto, no chão.

A construção dos caminhos autorizados pelo autor para que o narrador conte a história é o jogo ao qual Barthes se refere, e que pode ser encontrado em outras linguagens, como a cinematográfica, que mantém diálogo recíproco com a literatura.

Considerando as características de diálogo entre as linguagens literária e fílmica e, baseada na definição de Minayo (2001), Fonseca (2002) nas fases da pesquisa-ação de Tripp (2005), a presente pesquisa propõe uma proposta de intervenção dividida em dez momentos, que vão desde os procedimentos de leitura, pautados no letramento literário proposto por Rildo Cosson (2016), até a produção de um curta-metragem em vídeo digital.

3.2 Luz, câmera, ação

Considerando que a pesquisa-ação é a composição de uma pesquisa acompanhada por uma proposta de ação, os procedimentos de leitura, realizados neste trabalho, organizaram-se em uma sequência de atividades, cujo objetivo foi propiciar ao aluno o encontro com o texto e a interpretação literária. A proposta foi dividida em duas etapas: Procedimentos de leitura e Processo de adaptação e produção do filme.

A primeira etapa subdivide-se em seis momentos: Motivar a leitura; Abrir a “porta” para o texto; Estabelecer conexões entre o texto e outros contextos; Mergulhando fundo no texto literário; Compreender o texto na sua totalidade e Estabelecer diálogos: um olhar cinematográfico.

A etapa de produção foi organizada em quatro fases: Roteiro: uma experiência de escrita; Organizando o filme; A gravação e edição e O vídeo no You Tube.

Para que os procedimentos dessa metodologia sejam melhor contemplados, criamos uma tabela de forma a apresentá-los em uma organização visual:

Tabela 1: Diálogo aberto: de uma linguagem a outra

| Procedimentos de leitura | Processo de adaptação e produção do filme |
|--|--|
| 1.Motivar a leitura – Apresentar a obra “A cartomante” através de anúncios publicitários e imagens do universo místico | 1.Roteiro: uma experiência de escrita- Produzir o roteiro do filme |
| 2. Abrir a “porta” para o texto - Leitura e roda de conversa sobre o conto e as expectativas da história | 2.Organizando o filme – Estabelecer com a turma a função que cada um exercerá na produção do filme. |
| 3.Estabelecer conexões entre o texto e outros contextos – Intervalo de leitura com a música “50 Reais” de Naiara Azevedo. | 3.A gravação e a edição - Gravar as cenas e editar o vídeo. |
| 4. Mergulhando fundo no texto literário - Leitura e interpretação – Compor as personagens com o baú de fantasias | 4. O vídeo no You Tube - Divulgar o vídeo em uma mídia digital. |
| 5. Compreender o texto na sua totalidade - Leitura, roda de conversa e quadro interpretativo da ambientação, tempo cronológico e tempo do discurso. | |
| 6. Estabelecer diálogos: um olhar cinematográfico - Expansão – Estabelecer o diálogo entre a forma do conto e de um filme de Charles Chaplin. | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DO CONTO AO FILME

Apresentamos neste capítulo, pormenorizadamente, o processo didático utilizado para a realização da proposta de intervenção por meio dos princípios do letramento literário e de uma perspectiva de leitura e adaptação em vídeo digital, em formato de curta-metragem.

A proposta de intervenção, objeto desse estudo, foi aplicada durante as aulas de língua portuguesa em uma turma de EJA, módulo IV, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, composta por 14 alunos, durante o segundo semestre do ano letivo de 2018, em uma Escola Estadual de ensino fundamental, que se localiza em um bairro periférico da zona urbana do município de Rio Branco – Acre.

A proposta intitulada “Diálogos entre literatura e cinema: uma proposta metodológica” foi dividida em duas etapas:

- 1ª. Procedimentos de leitura;
- 2ª. Processo de adaptação e produção do curta-metragem.

As aulas referentes às atividades de leitura aconteceram com periodicidade semanal, ao longo dos meses de outubro e novembro, totalizando 18 (dezoito) horas-aula. Tais momentos ocorreram de forma alternada às aulas de conteúdos programáticos, na sala de aula ou na biblioteca da escola.

A produção do filme ocorreu, ao longo dos meses de novembro e dezembro, na sala de aula, em espaços alternativos da escola como secretaria, biblioteca e, principalmente, fora do ambiente escolar, conforme a disponibilidade da turma, totalizando mais 18 (dezoito) horas-aula.

É válido salientar que a extensão da proposta somou 36 (trinta e seis) horas-aula, o correspondente a 30% das aulas previstas para o semestre letivo na modalidade EJA, duração compatível com o objetivo que se pretendeu alcançar.

4.1 Procedimentos de leitura – Sequência expandida

Partindo da necessidade de incluir na escola um ensino de literatura, o qual preconiza o letramento literário, numa perspectiva que transcenda o tradicional saber literário em um profundo encontro entre o indivíduo leitor e a obra, o autor e suas contextualidades, é que a sequência expandida, método apresentado por Rildo Cosson (2016), mostra-se eficiente, pois incorpora diferentes aprendizagens,

articulando experiência, saber e educação na escola. Embora a sequência expandida tenha sido criada para atender as necessidades do ensino médio, será desenvolvida no ensino fundamental com algumas adaptações.

A sequência proposta neste trabalho é composta pelo momento da motivação, que convida o aluno a apreciar o texto literário, através da apresentação de um elemento, que pertença ao texto que será lido; a leitura, momento de contato do estudante com o texto literário; a interpretação, momento de fazer as apreensões e compreensão do texto tanto de sua forma quanto de seu conteúdo; a contextualização, aprofundamento da obra, através do reconhecimento do período de produção e das estratégias estilísticas do autor, a relação do tema com a contemporaneidade e a expansão, que busca destacar a intertextualidade que o texto lido mantém com outra infinidade de textos, que se articulam e dialogam constantemente.

Buscamos, por intermédio desse procedimento, trazer a leitura de textos diversificados para os intervalos, com a finalidade de demonstrar que não há limites ou imposições rígidas na seleção de textos. Mais do que isso, é preciso compreender que o texto literário dialoga com os outros textos e, tal diálogo tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não as limitar, como ratificado por Cosson: “Embora não seja o único momento para o estabelecimento desse diálogo ao longo do processo de letramento literário, os intervalos podem e devem ser usados para cumprir tal objetivo” (2016, p.83).

Enquanto o papel do professor se centra na mediação, atitude e comportamento do professor, que deve se posicionar como facilitador incentivador ou motivador da aprendizagem, neste caso específico, a mediação é voltada para a compreensão leitora, em que o professor fornece andaimes que permitem alcançar o conhecimento e a compreensão do texto e de sua intertextualidade.

4.1.1 Primeiro momento – Motivar a leitura

Seguindo os pressupostos da sequência expandida, a leitura do conto *A Cartomante* foi introduzida a partir do princípio da motivação, que consiste em uma atividade prévia, capaz de revelar elementos sobre o texto que será lido. Tal motivação é importante para chamar a atenção do aluno, funciona como uma ponte capaz de ligar o leitor à obra a ser lida. Nessa etapa, a palavra-chave foi *Cartomante*. Quando os alunos chegaram à sala de aula, anúncios e imagens,

relacionados ao universo místico, estavam dispostos no chão e alguns afixados no quadro para provocar uma reflexão sobre a cartomancia.

Imagem 2 – Tenda dos Orixás

Tenda dos Orixás

Negócios emprego

Amor Família

Perturbações Inimigos

Traga suas dúvidas,
eu tenho as respostas

*** Cartas & Tarô ***

(85) 99614-6071
98964-4573

Fonte: site crie anúncios²

Imagem 3: A Cartomante

CARTOMANTE

Cida Cartomante
Agende seu horário

Fonte: Site Nova News³

²Anúncio Tenda dos orixás. Disponível em http://crieanuncios.com.br/empregos-e-negocios/servicos/cartomante-vidente-tarologa-taro-buzios-familia-amor-negocios_1547 Acesso em 09 jul/2018

³Anúncio de cartomante: Disponível em <https://www.novanews.com.br/noticias/cidades/com-direito-ate-anuncio-de-cartomante-classificados-dominam-redes-sociais-em-nova-andradina> Acesso em: 09 jul. 2018

Imagem 4: Pai Geraldo



**PAI GERALDO
DE OXÓSSI
CARTOMANTE**

Se você procura um cartomante que acerte mesmo,
e faça trabalhos garantidos, entre em contato com
Pai Geraldo hoje mesmo e mude sua vida

Consultas de Tarô, Baralho Cigano, Leitura de Mãos,
Runas e Jogo de Dados.

Pai Geraldo é conhecedor dos mistérios da Umbanda
e pode ajudar você a resolver seus problemas por
mais difíceis que sejam

(85) 8794.0020 - 9637.4604

Rua João XXIII, 4051 - Residencial Sol
Bloco D - Apto. 102 - Granja Lisboa
www.geraldodeoxossi.blogspot.com
MSN: geraldooliveira03@hotmail.com

Fonte: Site fortaleza.evisos⁴

Os alunos puderam escolher um dos cartazes e expor suas impressões sobre o conteúdo dos anúncios. Fizemos uma investigação dialogada sobre os textos: se conheciam o trabalho de uma cartomante, se já tiveram contato com algum panfleto ou propaganda desse gênero e se já haviam procurado esse tipo de serviço. Alegaram nunca terem ido a uma cartomante. Um aluno participante, que estava em posse da imagem 4, questionou o termo “cartomante” ter sido usado para um homem, pois pensava ser uma palavra feminina. O momento foi bastante oportuno para fazer a retomada de conceitos de classificação dos substantivos, esclarecendo que, por ser um substantivo comum aos dois gêneros, pode ser utilizado na referência masculina ou feminina. Portanto, o diálogo estabelecido com os alunos sobre os cartazes nos deu a certificação de que o termo “cartomante” se fizesse conhecido por todos.

