

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LITERACINESE OU DA ESCRITA [LITERÁRIA]
COM IMAGENS... EM MOVIMENTO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eliana Kiara Viana Lima

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

LITERACINESE OU DA ESCRITA [LITERÁRIA] COM IMAGENS... EM MOVIMENTO

Eliana Kiara Viana Lima

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Marcelo de Andrade Pereira

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**LITERACINESE OU DA ESCRITA [LITERÁRIA]
COM IMAGENS... EM MOVIMENTO**

elaborada por
Eliana Kiara Viana Lima

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcelo de Andrade Pereira, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Fabiana de Amorim Marcello, Dra. (UFRGS)

Liliana Soares Ferreira, Dr. (UFSM)

Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)

Santa Maria, 13 de março de 2015.

Para meu amado filho João Lucas,
cujo amor me faz melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que me surpreende, sempre, com seu amor de Pai.

As meus pais, Félix e Magnólia, pelos caminhos trilhados, pelas grandes batalhas vencidas e pelo apoio em mim depositado.

Ao meu esposo Jhonata, pela colaboração e apoio durante a construção desse trabalho.

Ao meu orientador, Marcelo de Andrade Pereira, agradeço muitíssimo pela sua grande paciência, sua condescendência nos meus momentos difíceis (que não foram poucos), pela sua dedicação nas discussões necessárias, pela sua busca do melhor em todas as aulas, nas orientações, em toda sua performance e, sobretudo, pelas inestimáveis contribuições em meu caminhar.

Aos professores da banca de qualificação, Adriana Fresquet, Guilherme Corrêa, Valeska Maria Fortes de Oliveira e Marilda Oliveiram pelas sugestões preciosas e esclarecedoras.

Aos amigos cinéfilos e também professores, Kátia Carvalho e Gilberto Santana, pelas ricas conversas cinematográficas e por compartilhar o mesmo amor pelo cinema brasileiro.

As amigas Lívia, Cláudia, Candice e Eliana Sato pela sincera afeição nos momentos difíceis.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, pela oportunidade de tantos aprendizados e crescimento profissional.

Basta a um homem aprisionado fechar os olhos para ser capaz de fazer explodir o mundo. E eu, parafraseando, acrescento: Bastaria à branca pupila da tela de cinema poder refletir a luz que lhe é própria para fazer explodir o universo.

(Buñuel)

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Roteiros técnicos dos textos audiovisuais	135
Anexo 2 – Fotogramas	149

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

LITERACINESE OU DA ESCRITA [LITERÁRIA] COM IMAGENS... EM MOVIMENTO

Autora: Eliana Kiara Viana Lima

Orientador: Marcelo de Andrade Pereira

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 13 de março de 2015.

Este trabalho visou realizar um estudo sobre a relação entre literatura e cinema, na educação. Tratou especificamente da produção de textos audiovisuais adaptados de textos literários, com alunos da terceira série do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Araguatins. O objetivo principal desta investigação foi analisar as relações entre literatura e cinema no que concerne ao ensino de Literatura no Ensino Médio, propondo uma forma diferenciada de articular Literatura e Cinema, Educação e Cinema na escola. A dissertação também pretendeu apresentar o cinema como dispositivo produtor de conhecimento e não meramente como recurso didático em sala de aula, para desvelar as possibilidades educativas produzidas a partir do cinema; buscou apontar, assim, o cinema não como arte secundária à literatura, mas como arte independente da mesma, apesar de alimentar-se dela. A abordagem da pesquisa foi qualitativa. A coleta de dados foi executada por meio da pesquisa-ação e diálogo organizado com os alunos, que pretendeu discutir a percepção do aluno *litecineasta*, em relação ao cinema e seus limites e potencialidades para o ensino da Literatura. Para o embasamento teórico utilizou-se autores como Walter Benjamin, Robert Stam e Adriana Fresquet. Esse trabalho buscou contribuir tanto para estudos de adaptação cinematográfica quanto agregar valor à discussão sobre sua presença no ensino de Literatura.

Palavras-chave: Adaptação Cinematográfica. Cinema. Educação. Literatura. Produção audiovisual.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

LITERACINESE OR [Literary] WRITING WITH PHOTOS ... IN MOVEMENT

AUTHOR: Eliana Kiara Viana Lima
ADVISER: Marcelo de Andrade Pereira
Santa Maria, March 13th, 2015.

This essay has been conceived and written in order to conduct a study on the relation between literature and films in the educational environments. It deals specifically with the production of audiovisual texts adapted from literary texts, involving students of the third high school series of the Federal Institute of Education, Science and Technology - Campus Araguatins. The main appeal of this research is to analyze the relation between literature and film in relation to the teaching of literature in high schools by proposing a different way of articulating Literature and Cinema, Education and Cinema in schools. The dissertation also intends to present the film as a way of producing knowledge and not merely as a teaching resource in the classroom and also to unveil the educational possibilities arisen by the film. In so doing, it should think of the cinema not as a secondary art to literature, but as an independent art itself, although based on the former. The research approach is qualitative. Data collection has been performed through research-action and organized dialogue with the students, by bringing to bear a discussion on the *litefilmmaker* student's perception concerning cinema and its limits and potentialities for the teaching of literature. This research has been theoretically based on the thoughts of authors such as Walter Benjamin, Robert Stam and Adriana Fresquet. This work is also legible as a plea in favor of possibilities to contribute for both film adaptation studies and in its use in the teaching of literature.

Keywords: Film Adaptation. Cinema. Education. Literature. Film production.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – LITERATURA, CINEMA E EDUCAÇÃO	18
1.1 A literatura	18
1.2 Literatura e ensino	24
1.3 A literatura e o cinema na escola.....	27
CAPÍTULO II – A LITERACINESE NA ESCOLA	42
2.1 Do cinema e da literatura na escola: entre a adaptação e sua negação	42
2.2 Memórias Póstumas de André Klotzel	50
2.3 Diário das horas da sétima arte: o primeiro olhar para o texto fílmico adaptado	59
2.4 Diário das horas da sétima arte: as primeiras oficinas.....	64
2.5 Diário das horas da sétima arte: o segundo olhar para o texto fílmico adaptado	70
CAPÍTULO III – O CINEMA E SUA ESCRITA	75
3.1 A linguagem cinematográfica	75
3.2 Diário das horas da sétima arte: o encontro com a linguagem cinematográfica	97
CAPÍTULO IV – COM A PALAVRA, OS LITECINEASTAS	109
4.1 Diário das horas da sétima arte: o epílogo	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
FILMOGRAFIA	129
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

A realização deste estudo está diretamente ligada à minha história com a sétima arte e a literatura. Esta última, ligada à minha formação profissional. Sou formada em Letras e há alguns anos leciono Literatura. Com efeito, a arte literária caminha comigo desde a adolescência. O cinema, de outro lado, há muito me seduziu e eu me deixei seduzir.

Na universidade, quando cursei a disciplina de Cinema Brasileiro, tive o privilégio de conhecer a arte que me acompanha até então, a qual se instaurou nos meus dias, pintando-os com reflexões, com sensações indeléveis e memórias – à moda de Walter Benjamin, como veremos a seguir. O cinema brasileiro transformou-se de uma paixão em uma escolha. E essa escolha fincou seus passos no caminho que percorro até hoje. Os trabalhos acadêmicos seguintes, em sua maioria, confirmavam a extensão desse namoro entre mim e a sétima arte.

Assim, cheguei até aqui, de modo a mostrar como a utilização do intercruzamento da linguagem literária com a linguagem cinematográfica no ensino de Literatura pode ser feito a partir da produção de textos audiovisuais adaptados de textos literários em sala de aula. E, assim, mostrar que o cinema é sim um campo fértil, carregado de possibilidades que podem favorecer o ensino de Literatura.

Levar o cinema à escola por meio das aulas de Literatura, criando um texto audiovisual adaptado – tomado como uma experiência de fazer arte e descobrir o que pode ser gerado por meio desse encontro –, foi o que procurei expor e analisar nas páginas que se seguem.

Para que a proposta de pesquisa dissertativa pudesse ser levada a termo, foi necessário proceder de forma deveras organizada, porquanto a pesquisa tivesse como seu objetivo analisar as relações entre literatura e cinema no que concerne ao ensino da Literatura no Ensino Médio. A pesquisa tomou como “grupo de análise” trinta e oito alunos da terceira série do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Campus Araguatins, na cidade de Araguatins, situada na região norte do estado do Tocantins, os quais realizaram, comigo, professora regente e pesquisadora, oficinas de cinema e literatura.

A proposta de trabalho compreendeu a produção de dois textos audiovisuais, produzidos por meio do uso de câmera de vídeo, pelos alunos, adaptados de dois

contos da literatura brasileira: *O Pirotécnico Zacarias*, de Murilo Rubião, e *O Botão*, de Luiz Fernando Riesenberberg.

A presente pesquisa se deu em quatro etapas. A mesma foi realizada entre os meses de junho a dezembro de 2014, durante as aulas de Literatura, compreendendo-se nesse período a produção dos textos audiovisuais dos alunos, o levantamento dos dados coletados e as análises por mim efetivadas.

Com o intuito de compreender o conceito de Literacinese ou da escrita [literária] com imagens... em movimento, que ora apresentamos, e também com o desejo de compreender a relação entre cinema e literatura é que foi realizada a produção de dois textos audiovisuais, adaptados de contos da literatura brasileira.

A *Literacinese* é constituída pelo enlaçamento da literatura e o cinema. *Liter* significa pedra, registro. *Litera* são também os morfemas iniciais da palavra Literatura. Já *Cinese* vem do grego *Kínesis*, cuja acepção nos leva a movimento, mudança. A palavra carrega sua beleza no verbo *Kinéo*, que denota movimentar, perturbar, empurrar, excitar. *Literacinese* faz-se pelo registro (*Liter*) cinematográfico. Ou seja, é a escrita fílmica que propomos por meio da literatura e com ela. O aluno, ao conhecer os recursos de linguagem pertencentes ao texto audiovisual, valeu-se de sua imaginação e criatividade, escreveu com a câmera, teceu um texto imagético, deixou sua marca nele impresso, seu olhar. Este foi o intuito da *Literacinese*: conceber e instalar a arte cinematográfica na escola como elemento perturbador, que provoca, que inquieta, que incomoda; instigar mudanças, abrigar inquietações na alma do *Litecineasta*, fazendo-o conhecer intimamente a arte cinematográfica para apreciá-la de um jeito novo e, não obstante, se deixar capturar por ela. A *Literacinese* consiste, pois, numa forma de compreender a produção literária e cinematográfica ao mesmo tempo e de forma desierarquizada; exercício de escrita que se utiliza da literatura e do cinema conjuntamente.

Para a concretização das produções audiovisuais – primeira etapa da pesquisa, que aconteceu durante os meses de junho a setembro de 2014, nas aulas de Literatura com a turma da terceira série do Ensino Médio – foi realizado, primeiro, um seminário pelos alunos sobre o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. A obra havia sido passada para leitura no mês de março, portanto, com bastante antecedência. A turma de trinta e oito alunos foi dividida em oito grupos, com média de quatro ou cinco alunos em cada grupo. Os alunos, em seus trabalhos, comentaram sobre capítulos da obra (cada grupo discorreu sobre

vinte capítulos); analisaram elementos da narrativa, tais como: narrador, personagens, espaço, tempo etc. e, também, sobre o estilo machadiano, as características presentes na obra do escritor realista; elencaram algumas metáforas, explicaram-nas; e, por fim, escolheram um capítulo, dentre os que foram comentados pelo grupo, para propor à turma uma reflexão. Assim, puderam perceber o caráter reflexivo da obra machadiana. O livro foi extensivamente discutido pelos alunos e a leitura pormenorizada do mesmo facilitou a análise/leitura do filme adaptado.

Segundo Cereja (2004), observamos no ensino de Literatura a desvalorização do estudo do texto literário em favor de um estudo com abordagem historiográfica. Dito de outro modo, um estudo que privilegia os autores, suas obras, os estilos de época. Para Cereja (2004), essa realidade pode ser vista nos exercícios de leitura e produção de textos realizados em sala de aula, como também nos próprios livros didáticos. Entretanto, o ensino de Literatura não comporta o mero repasse de informações acerca de um estilo literário e de seus respectivos autores. O ensino de Literatura, para privilegiar o texto literário, seu objeto de estudo, deve colocar a análise do texto literário como sua base, não se tratando de simplesmente dizer ao aluno que tal obra e autor são importantes, mas, sobretudo, de ler a obra e conhecê-la a fundo, provocando no estudante o desejo de se tornar um leitor mais crítico, sensível. Sendo esse leitor um sujeito capaz de se deter nas miudezas de um texto e perceber sua tessitura; indivíduo capaz de vasculhar os dizeres essenciais e acessórios presentes em um texto e de deixar permanecer em si suas palavras de natureza metafórica, repletas de beleza e significado.

O passo seguinte foi realizado numa tarde de quinta-feira. Exibimos na sala de vídeo, localizada na biblioteca da escola, o filme *Memórias Póstumas* de André Klotzel, adaptação do romance de Machado de Assis. Pouco foi falado antes da exibição do longa-metragem, apenas o nome do diretor, o ano do filme, dados mais técnicos. Solicitei que os alunos assistissem com atenção ao filme. Uma semana depois, realizei com eles uma conversa descompromissada sobre o filme de Klotzel. Busquei, por meio da conversa, ouvir as primeiras impressões dos alunos numa leitura comparada entre as obras literária e cinematográfica.

No encontro seguinte, iniciei as oficinas sobre *literacinese* com os alunos a fim de estes adentrarem no universo cinematográfico e conhecerem as questões que permeiam o intercruzamento do cinema com a literatura. Foi realizada

discussão sobre as questões principais relativas à adaptação e, sobretudo, à *literacinese* – termo, noção, conceito que buscaria ir um pouco mais além da adaptação, como uma nova forma de compreender o que haveria de se produzir no âmbito das oficinas. Com efeito, hoje, é forte a ideia de chamarmos a atenção para a literatura por meio de produções audiovisuais. Segundo Figueiredo (2009), referindo-se a esse processo de adaptação de um texto literário para uma obra audiovisual¹,

é importante ressaltar a perda da centralidade da literatura, quando esta passa ter seu valor atrelado ao fato de servir de texto base para o audiovisual [...] o texto literário, associado em sua edição a um produto audiovisual, seja por meio de fotos, notas introdutórias ou pela inclusão do roteiro no mesmo volume, suscita também um tipo de recepção diferente, já que todos esses elementos interferem na leitura. [...] é importante assinalar que as interseções entre o campo literário e a produção audiovisual, atualmente, não apontam para o fim da literatura, mas para a alteração da ideia de literatura concebida pela modernidade, bem como sinalizam a perda da sua posição privilegiada na hierarquia cultural. (FIGUEIREDO, 2009, p. 3)

Nesse mesmo encontro, na realização das oficinas, foi dado um enfoque teórico acerca das especificidades dos textos literário e fílmico, mostrando as diferenças entre essas mesmas linguagens, porquanto seja de fundamental importância perceber as diferenças entre as referidas linguagens para a leitura de tais obras. Foi imprescindível fazer o aluno conhecer importantes elementos, dentre outros, que constituem a literatura e o cinema; aquela por meio da palavra, este por meio da imagem e do som. Discutimos a adaptação fílmica como um híbrido, e a *literacinese* como uma derivação dessa, uma imagem em movimento, uma imagem falante. O material teórico sobre adaptação contido no segundo capítulo da dissertação norteou essa etapa dos trabalhos com os alunos.

Ainda nessa primeira etapa, realizamos uma análise/leitura do filme *Memórias Póstumas*. O material contido no segundo capítulo acerca da leitura da obra cinematográfica de André Klotzel guiou essa parte das oficinas. Nessa leitura, os alunos puderam confrontar opiniões já expostas, na conversa inicial, sobre o longa-metragem.

Em seguida, como parte ainda dos estudos sobre adaptação e *literacinese*, propus a leitura do conto *Lúcia McCartney*, de Rubem Fonseca. Semelhante ao estudo indicado com o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, pedi aos

¹ Reportagem veiculada no Jornal O Globo, com autoria de Vera Lúcia F. de Figueiredo, em 21 fev. 2009. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo>>. Acesso em: 25 set. 2013.

alunos que identificassem e explicassem a escolha dos elementos da narrativa no texto literário, como também apontassem o estilo do autor.

Dias após a leitura do conto, realizei uma conversa com os alunos acerca da adaptação televisiva, com características fílmicas, dirigida por Roberto Talma, do conto *Lúcia McCartney*. Alguns códigos fílmicos presentes nessa obra foram estudados durante as oficinas sobre cinematografia, cujo material/análise encontra-se no terceiro capítulo desta dissertação.

A segunda etapa da pesquisa deu-se com a realização de oficinas, com os sujeitos de pesquisa, sobre o estudo da linguagem cinematográfica. Esse estudo foi dividido em dois momentos: no primeiro, abordamos a construção da imagem de um texto fílmico e todos os seus desdobramentos; no segundo, estudamos, com os alunos, os códigos cinematográficos, tais como cenografia, figurino, maquiagem, cor, som, iluminação, fotografia. Em seguida, os alunos assistiram a alguns curtas-metragens com o intuito de conhecer esse tipo de construção fílmica. Essa etapa ocorreu nos meses de outubro e novembro. O material trabalhado nessas oficinas, em sala de aula, será apresentado no terceiro capítulo desta dissertação.

A terceira etapa ocorreu nos meses de novembro e dezembro. Nela, estudamos a construção do roteiro técnico de um filme de curta-metragem *O caso do espelho*, adaptado da obra de Ricardo Azevedo, como também o roteiro técnico da primeira cena do longa-metragem *Amarelo Manga*, de Cláudio Assis. Foi estudada a estrutura do roteiro técnico a fim de subsidiar a elaboração dos roteiros dos textos audiovisuais que mais tarde foram produzidos pela turma. O material trabalhado nesta etapa é apresentado no terceiro capítulo desta dissertação.

Em seguida, ainda nesta etapa, em dois grupos separados, como antes fora dividida a turma, realizamos o estudo dos textos que mais tarde seriam adaptados pelos alunos. A escolha dos contos foi feita pelos mesmos a partir de algumas indicações feitas por mim. Tais indivíduos escolheram para realizar a transposição para o texto imagético os contos *O Pirotécnico Zacarias*, de Murilo Rubião, e *O Botão*, de Luiz Fernando Riesenber. Foi realizada, durante esses encontros, a orientação para construção do roteiro. Iniciamos a elaboração do roteiro com os alunos para, logo depois, os mesmos concluírem, sozinhos, essa etapa do trabalho. A última atividade realizada pelos alunos foi, então, a criação dos dois textos audiovisuais adaptados.

A quarta e última etapa ocorreu no mês de dezembro. Coube a essa etapa a conversa com os sujeitos de pesquisa no intuito de analisar a percepção dos mesmos no decorrer da criação de um texto audiovisual adaptado de um texto literário, em vista de realizar um exercício de produção textual e encontrar as contribuições e ressalvas dessa prática para a aprendizagem do componente curricular Literatura. O registro desse momento encontra-se no quarto capítulo desta dissertação.

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, uma vez que esta abordagem possibilita um interesse menos pelo resultado do produto a ser analisado do que pelo processo. Dessa maneira, tal enfoque metodológico contribuiu para uma análise mais ampla da pesquisa (BODGAN; BIKLEN, 1994). A coleta de dados foi executada por meio da pesquisa-ação, havendo inclusive um momento de socialização final, com os alunos, no encerramento da pesquisa. Aliás, essa interação e esse constante retorno aos envolvidos na atividade constituem-se fator primordial, no sentido de possibilitar não apenas um diagnóstico preciso, mas também uma ação pedagógica adequada ao propósito.

Para Tripp (2005), esta abordagem metodológica pode ser definida como uma tentativa continuada, devidamente organizada e fundamentada de maneira empírica, visando com isso um aperfeiçoamento, um aprimoramento da prática pedagógica ou da ação educacional, aspectos estes que se encaixaram com o propósito do estudo com os alunos que compuseram os sujeitos do trabalho ora apresentado. Contudo, o autor faz uma ressalva: "É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela." (TRIPP, 2005, p. 445).

O autor assevera que os trabalhos de investigação orientados por este método devem passar por etapas definidas, como o planejamento, a implementação, a descrição e avaliação da mudança que visa à melhoria da prática, "aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação". (TRIPP, 2005, p. 446). Para ele,

Na maioria dos tipos de investigação-ação, frequentemente se monitoram os efeitos de sua própria ação durante a fase de ação e, na pesquisa-ação, frequentemente se produzem dados sobre os efeitos de uma mudança na prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um

método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança). (TRIPP, 2005, p. 453).

Com efeito, tais premissas orientaram minha postura como pesquisadora em sala de aula, no decorrer de sete meses, quando da realização da presente investigação. Escolhemos realizar uma conversa com os alunos a fim de constatar que aprendizagens foram construídas, o que foi acrescentado ao repertório de leitura dos mesmos, como também que deficiências se impuseram entre eles e o estudo dos textos literário e fílmico, ou seja, o que impediu um melhor aproveitamento do caminho feito com esses textos, durante os sete meses de trabalho. O diálogo com os alunos privilegiou a liberdade e a espontaneidade, possibilitando novas hipóteses, além das formuladas, nas respostas dos informantes.

1 LITERATURA, CINEMA E EDUCAÇÃO

1.1 A literatura

A literatura pode ser concebida como arte que permite a recriação do real por meio da expressão de um escritor, transmitida por uma determinada língua. É um dos modos pelos quais a obra literária ganha forma, alcançando sua autonomia, sua independência do autor. Essa autonomia se concretiza por meio da ruptura de aparentes amarras estabelecidas entre o autor e seu mundo ficcional, uma vez que os elementos presentes em um texto literário não estão aparentemente sob o domínio de seus criadores. Seus personagens têm pés e podem, assim, se quiserem, aventurar-se por outros caminhos, não somente por aqueles oferecidos pelos que lhes dão vida. Segundo o escritor brasileiro Jorge Amado (2012, s/p), essa noção se constituiu como uma verdade no seu processo de criação literária. Sobre sua relação com seus personagens, diz Amado (2012):

O autor não é dono de seus personagens. O personagem, para ser realmente uma figura de romance, ou seja, uma figura viva, de carne e osso, tem de pensar por sua cabeça e fazer o que bem entender. Eu sempre digo, e já disse [...] antes, que não sei contar histórias, no sentido de inventar uma história e contá-la. As minhas histórias são feitas pelos personagens, passo a passo².

Dentro desse entendimento, os ingredientes que compõem a narrativa literária não são de propriedade de seu autor. Os escritores dão vida aos personagens de seus romances e contos, porém não são senhores dessas vidas, de seus destinos. O escritor brasileiro contemporâneo João Ubaldo Ribeiro confirma essa ideia ao falar de dois personagens seus na obra *Um defeito de cor*, da autora mineira Ana Maria Gonçalves. Ubaldo (2012) assim coloca: “evidentemente, tomei isso como uma homenagem, uma citação, não como plágio, porque ela fala, se não me engano, em

² Excerto retirado da entrevista a Jorge Amado realizada por Giovanni Ricciardi. Ago. 2012. Disponível em: <<http://aviagemdosargonautas.net/2012/08/10/entrevista-com-jorge-amado-por-giovanni-ricciardi/>>. Acesso em 07 jan.2014.

Amuleto, que é personagem meu, fala no barão de Pirapuama, que também é inventado por mim.”³

Os traços presentes no texto literário descritos pelos escritores brasileiros são também compreendidos por Coutinho (2007) quando este afirma “não são poucos, e nem sem importância, os autores que defendem a ideia de que a literatura é, na melhor das hipóteses, diálogo de textos.” (COUTINHO, 2007, p.136). Dialogar com outros textos parece ser um atributo da arte literária, virtude intrínseca sua que, por muitas vezes, conserva fortes marcas de diversos textos em um só texto, obviamente recobrando-o de roupagem nova. Ao estabelecer com as obras que o antecedem diferentes relações, o texto literário, segundo Coutinho (2007), pode

ser de respeito, modificação ou mudança radical. Qualquer que seja a relação escolhida, o essencial é esta relação mesma: mesmo que se trate de negação, um texto ‘dialoga’ com outro(s) texto(s), depende de outro(s) texto(s). E o que é mais importante: a significação do texto atual, ‘centralizador’ (o texto que faz a citação) depende deste confronto e deste relacionamento. (COUTINHO, 2007, p. 132).

Ao falar da relação entre textos que seria inerente à literatura, Schneider (1990 apud COUTINHO, 2007, p. 137) questiona o que de fato carregamos de nós e o que carregamos do outro naquilo que escrevemos. O escritor indaga: “o que é meu, caracteriza uma novidade ou é rastro do outro em mim? [...] ‘qual é a parte de nós que nos é própria e não um traço do outro em nós?’ ou ‘o autor é sempre o outro’ (1990 apud COUTINHO, 2007, p. 137). A condição de diálogo que uma obra literária mantém com aquelas obras que a antecedem contribui, em grande parte, para definir essa arte.

Também no campo literário, o escritor cria um mundo com e de verdades não mensuradas pelos modelos existentes na realidade concreta, mas que, contudo, emerge das (aparentes) verdades (para afirmá-las ou negá-las), as quais tematizam a condição humana como sendo a matéria da qual é feita a literatura, pois por meio desta tomamos contato com a vida, com sua beleza e sua pobreza.

Vemos que são inseridas, ao redor do conceito de verdade, neblinas que permitem desassossegos constantes. A perfeita distinção entre verdade e ficção assombra muitos, uma vez que não raro ambas parecem indissociáveis. Sobre os fatos são lançados dizeres, interpretações que provocam confusões acerca da

³ Excerto retirado da Entrevista a João Ubaldo Ribeiro. Jornal da Biblioteca Pública do Paraná. Entrevista realizada por Luiz Rebinski Junior. 2012. Disponível em:<<http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php>>. Acesso em 07 jan.2014.

realidade. E essas confusões têm, frequentemente, a capacidade de se elevarem de tal modo que nos fazem duvidar das verdades postas à nossa frente. Ou seja, muitas vezes não sabemos se o que é posto à nossa frente é uma verdade de fato ou apenas uma leitura sobre essa verdade.

Dito de outro modo, falta descobrir se o que fica são somente as interpretações oriundas de uma dada realidade, uma vez que o que permanece inerente à porta, por meio da qual vemos a realidade, são frestas de ficção, evidenciadas quando em muitos instantes nos é dada permissão de preencher os vazios da realidade com tais verdades fabricadas ficcionalmente. Isso fica claro nos momentos em que mergulhamos os elementos fugazes que perpassam nossa mente na imaginação e, com ela, a própria costura ficcional veste nossa realidade. Se a linha entre realidade, verdade e ficção é de fato tão tênue, então também assim pode o autor de um texto literário escrever com a pretensão de construir uma verdade, dentro de um universo dito não verdadeiro, o universo ficcional. O ponto a se considerar é que, a despeito dessas elucubrações, no campo da construção de uma narrativa ficcional é necessário que ela se impregne de verossimilhança, mesmo que essa seja estabelecida num mundo aparentemente inverossímil, repleto de uma realidade bastante diferenciada da qual estamos inseridos. Não é mais tarefa do escritor estar a serviço de uma realidade conhecida e vivenciada. Mas é tarefa sua tornar verossímil aquilo que escreve.

Segundo Josef (1999, s/p), ao discorrer sobre a obra de Jorge Luís Borges, escritor argentino, o absurdo da narrativa, válido como verossímil, parece à primeira vista opor-se completamente ao mundo real. Mas essa aparente inverossimilhança é na verdade uma incansável tentativa de compreender as questões humanas por meio de uma rica simbologia. Escrever fazendo uso dessa linguagem, como Borges fez, é mostrar que no mundo real também há essa atmosfera onírica. É, portanto, voltar os olhos para a realidade da qual fazemos parte. A literatura, então, se presta à verdade, é uma maneira de dizê-la por meio da palavra, que assume o intercruzamento entre ficção e realidade, tendo o poder de tanto ocultar quanto revelar o mundo.

A literatura se debruça sobre a ficção contida na realidade para construir sua própria ficção e assim alçar suas verdades e deixá-las chegar até nós. Para construir suas ficções, o autor abre, como um leque, a ficção incutida em nossas vidas, bebe-as e converte-as em outras ficções a fim de recheá-las com elas suas narrativas. Daí

percebemos do que a literatura é feita e o que ela faz. As fissuras de ficção camufladas em nossa realidade são costuradas pela literatura, refazendo novas combinações, ampliando-as, para então ganhar roupagem nova em um texto literário. E, para aqueles que têm a literatura como ofício, a ficção cria novas maneiras de falar sobre a realidade. Os autores têm na matéria da qual é feita a realidade o substrato para criação de narrativas verossímeis e, além disso, enfrentam sem medos as cerrações que circundam a realidade.

Para Campos Jr., a literatura “pode ser concebida como um corpo circunscrito de textos escritos na qual a imaginação se apresenta, pertencendo a uma dada língua, nação e período de tempo” (CAMPOS JR., 2007, p. 7). Nessa concepção, vemos a literatura colocada como arte que trabalha com a palavra materializada nos livros e que se edifica por meio dos recursos de linguagem que se põem a serviço da palavra para elaboração de uma escrita literária. Nessa perspectiva, Paul Valéry dá sua definição de literatura: “a Literatura é, e não pode ser outra coisa senão uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da linguagem” (2001 apud COUTINHO, 2007, p. 18).

Roman Jakobson, crítico russo, define a literatura como a escrita que representa uma “violência organizada contra a fala comum” (1962 apud EAGLETON, 1994, p. 2). Ao encontro do pensamento jakobsiano, Eagleton (1994) acredita que o discurso literário ao revestir a fala comum de estranhamento permite que nós vivenciemos a experiência com o texto de maneira mais íntima e mais intensa. Para o autor, diante da mesmice da fala comum nossas percepções e reações à realidade que nos rodeia tendem a tornarem-se sem força, sem vigor, até mesmo mecanizadas. A literatura, então, ao propor que o leitor lide com essa linguagem de forma mais obtusa, mais autoconsciente que o habitual, tem o poder de modificar nossa percepção do mundo, que é representado nessa arte. Assim, diz Eagleton “a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” [...] Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material [...]. (EAGLETON, 1994, p. 2).

Nessa perspectiva, como acontecimento de linguagem, a literatura contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e escrita de quem com ela realiza encontros. Além do potencial linguístico, vemos, também, a literatura carregada de material humano, já que se ocupa das questões próprias da condição

humana, provocando reflexões, como abordam Ramos e Zanolla: “a literatura [...] como produto da atividade humana, apresenta uma visão do mundo e da existência, ou seja, traz consigo marcas da humanidade – angústias, alegrias, sucessos, frustrações, conquistas, decepções” (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 69).

Por intermédio de Benjamin (1994), descobrimos em Baudelaire, poeta francês que viveu no século XIX, o quanto a literatura carrega consigo a capacidade de realizar experiências religiosas. Religiosa no sentido do religar, ou seja, de estabelecer uma nova ligação, entre aquele que a conhece e o mundo. Diante da modernidade e seu esgotamento do olhar, Baudelaire, por meio da literatura, busca reaver o significado da aura, tal como Benjamin a elabora, de modo a investir a modernidade da mesma. Assim nos diz Pereira (2010), “Baudelaire vislumbra a metrópole sob o signo negativo de Satã, da morte, da decadência; procura, com efeito, investir a modernidade de aura, dar a ela uma alma. Na Modernidade, porém, a única possibilidade de se recuperar o sentido da aura é por intermédio da beleza como valor da arte [...]”. (PEREIRA, 2010, p. 109).

Olhar e ver constituem para Walter Benjamin, como também para o campo das artes, temas distintos. Márcia Tiburi (2005) esclarece bem essas diferenças. Para a filósofa, o ver se manifesta num sentido rasteiro da visão, reto, em seu sentido físico, imediato, enquanto o olhar é caracterizado como uma complexidade do ver, uma ação demorada, contemplativa. O ver é desprovido de interesse pela coisa vista, não apresenta desejo nenhum de estabelecer uma ligação com aquilo que é visto, é algo passivo. Quem apenas vê não tem vontade alguma de trazer para si a existência da coisa vista. Enquanto que o olhar, esse é firmado num pacto, num ato de resposta entre quem olha e o que é olhado, em gestos sensíveis e de profundo interesse. Segundo Tiburi (2005), “o olhar é a ruminação do ver: sua experiência alongada no tempo e no espaço e que, por isso, nos instaura em outra consistência de ser.” (TIBURI, 2005, s/p).

Para Tiburi (2005) é relevante perceber que quanto ao tempo, o ver é preso à temporalidade, sua vivência é instantânea. Já o olhar se coloca num determinado tempo, porém pode nos levar para um além tempo. Também ela, nessa discussão, acrescenta a relação entre pensamento, olhar e existir, “se o olhar precisa do pensamento e ver abdica dele, podemos dizer que o sujeito que olha existe, enquanto que o sujeito que vê, não necessariamente existe.” (TIBURI, 2005, s/p). Na

literatura baudelairiana, por meio da letra de Benjamin, percebemos uma antítese estabelecida entre ver e olhar.

O poeta de *As Flores do Mal* revela que a arte literária, indiscutivelmente, enxerta na alma a habilidade de olhar, o saber olhar e ser tocado por aquilo que também olha. Baudelaire descreve em sua obra, “[...] olhos que haviam por assim dizer perdido a capacidade de olhar” (BENJAMIN, 1994, p. 141) como aqueles desprovidos de aura. Ele se mostra encantado pela multidão, pois tem consigo a qualidade de olhar, observar, criar a partir de suas impressões acerca da multidão que lhe rodeia. O poeta então olha sempre de maneira diferente o igual. Com curiosidade e espanto observa a multidão. Essa capacidade de olhar coisas novas é inerente ao poeta, que carrega a intensidade no olhar responsável por encontrar novidades no que é observado. O poeta tem a propriedade de buscar, no igual, o novo, porque o novo para ser encontrado depende apenas do olhar que o encontra. O homem comum da modernidade, ao contrário do poeta, não se mostra dado às mudanças que permitam deslocar-se do ver para o olhar. Diferentemente do poeta, no século XIX, com o advento dos diversos meios de transportes, as pessoas viam-se no dia a dia, porém não se olhavam, não se percebiam, não se comunicavam. Benjamin destaca o flâneur na obra baudelairiana como aquele que possui a capacidade de olhar, de perceber o novo nas coisas de sempre.

Walter Benjamin (1994), ao falar da obra de Baudelaire, insere-a nas enfermidades trazidas pela modernidade a partir do que ele nomeou como o declínio da experiência. O filósofo alemão relata a mudança de percepção que aflige a modernidade e que se apresenta como consequência da perda da experiência. A experiência benjaminiana trata-se a rigor daquilo que, segundo Pereira (2010),

[...] dá ao tempo uma aura. A experiência é o espaço do tempo e o tempo do espaço, lugar em que se alojam todos os outros tempos: futuro, o presente e o passado. Na experiência, a eternidade se realiza no instante, no momento mesmo em que essa cintila para o indivíduo por intermédio da rememoração. (PEREIRA, 2010, p. 105).

Essa mudança se caracteriza pela lesão provocada no ver que já não mais se faz disposto a olhar. Essa condição parece não querer afastar-se do homem moderno, pois esse homem já não se põe disposto a olhar o que está a sua volta, as pessoas, a natureza, o passado, o mundo. O olhar que se fundamenta na percepção do outro, das minúcias que se cristalizam nas pequenas porções de vida

encontradas no decorrer do caminho da existência, do diálogo secreto entre o que olha e o que é olhado, do espaço de silêncio estabelecido nesse encontro que fala absurdamente, o qual estabeleceria uma ligação entre o presente e o passado, é o que segundo Benjamin desaguaria em experiências, devolvendo ao tempo sua aura. Isso se confirma por meio da literatura de Baudelaire que se nutre daquilo que Walter Benjamin pensou como a experiência, fazendo-nos olhar aquilo que a multidão despercebida não reconhece. A arte literária imbuída de consciência e reflexão acerca da realidade oferece ao homem comum o olhar do poeta. Também assim diz Pereira (2010): “o lírico francês deu, para o filósofo da aura, olhos ao seu tempo – o que se revelou, para este, numa tarefa heroica em tempos anti-heróicos.” (PEREIRA, 2010, p. 111). O que a ausência do contato com a literatura retira também do homem, em qualquer tempo, é dado ao poeta francês generosamente.

1.2 Literatura e ensino

A literatura oferece um novo olhar para o mundo, além de contribuir imensamente para a produção do conhecimento. Apesar disso, o estudante brasileiro, só depois de realizar pelo menos oito anos no Ensino Fundamental, por intermédio dos estudos de linguagem – o que compreende prática de leitura, produção de textos e reflexões sobre a língua materna –, é que tem então seu primeiro contato com o estudo sistematizado da Literatura, ou seja, somente no Ensino Médio. Neste sentido, segundo Cereja,

A inclusão desse conteúdo no ensino médio historicamente se tem justificado pela necessidade de alcançar alguns objetivos, tais como continuidade do processo em desenvolvimento de aquisição de habilidades de leitura de textos, agora com a diferença de serem sistematicamente estudados textos literários de época; conhecimento da língua culta e de suas capacidades expressivas e artísticas; compreensão e conhecimentos da cultura brasileira, particularmente no domínio de suas manifestações literárias, cultivo de hábitos de leitura. Isso sem citar as razões ideológicas, de fundo nacionalista-patriótico, que subjazem à maior parte das leis de ensino e dos programas escolares num período que vai do século XIX ao início do século XXI. (CEREJA, 2004, p.15).

No entanto, instrumentos de avaliação têm comprovado o despreparo dos alunos quanto ao quesito leitura. O PISA (Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes), por exemplo, um instrumento de avaliação internacional, em seus dados de 2012, último ano de avaliação, mostra que nas áreas de conhecimento avaliadas, o Brasil assim se posicionou: em Matemática ficou na 58^o posição; Leitura, apenas em 55^o lugar; e Ciências, 59^o colocação. Esse quadro se constitui num universo de 65 países estudados em 2012. Em relação à pesquisa de 2009, a nota em Leitura baixou, pois passou de 412 em 2009 para 410 em 2012. O PISA é um instrumento de avaliação aplicada aos estudantes na faixa etária de quinze anos, idade na qual se calcula o término dos estudos básicos na maioria dos países.

Dessa realidade podemos depreender que o ensino de Literatura, no componente curricular de Língua Portuguesa, não tem atingido os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que as referências à Literatura se encontram na parte específica de Conhecimentos de Língua Portuguesa, preconizando a formação de leitores de textos literários e não literários. De acordo com o referido documento, é possível percebermos como essa questão, no que diz respeito à presença da Literatura na escola, deve ser conduzida:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 1999, p. 18).

Ao falarmos da leitura, verificamos que há carência de leitores críticos, sensíveis, isto é, leitores não só capazes de decodificar o signo linguístico que se põe a sua frente, mas, sobretudo, daqueles que conseguem ler com prazer e por meio desse prazer adquirir a capacidade de desvendar o mundo, ou seja, olhar para a realidade com lucidez. Dito de outro modo, trata-se de um leitor capaz de compreender o que está explícito e não explícito em um texto, de entender aquela informação que se encontra clara e também subtendida, de decifrar aquilo que no texto não se revela com facilidade, aquilo que está além do literal. Outras habilidades desse tipo de leitor desejado implicam na capacidade de, por meio da leitura, tomar consciência de si e do mundo e assim ser capaz de questionar a si mesmo, seus valores, suas crenças, suas verdades, para com isso perceber que está em constante processo de feitura, construindo sua identidade; um leitor que se coloca ativo diante do texto que lê, analisa-o, dando a ele as respostas pedidas, identificando e compreendendo todos os elementos envolvidos em sua situação de

produção. No texto literário, especialmente, esse leitor é aquele que compreende também as pausas, os silêncios que permeiam esse texto.

A escassez desses leitores se dá porque, apesar de a aula ser de Literatura, pouco se estuda o texto literário, pouco ele é trabalhado com os alunos. Há muito verificamos no ensino de Literatura que seu objetivo principal não é o texto literário e, sim, a história da literatura. O que se oferece ao aluno são nomes de escritores, uma lista de suas obras, escolas literárias estudadas de forma cronológica, as características de cada movimento. Assim, o aluno passivamente tem contato com um discurso sobre a Literatura. Isso pode ser facilmente percebido em muitos livros didáticos, com os quais os educadores trabalham em sala de aula.

De acordo com Ramos e Zanolla, “[...] os livros de literatura, geralmente, informam o contexto em que a obra foi produzida e publicada, a vida de seu autor e outras obras dele, o movimento literário em que a obra se insere, mas não colocam o leitor em contato com o texto” (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 67).

Dito de outro modo, esses livros, em sua maioria, na proposta que apresentam, não permitem ao aluno-leitor olhar o texto de forma detalhada, em seus pormenores, de forma crítica, impedindo de construir sua própria leitura acerca dele. Nesse sentido, não se provoca a reflexão diante do que se lê, não o tornando capaz de construir seu próprio conhecimento. Com efeito, não há uma experiência que se possa designar como forte com o texto literário. Ao seguir o livro didático, sem questionar o que ele apresenta, o docente reforça o ensino da Literatura como prática desprovida de exercícios eficientes de leitura. Sobre o foco dos estudos literários estar na história da literatura, os PCNs dizem o seguinte:

[...] A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. [...] Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (Brasil, 1999, p. 16)

Da mesma maneira, pouco vemos a literatura, em sala de aula, estabelecendo relações com outras linguagens, com o cinema, por exemplo. E, quando existem essas conexões, nem sempre as mesmas são feitas de forma a produzir conhecimento, sendo apenas utilizadas como mero instrumento didático, a

fim de buscar, no filme, o livro exatamente igual. O cinema não é pensado como arte fértil que proporciona descobertas acerca da realidade, de um determinado tempo, como vemos, por exemplo, nos nominados filmes históricos, os quais contemplam uma leitura acerca da sociedade de uma época, ajudando a compreender o homem e a construção de suas práticas sociais. Também não vemos o cinema utilizado como a possibilidade de experiência estética, no ambiente escolar, como vivência que nos permite olhar a realidade por perspectivas diferentes, alterando a percepção do tempo em nós. O cinema que proporciona conhecimento não está vinculado, necessariamente, ao de um conteúdo disciplinar. Manifesta-se, isso sim, com um potencial reflexivo que deve ser estimulado pelos que o utilizam como prática educativa. Educação aqui tomada com o conceito de ensino-aprendizagem.

1.3 A literatura e o cinema na escola

As práticas realizadas do trabalho com o cinema na escola apontam para a volição de ampliá-las e indicar caminhos que objetivem tornar mais rico o intercruzamento de diferentes linguagens no ensino de Literatura, como também incentivar a criação audiovisual de textos adaptados da literatura, exercitando a criatividade dos alunos, pondo-os em contato com a arte na escola.

Duarte e Alegria (2008) destacam a relevância tanto da literatura como do cinema para aprimorar o olhar. O cinema, assim como a literatura, oferece ao ser que com ele tem um contato constante, uma experiência de reflexão, não somente de entretenimento, mas um olhar aprimorado diante do mundo e de si, uma percepção acentuada diante do que se apresenta à sua frente. O filme quando assistido de forma não superficial, como fonte inesgotável de sentidos, tem a capacidade de provocar no espectador um exercício de alteridade, ou seja, de compreensão das vivências e sentires do outro e, por consequência, de si mesmo.

Também é possível ver na construção de uma obra audiovisual a abundância de pormenores dos elementos que a compõem e, assim, despertar naquele que o faz um olhar moroso, lento, não apressado, não rápido, sem o qual não se pode capturar o núcleo de sentido daquilo que é visto. Isso porque a câmera nos coloca em contato com ângulos, detalhes e posições não apanhados pelo olho humano.

Mergulhamos num mundo que o olho natural não pode apreender. Modificamos então nosso olhar, nossa percepção. Dessa forma, Duarte e Alegria (2008) acentuam a relevância da literatura e do cinema para aprimorar o olhar, aperfeiçoar a leitura e escrita dos alunos, mostrando o quão é imprescindível a valorização dessas artes a fim de se desenvolver a formação estética nos alunos no espaço escolar.

A convicção de que o conhecimento da literatura é imprescindível para a vida social fez com que os gestores da educação pública brasileira passassem a investir, fortemente, em políticas de formação de leitores e na universalização do acesso a obras literárias, através de medidas como isenção de impostos, incentivo a feiras de livros, ampliação do acervo de bibliotecas, distribuição gratuita para os estudantes de escolas públicas de títulos da literatura infanto-juvenil, entre outras. Medidas como essas se fundamentam na tese de que o acesso a obras literárias de qualidade é condição básica para o letramento e implica, também, formação do gosto. [...] O mesmo pode ser pensado quanto ao cinema: o contato com bons filmes altera o modo de ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas e, por extensão, da produção audiovisual em geral. (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 74).

Produzir um texto fílmico adaptado da literatura requer, de quem o produz, uma leitura pormenorizada dos diversos elementos do texto verbal, considerando todos os seus aspectos. Ao produzir um texto audiovisual busca-se explorar as formas de expressão do *olhar* do aluno sobre um texto literário a partir do *olhar* que ele tem sobre esse mesmo. Ao conhecer a linguagem cinematográfica, como ela se constitui, o aluno não correrá o risco de ser tragado por ela, pois saberá dialogar com a mesma, tornando-se um produtor-espectador exigente e crítico.

Encontramos também essa relação literatura-cinema na educação, em trabalhos produzidos no meio acadêmico. Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Cinema brasileiro: o cinema nacional produzido a partir da literatura brasileira e uma reflexão sobre suas possibilidades educativas*, Sirino (2004) apresenta possibilidades educativas por meio de filmes nacionais adaptados da literatura brasileira. Mostrando a importância destes para desenvolver a consciência crítica dos alunos e para a valorização da cultura nacional, “[...] a identificação de filmes nacionais produzidos a partir da Literatura Brasileira, fundamenta-se no fato de que tanto o cinema quanto a literatura são linguagens que propiciam a valorização e o resgate da identidade cultural do povo brasileiro” (SIRINO, 2004, p. 13).

Também Silva (2008) investigou como se dá o processo de desenvolvimento de práticas de leitura a partir do encontro da linguagem literária e cinematográfica na escola.

Quando a linguagem cinematográfica é usada para adaptações literárias [...] o que se deve levar em conta é a relação entre palavra e imagem ou a relação entre as linguagens, principalmente considerando os espaços em que essas linguagens são trabalhadas, pois essas relações são fundamentais para inserção e o estudo dessas diferentes linguagens e sua utilização no âmbito escolar. (SILVA, 2008, p. 34)

A relação entre palavra e imagem é pensada na passagem do texto literário ao texto fílmico adaptado, com suas aflições e dissensões. Ou seja, é pensado como os ingredientes narrativos presentes na palavra literária são transportados para a imagem cinematográfica.

É fundamental percebermos as diferenças entre a linguagem literária e cinematográfica para a leitura de obras adaptadas. Enquanto a literatura utiliza o código verbal, ou seja, a palavra, o cinema utiliza a imagem, sons não verbais, música, linguagem falada (diálogos) e escrita, para expressar seus dizeres. A palavra no cinema pode ter sua função estabelecida em contraste com a imagem. Dito de outro modo, o que vemos na tela indica uma compreensão da cena, porém o que ouvimos nos sugere outra. No entanto, nunca a palavra deve ser usada como confirmação do que diz a imagem para não se tornar um clichê da mesma.

O cinema de Peter Greenaway usa o texto e a imagem numa combinação. O britânico critica o cinema puramente narrativo, no qual a palavra recebe um destaque maior que a imagem. Segundo Greenaway (2012), a criação cinematográfica deve privilegiar, sobretudo, a construção da imagem e seus inúmeros dizeres. Para Greenaway, o cinema é uma mídia que pode ter de maneira profunda seu significado transmitido por meio do que as pessoas veem e não por meio do que elas leem. Para ele, o cinema ainda explora muito pouco as imagens. Diz Greenaway:

Sou um pintor e acredito que o cinema deveria ser muito visual. Deveria entreter através da criação de imagens, mas não acredito que temos um cinema baseado em imagens. Nossos filmes, apesar de terem muitas imagens, claro, são essencialmente baseados em texto. (GREENAWAY, 2012, s/p)⁴

⁴ Excerto de entrevista a Peter Greenaway. Jornal Diário Catarinense. Entrevista realizada por Roberta Ávila. Out. 2012. Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/variedades/noticia/2012/10/entrevista-peter-greenaway-defende-que-o-cinema-explore-mais-as-imagens-3912452.html>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

Pensamos que a introdução do cinema, especialmente na construção de uma nova forma textual, imagética, no contexto da educação escolar, não é apenas possível como também necessária. No entanto, é fundamental o professor percorrer alguns caminhos, como perguntar-se sobre quais abordagens possíveis um determinado texto/filme oferece; ou se não há, para aquele texto/filme, necessidade de abordagens específicas.

Evitamos, aqui, tratar a construção de um texto cinematográfico como adaptação cinematográfica, ainda que o texto fílmico tome um texto literário como fonte primária. A rigor, pensamos que o conceito de *literacinese* fornece um meio de fazer a produção fílmica dependente e/ou menor que a prática literária. A *literacinese* não trata, pois, de adaptação de texto literário para o cinema, mas de uma troca, uma retroalimentação de linguagens, em que um novo texto é produzido, criado. Sobre isso discorreremos adiante.

Ao ter essa troca entre linguagens em vista, acreditamos que o aluno precisa estar familiarizado com a linguagem cinematográfica para que a sétima arte entre na escola com a garantia de que sua presença ali não seja tratada de forma instrumentalizada – o mesmo se aplica ao modo como a literatura é compreendida nesse espaço. Ou seja, que sua estadia como arte seja assegurada na escola. E que, por menor que seja, deve haver uma abordagem das questões estéticas dos filmes assistidos e também produzidos pelos alunos. Pois, ao conhecer a linguagem cinematográfica, como ela se constitui, o aluno não correrá o risco de ser tragado pela mesma, pois saberá dialogar com ela, de modo a se tornar um produtor-espectador exigente e crítico.

É bem verdade que o planejamento didático para se trabalhar cinema em sala de aula não garante ao aluno uma experiência estética. O professor pode carregar consigo ricas intenções ao trabalhar um filme em sala de aula, ter essas intenções definidas e o desejo sincero que elas cheguem até o aluno. Porém, o aluno pode assistir ao filme e sentir-se afetado com outro elemento que não aquele planejado pelo professor. Não há garantias, certezas que uma atividade cuidadosamente planejada pelo professor, passada depois da turma assistir ao filme, pode proporcionar conhecimento, aprendizagens, nem tampouco experiência estética.

O cinema nos desobriga de planejamentos excessivos e, muitas vezes, pede apenas silêncio, um silêncio logo e longo após ver um filme. Um silêncio que a

sétima arte sabe que nos ensinará, falará mais que qualquer aula matematicamente planejada. Por isso, muitas vezes, assistir a um filme no momento de um espaço vazio na escola pode ser uma interessante oportunidade de propiciar aos alunos aprendizagens, ricas experiências. Nesse caso, o inusitado pode oferecer mais que o programado.

O cinema deve ser levado em consideração como possuidor de uma função educativa, pois carrega uma estrutura em sua produção que evoca múltiplos dizeres. E favorece significativamente para que o aluno torne-se conhecedor de sua cultura por meio de uma tecnologia cada vez mais acessível, como nos lembra Catelli (2007):

O cinema, como uma nova tecnologia ligada ao progresso científico das sociedades modernas, insere-se nessa concepção que define os meios de comunicação de massa como capazes de irradiar a cultura para a população, ainda em formação e deficiente culturalmente. (CATELLI, 2007, p. 08).

Segundo Napolitano (2011), apesar de o cinema ser uma arte centenária, sua relação com a escola só começou a existir no final do século XX. Há influências mútuas entre a linguagem literária e cinematográfica, apesar das relações existentes entre cinema e literatura serem, de acordo com a história, abreviadas.

Para Fresquet (2010), são muitos os frutos gerados do encontro entre o cinema e a escola.

Aprender a ver e fazer cinema significa também sensibilizar o intelecto, restaurar o valor da memória e da imaginação, da ativação do afeto e das sensações no ato de aprender. Encorajar o fazer pressupõe ainda aproximar o professor e o estudante do artista, promover o diálogo e o encontro entre os atores da educação e do cinema para fazer emergir a arte. (FRESQUET, 2010, p. 02).

Ou seja, a iniciação cinematográfica no Ensino Médio é um caminho capaz de acrescentar no desenvolvimento do aluno, já que provoca o florescer de sensibilidades e inteligências, valorizando-as. Ela permite ao aluno realizar exercícios de imaginação e criatividade ao produzir um texto fílmico, fomentando com isso outras maneiras de o estudante perceber o mundo.

Acreditamos que a relação entre cinema e literatura é bem-vinda em sala de aula e que a sétima arte pode ser inserida no espaço escolar de forma positiva e criativa. Isso pode contribuir para um enriquecimento das relações de ensino e aprendizagem, a partir da diversidade na seleção dos filmes a serem analisados. A

utilização desta linguagem pressupõe a habilidade de leitura da mesma, leitura esta que pode ser levada a termo a partir de comparações entre a obra literária e sua respectiva adaptação cinematográfica. Consideramos também a criação de textos fílmicos como um importante fator dinamizador, ampliando a motivação dos alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

O cinema, infelizmente, ainda não assumiu seu merecido lugar nas salas de aula, uma vez que ainda constatamos sua presença na escola, muitas vezes, somente como recurso didático, sem promover experiência de conhecimento, e, além do mais, desacompanhado de reflexões sobre sua própria arte. Para modificar essa realidade é urgente a necessidade de refletirmos sobre o uso da sétima arte como pedagogia para construção do conhecimento.

Conforme Holleben (2008), a arte cinematográfica no contexto escolar, como as outras artes, sofre preconceitos, pois há uma enorme dificuldade de reconhecê-la como fonte de conhecimento. Sua presença se faz pela via do entretenimento, da diversão, reduzindo-a uma simples ilustração de conteúdos curriculares. Sobre o efetivo e promissor trabalho com o cinema na escola, a autora acredita

[...] que na medida em que a escola deixar de se ocupar com a segmentação e a simplificação do conhecimento e resistir à submissão passiva que oficializa seu fazer pela política econômica do mercado, entenderá a arte cinematográfica como legítima produção da cultura. E como tal, é legítima também sua inserção no currículo escolar como um precioso instrumento de conhecimento da história das sociedades e dos sujeitos, bem como fundamental para sua formação estético-educacional [...]. (HOLLEBEN, 2008, p. 60).

Quando se trata do ensino de Literatura, não vemos nele a valorização e o enfoque centrado no estudo do texto literário. Não observamos o estudo pormenorizado dos elementos que compõem diversos textos literários, nem nas aulas, nem na maior parte dos materiais didáticos utilizados, de modo que a leitura não é colocada em primeiro plano. O texto literário é quase sempre pouco estudado. Sobra pouco tempo para sua presença na aula, já que o mesmo não é eleito como protagonista. Nas aulas é feito um discurso sobre a literatura, ao invés de buscá-la e experimentá-la a fim de extrair dela o que ela nos oferece abundantemente; caras descobertas.

De acordo com Cereja (2004), “[...] o texto, que deveria ser o centro das atividades de uma aula de literatura, espaço aberto para a negociação de diferentes leituras e construções de sentido, geralmente acaba por assumir um papel periférico

[...]” (CEREJA, 2004, p. 76). E assim, o que vemos é o estudo de literatura ser levado, para sala de aula, de forma sistematizada e numa perspectiva histórica. O aluno nesse processo ganha apenas uma postura de passividade. Cereja (2004) comenta, ainda: “Quando muito, o aluno participa mais ativamente somente na parte final desse processo, momento em que é solicitado a responder a algumas perguntas de um questionário proposto pelo professor ou pelo manual didático acerca da leitura de um texto.” (CEREJA, 2004, p. 75).

Diante do exposto, entendemos a necessidade de buscar propostas que aquilatem as artes; literatura e cinema quanto a suas presenças na educação escolar. Tais práticas precisam contribuir para o trabalho mais constante com essas artes no processo educativo, buscando adquirir por meio delas valorosas aprendizagens. Contudo, compreendemos que para que essa realidade se torne concreta é preciso uma ação de tê-la na escola como prática comum, o que vem exigir que sua intencionalidade educativa seja colocada em atuação por parte tanto dos professores, como dos outros profissionais da escola. Do contrário, se presenciará poucos ricos encontros entre literatura e cinema na educação.

Atualmente, encontramos muitos motivos para pensar o encontro entre literatura, cinema e educação. O cruzamento dessas diferentes linguagens dá-se de diversas maneiras, como a leitura de textos literários por meio de imagens em movimento, procurando compreender os possíveis desdobramentos da leitura do texto literário através do olhar de quem o construiu, como a criação de filmes adaptados de textos oriundos da literatura. Holleben (2008), sobre as razões da aproximação do cinema com a educação, acredita

que a educação pode criar condições para uma leitura crítica do cinema e de sua produção fílmica. Por outro lado, se a educação tem também como finalidade a formação estética dos sujeitos, necessita (e tem condições para isso) apreender da especificidade das obras fílmicas, parâmetros que a oriente. (HOLLEBEN, 2008, p. 51).

É por meio desse encontro, entre a literatura e o cinema, que propomos inserir na escola uma forma de realizar exercícios literário-fílmicos, produções audiovisuais que congreguem o conhecimento cinematográfico e o literário, início de uma relação que pode suscitar ricas aprendizagens, isto é, ensinar a ler e, especialmente, a escrever utilizando-se dos textos literário e fílmico, ou, dito de outro modo, ler para escrever com imagens, aprender a fabricar imagens, ou, ainda,

escrever textos fílmicos ao ler textos literários, para com isso enxergar suas potencialidades e limites em vista do favorecimento do ensino do componente curricular Literatura.

O cinema e a literatura expressam seus dizeres com linguagem e estilo próprios. Ambos têm a narrativa como elemento que compõe sua estrutura. Por carregarem suas especificidades interferem no sujeito que as recebe de maneiras distintas. No entanto, ao se encontrarem no ambiente escolar, podem resultar em formas aquilatadas de vivenciar o ensino. Tanto a literatura como o cinema oferecem àqueles que os recebem potencial crítico de enxergar o mundo, como de aguçar as sensibilidades humanas. Para Marcello e Fischer (2011), “[...] o cinema olha para certos temas de hoje, e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo.” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 507). Quem se deixa não somente aprender sobre essas artes, mas, sobretudo, ser atingido por elas, passa a carregar consigo um olhar aprimorado. Segundo Dering e Filetti (2013),

[...] trata-se de artes diferentes e que não buscam suprimir umas às outras, mas se complementam e transcrevem o mundo cada uma a seu modo. Ou seja, nenhuma arte, tem por função substituir outra, mas dizer de outro modo, em consonância ao seu tempo. A fotografia não se apropriou da pintura, assim como o cinema não tomou o lugar da literatura e nem o fará. São artes distintas e com valores próprios. (DERING; FILETTI, 2013, p. 249).

Ansiamos que o cinema se instale na escola e ali faça morada permanente, pois acreditamos que essa arte é carregada de potencialidades educativas e reflexivas. Estimamos que o estudo da linguagem audiovisual esteja presente na prática docente, por compreender que vivemos no mundo que não mais ignora o audiovisual, antes disso, o nomeia a todo instante. Sobre isso, Duarte e Alegria (2008) nos falam utilizando-se da proposta, elaborada por Alain Bergala, de difusão do cinema em escolas públicas da França, em 2000. Relacionando o trabalho de Bergala à realidade brasileira, ela diz que:

Propostas⁵ desse tipo podem parecer inadequadas à nossa realidade, frente aos graves problemas que ainda persistem em nosso sistema escolar, sobretudo no que se refere à alfabetização e ao letramento. Pode parecer

⁵ A proposta de Alain Bergala, incluía, dentre outras coisas, o envio de cem cópias de DVD de filmes de diferentes nacionalidades às escolas públicas, com orientações gerais para os professores e gestores sobre o uso adequado do material. Os filmes ficavam disponíveis aos alunos, que poderiam assisti-los quando desejassem. Também eram utilizados pelos professores em sala de aula, com diferentes atividades. Acrescentava-se a isso, a visita, umas três vezes por ano, às salas de cinema.

estranho propor que a escola tenha entre seus muitos objetivos a formação estética audiovisual se ainda não conseguiu resolver o problema da aquisição plena da linguagem escrita. Entretanto, se admitirmos que, embora fundamental e necessário, o domínio da leitura e da escrita não é suficiente para garantir equidade na disputa por postos de prestígio em sociedades onde a linguagem audiovisual precede (e envolve) o contato com o texto escrito, não parecerá absurdo esperar que os estudantes tenham, na escola, acesso a conhecimentos que lhes possibilitem fazer o julgamento estético de obras produzidas em linguagem audiovisual. (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 74).

Nessa pesquisa, podemos verificar que boa parte da população brasileira, sobretudo interiorana, tem pouco contato com a arte cinematográfica. Na verdade, essa realidade é bem desoladora, pois, num universo de 5.570 municípios brasileiros, só há salas de cinema em apenas 392 destes, ou seja, apenas 7%⁶. Dessa maneira, percebemos o quão é tímido o contato da população brasileira com a arte cinematográfica. A relação com a sétima arte acontece, na maior parte das vezes, por meio da televisão que, por estar em praticamente todos os lares brasileiros, oferece à população obras fílmicas. No entanto, os filmes vinculados pela televisão têm quase todos o mesmo padrão e origem, ou seja, têm os mesmos formatos estéticos e narrativos. Com pouco acesso à diversidade de filmes é bastante difícil para as pessoas adquirirem critérios mais elaborados de análise e avaliação de obras fílmicas. Assim, não há como comparar a qualidade dos filmes, como se criar dúvidas, inquietações, uma vez que os que se veem, seguem o mesmo estilo, o mesmo padrão. Há uma espécie de uniformidade estética nesse cinema visto. Quando alguém não tem contato com as diferentes maneiras de fazer cinema, também não adquire conhecimentos sobre essa arte. Santana (2011) comenta sobre o cinema narrativo:

[...] o cinema narrativo proporciona ao espectador, como foco principal, o desenrolar da trama e este, por sua vez, direciona o seu olhar, como resposta instantânea, para as palavras, para os gestos e para as ações das personagens, deixando em segundo plano a percepção de construções que, dadas as suas sutilidades, não são prontamente identificadas. Tanto é assim que, quando determinada obra impõe uma espécie de quebra, inversão desse jogo, de certa forma sacramentado, é comum haver uma espécie de estranhamento, pois ela própria impõe uma nova possibilidade do olhar que requer outras habilidades, as quais ao serem conquistadas instauram renovadas leituras para qualquer obra fílmica ou não. (SANTANA, 2011, p. 22).

⁶ Conforme a Agência Nacional do Cinema (ANCINE). Disponível em: <<http://oca.ancine.gov.br>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

Um exemplo dessa realidade é a cidade de Araguatins, localizada ao norte do estado do Tocantins, onde o presente estudo se realizou. Além de não possuir salas de projeção, a sala mais próxima fica distante cem quilômetros, em Imperatriz, cidade do estado do Maranhão. Também não existem locadoras de vídeo na cidade. Dessa forma, o espaço da escola torna-se quase uma das únicas possibilidades para que os jovens alunos possam vivenciar experiências mais diversificadas com a arte cinematográfica.

Com o avanço tecnológico dos últimos anos é possível hoje no ambiente escolar criar condições para a aproximação da sétima arte. A proposta de Glauber Rocha que fora criada há décadas no Cinema Novo: “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, torna-se tão possível e atual na contemporaneidade para fazer arte nas escolas com o audiovisual.

De acordo com Fresquet (2013), na relação da escola com o cinema, as novas tecnologias tão acessíveis em custo e uso produzem uma revolução, pois facilitam que o cinema penetre no ambiente escolar a partir de produções simples. E com isso, é possível criar na escola uma cultura de valorização dessa arte.

No entanto, ainda vemos muitas escolas sem o desejo de se aproximar do que a inovação tecnológica pode proporcionar de enriquecedor para o ensino. Mesmo com toda a força que a imagem tem na sociedade contemporânea, a educação escolar ainda não a utiliza com frequência, não deixando quase espaço ao lado da oralidade e da escrita para a linguagem audiovisual. Sem dar, à escola, lugar à imagem e ao som, os professores ignoram que as crianças dessa geração têm contato com o texto audiovisual, muitas vezes, antes mesmo de tê-lo com o texto escrito, materializado nos livros. Porquanto as crianças hoje, por meio das diferentes mídias, acabam conhecendo textos audiovisuais antes mesmo de chegar à escola, os professores acabam não considerando essa realidade na formação das crianças. Nesse sentido, o cinema tem função fundamental, uma vez que por meio de sua linguagem o aluno pode compreender o mundo e o seu estar nele.

Infelizmente, a resistência de reconhecer o cinema como fonte de conhecimento, como arte potencialmente poética e compatível com as atividades pedagógicas na escola, faz de sua vivência, na educação, meramente acessória. A literatura é arte como o cinema. Por que então ele não pode estar na escola como ela? Por que não pode ocupar um lugar junto a ela? Especialmente o cinema brasileiro que, assim como a literatura brasileira, possui um número incontável de

obras riquíssimas; em suas temáticas, sua linguagem, sua estética. O cinema que, ao mesmo tempo, registra a cultura do nosso povo, suas peculiaridades, suas aspás, carrega temas universais, provocando aprendizados como os que a literatura nos oferece.

Para que as potencialidades do cinema sejam de fato reconhecidas na escola, muitos fatores necessitam ser reelaborados, tais como a sensibilização dos professores, mas não só dos professores, como de todos que participam do ambiente escolar, para perceber nessa arte sua força pedagógica, sua capacidade de participar de forma significativa na formação dos alunos e, então, propiciar aos alunos experimentá-la de forma enriquecedora, pois só assim é possível mensurar seu alcance. Para isso, alguns caminhos carecem ser percorridos pelos professores; estudar a sétima arte para mergulhar a fundo em sua linguagem, sua história, suas especificidades; dar ao cinema o espaço e o tempo suficientes para que ele seja vivenciado como arte. Sobre a presença do cinema na escola, assim pensa Holleben:

[...] o uso do cinema na escola tem sido marginal. Restituir a ele o estatuto de experiência e fruição estética, apropriação de conhecimentos, apreciação de culturas, socialização de saberes e que por si só e por tudo isso, é uma tarefa para ser tratada com toda a seriedade que requer e merece. (HOLLEBEN, 2008, p. 64).

A presidenta Dilma, em junho de 2014, sancionou a lei 13.006/2014, de autoria do senador Cristóvão Buarque, que determina o mínimo de duas horas por mês para a exibição de filmes nacionais nas escolas. Os filmes de produção nacional passam a compor a proposta pedagógica das escolas. Assim diz o texto em seu art. 26, § 8º: "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais⁷." Contudo, é essencial que a lei não seja colocada na escola como uma exigência legal, mas que possa permear os espaços da escola como uma experiência cultural, pois só assim os envolvidos nesse ambiente poderão sentir a potência do cinema nas relações de ensino e aprendizagem.

⁷ Diário Oficial da União de 27 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72283119/dou-secao-1-27-06-2014-pg-1>. Acesso em: 05 jan. 2015.

Acreditar na capacidade de ensino e aprendizagem do cinema e apostar no trabalho com a sétima arte com os alunos, na escola, são ações próprias de quem consegue perceber nessa arte as várias e certas possibilidades de conhecimento que emanam da sua composição e que permitem o crescimento daqueles que têm a coragem de “tocá-la”. Para Holleben, o cinema dialogando com a educação pode

[...]‘vir-a-ser’ se assim o quisermos – um elemento vital para a construção de um homem livre nas suas convicções, crítico nas suas análises, humanista e sensível na sua forma de compreender e olhar o mundo e a vida. Aberto à multiplicidade de propostas, respeitando as diferenças e a igualdade que devem balizar a sociabilidade humana, pode ser inovador na descoberta de novos caminhos. (HOLLEBEN, 2008, p. 72).

Os estudos de Bergala, cujas reflexões iluminam o caminho pretendido para ser trilhado na desejosa experiência de viver o cinema na escola, defendem que as obras cinematográficas têm direito a um lugar na educação tão efetivo quanto os livros. Para o pensador francês, é importante aproximar o cinema da educação.

Os filmes são uma fonte muito importante para a formação do imaginário, ainda mais na atualidade, em que as crianças leem pouco. A garotada também passa bastante tempo jogando videogame e na internet. Quando defendo a cultura cinematográfica, considero válido assistir aos vídeos na televisão ou em salas de exibição. Não importa o local, desde que garantidas a qualidade e a diversidade do material. (BERGALA, 2012, texto digital, s/p).

A *literacinese*, a proposta que aqui se oferece ao aluno na construção da imagem em movimento na criação do texto fílmico nas aulas de Literatura, enseja contribuir com o avanço da área em questão, encontrando sua confirmação na proposta pedagógica de como trabalhar cinema na escola nas ideias do cinepensador francês. Os estudos de Bergala buscam mecanismos para que o trabalho com o cinema, na escola, seja um encontro com a arte, uma experiência estética. Pois, segundo Fresquet, “[...] identificamos que a perspectiva do ‘cinema como arte’ mostra-se a mais ausente no cenário escolar”. (FRESQUET, 2013, p. 40)

Bergala deixa para trás a instrumentalização do cinema, forma equivocada de olhar para a sétima arte, que na educação brasileira persiste há anos, como dizem Duarte e Alegria (2008),:

Os mais de oitenta anos que nos separam dos primeiros movimentos para formulação de políticas públicas voltadas para aproximação entre educação e cinema não parecem ter nos levado a superar essa espécie de “marca de origem” que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental. Entendemos

como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso, seguimos tomando-os apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos, escolarmente. (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 69)

Propomos não usar o cinema na escola como um mero recurso tecnológico, mas sim experimentá-lo como fonte de conhecimento. Também é o intuito dessa dissertação tratar a sétima arte de maneira diferenciada na escola, por meio do que propõe Bergala: a leitura da criação e a passagem ao ato. Para Fresquet (2013), que segue os passos de Bergala, “pode existir uma pedagogia centrada na criação tanto para recepção dos filmes, quanto para prática do fazer cinema na escola. Idealmente, o cinema como arte pode levar o espectador a experimentar as emoções da própria criação” (FRESQUET, 2013, p. 50).

O caminho metodológico que propomos funda-se em dois instantes: a leitura da criação e a passagem ao ato. O primeiro tem como escopo a leitura da imagem, que também se põe implícita no ato de criação, uma vez que deixamos um pouco de nós no ato de ver. Assim, acredita Marcello (2008), “[...] ver é permitir ir além, [...] ver é também criar, [...] no ato de ver coloco sempre um pouco de mim mesma.” (MARCELLO, 2008, p. 33). Tal leitura é reafirmada nas contribuições de Aumont, pesquisador cuja teoria é bastante relevante para a compreensão da construção da imagem e seus contornos. Por meio da leitura dos códigos que arquitetam a linguagem cinematográfica como os enquadramentos, planos, pontos de vista etc, é possível perceber como se dá a composição da imagem em um filme e mais, o efeito de sentido provocado por eles.

Aumont (2004) nos mostra que por meio do olhar temos acesso ao conhecimento, porquanto retiramos daquilo que olhamos aprendizados valiosos. Diante de uma obra de arte, o nosso olhar é movido a penetrá-la, buscando captá-la. O cinema nos proporciona a possibilidade de olharmos melhor ao outro e a nós mesmos, ajudando-nos a pensar sobre o que olhamos. Para Aumont, tal atitude é inevitável uma vez que estamos “mergulhados em um mundo que não para de se fazer ver” (AUMONT, 2004, p. 51). Aumont, então, faz relação do espectador e sua maneira de ver ao viajante de trem. Para ele, o viajante possui o corpo imóvel e o olho móvel, sendo onipresente. Assim, da mesma maneira que esse passageiro do

trem passeia seu olho móvel por tudo aquilo que a janela do trem o faz ver, também o olho do espectador movimenta-se diante da tela do cinema. Ambos olham por meio de um espaço delimitado, enquadrado.

A estrada de ferro, ou antes, as máquinas móveis a ela associadas – o vagão, a locomotiva –, modelaram também o imaginário, e a câmera, em certos aspectos, não está longe da locomotiva [...] trem e cinema transportam o sujeito para a ficção, para o imaginário, para o sonho e também para outro espaço onde as inibições são, parcialmente, sanadas [...] (AUMONT, 2004, p. 53).

O segundo instante é a passagem ao ato, que é a criação fílmica, colocada por nós como *literacinese*, ou seja, um exercício de escrita nas aulas de Literatura, e enfocada por Bergala como fundamental para a compreensão da sétima arte, pois, ele pensa que o trabalho com o audiovisual, na escola, deve acontecer sem medo,

“[...] eu penso que é preciso dizer aos educadores, aos professores, primeiramente, que é muito tranquilo fazer cinema com os alunos. Mas, o professor deve ser obstinado e gostar de cinema, ver muitos filmes. Educadores de uma localidade, por exemplo, resolvem criar um projeto para trabalhar o cinema na escola, com uma das turmas nas quais atuam. Devem pensar que, depois desse começo, é essencial observar a importância de se organizar uma rede, começar a programar o projeto, e realizá-lo por, pelo menos, um ano, incluindo outras turmas da escola”. (BERGALA, 2012, texto eletrônico, s/p)

Nesse sentido, Fresquet (2013) lembra-nos que “[...] é fundamental a formação do gosto do professor, seus hábitos de leitura, investir na sua cultura e gosto pelas artes. Para que ele possa indicar ‘bons filmes’, deve primeiro conhecê-los.” (FRESQUET, 2013, p. 46). Como Bergala nos aponta, o professor, ao trabalhar com cinema na escola, deve ser um “passador”, “[...] alguém que dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável” (2006 apud FRESQUET, 2013, p. 47).

É preciso que o professor faça o papel de mediador entre o aluno e o filme, ou seja, torne-se aquele que conduz o aluno ao conhecimento a ser desvelado, como também, quando for a proposta, realizar a análise crítica do filme, ou seja, captar a coerência interna dos elementos que o sustenta, em especial na apreensão dos fatos narrativos, quer sejam os ditos, como os não ditos. Embora seja impossível subtrair a leitura interpretativa que cada um a seu modo faz de uma obra fílmica, para ser crítica, uma análise deve superar, em parte (visto que é impossível superá-la totalmente), a leitura subjetiva de quem analisa. Assim, o professor pode tornar o

aluno um espectador mais crítico e sensível, sobretudo mais criativo. E para que esse olhar de criticidade, sensibilidade e criatividade seja consolidado, a passagem ao ato contribui significativamente.

A fim de que ocorra a construção e consolidação de uma cultura cinematográfica na escola, segundo Fresquet (2013) o principal é “[...] o papel desenvolvido pelo mediador, que auxiliará a articular, fazer pontes, a comparar filmes, trechos e texturas, aguçando a observação das sutilezas.” (FRESQUET, 2013, p. 45). Logo, para reconhecer a importância do cinema para a educação e para os professores, não o reduzindo a um mero recurso audiovisual ou apenas tomando-o como estratégia de inovação pedagógica no ensino, é primordial considerarmos que vivemos em uma sociedade de imagens e que, sem dúvida, esta é uma característica do mundo contemporâneo que não pode ser menosprezada. O cinema permite a experiência estética, expressa dimensões de sensibilidade, proporciona aprendizagens. Portanto, propor caminhos que elevem a qualidade do ensino da Literatura por meio da sétima arte, ou melhor, por meio do intercruzamento das linguagens literária e fílmica, no que concerne à leitura e especialmente à produção de textos fílmicos adaptados de obras literárias, numa proposta de construção da *literacinese*, é a proposta que nos agita e nos instiga a buscar perguntas e respostas.

O desejo que nos move é de tornar o cinema na escola como a imagem, absurdamente poética, que nos oferece Fresquet (2013), a de um balão vermelho, tal qual no filme *Le ballon rouge*, de Albert Lamorisse (1956), “[...] que incomoda e ilumina, com seu vermelho, o cinza do filme, provocando cada espaço, cada instituição, ao entrar na escola, na igreja ou no bonde, com sua outra cor, seu outro formato, com seu exercício final de tornar múltiplo o que era único” (FRESQUET, 2013, p. 62). E sermos nós, professores, como o protagonista do filme que, ao final, percebe que o colorido que primeiro sozinho carregara, também surge de diversas outras partes da cidade para sua alegria.

II A LITERACINESE NA ESCOLA

2.1 Do cinema e da literatura na escola: entre a adaptação e sua negação

Há muitos anos, o cinema encanta e fascina milhões de pessoas em todo o mundo. E, entre tantas justificativas para esse fascínio, parte dele talvez possa ser explicada pela capacidade de contar histórias que o cinema narrativo, ao longo do tempo, foi adquirindo. Por isso, é possível observarmos que a parceria entre cinema e literatura serve ao propósito de confirmar uma necessidade humana de contar histórias, lembrando que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Walter Benjamin, ainda no século XIX, prenunciava o paradoxo do mundo contemporâneo: a repetição tornou-se o novo. Saber contar a mesma história sempre de um jeito diferente, que inaugure nelas o novo, é uma habilidade singular. Usando de diferentes linguagens e mecanismos a mesma história pode ganhar vestimentas novas. O poeta Manoel de Barros confirma essa imagem: “repetir, repetir – até ficar diferente / repetir é um dom de estilo.” (BARROS, 2010, p. 300).

É do sistema de trocas de histórias entre literatura e cinema que surgiu o fenômeno da adaptação cinematográfica, tipo de fazer estético também bem antigo, mas que sempre está se atualizando e motivando reflexões teóricas. De modo que, tal noção é aqui questionada, porquanto se pense a produção fílmica desde um texto literário já consolidado não como adaptação, mas como *literacinese*, construção fílmico-literária que parte da retroalimentação de linguagens e não da submissão de uma linguagem a outra. A *literacinese* desmistifica a hierarquia de que o texto literário prepondera ou deve preponderar sobre o texto fílmico. Tal hierarquia, que coloca o cinema a serviço da literatura, adensa as propostas teóricas sobre esse encontro entre literatura e cinema. A adaptação cinematográfica é a principal noção que cristaliza essa relação, ainda que a atenua; atenuar significa, em nosso entendimento, escamotear.