Os alunos foram indagados, ainda, sobre quais seriam as razões para não prever o futuro, ou que razões teriam para não procurar esse serviço. Sobre tais questionamentos, obtivemos como respostas que o futuro depende do destino de cada um e que outra pessoa não pode prever. Além disso, relataram que dependendo do futuro, se for catastrófico ou trágico, muitas vezes, é melhor não saber.

⁴ Anúncio do Pai Geraldo. Disponível em <http://fortaleza.evisos.com.br/pai-geraldo-de-oxossi-cartomante-id-101533> Acesso em 09 jul. 2018

Os alunos foram questionados quanto à hipótese de que, se tivessem oportunidade de consultar uma cartomante, o que pretendariam resolver ou descobrir sobre suas vidas, ou mesmo, que tipo de conselho estariam dispostos a receber, quais seriam seus anseios e as razões para isso. Vários alunos se referiram a previsões monetárias, se ficariam ricos, ou se teriam boas casas, carros de luxo, enfim, se viveriam bem e com elevado *status* social. Outro participante disse-nos que perguntaria se viveria um grande amor. Dessa forma, garantimos o levantamento de hipóteses de forma contextual e sem agredir a leitura da obra oferecida, mas que pôde aguçar a curiosidade sobre o conteúdo de um conto com o título *A cartomante*.

Na sequência, foi apresentado o título da obra de Machado de Assis e os alunos fizeram previsões acerca da temática que seria apresentada no conto machadiano. Um dos alunos levantou a hipótese de o conto retratar a história de uma cartomante idosa, que prevê a própria morte; outro pensou que o conto seria sobre um homem que procura a cartomante para saber se casaria logo; outro relatou que o conto poderia ser sobre uma mulher que perdeu o marido para uma amante e pediria à cartomante para trazê-lo de volta. Após essas antecipações do conteúdo do conto, foi feita uma breve apresentação da biografia do autor, caracterizada como introdução no processo de letramento literário, sobre o qual Cosson esclarece:

Para introduzir uma obra canônica, a simples e breve apresentação do autor e da obra pode ser a atividade mais adequada. O professor deve levar em consideração que algum aluno já deve ter ouvido falar do livro ou do autor e aproveitar esse conhecimento para localizar com economia os dados críticos, biográficos e bibliográficos ao lado da justificativa da seleção. (COSSON, 2016, p.80)

Dessa maneira, consideramos dada a introdução à leitura, cujo princípio não está no ato de ler em si, mas de fazer com que o aluno se sinta preparado para tal atividade, que requer, antes de tudo, a mobilização de estratégias de motivação.

Nessa fase, tivemos um esboço do interesse dos alunos em descobrir a história que se esconde no texto. Por essa razão, a motivação talvez seja a mais importante das etapas, pois se o estudante não se sentir estimulado a entrar no texto, a leitura pode se transformar em uma viagem amarga e enfadonhamente desinteressante.

4.1.2 Segundo momento – Abrir a “porta” para o texto

O primeiro contato com o texto foi planejado, pensando nas inúmeras dificuldades apresentadas pela turma, especialmente no que diz respeito à proficiência de leitura e a heterogeneidade de seus componentes.

O conto, o qual se constitui de seis páginas, foi subdividido e oferecido aos alunos de duas em duas páginas. Optamos por essa metodologia por reconhecermos as dificuldades de leitura encontradas na turma, embora o ideal tivesse sido a leitura completa do conto de uma única vez, como sugere Edgar Allan Poe. Os textos foram xerocopiados e distribuídos para que fizessem a primeira leitura individual, proporcionando ao discente uma etapa de exploração do texto e de desafio de seus próprios limites, já que, para alguns, a extensão de duas páginas pareceu exorbitante. Depois disso, os alunos foram dispostos em um círculo na sala de aula para que procedêssemos à leitura compartilhada e à roda de conversa sobre o texto.

Percebemos que os alunos estavam motivados a compreender o texto pela participação na leitura colaborativa, em que cada um, que se sentisse à vontade, deveria ler um trecho do conto e, apesar de ser uma turma pequena, muitos se prontificaram para fazer leitura.

Considerando ainda que, segundo a teoria do conto, as primeiras linhas devem revelar o efeito que se pretende criar no leitor, portanto, ler, interpretar e inferir sobre a frase de abertura de *A cartomante* consiste em, de fato, abrir uma porta com muitos acessos interpretativos, fundamentais para atribuir sentido ao texto literário.

Na roda de conversa sobre o texto, o foco recaiu sobre a intertextualidade entre Machado de Assis e Shakespeare, na frase de abertura do conto: “Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia.” (ASSIS, 1994) É válido ressaltar que a maioria dos alunos percebeu que tal frase foi retomada no texto e provava haver um impasse entre Rita e Camilo, ela porque procurou uma cartomante e acreditava em coisas misteriosas e ele porque não acreditava em nada, embora já tivesse sido supersticioso até os vinte anos de idade.

Nas duas primeiras páginas do conto ficam evidentes o triângulo amoroso formado por Rita, Camilo e Vilela e, também, a relação de amizade entre os homens que dura desde a infância. Quanto a esses dois aspectos, um aluno sugeriu que a traição sofrida por Vilela no conto era dupla, pois tratava-se da traição da mulher Rita e do amigo de longa data, Camilo.

O perfil das personagens também é retratado nas primeiras páginas do conto, pois o narrador descreve Vilela como alguém que seguiu a carreira do magistrado e que aparentava ter mais idade que a mulher, embora ela fosse mais velha, e, portanto, Vilela é apresentado como uma pessoa madura. Camilo é retratado como um ingênuo, que se deixou envolver por Rita, a qual é descrita como uma serpente que o envolveu e o envenenou. Por haver dois alunos evangélicos na turma, instantaneamente foi estabelecida a intertextualidade com a passagem bíblica em que a mulher foi tentada, no paraíso, por uma serpente e que, no conto a própria mulher é a serpente a colocar o homem em tentação.

Para Barthes (2013), a literatura mobiliza os saberes (mathesis), por essa razão julgamos relevante, pois a metáfora da serpente tentadora é válida para o contexto e prova que os alunos estão interessados na leitura e puderam contribuir com o conhecimento de mundo que possuem, estão dentro do texto, estabelecendo conexões e que de fato a “porta” para o texto foi aberta.

Além das observações pontuadas foi solicitado aos alunos que dissessem os principais acontecimentos postulados nas páginas lidas. Assim, os alunos voltaram-se, mais uma vez, para o texto e ditaram os fatos:

- a) Os amantes se encontravam em uma casa;
- b) Vilela voltou da província casado com Rita;
- c) Morte da mãe de Camilo;
- d) Aniversário de Camilo;
- e) Camilo recebe cartas anônimas;
- f) Camilo afastou-se da casa de Vilela.

O panorama, formado pela sucessão de fatos ditados pelos alunos e escrito no quadro, será retomado no quarto momento do procedimento de leitura.

É importante validar que os alunos foram conduzidos à porta que dá acesso ao texto e puderam, desde o primeiro momento, refletir sobre aspectos, que estão além da história sendo contada, nas intenções mais profundas do texto e nas diversas relações por ele estabelecidas.

4.1.3 Terceiro momento – Estabelecer conexões entre o texto e outros contextos

Os alunos, de um modo geral, declaram certa aversão à leitura, o que traz para nós, professores, o desafio constante de mantê-los estimulados e interessados nas atividades que são propostas na escola e que envolvam tal habilidade. Ao pensar nessa característica, que se torna cada vez mais corriqueira na contemporaneidade, é que propusemos o primeiro intervalo de leitura. O intervalo não é uma pausa na leitura, mas sim, um momento para perceber que o texto principal mantém diálogo com outros textos próximos ao leitor, conforme preconiza Cosson:

Os intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita (COSSON, 2016, p. 81).

Buscamos, nesse contexto, fomentar a conexão entre o conto *A cartomante* e uma música do universo sertanejo, *50 Reais*, a qual faz parte do repertório de conhecimento de mundo dos alunos. A letra da música é de composição da própria intérprete, Naiara Azevedo em parceria com Waléria Leão, Maykow Melo, Alex Torricelli e Bruno Mandioca e foi produzida por Blener Maycom. A música lançada em 28 de abril de 2016, pela MM Music no álbum “Totalmente diferente”, tornou a produção de “50 Reais” um dos maiores sucessos comerciais de 2016.

A letra, em linhas gerais, narra a história de uma esposa que flagrou seu marido cometendo adultério. Ela o surpreendeu em um motel com a amante, embora demonstrasse dúvidas em quem deveria bater na hora da raiva, ofereceu 50,00 (cinquenta reais) como ajuda para pagar a acompanhante, ou seja, na despedida, a esposa prova sua superioridade diante da situação ao sugerir que a amante deve ser paga, portanto, a considera uma prostituta, utilizando-se de um eufemismo.