Com efeito, as primeiras adaptações da literatura para o cinema surgiram na França. Segundo Leite (1984), Georges Méliès produziu os primeiros filmes adaptados da história do cinema: em 1900, *Cendrillon*, adaptação do famoso conto

de fadas *Cinderela*; e em 1902, baseado livremente em obras de Júlio Verne e H. G. Wells, Méliès filmou *Le Voyage dans la Lune*.

O cinema contemporâneo sente forte desejo de revisitar textos literários. Segundo Hutcheon (2011), são muitas as razões para realizar adaptações. Dentre elas: os motivos econômicos, pois um filme adaptado é fonte de lucro financeiro, uma vez que os adaptadores apostam num público já pronto, com possibilidade certa de expandi-lo; a vontade de tirar benefícios do prestígio cultural das obras adaptadas, como as de Shakespeare ou Dante, especialmente para obras televisivas adaptadas; o caráter pedagógico contido nas adaptações e seus interesses no mercado que inclui alunos e professores de literatura; as adaptações de escritores consagrados da literatura podem ser concebidas como tributo ou como a vontade de suplantar a autoridade cultural canônica do escritor. Há, muitas vezes, o desejo na adaptação de realizar uma crítica social ou cultural; também se vê motivos pessoais para se fazer uma adaptação, como na escolha da obra a ser adaptada e a posição do adaptador assumida diante dela.

Na contemporaneidade, vemos uma grande produção de obras literárias adaptadas para a grande tela. Exemplo disso são obras como *Abril despedaçado* (2001), de Walter Salles, adaptação da obra do albanês Ismail Kadaré; *Crime delicado* (2005), de Beto Brant, adaptação da obra do brasileiro Sérgio Sant'Anna; *Ensaio sobre a cegueira* (2009), adaptação de Fernando Meirelles do livro do português José Saramago; *Na estrada* (2012), de Walter Salles, adaptação do romance do norte-americano Jack Kerouac. Só em 2014, foram trinta e dois filmes adaptados de obras literárias para o cinema.⁸

A adaptação de uma obra literária para o cinema é a expressão da mesma obra em outra linguagem e em outro tempo. Hutcheon (2011) confirma esse caminho da adaptação, quando diz que “tal como a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro.” (HUTCHEON, 2011, p. 09). Também Coutinho (2007) nos fala dos caminhos no traslado da obra fonte para a obra adaptada:

Quando se adapta de uma linguagem para outra, portanto, é possível pensar que essas linguagens tenham algumas características em comum, que podem ser mais facilmente aproximadas; e que talvez elas tenham

⁸ Informação disponível em: <http://www.livrosecitacoes.com/32-adaptacoes-de-livros-que-chegaram-aos-cinemas-em-2014/>. Acesso em: 23 jan. 2015.

algumas outras características nas quais elas se distinguem uma da outra, mas que de alguma maneira podem ser transfiguradas, transcriadas ou transmutadas na linguagem receptora. (COUTINHO, 2007, p. 82)

Contudo, a adaptação é frequentemente vista como algo secundário e inferior. Neste caso, a obra literária é o primeiro texto a surgir. No entanto, isso não dá a ela o status de superioridade e, ao texto adaptado, de inferioridade. Esse, mesmo sendo o segundo, pode ganhar sua autonomia. Entretanto, afirmar a superioridade da literatura é algo que permanece cristalizado como ideia pois, como afirma Stam, “com demasiada frequência, o discurso sobre a adaptação sutilmente re-inscreve a superioridade axiomática da literatura sobre o cinema” (STAM, 2006, p. 20). Por a literatura ser arte vinda antes do cinema, talvez derive daí a insistente vontade de dar a ela o posto de primeira arte, de arte mais pura. Sobre as adaptações, esclarece Hutcheon, que:

talvez devêssemos pensar o fracasso de certas adaptações não em termos de fidelidade a um texto anterior, mas de falta de criatividade e habilidade para tornar o texto adaptado algo que pertence ao seu adaptador e que é, portanto, autônomo. (HUTCHEON, 2011, p. 45)

Ao contrário do que se costuma pensar, a adaptação de uma obra fílmica não possui compromisso com a fidedignidade da obra literária tida como fonte, já que a pessoa que realiza a adaptação apropria-se do texto primeiro e sobre ele lança seu “olhar”, reconstruindo aquela história sob a sua interpretação.

Segundo Holleben (2008), é preciso estar atento na leitura de obras cinematográficas, já que é possível que seus autores depositem uma carga ideológica, ao desejo de interesses e usos culturais, sociais, econômicos, políticos, com o intuito de distorcer, omitir situações e personagens; revelando a supervalorização de uns em detrimento de outros, visões preconceituosas etc.

Também o cinema serve de inspiração para a criação literária, uma vez que vemos o caminho inverso, livros adaptados de filmes. É o caso do livro *Eu sei que vou te amar*, de Arnaldo Jabor, lançado anos depois da obra cinematográfica homônima, com direção e roteiro também de Arnaldo Jabor. Mais recentemente, encontramos o longa-metragem *Os famosos e os duendes da morte*, que foi lançado antes mesmo do livro que lhe deu origem. O roteirista do filme é o autor do romance, Ismael Canapelle. Também fazem parte do filme e do romance fotografias que uma

jovem disponibilizou na internet⁹. Tais tipos de construções ajudam a abolir a hierarquia entre criação e cópia, obra original e obra derivativa.

Segundo Coutinho (2007), nos primeiros tempos de seu existir, o cinema encontrou na literatura um modelo narrativo que o possibilitou contar histórias por meio de imagens. Contudo, anos depois, quando do surgimento das vanguardas europeias, foi o cinema que influenciou a literatura, uma vez que esta passou a incorporar procedimentos e temas característicos do cinema.

[...] a ficção modernista e o cinema de arte internacional influenciaram fortemente um ao outro – como pode ser visto na trilogia *USA*, que John Dos Passos começou pouco depois de encontrar Eisenstein e de ler as teorias soviéticas da montagem. Eventualmente, o cinema foi teorizado como a “maneira de ver” dominante no mundo moderno e como a condição que a maioria das artes visuais e literárias aspiravam. O crítico cultural Arnold Hauser certa vez colocou toda a arte do século vinte, incluindo algumas coisas, como a pintura cubista e *The Waste land*, sob a rubrica de “a era do filme”. Num livro influente escrito em 1950, o crítico francês Claude-Edmonde Magny propôs que o período entre as duas guerras mundiais foi a “era do romance americano”, e que os escritores americanos mais importantes, especialmente Hemingway e Faulkner, foram guiados por uma estética do cinema. Mais recentemente, os críticos americanos Alan Spiegel e Keith Cohen escreveram livros argumentando que a literatura modernista como um todo – especialmente os escritos de Flaubert, Proust, Joyce, Conrad e Woolf – é fundamentalmente “cinemática” na sua forma. (NAREMORE apud COUTINHO, 2007, p. 85)

Em sua tese de doutorado, Coutinho (2007) mostra a literatura presente no cinema do francês Jean-Luc Godard. Segundo Coutinho, o cineasta produziu literatura no interior de seus filmes. É na imagem godardiana que a literatura aparece. O mestre francês reescreve os grandes autores quando cita frases dos mesmos, dando a elas um novo contexto, uma nova interpretação. Bergala assim analisa o trabalho de Godard com a literatura.

Há algo que eu considero apaixonante no modo como Godard vem trabalhando os textos literários desde os anos 80. Ele encontra, por exemplo, uma frase de Faulkner [...] ou uma frase de Rilke sobre a beleza. Então, ele corta e cola a frase em um documento e faz alguma modificação, transformando-a um pouco. No primeiro filme que ele usa a frase, ela aparece sob determinada forma. Dois anos depois, num outro filme, Godard decide usar a mesma frase. Contudo, ele a corrige de novo. Ele modifica uma palavra fazendo com que a frase já não seja a mesma. É como um copista que repete a palavra, mas modificando-a, fazendo a frase movimentar-se. Ele não tem nenhum respeito. Isto é um material. A frase, “a beleza é o começo do terror que nós somos capazes de suportar”, é muito importante para Godard, pois ela lhe diz alguma coisa. Ele a utilizou seis

⁹ As informações sobre toda a produção do filme estão disponíveis em sua página oficial na internet. Disponível em: <<http://wwws.br.warnerbros.com/osfamososeosduendesdamorte>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

vezes, e a cada vez, ela não é nunca a mesma. [...] Existem frases que atravessaram seis, sete filmes. Ele é o único a fazer isto. As pessoas, geralmente, citam a frase boa, mas ele não. Ele risca, eu vi o material com o qual ele trabalha. Ele considera que a frase não está morta. Ela não está congelada. Ele é como um arquiteto que retoma um desenho antigo e o refaz. É por considerar que há uma ligação entre ele e o escritor que Godard se sente no direito de dialogar com o escritor, de corrigir, de fazer a frase mudar de lugar. (BERGALA apud COUTINHO, 2007, p. 261)

Na literatura brasileira, especificamente no Modernismo, estética literária que nasceu logo após o surgimento das vanguardas europeias, também vemos a influência da linguagem cinematográfica na obra de alguns autores, dentre eles, Carlos Drummond de Andrade, Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Segundo Avellar (1986), Drummond, em seu *Poema de Sete Faces*, “fez um filme de sete planos (panorâmicas um tanto nervosas, feitas com a câmera na mão)” (AVELLAR, 1986, p. 209). Para Avellar (1986), Mário de Andrade, em seu romance *Amar, Verbo Intransitivo*, constrói cinema feito em livro, um roteiro pronto para ser filmado, cinematográfico. Sobre a obra do modernista, assim comenta Avellar:

O romance não corre como texto propriamente dito, como conversa escrita ou falada, como carta ou como bate-papo, como informação contínua e linear. Corre como um filme. Monta, às vezes, um texto longo e contínuo como uma panorâmica ao lado de um plano inseguro e nervoso como imagem de detalhe feita com a câmera na mão. Sai, às vezes, de uma imagem aberta para o close da menina que reclama do irmão. Acumula, outras vezes, informações diversas, parciais e incompletas, para chegar a um significado através da montagem destes muitos planos, para chegar a um significado que está na montagem e não exatamente dentro dos planos. (AVELLAR, 1986, p. 209)

Ao olharmos a história do cinema brasileiro, percebemos que ele tem se utilizado com frequência da literatura, adaptando romances, contos, peças teatrais e poemas. Certamente, não é equivocado dizer que alguns filmes, considerados expressivos para nosso cinema, tiveram como ponto de partida o texto literário. Tais como: *Vidas Secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, adaptação do romance de Graciliano Ramos; *Macunaíma* (1969), dirigido por Joaquim Pedro de Andrade, adaptação da obra homônima de Mário de Andrade; *Toda nudez será castigada* (1973) de Arnaldo Jabor, adaptação da peça teatral de Nelson Rodrigues; e *Eles não usam black-tie* (1981), dirigido por Leon Hirszman, adaptação da peça de Gianfrancesco Guarnieri.

Como apontam Rodrigues e Zaninelli (2009),

a adaptação cinematográfica nem sempre se preocupa em expor conceitos já existentes numa determinada obra escrita; muitas vezes, ela pode expressar novos valores e, conseqüentemente, ser tão ou mais interessante que o próprio texto que a inspirou. (RODRIGUES; ZANINELLI, 2009, p. 50)

Isso significa dizer, a rigor, reconstruir o texto fonte em uma nova linguagem e sob uma nova visão, levando ao espectador novos significados, outros dizeres.

A análise de um texto fílmico adaptado pode percorrer diferentes caminhos. Entre eles, é possível a abordagem do aspecto ideológico da obra (aspecto social, cultural, histórico etc.); aspecto estrutural sugerido pelo texto literário (personagens, narrador, espaço etc.); aspecto da linguagem cinematográfica (som, imagem, figurino, cor etc.). Em vista disso, é possível analisar um filme pondo em destaque qualquer um desses elementos.

As propostas teóricas sobre adaptação começam a se delinear nas décadas de 1960 e 1970, quando a semiótica estruturalista abole em seus estudos a hierarquia entre o romance e o filme, passando a tratar “[...] todas as práticas de significação como sistemas compartilhados de sinais que produzem ‘textos’ dignos do mesmo escrutínio cuidadoso dos textos literários [...]” (STAM, 2006, p. 21). Essa nova forma de pensamento reflete positivamente nos estudos da adaptação, pois ajuda a quebrar a suposta superioridade da literatura em relação à adaptação cinematográfica. Ajuda a quebrar, mas não quebra. Para isso, seria necessário engendrar novos termos, novos conceitos que pudessem lançar uma nova luz a essa relação. Apresentamos, aqui, o conceito de *literacinese*.

Para Stam (2006), o pensamento da inferioridade do cinema diante da literatura, muitas vezes, dá-se pela criação de adaptações paupérrimas, mal construídas, além do discurso constante de “perda”, já que comumente lamentamos o que se retira do romance, do texto literário-fonte, mas não se pensa nos ganhos, como se esses não pudessem existir. Stam (2006) acredita que são muitas as razões para esse preconceito:

- 1) antiguidade (o pressuposto de que as artes antigas são necessariamente artes melhores);
- 2) pensamento dicotômico (o pressuposto de que o ganho do cinema constitui perdas para a literatura);
- 3) iconofobia (o preconceito culturalmente enraizado contra as artes visuais, cujas origens remontam não só às proibições judaico islâmico-protestantes dos ícones, mas também à depreciação platônica e neo-platônica do mundo das aparências dos fenômenos);
- 4) logofilia, (a valorização oposta, típica de culturas enraizadas na “religião do livro”, a qual Bakhtin chama de “palavra sagrada” dos textos escritos);
- 5) anti-corporalidade, um desgosto pela “incorporação” imprópria do texto fílmico, com seus personagens de carne e osso, interpretados e

encarnados, e seus lugares reais e objetos de cenografia palpáveis; sua carnalidade e choques viscerais ao sistema nervoso; 6) a carga de parasitismo (adaptações vistas como duplamente “menos”: menos do que o romance porque uma cópia, e menos do que um filme por não ser um filme “puro”). (STAM, 2006, p. 21).

Stam (2006) ainda acrescenta a esta discussão as contribuições teóricas de Kristeva¹⁰ com a noção de intertextualidade¹¹, tradução do dialogismo de Bakhtin¹². Ao enfatizar a incomensurável revisitação de textos em outros textos, contraria a ideia de “fidelidade” de uma adaptação ao texto fonte, pois aquele não se subordina a este.

Como se pode perceber, Stam reafirma sub-repticiamente tal hierarquia, ainda que busque desfazê-la. Entrementes, Hutcheon (2011) lembra-nos que pode haver inúmeros desejos quando se propõe a construção de um texto adaptado, desde a vontade de apagar a lembrança do texto adaptado, o desejo de indagá-lo, ou até mesmo prestar homenagem. Por certo, o desejo mais frequente é de poder modificar o texto fonte, de maneira a oferecer uma *releitura* do mesmo com a *interpretação* de quem o constrói, tornando a obra fílmica uma obra autônoma. Como observa Hutcheon, “[...] ela (a adaptação) é um ato interpretativo e criativo; trata-se de contar uma história como releitura e reinterpretação.” (HUTCHEON, 2011, p. 156).

Para Hutcheon (2011), adaptar carece de ações e decisões criativas individuais que por meio delas ajudam as obras fontes a permanecerem, e as obras adaptadas a se fixarem na atemporalidade. Desse modo, a adaptação se insere no desejo do criador de cravar sua marca, sua intencionalidade, imprimindo seu modo de olhar, tornando-a algo seu. Benjamin nos oferece a imagem que bem traduz essa relação do artista com sua obra: “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN, 1994, p. 205). Ou

¹⁰ Julia Kristeva é filósofa, escritora, crítica literária, psicanalista. Seus trabalhos incluem livros e ensaios que abordam intertextualidade e a semiótica, nas áreas de linguística, teoria e crítica literária, psicanálise, biografia e autobiografia, análise política e cultural, arte e história da arte.

¹¹ Julia Kristeva chega ao conceito de intertextualidade em 1969. Intertextualidade é definida por Kristeva como “todo texto é absorção e transformação de outro texto” (CARVALHAL, 1992, p.50).

¹² Mikhail Bakhtin foi teórico russo que abordou o dialogismo na literatura e linguística. Bakhtin assim define o dialogismo; “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN, 2006, 125).

seja, a obra tem as impressões digitais daquele que a toca e a reconstrói. Fazendo-a pronta para introduzi-la na esfera pública.

Com o dialogismo bakhtiniano a sacralidade no texto fonte é rompida. O original perde o primeiro lugar, uma vez que se verifica a conversa constante entre textos de diferentes tempos, de diferentes sistemas de significação, visto que “qualquer texto que tenha ‘dormido com’ outro texto, como disse um gracejador pós-moderno, também dormiu com todos os outros textos que o outro texto já dormiu.” (STAM, 2006, p. 28). Então, uma obra cinematográfica tida como “cópia” pode se estabelecer como original para outras “cópias”.

Assim, na perspectiva de Derrida (apud STAM, 2006, p. 22), “o prestígio aural do original não vai contra a cópia, mas é criado pelas cópias, sem as quais a própria ideia de originalidade perde o sentido.” Com isso, desconstruímos a assertiva de que a adaptação cinematográfica é obrigatoriamente inferior ao texto ao qual tem como fonte.

Torna-se então irrelevante a discussão sobre a inferioridade de um texto fílmico adaptado em relação ao texto literário que o originou. Uma vez que os diferentes meios de comunicação que concebem tais obras carregam suas linguagens próprias. E a construção de cada um dá-se por necessidades distintas.

Para Hutcheon (2011), a aura benjaminiana¹³ não deixa de existir nas adaptações. A aura da obra estaria no que a autora argumenta como o prazer que se origina “da repetição com variação, do conforto do ritual combinado à atração da surpresa.” (HUTCHEON, 2011, p. 25). O antigo que se reveste de uma roupagem nova e ganha caráter de único.

Genette (2007) dá um caráter palimpsestico às adaptações fílmicas, pois entende que um texto sempre pode estabelecer relação de leitura com outro, derivar-se de outra obra para transformá-la ou imitá-la. É como um palimpsesto, “um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo.” (GENETTE, 2007, p. 05).

¹³ A aura benjaminiana está presente na obra de arte tida como original, àquela que possui autenticidade, tendo uma existência única no tempo e espaço, onde faz sua aparição. Benjamin assim define a aura: “A aura é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”. (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Hutcheon (2011) também assim percebe as adaptações. Segundo ela, “[...] a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária – ela é a sua própria coisa palimpséstica.” (HUTCHEON, 2011, p. 30).

A partir da percepção teórica da adaptação cinematográfica, como forma de enxergá-la adequadamente e não tratá-la com inferioridade em relação à obra literária adaptada, muito menos com a obrigação de fidedignidade à obra primeira, é que se procurou questionar tal conceito, o de adaptação, de forma a elaborar um outro, o de *literacinese*, que pudesse obturar essa relação de dependência e submissão – de uma linguagem em relação a outra – uma vez por todas. Nesse sentido é que propomos um trabalho com cinema em sala de aula.

2.2 Memórias póstumas de André Klotzel

Sabendo que entre milhões de pessoas que se encantam e se fascinam com o cinema estão professores e alunos, e sentindo a forte presença da imagem no dia a dia das pessoas, nasceu a necessidade de refletirmos sobre a presença do cinema em sala de aula, sobre suas potencialidades para a construção do conhecimento no ambiente escolar, no que concerne o conceito que ora apresentamos de *literacinese* nas aulas de Literatura e Língua Portuguesa.

Acreditamos na força, na potência da introdução do cinema, especialmente nas adaptações de textos literários, na educação escolar. Entendemos que é possível por meio dessa arte aprimorar o olhar dos alunos, oferecer estruturas de aprendizagens, acrescentar caras leituras.

A análise comparada entre o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e o filme *Memórias Póstumas*, de André Klotzel se concentrou no desejo de vislumbrar uma relação entre os textos literário e fílmico, partindo da compreensão da presença dos elementos da narrativa da obra literária nos mecanismos de construção da obra fílmica adaptada. Assim, pretendemos perceber como se manifestam, na imagem, os ingredientes narrativos que caracterizam a obra literária. É bem verdade que outras possibilidades de leituras poderiam aqui se fazer presentes, que outras leituras poderiam ser exploradas, mas acreditamos, que para uma melhor compreensão dos alunos na construção da *literacinese*, ou seja, da

escrita imagética a qual se propoiam mais tarde, a leitura que põe em relevo os elementos estruturais da obra literária, parece, então, a mais adequada para enxergar as escolhas feitas pelo cineasta, no momento da transposição dos elementos da narrativa para o texto imagético. Nas oficinas, esses aspectos foram evidenciados pelos alunos, nos momentos de leitura da obra fílmica.

Com efeito, a análise de textos fílmicos adaptados procurou vislumbrar uma relação entre o texto literário e o texto cinematográfico enfocando a não inferioridade do cinema em relação à literatura, já que esta, por surgir primeiro, é incansavelmente colocada como superior e original. Um dos motivos desse estudo consiste em contribuir com a ruptura de tal ideia, o que propomos com a presença da *literacinese*, em sala de aula, pois “[...] ser um segundo não significa ser secundário ou inferior; da mesma forma, ser o primeiro não significa ser originário ou autorizado” (HUTCHEON, 2011, p. 13).

Assim, ao assistirmos a obra fílmica *Memórias Póstumas* de André Klotzel, percebemos que o cineasta constrói sua adaptação da obra do Bruxo do Cosme Velho¹⁴ sem se desviar do que o romance propõe em sua essência, pois oferece a seu filme um caráter de reflexividade, próprio da pena machadiana, e que perpassa todo o romance. Desse modo, o diretor faz a escolha de evidenciar em sua adaptação fílmica a flexibilidade, própria do estilo machadiano, em detrimento de outros aspectos que poderiam ser destacados, pois segundo STAM (2008), o filme de Klotzel possui poucos traços da crítica de Machado à escravidão.

A reflexão que delineia todo o romance, do início ao fim, é verificada também no filme por meio da figura de seu narrador defunto, Brás Cubas. Este conduz o leitor por meio de sua voz na narrativa literária, enquanto na obra de Klotzel, ele é materializado na tela, e como um cicerone guia seus espectadores, contando-lhes a história da maneira que lhes parece conveniente, mostrando-lhes o que há de importante para si, dando-lhes informações que lhes interessem, os prendam à imagem e deixem presos à história. Essa construção nos remete aos primórdios do cinema, o qual, segundo Carrière (1995), havia a figura do explicador, um homem que, de pé ao lado da tela, explicava o filme mudo, ou seja, o que os personagens faziam. Duarte (2002) assim explica essa necessidade, nos primórdios do cinema,

¹⁴ Referência ao poema “A um bruxo, com amor”, de Carlos Drummond de Andrade, no qual o mesmo torna célebre a referência “Bruxo do Cosme Velho” a Machado de Assis. Machado de Assis assim ficou conhecido por morar muitos anos no bairro do Cosme Velho, no Rio de Janeiro.

“tratava-se, naquele momento, de uma linguagem absolutamente original e era muito difícil, para a maioria dos espectadores, compreender as relações invisíveis estabelecidas entre uma cena e outra” (DUARTE, 2002, p. 37).

O narrador criado por Klotzel conduz o espectador pela narrativa fílmica com estilo ousado, com ares de deboche e o inconfundível humor machadiano. Como no livro, ele brinca com o leitor, no filme, ele brinca com o espectador, preservando suas principais características ao ser transportado para a grande tela. Klotzel favorece o entendimento do espectador e perfaz os desdobramentos do narrador de Machado. Assim, utiliza-se de digressões, de pausas na narrativa, com o intuito de explicá-la melhor, ou de chamar atenção do espectador para o que lhe interessa. Através de abrir e fechar portas, ele caminha com tranquilidade por espaços fílmicos, solução interessante do cineasta para retratar os saltos tão comuns no romance machadiano. Os saltos na vida de Brás, presentes no texto literário, também são colocados na obra cinematográfica.

O diretor separa Brás morto, o narrador, e Brás vivo, o personagem. Os dois dividem os espaços no filme. A maquiagem posta, com um excessivo branco, no rosto do ator Reginaldo Faria auxilia para revelar que aquele é o defunto-autor machadiano.

Na cena em que Brás vivo/jovem (Petrônio Gontijo) conversa com seu pai (Stepan Nercessian) e o narrador (Reginaldo Faria), o diretor pega a deixa¹⁵ da fala do pai de Brás, para modificar o espaço de modo a falar sobre Virgília (Viétia Rocha), apresentando a mesma pausa como recurso apropriado para introduzir as primeiras impressões de Cubas sobre sua amada Virgília. Virgília é, com efeito, apresentada como no romance: primeiro idosa e logo depois jovem. O vai e vem utilizado por Machado em seu texto literário para descrever Virgília é transportado para a obra fílmica por meio do vai e vem do narrador defunto que anda tranquilamente entre três cenas/espços: a primeira, que se passa entre Brás e seu pai e é congelada no momento em que este fala àquele de Virgília (anexo II, fotograma I); o narrador interrompe a cena e discorre sobre aquela que amara; a segunda é o momento em que Virgília realiza a última visita a Brás em seu leito de morte e; a terceira, a que o defunto a observa quando ela se olha no espelho, no

¹⁵Na linguagem do teatro, a palavra “deixa” pode ser uma frase, palavra ou incidente da atuação de um ator (excepcionalmente, também do contrarregista), que equivale a um sinal para entrada em cena, início de fala etc., de outro ator.

frescor da idade e cheia de vida. Três portas fazem a passagem do narrador por esses três distintos momentos da história. Assim, o Brás morto conversa com o espectador e vai lhe apresentando aquela que ocuparia por largos tempos muitos de seus espaços interiores, proporcionando-lhe indeléveis sensações.

As digressões presentes no romance são preservadas por Klotzel. Podemos vê-las no filme quando o defunto-autor para a narrativa no enterro de seu pai e faz uma reflexão sobre o nariz, em sua função para a humanidade (anexo II, fotograma II). Com um tom didático, o narrador de Memórias Póstumas, auxiliado pela figura de um oriental, busca transmitir suas teorias acerca do homem – teorias ou reflexões estas que não abrangem a vida do frívolo Brás.

Outra reflexão, vemos também quando o narrador, dentro da história, nos convida a refletir sobre as pernas, suas funções, importância e de como elas podem de forma simples nos propiciar a felicidade barata. O cineasta dessa forma escolhe preservar no texto imagético, criado por ele, o estilo machadiano. Uma vez que as digressões e reflexões são tão presentes na escrita do Bruxo do Cosme Velho.

Para demonstrar o desejo inconfessável de Brás, o narrador, na obra fílmica, no intuito de manifestar sua vontade oculta de estrangular o rival Lobo Neves, oferece ao espectador uma cena hipotética. De forma inovadora, o defunto que conta a história se interpõe entre os homens de Virgília, separando-os de um engalfinhar mútuo. Logo em seguida, dirige-se ao espectador acalmando este, uma vez que diz que não manchará a história com sangue (anexo II, fotograma III). E então, a cena é retomada com um aperto de mãos entre os rivais na sala da casa de Virgília e diante da mesma. Este recurso de intromissão na história, entre os personagens, é também um dos caminhos utilizados pelo diretor para demonstrar o pensamento de Brás Cubas, tão comumente verificado na narrativa literária.

Outro momento em que o narrador para a imagem em movimento é constatado em seu delírio de morte, logo no início do filme. No seu leito de morte diante de Virgília idosa, o defunto-autor acompanha a câmera e assim também chama o espectador para acompanhá-lo. Com humor, Brás morto, em uma situação inédita, relata seu próprio delírio de morte. Por meio de filmes do cinema mudo, mostra a condensação dos tempos: as guerras, as conquistas e fracassos humanos. Sua visão da vida começa a se esboçar nos instantes pré-morte, relatados pós-morte. O olhar desencantado, desprovido de floreamentos para a humanidade, aí começa a se configurar para o espectador.

Klotzel, ao longo de sua obra, alterna a maneira como realiza a participação de seu narrador defunto em meio aos personagens existentes no filme. Por vezes, para falar dos protagonistas Brás e Virgília, utiliza-se da imagem sem movimento, e ainda o Brás morto se põe no lugar do Brás vivo. Em outras, enquanto a narrativa cinematográfica se desenrola, ele relata a história, sua opinião sobre os personagens, revelando ao espectador seu olhar de homem frívolo, repleto de extravagâncias, tão carregado de precariedades interiores, como na cena em que revela sua frívola essência, sua superficialidade ao falar da linda Eugênia, moça coxa, que por ter uma deficiência física, não se enquadrava no seu perfil de moças para casar. Também se intromete entre os vivos e caminha no meio deles, como se também fosse um vivo. Isso é percebido na cena que ele vai ao velório de Lobo Neves. Uma vez que ressalta ao espectador sua fina alegria por assistir a morte do rival.

Klotzel cria em sua obra cinematográfica a existência, ao mesmo tempo, de um mesmo personagem em sua narrativa fílmica, interpretado por dois atores diferentes. Diferentemente, do romance machadiano, que por levar ao leitor o protagonista Brás Cubas vivo e a voz do Brás Cubas morto, não oferece a sensação de coexistência dos mesmos. No filme, essa coexistência é bastante perceptível. O cineasta deixa que o Brás morto observe, acompanhe e até interaja de certa maneira (como na cena que o defunto joga, na rua, uma moeda e o Brás jovem a pega) com o outro que é ele mesmo (anexo II, fotograma IV). Assim, os dois protagonistas que são um só perfazem todo o percurso da narrativa fílmica. Ao final do filme, há a última aparição do defunto autor, à frente do leito de morte de Brás. Este se dirige à câmera, como que olhando o espectador do outro lado, faz o relato de suas negativas, o mesmo do último capítulo da obra realista e, como um ator ao final de um espetáculo, despede-se, curvando-se, como num gesto de agradecimento àqueles que se dispuseram até ali com ele estar.

Percebemos como o cineasta escolheu conservar o estilo do Bruxo do Cosme Velho em sua adaptação cinematográfica, quando ao construir em seu texto imagético as nuances da escrita do *Mulato Sabido*¹⁶, conseguiu imprimir na imagem a maneira de dizer de Machado. Essa relação é evidenciada na cena em que acontece a primeira relação sexual de Brás e Virgília. Machado colocou-a no livro de

¹⁶ Referência ao poema "Pronominais", do modernista Oswald de Andrade, no qual o escritor nomeia Machado como "mulato sabido".

forma não explícita, mas por meio de uma espécie de poema concretista¹⁷, construído como se estivesse utilizando efeitos gráficos; sinais de pontuação se intercalando entre o nome dos amantes. Até chegar a um mesmo ponto, ambos, no instante no qual os sinais de pontuação chegam a ser um só, não mais divergindo. Esse encontro íntimo entre os amantes se dá no romance realista no capítulo intitulado “O velho diálogo de Adão e Eva”. O título já nos indica a não necessidade de falares muitos, uma vez que esse diálogo é tão antigo que sobre ele não é preciso dizer mais nada. Seguindo essa linha, o diretor de *Memórias Póstumas* embaça a cena de amor de Brás e Virgília. Como em Machado, a cena de amor se faz velada como também era velado o romance dos dois. Ao colocar o narrador defunto olhando para a câmera, a assobiar, a produzir sons aleatórios, com humor e, a espreitar o momento de profunda intimidade dele mesmo jovem com sua amada, o cineasta também entende que não é preciso dizer quase nada e então utiliza recursos inteligíveis para substituir a célebre linguagem sexual criada por Machado (anexo II, fotograma V).

Em outro momento, no filme, depois da morte da mãe de Brás, o mesmo vai passear pelo sítio a caçar, na companhia de um escravo. Vemos, então, a cena na qual um pássaro morre por um tiro de espingarda disparado pelo jovem Brás. É um momento da obra de Klotzel que a construção da imagem vai de encontro ao texto machadiano. Pois, ao matar o pássaro e olhar para ele fixamente pensando na morte, enquanto o narrador defunto faz uma reflexão sobre a mesma: “Mas, na morte, que diferença! Que desabafo! Que liberdade! Como a gente pode sacudir fora a capa, deitar ao fosso as lantejoulas, despregar-se, despintar-se, desafeitar-se, confessar lisamente o que foi e o que deixou de ser!” (MACHADO, 1994, p. 41), percebemos que a imagem se debruça sobre o óbvio. Retirar a vida do pássaro, que é um animal, para falar da liberdade que a morte oferece ao ser humano, mostra o não casamento da imagem com a fala do narrador defunto. Uma vez que, a liberdade do pássaro fora tirada no instante de sua morte, e não o contrário. O caráter de contrariedade entre a imagem e a palavra se acentua quando notamos que a vida do pássaro não se perdera naturalmente. Tornando a cena simplista e óbvia (anexo II, fotograma VI).

¹⁷O concretismo foi um movimento artístico surgido em 1956. Os poetas concretistas procuravam utilizar efeitos gráficos, aproximando a poesia da linguagem do design. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Concretismo>>_. Acesso em: 27 mai. 2014.

Um recurso bastante utilizado pelo cineasta e, que, pela maneira como é arquitetado, acrescenta um olhar para a época – o século XIX, em que se passa a história do protagonista Brás Cubas – é a da inserção das artes plásticas. Essas são encaixadas no texto imagético em vários momentos. Inicialmente, para retratar o Rio de Janeiro do Segundo Império. Quadros mostram as passagens que Brás Cubas narra quando do momento de seu retorno ao Rio de Janeiro, por ocasião da doença de sua mãe. Em outro momento, o cineasta emprega as artes plásticas com a notável obra de Pedro Américo para retratar a independência do Brasil, a fim de mostrar os acontecimentos históricos pelos quais passou Brás Cubas vivo. No final do filme, vemos ainda este recurso para retratar a invasão da febre amarela e a morte de Eulália, causada por essa doença, última pretendente de Brás; e, ainda, para falar de sua derradeira tentativa de alcançar a imortalidade entre os homens – o emplastro Brás Cubas, cuja substância livraria para sempre os homens da hipocondria e o colocaria no patamar dos ilustres cientistas do país.

A cena que adapta o capítulo “O cimo da montanha”, no qual Machado, por meio de metáfora, explica a condição de seu amor por Virgília e de como dali em diante o amor dos amantes se comportara. Vejamos.

Esse foi, cuidou eu, o ponto máximo do nosso amor, o cimo da montanha, donde por algum tempo divisamos os vales de leste e de oeste, e por cima de nós o céu tranquilo e azul. Repousado esse tempo, começamos a descer a encosta, com as mãos presas ou soltas, mas a descer, a descer... (MACHADO, 1994, p. 93)

A metáfora é transposta para a imagem fílmica por meio da construção da imagem em que Brás e Virgília fazem um piquenique no alto de uma montanha e depois desse começam a descê-la, a descê-la, ou seja, a metáfora torna-se visual.

A célebre dedicatória do defunto autor “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas Memórias Póstumas” é colocada nos letreiros iniciais do filme. Na leitura de Stam (2008), essa dedicatória é impressa no filme por meio de uma versão muda da cena “Alas, pobre Yorick” de Hamlet, em que o príncipe da Dinamarca shakespeariano é visto conversando com um crânio.

Klotzel evidencia seu olhar em algumas passagens da adaptação do texto machadiano para o cinema. Em uma delas, quando acrescenta ao relacionamento de Brás jovem e Marcela, a moça espanhola que ofertava amores em troca de joias,

uma suposta traição com outro jovem também frequentador de sua casa. Na cena em que Brás ofertava-lhe um colar, enquanto outro rapaz passa por trás dos mesmos, há indicação clara da traição de Marcela (anexo II, fotograma VII). No entanto, no romance machadiano essa ideia da traição não fica clara em nenhum momento, apenas uma leve desconfiança do jovem Cubas é colocada no capítulo “visão do corredor”. Em outro momento, quando da explicação de Lobo Neves sobre o fato de recusar a nomeação para presidente da Província do Maranhão, o cineasta acrescenta a explicação do marido de Virgília muitas outras recordações funestas que o número treze lhe traz. Enquanto que na obra de Machado somente são colocadas três reminiscências fúnebres e um *Etcoetera* – o que possibilita a Klotzel um acréscimo ao texto do Mulato Sabido.

Na obra cinematográfica, percebemos indícios mais fortes do que no romance de existir desconfiança de Lobo Neves em relação ao caso de amor entre Virgília e Brás Cubas. No texto machadiano, essa desconfiança parece velada ao leitor, no texto de Klotzel, ela é mais marcadamente insinuada. Como na cena em que Lobo Neves convida Brás Cubas para ser secretário de governo da Província do Maranhão, do qual acabara de ser nomeado. Nela, as palavras de Lobo Neves acentuam um suposto saber seu do caso dos amantes. Ou quando na cena que Virgília perde seu filho e os dois, marido e amante, se consolam mutuamente, parecendo serem sabedores de amar a mesma mulher.

Um traço inconfundivelmente machadiano é a conversa com o leitor. O Bruxo do Cosme Velho carrega essa marca como própria de seu estilo e estabelece com esse recurso narrativo uma extraordinária inovação atemporal, uma vez que sua relação com o leitor, sinalizada com os constantes diálogos e provocações do narrador são marcas indeléveis de sua escrita, que perpassam o tempo. Dessa forma, também Klotzel estampa a peculiaridade da conversa com o leitor de Machado em sua narrativa fílmica, pois põe seu narrador defunto da grande tela para dialogar durante todo o filme com o espectador, estabelecendo com quem está do lado de lá da tela uma ligação, uma cumplicidade em suas ações e pensamentos.

Stam (2008), ao analisar a adaptação fílmica de André Klotzel, apresenta o que para ele falta na obra fílmica. Para Stam (2008) a não abordagem ao tema da escravidão, manifestada na sutil crítica de Machado à sociedade escravocrata de seu tempo, e que é muito importante no romance, deixa uma lacuna na obra de Klotzel. Apesar de haver referências durante todo o filme à escravidão, essas não

são enfocadas sob um aspecto de crítica, apenas de constatação da mesma. O próprio personagem Cotrim, cunhado de Brás Cubas, que representa o comércio de escravos no livro, é retirado do filme. Na obra de Klotzel, vemos na cena na qual o menino Brás, maltratando o menino escravo sobre o qual anda de cavalinho e bate com um cipó, a manifestação mais clara da exploração dos negros (anexo II, fotograma VIII), uma vez que na época da escravidão era comum que filhos da elite tivessem escravos à sua disposição para praticarem atos de violência. No mais, assistimos atos servisais isolados de escravos.

Ainda segundo Stam (2008), a crítica de Machado no livro à escravidão se faz de diferentes maneiras. Por meio do personagem Brás, Machado faz uma crítica à elite brasileira. O abuso ao menino escravo quando Brás ainda era menino mostra bem o menino mimado que tem suas injustiças justificadas por seu pai. Para Stam (2008), o protagonista perde todas as oportunidades de se libertar de sua mediocridade, quando não consegue ver em Eugênia nada além de uma moça com uma deficiência física. Também Machado retrata Prudêncio, o menino-cavalinho, depois de ganhar sua liberdade repetindo atos de violência com um escravo que comprara, vingando-se na classe inferior – o que não vemos no filme. Conforme Stam (2008), Machado, em seu romance, lembra-nos que a elite brasileira dependia dos escravos para manter seu conforto pessoal, sua riqueza, seu status. Enfim, durante a narrativa literária temos muitas manifestações que nos remetem à escravidão.