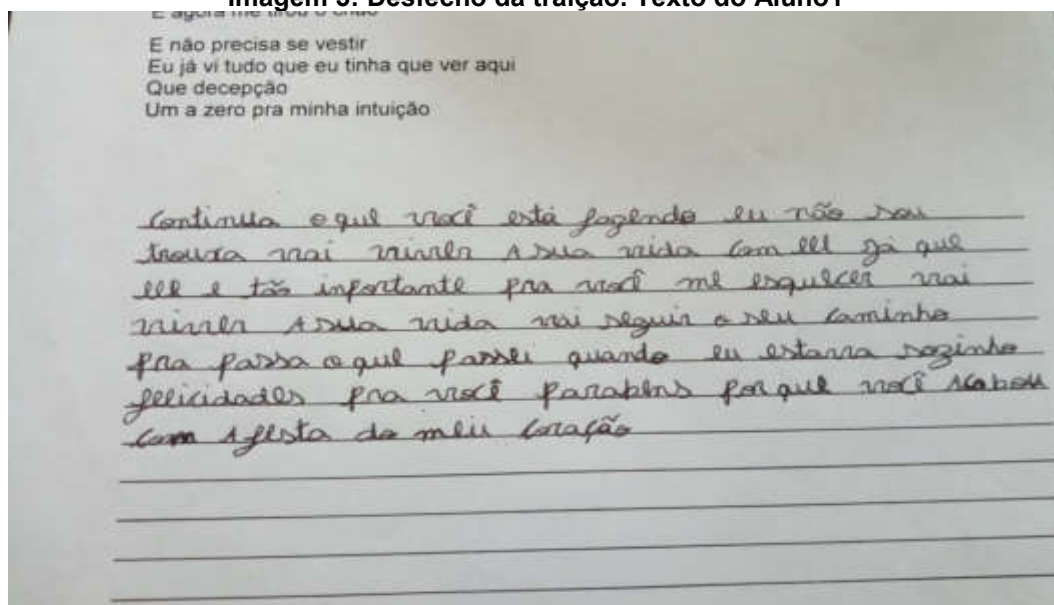
A sala de aula foi preparada com a instalação do aparelho de multimídia para reprodução do vídeo da música *50,00 Reais*, já que a escola não dispõe de sala específica para o equipamento. Quando os alunos entraram, sabiam que teríamos a continuidade de atividades relacionadas à leitura do conto. A música foi reproduzida e houve um momento de muita descontração, pois os alunos cantaram, acompanhando a letra na projeção. Na sequência, fizemos a análise da letra, na qual não estiveram em evidência os aspectos composicionais tampouco sua

estrutura, mas, sim, os impactos socioculturais do desfecho da canção e da *diegese*, narrada na canção, o que retomou o contexto da traição como tema associado à leitura da célebre obra de Machado de Assis.

Na análise proposta para a música, fizemos questionamentos sobre o que leva um indivíduo a cometer o ato da traição e quanto às atitudes adotadas pelo parceiro(a) traído(a) bem como as possibilidades de reações para aqueles que surpreendem seus parceiros em um ato de traição. Refletimos, ainda, sobre a atitude tomada pela esposa traída na letra da música, de deixar uma ajuda de custo para pagar a acompanhante, um tanto surpreendente para quem garantia que iria recorrer à violência física.

Como fechamento dessa atividade de intervalo, os alunos escreveram um outro final para a letra da música, alterando a atitude da mulher traída em oferecer 50,00⁵ (cinquenta reais) para os custos da amante, construindo, assim, um novo desfecho. Para isso, receberam uma cópia da letra da música sem a última estrofe, para que pudessem produzir outras atitudes.

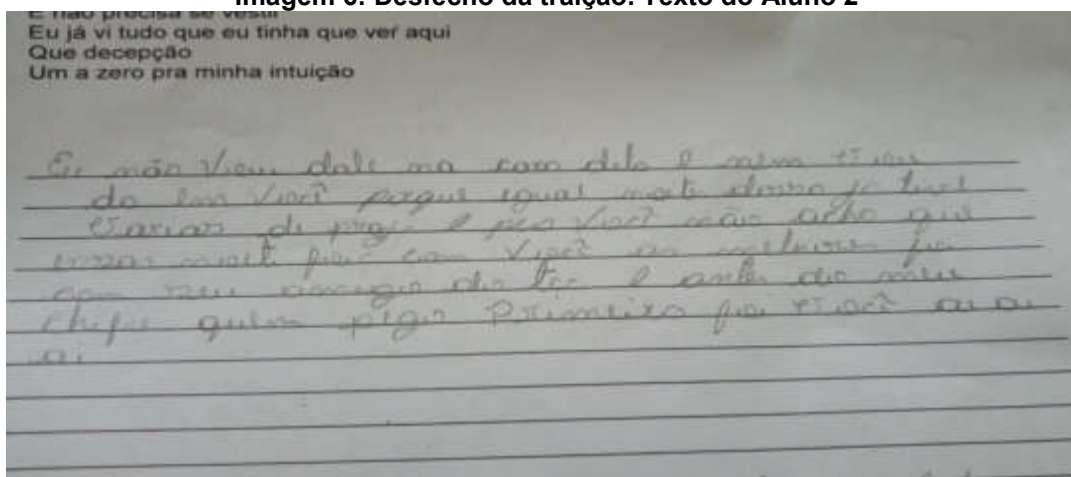
Imagem 5: Desfecho da traição. Texto do Aluno1



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora

⁵ AZEVEDO, Naiara. 50 reais. Disponível em <https://www.letras.mus.br/naiara-azevedo/50-reais/> acesso em: 30 mai. de 2018.

Imagem 6: Desfecho da traição. Texto do Aluno 2



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora

Os desfechos elaborados pelos alunos descreveram ações de se colocarem também numa posição de superioridade emocional, deixando o casal e pedindo ao traidor que a esquecesse, ou mesmo, revelando que também já o traiu em outras circunstâncias, além de lamentações de que não merecia vivenciar tal fato pela história que haviam construído e, ainda, um desfecho, revelando a dúvida em matar a amante ou morrer por esse amor.

Estabelecer a conexão entre o texto oferecido e outros contextos, como o da música, garante que a leitura do conto *A cartomante* não seja arbitrária e distante das experiências dos alunos, pois, quando lançamos mão de um texto que pertence ao cotidiano do alunado e atribuímos a ele reflexão, significado e conexão, Machado de Assis se torna mais próximo. Na verdade, nos utilizamos de algo que estava muito perto da vivência do aluno, conectamos ao conto e, por essa conexão, mantivemos o interesse na leitura.

Dessa forma, foi possível manter o foco na leitura, através do intervalo, porque a música, para além de possuir uma linguagem própria, faz parte da cultura e do gosto dos alunos dessa faixa etária. Assim, foi possível aproximar o texto canônico de um texto mais popular e, aos poucos, o alunado percebeu que a literatura pode fazer conexões com outros textos e contextos.

4.1.4 Quarto momento - Mergulhando fundo no texto literário

O mergulho no texto literário foi proposto a partir da leitura de mais duas páginas do conto, que aconteceu em sala de aula. O procedimento deu-se, primeiramente, de forma individual e, posteriormente, compartilhada e acompanhada

de uma breve interpretação na roda de conversa. Por meio de discussões sobre os elementos que compõem o texto narrativo e a evolução dos fatos narrados, os alunos demonstraram autonomia ao fazerem associações entre o fragmento lido nessa etapa e o procedimento com a música 50,00 Reais, feito na etapa anterior, principalmente por perceberem que há, no conto, a elaboração de uma expectativa, intensificada no medo que os amantes sentem de serem descobertos pelo marido de Rita e nas previsões brandas por parte da cartomante.

Como este é o segundo contato do aluno com o conto, foram exploradas as características no que diz respeito à sua composição não apenas ao conteúdo, mas também à forma, uma vez que o conteúdo vem sendo contextualizado desde o início das atividades com a motivação, portanto, é importante que os discentes tenham um contato mais profundo com o texto e a forma.

A segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É, por assim dizer, uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada. (COSSON, 2016, p. 92)

Conforme esclarecido por Rildo Cosson, a segunda interpretação pode focar em um dos aspectos do texto. Nesse caso, nos aprofundamos na composição das personagens.

Embora estejamos diante de uma modalidade de ensino de jovens e adultos, é preciso considerar que a fantasia e o lúdico não podem ser dispensados como recursos didáticos, pois fazem parte da composição humana como necessidade vital. Assim, realizamos uma atividade de composição das personagens, elemento fundamental da narrativa.

Colocamos à disposição dos alunos algo que denominamos “Baú da fantasia”: uma caixa com diversas roupas masculinas e femininas, fantasias, sapatos, maquiagens, chapéus e outros acessórios. Os alunos foram divididos em quatro grupos e desafiados a caracterizar um componente do grupo como uma das personagens do conto: Rita, Cartomante, Vilela e Camilo. Cada grupo compôs a personagem de acordo com o texto, ou seja, foram válidas a interpretação e a composição que o grupo julgou coerente, mas que foram, ao mesmo tempo, permitidas pelo texto literário e pelo autor da obra. Por essa razão, cada escolha de roupa ou acessórios foi justificada com trechos ou elementos do próprio texto,

através da apresentação do colega caracterizado. Os grupos expuseram os critérios seguidos para tal caracterização de acordo com o texto. Ao final de cada apresentação, os demais alunos opinavam sobre aquilo que achavam coerente ou não na escolha do outro.

A atividade com o baú de fantasia foi realizada com muita aceitação e interação entre os alunos, o comando foi que um aluno se caracterizasse por grupo, mas de fato, todos os alunos quiseram vivenciar esse momento de fantasia, todos experimentaram as roupas e acessórios e, voluntariamente reproduziram as falas e as ações das personagens do conto.

Imagem 7: No mundo da fantasia



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora

Dessa forma, vislumbramos a percepção que o grupo teve das personagens como elemento essencial da narrativa, além de ver garantida a absorção da turma quanto ao estilo proposto pelo autor na elaboração de cada personagens. Tudo isso deixou em evidência os aspectos de uma interpretação aprofundada da linguagem literária e dos sentidos atribuídos por sua leitura.

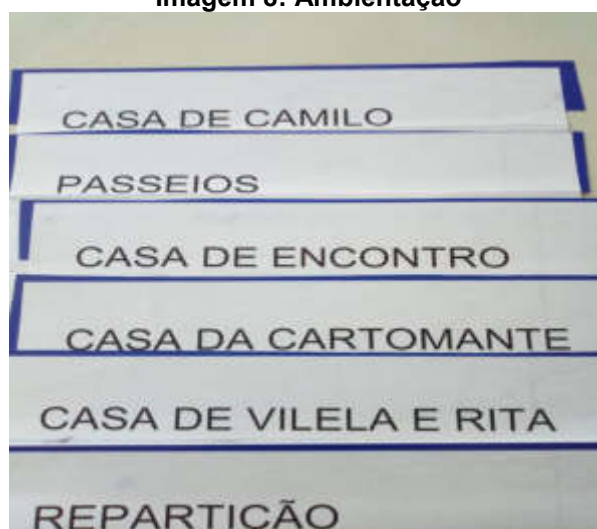
4.1.5 Quinto momento - Compreender o texto na sua totalidade

Para que o texto fosse compreendido em sua totalidade, ao finalizarmos a leitura das últimas duas páginas do conto, nas quais foram apresentadas as aflições de Camilo no caminho para a casa de Vilela, a consulta à cartomante que lhe restituiu a confiança e o final trágico que contrariou as previsões da vidente,

marcado pelas mortes de Rita e Camilo. Aconteceu a última roda de conversa sobre o texto, em que os alunos ficaram perplexos com a forma em que o conto foi narrado, conduzindo-os ao pensamento de que nada de mau aconteceria às personagens, mas que houve um final que quebrou a expectativa criada pelo narrador, surpreendendo a todos.

Para que os alunos tivessem acesso à totalidade do conto, foram divididos em dois grupos os quais receberam *flash cards* (cartões) com o nome dos ambientes (espaços) que compuseram a narrativa machadiana e assim, cada componente do grupo pôde escolher o ambiente que gostaria de representar.

Imagem 8: Ambientação



Fonte: Material utilizado na aplicação da proposta. Arquivo pessoal da pesquisadora

O desafio para os estudantes consistia em representar cada ambiente através de um desenho. Apesar de parecer uma atividade bastante simples, os alunos estiveram muito atentos às descrições feitas pelo narrador no conto, recorrendo ao texto várias vezes. Transpor a descrição dos ambientes em desenho é uma forma de estabelecer o diálogo entre duas linguagens, além de ser uma estratégia de avaliação quanto ao nível de interpretação dos alunos durante tal percurso. Depois de finalizados os desenhos, confrontamos a interpretação feita pelos grupos por meio da apresentação dos resultados.

Imagem 9: Grupo A e Grupo B



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora

Ainda que no primeiro momento, assim que a atividade foi proposta, alguns alunos contestaram ter que desenhar na aula de língua portuguesa. Todos se envolveram com a atividade e produziram desenhos significativos. O que mais chamou a atenção foi que, embora não tendo sido solicitado, cada grupo fez um tipo de representação dos ambientes: o grupo A representou as áreas externas enquanto o grupo B ocupou-se de uma representação dos interiores.

Imagem 10: Transformando palavras em imagens



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora

Dessa forma, obtivemos uma visão geral da interpretação dada às descrições, as quais revelaram características internas e externas dos ambientes, oferecendo-nos uma perspectiva global dos sentidos atribuídos ao texto literário por partes dos alunos-leitores.

Durante a apresentação dos desenhos para os colegas, o grupo A questionou o grupo B referente à casa de Camilo, pois, no desenho, representaram Camilo e Rita sentados no sofá, sendo que, no texto, os encontros aconteceram na “casa de encontro”, na casa do casal Vilela e Rita ou em passeios variados entre os dois, mas não é citado em momento algum do conto que se encontraram, ou mesmo, que Rita tivesse ido à casa de Camilo.

Imagem 11: Casa de Camilo



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora

Observações como essa nos levam a crer que a proficiência de leitura pode ser atingida pelo letramento literário enquanto processo de aprendizagem. Pelas dificuldades apresentadas pela turma, percebemos que houve um avanço significativo na leitura e na compreensão do texto, principalmente porque houve a reflexão sobre os fatos e os ambientes apresentados no conto.

Na sequência de atividades, para desenvolver a compreensão global do texto, levamos para a turma cartões, com os principais acontecimentos da narrativa, desde aqueles elencados por eles próprios, no segundo momento desta proposta aos acontecimentos sucessivos no conto. O propósito era de que os alunos os dispusessem em dois tipos de ordens: a ordem dos fatos (cronológica), cujo objetivo é certificar-se da composição do plano da diegese e do conteúdo narrado no conto e, por fim, a ordem do discurso, que revela as escolhas do autor quanto ao discurso do narrador, ou seja, como a história é contada, o que consiste, na teoria barthesiana, o jogo feito com as palavras (*semiosis*).

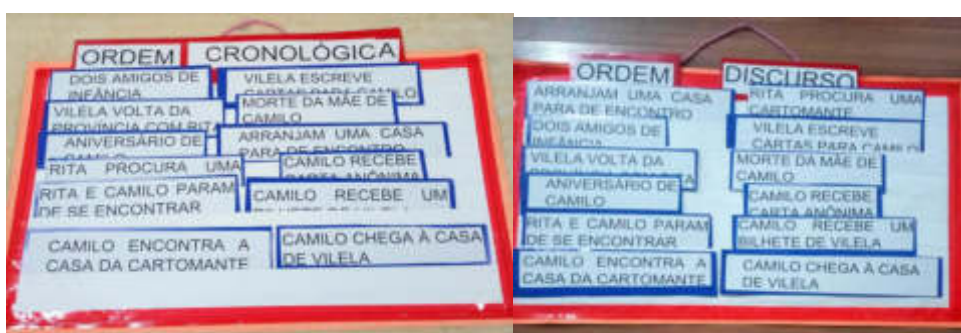
Imagem 12: Colocando o discurso em ordem



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora

Organizados em grupos, os alunos receberam fichas com o desafio de colocá-las na ordem cronológica, ou seja, na ordem natural em que os fatos aconteceram. Assim, montaram uma espécie de quebra-cabeça, ordenando o tempo da narrativa. O mesmo procedimento foi adotado para a compreensão do tempo do discurso. As fichas, com os mesmos acontecimentos da narrativa, foram utilizadas por outro grupo para ordenarem os fatos, de acordo com a forma com que a história foi contada. Foi possível, com essa atividade, perceber os níveis de interpretação já que cada grupo pôde inferir o tempo de forma diferente e a contestação na hora da apresentação dos resultados conduziu-os à reflexão da leitura realizada e mais, compreendeu-se que uma história pode ser contada de diferentes maneiras, e essa é uma estratégia do jogo da linguagem literária, não o que se conta, mas como se conta.

Imagem 13: Ordem cronológica versus Ordem do discurso



Fonte: Material confeccionado para aplicação da proposta. Arquivo pessoal da pesquisadora

O material confeccionado para ser utilizado na aplicação desse momento foi de fundamental relevância. O fato de trabalhar com fichas, representando os principais acontecimentos da narrativa, possibilitou aos alunos a percepção de manipulação dos fatos e de escolha de ordem, deixando claro que a forma como se conta uma história é escolha de quem a está contando. Assim, a figura do narrador heterodiegético pôde ser contemplada.

4.1.6 Sexto momento - Estabelecer diálogos: um olhar cinematográfico

Antes da produção do curta-metragem, foi preciso familiarizar o aluno com a linguagem cinematográfica e com o universo fílmico. Portanto, a expansão dos procedimentos de leitura teve como objetivo principal propiciar o contato direto do aluno com essa nova linguagem

O trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Isso pode ser feito com a comparação imediata entre as duas obras ou ser desenvolvido de maneira semelhante à sequência básica (COSSON, 2016, p.95)

O autor deixou claro que a expansão é feita a partir do confronto dos pontos de ligação entre a obra lida e outro texto. Nesse contexto, levamos para a sala de aula um curta-metragem de Charles Chaplin. Muitas foram as razões dessa escolha, uma delas é o fato de introduzir, a partir desse curta-metragem, um pouco da história do cinema, que possui uma linguagem própria, pois enfatiza a imagem em detrimento da linguagem verbal, em especial no cinema mudo, que trazia como característica a exploração das cenas e das expressões corporais. Dessa forma, pudemos chamar a atenção para a força da ação das personagens e da imagem na composição das cenas que, por conseguinte, atuam como recurso da narrativa imagética.