Em relação à crítica à escravidão, Stam (2008) assim comenta a adaptação:

O filme de Klotzel possui poucos traços dessa crítica; [é suprimida] a cena do ex-escravo Prudêncio surrando seu escravo recém-adquirido. Por outro lado, também no filme, escravos são onipresentes e indispensáveis. Embora não sejam personagens completos, reais, eles aparecem constantemente seja como figurações de época, seja como servis aos brancos, entrando no quadro só pelo tempo necessário para servir uma xícara de café, abanar um leque, servir comida ou limpar a sujeira da elite. Enquanto, de um lado, a escravidão é fundamentada, normalizada como parte de um drama histórico pitoresco, de outro, o filme dá a nítida impressão de que somente as pessoas negras de fato trabalhavam no Brasil do século dezenove. (STAM, 2008, p. 184).

A proposta de adaptação do romance de Machado de Assis realizada por André Klotzel é nitidamente inteligente, uma vez que se baseia naquilo que a obra tem de mais significativo: o caráter reflexivo. Esta é marca indelével da escrita machadiana preservada e transposta interessantemente para o cinema.

Na perspectiva do roteirista/diretor de *Memórias Póstumas*, a adaptação carrega fortemente o cheiro do estilo inconfundível do Bruxo do Cosme Velho, sem estar preso a essa concepção que lhe retirasse a criatividade. Klotzel assim fala de seu processo de criação:

Se por um lado todo o processo de definição do filme se baseou em parâmetros da obra (e isso nos dá um sentimento de extrema fidelidade ao original) essa posição não podia ser encarada como uma camisa-de-força, que tolhesse qualquer iniciativa¹⁸.

Os leitores de Machado de Assis têm, pelas mãos de André Klotzel, uma adaptação do grande clássico realista. O filme, desempenhado seu papel de obra cinematográfica, com seus recursos próprios de linguagem oferece ao espectador uma rica leitura imagética da obra daquele que, através dos tempos, proporciona encontros com uma literatura inexaurível de dizeres.

2.3 Diário das horas da sétima arte: o primeiro olhar para o texto fílmico adaptado

A turma da terceira série do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Campus Araguatins é composta por trinta e oito alunos. Os mesmos estão na faixa etária de dezesseis a dezenove anos. Esses alunos são oriundos de cidades do estado do Tocantins, do Maranhão e do Pará.

O município de Araguatins, onde se realizou a pesquisa, está localizado no Extremo Norte do Estado do Tocantins no Vale do Araguaia, na margem direita do rio, em uma região chamada comumente de o “Bico do Papagaio”, a 621 km da capital Palmas. Uma altitude de 103 metros ocupa uma área de 2.625,276 km². Tem uma população residente de 31.329 habitantes, com 15.968 homens e 15.361 mulheres (Fonte: IBGE, 2010). Faz limites: ao Norte com São Sebastião do Tocantins, Buriti do Tocantins e Esperantina; ao Leste com Itaguatins, Axixá e Augustinópolis; ao Sul com Axixá e São Bento; e a Oeste, com o Estado do Pará.

¹⁸Excerto retirado do texto “Uma questão de fidelidade” de André Klotzel. Disponível em: <<http://www.memoriaspostumas.com.br/diretor1.htm>>. Acesso em 07 jun. 2014.

As páginas que seguem constituem o *diário das horas da sétima arte*. Esse diário foi criado com intuito de registrar todos os encontros, as conversas estabelecidas com os alunos no período que compreendeu as oficinas, os trabalhos em torno da criação do texto audiovisual produzidos por eles, como um exercício de *literacinese*. Esses momentos foram registrados por uma câmera de vídeo e depois transcritos nas páginas do diário.

Foi, então, numa tarde de agosto, dia vinte, que estabeleci o primeiro diálogo com a turma do terceiro ano, sobre o filme *Memórias Póstumas* que fora assistido por eles. A obra literária, que serviu de base para adaptação cinematográfica, havia sido trabalhada semanas antes em sala de aula. Não houve anúncios de minha parte sobre esse encontro, essa conversa. Por esse motivo, a primeira reação dos alunos, após explicitar meu desejo de conversar, foi de extrema surpresa. Disse aos alunos que gostaria de ouvir as impressões guardadas em suas mentes depois do namoro (visto que esse encontro prolongava-se no tempo) que tiveram com uma mesma obra contemplada em duas artes diferentes; literatura e cinema. E, sobretudo, nessa leitura comparada que observassem o que lhes atraiu mais.

Após um breve silêncio, o aluno Gabriel tomou a fala para si e apontou o que lhe pareceu de mais rico na obra fílmica contrapondo com a literária: o personagem Brás Cubas quando da exposição de sua mediocridade ao rejeitar Eugênia (a moça coxa) como sua noiva. Para Gabriel, essa mediocridade, a preocupação de Cubas com as aparências, fora mais evidenciada no texto fílmico. A aluna Nair falou, em seguida, da carga de humor do narrador defunto, presente mais fortemente no filme que no livro. A construção sutil do humor machadiano nem sempre é vista com clareza pelos estudantes. Isso é percebido quando a aluna diz ver no livro um defunto autor sério, enxergando o humor do mesmo apenas no filme. O aluno Gabriel acrescenta a fala da colega, dizendo que o Brás do filme levava a vida com mais leveza do que o Brás do livro.

O que se segue é um silêncio curto, rompido pelo aluno Tiago que começa a explicitar seus motivos por gostar do filme. Fala da atuação dos atores que conseguiram transmitir todos os sentimentos e pensamentos colocados no livro no filme, fazendo com que o espectador sentisse essas emoções. Para ele, os atores interpretaram muito bem. Em seguida, discutimos sobre o quão é importante para um filme a escolha de um bom ator, uma vez que os sentimentos expostos com palavras na literatura são evidenciados no cinema pela interpretação do ator, por

meio da imagem. A aluna Gláucia fala da cena do delírio de morte. Para ela, a cena no longa-metragem transmite mais emoção que no livro.

A aluna Rayele percebe a ausência de alguns personagens no filme, como a irmã de Brás, Sabina, mas não dá seu entendimento sobre essa ausência. Ela fala também da mudança da ordem entre as cenas do filme e do livro. Com isso, percebo como a ideia que permeia as adaptações é de extrema fidelidade. A aluna Gabriela ratifica o que vários alunos disseram anteriormente, sobre a emoção ser mais fortemente vivenciada no filme do que no livro. O encanto pela imagem fica evidente na maior parte dos comentários dos alunos. Muitos falaram da riqueza de detalhes da imagem, percebida por eles. Tudo mais simples no livro e cheio de detalhes no filme, nesse caso, para os alunos, isso é notado porque a imagem os encanta mais.

O aluno Luís Paulo fala da estranheza que lhe causou o narrador do filme. Com isso, começamos a conversar sobre a materialização do narrador como escolha do diretor e comentamos sobre outras possibilidades que Klotzel teria para construção desse narrador seu, como a de ele ter deixado só a voz do narrador. Depois dos comentários sobre o narrador, pedi que os alunos pensassem, depois de outras conversas que tínhamos, se a construção desse narrador foi interessante ou não, se a escolha do diretor foi interessante ou não para o filme. Provocava esses questionamentos com o intuito de quebrar algumas verdades apreciadas a fim de se fazer conhecer a *literacinese*, a ruptura da obrigatoriedade de fidelidade da obra literária à fílmica.

O aluno Gabriel fala de uma diferença entre o livro e o filme que para ele foi marcante; o autor do livro descreve as características psicológicas dos personagens de forma mais profunda que no filme. Fabiana fala sobre a época do filme. Para a aluna, o filme oferece uma visão da época que o livro não, nas vestimentas, no comportamento etc. A aluna fala ainda sobre a escravidão, a questão do negro no Brasil daquela época. Também ela comenta sobre o caráter reflexivo do livro que provoca reflexão sobre o homem, a sociedade.

Em seguida, provoco uma discussão acerca da reflexibilidade presente na obra machadiana e na obra de Klotzel e peço aos alunos que pensem sobre como a escravidão é retratada nas duas obras.

Bianca fala que considera o filme fiel ao livro. Ela acredita que o livro é mais rico em detalhes. No olhar da aluna, a adaptação deixa para trás aspectos políticos e sociais importantes, relacionados à escravidão. Explica que não há cenas no filme

que impactam tanto no que se refere à escravidão, além da cena na qual Prudêncio serve de cavalinho para Brás Cubas. Para Bianca, no filme seria interessante ter a cena que há no livro, a que Prudêncio aparece maltratando um escravo, quando esse torna-se um vendedor de escravos e Brás Cubas o vê ao caminhar na rua. A aluna evidencia o fato de a escravidão não ter sido retratada no filme como foi no livro. Ela faz essa crítica. É intrigante perceber que a crítica da aluna é a mesma de Stam (2008) que está colocada na análise/leitura feita do filme, neste capítulo da dissertação. Bianca continua sua fala fazendo uma leitura sobre a relação de Brás Cubas com aqueles que estão ao seu redor e lhes servem, como dona Plácida. Cubas os menospreza. A aluna sente falta no filme do viés filosófico que o livro aborda em relação à existência de dona Plácida. Essa parte não é mostrada no filme. Brás se coloca acima desses seres. Ele dizia que essas pessoas não tinham outra função na vida a não ser servir. Bianca sentiu falta desses aspectos no filme porque no livro isso é muito marcante, marcante principalmente por causa da época.

No que se referiu ao comentário de Bianca, disse aos alunos que o cineasta ao adaptar uma obra precisa fazer escolhas porque não consegue contemplar todos os aspectos presentes na obra fonte. Resta pensar se as escolhas foram inteligentes ou não. No caso de Klotzel, ele opta em não fazer a leitura sobre a escravidão. O que cabe perfeitamente na sua escolha de adaptador.

O aluno Tiago fala que a obra cinematográfica ajuda o espectador na percepção dos espaços, porque o diretor precisa analisar bem a obra literária para construir os espaços. Em seguida, comentamos sobre a metáfora contida no capítulo “O Cimo da montanha”, como foi transportada para o filme literalmente, para representar o ápice e a decadência do amor de Brás e Virgília.

Ao observar a maior parte dos comentários, percebi que os alunos, geralmente, fazem uma leitura partindo do que existe no livro e não há no filme, conservando a ideia de uma fidelidade obrigatória que não deve existir. Eles procuram todos os detalhes existentes no livro e acreditam que falta algo no filme, por esses detalhes não serem contemplados no filme. No desejo de rompimento dessa ideia é que criamos então o conceito de *literacinese*, e levamos esse conceito-experiência para existir em sala de aula. Em seguida, continuei discutindo com os alunos como as escolhas deveriam ser pensadas, por eles, para realizar a *literacinese*, ou seja, o exercício de escrita fílmica, o processo de criação do texto imagético que mais tarde seria arquitetado por eles. Falei ainda sobre o tempo de

duração de um longa-metragem e repeti a necessidade de fazer escolhas daquele que escreve com a câmera, pois não há como filmar um livro como ele escrito foi.

Em seguida, pedi aos alunos que começassem a falar em que momentos o filme é reflexivo como o livro. Se eles acreditavam que o filme carrega essa ideia. Gabriel comentou que o caráter reflexivo é percebido na cena que o defunto autor fala de Eugênia, moça coxa. Outros alunos fizeram a mesma leitura de Gabriel. A aluna Daniela discorre sobre a vaidade de Virgília, pois a mesma deixa de casar com Brás Cubas para casar-se com Lobo Neves, porque este lhe promete fazer marquesa. Virgília preocupa-se com o status, as aparências, e não com o amor. A aluna Fabiana fala do caráter reflexivo do livro. Ela acredita que no livro essa reflexibilidade é mais nítida, mais forte. Comenta então sobre o capítulo do romance machadiano intitulado “A borboleta preta”. Explana sobre as discussões provocadas nesse capítulo. Discute sobre o fato de a borboleta ser preta e não azul. Gabriel complementa a fala de Fabiana, dizendo que Brás tratou a borboleta preta com espanto, quis pegá-la e jogá-la fora, enquanto a borboleta azul não, apenas disse: “olha que coisinha bonita”. Para Gabriel foram duas reações diferentes para uma mesma situação, como a diferença que há no tratamento dispensado a umas e outras pessoas, tendo como base a aparência. A presença da borboleta no filme é vista na casa de Eugênia, uma vez que Machado, no livro, fala da borboleta referindo-se a ela.

Ainda falando sobre a reflexibilidade no filme, a aluna Gabriela comenta do capítulo intitulado “Das negativas”, colocado no final do filme assim como no livro. Nesse capítulo há uma reflexão sobre a vida e a morte e sobre o fato de Brás Cubas não deixar herdeiros.

Em seguida, pedi que eles falassem do narrador da obra fílmica, do narrador materializado na tela, que conversa com o espectador, das impressões deixadas pelo narrador. O aluno Tiago disse que quando leu o livro imaginou que o narrador no filme viria por meio de uma voz, que preferiria esse narrador por meio só da voz. Mas, considera muito interessante o narrador como construído no filme. Ele acredita que se tivesse assistido ao filme sem ler o livro, não teria refletido tanto. Para Tiago, o livro possibilitou uma reflexão maior sobre a escravidão, a discriminação, o poder. Ele continuou dizendo que o filme mastiga bem a história. Gabriel gostou da materialização do narrador. Para ele, é como se a vida de Brás Cubas passasse diante dele mesmo. Como se tudo que Brás vivera (o que ele mostra/conta) tivesse

culminado nele, nele Brás morto, o homem que era. O narrador defunto ironiza várias fases e acontecimentos da própria vida. Fabiana observa que o narrador conversa com o leitor e, assim como no livro, no filme para a cena e conversa com o espectador.

O horário da aula aproximava-se do fim. Então, falo rapidamente sobre o estilo machadiano preservado no filme: conversa com o leitor, as digressões, o vai e vem do texto. A aluna Rayele disse acreditar que o narrador materializado no filme facilitou o entendimento da história. Alzira percebeu diferenças na descrição da roupa do Quincas Borba, no livro; as roupas eram mais gastas que no filme. Fica nítido na última fala da aluna, como em muitas das que foram proferidas nesse dia, o desejo, por parte dos alunos, de encontrar fidelidade na leitura comparada entre o filme e o livro. Percebemos como a marca da fidelidade é impressa em suas leituras. A partir disso, partimos do desejo de instaurar a *literacinese*, a quebra da fidedignidade, nesse processo de transposição de um texto ao outro, como caminho a ser seguido e, assim, a instaurar possibilidades de escolhas numa leitura/criação imagética a qual os alunos, mais tarde, se predisporiam a realizar.

2.4 Diário das horas da sétima arte: as primeiras oficinas

No início do mês de setembro, realizei com os alunos as primeiras oficinas sobre adaptação e análise/leitura do filme *Memórias Póstumas* de Klotzel. As apresentações foram feitas por meio de slides e vídeos. O material trabalhado com os alunos está neste capítulo da dissertação (subtítulo 2.1).

No início da oficina, os alunos fizeram muitos comentários quando usei a frase de Benjamin “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 205) para explicar sobre adaptação, para dizer que no mundo atual as histórias estão sempre sendo recontadas, ganhando uma roupagem nova, pois recontar histórias parece ser uma necessidade humana. Os alunos então começaram a dar exemplos de adaptação; novelas que foram filmadas de novo, os clássicos da literatura para o cinema com uma nova versão etc. Falamos sobre o

filme *A invenção de Hugo Cabret*. Conteí a história do filme para dizer que as primeiras adaptações foram feitas por Georges Méliès. Os alunos que viram o filme fizeram comentários. Depois, expliquei sobre a diferença entre as linguagens com as quais trabalha a literatura e o cinema e perguntei aos alunos: “se a matéria com a qual se trabalha é diferente para cada uma dessas artes, então o que também seria diferente”. Boa parte dos alunos respondeu: a maneira de entender, de receber o texto. Em seguida, expliquei a eles sobre o fato de o filme não ter obrigação de ser fiel ao livro adaptado. Isso gerou surpresa entre os alunos. Por meio da explanação sobre adaptação cinematográfica, ia inserindo na turma o conceito ora criado de *literacinese*. Pois este é o que propomos realizar na leitura literária-fílmica trabalhada em sala de aula. Com o intuito de provocar inquietações, mudanças na maneira de olhar para o cinema adaptado.

Em seguida, continuei explicando, segundo os estudiosos, o que torna interessante uma adaptação fílmica. A aluna Bianca chamou atenção para olharmos uma adaptação sabendo que ela é uma leitura sobre um determinado livro e, que quem a constrói, precisa fazer escolhas. O diretor escolhe aquilo que para ele é mais importante e deixa algumas coisas pelo caminho. Falamos que o diretor ao construir o filme identifica sua essência e preserva-a, se assim desejar. O que escapa a isso é modificado por ele, retirado ou acrescentado. Acrescentei que o diretor escolhe fazer uma determinada leitura daquele texto literário e assim procede. Dei o exemplo do filme de Klotzel, quando ele escolhe não mostrar a escravidão como faz Machado no romance e privilegia no filme o caráter reflexivo do livro.

Logo depois, a conversa apontou para a discussão de como alguns recursos literários seriam transportados para o audiovisual: como um sonho ou os pensamentos dos personagens. Falamos do filme *Kill Bill*, das cenas em preto e branco e da presença do amarelo na personagem interpretada por Uma Thurman. Pedi aos alunos que o discurso que sempre ouvimos “não gostei do filme porque não é como o livro” acabasse ali. Eles me prometeram que sim. Seguimos falando dos motivos que levam alguém fazer uma adaptação, segundo Hutcheon (2011). Falamos do filme *Deu a louca na Cinderela*, da leitura proposta no mesmo, na desconstrução do modelo clássico. O aluno Daniel comentou sobre o filme *A branca de neve e o caçador*. Para ele, o filme é interessante.

Sigo, durante toda a oficina, falo sobre como os alunos farão o texto audiovisual adaptado. Nas questões que terão de pensar. Digo a eles que terão de fazer um estudo do conto que adaptarão e pensar nas escolhas que serão feitas. Os alunos falam dos jogos de videogame que são adaptados de filmes e filmes adaptados de jogos de videogame. Falamos da conversa constante entre textos. Comentamos sobre a metáfora de Genette (2007), que adaptação é como um palimpsesto. Falamos do filme *Os famosos e os duendes da morte*, sobre seu processo de construção. O aluno Tiago já assistiu ao filme. Ele comentou sobre o lugar onde se passa a história, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Por fim, discorreremos sobre o mais importante quando eles fossem assistir a um filme adaptado: não pensar na fidelidade do filme ao livro, mas sim, nas escolhas feitas pelo diretor da obra. Terminamos assim a oficina sobre adaptação.

Em seguida, iniciamos a análise/leitura comparada entre o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e o filme *Memórias Póstumas* de Klotzel. A análise/leitura feita com os alunos é a mesma contida neste capítulo (subtítulo 2.2).

Primeiramente, falei da transposição dos ingredientes narrativos do livro para o filme. Perguntei aos alunos porque Machado de Assis era chamado de Bruxo do Cosme Velho. O aluno Tiago respondeu que era porque ele vivera no bairro do Cosme Velho, no Rio de Janeiro. Acrescentei que quem primeiro o nominou assim fora Drummond, em seu poema “A um bruxo com amor”. O primeiro ponto a ser abordado na análise foi sobre a flexibilidade presente no texto literário e fílmico. Perguntei aos alunos em que momento eles perceberam a reflexão no filme. Gabriel referiu-se ao episódio de Eulália (a moça coxa), o episódio da moeda, no qual os dois personagens Brás Cubas vivo e morto coexistem. O aluno Victor falou dos momentos nos quais o narrador para a narrativa e chama a atenção do espectador, sendo que em muitos desses momentos há reflexão. Os alunos disseram perceber que, no filme, o diretor privilegia o caráter reflexivo uma vez que é uma característica marcante na obra machadiana, que Klotzel quis manter em sua criação. Em seguida, falamos sobre o narrador e sua edificação na obra de Klotzel. Os alunos disseram que a maneira como o narrador é construído facilita a compreensão do filme. Bianca fala que a presença do narrador é audiovisual, com imagem e voz. Dá-se a impressão de constante companhia para o espectador, como no livro a voz do narrador o faz. Em seguida, comentamos a respeito do humor do narrador. Os

alunos acreditam ter sido interessante a escolha do diretor, ou seja, construir o narrador da maneira como construiu; materializado, onipresente e conversando com o espectador, uma vez que na obra temos conhecimentos dos fatos pela visão do narrador. Nesse momento deu-se o término do horário da aula. Então, encerramos os trabalhos nesse dia.

No outro dia, onze de setembro, retomamos para a análise/leitura comparada. Começamos a falar sobre as digressões, como essas foram colocadas no filme. Coloquei cenas do filme que exemplificam a digressão. Nesse momento, ocorre um problema com o som do projetor multimídia e então tenho que parar a oficina. O aluno Víctor tenta solucionar os problemas técnicos. Minutos depois, resolvido o problema, voltei a exibir cenas do longa-metragem e explicá-las. Em seguida, tivemos outro problema técnico, novamente interrompi a aula. Depois de alguns minutos, retomamos, porém o horário da aula já havia avançado. Continuamos falando da cena que Brás, no velório do pai, discorre sobre o nariz. Em seguida, assistimos a cena na qual Brás faz uma reflexão sobre a importância das pernas. Fiz um breve comentário sobre as cenas. Deu-se o fim do horário da aula.

Assim, em decorrência dos problemas enfrentados com os equipamentos de trabalho (projetor multimídia), só conseguimos encerrar a análise/leitura comparada entre os textos, dia dezessete do mesmo mês. Ou seja, uma semana depois de termos iniciado. Nesse dia, retomamos os trabalhos falando sobre a cena hipotética do filme para representar os pensamentos de Brás Cubas. Perguntei aos alunos de que maneira eles poderiam representar no texto audiovisual criado por eles, o pensamento de um personagem. Tiago respondeu sobre a utilização do preto e branco ou a imagem turva, embaçada, numa cena a fim de representar o pensamento. Mostramos a cena. Os alunos comentaram que ao assistir ao filme pensam, no primeiro momento, que a cena hipotética é verdadeira na narrativa e por isso se assustam.

Em seguida, comentamos sobre como o narrador do filme perfaz os caminhos do narrador do texto; mostrando os momentos que ele fala para alguma cena e também quando conversa com o espectador. Pergunto aos alunos se essa foi uma escolha inteligente do diretor, eles respondem que sim. O aluno Víctor disse que assim há uma maior interação com o espectador. Seguimos falando sobre o olhar desencantado do narrador e de seu delírio de morte. Mostramos a cena. Víctor perguntou que interpretação poderia fazer do momento que a câmera se desloca

lateralmente e o narrador a acompanha. Expliquei, então, sobre os dois pontos de vista do cinema: o objetivo e o subjetivo. Disse que estudaríamos esse assunto de forma mais aprofundada nas oficinas sobre linguagem cinematográfica. Disse-lhe também que o jogo com a câmera poderia ser interpretado com o uso do ponto de vista objetivo (o olhar do espectador é o olhar da câmera), como uma chamada ao espectador para acompanhar o narrador, os dois têm de estar em sintonia, um não poderia estar à frente do outro (como sugere o movimento de câmera).

Os alunos continuam questionando. A aluna Gabriela pergunta da seleção do diretor em colocar a atriz que interpreta Virgília também para interpretar a Mãe Natureza. Explico que Virgília é o grande amor da vida de Brás Cubas, dentre as mulheres do romance é a que ocupa mais espaços e maior importância. A amada de Cubas assume as rédeas da vida dele na maior parte da narrativa, como a Mãe Natureza que na visão apresentada no livro e como aparece no filme, tudo comanda. Gabriel pergunta se Machado de Assis era ateu. Respondo que não sei, mas digo-lhe que Machado tem um profundo conhecimento bíblico.

Continuamos a conversa falando da personalidade de Brás Cubas. Assistimos a mais cenas. Falamos da coexistência dos Brás Cubas, que no filme é mais perceptiva. Passamos, então, a fazer leitura de algumas cenas. A primeira, a do “Velho diálogo de Adão e Eva”. Mostramos a cena e comentamos. Para os alunos a cena foi bem construída. Falamos da cena em que Brás mata um pássaro e o narrador defunto faz uma reflexão sobre a morte. Perguntei aos alunos se, para eles, a cena foi bem construída ou não. A aluna Letícia disse não, pois não casa com a imagem, o texto que o defunto autor utiliza na cena: “mas, na morte, que diferença! Que desabafo! Que liberdade! Como a gente pode sacudir fora a capa, deitar ao fosso as lantejoulas, despregar-se, despintar-se, desafeitar-se, confessar lisamente o que foi e o que deixou de ser!” (MACHADO, 1994, p. 41). O passarinho era livre para voar, podia ir e vir e lhe é retirada essa liberdade.

Em seguida, vimos como Klotzel utilizou as artes plásticas no filme. Inclusive sobre a voz do rádio (uma invenção futura) anunciando a sua gloriosa invenção “o emplastro Brás Cubas”. Passamos algumas cenas para exemplificar. Os alunos disseram que a presença das artes plásticas é interessante para representar os momentos históricos do país, como para dar uma noção de tempo, e especialmente a utilização do rádio. Depois, falamos sobre o capítulo “O pico da montanha” e de

sua representação imagética. Os alunos concordaram ao dizer que a cena foi arquitetada de maneira interessante.

Continuamos falando do olhar do diretor André Klotzel. Sobre isso, comentamos a cena em que Klotzel explicita as traições de Marcela e a cena em que Lobo Neves convida Brás Cubas para ser secretário de governo da Província que ele, Neves, seria ministro, na qual parece ser conhecedor da traição da mulher com o amigo. Também a cena que Lobo Neves fala da superstição em relação ao número treze e, por fim, a cena na qual Cubas e Neves se consolam mutuamente, quando da perda do filho de Virgília. Os alunos foram percebendo claramente as diferenças entre as obras. Falamos novamente da conversa do narrador defunto com o espectador. Ainda, comentamos sobre a crítica de Robert Stam à não presença da crítica à escravidão no filme.

Encerramos falando do personagem Brás Cubas, de suas frivolidades, das oportunidades que tivera de mostrar-se um ser mais humano, mais rico interiormente, mas que deixara escapar. Bianca comenta que Cubas até conseguiu ver qualidades em Eugênia (a moça coxa) e que pensara em casar-se com ela, porém o defeito físico da moça ganhou uma proporção tão grande para ele que suplantou todas as qualidades da menina. Os alunos comentam ainda do fato de, no livro, Prudêncio esquecer suas origens de escravo e repetir com um escravo o mesmo que sofrera de um branco. Falei novamente que ao produzir um texto audiovisual adaptado é necessário realizar escolhas, como os próprios alunos puderam perceber com a leitura que fizemos da obra em questão. Disse-lhes que é importante perguntar o que pode ser retirado, o que pode ser mantido, o que pode ser acrescentado nesse processo de criação.

Por último, fiz rapidamente minhas considerações acerca da obra de André Klotzel. Retomei mais uma vez a discussão que o filme não precisa ser fiel ao livro. Tiago concluiu dizendo que o roteirista, ao arquitetar uma obra cinematográfica, imprime suas impressões acerca daquela obra. Ainda comentei sobre o filme *Abril despedaçado* de Walter Salles e da obra da qual é adaptado. Expliquei o quanto o filme adaptado é diferente do livro. Disse aos alunos que ao criar o texto audiovisual, eles colocariam o olhar deles sobre aquele texto e que para perpetrar ricas escolhas, o texto fonte deveria ser bem estudado. No findar desse momento, percebemos que a *literacinese* já adentrara o espaço das discussões em sala de aula, que sua proposta já podia ser reconhecida e assumida pelos alunos, para mais tarde esse

conceito-experiência ser vivido na tessitura do texto imagético que desejávamos edificar. Nesse momento, findou-se o tempo da aula.

2.5 Diário das horas da sétima arte: o segundo olhar para o texto fílmico adaptado

Ao terminar as oficinas sobre adaptação e a análise/leitura do filme *Memórias Póstumas* de Klotzel, os alunos leram o conto *Lúcia McCartney*, de Rubem Fonseca, e realizaram trabalhos em sala de aula sobre o mesmo. Logo depois, assistiram ao filme *Lúcia McCartney*, adaptação televisiva com características fílmicas, feita do conto homônimo de Rubem Fonseca, com direção de Roberto Talma. Uma semana depois, conversamos sobre o filme, estávamos ainda no mês de setembro. Disse aos alunos que estava ali para ouvir a leitura deles sobre o filme. Os alunos, então, começaram a pontuar algumas divergências entre as obras literária e fílmica. O aluno Rômulo disse sentir a relação de Lúcia e Isa de forma diferenciada do texto literário para o texto fílmico. No conto, a relação das amigas parece não ser boa, tampouco de cumplicidade, ao contrário do filme, no qual parece haver mais cumplicidade entre ambas. A aluna Fabiana, mais tarde, ratifica esse aspecto também entre as amigas.

Em seguida, a aluna Gláucia disse que a fala dos personagens do conto fora preservado em quase toda sua integridade no filme. Também ela comentou que a descrição física dos personagens como é feita no texto fonsequiano é mantida na adaptação. Gabriel falou da escolha dos atores Taumaturgo Ferreira e Fernanda Torres para vivenciar José Roberto e Lúcia McCartney. Para ele, no conto, Lúcia é descrita bem jovem, o que não lhe pareceu representar a atriz fisicamente. Seguimos, discutindo sobre a atuação de Fernanda Torres no papel de Lúcia para que os alunos não tivessem dúvida de sua boa interpretação.

Logo depois, o aluno Víctor comentou sobre os espaços (cenografia) bem construídos no texto audiovisual. Isabela seguiu dizendo que as cenas hipotéticas presentes no texto literário foram transpostas para o texto fílmico. Víctor falou da diferença na quantidade de homens presentes no apartamento de José Roberto do conto para o filme. Perguntei a ele se isso provocaria uma alteração de sentido no

texto. Os outros alunos responderam que não. E então, perguntei que diferença do conto para o filme provocou mudança de sentido. Daniella falou sobre o personagem Chico do filme, que não existe no texto literário. Continuei questionando os alunos sobre essa mudança. Daniella disse que Chico gostava de Lúcia. Continuei perguntando sobre a função de Chico na narrativa fílmica. Gabriel explicou que Chico era o oposto de José Roberto. Chico manifestava o sentimento que tinha por Lúcia, declarava-o abertamente. Enquanto, José Roberto era mais reservado e misterioso, usava metáforas em suas cartas para revelar seu amor por Lúcia. Os alunos compreenderam que Lúcia ansiava de José Roberto ao que Chico lhe ofertava; estar aos seus pés. Comentamos, então, sobre o final trágico destinado ao personagem Chico e que esse final, muitos espectadores esperam, devido ao desenrolar da narrativa, que seja de Lúcia. Os alunos entenderam que o diretor transfere esse final para Chico. Dessa maneira, os alunos vão percebendo como essas escolhas, feitas pelo adaptador, vão se configurando, e assim vão se aproximando desse universo de criação, por meio da *literacinese*.

Para encerrar a discussão acerca desse aspecto do filme, o aluno Gabriel discute sobre o fato de a maioria das pessoas ambicionarem aquilo que não tem e não se voltarem para aquilo que tem e, também como Lúcia, desejar alguém que a ame do jeito idealizado por ela, não compreendendo a maneira que o outro sabe amar, quando é a única maneira que o outro tem para amar.

A aluna Fabiana levanta a discussão sobre a solidão, de como a solidão é enfocada no livro e filme. A solidão, no texto fonsequiano, é colocada sobre aspectos condicionais e opcionais. O primeiro, vivenciado por Lúcia, quando José Roberto a abandona; o segundo, tido por José Roberto como escolha de vida. Fabiana, fala da solidão colocada nos espaços escuros do filme. Tiago disse, mais tarde, que o apartamento de José Roberto tem um ar de estranheza como o personagem era. Gabriel acrescenta que o cenário confuso nos remete a confusão interior vivida pelo personagem. Falamos, então, da cenografia do apartamento de José Roberto, fizemos uma leitura do mesmo (essa leitura foi retomada no capítulo sobre linguagem cinematográfica, na parte que compreende a cenografia e a cor). Em seguida, fizemos uma leitura da cenografia e cor presentes nos espaços em que Lúcia é inserida.

Continuamos falando do personagem José Roberto, da interpretação de Taumaturgo Ferreira, do figuro com roupas escuras, ternos, meias e sobre o que o

figurino transmitia do interior do personagem (essa leitura é retomada no capítulo sobre linguagem cinematográfica, na parte que compreende o figurino). Bruna disse que o ator conseguiu transmitir toda carga de solidão presente no personagem fonsequiano. Sobre as indumentárias de José Roberto, ela comenta que já leu pesquisas que o modo de vestir de uma pessoa diz de sua personalidade, como os executivos que vestem ternos, usam roupas mais fechadas, são pessoas racionais, calculistas, que, geralmente, não agem por impulso. Falamos dos momentos nos quais José Roberto retira o terno. Os alunos comentaram sobre esses momentos, ou seja, as cenas. Eles não lembravam qual era a roupa que Roberto vestia em seu último encontro com Lúcia. Então, fiz o comentário sobre a roupa. Perguntei a eles porque José Roberto não mostrava os pés, em nenhum momento, na narrativa fílmica. Quando estava sem sapatos, estava com meias, até mesmo nos momentos de intimidade com Lúcia. Os alunos responderam que devido ao fato de o personagem ser misterioso e não se permitir desvelar totalmente. Referi-me a parte do conto que revela essa característica do personagem:

(O cliente tira a roupa e debaixo da camisa tem outra camisa e debaixo da calça tem outra calça e debaixo do sapato tem outro sapato. As roupas já estão batendo no teto. José Roberto continua tirando roupas do corpo com rapidez cada vez maior e dizendo importantes coisas em alemão.) (FONSECA, 1994, p. 256).

Logo depois, perguntei aos alunos se consideravam o filme uma interessante leitura do conto e pedi que explicassem. Bruna disse que gostou da construção dos espaços fílmicos e acredita que aquilo que, não existe no conto e, foi acrescentado ao filme, foi bem pensado, bem optado. Gláucia falou que ao ler o conto imaginava Lúcia como uma prostituta mais depravada e, no filme, percebeu-a bem comportada para os padrões de uma prostituta. Victor falou sobre Isa, amiga de Lúcia, de sua função no conto, como um prenúncio daquilo que a protagonista iria ainda viver. Lúcia perfaz os mesmos caminhos de Isa: vive um grande amor e é abandonada pelo mesmo. Pergunto a turma se esse aspecto é preservado no filme. Discutimos e verificamos que sim. Fabiana volta a falar sobre a solidão.

Já por se aproximar o fim do tempo da aula, pedi aos alunos que falassem das escolhas feitas pelo diretor e se as mesmas enriqueceram ou empobreceram o filme e obviamente explicassem. Letícia comenta sobre a trilha sonora com músicas dos Beatles, uma vez que Lúcia é chamada de Lúcia McCartney por conta de sua

paixão pela banda britânica. No conto, Lúcia ora ou outra fala da banda e de sua preferência pelas canções de Lennon e McCartney. No filme, além de Lúcia revelar suas predileções musicais pelos Beatles, isso é transportado para a trilha sonora, sendo todas as músicas dos Beatles.

Rayele fala sobre a retirada do filme dos personagens tios de Lúcia, que aparecem no final da narrativa literária. A aluna acredita ter sido importante a escolha feita pelo diretor, pois a mesma não interfere no desenrolar da história, tampouco subtrai efeitos de sentido. Ela acrescentou que os sentires dos personagens foram transportados para a linguagem cinematográfica (cenografia, figurino, cor) como já havíamos comentado. Os alunos Tiago e Gabriel continuaram implicando com os atores Taumaturgo Ferreira e Fernanda Torres. Houve um momento de muitos risos na turma. Defendi os atores. Eles começaram, então, a sugerir outros atores para o papel de José Roberto. A turma continuou rindo. Cessado os risos, a aluna Alzira comentou sobre a interpretação de Taumaturgo Ferreira. Ela disse que a frieza do personagem era transmitida pela fisionomia do ator, no modo de sorrir torto, de falar, no olhar frio.

O aluno Víctor falou sobre ter gostado do filme e justificou por meio da fidelidade a obra fonte. Chamei a atenção dos alunos e pedi novamente que eles parassem de evocar a fidelidade como critério de avaliação para o texto fílmico. Alzira falou sobre a sobreposição de imagens em uma cena do filme, digo-lhe que o recurso é chamado de fusão. Gláucia falou das cenas da boate onde Lúcia dançava quase todas as noites, das grades presentes naquele espaço. Falamos, então, dos significados das grades que cercam Lúcia. Alzira falou da racionalidade da qual Lúcia é revestida no final do conto como também do filme.

Por fim, os alunos disseram acreditar ser rica a adaptação de Roberto Talma. A única ressalva, no final ainda feita, foi sobre os atores. Alzira disse gostar do final por não ser piegas, e sim mais semelhante à realidade. Gabriel falou sobre a presença de Lúcia na vida de José Roberto. Tiago disse que a adaptação independe da história escrita. Terminei agradecendo aos alunos e dizendo que nosso próximo passo seria as oficinas sobre linguagem cinematográfica.

Sentimos a necessidade de realizar a leitura do texto literário-fílmico *Lúcia McCartney* por acreditarmos ser fundamental, para os alunos, conhecer uma adaptação tendo um conto como texto fonte, uma vez que esse seria também o gênero textual utilizado para a escrita fílmica, no exercício de *literacinese*. A partir

das duas leituras cinematográficas concretizadas, partimos para mais um passo no caminho da confecção de novas percepções dos *litecineastas*.