Imagem 14 –Vídeo “O barbeiro”



Fonte: SiteYoutube⁶

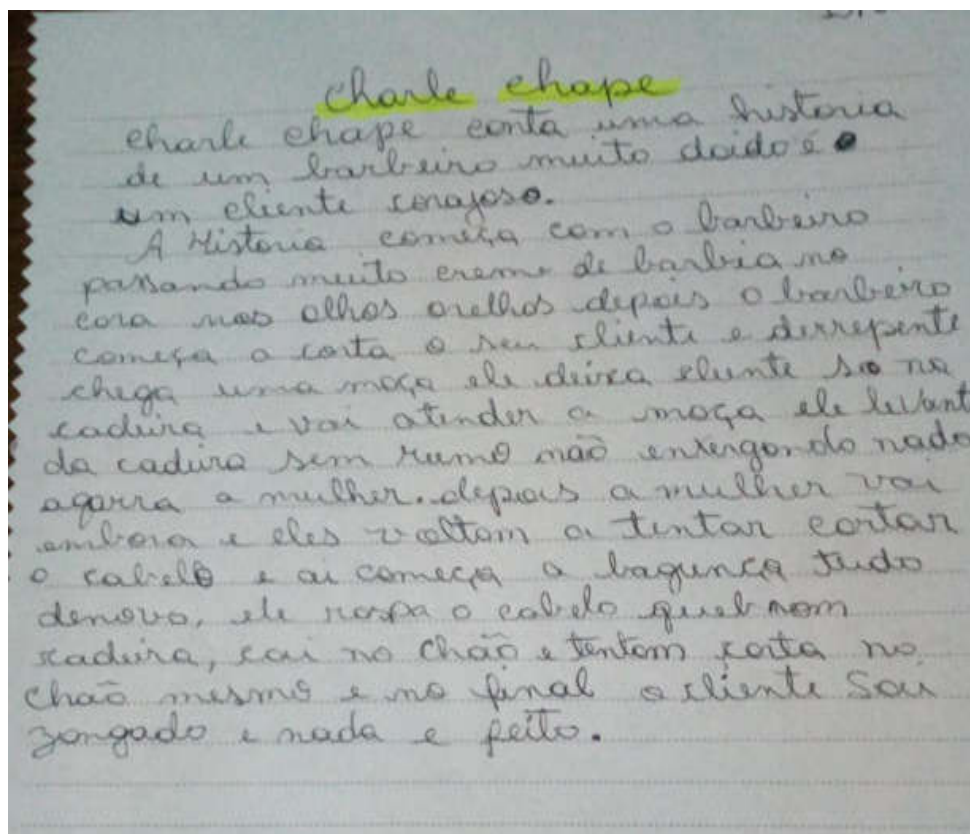
Os alunos foram convidados a assistirem, na biblioteca, um curta-metragem de Charles Chaplin na barbearia. As imagens narravam o ator se passando por um barbeiro que recebeu um cliente, o qual se surpreende com a maneira em que é tratado, enquanto o que se pretendia era apenas fazer a barba. O cliente enfrenta muitas situações desapropriadas ao comportamento atrapalhado e engraçado que o mímico barbeiro assume. Além disso, há a quebra total de expectativa quando chega uma mulher à barbearia com a intenção de comprar uma armadilha para ursos e Chaplin deixa o cliente, que está tentando fazer a barba, e começa a testar a armadilha no intuito de chamar a atenção da suposta compradora.

O diálogo que podemos estabelecer entre a cena de Chaplin barbeiro e o conto *A cartomante*, de Machado de Assis, transcende o conteúdo e o tema, e encontra-se no que diz respeito à narratividade, à quebra de expectativa, ao inesperado e de como essas características fazem parte da vida de todos nós. É válido o debate com os alunos sobre como a quebra de expectativa foi trabalhada no conto machadiano e de como o desfecho surpreendente colaborou para a ideia central do conto, que é a figura enigmática da cartomante e suas previsões.

⁶ O barbeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VTaVD4n4WiE> Acesso em: 11 de jul. 2018

A ponte entre a linguagem fílmica e a linguagem literária foi tecida pela mediação da professora pesquisadora que, destarte, conduziu os alunos a darem voz à cena vista, através da produção da narrativa escrita.

Imagem 15: Texto de aluno



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora

A produção textual nesta fase reflete a inversão da produção que aconteceu no quinto momento desta sequência, pois os alunos foram conduzidos à produção de imagens a partir do texto escrito e agora foram desafiados à produção escrita a partir da imagem.

O diálogo entre a linguagem literária e cinematográfica não pode ser encarado como um meio de privilegiar uma em detrimento da outra. Os estudantes perceberam que as adaptações entre as linguagens literária e fílmica podem surgir de ambos os lados. Assim, potencializamos o letramento literário no reconhecimento das forças literárias e libertárias em diversos discursos e suportes textuais. Adaptar a linguagem literária para o cinema e narrar as cenas de Charles Chaplin em *O barbeiro* foi uma experiência de inversão de linguagens e garantia da percepção de um jogo (*semiosis*), próprio da literatura e aceitável para o cinema.

A expansão, nesse contexto, destaca as possibilidades de intertextualidade que toda obra mantém com textos, que a precederam ou que lhes são

contemporâneos. De tal forma, enfatizamos um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que ele venha a ler mais tarde, se julgar necessário. Além de ter proporcionado um estímulo, não somente à leitura por fruição, mas à competência leitora do campo literário. Aprimorar a capacidade de ler uma obra literária e compreender as relações intrínsecas que se estabelecem com a realidade, conseqüentemente, com a cultura de uma sociedade.

4.2 Produzindo um curta-metragem em sala de aula

Para produzir um curta-metragem foi preciso certificarmos-nos do percurso desde os procedimentos de leitura até o contato com o cinema. No tocante à leitura, os alunos foram estimulados a fazer várias comparações, além de deter o reconhecimento e compreensão de duas linguagens que dialogam desde suas existências, linguagem fílmica e linguagem literária. A produção do curta-metragem reflete, no método da sequência expandida, o resultado da segunda interpretação, ou melhor, o produto de várias leituras que, coletivamente, certificaram a qualidade da literatura em transmutar-se em uma nova abordagem:

Esse é o ponto alto do letramento literário na escola. O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leitura sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário. (COSSON, 2016, p. 94)

Portanto, julgamos que o estudante, nessa fase, já se sinta familiarizado com as linguagens, por essa razão, podemos propor que se faça a adaptação de uma para a outra. Ao mesmo tempo, percebemos que a sala de aula, em especial as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, pode ser palco de imensuráveis experiências com as linguagens.

4.2.1 Roteiro: uma experiência de escrita – Fase 1

Embora a linguagem do filme se baseie na composição de cenas por imagens, o filme também é uma experiência de escrita, pois tudo o que se pretende mostrar na tela enquanto imagem precisa estar escrito em palavras.

Por essa razão, conduzir a adaptação do conto ao filme é de fato uma experiência de escrita que pode ser feita em sala de aula. Na primeira fase da produção do nosso filme, propusemos aos alunos, mediados pela professora pesquisadora, que destacassem no quadro os pontos principais a serem decididos para a produção do filme. Estabelecemos o ponto de partida da história que será contada em imagem, retomamos o perfil de cada personagem, que já foi montado no quarto momento de procedimento de leitura com o auxílio do baú de fantasias. Decidimos como cada personagem seria apresentada e em que ordem, retomamos, para tal, o procedimento de leitura do quinto momento, já que, tanto a ordem dos acontecimentos quanto a ordem do discurso foram exploradas pelos alunos.

O roteiro foi montado em tópicos no quadro negro e sistematizado pela professora. Dessa maneira, alguns pontos da narrativa foram transformados em discurso direto, refletindo as falas das personagens, garantindo que o curta-metragem se tornasse um reflexo autêntico das etapas de leitura e das inferências feitas pelos discentes, além de ser construído com base na visão cinematográfica que o aluno traz como consumidor de uma cultura de imagem.

4.2.2 Organizando o filme – Fase 2

A organização do filme consistiu: na determinação de quais alunos seriam as personagens, formação da equipe responsável pelos efeitos de som na produção, figurinistas, responsáveis pela organização dos cenários e das roupas utilizadas pelas personagens, equipe de gravação e edição do vídeo.

Juntos, idealizamos os locais que serviriam de cenários para as gravações, dentre eles: a secretaria da escola como a repartição onde Camilo começou a trabalhar; a sala de aula como a casa da cartomante; cemitério da cidade para a cena do enterro da mãe de Camilo, Universidade Federal do Acre, para cenas externas, de convivência e aniversário de Camilo e a Rodoviária Internacional, para as cenas de ida e volta da província da personagem Vilela. Aos poucos, fomos percebendo que transcendíamos os muros da escola e que todos estavam muito envolvidos e motivados com essa atividade e a perspectiva de produzirmos um filme de curta-metragem foi, paulatinamente, saindo do papel e ganhando espaço na realidade.

4.2.3 A gravação e edição – Fase 3

A gravação das cenas aconteceu no decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2018, de acordo com a disponibilidade dos participantes. As primeiras cenas gravadas foram as que envolviam a cartomante, e para tais gravações, montamos o cenário da casa da cartomante na sala de aula. Reunimos elementos para compor a cena com a colaboração dos alunos e nos surpreendemos com a quantidade de tomadas gravadas. Embora os atores estivessem motivados, o nervosismo tomou conta em alguns momentos, dificultando o desempenho nas filmagens.

Com o fluxo contínuo de gravação, o grupo foi se afinando e a convivência entre os envolvidos diretamente na produção fez com que os atores perdessem a timidez, favorecendo a conclusão das gravações em tempo hábil.

Finalizada essa etapa, as imagens produzidas, que totalizaram mais de 200 (duzentas) cenas foram enviadas para edição. Como na turma não havia nenhum aluno que dominasse as técnicas de edição tampouco equipamentos e programas especializados, recorreremos a profissionais capazes de executar a edição de acordo com nosso propósito.

4.2.4 O vídeo no *YouTube* – Fase 4

O *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos, fundada em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim e, que hoje pertence a Google. Este *site* funciona como uma televisão, que possui vários canais que podem ser acessados e compartilhados pela internet, em vários formatos, como transmissões ao vivo, *Playlist* e vídeos digitais. Apresenta um grande diferencial pelo fato de que é o próprio usuário que pode fazer os compartilhamentos. Por se tratar de uma mídia digital de longo alcance e que pode ser acessado por um número relevante de pessoas, optamos pelo compartilhamento do curta-metragem em vídeo digital nessa plataforma.

Além de incentivarmos nosso aluno a acessar e a se incluir ainda mais na utilização dessa mídia, ao expormos nossa produção, estamos desenvolvendo a autoestima dos participantes desse projeto, que puderam expor, ver e serem vistos por um universo ilimitado de pessoas.

O vídeo está disponível no endereço: <https://youtu.be/M9Nzqr0bgRo>, e pode ser acessado livremente. É de suma importância reconhecermos que o uso dessa tecnologia é fundamental para o educando sentir-se parte da produção. Diferentemente de acessar um vídeo qualquer no YouTube, ele está acessando o resultado daquilo que ele próprio produziu, e isso colabora diretamente com o protagonismo desenvolvido por essa turma por meio de uma metodologia dinâmica que elevou a autoestima e a autoconfiança dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividades de leitura, que envolvam o texto literário, são desafiadoras por si só, pois vivenciamos, em sala de aula, a verdadeira aversão aos conteúdos literários, principalmente pela lacuna que se estabeleceu entre a literatura e o ensino fundamental II. No entanto, o maior desafio desta pesquisa não estava em propor a leitura de um texto literário, mas resgatar, de alguma forma, o protagonismo do aluno de EJA, marcado por um descrédito na escola e em si mesmo.

Vivemos em uma sociedade estigmatizada pela ligação com a imagem, apontada por muitos, como grande distratora da proficiência de leitura, quando, na verdade, a leitura de imagens requer tantas habilidades quanto a leitura de palavras. Por essa razão, torna-se necessária a formação de um tipo de leitor capaz de relacionar essas linguagens e reconhecer que o diálogo entre elas tece novos sentidos e significados.

Sendo assim, após embasar teoricamente esta pesquisa, que considerou as contribuições das forças de liberdade da literatura propostas por Barthes (2013), a sequência expandida como método para o letramento literário por Cosson (2016) e a imagem como linguagem fílmica por Metz (1972), foi proposta e executada uma intervenção pedagógica em sala de aula de uma turma do módulo IV EJA, ensino fundamental, com o intuito de aproximar os estudantes dessa modalidade de ensino do texto literário, com a perspectiva de formar leitores ativos, capazes de compreender e comparar informações presentes no texto literário com outros textos de seu cotidiano e, dessa forma, atribuir-lhes sentidos.

Verificamos, por meio das fases procedimentais de leitura, que os alunos estão ávidos por atividades que os façam agir e saírem de suas zonas de conforto, que os tornem mais ativos nesse processo, que acionem, como no intervalo de leitura (terceiro momento), os saberes que eles têm contato e fazem parte de seu legado cultural. O ambiente escolar, desde muito tempo, tem sido palco de desajustes entre o que se ensina e a aplicabilidade daquilo que se aprende. Assim, ao considerar de extrema importância que o aluno tenha contato com autores canônicos como Machado de Assis, vale pôr sua obra em diálogo direto com a música 50,00 Reais, que, apesar da distância temporal, discutem a mesma temática e desmistifica a literatura como algo distante da realidade do aluno, ao contrário,

aproxima das características mais peculiares da literatura que é a atemporalidade e o carácter humanizador.

Nesse sentido, foi possível revisitar as memórias literárias da infância, quando trabalhamos a composição das personagens com o Baú de fantasias. Essa atividade, típica do ensino infantil, é sempre abandonada, nos afastando, de um modo geral, do universo imaginativo do fazer de conta, tão básico no trato literário. Tal atividade nos permitiu aprofundarmos na composição do perfil de cada personagem sem recorrer a questionários enfadonhos, que desconsideram qualquer tipo de magia em sua realização ou mesmo o ativar de lembranças, das brincadeiras mais naturais de uma fase sem mácula com a literatura.

A análise que fazemos quanto à expansão dos procedimentos de leitura é a de que o ensino, de alguma forma, precisa legitimar estratégias para o desenvolvimento de habilidades leitoras em seus discentes. Percebemos grandes dificuldades dos alunos para encontrarem os pontos de ligação entre o conto *A Cartomante* e o curta-metragem de Charles Chaplin, de tal forma que a professora pesquisadora ofereceu diversos andaimes para que pudessem compreender a relação de expectativa e a quebra de expectativa de ambas as obras. E quando a estrutura das diferentes linguagens se encontrou, foi um momento de êxtase, porque houve a compreensão dos textos quanto à forma.

Percorrer o processo de produção do curta-metragem possibilitou aos alunos vivenciarem uma experiência positiva na escola, pois cada etapa de leitura foi prévia para a construção de sentidos e elaboração do filme. Dessa forma, os alunos participantes tiveram a oportunidade de mostrar suas habilidades de uma maneira bastante ampla, pois, com o vídeo no YouTube, o protagonismo pôde ser visto pela comunidade escolar, a sociedade em geral e principalmente por eles próprios, como prova de que a leitura de texto literário pode servir de âncora na comunicação com outras linguagens e levantar a autoestima dos envolvidos.

Em função disso, as atividades paralelas e as aulas ordinárias possibilitaram a execução de duas ações: leitura completa do conto *A cartomante*, por meio dos procedimentos de leitura e a produção de um filme de curta-metragem, resultado da interpretação dada ao conto, de modo a atingir o objetivo de proporcionar novas estratégias para o ensino de literatura na escola, validando a hipótese de que o trabalho com as duas linguagens pode aproximar os alunos do texto literário.

Com a aplicação da referida proposta, verificamos que o mero oferecimento de textos literários para os alunos não é o suficiente e tampouco produtivo. É preciso conduzir o aluno-leitor de modo a possibilitar o desenvolvimento de habilidades, que perpassam pela inferência, conhecimento dos elementos da narrativa, dos discursos presentes na obra, no trabalho estético do autor e, sobretudo, nos diálogos que o texto estabelece com outras linguagens. Sendo assim, é fato que a passagem da linguagem verbal para a fílmica pode conduzir à descoberta de vários traços de funcionamento, que são válidos para ambas as linguagens, mas que, em razão das particularidades que envolvem cada uma delas, podem ser mais visíveis em uma que em outras.

Diante do exposto, a proposta apresentada neste trabalho é não apenas viável como produtiva, uma vez que, pela perspectiva do diálogo entre o conto literário e a linguagem cinematográfica, pode contribuir para as reflexões em torno do ensino de literatura no ensino fundamental com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura pelo viés do letramento literário.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **O empalhador de passarinho**. 3ª Ed. Brasília: INL, 1972.
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 16ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BETTON, Gerárd. **Estética do cinema**/Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Pontes, 1987.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro [orgs]. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, João Batista de. **Literatura no cinema**. São Paulo: Unimarco, 2006.
- CAMPOS, Flavio de. **Roteiro de cinema e televisão – a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma história**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: _____. **Vários Escritos**. 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; e JOVER-FALEIROS, Rita [orgs]. **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola editora, 2013.

FERRAREZI Jr., Celso. De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica. 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FILHO, Domicio Proença. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1992.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. 3.Ed. Lisboa: Vega, 1972.

GOTLIB, N. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

HANNA, Vera Harabagi. **Machado de Assis em seu tempo, em nosso tempo**. In: GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

HUADY, Alexandre; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. [orgs]. **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. Parábola editora, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993

LUCAS, Fábio. Prefácio. In: BRITO, José D. (Org.). **Literatura e Cinema**. São Paulo: Novera Editora, 2007, (Mistérios da criação Literária, v. 4), p. 9-16.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**/tradução de Lauro Antônio e Maria Eduarda Colares. Lisboa, Dinalivro, 2005.

METZ, Christian. **A significação do cinema**/Tradução e posfácio de Jean-Claude Bernard. São Paulo, Perspectiva, 1972.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**. Tradução de Tencoprint/ediouro São Paulo: Summus, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

PESSOA, Fernando. "**Erostratus**". In Páginas de Estética e de Teoria Literárias. (Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1966.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

POE, Edgar Allan. **Ficção completa, poesia e ensaios**. Tradução de Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Aguilar, 2001.

POE, Edgar Allan. **Poemas e Ensaios**. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado). São Paulo: Globo, 1999. 3. ed. revista.

POE, Edgar Allan. **Resenhas sobre Twice-Told Tales, de Nathaniel Hawthorne**. Tradução de Charles Kiefer. Bestiario, Porto Alegre, v.1, n.6, 2004. Disponível em: <http://www.bestiario.com.br/6.html>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2018.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo [orgs]. **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola editora, 2012.