III O CINEMA E SUA ESCRITA

3.1 A linguagem cinematográfica¹⁹

Nas oficinas sobre cinematografia foram estudados, pelos alunos, movimentos de câmera, cenografia, trilha sonora, som, continuísmo, iluminação, direção, atores, figurino e outros. Foi importante que o aluno se familiarizasse com a linguagem cinematográfica, conhecesse como se dá a composição desses elementos numa obra fílmica. Como esclarece Marcello (2008), ressaltando a importância de tais estudos de linguagem, “no cinema, como é sabido, câmera, luz, som, montagem, composição de planos combinam-se de forma particular, articulando-se no interior de uma gramática específica, com múltiplas sintaxes” (MARCELLO, 2008, p. 30). Ou seja, as incomensuráveis combinações desses elementos no discurso cinematográfico possibilitam diversas construções fílmicas e, com elas, numerosos efeitos de sentido. Santana (2011) bem explica esses encontros, referindo-se ao filme *Corra, Lola, corra* (1998), de Tom Tykwer:

É, pois, no imbricamento da música com a imagem que se multiplica o processo dialético dos códigos cinematográficos, de seus usos e expressividades. Como acontece com o espectador que ao ser sugado pela imagem de Lola, em diabruras mil, percorrendo escadarias, ruas, trânsito engarrafado, acidentais percalços urbanos, é levado, a reboque, para diversas sugestões poéticas que o filme possibilita. A música converge e intensifica o jogo da imagem e do desenho animado, acompanhados por um movimento de câmera- astuciosamente frenético- que surge ritmado pela ofegante e eletrônica musicalidade a provocar uma maior expressividade na destrambelhada corrida da protagonista. [...] A música se faz tão necessária quanto o vermelho dos seus cabelos, a blusa que cola em seu corpo como se ali transpusesse o coração ansioso, os *travellings* ofegantes, marcados pela procura do olhar e a luz que projeta sua ansiedade de percorrer a cobiça do próprio viver. (SANTANA, 2011, p. 95)

O cinema é arte coletiva no seu processo de construção e também de recepção. Na recepção, a reação do público é a soma das reações individuais que são dependentes do caráter coletivo que cada reação individual carrega. Neste aspecto Benjamin nos diz que “o decisivo, aqui, é que no cinema; mais que em

¹⁹ Este capítulo da dissertação foi elaborado a partir das consultas feitas na Internet. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Terminologia_de_cinema>. Acesso em: 26 Ago. 2014. Também foi baseado na dissertação de mestrado de Sirino, no livro “Tu e o Cinema”, de Franz Weyergans, e no material didático “Estudos Cinematográficos: leitura, imagem e som”, de Santana (2012).

qualquer outra arte, as reações do indivíduo, cuja soma constitui a reação coletiva do público, são condicionadas, desde o início, pelo caráter coletivo dessa reação.” (BENJAMIN, 1994, p. 188). Também Aumont (2004) manifesta essa ideia quando se refere ao viajante de trem e ao espectador como “sujeitos de massa”, porque são, ao mesmo tempo, anônimos e coletivos. Em ambas as situações – a de fazer uma viagem ou de assistir a um filme – quem as realiza estará sempre na companhia de outros. Já que essa experiência tem caráter coletivo. No entanto, o experienciar dos sentidos desse momento é individual. As emoções advindas desse momento não são alheias ao viajante e ao espectador.

Quanto à criação de um filme, Scorsi (2005) lembra-nos sua qualidade de arte coletiva “[...] o filme [...] se caracteriza como um trabalho de equipe. A subjetividade do cineasta comanda o trabalho, é verdade, mas ele dependerá de um sem-número de pessoas que, intermediando sua subjetividade, produzirá um longa-metragem.” (SCORSI, 2005, p. 52). Essa compreensão do cinema como arte coletiva foi transmitida aos alunos durante as oficinas sobre linguagem cinematográfica.

O suporte teórico ensejado pela letra benjaminiana serviu ao propósito de acrescentar a esse trabalho o acento filosófico de sua escrita acerca da sétima arte, pois para Benjamin, o cinema foi uma das artes que contribuíram para repensar conceitos que durante muito tempo estavam cristalizados. Por meio da reprodutibilidade técnica, sua existência foi se alicerçando e alcançando muitas pessoas. Para o filósofo alemão, a massificação do objeto de arte reproduzido atinge sua expressão máxima no cinema, que carrega um aspecto de renovação. Para Benjamin, a reprodução técnica da obra de arte possibilita sua democratização. No caso do cinema, essa condição é essencial, pois ele precisa dela para existir. O autor, sobretudo, nos fala que o cinema revoluciona a maneira de apresentar a imagem de uma forma totalmente nova, já que há mudanças abruptas de tempo e lugar na sucessão das imagens, e como o processo de montagem do cinema cria a ilusão. Essa ilusão criada torna-se mais forte na sociedade imagética na qual vivemos, por isso entendemos o quão urgente é a educação do olhar.

Para propor a quebra dessa ilusão, com a qual o espectador fica, é preciso descobrir que o cinema é feito, sobretudo, de técnica. Conhecer a técnica é passo importante para desenvolver o potencial artístico que a sétima arte proporciona. Com os alunos, partimos do estudo e criação dos planos cinematográficos. Foi possível, em conformidade com Bergala, trabalhar a “pedagogia do fragmento”.

Fernandes (2011) explica tal pedagogia: “esse trabalho com o fragmento considera o plano como a menor unidade de um filme que possibilita o desenvolvimento de um olhar para a criação/autoria do filme. Analisando-se uma unidade menor, pode-se unir a abordagem analítica à iniciação à criação.” (FERNANDES, 2011, p. 90). Essa decomposição da imagem realizada pelo aluno na construção de uma escrita fílmica e na sua leitura o levou a adquirir um olhar de análise, não levado pela distração da qual nos fala Benjamin.

Marcello e Fischer (2011) assim apostam na presença do cinema na escola:

[...] a proposta é que se explore ao máximo um trabalho com e a partir das imagens, dos modos pelos quais o diretor construiu a narrativa, das escolhas de planos, de cores, de fotografia, de trilha sonora, de diálogos e inclusive da seleção de locação e de atores. O encontro com essas escolhas é o que nos permite entrar em contato também, e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças. (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 510)

Apropriarmo-nos do cinema com o domínio de sua linguagem é imprescindível para adquirir por meio dele um olhar sobre o mundo. Isso pressupõe enxergá-lo não como um mero suporte para a educação, pois o filme é uma fonte de formação humana, estando contaminado por valores, modelos comportamentais e modos de compreensão da vida.

Nesse caminho, apresentamos aos alunos a noção de código, aspecto importante na compreensão da linguagem cinematográfica.

Para Christian Metz (1972 apud LEITE, 1984, p. 13),

Os códigos de um filme, definidos como uma unidade de discurso podem ser de dois tipos: específico (cinematográficos) e não específicos (não ou extracinematográfico). [...] Códigos não específicos, ou extra cinematográficos, são aqueles que, enquanto incorporados dentro de um dado filme, podem também ser autonomamente significantes fora do universo do filme, ou podem ser expressos em várias linguagens (códigos narrativos, códigos de vestuário, códigos gestuais). (METZ, 1972 apud LEITE, 1984, p. 13).

Ainda segundo Metz (1972), os códigos específicos são aqueles próprios apenas do filme, isto é, eles não ocorrem em romances ou outros sistemas de comunicação. A soma dos códigos cinematográficos é a linguagem cinematográfica.

Ao estudar a linguagem cinematográfica e os diversos códigos que a compõe, o aluno compreendeu que a construção que no texto literário se dá por meio da palavra escrita, dá-se no cinema por meio da imagem e os elementos arraigados

nela. Essa imagem, elemento de linguagem, é o protagonista no processo de feitura de um texto imagético. Os alunos tiveram a oportunidade de descobrir a carga de intencionalidade implícita, depositada pelas mãos daqueles que o constrói, na tessitura do texto cinematográfico, pois a construção da imagem toma ricas proporções quando bem posicionada por meio de enquadramentos, angulações etc. Sobre a imagem no cinema, Marcello e Fischer (2011) comentam sobre sua força inexaurível:

[...] entendemos que a imagem é irreduzível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis – não por incompetência daquele que olha, mas por resistência da própria imagem, que desdobra os ditos que se fazem sobre ela, sempre em novas possibilidades, portanto, em novos ditos, que por sua vez não darão conta, por mais que se esforcem, em abarcá-la por completo. (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 508)

A transladação dos ingredientes do texto literário para a imagem construída no filme é meio de interlocução, ela consiste no diálogo que é estabelecido entre o espectador e a obra, há comunicação entre ambos. Quando bem orquestrados os elementos cinematográficos são perfeitamente capazes de traduzir os elementos constitutivos do texto fonte. Eles são materializados na imagem fílmica. Cada código de um filme pode ser provido de significação. Cor, figurino, cenografia, som, entre tantos outros podem ser carregados de representação simbólica, já que os signos imagéticos quando bem elaborados criam sentidos. “[...] O cinema, ao ‘reinventar’ a literatura, utiliza mecanismos próprios para expressão da poeticidade textual, como cenários, posição de câmeras, cores, música, entre outros aspectos.” (SANTOS; PINHEIRO-MARIZ, 2012, s/p).

Para Bordwell (2008 apud SANTANA, 2012, p. 29), “a cada momento, em grande parte do cinema narrativo, a ficção é orquestrada para nosso olhar pela encenação cinematográfica, que é construída para informar, manifestar ou simplesmente encantar visualmente. Somos afetados, mas não percebemos” (2008 apud SANTANA, 2012, p. 29)

Os elementos da linguagem cinematográfica podem ser reconhecidos como:

CENA- É uma unidade de tempo e de espaço em que se desenrola uma parte do filme. Pode-se entender a cena como a menor unidade fílmica com significado completo.

CORTE- No plano cinematográfico, é literalmente o corte da película ou a interrupção do registro pela câmera. No plano fílmico, acontece um corte, quando há descontinuidade da imagem mostrada na tela, correspondendo a uma mudança de planos, possivelmente com enquadramento e angulação diferentes. O trabalho de montagem de um filme consiste em recortar as gravações e colar, em seguida, as partes selecionadas, em uma ordem determinada, dando ao filme sua versão definitiva.

FOTOGRAMA- É cada uma das imagens fotográficas estáticas captadas pelo equipamento de filmagem, as quais, projetadas em uma certa velocidade, produzem a ilusão de movimento aos olhos humanos. Para que haja o efeito de movimento, é necessário que as imagens sejam capturadas e, depois, exibidas à velocidade de 24 fotogramas por segundo. Isso acontece, porque nosso olho não é capaz de ver o que se passa dentro de um intervalo menor que a vigésima quarta parte de um segundo.

FADE-IN- É a gradativa aparição da imagem, a partir da tela escura, em oposição ao fade-out.

FADE-OUT- É o gradativo escurecimento da imagem, até o preto total, em oposição ao fade-in.

FUSÃO- Consiste na passagem gradativa, com sobreposição, de uma imagem para outra. A fusão ocorre entre duas imagens.

SEQUÊNCIA- Conjunto de planos (ou cenas) que estão conectados pela narrativa, com uma relativa unidade interna. Divididas em planos ou plano-sequência. Um filme convencional é formado por algumas poucas sequências, cada uma compreendendo uma etapa mais ou menos separada das outras pelos acontecimentos que desenvolve. Dentro de uma sequência, pode haver lacunas de tempo, isto é, eventos que se supõe ocorrer, embora não sejam mostrados na tela. A isso, dá-se o nome de elipse.

PLANO-SEQUÊNCIA- Segundo o teórico Jacques_Aumont (2006), o que caracteriza o plano-sequência não é apenas a sua duração, mas o fato de ele ser articulado para representar o equivalente de uma sequência.

TOMADA- É cada captura feita de uma determinada parte do filme, com o objetivo de se chegar àquela mais perfeita. A mesma parte pode ser encenada e registrada repetidas vezes, para que seja possível selecionar a melhor, a que será, enfim, utilizada na versão que vai às telas. Esse recurso pode ser apontado com um dos diferenciais existentes entre o cinema e o teatro, já que as cenas deste, embora possam ser ensaiadas à exaustão, não estão livres dos erros humanos, ao serem apresentadas ao público, ao contrário das cenas cinematográficas, que podem ser tratadas por técnicos competentes, a fim de eliminar erros de vários tipos.

ENQUADRAMENTO- É a ação de selecionar determinada porção do cenário para visualizar na tela. Dependendo do enquadramento, uma paisagem pode aparecer com mais céu, mais árvores, mais água. Uma pessoa pode aparecer inteira na tela, ou pode-se preferir por mostrar apenas seu rosto.

PLANO- Uma definição útil é de que plano é o intervalo que há entre dois cortes. Isto é, trata-se de um quadro ou aspecto do filme rodado sem interrupção. O plano é considerado a menor unidade fílmica. O referencial para a classificação dos planos cinematográficos é o tamanho da figura humana dentro do quadro, podendo ser:

PLANO

Tendo como referência o espaço físico:

Grande plano geral- O plano mais aberto ou abrangente é o grande plano geral. Sua principal característica vem de sua função: passar ao espectador referência geográfica. É importante destacar que, pela distância da câmera para o objeto, é (quase) impossível se reconhecer uma pessoa, mas permite reconhecer a existência de uma multidão de pessoas. Geralmente, é utilizado no começo de uma sequência para passar ao espectador a referência do local onde acontece a ação. Tem função descritiva.

Plano Geral- Ângulo de visão menor que o Grande Plano Geral. Privilegia o cenário. É possível ver a figura das personagens, mas ela ocupa espaço reduzido na tela. Com a função de passar uma referência mais específica do local, o plano geral já permite identificar pessoas.

PLANO

Tendo como referência o ser humano:

Plano Conjunto– apresenta a personagem, grupo de pessoas no cenário, permite reconhecer os atores e a movimentação de cena. Nesse sentido, a câmera acaba revelando uma parte significativa do cenário à sua frente. Tem função descritiva e narrativa.

Plano Médio– enquadra a personagem da cabeça aos pés com o mínimo de “ar” (gíria de operador de câmera) em cima e embaixo. Tem função narrativa.

Plano Americano- Enquadra a personagem do joelho até a cabeça. Tal plano privilegia a ação da personagem em relação ao cenário.

Plano Próximo- Enquadra a personagem da cintura para a cabeça.

Primeiro Plano- Enquadra a personagem da altura do tórax para a cabeça.

Close- Enquadra o rosto da personagem.

Plano Detalhe- Enquadra parte do rosto da personagem. Podendo também ser parte de uma coisa, de um objeto etc.

Em se tratando da altura do ângulo, são três as principais posições:

- a) Ângulo normal- quando a câmera está no nível dos olhos das pessoas ou objetos que estão sendo filmados.

- b) Plongée ou câmera alta- (em francês “mergulho”)- quando a câmera está voltada para baixo, acima do nível dos olhos.
- c) Contra-plongée ou câmera baixa- (contra-mergulho)- quando a câmera está voltada para cima, abaixo do nível dos olhos.

CAMPO E FORA DE CAMPO

*Campo é o que está em quadro.

*Fora de campo é o que está fora de quadro.

Quanto ao ponto de vista

Segundo Santana (2012), nas formas mais habituais do cinema narrativo, duas acepções estão intimamente ligadas: O olhar "com" (câmera 'objetiva'). A câmera coloca o espectador como testemunha, proporcionando-lhe o ponto de vista imparcial, invisível e privilegiado da testemunha da cena. A câmera enquadra a ação assumindo o olhar de um observador convencional que presencia o desenvolvimento da cena. Ou seja, mostra o que acontece na sua frente, sem que haja identificação com qualquer personagem em particular. São variações ao ponto de vista objetivo: O olhar 'neutro' que se acusa presente/ olhar 'neutro' 'com', 'não mais neutro'/ olhar 'com' se apresenta através da personagem/ olhar 'com' não se apresenta mas está/ olhar que olha, acusa a presença do intermediador, se dirige para o além da imagem, quebra do ficcional/ olhar que olha, acusa a presença do intermediador, se dirige para o além da imagem, manutenção do ficcional.

Olhar “no lugar” (câmera subjetiva). Adota o ponto de vista de um personagem, mais ou menos subjetivamente (ou seja, imitando mais ou menos a "filtragem" pelo seu olhar). - olhar 'no lugar'. Subjetiva.

De acordo com Santana (2012), o olhar “com” e o olhar “no lugar” não são incompatíveis: em um tumulto, um processo ou um duelo amoroso, pode-se visar a objetividade mostrando alternativamente (ou antes, dialeticamente) o ponto de vista de um e o ponto de vista do outro. É o campo/contracampo "tradicional" do cinema.

Para Santana (2012), não se deve pensar o campo/contracampo como uma terceira forma de circunstanciar o ponto de vista, mas sim, como uma maneira já inserida na questão do olhar "com" e o olhar "no lugar". Porém, pela peculiaridade da sua natureza (que só se concretiza no corte/montagem), pelo fato que,

comumente, é tão-somente associado às cenas de diálogos (campo/contracampo tradicional), é necessário perceber que outras formas/maneiras se fazem presentes. Por exemplo, quando em uma cena se mantém o caráter de diálogo entre as personagens (campo/contracampo tradicional), porém o ponto de vista se constrói totalmente numa perspectiva do olhar “com” (em uma espécie de neutralidade). Isto é, é abolido o olhar “no lugar” (comumente um enquadramento fechado que mostra cada personagem de uma vez, segundo, ou não, a sua fala) e se faz um enquadramento mais aberto, no qual as duas personagens estão dentro do quadro (portanto, muda a perspectiva do olhar “com”), e se conserva a estrutura de diálogo ‘tête-a-tête’ (campo, seguida do contracampo, como alternância, referencializada pelo corte).

Campo/contracampo não tradicional é aquele que se estabelece em uma cena não dialogada.

MOVIMENTOS DE CÂMERA

Panorâmica – movimento em que a câmera gira ao redor de um eixo imaginário qualquer, sem deslocar-se, mostrando um cenário. Uma forma convencional de fazer uma panorâmica é com a câmera fixa. É como um olhar que abrange todo o panorama que o mundo lhe oferece.

Travelling – que vem do inglês *travel* – viajar. Movimento que desloca a câmera em qualquer direção.

Travelling para frente – A câmera avança para frente, para diminuir o espaço enquadrado, para aproximar as personagens, para sublimar qualquer elemento da cena.

Travelling para trás – A câmera recua e vai descobrindo coisas cada vez mais numerosas, tornando afastado o que estava próximo, empurrando o horizonte.

Travelling lateral – A câmera move-se paralelamente ao objeto. É o olhar de um homem a caminhar, daquele que olha as lojas enquanto passa na rua, sem parar. É o movimento de deambulação ao lado de; ao lado do cenário, tanto como dos seres vivos.

Travelling circular – A câmera se movimenta circularmente em torno de um personagem ou objeto.

CONTINUIDADE – Organização dos elementos diegéticos numa filmagem para o sucesso da cronologia do filme, mesmo ele sendo filmado fora de ordem (como acontece no cinema). É a sensação que o espectador tem de que a história segue naturalmente.

ARGUMENTO – geralmente, é a primeira coisa a ser desenvolvida por um roteirista. É a ideia trabalhada sobre a qual se desenvolverá uma sequência de atos e acontecimentos, que constituirão, futuramente, o roteiro.

ROTEIRO – é a forma escrita que organiza e conta a história de um filme. Desenvolvimento dramático do argumento, contendo o conjunto de sequências, a descrição das cenas e os diálogos. Escrito por um ou vários profissionais que são chamados de roteiristas. Podendo ser original ou adaptado.

TRATAMENTOS – são as diversas versões do roteiro, até se chegar ao roteiro final.

ROTEIRO TÉCNICO – é a forma escrita que organiza e conta a história de um filme e esmiúça detalhes técnicos para a filmagem (indicativos de enquadramento, planos etc.)

STORYBOARD – são organizadores gráficos (ou rascunhos) tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme. Ilustrações tendo como base o roteiro.

DIRETOR/CINEASTA

Profissional responsável pela coordenação geral do filme.

PERSONAGENS

Aqueles que protagonizam a história. Subdivididas em principais (protagonistas), secundários (coadjuvantes) e figurantes.

MONTAGEM

Montagem, responsável pela organização do material filmado de forma a estabelecer a construção do discurso fílmico na ordem narrativa pretendida. Montagem busca a articulação do ritmo, tensão e coerência interna da história.

PRODUTOR

Pessoa ou empresa responsável pela viabilização de todos os recursos para a produção do filme. Envolvendo desde a captação de recursos, a contratação de equipe técnica e artística, a viabilização de todos os elementos para a composição dos cenários, alimentação, estadia, transporte para a equipe etc.

DISTRIBUIDORA

Empresa responsável pela distribuição do filme às salas de exibição. Exemplo: Columbia Tristar Pictures, Warner Brothers, Fox Film do Brasil, Rio Filmes.

A COR

O código cromático na visão de Angelo Moscardiello (1985) como elemento cinematográfico não pode ser apenas belo, e sim significativo. Com o cenário e o figurino pode estabelecer correspondências com o intuito de firmar o sentido do todo, pode dizer poeticamente sobre a realidade, pode dizer algo que sem sua presença não se perceberia. A cor desveste os personagens e as coisas que, muitas vezes, se revestem de aparências falsas.

A cor é um elemento da linguagem cinematográfica capaz de criar ricas significações ao um filme. Ele consegue significar fortemente por meio de outros códigos fílmicos, e imprimir leituras indispensáveis para uma determinada composição fílmica. Carrega uma forte simbologia especialmente quando associado aos demais códigos. Assim nos diz (Pereira; Ferreira, 2011) “nas produções cinematográficas, principalmente quando há ocorrência de mais de uma cor, criam-se conceitos e significados de acordo com as relações estabelecidas entre elas e com os elementos cênicos”.

A presença de uma simbologia nas cores é advinda da cultura e da história de um povo, assim comenta (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006),

Certos conceitos das cores são comuns para indivíduos que vivem na mesma cultura, já que esta é um sistema de códigos socialmente compartilhados, e a expressão da cor faz parte deles. [...] De acordo com a época e o contexto, as cores instauraram conceitos ainda hoje utilizados e compreendidos. Como exemplo, percebe-se que a cor azul sempre esteve presente na heráldica dos reis da França e posteriormente na bandeira do país, com objetivo de demonstração de grandeza. Ainda demonstra a nobreza quando se constata a expressão 'sangue azul', usada para referenciar as origens nobres (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p. 102).

Para Tiski-Franckowiak (2000 apud Ferreira; Pereira, 2011) a maneira de significar da cor depende daquilo que lhe rodeia, do contexto de sua afirmação,

A expressividade de uma cor dependerá das funções que desempenhe. Quando entra em combinações com outras cores, cada uma recebe dessa combinação determinadas funções espaciais, favorecendo a lógica das formas. O valor exato de uma cor é relativo e depende do contexto colorístico. (Tiski-Franckowiak, 2000 apud Ferreira; Pereira, 2011, p. 23).

Segundo ROUSSEAU (2002 apud Ferreira; Pereira, 2011, p. 24), as cores podem possuir ambivalência quanto aos seus significados, assim como os sentimentos têm dupla polaridade. Em um determinado contexto, elas podem ser carregadas de sensações positivas, e em outro, podem assumir sensações inteiramente negativas. Como ocorre com a cor vermelha, “ao lado do vermelho, cor do orgulho, do egoísmo e da embriaguez sanguinolenta, há o vermelho do Amor divino, o vermelho do sentimento dionístico [...] do altruísmo e do sacrifício” (2002 apud Ferreira; Pereira, 2011, p. 24). Outra significação para o mesmo vermelho: “na cultura cristã, o vermelho de sangue tomado positivamente é o que dá vida, que purifica e santifica.” (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p. 99).

Também Pereira e Ferreira (2011), afirmam que a maneira como a cor é arquitetada no espaço que a acolhe define sua simbologia,

A construção desses símbolos ocorre em razão da combinação entre as cores utilizadas, às suas dimensões, à predominância de uma ou outra cor, ao contraste cromático no enquadramento cênico, entre outras estratégias, fazendo com que, mediante a manipulação destas, gerem-se as sensações cromáticas desejadas. (Pereira; Ferreira, 2011, p. 26)

Segundo Santana (2011) em uma obra cinematográfica “[...] a cor só consegue atingir sua autonomia e função no momento que é utilizada como expressão de um dizer próprio, intrinsecamente relacionado com outros recursos cinematográficos, para firmar um dizer do todo” (Santana, 2011, p. 37).

Para desvendar o significado da cor numa obra fílmica é fundamental alcançar o significado do filme, como também compreender as relações que esse código estabelece com os demais. Para Santana (2001), “[...] o uso da cor em qualquer obra cinematográfica está estreitamente ligada à relação que esta desempenha, segundo uma expressividade determinada pelo cineasta e por sua interação com os outros códigos”. (SANTANA, 2001, p. 09),

Para falar das cores como produção de sentidos, Moscariello (1985) dar a cor duas funções: a psicológica e a crítica.

[...] a cor no filme deverá cumprir uma função essencialmente psicológica. Deverá ser, não bela, mas sim significativa. Somente deste modo terá a sua presença uma justificação expressiva e poderá servir para dizer coisas que não poderiam ser ditas sem a sua intervenção. Sempre que tal não acontece, a cor não apenas resulta nociva para a escrita fílmica como ocorre o risco de empobrecê-la ao ponto de fazê-la regredir para um nível inferior ao alcançado no velho preto e branco (MOSCARIELLO, 1985, p. 40)

Angelo Moscariello (1985) garante que o código cromático pode carregar a função psicológica, que é identificada quando o mesmo é empregado para despir o universo dos personagens, para desvelar seus interiores e/ou como exigência de uma ambiência na qual estão inseridos.

Santana (2011) analisa o figurino da personagem Kika, do filme *Amarelo Manga* de Cláudio Assis, e assim mostra a cor, presente na vestimenta da personagem, como função psicológica.

Wellington é casado com Kika (Dira Paes), uma evangélica em fé que, em sua azular saia, se mostra como busca de uma redenção espiritual pretendida. No branco da blusa, ela anuncia a necessidade de uma pureza a ser estampada. Porém, os riscos pretos (as listras) já denunciam a sua condição de ser duplo/repartido, o que será exposto no final do dia-trajetória, quando ela vai ao salão de beleza e, em despudorado riso, pede ao cabeleireiro que pinte seu cabelo de ‘amarelo manga’. [...] Se, por um lado Wellington orgulhosamente fala de Kika como “a crente”, aquela que ‘não é a mulher mais bonita do mundo. Mas melhor assim. Que Deus a conserve!’, Dayse em tom acusatório afirma que “as crentes são as mais safadas”. No transitar dos extremados dizeres das outras personagens, o espectador, aos poucos, vai reconhecendo o múltiplo ser que em Kika existe. Se, de início, ela surge em apurado pudor, arraigado em um sóbrio azul celeste e num branco de puro a ser alcançado. Há de se perceber que, no riscado preto (listras) da blusa branca, nas infinitas flores negras do vestido que ela usa em casa apontam que existe algo escondido em seu ser e que, por mais que ela não queira, brota”. (SANTANA, 2011, p. 100)

Para Moscariello (1985), a função crítica da cor pode ser percebida quando o cineasta a utiliza para refletir seu próprio ponto de vista e fazer uma análise da

realidade representada. Para o autor, essas cores podem parecer aparentemente absurdas, mas “longe de redundar em pura bizzarria, podem carregar as imagens de um sentido de inquietação que ativa a participação não apenas emotiva como também intelectual do espectador” (MOSCARIELLO, 1985, p. 42)

Para Santana (2011), o uso da função crítica da cor é evidenciado no filme *O cozinheiro, o ladrão, sua mulher e o amante* (1989), de Peter Greenaway,

que sequencia o viver das personagens em um mundo tingido de azul e em um restaurante dividido em três cores: a cozinha marcada por um esverdeado, que se contrapõe ao vermelho do restaurante e ao tom pastel do banheiro. No recurso cromático utilizado, o cineasta está exatamente circunstanciando o espectador a vislumbrar o azul como uma tenebrosa escuridão de um mundo lá de fora e que o verde é a cor do brotar-água, tal como o vermelho é a cor do terminal-fogo, e ambas são análogas a essência e existência humana, ficando assim na branquidão do banheiro, o instrumento transitório onde as personagens encerram seus pungentes anseios. (SANTANA, 2011, p. 56)

Sobre as funções do código cromático classificadas por Moscariello (1985), Santana (2011) analisa:

Os caminhos estabelecidos por Angelo Moscariello não deixam de ser um tanto restritivos, pois, a seccionar a função da cor em uma bipolaridade, falta-lhe adentrar exatamente na relação que as funções determinam, pois há de se perceber que ao utilizar a cor na sua função *psicológica*, de alguma forma, o diretor já está firmando uma leitura *crítica* do todo de sua obra cinematográfica. (SANTANA, 2011, p. 57)

Por fim, Moscariello dá ainda a cor uma função *parcial*, restrita somente a algumas partes do filme. Nessa intervenção a cor é utilizada para diferenciar os planos temporais (como o presente e o passado) e “corresponde uma exigência que é mais de tipo narrativo que de tipo expressivo em sentido estrito. Todavia, em certos casos, também esta forma de participação pode assumir uma função *significante*”. (MOSCARIELLO, 1985, p. 42)

CENOGRAFIA

A cenografia é parte importante em um filme, pois conta a época e o local em que se passa a história. Pelo cenário podemos identificar a personalidade dos personagens. Para Salles (2008),

A cenografia passa por ser a mais utilizada das funções da Arte, e é constituída por tudo aquilo que compõe um ambiente onde se passará a ação do filme. Existem dois tipos básicos de ambientes, do ponto de vista cenográfico: Estúdio e Locação. O primeiro é aquele em que se constrói um cenário ou um ambiente, um grande local fechado, em geral um galpão ou estúdio de grandes proporções. O segundo são localidades pré-existentes, casas, apartamentos, ruas, estradas, praia etc, ambientes naturais que a cenografia tem apenas que decorar. (SALLES, 2008, p. 100)

Ainda segundo Salles (2008), a vantagem do estúdio é a disponibilidade de passar muito tempo seguido com o cenário à disposição e ter total controle sobre a luz, enquanto, a vantagem da locação é simplesmente não precisar edificar cenários. Se este ambiente for natural, como praia, campos, ruas, locações em geral, o cenógrafo apenas trabalhará no sentido de escolher uma paisagem que melhor corresponda às necessidades estéticas do filme. Para Salles (2008), se o trabalho for realizado em estúdio no qual é preciso montar uma cenografia, criar um ambiente, então, o cenógrafo usará de sua criatividade para fazê-lo.

Algumas teorias científicas acreditam que o homem é determinado pelo espaço onde está inserido, ou seja, que é altamente influenciado pelo lugar onde vive. Também o cinema estabelece relações de complexidade entre personagem e espaço. Pois, utiliza o mesmo, muitas vezes, para elucidar o interior do personagem que nele se encontra e sobre o que ainda virá, serve como prenúncio dos acontecimentos da narrativa.

Quando o cineasta cria o cenário, ele deseja dizer ao espectador sobre aquele personagem, dizer verdades, aparentemente não vistas. Estabelecer relações entre o personagem e o local onde vive é maneira de desnudar o interior do personagem, conhecer sua personalidade, antever suas ações. Para Weyergans (1976), “o cenário e a sua utilização elucidem-nos, a nós espectadores, sobre os personagens e seu destino. Permitem-nos conhecê-los melhor, tal como são e tal como querem apresentá-los; [...]” (WEYERGANS, 1976, p. 49)

Os espaços naturais no cinema parecem muitas vezes escolhidos ao acaso. Os locais por onde passam os personagens parecem não ter nenhuma importância. No entanto, esses espaços: uma rua, uma avenida, uma praia, uma ilha etc fazem com que os personagens sejam desvendados. Moscariello (1985) assegura esse caminho,

[...] a câmera de filmar terá de captar uma montanha, uma casa ou uma árvore de modo a transformá-las em qualquer outra coisa sem que por isso deixem de ser o que são. Isto significa que a estilização deverá incidir sobre o modo e não sobre o objeto da expressão. [...] Ver coisas usuais de maneira não usual. (MOSCARIELLO, 1985, p. 43)

Maria Helena Braga e Vaz da Costa (2008) distingue a visão de Stephen Heath sobre a construção do espaço no cinema. A maneira como o cinema constrói e manipula o espaço ao longo do desenvolvimento da narrativa, transformando-o em lugar. Isso acontece por meio dos movimentos dos personagens, da câmera e de uma tomada para a outra. No primeiro, o espaço se sobressai pelo deslocamento dos personagens no espaço fílmico. No segundo, o movimento da câmera, que pode ser comparado ao movimento do olhar, regula a visão do espaço. O terceiro, estrutura e constrói o espaço por meio da montagem, que garante a passagem de um espaço a outro. Esses movimentos são para Heath o que estabelece a natureza do espaço fílmico e que faz com que o cinema seja um arquiteto de espaços em movimento.

No filme *Lúcia McCartney* de Roberto Talma, a sala do apartamento de José Roberto possibilita uma leitura do seu próprio mundo interior, a partir da decoração com móveis e objetos pretos e metálicos. O corrimão da escada, os revestimentos da porta e a maioria dos objetos presentes no ambiente são pretos, que por ser a cor da “preservação eterna” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 277), indica à sobrevivência de todos os traços encerrados em sua personalidade. Enquanto que os metálicos, como o conjunto de cadeiras e mesa de jantar, o ventilador, abajures e uma fruteira transmitem a impessoalidade e frieza que regem a vida desse homem.

Todos esses aspectos, que habitam o espírito de José Roberto, mostrados com a envoltura do metal, são reafirmados com a visualização de uma parede de tijolos, por meio da transparência proposital da porta da frente de seu apartamento, a qual marca também a dificuldade em se penetrar no seu mundo (anexo II, fotograma IX).

Nesse mesmo espaço há uma parede vermelha próxima à porta principal (anexo II, fotograma X), o vermelho que “espalhado, significa a morte” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 944) reafirma a existência da necessidade de que todas as sensações que tentarem adentrar o mundo do amante de Lúcia, a fim de romper o seu equilíbrio, serão fatalmente destruídas.

O quadro é o único objeto colorido que se sobressaem no mundo negro de José Roberto. Com um estilo abstrato, o quadro representa os mistérios mais intrínsecos do seu ser. Todo o subjetivismo e enigmatismo dessa personagem são invocados pela tela. Ele se encontra em uma das paredes centrais da sala do apartamento, há a presença de várias cores compondo esta pintura (anexo II, fotograma XI). Talma utiliza o azul, que predomina no quadro, sugerindo “a identificação com o amor” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 941), oferecendo a possibilidade de uma contemplação implícita do amor que habita a alma do amante de McCartney, e cristaliza esse conceito quando enquadra os amantes, no primeiro diálogo dos dois, mostrando ao fundo da imagem essa pintura.

O azul não preenche completamente a pintura, reafirmando a definição acerca do alastramento do amor em sua essência, assegurado pela sua sólida racionalidade. As outras cores que se fazem presentes, cercado o azul, são: o amarelo colocado no canto direito da tela, que associada ao azul assegura “a sobrevivência da alma” (Ibid. p. 41); o verde, que se mescla com o azul e “protege o homem do afogamento” (Ibid. p. 938); o violeta que se encontra no canto superior do quadro e remete “ao equilíbrio entre a terra e o céu” (Ibid. p. 960). Todas essas cores simbolizam semelhantes significações que mostram que o amor de José Roberto está sob o olhar atento da razão, cercado de precauções, coberto de um equilíbrio constante, impossibilitando-o de um mergulho completo em radiosas sensações. O tapete da sala de cor amarela “a mais terrestre das cores” (Ibid. p. 42) reforça a presença da racionalidade no interior de Roberto.

Em *Lúcia McCartney*, percebemos a presença da cenografia não meramente acessória, mas carregada de valor estético a fim de espalhar significados ao lado de outros elementos cinematográficos. Moscariello (1985) afirma, “[a cenografia] se quiser realmente tornar-se útil, deve acima de tudo não ficar de braços cruzados, mas intervir ativamente no processo de produção do sentido em que os outros códigos estão empenhados”. (MOSCARIELLO, 1985, p. 43)

O FIGURINO

Segundo Salles (2008), o figurino de um personagem resume com domínio o caráter, o estilo, o histórico de vida, bem como o hábito e os costumes deste personagem. Dessa maneira, o figurino precisa ser bem orientado, uma vez que por meio dele é possível eliminar informações que se fossem ditas por meio da

narrativa, tomariam muito tempo. Mas, que pelo uso do figurino, o espectador tem acesso apenas pelo modo de vestir da personagem.

O figurino assim como a cenografia estabelece uma relação fundamental com o personagem na construção fílmica. Antes de os atores serem vestidos, o vestuário é bastante estudado, desde as peças ricas e pomposas como os farrapos.

O figurino não pode passar despercebido, quando o cineasta coloca sua vigilância em todos os elementos que podem oferecer significado ao filme. É fundamental que o espectador pergunte a si, se a ausência de determinada indumentária retiraria ou modificaria o sentido do filme, os personagens vestidos de outro modo significariam diferente, se teríamos outra leitura dos mesmos.

Para Weyergans (1976) há entre o figurino e o cenário relações secretas. Os filmes históricos são carregados dessas manifestações.

Em *Lúcia McCartney*, as roupas que José Roberto usa no filme refletem suas próprias angústias internas, seus conflitos, suas vontades, bem como todos os traços marcantes que fazem parte do seu ser frio, enigmático. O amante de McCartney veste, na maior parte das cenas, ternos, gravatas e sapatos escuros, reforçando todos os fechamentos, o difícil entranhar em seu mundo, como também a manifestação clara de toda frieza e sequeidão que impregnam fortemente a personagem.

Ao retirar o terno da indumentária dessa personagem, em alguns momentos, o diretor mostra as mudanças interiores que ocorreram nela. Nos três últimos encontros com Lúcia, seu amante retira o figurino habitual e veste outras cores. No primeiro momento, ele se veste com sapato fechado e calça social pretos, e uma blusa social longa, azul escura. Ao cobrir uma parte da personagem com a cor azul, o cineasta demonstra que o sentimento já está em seu interior, mas a cor escura que insistentemente ainda o acompanha, mostra que o amor permanece submetido ao olhar da razão, que o vigia permanentemente, com o intuito de não permitir o seu alastramento.

No penúltimo encontro, Talma coloca, no figurino do amante de Lúcia, blusa e meias pretas, short com listras pretas e brancas (anexo II, fotograma XII), para reafirmar ainda com mais exatidão, a oscilação pela qual essa personagem passa, quando Lúcia adentra em sua vida, pois ele está completamente revestido nas cores que representam “o dualismo intrínseco do ser” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 275).

Em seu último encontro com Lúcia, o cinza da blusa de dentro e de fora, da calça e das meias de José Roberto, marcam definitivamente a escolha feita por ele, pois esse tom que representa “segundo uma ordem ascendente, [a alquimia] atribui o cinza à terra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 280), cor que se aproxima da cor preta, dá a exatidão profunda de que a racionalidade prevaleceu em seu interior (anexo II, fotograma XIII). Talma ainda insere a personagem com a mesma roupa cinza no décor, que representa as alterações extremistas, que perpassaram o interior de José Roberto, no quarto, para que haja o vislumbrar veemente de sua definição.

Na última vez na qual José Roberto aparece ao espectador, ele volta a sua vestimenta inicial (anexo II, fotograma XIV). O terno de cor fechada demonstra que o ser enclausurou-se, definitivamente, em seu mundo limitado, oferecendo a sólida confirmação de sua escolha; a solidão.

O SOM

Segundo Weyergans (1976), o som se compõe de três elementos: palavra, ruído, música. O autor assim explica esses elementos pertencentes ao código sonoro.

A palavra consiste em diálogo ou monólogo, podendo este tomar a forma de comentário. É proferida quer por pessoas que se veem, quer por outras que não se veem. Neste caso, a palavra é off, pois tem origem fora do campo. Os ruídos também podem ser off. [...] Os ruídos podem ser reais, ou alterados ou inteiramente compostos. [...] A música é a do acompanhamento; mas também pode nascer no campo (um personagem põe um disco [...] ou canta, acompanhando-o ao piano). (WEYERGANS, 1976, p. 81)

Ainda segundo Weyergans (1976), alguns ruídos podem ser reais, outros podem ser reconstituídos no estúdio. Para ele, “o ruído deve subordinar-se à imagem. [...] o ruído não distrai a atenção da imagem, prolonga a imagem.” (Weyergans, 1976, p. 81)

Stephenson e Debrix (1969 apud SANTANA, 2011, p. 73) alertam que, em um filme, o diretor e o responsável pelo som têm que estabelecer prioridades, pois não havendo seleção de som, o espectador ao ouvir tudo, não ouviria nada. Da mesma maneira que a audição humana é seletiva no mundo real também o filme precisa sê-lo.