SABOYA, Jackson. **Manual do autor roteirista**. São Paulo: Record, 1992.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SILVA, Marcos. **Apresentação. In: Literatura e cinema**. José domingos de Brito [orgs.], São Paulo: Novera Editora, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 31, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Introdução. In: GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro do curta metragem

“A CARTOMANTE”

UM ROTEIRO

DE

Valdinéia Machado e seus alunos

CENA 1

Int.casa da cartomante - dia

CARTOMANTE

(Voz de deboche)

A senhora gosta de uma pessoa...

A cena volta para Rita e Camilo

CENA 2

RITA

Ela combinou as cartas e ao final declarou que eu tinha que você me esquecesse, mas não era verdade.

CAMILO

(Interrompe a fala de Rita)

Errou!

RITA

Não diga isso Camilo! Você sabe como eu estou preocupada por sua causa. Você sabe, já lhe disse não ria de mim, não ria...

CAMILO

(Rindo de Rita)

Você é uma boba por procurar uma cartomante, você sabe disso, né?

RITA

Os homens são assim, não acreditam em nada...

CAMILO

(Pegando na mão de Rita, olha para ela sério e fixo)

Eu juro que gosto muito de você. Seus medos são infantis. Em todo caso, quando você tiver alguma dúvida, o melhor cartomante sou eu. Além disso, você não deveria andar por estes lugares, pois Vilela pode descobrir e depois...

RITA

(Interrompendo Camilo)

Que saber nada! Tive muito cuidado.

CAMILO

Onde é essa casa?

RITA

Aqui perto, a duas quadras daqui, não passava ninguém nessa ocasião. Fica tranquilo, eu não sou maluca.

CAMILO

(Rindo) - Você realmente acredita nessas coisas?

RITA

Camilo, há muita coisa misteriosa e verdadeira nesse mundo. Se você não acredita, paciência. Mas o certo é que ela adivinhou tudo, tudo Camilo, e agora você pergunta como eu estou? Ótima, tranquila e satisfeita!

CAMILO

(Sentado no sofá, começa a ouvir Rita)

A Cena vai ficando distante, e Camilo relembra em voz, suas crenças.

VOZ INTERIOR DE CAMILO - E pensar que eu já fui como Rita, e já acreditei em tudo isso, uma bobagem, mas também com minha mãe me influenciando com essa besteira de acreditar em tudo o que há, eu não tive outra saída. Mas hoje, me liberei de tudo quanto é superstição e não credito em nada. Nada. E por que não acredito? Não vale a pena pensar nisso agora. Deixa pra lá.

VOLTANDO AO DIÁLOGO DE RITA E CAMILO:

RITA

(Muito feliz, se despede de Camilo, pega uma bolsa) - Ah! Camilo, já tenho que ir.

CAMILO se despede de Rita afetuosamente num abraço longo e apertado.

CENA 3

EXT. CASA DE ENCONTRO - DIA

CAMILO e RITA em frente à casa de encontro, cada um segue por um caminho. Camilo passa em frente à casa da Cartomante, olha para a janela, olha pensativo e a imagem fica distante enquanto se ouve mais uma vez a voz do narrador: HÁ MAIS COISAS ENTRE O CÉU E A TERRA DO QUE SONHA A NOSSA FILOSOFIA.

A HISTÓRIA SE INICIA DE FATO:

CENA 4

EXT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - DIA

Crianças tomando sorvete, brincando com a bola e correndo em campo aberto.

Imagem das placas de identificação dos cursos de direito e medicina, corredor levando até imagem das mãos de Vilela lendo e folheando o livro de direito, Camilo folheando o livro de medicina e o empurrando.

CAMILO É LEVADO PARA UMA REPARTIÇÃO PÚBLICA:

CENA 5

INT. REPARTIÇÃO - NOITE

MÃE DE CAMILO

Meu filho, como você não seguiu a carreira de doutor, quero que você alguma coisa de sua vida. Arranjei-lhe este emprego público e daqui não quero que você saia.

CAMILO desleixado na repartição)

Cena 6

INT/EXT. RODOVIÁRIA - DIA

Vilela jovem vai para a província, despedir-se de CAMILO.

VILELA
(V. O.)

Camilo está ansioso lendo a carta, perplexo com o casamento do amigo.

Durante a descrição de Rita, mostrar imagens do corpo dela, descritas pela voz de Vilela, à medida que a carta se desenvolve

Cena 7

EXT. RODOVIÁRIA - DIA

Volta de VILELA da Província com a esposa Rita.

Camilo espera ansioso, anda de um lado para outro.

VILELA e RITA chegam na Rodoviária, CAMILO cumprimenta o casal e beija a mão de RITA.

CENA 8

INT. CASA DE RITA E VILELA - DIA

CAMILO segue até a casa que alugou para o amigo VILELA, apresenta a casa e entrega a chave para Vilela.

(A cena deve mostrar Camilo dentro do carro, indo embora, mas relembrando Rita, agora com o rosto)

Cenas de Convivência dos três personagens.

CENA 10

EXT. CEMITÉRIO - DIA

RITA, CAMILO, VILELA e mais 3 ou 4 figurantes, vestidos de preto, com flores na mão, diante do túmulo da mãe de CAMILO. (Rita consola CAMILO, VILELA fica um pouco afastado, acompanhando o movimento dos dois)

(Vilela se aproxima e consola o amigo)

RITA segura o ombro de CAMILO, ambos se afastam do túmulo. A câmera deve focar nos três de costas, mostrando Rita e Camilo, um pouco atrás VILELA)

CENA 11

EXT. CAMPUS UFAC - DIA

Convivência entre RITA e CAMILO, ler os mesmos livros, conversas e risos, abraços descomprometidos.

Durante todas as cenas, Rita deve se insinuar a Camilo.

CENA 12

EXT. CAMPUS UFAC - DIA

Aniversário de Camilo

VILELA

Parabéns meu grande amigo Camilo, queremos te oferecer esta lembrança, (entregar um embrulho com uma bengala) sabemos que você gosta muito de colecionar itens, e achamos que você iria gostar muito deste presente.

CAMILO

Obrigado, amigo! Vocês realmente me conhecem bem, eu gosto muito de bengalas, e essa sem dúvida será uma peça estimada em minha coleção.

Os três continuam sentados conversando, Vilela sai para ir ao banheiro, deixa RITA e CAMILO sozinhos.

RITA entrega um cartão para Camilo. Camilo abre o cartão e fica perplexo com o que vê, olha para RITA, procura Vilela, e volta os olhos para o cartão).

(A câmera deve focar no cartão, primeiro com a imagem embaçada que aos poucos vai ficando nítida, até que mostra o que está escrito - Camilo, sou teu presente de aniversário)

Cena 13

INT. CASA DE VILELA E RITA - DIA

CAMILO

Rita, não podemos continuar nos encontrando assim, vamos arrumar uma casa para nós. Será nossa casa de encontro.

RITA

Sim, Camilo. Também acho melhor, assim, ficaremos mais tranquilos e Vilela nunca saberá.

Cenas de Camilo na casa de Vilela, os três tomam café, prova que a convivência é a mesma.

CENA 14

INT. CASA DE CAMILO - DIA

Camilo está pronto para ir ao trabalho, ao se aproximar da porta percebe um envelope no chão. Abaixa-se lentamente para abrir - ao ler o que está escrito fica muito preocupado.

Na carta, as palavras: IMORAL, TODOS SABEM!

CENA 15

INT. CASA DE ENCONTRO - DIA

CAMILO

Rita, estou muito preocupado, será que Vilela descobriu tudo? Acho melhor diminuir as idas à sua casa.

RITA

Também acho, seria o nosso fim se Vilela descobrisse tudo. Eu não posso ficar sem você, CAMILO.

(Rita e Camilo se abraçam fortemente)

CAMILO

Vamos dar um jeito Rita, não se preocupe.

A CENA VOLTA-SE PARA CASA DE RITA E

VILELA:

Cenas de convivência

Rita sentada na sala, quando Vilela chega e a ignora

VILELA na cozinha, RITA o abraça e VILELA tira a mão de RITA num gesto bruto.

VILELA toma café sentado à mesa da cozinha, RITA chega com a xícara na mão, senta-se ao lado do marido e VILELA se levanta.

Cena 16

(Viela faz uma ligação para Camilo)

VILELA

Olá Camilo! Como você está meu amigo? Notei que você sumiu um pouco aqui de casa, aconteceu alguma coisa?

CAMILO

Oh! Oi Vilela! Quanto tempo meu amigo! Está tudo bem, você sabe como é, conheci uma mulher.

Paixão de rapaz é assim mesmo, difícil sobre tempo agora. Mas nossa amizade é a mesma.

VILELA

Está bem então, Camilo, bom saber que você está cuidando deste coração. Assim que der, apareça e traga a tal paixão para conhecermos.

CAMILO

Tudo bem, Vilela, assim que eu tiver tempo eu faço as apresentações. Até mais, amigo!

VILELA

Um grande abraço, Camilo, fique bem!

(Ao desligar o telefone, ambos ficam apreensivos, Camilo, com olhar de preocupação, Vilela, com olhar de desconfiança)

TIME LAPSE

CENA 17

(Rita apreensiva à procura da casa da cartomante, enfatizando a janela da casa)

Rita entra ofegante, preocupada. Enquanto a CARTOMANTE embaralha as cartas, olha fixa e misteriosamente para Rita. Volta o olhar para as cartas e enfim começa:

CARTOMANTE

A senhora gosta de uma pessoa...