Duarte (2002) classifica o som como som diegético e som não-diegético.

O som diegético é aquele que é motivado por ações ou fatos ocorridos na narrativa (como gritos, ruídos etc) e está intrinsecamente ligado à imagem; às vezes, fica difícil admitir que ele não é produzido pelos fatos e ações que o motivam, mas que é algo criado “artificialmente” e inserido no filme (em uma fase posterior à da filmagem) com objetivos previamente definidos. Sua função principal em uma narrativa fílmica é reforçar o realismo, garantir a verossimilhança. [...] O som não-diegético – a trilha sonora – é, em geral, utilizado para amplificar o estado emocional, para reforçar as emoções que se espera que determinada cena “provoquem” no espectador. (DUARTE, 2002, p. 46-47)

Renato May (1967 apud SANTANA, 2011, p. 82) esclarece sobre o uso da banda sonora no cinema “[...] os filmes atuais [...] muitos deles fazem uso da banda sonora, principalmente, a música, como apenas um pretexto narrativo, ou até mesmo como um corpo, completamente, estranho.” Para Santana (2011), exemplo disso é a música-tema de um filme que só serve para divulgar o filme e só aparece nos letreiros finais, mas nada diz da obra. Em contraponto a isso, o autor nos fala de um filme cuja música tem função importante com sua música-tema, *Xica da Silva*.

Santana (2011) nos mostra outro caminho para o uso da música em um filme, “Guel Arraes exercita em Lisbela e o prisioneiro (2003), outra vertente do uso da música em diálogo com a imagem. Ora ela é um comentário da narrativa, ora se torna um dizer explícito da própria personagem.” (SANTANA, 2011, p. 85). O autor segue comentando sobre o que acontece a personagem Inala (Virgínia Cavendish), que ao ser abandonada pelo seu grande amor Leléu (Selton Melo), declara sua dor, seu drama na voz de Elza Soares, com a canção de Accioly Neto.

Sei que aí dentro ainda mora um pedacinho de mim
Um grande amor não se acaba assim
Feito espumas ao vento
Não é coisa de momento, raiva passageira
Mania que dá e passa, feito brincadeira
O amor deixa marcas que não dá pra apagar
Sei que errei tô aqui pra te pedir perdão
Cabeça doida, coração na mão
Desejo pegando fogo

Segundo Gutiérrez Espada (1978 apud SANTANA, 2011, p. 81) a música ainda pode carregar uma função que agrega à imagem visual, associada à função narrativa, o que é visto geralmente nos filmes de suspense ou de terror, quando a música revela-se dramática ou trágica para prenunciar os acontecimentos.

OS RUÍDOS

Alves (2012) conceitua ruído referindo-se aos sons não musicais, nem linguísticos. O autor enquadra os ruídos em um trabalho de pós-produção do som em um filme. Ele assim divide os ruídos:

Ruídos de ambiente: relativo aos sons da 'paisagem sonora' da diegese [...] sons criados pela geografia ou clima e que raramente são ouvidos conscientemente pelas pessoas; ruídos de efeito: do inglês *sound effects*, são sons provenientes de algum objeto ou fonte sonora específica. Por exemplo: o som de carros, aviões, tiros, explosões; ruído de sala (mais conhecido como *foley*): termo utilizado para denominar o processo de recriação de ruídos e criação de sons especiais em estúdio, principalmente aqueles sons relacionados a movimentos e ações dos atores, como por exemplo: passos, socos, tapas, o ato de sentar em uma cadeira, utilizar louças e talheres, arrastar uma cadeira, etc. (ALVES, 2012, p. 92-93)

Santana (2011) ao explanar sobre os ruídos nos lembra o que diz Alberto Cavalcanti (1976) em suas memórias, que o ruído apesar de ser fruto do real torna-se autônomo do seu valor real, contrai um valor abstrato, já que a imaginação atua sobre os ouvidos do espectador. O autor para evidenciar sua afirmação utiliza o exemplo do vento que tem em si o seu caráter real, porém, também pode sugerir velocidade, profundidade e outros dizeres.

No filme 'A Ostra e o Vento' o ruído do vento sugere na obra fílmica de Walter Lima Jr. um misto de arrebatamento de sonhos, despedaçar de desejos, segredos sussurrados, esperanças inglórias e a mais tangível solidão. Faz-se de sopro exaltando a vida e ao mesmo tempo exaspera a morte que acompanha a protagonista do filme. (Santana, 2011, p. 92)

Sobre o uso da banda sonora no cinema, Santana (2011) nos explica,

o recurso sonoro é usado não como mera entidade abstrata que reforça o poder da imagem: ele faz-se fruto de expressão, de um significado que é construído, desde o enquadramento até a concepção total maquinada pelo cineasta. Se, em alguns filmes, o papel da banda sonora assim se faz, aí reside o interesse da expressividade melódica do cinema como arte, onde cada um dos seus elementos, inerentes e em conjunto com a imagem, ostentam uma escolha peculiar (Santana, 2011, p. 96).

FOTOGRAFIA/LUZ

Segundo Salles (2008), o diretor de fotografia ou simplesmente fotógrafo é o responsável pela imagem de um filme. Para o autor, como todo o filme é uma projeção de imagens fotográficas, a participação do fotógrafo confunde-se com o próprio ato de fazer cinema.

Salles (2008) explica que o diretor de fotografia é responsável, junto com sua equipe, pelo resultado estético do filme no que se refere à imagem captada e projetada. O fotógrafo concebe, cria e realiza essa imagem. Segundo Salles (2008), o design da luz do filme, ou seja, as características estéticas dos tipos de iluminação para cada plano são de concepção do fotógrafo. Também ele é responsável por eventuais efeitos de filtragem na luz (gelatinas nos refletores ou filtros na câmera), a fim de alcançar colorações específicas na luz. Esse profissional escolhe qual a exposição correta para cada plano filmado, considerando as relações de contraste da luz e do filme.

Salles (2008) destaca que a equipe de fotografia deve estar sempre atenta e interessada. Para o trabalho em equipe deve haver afinidades entre os membros da equipe, pois, se não forem bem administrados, todos os problemas da produção incidem, em maior ou menos grau, para a imagem.

Para Duarte (2002) assim devemos observar esse código fílmico,

Quanto melhor for a iluminação em uma narrativa cinematográfica mais imperceptível ela será aos olhos de quem vê. Ela funciona, ali, como um meio 'natural' de dirigir o olhar e a atenção do espectador para os diferentes objetos e pessoas que participam da cena, delineando o clima e acentuando o papel dramático desempenhado por cada um deles na trama. Mas esse sistema, tanto quanto os demais, não tem significação predeterminada e não atua de forma autônoma – os efeitos que ele possa vir a produzir dependem do vínculo que mantém com os outros componentes da linguagem. (DUARTE, 2002, p. 45-46)

Weyergans (1976) afirma que a iluminação transforma um rosto, um cenário, uma cena, todo um filme. Esse elemento cinematográfico tem a capacidade de evidenciar uma miudeza e modificar o aspecto de um personagem. O autor esclarece que o motivo iluminado pode ser transformado totalmente por fontes de iluminação montadas de maneira antinatural. A luz pode ser multiplicada, dirigida e, sobretudo, disciplinada. As sombras fazem parte do jogo. (WEYERGANS, 1976, p. 68)

Para Weyergans (1976) a iluminação revela e esconde os seres e as coisas inseridas no universo fílmico, assim nos afirma o autor,

A iluminação e a fotografia servem para dar às margens um poder de fascinação, mas no caso de se respeitar o mais possível a realidade. No decorrer duma história já longa, o cinema aprendeu a modelar a iluminação, a fazê-la servir, a torna-la uma maneira de expor os seres e as coisas. (WEYERGANS, 1976, p. 73)

3.2 Diário das horas da sétima arte: o encontro com a linguagem cinematográfica

No que tange às oficinas sobre linguagem fílmica, estas foram realizadas com os alunos, tivemos o intento de iniciá-los no conhecimento dos elementos que compõem a gramática cinematográfica. Uma vez que seria impossível abarcar nesse trabalho todos os componentes que formam essa linguagem. Entendemos também que por serem alunos de Ensino Médio alguns conceitos mais complexos desse universo não careciam ser incluídos. Outro fator importante para a existência de um recorde quanto a essas questões, fora o tempo que dispúnhamos para trabalhar a referida linguagem. Com o exposto, explicamos, então, a ausência de classificações outras dentro dos códigos fílmicos postos neste capítulo.

Com efeito, no mês de outubro, demos início às oficinas sobre linguagem cinematográfica. Numa tarde quente de quarta-feira, na sala do terceiro ano, comecei a falar com os alunos sobre os elementos que compõem essa linguagem, da importância do conhecimento dos mesmos para a criação de um texto audiovisual. Pedi aos alunos que não se preocupassem com a nomenclatura, que eles teriam o material para consulta, como realmente fiz depois; repassei para eles o material trabalhado nas oficinas. Reforcei que minha preocupação era que eles compreendessem o efeito de sentido que os elementos cinematográficos poderiam provocar em um texto fílmico e se perguntassem o porquê da escolha de um determinado elemento para compor a produção audiovisual deles.

Continuei explicando que o texto, futuramente, produzido por eles seria um texto audiovisual, a imagem e som seriam usados para dizer o que a palavra diz na literatura. Com isso, eles estariam escrevendo com a imagem, realizando uma escrita fílmica, sendo *litecineastas*. Por isso, era importante ter conhecimentos que chegassem a construção dessa imagem para sabê-la arquitetar. Falei da sintaxe do cinema e expliquei aos alunos o que é sintaxe para a Gramática Normativa. Expliquei, então, como a sintaxe tem a função de selecionar e combinar palavras para formar um enunciado, a sintaxe cinematográfica seleciona e combina os elementos cinematográficos para produzir sentidos, gerar significações diversas.

Em seguida, fiz um comentário sobre o texto de Bordwell (2008). Discuti com os alunos que os elementos que compõem uma imagem cinematográfica são

pensados, orquestrados para significar algo, somos acometidos pela imagem, porém não percebemos. Continuei e expliquei o que é uma cena, um corte. Esclareci aos alunos que um filme nunca é filmado de seu começo, meio e fim. A montagem é responsável pelo estabelecimento da linearidade do filme. Nesse momento, o aluno Rômulo começou a auxiliar-me no manuseio do computador, na passagem das cenas. Pedi, então, que ele passasse a primeira cena. Mostrei em uma cena do filme *Abril despedaçado* os cortes feitos. Os alunos disseram ter compreendido. Explanei sobre fotograma, fade in, fade out, fusão, e dei exemplos de filmes.

Continuei falando sobre o que é plano para depois explicar o que é sequência, dei exemplos. Segui falando do plano-sequência. Referi-me a linguagem televisiva e o quanto ela é incorporada no olhar dos alunos, para dizer-lhes que na construção da imagem da televisão há muitos cortes e que por isso, muitas vezes, ver um plano-sequência, em um filme, causa estranheza a eles. Dou exemplo de uma cena do filme *Filhos da esperança* de Alfonso Cuarón, um dos planos-sequência mais longos do cinema e do filme *A festa da menina morta* de Matheus Nachtergaele. Comentei as cenas e também sobre a interpretação de Cássia Kiss, no filme brasileiro.

A aluna Bianca observa que é necessário o uso de certos equipamentos para realizar o plano-sequência. Digo que sim, que a feitura de alguns elementos fílmicos não será possível a eles, em suas produções audiovisuais, por falta de equipamentos adequados. A aluna pergunta se a escolha de realizar um plano-sequência ou um plano com muitos cortes dá-se devido ao espaço da cena. Respondo que não, que acredito que o diretor faz sua escolha motivada pelo estilo de sua narrativa fílmica, como no caso do filme de Matheus Nachtergaele, *A festa da menina morta*. O longa-metragem é cheio de planos-sequência porque a narrativa é densa, não há no filme movimentos bruscos de câmera. A câmera movimenta-se sempre lentamente. Logo, depende, muitas vezes, do ritmo que o diretor dá ao filme. Concluo dizendo a Bianca que temos sempre que nos perguntar o porquê da escolha de um dado elemento cinematográfico no lugar de outro. Sobre a cena do filme de Cuarón, os alunos ficam impressionados.

Em seguida, começo a esclarecer o que é uma tomada, e o aluno Tiago termina de fazê-lo muito bem. Disse aos alunos, quando do momento da realização de seus exercícios fílmicos, em algumas cenas, precisariam fazer mais de uma tomada. Falei ainda sobre a diferença entre o teatro e o cinema, para mostrar que no

cinema podemos filmar várias vezes a mesma cena. Exibi cenas do filme *A idade da Terra* de Glauber Rocha, exemplo de várias tomadas. Os alunos faziam comentários enquanto assistiam ao beijo dos atores. Passo a falar sobre enquadramento. Na explicação dou ênfase ao fato de o aluno ter de pensar sobre qual imagem será enquadrada; se o que espera mostrar mais é o cenário, o personagem, ou seja, qual dos dois será protagonista no enquadramento feito. Peço que eles reflitam em suas escolhas; o que querem ao enquadrar só a mão de um ator, por exemplo. Mostro fotogramas dos filmes *Cleópatra* de Júlio Bressane e *Central do Brasil* de Walter Salles. Comento sobre as imagens.

Em seguida, expliquei novamente sobre o plano, como se estivesse filmando a aluna Fabiana, com diferentes planos. Comparo o plano a um morfema. Este é a menor unidade de significação de uma palavra, aquele é a menor unidade de significação de um filme. Começo a falar dos tipos de planos. Ratifiquei que não precisariam aprender nomes, pois disponibilizaria o material. Ao falar sobre o Grande Plano Geral, exibo cenas dos filmes *Abril despedaçado* de Walter Salles e *Casa de Areia* de Andrucha Waddington, ambos brasileiros. Esse plano privilegia o espaço, ele toma conta da imagem, sua função na cena torna-se maior que a função do personagem. Há muito a presença do Grande Plano Geral no filme de Walter Salles, pois o espaço seco parece estar a todo instante engolindo os seres que ali estão, sufocando-os com a caatinga, sem folhas, flores, sem verde, sem vida, a morte está também no espaço onde vive a família Breves. A relação simbiótica entre o espaço e os seres é forte marca na narrativa fílmica.

Sobre o Plano Geral, esse privilegia o cenário em menor proporção. Digo aos alunos que agora já sabem que tipo de plano empregar se preferirem dar maior importância ao cenário. Mostro duas cenas do filme *Abril despedaçado* e uma cena do filme *Eu sei que vou te amar* de Arnaldo Jabor. Passo a explicar sobre o Plano Conjunto. Exibo cena do filme *Abril despedaçado*. Tiago pergunta a diferença do Plano Geral para o Plano Conjunto. Volto a falar sobre a diferença da figura humana nesses espaços. O aluno compreende. Retorno à explicação falando sobre o Plano Médio. São exibidas cenas dos filmes *Eu sei que vou te amar* e *A festa da menina morta*. Gabriel pergunta sobre a temática principal do filme de Nachtergaele. Conto a história do filme. Explico sobre o Plano Americano. Falo dos filmes estadunidenses industriais, construídos com narrativas lineares e com o mesmo padrão estético. Digo-lhes que estão acostumados com esse tipo de cinema. Quando a imagem

rompe com essa construção é natural que lhes cause estranheza. O aluno Gabriel confirma sentir estranheza diante de um cinema que foge ao padrão da maioria dos filmes americanos. Vemos cena do filme *Eu sei que vou te amar*. Causou estranheza aos alunos saber que o filme é de Arnaldo Jabor. Era desconhecido por eles que Jabor fizera cinema. Ainda contei que Fernanda Torres ganhara o prêmio de melhor atriz, em Cannes, por sua interpretação nesse filme. Acrescentei que considero o filme de Jabor um dos mais poéticos do cinema nacional. Falamos ainda da música com o mesmo título do filme. Continuei falando sobre o Plano Próximo. Mostro, novamente, cena do filme *Eu sei que vou te amar*. Comento com os alunos que o filme de Jabor tem muito planos próximos, uma vez que a narrativa é intimista. O longa-metragem retrata a vida de um casal que se separa e ao se reencontrar discute sua relação sem mentiras. A obra de Jabor propõe que reflitamos sobre a maneira de amar tão inerente ao humano. Continuo falando, agora, sobre o Primeiro Plano. Outra vez exibo cena do filme *Eu sei que vou te amar*. Os meninos começam a falar sobre Fernanda Torres, dizem achá-la bonita quando jovem. A turma ri. Sigo mostrando uma cena do filme *Feliz Natal* de Selton Melo. Falo do *Close*. Pergunto aos alunos se eles viram o filme *Olga* de Jayme Monjardim. Muitos dizem que sim. Comento que o filme peca pelo excesso de close, uma vez que o uso demasiado desse plano não acrescenta nenhum significado na narrativa fílmica. Conto a história do filme, alguns alunos contam também. Mostro cenas dos filmes *Eu sei que vou te amar* e *Madame Satã* de Karim Aïnouz. O último plano a ser estudado é o Plano Detalhe. Dei exemplo do filme *Eu sei que vou te amar*. Nesse momento, os alunos dizem-me que nos aproximamos do final da aula.

Começo a falar dos tipos de ângulos. Primeiro, do ângulo normal, cena de *Central do Brasil* de Walter Salles. Segundo, câmera alta ou plongée. Bianca pergunta-me quando pode usar a câmera alta, respondo que dependendo da construção fílmica, esse ângulo pode suscitar múltiplos dizeres. O ser que é capturado por esse ângulo pode ser diminuído ou alongado, provocando leituras diversas. Exibo cena do filme *Amarelo Manga* de Cláudio Assis. Fazemos comentários. Em seguida, discuto com os alunos a leitura de Santana (2011),

Ao ser enquadrada do alto a imagem serena de Lígia se torna etérea. Ao mesmo tempo também a torna um ser enclausurado, asfixiado pelo estreito espaço; como se no casulo se fizesse calma e tormento, restando-lhe o coração, amplificado na almofada que se junta perto do peito. [...] Como se a parede não tivesse teto, o olho de quem olha do alto, anônimo, aprecia acompanhar, silenciosamente, cada passo, gesto de Lígia. Há, no olhar, agora explicitamente despertado, a perversa sensação de um objeto humano que está sendo espreitado, devassado. Acrescido, ainda, de uma espécie de manipulação-subserviência, tipo imagem-prato ofertado, pois, sua figura vista do alto, a transforma em uma possível marionete-bonequinha à mostra a ser manejada-deliciada por aquele que olha (SANTANA, 2011, p.103-104).

O aluno Gabriel pergunta sobre o filme, conto a história do filme de Cláudio Assis. A precariedade humana está presente na obra do diretor pernambucano e é exposta na narrativa sem que as personagens sejam vitimizadas. Deu-se o término da aula.

No outro dia, numa quinta-feira, continuamos falando com os alunos sobre os ângulos. Vítor auxilia-me no computador. Digo aos alunos que o roteiro que será feito por eles é um roteiro técnico, ou seja, que esse roteiro especifica os elementos da linguagem cinematográfica. Desta vez o ângulo estudado é a câmera baixa ou contra-plongée. Mostro cena do filme *Abril despedaçado*. Pergunto aos alunos que leitura fazem da cena na qual Clara aparece para Tonho pela primeira vez. Bianca explicou que quando Tonho vê Clara do alto, ela lhe parece inalcançável, inacessível. A aparente oposição entre a mambembe Clara e o enclausurado Tonho é nitidamente colocada na leitura do ângulo escolhido por Salles para representar o primeiro encontros dos que seriam, mais tarde, amantes.

Apresento, em seguida, uma cena imensamente poética do filme de Salles. Na cena, Clara ao apresentar uma corda a Tonho, convida-o a experimentar um mundo diferente do qual ele até então conhecia, e mostra que almeja, assim como ele, a liberdade, pois “A corda está ligada, de maneira geral, ao simbolismo da ascensão [...] A corda representa o meio, bem como o desejo de subir” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 285). Em câmera baixa, é mostrada a corda que é bastante alta para mostrar que o interior das personagens é cheio de um desejo de busca maior, e mais, de uma mesma procura, de uma liberdade completa, e também, para anunciar o destino de Clara e Tonho, ou seja, a cristalização do amor entre eles.

Há ainda nesse espaço o céu coberto de nuvens. Clara ao rodopiar, na corda, fortemente, aproxima-se dele, inundando o momento de impulso em direção ao céu. Ao fundo da corda, encontram-se casas, tendas velhas, carroças, objetos antigos do campo. Com isso, reafirma-se o prenúncio do desprender de Clara e Tonho em relação aos seus aprisionamentos internos e externos, aos cárceres da alma, a velha vida fechada, limitada. Logo depois, a figura da corda é colocada totalmente na imagem para evidenciar que os dois tornar-se-iam livres.

Em seguida, falo sobre a divisão dos trabalhos em grupo para produção audiovisual. Explico sobre o campo e fora de campo e sobre o ponto de vista objetivo e subjetivo. Discuto com os alunos sobre o que a câmera nos mostra, como ela direciona o nosso olhar, nós olhamos para onde ela nos mostra. O olhar da câmera é carregado de intencionalidades. Início falando sobre o ponto de vista objetivo. Daniel pergunta se o ponto de vista objetivo é aquele que quando a câmera filma é como se estivéssemos olhando. Respondo que sim, que é semelhante a um narrador em terceira pessoa, que tudo nos mostra, mas não está presente na narrativa. Continuo a explicação a respeito do ponto de vista objetivo. Exibo cenas de filmes que mostram esse ponto de vista. Segundo Santana (2012), são variações do ponto de vista objetivo: o olhar 'neutro' que se acusa presente- (cena do filme *Crime delicado*)/ o olhar 'neutro' com, 'não mais neutro' (cena do filme *A festa da menina morta*) / olhar 'com' se apresenta através da personagem- (cena do filme *Eu, tu, eles*)/ olhar 'com' não se apresenta mas está (cena do filme *Lavoura arcaica*) / olhar que olha, acusa a presença do intermediador, se dirige para o além da imagem, quebra do ficcional (cena do filme *Crime delicado*)/ olhar que olha, acusa a presença do intermediador, se dirige para o além da imagem, manutenção do ficcional (cena do filme *Amarelo manga*). Explico todas essas variações.

Sobre a cena do filme *A festa da menina morta*, o aluno Víctor comenta a imagem que se desvela pouco a pouco para o espectador por meio do olhar da câmera. Gabriela comenta que na cena há, inicialmente, na imagem, preponderância do espaço, esse vai aos poucos dando lugar aos personagens. Sobre *Eu, tu, eles* de Andrucha Waddington, Daniel comenta sobre a trilha sonora de Gilberto Gil. Continuo e falo sobre o ponto de vista subjetivo, exibio cenas do filme *Ensaio sobre a cegueira* de Fernando Meirelles. Fabiana pergunta se nas cenas com ponto de vista subjetivo há, necessariamente, cortes. Respondo que não. Tudo depende da intenção do cineasta para fazer um filme com muitos ou poucos cortes.

Falo dos filmes brasileiros de comédia que são feitos para atingir um grande público. Continuo falando que pode existir alternância entre os pontos de vista objetivo e subjetivo em um filme, em uma cena.

Em seguida, dentro do ponto de vista, explico sobre campo/contracampo. Esclareço a respeito de campo e contraponto tradicional: 'no lugar' (cena do filme *Eu sei que vou te amar*) / campo e contraponto tradicional; 'no lugar'. 'com' (cena do filme *Feliz Natal*). Comento sobre o filme *Feliz Natal*. Bianca e Tiago fizeram perguntas acerca de algumas construções com o recurso estudado. Falo sobre o quanto a montagem é importante para a construção desse recurso cinematográfico. Explano sobre campo/contracampo não tradicional. A aluna Kétssya pergunta se é possível construir campo/contracampo com planos maiores. Digo-lhe que, geralmente, eles são construídos com planos menores e até mesmo com o plano americano. Reconheço nas perguntas dos alunos o uso de uma linguagem cinematográfica, ou seja, que eles, com vontade, aproximam-se do universo da sétima arte. A partir desse reconhecimento, percebemos, durante as oficinas, o surgimento, aos poucos, dos *litecineastas*, daqueles que mais tarde produziram uma escrita fílmica utilizando a gramática cinematográfica que agora conheciam. Continuo e exibio cenas de filmes com exemplos de campo/contracampo não tradicional: *Feliz Natal*, de Selton Melo, campo/contracampo que acusa a presença do 'com' sem 'no lugar'; *Central do Brasil*, de Walter Salles, campo/contracampo sem diálogo.

Em seguida, começamos a conversar acerca dos movimentos de câmera. Digo aos alunos que esse elemento da linguagem cinematográfica torna-se limitado para eles por conta dos poucos recursos que lhes são disponibilizados. Ao falar da Panorâmica, dou exemplos com cenas do filme *A festa da menina morta*. Depois, falo sobre os tipos de *Travelling*. Exibio cenas dos filmes *Amarelo Manga*, *A festa da menina morta*, *Cidade de Deus* de Fernando Meirelles. O aluno Daniel comenta sobre a semelhança entre os *travelling* para frente e para trás com o zoom. Explico a diferença entre esses *travelling* e o zoom in e zoom out. Depois disso, um aluno adverte-me que nos aproximamos do fim da aula.

Passo a falar sobre continuidade. Os alunos demonstram surpresa quando explico a função de um continuísta. Mostro cenas dos filmes: *Sexto Sentido* de M. Night Shyamalan e *O homem Aranha 2* de Sam Raimi. Continuo, agora, falando sobre argumento, roteiro, tratamentos, roteiro técnico. Discorro sobre as funções de

roteirista e diretor para os alunos compreenderem as funções que exercerão, durante os trabalhos. Peço-lhes que escolham bem quem vai atuar, quem serão os atores do filme. Explico sobre montagem, produtor e distribuidora. No final, comento com os alunos a respeito do cinema brasileiro e da dificuldade a seu acesso, dos filmes que não chegam às salas de cinema, das poucas salas de cinema no país. Dá-se o término da aula.

No dia vinte nove de outubro, retomo as oficinas sobre linguagem cinematográfica, falando acerca dos códigos. Começo explicando aos alunos o conceito de código cinematográfico. Falo sobre a cor e explico que esse código estará nos presente nos demais códigos, por isso será o primeiro a ser estudado. Falo sobre o código cromático e suas funções. Sempre peço aos alunos que reflitam sobre a escolha das cores que irão colocar no texto audiovisual produzido por eles. Explico, com bastante ênfase, o fato de a cor não ser só bela, mas que precisa significar em um filme. A aluna Letícia pergunta sobre a função da cor no texto audiovisual que será criado pelo grupo dela. Os grupos já estavam divididos e os contos selecionados. Respondi que é necessário pensar a respeito do que se pretende evocar por meio da cor. Por exemplo, vestir um personagem com a cor branca carregaria que função essa cor na criação audiovisual. Em seguida, faço a leitura de Santana (2011) sobre a cor da vestimenta da personagem Kika do longa-metragem *Amarelo Manga*. Logo na primeira imagem da personagem de Cláudio Assis, o aluno Daniel acerta ao dizer que Kika é de religião protestante. Discutimos sobre quanto tempo terá o texto audiovisual, que será produzido pelos alunos.

O segundo elemento estudado foi a cenografia. Explico o que compreende a produção de arte: cenografia, figurino e maquiagem. Digo como deve ser feita a escolha dos cenários de seus textos. Os alunos comentaram sobre o filme *Harry Potter* e a saga *Crepúsculo* para falar da criação de cenários em estúdio, das produções milionárias do cinema. Falo, então, da necessidade de estudar o conto a ser adaptado para compreender seus elementos constitutivos e, no caso da edificação da cenografia, detalhar-se nos personagens. Falo sobre os espaços da cidade de Araguatins possíveis de serem filmados para comporem o texto audiovisual do grupo do conto *O Pirotécnico Zacarias*. Continuo explicando sobre a cenografia. Por fim, faço a leitura da cenografia/cor do filme *Lúcia McCartney* na perspectiva de um cenário fechado. Antes de concluir a leitura, o horário termina, despeço-me dos alunos.

No dia seguinte, reiniciamos falando ainda sobre a análise do filme. Durante a análise os alunos participavam. Exibo uma cena do filme *Abril despedaçado* para falar sobre o cenário aberto. Pergunto que leitura eles fazem do cenário, no filme de Salles. Tiago comenta sobre a seqidão do espaço que é avassaladora. Comento que a cor ocre do filme intensifica a seqidão do espaço, e essa seqidão está na maior parte dos personagens, esses são desprovidos de manifestações de afeto, de apreço uns pelos outros.

Exibo ainda a última cena do filme *Abril despedaçado*, peço aos alunos para observarem que a cenografia do filme modifica-se no final. Na cena final do filme, a cenografia contrapõe-se ao espaço predominante. O personagem Tonho ao caminhar em direção ao mar, ao encontro da Sereia, deixa para trás seus aprisionamentos, pois ele agora é livre. A intensificação dessa liberdade é demonstrada quando Tonho vê o mar. Tonho é renovado e a cor do espaço onde está é toda branca; o céu, a areia e o mar tudo parece igual, não há mais a cor do sertão. Os planos utilizados pelo diretor nessa cena traduzem dois grandes significados: primeiro, ele realiza um plano geral, em que Tonho fica bem pequeno diante do espaço, demonstrando com isso a imensidão de sua liberdade e; depois, o espaço desaparece para dar lugar a Tonho, num primeiro plano no qual a personagem é colocada no centro do enquadramento, olhando para o mar a sua frente, revelando com isso que agora ele é senhor de seu próprio mundo.

O figurino é outro código cinematográfico que estudamos. No decorrer da explicação, Fabiana comenta sobre o figurino de Tonho, personagem de *Abril despedaçado*. A aluna diz que a cor das roupas de Tonho é parecida com a cor da paisagem do sertão. Tiago comenta sobre os possíveis figurinos do texto audiovisual que será criado pelo seu grupo. Faço leitura sobre o figurino do personagem José Roberto, do filme *Lúcia McCartney*. Os alunos participam fazendo pequenos comentários que são contemplados na análise/leitura da obra fílmica. Explico sobre a maquiagem usando a personagem Lúcia do filme de Talma. O uso de uma maquiagem escura e a mudança constante dos penteados de McCartney mostram as metamorfoses da amante de José Roberto, que passa de um estado a outro de forma distinta e extremista. As alunas comentam sobre os tons de maquiagem.

Iniciamos a discussão sobre o código sonoro. Durante a explanação, os alunos vão fazendo suas inferências. Tiago pergunta sobre o som de uma colisão entre uma pessoa e um carro, som que deverá está em seu texto audiovisual. O

aluno compreende que o som é, em sua maior parte, colocado na montagem. Falo da escolha das músicas para estar no texto audiovisual. Os alunos perguntam se podem utilizar músicas em qualquer idioma para compor a trilha sonora. Respondo que sim, dou exemplo do filme *Os Famosos e os duendes da morte*, cuja trilha sonora é toda em língua inglesa. Os alunos discutem o fato de escolherem a música por sua melodia, sem que a letra tenha relação com a história. Digo-lhes que é importante a escolha da música pelo que ela se propõe a dizer. Falo sobre o filme *Lisbela e o Prisioneiro* de Guel Arraes. Bianca comenta sobre a música de Caetano presente no filme. Comento um pouco sobre a trilha sonora dos filmes de Hitchcock. Conto a história do filme *A ostra e o vento* de Walter Lima Júnior. Exibo cena do filme de Lima Jr. e explico sobre o uso do vento na mesma.

No dia três de novembro, encerrei as oficinas sobre cinematografia. O último código fílmico estudado pelos alunos foi a fotografia/iluminação. Nesse momento dos trabalhos, os alunos já estavam procedendo ao estudo acerca do texto literário que seria adaptado. Ou seja, exercendo o papel de *litescineastas*. Começo esse momento, definindo o que é fotografia. Falo sobre o uso de luz artificial, luz cinematográfica usada nos filmes, isso devido a um questionamento de Víctor. Comento sobre o uso da luz natural obtida em um determinado momento do dia e como a equipe da produção de um filme busca essa luz. O aluno Rômulo fala dos recursos colocados na montagem. Reforço a ideia do cinema como arte coletiva. Digo, novamente, aos alunos, o quão é importante o trabalho em grupo, o diálogo entre eles na elaboração dos trabalhos. Retorno falando sobre a fotografia. Exibo cena do filme *Abril despedaçado*. Peço aos alunos que falem sobre a cena vista. Nela, o ambiente escuro que nos revela os personagens somente por meio da pequena luz de um candeeiro propaga-se para uma escuridão interior dos mesmos, daquela família arraigada em uma tradição mórbida, incapaz de se questionar sobre os contornos do próprio viver. Com uma força inexorável, a constituição da morte impõe-se e alastra toda sua escuridão, sua cegueira interior. Os espectros caminham nessa escuridão por dentro da casa da família Breves, parecendo desejar a permanência das coisas. O aluno Gabriel disse sentir que os personagens carregavam consigo essa escuridão, pois eram incapazes de refletir sobre a tradição mórbida que era lhes imposta. Em seguida, assistimos, várias vezes, a uma cena do filme *Lavoura Arcaica* de Luiz Fernando Carvalho. Nela, a luz é retirada da imagem quando o irmão mais velho segrega ao pai os momentos de paixão vividos pelos

outros irmãos Ana e André. Este fato até então estivera escondido, velado, como a ausência de luz mostrada na cena. O pai furioso vai ao encontro de Ana que dança com labirínticos movimentos e derrama sua fúria na filha. A flor vermelha que Ana carregava nos cabelos cai, como cai também a protagonista, um fleche de luz incide sobre a terra ao lado um ponto escuro, a flor é arrastada pelo vento e vai da luz para a escuridão, desvelando o percurso de Ana. Os alunos questionam porque o diretor não mostra na imagem Ana morrendo. Respondo que é importante perceber o poder da sugestão que a imagem nos oferece, pois dizer explicitamente, muitas vezes, não é necessário. Há momentos que sugerir oferece mais ao espectador, pois como diria um amigo espectador/leitor: a arte não suporta o óbvio.

Termino exibindo uma cena do filme *Feliz Natal*. Comento sobre a morte do menino que não se faz necessária mostrar. Sobre a fotografia escura do filme que incide sobre os espaços, sobre o cenário engolido pela sombra, mesmo durante o dia.

Em seguida, continuo, agora, falando sobre o roteiro. Exibo a primeira cena do filme *Amarelo Manga* de Cláudio Assis. Explico a construção do roteiro feita a partir da cena.

AMARELO MANGA²⁰

(feito a partir de imagens do filme)

Seq.01 – Abertura Lígia

(Quarto de Lígia no bar Avenida – int. – manhã – som direto)

Plano 1. Plano-sequência. Câmera alta, em plano geral, mostra Lígia dormindo, está coberta com um lençol verde, há uma almofada em forma de coração perto do rosto. O seu sono não é manso, ela é um tanto inquieta. Pequeno travelling para frente até plano médio. Ela acorda, tira o lençol e se mostra nua. Vai até o guarda-roupa e veste um vestido azul. Em seguida, vai até o espelho e se pinta. Logo em seguida, sai e vai até uma mesa da cozinha do bar. Depois, enfasiada vai abrindo todas as portas do bar (ruídos de uma cidade acordando).

Plano 2. Plano próximo de Lígia enfasiada olhando para fora.

Plano 3. Plano geral/médio. Lígia vai tirando as cadeiras de cima da mesa. No início em primeiro plano. Olha a tudo com certo fastio. Limpa, mecanicamente, as mesas, vai ao fundo (balcão do bar), senta-se e joga o pano amarelo no ombro.

Off Lígia: Às vezes, fico imaginando de que forma as coisas acontecem. Primeiro vem um dia, e tudo acontece naquele dia até chegar à noite, que é a melhor parte. Mas logo depois vem o dia outra vez... e vai, vai, vai... é sem parar. A única coisa

²⁰ Roteiro retirado do material didático intitulado “Estudos cinematográficos: leitura, imagem e som.”, de Gilberto Freire de Santana. 2012.

que não tem mudado nos últimos tempos é o Santa Cruz nunca mais ter ganho nada. Nem título de honra. E eu não ter encontrado alguém que me mereça. Só se ama errado (pausa). Ah! Eu quero é que todo mundo vá tomar no cu.

Em seguida, peço aos alunos que me entreguem o roteiro com o texto audiovisual criado por eles. Uma vez que no processo de construção imagética pode haver modificações no roteiro primeiramente elaborado. Ratifico aos alunos que o roteiro técnico precisa conter os elementos da linguagem cinematográfica. Por fim, comento sobre o *storyboard*.

Ainda sobre o roteiro, exibio o curta-metragem *O caso do espelho*, adaptado do conto de Ricardo Azevedo. Comento o roteiro do curta-metragem. Retomo, na explicação, conceitos dos elementos da linguagem cinematográfica. Explico como o texto do roteiro precisa ser descritivo. Os alunos tiram dúvidas sobre o tamanho do roteiro e sobre como devem escrever sobre as cores no mesmo. Combino com os alunos o dia da entrega do roteiro. Deixo a disposição deles o número do meu telefone e e-mail para que, se fosse necessário, tirassem qualquer dúvida. Depois, assistimos a alguns curtas-metragens.

Findei, com os alunos da terceira série, as oficinas com a sensação de que eles estavam mais submersos no universo do cinema. Senti-os desejosos de conhecer mais acerca da sétima arte, de escrever com a imagem um texto literário, de adentrar no mundo da *literacinese*, de oferecer o olhar de *litecineastas* nesse processo de criação.

IV COM A PALAVRA, OS LITECINEASTAS

4.1 Diário das horas da sétima arte: o epílogo

Como último momento de todo processo da construção e vivência da *literacinese*, escolhemos realizar uma conversa com os alunos a fim de constatar que aprendizagens foram construídas, o que foi acrescentado ao repertório de leitura dos mesmos, como também que deficiências se impuseram entre os alunos e o estudo dos textos literário e fílmico.

Logo depois da realização das oficinas, as aulas que se sucederam foram para discutir o texto literário e a construção do roteiro do texto imagético. Os alunos buscaram no texto literário vasculhar os vocábulos e suas significações diversas no intuito de adentrar nas possibilidades de leitura que os elementos desse texto provocavam. Os alunos identificaram os elementos da narrativa e suas respectivas funções, investigando o que a escolha destes podia significar. As temáticas principais do conto foram discutidas para que se compreendesse bem a obra.

Depois, os alunos puderam realizar o exercício de criação audiovisual. Mesmo com poucos recursos técnicos a disposição, os estudantes fizeram uso dos conhecimentos acerca do universo cinematográfico e, por meio da organização do grupo, da responsabilidade no cumprimento das tarefas, desenvolveram esta ação com não muito auxílio da professora.

Assim, a arte como criação aproximou-se do universo escolar, que é permitida pelo avanço tecnológico, já que o cinema desde seu surgimento possibilita a democratização da arte, pois permite que qualquer pessoa faça parte de uma obra de arte, como disse Benjamin: “No que diz respeito ao cinema, os filmes de atualidades provam com clareza que todos têm a oportunidade de aparecer na tela. Mas isso, não é tudo. Cada pessoa, hoje em dia, pode reivindicar o direito de ser filmado” (BENJAMIN, 1994, p. 183)

Em quatro de dezembro, marquei um diálogo com meus alunos da terceira série com o intuito de naquele momento despejarem ali, na sala de aula, todos os sentires que experimentaram durante o entrelaçamento que tiveram com a sétima arte e curiosamente saber se já havia uma relação amorosa entre eles e o cinema e,

se essa relação poderia se estender no tempo, transformar-se em amante e a coisa amada.

Iniciei pedindo que fossem sinceros ao dividirem comigo as alegrias e pesares que caminharam com eles durante o tempo dos nossos encontros: os filmes exibidos em escola, os filmes assistidos em casa; as oficinas sobre *literacinese*; as conversas sobre os filmes; as oficinas sobre linguagem cinematográfica; o estudo dos contos; a construção dos roteiros; a criação do texto imagético adaptado.

Primeiramente, pedi aos alunos que falassem de que maneira analisavam o processo de construção do texto imagético feito pelo grupo, que tecessem comentários sobre o trabalho em grupo, se assim quisessem fazê-lo. Mas, solicitei que se detivessem nos elementos percebidos que compunham a construção do texto audiovisual. Pedi que falassem sobre o que lhes pareceu novo nesse processo, de suas percepções acerca do universo de construção da escrita de um texto imagético, no exercício que nomeamos de *literacinese*.

A aluna Alzira inicia dizendo que acredita que não só para ela, mas para seus colegas também, todo o processo vivido ampliou conhecimentos, pois nunca havia imaginado que adaptar um texto literário para uma linguagem audiovisual teria tantos detalhes, tantas minúcias. Alzira confessa que nunca havia prestado atenção nesses detalhes porque desconhecia que os elementos da linguagem cinematográfica pudessem carregar tanto significado, que agora ela assiste aos filmes procurando uma leitura desses elementos. A aluna disse ainda que antes via os filmes e considerava a muitos perfeitos, esses mesmos filmes agora não parecem mais tão perfeitos.

A aluna Bianca disse que depois desse processo acredita que os alunos passam a serem mais críticos com os filmes adaptados ou não. Ela disse que abriu o olhar para realizar uma leitura mais crítica dos filmes que vê. Víctor comenta sobre o uso das facas pela protagonista do texto imagético produzido pelo seu grupo, as facas foram usadas para indicar que o objeto tinha um significado na imagem, que por ser um objeto cortante indica a ideia de execução, decisão, sacrifício, morte pela qual a personagem vai passar. Beatriz disse que percebeu como tudo em um filme precisa ser pensado. A menina disse que antes não imaginava isso e que até mesmo os ditos grandes filmes possuem falhas.

Gabriel acredita que a maior herança desse trabalho, desse estudo foi ampliar a percepção de arte dos alunos. Cinema é arte. Ele acredita que por isso ter sido

amplificado neles, então, ganharam mais sensibilidade em relação à própria arte. Assim disse Gabriel: “Quando a gente estava elaborando a adaptação audiovisual, sabíamos que cada objeto, cada parte do cenário poderia contribuir com a ideia que queria se passar no filme. As cores simbolizando a emoção dos personagens, às vezes prevendo o que poderia acontecer, isso tudo afia a sensibilidade. Agora se formos ver a um outro objeto de arte, um quadro... temos um olhar mais aguçado, ou uma interpretação mais sólida daquilo que o artista quis passar. E isso contribui tanto para a formação na escola, como para a formação como ser humano.”

Em seguida, a aluna Letícia disse que além de eles se deterem nos elementos cinematográficos, observavam se tudo está sintonizado; o cenário com o figurino. Observam se o figurino foi construído para dizer sobre o personagem que o veste. A aluna Camila falou sobre a questão da continuidade. Ela disse nunca ter imaginado a riqueza de detalhes que compõe uma obra cinematográfica. Ela também não imaginava que o figurino podia dizer sobre o personagem.

Gabriela disse que há um tempo, eles, alunos, tinham uma interpretação artificial quando assistiam a um filme, mas agora ela acredita que os alunos têm um olhar mais amplo. Assim proferiu Gabriela: “Agora, com um filme, a gente não olha só a história que ele quer passar pra gente, a gente olha ao redor.” A aluna disse que a partir desse momento acredita que eles saberão melhor ler e criticar uma obra de arte. Ela ainda acrescenta que o olhar superficial baseava-se em dizer: “eu não gostei disso, eu não gostei daquilo”. Agora para a aluna já se pode dizer o motivo de não gostar de algo que há no filme. Pergunto aos alunos se eles concordam que o olhar antes era superficial. Eles respondem em coro que sim.

Alzira disse que quebrou agora a ideia de que o livro é sempre melhor que o filme. Os alunos ao seu redor concordam. Ela continua dizendo que eles perceberam que o texto fílmico é a interpretação de quem o constrói. Ela acrescenta que se dois diretores, com suas equipes, fossem escrever o mesmo texto, os dois textos seriam diferentes.

Nair disse que além do senso crítico que eles adquiriram, o que ela mais gostou foi do trabalho em grupo. Percebeu que não se faz sozinho um texto audiovisual. Daniel reforçou e disse que o legado maior deixado foi o trabalho em equipe. Ele disse que, nesse tipo de criação pela qual eles passaram, se o colega não desempenha bem sua parte no trabalho acaba prejudicando o trabalho do outro.

Daniel acrescentou que todos se ajudavam. Disse que aprenderam trabalhar em equipe e que levarão isso com eles.

Gabriel volta a falar e comenta que o motivo de realizar uma adaptação é acrescentar um novo olhar para uma mesma história, se não for para acrescentar então porque repetir a mesma história. A aluna Gláucia continua falando sobre o trabalho do grupo, da união, do esforço, das dificuldades, dos aprendizados.

Retornei a falar e disse aos alunos que escreveram um texto literário com imagens, que a minha intenção é que eles escrevessem com imagens um texto como uma atividade que pudesse ser trabalhada nas aulas de literatura, como produção de texto, como um exercício de *literacinese* realizados por *litecineastas*. Peço, então, que falem sobre as escolhas feitas no decorrer da escrita audiovisual. Escolhas feitas no processo de criação da escrita fílmica, a *literacinese*.

Rayele disse que o processo depende bastante do roteiro, que é importante observar a interpretação dos atores, pois esses precisam transmitir emoção, construir bem o personagem. No livro essas emoções são lidas, no texto imagético, os atores precisam imprimir emoção para o espectador.

Luís Paulo falou sobre o papel da fotografia/iluminação; a fotografia permite mostrar qual a melhor luz e ângulo para um personagem. Alzira falou das principais mudanças feitas na construção da *literacinese*, da transposição dos elementos do texto literário para o texto audiovisual: a condição econômica da família foi alteração de classe baixa para classe média; a mudança foi feita porque a ideia é mostrar a ambição das personagens, o que talvez não fosse entendido se a família sofresse muitas privações de ordem material. O intuito, segundo Alzira, foi mostrar que a ambição foi alimentada pelo desejo de manter superficialidades da parte da protagonista. Os filhos adolescentes reforçam as superficialidades.

Fabiana falou da preocupação na escrita imagética sobre a escolha dos planos. Ela acredita que fizeram boas escolhas nesse aspecto. Bianca depois falou da dificuldade de transpor essa linguagem literária para a linguagem cinematográfica. Para a aluna, na literatura há riqueza de descrição, na imagem é preciso ter metáforas visuais. Bianca reforçou o que Alzira disse sobre as escolhas na construção do texto audiovisual.

Peço que o outro grupo, do texto imagético *O pirotécnico Zacarias*, fale sobre seu processo de criação. Tiago disse que a primeira coisa que pensaram em fazer foi colocar o protagonista, inicialmente, no cemitério, pois aquele ambiente era dele,

era natural para ele. E ele então, nesse cenário, contar sua história. Tiago disse que houve mudanças entre o primeiro roteiro escrito para o definitivo, pois quando começaram a filmar perceberam que não seria possível realizar o trabalho como o grupo havia programado. O primeiro empecilho foram os túmulos do cemitério que não tinham a posição que era preciso para filmar. Em decorrência disso mudaram o local onde haviam programado filmar. Depois, outra mudança; no conto não há a cena da festa, no texto audiovisual criou-se a festa. As formas geométricas vistas por Zacarias, no conto, em seu delírio, são colocadas no texto imagético por meio das figuras colocadas na parede que estão atrás dele e da ruiva. Ocorreram mudanças na cenografia e na construção da imagem. Esta última por surgirem ideias no momento das gravações que lhes pareceram melhores. Sobre o desejo de imortalidade do qual fala o conto, Tiago disse que tentaram imprimir no texto audiovisual. O protagonista não aceita a própria morte. Murilo Rubião imprimiu no texto literário a imortalidade como algo negativo, pois Zacarias fica a vagar sozinho no final. Tiago finalizou dizendo que Zacarias depois da morte tem uma percepção muito melhor da vida, do que acontece nela depois de morto.

Em seguida, perguntei aos alunos sobre o decorrer do processo das oficinas e da construção do texto audiovisual; sobre quais percepções adquiriram acerca da arte cinematográfica. O que o cinema ensinou a eles, o que ficou impresso neles.

Bruna falou da experiência com o cinema, essa lhe deu uma visão mais ampla. Segundo a menina, antes via um filme e não via detalhe algum, mas agora sim. Ela disse que ao assistir o filme *O palhaço* de Selton Mello, observou os detalhes e ficou inquieta enquanto não conseguiu descobrir a função/leitura do ventilador no filme, pensou também na roupa do protagonista. Bruna completou dizendo, sobre a leitura do filme, que enquanto não encontrava o vazio que estava na cabeça dela, não se acalmou. A aluna disse que depois da caminhada com a *literacinese* nas aulas de Literatura pensa mais ao ver um filme.

Thayslane e Daniele disseram que a partir das oficinas puderam compreender a importância dos elementos cinematográficos para a leitura de um filme. Sobre as dificuldades: Daniele falou que a cenografia foi o elemento mais trabalhoso para escrever na imagem e também comentou da continuidade como algo difícil.

A aluna Kétssya comentou que o texto literário diz com a palavra, já no texto imagético usa-se a palavra, a imagem, a música para dizer. Então, quando não compreendemos a linguagem cinematográfica é porque lemos a obra literária,

vemos o filme e pensamos que faltam partes do livro no filme, mas muito é dito pelo uso da gramática cinematográfica. Kétssya afirma que é difícil dialogar com a obra fílmica quando não abarcamos sua linguagem. Sobre a produção imagética, a aluna disse que a maior dificuldade foi em relação à fotografia, pois não possuíam equipamentos para trabalhar a luz.

Eduarda falou da dificuldade de ser continuísta. Confessou ser difícil a observação de detalhes pequenos de uma cena. Tiago disse que até os filmes ruins são difíceis de fazer. Eduarda acrescentou que agora sabe do trabalho de um filme, agora imagina um filme e pensa no trabalho que há para fazê-lo. Cecília reforçou o quão é difícil a continuidade.

Isabela falou sobre *literacinese*, sobre a importância do conhecimento da linguagem do cinema para a percepção, para o olhar deles, alunos, ser aprimorado. Pedro disse que sempre gostou de assistir a muitos filmes e sempre procurou extrair uma conclusão de cada filme que assistia. Muitas vezes, ele falava que o filme era ruim, não fazia sentido. Disse que depois desse trabalho, consegue perceber a leitura que o filme propõe. Letícia falou de uma passagem do texto audiovisual na qual a protagonista quebra um copo acidentalmente e próximo a ela há uma bandeja amarela, a aluna comentou o significado da cor amarela. Víctor falou da importância da função de cada um como *litecineastas* para o resultado da escrita imagética.

Tiago disse que o aprendizado mais valioso com o cinema foi a percepção do que é arte. Ele questionava a qualidade de algumas obras de arte contemporânea, mas depois das oficinas, sua percepção de arte foi alterada. Tiago comentou que via um quadro com uma variação de cores e pensava: “esse cara (o pintor) só jogou tintas”. Porém, agora quando olha uma escultura ou quadro, mesmo não conseguindo realizar uma leitura imediata, mas procura pensar sobre a obra. Tiago falou do filme adaptado *Jogos vorazes*, que ao assisti-lo não gostou, porque pensava que algumas partes do livro deveriam estar lá e não estavam e, depois das oficinas assistiu ao filme, novamente, e pôde fazer outra leitura; como as dos tons azuis e cinza que perpassam o filme. O aluno continuou apontando as diferenças entre o livro e o filme citado por ele e fez uma leitura do filme. Falou também do processo de construção do texto imagético do seu grupo. E completou dizendo que o pintor não só chega e joga as tintas; ele precisa escolher e a escolha é difícil. Finaliza dizendo que mudou sua maneira de olhar a arte.

Daniel falou que foi necessário realizar mudanças durante as filmagens por causa da carência de equipamentos. Contou que no primeiro dia não escreveram nada imageticamente. Somente no segundo dia conseguiram registrar com a câmera. Foram gravar no final do dia, entre uma cena e outra escureceu muito rápido, Daniel comentou da falta de equipamentos para iluminar.

Alzira explicou sobre a montagem do filme. Comentou que também precisaram mudar o roteiro, mudar os tipos de planos escolhidos previamente, pois dentro da casa não ficariam bons. Precisaram prolongar a trilha sonora porque na casa onde gravaram o som que vinha da rua era muito forte, havia muitos ruídos na rua. Em dois dias à noite, havia uma festa com som automotivo próxima da casa, para que os alunos não perdessem os dias para gravar, acrescentaram a música na narrativa como na cena das facas, na qual colocaram música e deixaram o som da água e facas.

Alguns alunos falaram ainda da importância do trabalho coletivo, de como houve empenho de todo o grupo. Para eles, até a função que, aparentemente, pareceu menos importante podia tornar-se muito relevante. Antônio Fábio acreditava que gravar era muito fácil. O aluno relata as dificuldades na hora das gravações porque os cenários eram ruas, cemitério: a rua precisava estar sem movimento, quando um carro passava, eles precisavam parar; em outro momento, passou na rua um homem bêbado, pararam, novamente, as gravações; depois, houve um enterro no cemitério, precisaram parar as gravações. Ou seja, diversas dificuldades.

Logo em seguida, levanto uma questão com os alunos: o cinema presente no ensino de Literatura trouxe contribuições para o aprendizado do componente curricular Literatura. Beatriz afirma ter sim o cinema trazido contribuições para o componente curricular Literatura porque a percepção fez-se mais aguçada e, com esse conhecimento eles podem compreender melhor os filmes adaptados.

Tiago falou que o maior acréscimo no ensino de Literatura foi sobre a interpretação. As aulas tradicionais de literatura são discorrer sobre o movimento literário, ler uma obra literária e falar sobre ela. O aluno ratificou a melhora na interpretação; “agora a gente lê um livro e o interpreta da melhor maneira possível, melhorou o entendimento do que é uma adaptação cinematográfica, a fidelidade não é obrigatória.” Tiago ainda disse que textos filmicos adaptados de alguns livros da literatura são melhores para entender a história que alguns livros. No caso de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, depois de ver o filme ficou melhor para

entender o livro, depois das oficinas ficou melhor ainda, disse Tiago. Pergunto aos alunos se há um melhor entendimento do livro, no caso de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, a partir do filme. Os alunos respondem que sim.

Letícia comentou sobre a mensagem que o texto audiovisual escrito pelo seu grupo desejou transmitir. Bianca retomou o comentário de Tiago e explicou que quando vemos um filme adaptado e depois lemos a obra fonte, a essência da obra fonte é mantida e os demais aspectos podem ser modificados, ampliados etc. Assim disse Bianca: “a partir do momento que você assiste ao filme e entende o porquê da história, então quando se vai ler o livro interpretam-se melhor as ações que acontecem no livro. Essa dificuldade com o livro, muitas vezes, é por conta da linguagem, do estilo diferenciado de narrar.” Bianca ainda acrescentou que o aluno acostumado a ler livros de autores contemporâneos tem dificuldade ao ler um livro do século XIX, da obra de Machado de Assis, por exemplo. Então, para Bianca quando o aluno assiste ao filme e depois ler o livro, fica mais fácil compreender a obra.

A aluna Fabiana disse que a literatura é arte e o cinema também. Acrescentou-lhe, essa experiência com a *literacinese*, uma visão mais profunda da arte. Acrescentou diferentes olhares o conhecimento da linguagem cinematográfica.

Gabriela disse que quando vê um filme adaptado, lhe desperta a curiosidade de ler o livro. Ou seja, o caminho inverso também se realiza aqui. Perguntei aos alunos se confirmavam essa ideia, os mesmos disseram que sim. Bruna disse que o livro desperta para o filme, o filme desperta para o livro.

Continuei pedindo aos alunos que apontassem os pontos negativos que ocorreram durante o processo. Nesse momento, há um barulho na sala, pois os alunos falavam todos ao mesmo tempo. Kétssya falou da dificuldade de uma cena na qual se precisava quebrar um copo. Rômulo falou da montagem, disse ser um processo bastante demorado. Alguns erros de gravação só são percebidos no momento da montagem. Alzira disse que o grupo dela no momento da gravação percebia o erro na cena e depois já a gravava de novo. Tiago falou de erros imperceptíveis na hora da filmagem.

Gabriel explicou o uso do som do Pica-Pau na cena na qual o casal estava com a maleta. O aluno comentou que colocou o som do Pica-Pau por ser ele um personagem irônico assim como o destino do casal também foi irônico. Gabriel comentou: “eles pensavam que se dariam bem ao apertar o botão, mas não foi

assim.” Alzira comentou a notícia do jornal, no texto audiovisual, quando o milionário morre. Explicou que ele era a pessoa anterior que recebera também a maleta. Os alunos comentaram ainda sobre o texto imagético produzido por eles; *O botão*. Falaram ainda sobre a preferência absoluta dada ao dinheiro pelos personagens e a consequência desse ato.

Perguntei ao grupo do *Pirotécnico Zacarias* sobre as dificuldades na transposição do narrador. Tiago disse que no início da criação planejaram de uma forma; que o narrador viesse até a câmera e falasse com o espectador, mas depois tiveram que colocar só a voz do narrador porque o tempo da cena era curto. Segundo o aluno, para o narrador ir à frente e falar o texto seria mais difícil. Tiago continuou dizendo que as ruas da cidade não são bem iluminadas, isso foi uma grande dificuldade na hora de escolher os cenários. Tiago falou que a dedicação, o empenho do grupo em fazer o trabalho foi muito positiva.

O aluno Rodrigo disse que a carência de materiais, equipamentos foi a maior dificuldade encontrada na produção do texto imagético *O botão*. Isso limitava as possibilidades de construção da imagem, a iluminação, principalmente. Sobre o cenário, Rodrigo disse que foi preciso arrumá-lo e desarrumá-lo todos os dias, o que acabou resultando em erros na continuidade. Os alunos disseram que ensaiavam a cena antes de gravar para observar como estavam os elementos da linguagem cinematográfica e, principalmente, pela encenação dos alunos/atores. Bianca acrescentou que reunir um grupo com quase vinte pessoas no mesmo horário foi difícil.

Falamos do pouco tempo para realizar as atividades sendo o maior desafio que enfrentamos, eu e os alunos. Tiago acrescentou o que já fora dito sobre a escassez do material. Alzira contou que criaram um refletor com um isopor e papel alumínio para a iluminação. Sobre a montagem, a aluna disse que a dificuldade, inicialmente, foi porque não sabiam manusear o programa de computador totalmente. Víctor completou dizendo que o trabalho em equipe acrescentou muito para eles, que adquiriram conhecimentos e o olhar é agora mais aguçado. Daniel comentou sobre o filme assistido no cinema, no início do ano, *Noé* de Darren Aronofsky, disse que a única leitura feita pelos alunos, naquele momento, foi a de que o filme não era fiel ao livro da bíblia. Ele acrescentou que se fossem novamente ao cinema ver o mesmo filme, teriam outra leitura.

Por último, pedi aos alunos que fizessem uma fila e se aproximassem da câmera e definissem com uma palavra ou duas o processo que viveram durante o ano; que foi ter como companhia constante a *literacinese*, a literatura entrelaçada ao cinema. Tais palavras foram:

Inesquecível
 União
 Responsabilidade
 Esforço
 Atenção
 Conhecimento
 Educação
 Dedicção
 Inspiração
 Família
 Momentos únicos
 Responsabilidade
 Comprometimento
 Foco
 Dedicção
 Experiência
 Dedicção
 Determinação
 Educação
 Melhora a interpretação
 Convivência
 Aprendizado
 Determinação
 Foco
 Amizade
 Autoconfiança
 Inesquecível
 Momento magnífico
 Inesquecível
 Conhecimento
 Criatividade
 Foco
 Determinação
 Entrosamento
 Novos horizontes

Acreditamos, que por meio desse trabalho realizado, então, abriram-se caminhos para perceber o cinema como produção de conhecimento para o aluno do Ensino Médio nas aulas de Literatura. Tentamos demonstrar que, por meio da criação de textos fílmicos criados de textos literários, como uma experiência nova que chamamos de *literacinese*, é possível a construção do conhecimento,

apresentando-o ao aluno não como algo que na escola não apenas codifica uma cultura consolidada, um repertório pronto. Demonstramos que é possível que o aluno seja sujeito construtor dessa cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, no capítulo I, procurou discutir questões advindas da arte literária e de sua presença em sala de aula. Também se aventurou para desvelar as possibilidades resultantes do encontro, na escola, do entrelaçamento entre o cinema e a literatura. No capítulo II, apresentamos o conceito-experiência *literacinese*, realizamos análise/leitura do filme *Memórias Póstumas* e registramos no diário os primeiros encontros, no qual conversamos, com os alunos, sobre os filmes *Memórias Póstumas* de Klotzel e *Lúcia McCartney*, de Talma. No capítulo III, apresentamos os elementos que compõem a linguagem cinematográfica e relatamos como se deram as oficinas nas quais conversamos sobre a referida linguagem. No capítulo IV, o registro do último encontro com os alunos, as impressões, os desdobramentos do trabalho realizado durante todo o ano.

Por meio das produções audiovisuais criadas pelos alunos como decorrência dos muitos dias tornando o cinema presente na escola e, por consequência também em casa, percebemos que a presença do cinema na escola é uma potência criadora de novos leitores, críticos, sensíveis diante do texto verbal e imagético.

Nas conversas registradas no diário, que contém as falas dos alunos, foi possível constatar que a presença do cinema nas aulas de Literatura possibilitou aos alunos uma percepção mais aguçada, sensível diante dos pormenores de um texto literário e também imagético, de modo que os alunos comentaram que, depois do processo vivido com a sétima arte nas aulas de Literatura, eles se sentem convocados a realizar leituras mais críticas de um texto literário, fílmico, adaptado ou não. Dos filmes não adaptados, constatamos que os alunos têm a capacidade de poder reconhecer muitos dos elementos da gramática cinematográfica e por agora saberem buscar seus efeitos de sentido dentro de uma determinada construção imagética. Dos adaptados, “criados” constatamos a capacidade de analisarem as escolhas feitas por aqueles que transpõem a linguagem literária para a cinematográfica.

O conhecimento acerca dos elementos que compõem tanto a linguagem literária quanto a linguagem cinematográfica, a compreensão desses elementos na leitura e construção de um texto audiovisual, fazem saber da intencionalidade que o criador(res) deposita(m) em sua obra de criação, como também dos elementos

arquitetados em um texto fílmico. Com efeito, a partir dessa experiência os alunos puderam perceber que é sim possível escrever por meio da imagem e do som, possibilitando-lhes leituras outras não antes realizadas, diante de um mesmo filme.

Além do mais, os alunos reconhecem agora que uma obra fílmica é uma obra autônoma, ainda que baseada ou disparada por um texto literário fonte, de modo que não mais procuram vislumbrar no filme o texto literário do qual lhe serviu de fonte, ou sequer ver o filme como obra inferior ao livro.

Os trabalhos desenvolvidos em grupo no decorrer da construção do texto audiovisual dos alunos, despertaram neles a visão do cinema com arte coletiva no seu processo de construção. Os alunos ao conhecerem as especificidades das linguagens literária e fílmica e ao compreenderem as diferentes recepções que ambas suscitam, disseram sentir-se mais preparados para receber e ler de forma diferenciada tais obras.

No processo de convivência do cinema nas aulas de Literatura, do conhecimento de obras literárias e fílmicas “adaptadas” ou “criadas”, os alunos demonstraram apreço por ambas, uma vez que para eles a literatura desperta para o cinema, o cinema desperta para a literatura, ou seja, é frequente ler um livro e desejar ver seu filme adaptado, como também o contrário.

Dos limites verificados nessa trajetória da sétima arte na sala de aula, por meio da criação de textos audiovisuais tendo como *disparadores* textos literários, percebemos que o desenvolvimento das oficinas e atividades com os alunos teriam sido mais enriquecedores se o tempo fosse alargado. Levar o cinema para a escola requer, contudo, mais que zelo e organização, requer tempo para fazer de sua estadia como arte algo permanente e não meramente esporádico.

Como também limite imposto nesse processo, verificamos a carência de equipamentos do universo cinematográfico, carência de recursos materiais para melhor construção de alguns códigos fílmicos na produção dos textos audiovisuais.

A presente investigação procurou por meio da elaboração de novos conceitos e da descrição de uma série de experiências por esses conceitos orientada, demonstrar que a presença do cinema na escola constitui-se como uma potência criadora de novos leitores, críticos, sensíveis diante do texto verbal e imagético.

O percurso aqui apresentado torna evidente a força da sétima arte para estar na escola, uma vez que a imagem é evocada para entrar na sala de aula como processo de discussão, de criação, de leituras diversas.

O exercício de *literacinese*, de examinar o processo de elaboração de uma escrita literária e cinematográfica ao mesmo tempo, uma escrita com imagens em movimento foi experimentada de forma prazerosa pelos alunos aqui representados. O exercício de escrita imagética propiciou um aguçado olhar para a leitura de outros tantos textos. O exercício de decomposição e análise da imagem fez notar a necessidade de esmiuçar o apego aos apêndices capazes de conter incomensuráveis dizeres.

A presença do cinema na educação por meio das aulas de Literatura é um caminho para se levar a arte à escola, para instigar a capacidade de análise, interpretação crítica e sensível dos alunos, como também para fortalecer a independência, a autonomia, a crítica e autocrítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, B. M. Trilha sonora: o cinema e seus sons. **Revista Novos Olhares** - Vol.1 N.2. - pp. 90-95, 2012. Disponível em: <file:///D:/Users/Use/Downloads/55404-69647-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

AMADO, J. Entrevista de Jorge Amado. Entrevista concedida a Giovanni Ricciardi. Agos. 2012. Disponível em: <http://aviagemdosargonautas.net/2012/08/10/entrevista-com-jorge-amado-por-giovanni-ricciardi/>. Acesso em: 07 jan. 2014.

ANCINE. **Agência Nacional de Cinema - Ministério da Cultura - Brasil**. Disponível em: <http://oca.ancine.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2014.

AUMONT, J. **O olho interminável [cinema e pintura]**. Trad. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify. 2004. (Coleção cinema, teatro e modernidade).

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

AVELLAR, J. C. **O cinema dilacerado**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1986.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-196.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.-197-221.

_____. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: _____. Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo. 1.ed. – São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas; v. 3). p. 103-149.

BERGALA, A. "Para as crianças, o cinema é uma possibilidade de experimentar a vida". **Nova Escola**. Ouro Preto-MG, edição 255, set. 2012. Entrevista concedida a Beatriz Vichessi. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/entrevista-alain-bergala-cinema-franca-filmes-704656.shtml?page=0>. Acesso em: 29 out. 2013.

_____. Entrevista de Alain Bergala. Secretaria da Educação. **Portal Dia a Dia Educação**. Curitiba-PR, jul. 2012. Entrevista concedida a Márcia Regina Galvan CAMPOS, D. Z.; R. Michelle. **Entrevista**. Disponível em:

<<http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo>>. Acesso em: 29 out. 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano CLI, nº 121, 27 de junho de 2014. Seção I, p.1. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72283119/dou-secao-1-27-06-2014-pg-1>>. Acesso em: 05 jan.2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CAMPOS JR. L. de C. Cinema, História e Literatura: Possibilidades de Diálogo. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. V Congresso Nacional de História da Mídia – São Paulo – 31 maio a 02 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/5o-encontro-2007-1/Cinema-20Historia%20e%20Literatura...>> Acesso em: 28 set. 2013.

CARRIÈRE. J-C. **A linguagem secreta do cinema**. Trad. Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

CATELLI, R. E. **O Instituto Nacional de Cinema Educativo: o cinema como meio de comunicação e educação**. In: IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2007. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br/biblioteca/index.php?key=59&sec=2>>. Acesso em: 10 out. 2013.

CEREJA. W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

COSTA, M. H. B. e V. da. **Geografia, gênero e espaço no contexto do cinema brasileiro contemporâneo**. Artigo para o X Colóquio Internacional de Geocrítica. Barcelona, 26 - 30 de maio de 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/xcol/34.htm>>. Acesso em: 14 out. 2014.

COUTINHO, M. A. **Escrever com a câmera: cinema e literatura na obra de Jean-Luc Godard**. 2007. 326 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DERING, R. de O.; FILETTI, E. As novas mídias e as práticas educativas: literatura e cinema em ambiente escolar. **E-escrita**, Nilópolis-RJ, v. 4, n. 2, p. 246-257, 2013.2. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/624>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687>>. Acesso em 29 out. 2013.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FERNANDES, A. H. O cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais. In: **Dossiê Cinema e Educação # 2** / Organizadora Adriana Fresquet, Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/ UFRJ: 2011. 124p. 21 cm. (Coleção Cinema e Educação).

FIGUEIREDO, V. L. F. de. A palavra no mundo das imagens. **O Globo**. Rio de Janeiro, 21 fev. 2009. Prosa & Verso p.03. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData...>>. Acesso em 25 set. 2013.

FONSECA, R. **Contos reunidos: Lúcia McCartney**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

_____. **Cinema e educação**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A, M, C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/394.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad. de Cibele Braga, Luciene Guimarães, Maria Antônia Ramos Coutinho, Maria Mendes Arruda, Miriam Vieira. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2007.

GREENAWAY, P. **Jornal Diário Catarinense**. Florianópolis-SC, out. 2012. Entrevista concedida a Roberta Ávila. Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/variedades/noticia/2012/10/entrevista-peter-greenaway-defende-que-o-cinema-explore-mais-as-imagens.html>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

HOLLEBEN, I. M. A. D. de S. **Cinema e educação: diálogo possível**. 2008. 90f + anexos. Material Didático. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>> Acesso em: 17 out. 2013.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados Estatísticos do Município de Araguatins/TO**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso: 28 jan. 2014.

JOSEF, B. **Jorge Luis Borges: uma estética da inteligência**. Jornal de Poesia. 1999. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/bh21borges3.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

KLOTZEL, A. **Uma questão de fidelidade**. Disponível em: <<http://www.memoriaspostumas.com.br/diretor1.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, S. L. **A literatura no cinema**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1984.

MACHADO, de A. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCELLO, F. de A. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. 2008. 220f. + anexos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARCELLO. F. de A; FISCHER, R. M. B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em 04 nov. 2013.

MOSCARIELLO, A. **Como ver um filme**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, I. B.; FERREIRA, A. T. A cor como elemento constitutivo da linguagem e narrativa cinematográfica. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 2, n. 1, p. 17-28, jan./jun. 2011. Disponível em:

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/682/pdf_148>. Acesso em: 04 jul. 2014.

PEREIRA, M. de A. Sob o signo de satã: configurações do tempo e da experiência na modernidade de Benjamin e Baudelaire. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 99-112, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/2145>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

RAMOS, F.B; ZANOLLA, T. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **Contrapontos** – Vol. 9 nº 1 – pp. 65-80 – Itajaí, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://oparadigmadoensinodeliteratura.blogspot.com.br/2012/05/repensando-o-ensino-de-literatura-no.html>>. Acesso em: 28 set. 2013.

RIBEIRO, J. U. A caminho do cânone. **Jornal da Biblioteca Pública do Paraná**. Curitiba-PR, 2012. Entrevista concedida a Luiz Rebinski Junior. Disponível em: <<http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

RODRIGUES, F. L. F.; ZANINELLI, R. Literatura e adaptação cinematográfica: diferentes linguagens, diferentes leituras. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Duque de Caxias-RJ, v. 8 n. 31, p. 45-58, out-dez 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/580>>. Acesso em: 02 out. 2013.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SALLES, F. **Como se faz cinema-Parte 1: funções e equipe**. pp. 96-102. 2008. Disponível: <[file:///D:/Users/Use/Downloads/cine_apend1funcoes%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/Use/Downloads/cine_apend1funcoes%20(2).pdf)>. Acesso em: 13 out. 2014.

SANTANA, G. F. de. **Estudos cinematográficos: leitura, imagem e som**. 2012. 133f + anexos. Material Didático. Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, 2012.

_____. **Navegantes olhos, inquietos sussurros: uma leitura de Amarelo Manga**. 2011. 181 f. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, N. E. P. dos.; PINHEIRO-MARIZ, J. **Relações entre literatura, cinema e ensino**. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 04 a 07 de setembro de 2012. Natal: EDUFRN, 2012. Disponível em: <<http://www.gelne.org.br/Site/documentos/programacao.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SCORSI, R. de A. Cinema na Literatura. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 16. n. 2 (47), p. 37-54, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.oei.es/n11056.htm>>. Acesso em: 29 set. 2013.

SILVA, J. M. da. **Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena**. 2008. 93f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2008.

SIRINO, S.P.M. **Cinema Brasileiro: o Cinema Nacional produzido a partir da Literatura Brasileira e uma reflexão sobre suas possibilidades educativas**. 2004. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2004.

STAM, R. **A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação**. Trad. Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

_____. **Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade**. Florianópolis: Ilha do desterro. 2006. pp.19-53.

TIBURI, M. Aprender a pensar é descobrir o olhar. **Jornal do Margs**. Rio Grande do Sul, set/out. 2004. ed. 103. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=26>. Acesso em: 16 jan. 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

VOLMER, L.; KUNZ, M. A. Literatura e cinema na sala de aula. In: **Espaços de encontro: literatura, cinema, linguagem, ensino**./ Organizadores: Daniel Conte, Lovani Volmer, Rosi Ana Grégis. – Novo Hamburgo: Ed. Feevale, 2009. 272 p.

WEYERGANS, F. **Tu e o cinema**. Portugal. Porto: Livraria Civilização Editora, 1970.

FILMOGRAFIA

Abril despedaçado – **Direção:** Walter Salles. **Roteiro:** Daniela Thomas, Karim Ainouz, Sergio Machado, inspirado no romance homônimo de Ismail Kadare. **Produção:** Arthur Cohn. **Fotografia:** Walter Carvalho. **Trilha Sonora:** Antônio Pinto. **Cenografia:** Cássio Amarante. **Desenho de Produção:** Marcelo Torres. **Direção de Arte:** Cássio Amarante. **Figurino:** Cao Albuquerque. **Edição:** Isabelle Rathery. **Estúdio:** Vídeo Filmes/HautetCourt/BacFilms/Dan Valley Film AG. **Distribuição:** Miramax Films/Columbia Tristar do Brasil. **Elenco:** Rodrigo Santoro - Tonho, Flavia Marco Antônio - Clara, Everaldo Pontes - patriarca da família Ferreira, José Dumont - Pai, Luiz Carlos Vasconcelos - Salustiano, Othon Bastos - senhor Lourenço, Ravi Ramos Lacerda – Menino/Pacu, Rita Assemany - Mãe, Caio Junqueira – Inácio. Wagner Moura - Matheus. 1h30min, colorido, 2001.

A festa da menina morta – **Direção:** Matheus Nachtergaele. **Roteiro:** Matheus Nachtergaele, Hilton Lacerda. **Produção:** Vânia Catani. **Empresa produtora:** Bananeira Filmes. **Co-produção:** Fado Filmes, Teleimagem e Locall. **Direção de fotografia:** Lula Carvalho. **Direção de arte:** Renata Pinheiro. **Figurino:** Kika Lopes. **Maquiagem:** Marcos Freire. **Som:** Paulo Ricardo. **Montagem:** Karen Harley, Cao Guimarães. **Trilha sonora:** Matheus Nachtergaele. **Edição de som:** Waldir Xavier. **Mixagem:** Ricardo Cutz. **Distribuidora:** Imovision. **Elenco:** Daniel de Oliveira – Santinho, Jackson Antunes – Pai, Cássia Kiss – Mãe, Dira Paes – Diana, Juliano Cazarré – Tadeu, Ednelza Sahdo – Tia, Conceição Camarotti – Das Graças, Laureane Gomes – Lúcia. 1h55min, colorido, 2008.

A idade da Terra - **Direção, Roteiro e Produção:** Glauber Rocha. **Fotografia:** Pedro de Moraes, Roberto Pires. **Trilha Sonora:** Jamelão, Jorge Ben. **Assistentes de direção:** Carlos Alberto Caetano, Tizuka Yamasaki. **Produtores executivos:** Carlos Alberto Diniz, Wilson Mendes Andrade Júnior. **Diretores de produção:** Tizuka Yamasaki, Walter Schilke. **Cenografia e Figurino:** Paula Gaetan Moscovici, Raula Willian Amaral Barbosa. **Continuístas:** Suely Seixas Nunes Neiva, Laura Tereza Fernandes Carneiro, Paloma Andrade Rocha. **Técnica de som:** Sylvia Maria Amorim de Alencar. **Mixagem:** Roberto Leite, Onélio Motta. **Diretores de fotografia:** Roberto de Castro Pires, Pedro Moraes. **Montagem:** Carlos Cavalcante Cox, Raul Soares, Ricardo Miranda. **Diretor musical:** Rogério Duarte. **Elenco:** Tarcísio Meira – Cristão Militar, Ana Maria Magalhães – Aurora Madalena, Antônio Pitanga – Cristão Negro, Danuza Leão – mulher de Brahms, Geraldo Del Rey – Cristão revolucionário, Jece Valadão – Índio cristão, Maurício do Valle - Brahms, Norma Benguell – Rainha Amazona. 2h20min, colorido, 1980.

A invenção de Hugo Cabret - **Direção:** Martin Scorsese. **Roteiro:** John Logan. **Fotografia:** Robert Richardson. **Trilha Sonora:** Howard Shore. **Produção:** Graham King, Johnny Depp, Martin Scorsese, Tim Headington. **País:** Estados Unidos. **Estúdio:** GK Films. **Elenco:** Ben Kingsley – Papa Georges, Sacha Baron Cohen – Station inspector, Asa Butterfield – Hugo Cabret, Chloë Grace Moretz – Isabella, Ray Winstone - Uncle Claude, Emily Mortimer - Lisette, Helen McCrory - Mama Jeanne, Christopher Lee – Monsieur Labisse, Frances de la Tour – Emilie, Richard Griffiths - Monsieur Frick, Jude Law – Hugo's father. 2h8min, colorido, 2011.