RITA

Sim, sim, eu gosto, mas tenho medo.

CARTOMANTE

(Combinando as cartas) - A senhora tem medo que ele lhe esqueça, mas isso não é verdade.

Rita, que estava sentada na ponta da cadeira, se volta para trás e relaxa.

CARTOMANTE

Todo o sentimento que a senhora tem por ele é correspondido na mesma intensidade, e sim (coloca mais duas cartas) vocês ficarão juntos, sempre.

Rita sorri aliviada, levanta e agradece à cartomante. Dá uma quantia em dinheiro e sai do ambiente, feliz.

CENA 18

INT. CASA DE CAMILO - DIA

CAMILLO recebe mais cartas anônimas, ao ler se surpreende, pois não são ameaçadoras, mas cartas apaixonadas.

A câmera deve focar na quantidade de cartas que são colocadas em baixo da porta da casa de CAMILO.

CENA 19

INT. CASA DE ENCONTRO - DIA

(Camilo mostra à Rita as cartas que tem recebido)

CAMILLO

Olhe Rita, as cartas que tenho recebido

RITA

Nossa, Camilo! Não acredito que seja de alguém tentando nos ameaçar, mas de alguma despeitada que queira ocupar o meu lugar, você sabe que a virtude é preguiçosa e não gasta tempo nem papel, mas o interesse é ativo.

CAMILO

Mesmo assim, querida, tenho medo de que este anônimo procure Vilela e daí então a catástrofe chegaria sem remédio para a nossa vida.

RITA

Hm... Já sei! Vou levar as cartas e comparar a letra com as das que apareceram por lá. Se alguma for igual, guardo e depois rasgo!

TIME LAPSE

RITA

Camilo, você precisa voltar a frequentar nossa casa, acho que Vilela desconfia.

CAMILO

Nem me diga uma coisa dessas Rita, como assim?
(Rita conta a Camilo, descrevendo as cenas em sua casa, quando tenta se aproximar de VILELA e ele a ignora).

RITA

Por isso você deve voltar o quanto antes. Talvez não seja sobre nós, mas sobre algum negócio que anda mal, assim ficamos mais tranquilos.

CAMILO

Mas RITA, aparecer assim depois de tantos meses, poderíamos acabar confirmando as suspeitas. Eu não acho uma boa ideia.

RITA

E o que devemos fazer então, Camilo? Me diga!

CAMILO

É melhor termos cautela neste momento, vamos nos sacrificar por algumas semanas.

RITA

Não, CAMILO!

CAMILO

Sim, RITA! Esta é a coisa mais certa a se fazer, vamos esperar tudo voltar ao normal.

RITA e CAMILO se abraçam em uma despedida amorosa e saem com lágrimas nos olhos)

Cena 20

INT./EXT. REPARTIÇÃO - DIA

Camilo está trabalhando normalmente quando ouve um barulho de uma mensagem de texto no celular, apressa-se em olhar e quando abre vê a mensagem de VILELA.

Vem já, já à nossa casa, preciso falar com você, agora. (Enquanto Camilo lê a mensagem, ouve mentalmente a voz de Vilela irritado).

Camilo fica nervoso, se despede dos colegas de trabalho pega a mochila e sai.

No ambiente externo, CAMILO espera a chegada do carro (UBER). Dentro do carro continua ouvindo a voz de VILELA que repete a frase da mensagem.

CAMILO se mostra muito preocupado com o que lhe possa acontecer.

CENA 21

EXT. CARRO - DIA

CAMILO

Vou precisar mudar a rota, somente por um instante, vou parar em uma casa aqui perto. Tudo bem?

MOTORISTA

Tudo bem amigo! Podemos ir?

CAMILO

(Nervoso) - Sim.

CHEGAM NA CASA DE ENCONTRO:

Camilo entra na casa, olha em todos os cômodos, procura por RITA. Não encontra ninguém, então volta para o carro.

NO CARRO:

CAMILO fica agitado, fecha os olhos, passa as mãos pelas pernas, não quer acreditar que VILELA descobriu. De súbito, a voz de Vilela ressoa na sua mente, cada vez mais sombria: "Vem já, já à nossa casa, preciso falar com você, agora").

CAMILO

(V.O.)

Vem já, já... Para quê?

Eu deveria levar uma arma, se estiver tudo bem, eu não a usarei, mas se não estiver...

O carro vai seguindo na rua, mas de repente para, pois apresenta um problema mecânico. CAMILO desce do carro, olha para o carro e a situação, sente-se aliviado. Ao observar melhor, vira-se e percebe que está em frente à casa da cartomante, enxerga a janelada casa.

(Camilo debruça-se sobre o carro, como quem não quer olhar para a casa. Fica 5 segundos de cabeça baixa, enquanto isso, surgem cenas de sua infância.)

CENA 22

INT. CASA DA CARTOMANTE - DIA

CAMILO criança entra com a mãe na casa da CARTOMANTE, assustado, como se estivesse perdido no universo místico. A CARTOMANTE faz previsões para a mãe, CAMILO abraça a mãe demonstrando medo.

CENA 23

MOTORISTA

O senhor gostaria que eu chamasse outro carro para leva-lo a seu destino? Chamei um mecânico, pode ser que ele demore um pouco.

(CAMILO levanta a cabeça, chuta o pneu do carro).

CAMILO

Não, não precisa, estou bem, eu espero.

Camilo, nervoso, coloca as mãos na cintura e logo depois as leva à cabeça, ouvia a voz de Vilela: "Vem já, já à nossa casa, preciso falar com você, agora."

NARRADOR

Há mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa filosofia...

CAMILO

(V.O)

O que eu posso perder?
Espere, vou à casa de uma antiga conhecida e já volto.

MOTORISTA

Tudo bem!

CENA 24

INT./EXT. CASA DA CARTOMANTE - DIA

Camilo sobe as escadas.

A câmera deve mostrar alguns detalhes do lugar, a iluminação, a mesa, e o local sombrio, com ar de pobreza

CARTOMANTE

Sente-se aqui, senhor. (Aponta para o lugar na cadeira e senta na frente dele, de costas para a janela fazendo com a pouca luz de fora bata em seu rosto.

Vejamos primeiro o que o traz aqui... O senhor tem um susto... (olhando para ele com um ar misterioso)

(Camilo confirma com a cabeça)

E quer saber se vai lhe acontecer alguma coisa, não é?

(Camilo interrompe)

CAMILO

A mim e a ela!

(Cartomante ri, maliciosamente)

CARTOMANTE

Espera... (Pega as cartas e embaralha-as novamente, começa a estende-as).

As cartas me dizem para o senhor não ter medo de nada. Nada vai acontecer nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignora tudo. Mas atenção! Vocês dois precisam ter cuidado, pois muitos invejam sua relação. Existe um lindo

amor que liga os dois, e ela é dona de uma
beleza impressionante
(Junta as cartas e guarda)

CAMILO

A senhora restituiu a paz.
(Põe a mão sobre a mesa e aperta a mão da cartomante)

(A cartomante levanta-se rindo)

CARTOMANTE

Vá em paz, rapaz apaixonado...

(A CARTOMANTE dirige-se para uma mesinha no mesmo cômodo,
serve um copo de água a CAMILO e tira um cacho de uvas e começa
a comê-las)

CAMILO

Uvas custam dinheiro. Quantas quer comprar?

CARTOMANTE

Pergunte ao seu coração, meu jovem.
(Camilo tira duas notas de 50,00 reais e dá à CARTOMANTE, que
olha com um ar de surpresa e ansiedade)

CARTOMANTE

Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz
bem, ela gosta muito do senhor. Vá, vá
tranquilo, cuidado com a escada...

(Camilo volta para a rua, encontra o motorista à sua espera,
entra no carro sorridente)

CAMILO

Vamos, agora sim!

(Na imaginação, cenas de infância e da amizade entre CAMILO e VILELA, de quando frequentava a casa do amigo. Ouve a voz inconsciente, agora mais animada, com tom carismático: Vem já, já à nossa casa. Preciso falar com você)

As palavras da Cartomante ressoam na mente de CAMILO

CARTOMANTE

(V.O.)

As cartas me dizem para não ter medo de nada. Vejo bem que o senhor gosta muito dela, e ela gosta muito do senhor.

Camilo às vezes ri no carro se sentido bobo em ter medo de Vilela.

O carro passa pela ponte e CAMILO olha para a água ao longe e o encontro dela com o céu.

CAMILO chega à casa de VILELA.

CENA 25

EXT./INT. CASA DE VILELA E RITA - NOITE

CAMILO chega pelo jardim, abre a porta de vidro da sala, *VILELA* está em pé, desfigurado na porta, faz um sinal para *CAMILO* entrar.

CAMILO dá um grito de terror, pois vê *Rita* morta e ensanguentada no sofá.

VILELA segura CAMILO pela camisa e com dois tiros CAMILO cai morto no chão.

Enquanto a imagem escurece, ouve-se

CARTOMANTE

(V.O.)

Há mais coisas entre o céu e a terra do que
sonha nossa filosofia

Anexo 2 - Imagens dos Bastidores da produção



Anexo 3 - Mesa da casa da cartomante. Produção de cenário



Anexo 4 – Imagem da postagem do curta metragem no You Tube



Anexo 5 – Imagem da realização do 1º momento - motivar a leitura



Anexo 6 - Colocando o discurso em ordem



Anexo 7 - Imagens da atividade do Baú de fantasia