A ostra e o vento - **Direção:** Walter Lima Jr. **Roteiro:** Walter Lima Jr., com a colaboração de Flávio R. Tambellini, baseado em romance de Moacir Lopes. **Fotografia:** Pedro Farkas. **Montagem:** Sérgio Mekler. **Música:** Wagner Tiso. **Canção-tema:** Chico Buarque. **Direção de arte:** Cloves Bueno. **Cenografia:** Vera Hamburger. **Figurino:** Rita Murtinho. **Produção:** Flávio R. Tambellini. **Distribuição:** Riofilme. **Elenco:** Lima Duarte – José, Leandra Leal – Marcela, Fernando Torres – Daniel, Castrinho – Pepe, Floriano Peixoto – Roberto, Débora Bloch – Mãe. 1h58min, colorido, 1997.

Amarelo manga - **Direção:** Cláudio Assis. **Roteiro:** Hilton Lacerda. **Produção:** Marcello Maia e Paulo Sacramento. **Música:** Jorge du Peixe e Lúcio Maia. **Fotografia:** Walter Carvalho. **Direção de arte:** Renata Pinheiro. **Figurino:** Andrea Monteiro. **Montagem:** Paulo Sacramento. **Estúdio:** Olhos de Cão Produções. **Distribuição:** Riofilme. **Elenco:** Matheus Nachtergaele – Dunga, Jonas Bloch – Isaac, Dira Paes – Kika, Chico Diaz – Wellington, Leona Cavalli – Lígia, Conceição Camarotti – Aurora. 1h40min, colorido, 2002.

Casa de Areia- Direção: Andrucha Waddington. Roteiro: Andrucha Waddington, Elena Soárez, Luiz Carlos Barreto. Fotografia: Ricardo Della Rosa. Trilha Sonora: Carlo Bartolini, João Barone. Direção de arte: TuiéPeake. Figurino: Cláudia Kopke. Montagem: Sérgio Mekler. Produção: Andrucha Waddington, Leonardo Monteiro de Barros, Pedro Buarque de Hollanda, Pedro Guimarães. Estúdio: Columbia TriStar Filmes do Brasil/Conspiração Filmes/Globo Filmes/ Lereby Produções/Quanta Centro de Produções Cinematográficas/Teleimage. Distribuição: Columbia Tristar. Elenco: Fernanda Montenegro – Dona Maria/Áurea/Maria, Fernanda Torres- ,Áurea/Maria, Ruy Guerra – Vasco de Sá, Seu Jorge – Massu-1910-1919, Stênio Garcia – Luiz-1942, Luiz Melodia – Massu-1942, Enrique Diaz – Luiz-1919, Emiliano Queiroz – Chico do Sal, João Acaiabe – pai de Massu, Camilla Facundes – Maria-1919, Haroldo Costa - Capataz, Jorge Mautner - Cientista, Nelson Jacobina - Cientista, Zumbi Bahia – Carregador Vasco, Jefferson de Almeida Barbosa – Mirinho-(1919), Wadson Martins Costa - Mirinho-(1942), Urias de Oliveira Filho - Carregador Vasco 2, Guilherme Júnior – Pescador Fogueira, Carlos Henrique Nascimento – Pescador de entreposto. 1h55min, colorido, 2005.

Central do Brasil- Direção: Walter Salles. Roteiro: João Emanuel Carneiro, Marcos Bernstein, Walter Salles. Fotografia: Walter Carvalho. Trilha Sonora: Antonio Pinto, Jacques Morelembaum. Som: Jean-Claude Brisson. Direção de arte: Cássio Amarante, Carla Caffé. Figurino: Cristina Camargo. Maquiagem: Antoine Garabedian. Montagem: Felipe Lacerda. Produção: Arthur Cohn, Martine de Clermont-Tonnerre, Robert Redford, Walter Salles. Estúdio: MACT Productions/RioFilme/VideoFilmes. Distribuidora: Sony Pictures Classics. Elenco: Fernanda Montenegro - Dora, Marília Pêra – Irene, Vinícius de Oliveira - Josué, Soia Lira - Ana, Othon Bastos - César, Otávio Augusto - Pedrão, Stela Freitas - Yolanda, Matheus Nachtergaele - Isaías, Caio Junqueira – Moisés. 1h45min, colorido, 1998.

Cidade de Deus- Direção: Fernando Meirelles. Roteiro: Bráulio Mantovani, adaptação do livro de Paulo Lins. Fotografia: César Charlone. Direção de arte: TuléPeake. Trilha Sonora: Antonio Pinto, Ed Côrtes. Montagem: Daniel Rezende. Produção: Andréa Barata Ribeiro, Maurício Andrade Ramos. Estúdio: Hank Levine Film/O2 Filmes/VideoFilmes. Distribuidora: Miramax Films. Elenco: Alexandre Rodrigues – Buscapé, Leandro Firmino – Zé Pequeno, Phellipe Haagensen – Benê, Seu Jorge – Mané Galinha, Matheus Nachtergaele – Cenoura, Douglas Silva – Dadinho, Jonathan Haagensen – Cabeleira, Darlan Cunha – Filé-com-Fritas, Graziela Moretto – Marina Cintra, Alice Braga – Angélica, Roberta Rodrigues – Berenice, Gero Camilo – Paraíba, Babu Santana – Grande, Charles Paraventi – Tio Sam, Thiago Martins – Lampião, Marcos 'Kikito' Junqueira – Otávio, Danielle Ornelas – Vizinha do Paraíba, Paulo Lins – Pastor da Igreja, Olívia Araújo – Recepcionista do Motel, Arlindo Lopes – Cocotas, Edson Oliveira – Barbantinho (adulto), Robson Rocha – Gelson, Mary Sheila – Mulher do Neguinho, Sabrina Rosa – Namorada de Mané Galinha. 2h10min, colorido, 2002.

Cleópatra – Direção: Júlio Bressane. Roteiro: Júlio Bressane e Rosa Dias. Fotografia: Walter Carvalho. Diretor de arte: Moa Batsow. Figurino: Ellen Milet. Som direto: Leandro Lima. Música: Guilherme Vaz. Montagem: Rodrigo Lima. Produtora executiva: Daniela Arantes. Produção: Lúcia Fares, Tarcísio Vidigal. Estúdio: Grupo Novo de Cinema e TV/Tarcísio Vidigal Filmes do Rio de Janeiro. Distribuição: RioFilme. Elenco: Alessandra Negrini - Cleópatra, Bruno Garcia – Marco Antônio, César Augusto - Conselheiro de César 2, Heitor Martinez – Conselheiro de César 3, Lúcio Mauro - Senador, Miguel Falabella – Júlio César, Nildo Parente - Conselheiro de César 1, Taumaturgo Ferreira – Otávio César Augusto, Tunico Pereira – Adivinho. 1h56min, colorido, 2007.

Corra, Lola, corra- Direção: Tom Tykwer. **Roteiro:** Tom Tykwer. **Fotografia:** Frank Griebe. **Trilha Sonora:** Johnny Klimek, Reinhold Heil, Tom Tykwer. Montagem: Mathilde Bonnefoy. Figurino: Monika Jacobs. Maquiagem: Christa Krista, Margit Neufink, Katharina Oertel. **Produção:** Stefan Arndt. **País:** Alemanha. Distribuição: Columbia. Produtoras: X-Filme Creative Pool, Westdeutscher Rundfunk, German Independents Arte, Bavaria Film. **Elenco:** Franka Potente- Lola, Moritz Bleibtreu-Manni, Herbert Knaup-Lola's Father, Sebastian Schipper- Mike, Heino Ferch- Ronnie, Lars Rudolph-Kassierer Kruse. 1h21min, colorido, 1998.

Crime delicado- Direção: Beto Brant. Roteiro: Beto Brant, Marçal Aquino, Marco Ricca, adaptação do livro de Sérgio Sant'anna. Fotografia: Walter Carvalho. Produção: Bianca Villar, Marco Ricca, Renato Ciasca. Distribuição: VídeoFilmes. Elenco: Felipe Ehrenberg – José Torres Campana, Lilian Taublib - Inês, Marco Ricca – Antônio Martins, Maria Manoella – Maria Luíza. 1h27min, colorido, 2005.

Ensaio sobre a cegueira- Direção: Fernando Meirelles. **Roteiro:** Don McKellar, adaptação da obra homônima de José Saramago. **Fotografia:** César Charlone. **Figurino:** Renée April. **Trilha Sonora:** Marco Antônio Guimarães. **Montagem:** Daniel Rezende. **Produção:** Andréa Barata Ribeiro, NivFichman, Sonoko Sakai. **Estúdio:** Alliance Films/Asmik Ace Entertainment/Bee Vine Pictures/CorusEntertainment/Fox Film/Fox Filmes do Brasil/O2 Filmes/Rhombus Media/Téléfilm Canada. **Distribuidora:** Fox Film. **País:** Brasil/Canadá/Japão. **Elenco:** Julianne Moore – Mulher do Médico, Mark Ruffalo - Médico, Alice Braga – Mulher dos Óculos Escuros, Yusukelseya – Primeiro Homem Cego, Yoshino Kimura – Mulher do Primeiro Homem Cego, Maury Chaykin – Contador, Danny Glover – Velho da Venda Preta, Gael García Bernal – Rei da Ala 3, Mitchell Nye – criança. 2h1min, colorido, 2008.

Eu, tu, eles- Direção: Andrucha Waddington. **Roteiro:** Elena Soárez. **Fotografia:** Breno Silveira. **Cenografia:** Toni Vanzolini. **Direção de arte:** Toni Vanzolini. **Figurino:** Cláudia Kopke. **Montagem:** Vicente Kubrusly. **Trilha Sonora:** Gilberto Gil. **Produção:** Andrucha Waddington, Flávio R. Tambellini, Leonardo Monteiro de Barros, Pedro Buarque de Hollanda. **Estúdio:** Columbia Pictures Corporation/Columbia TriStar Filmes do Brasil/Conspiração Filmes. **Distribuição:** Columbia Pictures do Brasil. **Elenco:** Regina Casé - Darlene, Lima Duarte - Osias, Stênio Garcia - Zezinho, Luiz Carlos Vasconcelos - Ciro, Helena Araújo – Mãe de Darlene, Diogo Lopes – Vaqueiro Negro, Nilda Spencer – Raquel. 1h44min, colorido, 2000.

Eu sei que vou te amar- Direção: Arnaldo Jabor. **Roteiro:** Arnaldo Jabor. **Fotografia:** Lauro Escorel. **Figurino:** Glória Kalil. **Produção:** Arnaldo Jabor, Helio Paula Ferraz. **Estúdio:** Embrafilme/Sagitarium Produções Cinematográficas. **Distribuidora:** Embrafilmes. **Elenco:** Fernanda Torres, Thales Pan Chacon. 1h50min, colorido, 1986.

Feliz Natal- Direção: Selton Melo. **Roteiro:** Selton Melo e Marcelo Vindicatto. **Produtora:** Bananeira Filmes e Mondo Cane Filmes. **Produção:** Vânia Catani e Selton Melo. **Produção executiva:** Vânia Catani. **Direção de fotografia e câmera:** Lula Carvalho. **Direção de arte:** Renata Pinheiro. **Figurino:** Tatiana Rodrigues. **Maquiagem:** Uirandê Holanda e Sônia Penna. **Som direto:** George Saldanha. **Montagem:** Selton Melo e Marília Moraes. **Produtor de elenco:** Oberdan Jr. **Trilha sonora:** Plínio Profeta. **Edição de som:** Beto Ferraz. **Mixagem:** Paulo Gama. **Distribuição:** Europa Filmes. **Elenco:** Leonardo Medeiros – Caio, Darlene Glória – Mércia, Paulo Guarnieri – Theo, Graziella Moretto – Fabi, Lúcio Mauro – Miguel. 1h40min, colorido, 2008.

Filhos da esperança- Direção: Alfonso Cuarón. **Roteiro:** Alfonso Cuarón, David Arata, Hawk Ostby, Mark Fergus, Timothy J. Sexton, adaptado do romance *The Children of Men*, de P. D. James. **Produção:** Eric Newman, Hilary Shor, Iain Smith, Marc Abraham, Tony Smith. **Fotografia:** Emmanuel Lubezki. **Efeitos visuais:** Millennium FX Ltd. **Trilha Sonora:** John Tavener. **Montagem:** Alfonso Cuarón. **País:** Estados Unidos/Reino Unido. **Estúdio:** Hit & Run Productions/StrikeEntertainment/Universal Pictures. **Elenco:** Clive Owen - Theo Faron, Julianne Moore - Julian Taylor, Michael Caine - Jasper Palmer, Clare-Hope Ashitey – Kee, Chiwetel Ejiofor – Luke, Pam Ferris - Miriam, Peter Mullan – Syd, Charlie Hunnam – Patric, Danny Huston - como Nigel, Oana Pellea como Marichka, Paul Sharma - Ian, Jacek Koman – Tomasz. 1h49min, colorido, 2006.

Kill Bill 1- **Direção:** Quentin Tarantino. **Roteiro:** Quentin Tarantino, Uma Thurman. **Fotografia:** Robert Richardson. **Maquiagem:** Gregory Nicotero. **Trilha Sonora:** RZA. **Produção:** Lawrence Bender. **País:** Estados Unidos. **Estúdio:** A Band Apart/ Miramax Films/Super Cool ManChu. **Distribuição:** Imagem Filmes. **Elenco:** Uma Thurman – A Noiva, Sonny Chiba- Hattori Hanzo, Lucy Liu- O-ren Ishii/Cottonmouth, Daryl Hannah-Elle Driver/California Mountain Snake, David Carradine- Bill, Michael Madsen-Budd/Sidewinder, Vivica A. Fox –Vernita Green/Copperhead, Chiaki Kuriyama- Gogo Yubari. 1h51min, colorido, 2003.

Lavoura arcaica - Direção: Luiz Fernando Carvalho. **Roteiro:** Luiz Fernando Carvalho baseado em livro de Raduan Nassar. **Produção:** Luiz Fernando Carvalho. **Música:** Marco Antônio Guimarães. **Fotografia:** Walter Carvalho. **Direção de arte:** Yurika Yamasaki. **Figurino:** Beth Filipecki. **Edição:** Luiz Fernando Carvalho. **Estúdio:** VideoFilmes. **Distribuição:** Riofilme. **Elenco:** Selton Melo – André, Raul Cortez – Pai, Leonardo Medeiros – Pedro, Simone Spoladore – Ana, Caio Blat – Lula, Juliana Carneiro da Cunha – Mãe, Mônica Nassif – Irmã, Renata Rizek – Irmã, Denise Del Vecchio – Prostituta, Pablo César Cândia – André criança, Luiz Fernando Carvalho – Narrador. 2h43min, colorido, 2001.

Lisbela e prisioneiro – Direção: Guel Arraes. Roteiro: Guel Arraes, Jorge Furtado e Pedro Cardoso. Baseado na obra de Osman Lins. Produção: Paula Lavigne. Produção executiva: Tereza Gonzalez, Mauro Lima e Ivan Teixeira. Produtor associado: Guel Arraes, Virgínia Cavendish e Carlos Eduardo Rodrigues. Música: João Falcão e André Moraes. Fotografia: UlrichBurtin. Montagem: Paulo Henrique Farias. Direção de arte: Cláudio Amaral Peixoto. Cenografia: Emilia Duncan. Maquiagem: Marlene Moura. Assistente de direção: Olivia Guimarães e Tomas Portella. Edição de som: Simone Alves. Supervisão de edição de som: Miriam Biderman. Assistente de som: Rodrigo Ferrante e Paulo Gama. Mixagem: José MoreauLouzeiro. Efeitos especiais: Sergio Farjalla Jr. Assistente de câmera: Fabio Burtin e Alexandre Ramos. Elenco: Selton Melo – Leléu, Débora Falabella – Lisbela, Virgínia Cavendish – Inaura, Bruno Garcia – Douglas, Tadeu Mello – Cabo Citonho, André Mattos – Tenente Guedes, Livia Falcão – Francisquinha, Marco Nanini – Frederico Evandro, Heloisa Périssé – Prazeres, Zeca Veloso – Léleu jovem. 1h50min, colorido, 2003.

Lúcia McCartney- Direção: Roberto Talma. Roteiro: Geraldo Carneiro, adaptação do conto de Rubem Fonseca. Cenografia: Lia Renha. Figurino: Sônia Soares. Direção de arte: Maria José Rodrigues. Direção de produção: Marcelo Paranhos. Produção executiva: Anna Barroso. Equipe de produção: Aluizio de Oliveira, Waldemir Telles, Alexandre Guimarães, Vanessa Jardim. Edição: Armando Leiras Jr. Elenco: Fernanda Torres – Lúcia McCartney, Taumaturgo Ferreira – José Roberto, Guilherme Leme – Renê, Antônio Calloni – Antônio Paulo, Cláudia Lira – Isa, Marcelo Faria – Chico, Virgínia Cavendish –Arlete. 46mim, colorido, 1994.

Madame Satã- Direção: KarimAinouzRoteiro: KarimAinouz, Marcelo Gomes, Sérgio Machado.Produção: Donald Ranvaud, Walter Salles, Isabel Diegues, Maurício Andrade Ramos, Marc Beauchamps, Vincent Maraval. Música original: Sacha Amback, Marcos Suzano. Música não original: Bruno Bertoli.Fotografia: Walter Carvalho.Edição: Isabela Monteiro de Castro. Direção de arte: Marcos Pedrosa. Figurino: Rita Murtinho. Maquiagem: Sônia Penna. Efeitos sonoros: Aloysio Compasso, Waldir Xavier, Dominique Hennequin e outros. Efeitos especiais: Sérgio Farjalla Jr. Elenco: Lázaro Ramos – João Francisco dos Santos/Madame Satã, Marcélia Cartaxo – Laurita, Flavio Bauraqui – Tabu, Felipe Marques – Renatinho, Renata Sorrah – Vitória dos Anjos, Emiliano Queiroz – Amador. 1h45min, colorido, 2002.

Memórias Póstumas- Direção e produção: André Klotzel. Roteiro: André Klotzel. Produtora executiva: Monica Schmiedt. Direção de produção: Tereza Gonzalez. Diálogos: José Roberto Torrero. Direção de arte: Adrian Cooper. Direção de fotografia: Pedro Farkas. Montagem: André Klotzel. Cenografia: Roberto Mainieri. Figurino: MarjorieGueller. Produtora: Superfilmes. Co-produção: PIC TV/Secretaria de Estado da Cultura/Lusa Filmes/Cinamate (Portugal). Distribuidora: Lumiere. Elenco: Reginaldo Faria -Brás Cubas e seu Fastama, Petrônio Gontijo - Brás Cubas, Viétia Rocha - Virgília, Otávio Müller- Lobo Neves, Sônia Braga – Marcela, Marcos Caruso- Quincas Borba, Stepan Nercessian – Bento Cubas, Débora Duboc – Dona Eusébia, Walmor Chagas – Doutor Vilaça, Nilda Spencer – Dona Plácida. 1h41min, colorido, 2008.

O caso do espelho- Direção: Anderson Alves. Roteiro: Anderson Alves, adaptação do conto de Ricardo Azevedo. Figurino e Maquiagem: Beatriz Moura, Weverson Gomes. Cenografia: Valdeci Filho. Continuidade: AuãKiahla. Trilha sonora: Anderson Alves. Edição: Anderson Alves, AuãKiahla. Elenco: Gustavo Nunes – Homem, Amanda Goudinho – Amanda, Maureni Miranda – Velha, Ênio Rocha – Vendedor. 6min, colorido, 2011.

O cozinheiro, o ladrão, sua mulher e o amante (The cook, the thief, his wife and her lover)-**Direção:** Peter Greenaway. **Roteiro:** Peter Greenaway. **Fotografia:** Sacha Vierny. **Trilha Sonora:** Michael Nyman. Som: Michael Noyman. Maquiagem: Sara Meeran, SjoerdDidden. Figurino: Jean-Paul Gaultier. Edição: John Wilson. Produção: KeesKasander. **País:** França /Reino Unido. Elenco: Richard Bohringer- Richard Borst, o cozinheiro, Helen Mirren- Georgina Spica, a mulher, Michael Gambon- Alberto Spica, o ladrão, Alan Howard- Michel, o amante, Tim Roth- Mitchel, Ciarán Hinds- Cory, Gary Olsen- Spangler,Paul Russell- Pup, Diane Langton- May Fitch. 2h0min, colorido, 1989.

O homem Aranha 2- Direção: Sam Raimi. **Roteiro:** Alfred Gough, Alvin Sargent, Michael Chabon, Miles Millar. **Fotografia:** Bill Pope. **Trilha Sonora:** Danny Elfman. Montagem: Bob Murawski. **Produção:** Avi Arad, Laura Ziskin, Lorne Orleans. **Estúdio:** Columbia Pictures Corporation/Laura

Ziskin Productions/Marvel Enterprises. **País:** Estados Unidos. **Distribuidora:** Sony Pictures. **Elenco:** - Tobey Maguire - Peter Parker/Homem-Aranha, Kirsten Dunst – Mary Jane Watson, Alfred Molina- Dr. Otto Octavius/Doc Ock, James Franco – Harry Osborn, Rosemary Harris- Aunt May Parker, Daniel Gillies – John Jameson, J.K. Simmons – J Jonah Jameson, Donna Murphy- Rosalie Octavius, Dylan Baker- Dr. Curt Connors/The Lizard, Bill Nunn – Joseph, Elizabeth Banks – Betty Brant, Bruce Campbell – Snooty Usher, Vanessa Ferlito – Louise, Cliff Robertson- Uncle Ben Parker, Ted Raimi – Hoffman, Gregg Edelman – Dr. Davis. 2h7min, colorido, 2004.

Olga- Direção: Jayme Monjardim. Roteiro: Rita Buzzar, baseado no livro de Fernando Morais. Fotografia: Ricardo Della Rosa. Direção de arte: Tiza de Oliveira. Figurino: Paulo Lois. Cenografia: Gilson Santos, Erika Lovisi. Trilha Sonora: Marcus Viana. Produção: Claudia Braga. Montagem: Pedro Amorim. Estúdio: Globo Filmes. Distribuição: Lumière. Elenco: Caco Ciocler – Luís Carlos Prestes, Camila Morgado – Olga Benário, Fernanda Montenegro – Dona Leocádia Prestes, Mariana Lima – Lígia Prestes, Osmar Prado – Getúlio Vargas, José Dummont – Manuel, Eliane Giardini – Eugénie Benário. 1h39min, colorido, 2004.

O sexto sentido- Direção: M. Night Shyamalan. **Roteiro:** M. Night Shyamalan. **Fotografia:** Tak Fujimoto. **Trilha Sonora:** James Newton Howard. **Produção:** Barry Mendel, Frank Marshall, Kathleen Kennedy. **Estúdio:** Hollywood Pictures/Spyglass Entertainment. **País:** Estados Unidos. Distribuição: Disney/Buena Vista. **Elenco:** Bruce Willis – Dr. Malcolm Crowe, Donnie Wahlberg – Vincent Grey, Glenn Fitzgerald - Sean, Haley Joel Osment – Cole Sear, Mischa Barton – Kyra Collins, Olivia Williams – Anna Crowe, Toni Collette – Lynn Sear, Trevor Morgan – Tommy Tammissimo, M. Night Shyamalan – Dr. Hill. 1h47min, colorido, 1999.

Os famosos e os duendes da morte- Direção: Esmir Filho. Roteiro: Ismael Caneppele, Esmir Filho, baseado em livro de Ismael Caneppele. Edição: Caroline Leone. Fotografia: Mauro Pinheiro Jr. Música: Nelo Johann. Figurino: Andrea Simonetti. Maquiagem: Danilo Mazzuca. Produção: Frédéric Corvez, Maria Ionescu, Sara Silveira. Estúdio: Casa de Cinema de Porto Alegre, Dezenove Som e Imagem, Dueto Filmes. Distribuidora: Warner Bros. Pictures. Elenco: Áurea Baptista- Mãe, Ismael Caneppele-Julian (Bob Dylan), Tuane Eggers- Garota (Jingle Jangle), Henrique Larré – Mr. Tambourine Man, Samuel Reginatto- Diego. 1h35min, colorido, 2009.

Xica da Silva- Direção: Cacá Diegues. Roteiro: Cacá Diegues, João Felício dos Santos, baseado na obra Memórias do Distrito de Diamantina de João Felício dos Santos. Produtor: Hélio Ferraz, Jarbas Barbosa, José Olosi. Produção: Terra Filmes. Fotografia: José Medeiros. Trilha Sonora: Jorge Ben, Roberto Menescal. Montagem: Mair Tavares. Cenografia: Luís Carlos Ripper. Figurino: Sergio Silveira. Som: Vítor Raposeiro e Edson Silva. Mixagem: Vítor Raposeiro. Maquiagem: Carlos Pietro. Estúdio: Distrifilmes/J. B Produções Cinematográficas Ltda. Distribuidora: Embrafilme. Elenco: Zezé Motta- Xica da Silva, Walmor Chagas-João Fernandes, Altair Lima- Intendente, Elke Maravilha- Hortência, José Wilker-Conde de Valadares, Rodolfo Arena -Sargento Mor, Stepan Nercessian-José. 1h57min, colorido, 1976.

ANEXOS

Anexo I

Roteiro Técnico

Adaptação audiovisual: O Pirotécnico Zacarias de Murilo Rubião.

Cena	Som	Música
<p>-Tela Negra Surge na tela os dizeres: O Pirotécnico Zacarias, logo após aparece na tela, Adaptação da Obra de Murilo Rubião</p>		
<p>- Tela Negra Surge na tela uma fagulha de fogos de artifício que logo explode. Na tela está escrito: “E se levantará pela tarde sobre ti um luz com a do meio-dia; e quando te julgares consumido. Nascerás como a estrela-d’alva.”</p>		Born to Die – Lana del Rey
<p>1º Cena. Entardecer / Externa (Cemitério) 1º Plano / Plano Geral A câmera realiza uma panorâmica da direita para a esquerda por entre os túmulos, logo após há uma panorâmica da esquerda para a direita, e novamente uma panorâmica da esquerda para a direita.</p>	<p>Zacarias narra: -A vida, o nosso mais precioso bem, a nossa mais estimada relíquia, há os que como Sísifo tentem prolongá-la enganado deidades, há os que como José que a tenha como castigo messiânico. O fato que como dizia Paulo Coelho, “Viver é experimentar”. Nesse local a milhares de experiências, alegrias, tristezas, amores, tudo aqui, bem aqui. Sinto-me até sufocado quando penso que nesse mísero espaço há tantas coisas, tantas histórias.</p>	Born to Die – Lana del Rey
<p>2º Plano / Plano Americano A câmera encontra Zacarias, este fala diretamente a câmera. Encontra-se sentado em um</p>	<p>Zacarias: -Amedronta-te ao pensar que seus sonhos, expectativas, paixões, segredos, aventuras e</p>	

<p>banco, e parece estar a vontade naquele ambiente. Logo após a fala de Zacarias, a câmera realiza uma frontal de Zacarias para a esquerda.</p>	<p>desventuras tudo convergir aqui.</p>	
<p>3° Plano / Plano Americano e Médio A câmera retorna com uma panorâmica da esquerda até encontrar Zacarias em um plano americano, este se levanta e a câmera o segue até abrir em um plano médio. Zacarias caminha até sumir.</p>		
<p>4° Plano / Plano Geral A câmera está parada, Zacarias surge caminhando lentamente, olhando para frente. A câmera enquadra duas árvores uma vívida e verde e a outra murcha e seca, representando a dualidade entre vida e morte existente em Zacarias.</p>	<p>Zacarias: -Afinal, este é o inegável e irrepreensível destino de tua medíocre raça, oops, há os agraciados ou seriam desafortunados com o direito ao poder da ambrosia, fui um desses, quer dizer, sou um desses, penso que fui deixado neste mundo.</p>	
<p>5° Plano / Plano Geral A câmera se encontra de lado, Zacarias continua a caminhar e a narrar.</p>	<p>Zacarias: -Como um filósofo post mortem, aluem que não se enquadra na citação de Arthur Schopenhauer, que dizia que quanto menos inteligente um homem é, menos misteriosa lhe parece a existência.</p>	
<p>6° Plano / Plano Geral A câmera está parada em diagonal com Zacarias, este caminha e continua a narrar.</p>	<p>Zacarias: -Sou um Sherlock em busca das pistas a respeito do viver.</p>	
<p>6° Plano / Primeiro Plano Zacarias sai do cemitério falando. Logo após, ele vira de costas, fecha o portão e põe-se a caminhar pela estrada, a câmera abre em um zoom out.</p>	<p>Zacarias: -Contarei-lhe como tudo isso começou.</p>	

<p>2° Cena. Anoitecer / Externa (Rua). 1° Plano / Plano Geral Zacarias caminha pela estrada. Parece bêbado, cambaleia muito. Zacarias narra.</p>	<p>Zacarias: -Caminhava pela estrada, estrada do acaba mundo, silêncio, mais sombras que silêncio.</p>	
<p>2° Plano / Plano Geral A câmera está parada em uma rua deserta, um carro passa em alta velocidade com um som muito alto.</p>		Imma Be - Black eid Peas
<p>3° Plano / Plano Geral A câmera está parada, um carro passa em alta velocidade com um som alto. A câmera segue o carro que passa rapidamente.</p>		Imma Be - Black eid Peas
<p>4° Plano / Plano Geral A câmera está parada, um carro passa em alta velocidade com um som alto.</p>		Imma Be - Black eid Peas
<p>5° Plano / Plano Geral A câmera está parada, Zacarias passa cambaleante.</p>		
<p>6° Plano / Primeiro Plano A câmera vê jovens dançando em um carro, com música alta. Os jovens parecem bêbados.</p>		Imma Be - Black eid Peas
<p>7° Plano / Primeiro Plano A câmera está de perfil, centralizando um carro em alta velocidade. A música está alta, jovens dançam no carro. A câmera acompanha o carro enquanto este anda.</p>		Imma Be - Black eid Peas
<p>8° Plano / Plano Geral A câmera vê pela perspectiva de Zacarias, este cambaleia e narra. Neste momento uma luz de um automóvel vem na direção de Zacarias e colide com este.</p>	<p>Zacarias narra: -Quando tudo começou a ficar branco veio um automóvel e me matou.</p>	

<p>3° Cena. Atemporal / Interna (Sala Branca) 1° Plano / Plano Geral</p> <p>A câmera encontra-se enquadrando quatro pessoas no ângulo plongê. Zacarias parece surpreso e inconformado e curioso. Uma mulher entra pela porta.</p>	<p>Mulher: -Simplício Santana de Alvarenga. Simplício responde: - Presente. Mulher (chama): -Fabiana Mendes. Fabiana: -Presente. Mulher: -Meus senhores na luta vence o mais forte e o momento é de decisões supremas, os que desejam sobreviver, tirem os seus chapéus. Simplício Santana de Alvarenga, Não está? Tire a mão da boca Zacarias, Quantos são os continentes? E a Oceania? Simplício Santana de Alvarenga? Meninos, amai a verdade.</p>	
<p>Tela Negra</p> <p>Surge na tela a fagulha de fogos de artifício, esses logo começam a explodir.</p>	<p>Zacarias narra: -A princípio foi azul, depois verde, amarelo e negro. Um negro espesso, cheio de listras vermelhas, de um vermelho 15 compacto, semelhante a densas fitas de sangue. Sangue pastoso com pigmentos amarelados, de um amarelo esverdeado, tênue, quase sem cor.</p>	
<p>4° Cena. Externa / Noite (Rua).</p> <p>A câmera está parada, centraliza o corpo de Zacarias no chão. Os jovens saem do carro surpresos e muito atônitos com a situação. Zacarias narra. Após a narração de Zacarias, os jovens então, abandonam um dos seus, e entram no carro e saem com o defunto.</p>	<p>Zacarias narra: -Falavam com naturalidade, dosando a gíria. e o cadáver — o meu ensanguentado cadáver — não protestava contra o fim que os moços lhe desejavam dar. A ideia inicial, logo rejeitada, consistia em me transportar para a cidade, onde me deixariam no necrotério. Após breve discussão, todos os argumentos analisados com frieza,</p>	

	<p>prevaleceu a opinião de que meu corpo poderia sujar o carro. E havia ainda o inconveniente das moças não se conformarem em viajar ao lado de um defunto. Um dos moços, rapazola forte e imberbe — o único que se impressionara com o acidente e permanecera calado e aflito no decorrer dos acontecimentos —, propôs que se deixassem as garotas na estrada e me levassem para o cemitério. Os companheiros não deram importância à proposta. Limitaram-se a condenar o mau gosto de Jorginho — assim lhe chamavam — e a sua insensatez em interessar-se mais pelo destino do cadáver do que pelas lindas pequenas que os acompanhavam. Portanto, era pouco razoável que se perdesse tempo fazendo considerações sentimentais em torno da sua pessoa.</p>	
<p>5° Cena. Noite / Externa (Piscina). 1° Plano / Plano Geral A câmara está parada e enquadra várias pessoas em uma festa, há uma música. As pessoas dançam e bebem, parecem ébrias. Zacarias está com uma moça, dançam juntos, e parecem íntimos.</p>		<p>Animals – Martim Garrix</p>
<p>6° Cena. Noite / Externa (Cemitério) 1° Plano / Plano Conjunto A câmara está parada, um carro chega à porta do cemitério, Zacarias é deixado por um dos rapazes</p>	<p>Zacarias narra: -Do que aconteceu em seguida não guardo recordações muito nítidas. A bebida, que antes da minha morte pouco me afetava teve sobre o meu</p>	

do carro. Este tenta abrir a porta do cemitério e não consegue.	corpo defunto uma ação surpreendente. Havia ainda o medo que sentia, desde aquela madrugada, quando constatei que a morte penetrara no meu corpo.	
2° Plano / Plano Médio Zacarias tenta contato com um de seus antigos amigos, mas este foge dele.	Zacarias narra: -Não fosse o ceticismo dos homens, recusando-se a aceitar-me vivo ou morto, eu poderia abrigar a ambição de construir uma nova existência.	Born to Die – Lana del Rey
3° Plano / Plano Médio A câmera está parada, Zacarias caminha cabisbaixo, em direção a ela.	Zacarias narra: -No passar dos meses, tornou-se menos intenso o meu sofrimento e menor a minha frustração ante a dificuldade de convencer os amigos de que o Zacarias que anda pelas ruas da cidade é o mesmo artista pirotécnico de outros tempos.	Born to Die – Lana del Rey
Tela Negra Surgem na tela fagulhas de fogos de artifício, que logo explodem.	Zacarias Narra: -Com a diferença de que aquele era vivo e este, um defunto.	Born to Die – Lana del Rey
Créditos Finais		Born to Die – Lana del Rey

Roteiro Técnico

Adaptação audiovisual: O botão de Luiz Fernando Riesemberg.

Cena	Som	Música
Tela Negra Surge na tela negra escrito “O Botão” e em seguida Adaptação da obra de Luiz Fernando Riesemberg.		River Flows In You – Yiruma
Tela negra, letreiros: Dizem que são quatro coisas em nossa vida que já estão traçadas pelo destino.		River Flows In You – Yiruma
1º Cena Imagem de um bebê em um berço chorando.		River Flows In You – Yiruma

2ª Cena Imagem de uma mão recebendo um diploma.		River Flows In You – Yiruma
3ª Cena Imagem de mãos trocando alianças.		River Flows In You – Yiruma
4ª Cena Imagem de um túmulo.		River Flows In You – Yiruma
5ª Cena. Noite/Interna. Casa. Plano 1 - Plano Próximo Marina trajando uma blusa amarela e calça jeans entra em casa, fecha a porta e deixa a bolsa em cima do sofá, pega as contas na mesinha próxima do sofá, e depois senta no sofá.		River Flows In You – Yiruma
Plano 2 - Plano Americano Marina pega as contas na mesinha da sala, senta-se no sofá e folheia as contas. Levanta-se com as contas e as deixa em cima do balcão da cozinha.		River Flows In You – Yiruma
Plano 3 - Plano Americano Marina liga a luz da cozinha e vai em direção a pia.		River Flows In You – Yiruma
Plano 4 - Plano detalhe Câmera alta, Marina lava a primeira faca.	Barulho da água caindo.	River Flows In You – Yiruma
Plano 5 - Plano detalhe Câmera alta, Marina coloca a faca em cima da pia.		River Flows In You – Yiruma
Plano 6 – Plano Detalhe Câmera alta, Marina lava a segunda faca e em seguida lava a terceira faca.	Barulho da água caindo.	River Flows In You – Yiruma
Plano 7 - Plano Detalhe Câmera alta, Marina coloca a terceira faca em cima da pia. No enquadramento aparecem as três facas.		River Flows In You – Yiruma
Plano 8 - Plano Detalhe Câmera alta, no enquadramento aparece a mão de Marina tirando a esponja de dentro da pia.		River Flows In You – Yiruma
Plano 9 - Plano Médio Marina pega a toalha de	Geovana:-Mãe, o Bruno me bateu.	

<p>mesa em baixo do balcão e arruma a mesa de jantar. Os filhos de Marina (Bruno com uma camiseta preta e short azul e Geovana com um vestido rosa) entram na cozinha completamente agitados e discutindo. Marina reclama para pararem com as brigas e manda eles irem para o quarto. Enquanto Marina pega o liquidificador e coloca em cima do balcão, Inácio com uma camisa verde escuro e uma calça jeans chega do trabalho, coloca uma maleta em cima do sofá, caminha em direção ao balcão, se depara com as contas e começa a reclamar.</p>	<p>Bruno: -Mentira mãe foi ela. Geovana: -Ele me chamou de burra. Bruno: -Ela me chamou de asno. Geovana: -Mentira dele. Bruno: -Afinal, o que é asno? Geovana: -Você. Bruno: -Não sou isso que você falou não! Geovana: -É sim! Marina: -Pode parar os dois, pode parar! Vão para o quarto agora, estão de castigo! Geovana: -Burro, olha o quê que tu fez! Inácio: -Ah Marina, tem esse tanto de conta para pagar?!</p>	
<p>Plano 10 - Plano Americano Inácio pega as contas e continua reclamando.</p>	<p>Inácio: -Meu Deus do céu, você não economiza não?! Olha o preço da água, da energia... E o cartão de crédito? Vai estourar todinho mesmo é? Desse jeito a gente vai morar na rua. Eu, você e as crianças!</p>	
<p>Plano 11 - Plano Médio Marina responde Inácio. Inácio deixa as contas em cima da mesa de jantar, liga a TV, tira o sapato, em seguida a camisa e deita-se no sofá enquanto Marina vai guardar a maleta de Inácio.</p>	<p>Marina: -Tá meu bem, eu vou tentar economizar! Inácio: Meu Deus do céu! Som da TV ligada.</p>	
<p>6° Cena. Noite/Externa. Rua. Plano 1 - Plano Detalhe/Sequência. No centro do enquadramento surgem os pés de um homem, a câmera acompanha seus passos.</p>	<p>Ruídos de passos Som de suspense Som da TV ligada</p>	<p>Suspense II - Star Wars IV</p>
<p>Plano 2 - Plano Detalhe Câmera fixa no chão. O homem para em frente à</p>	<p>Ruídos de passos Som de suspense Som da TV ligada</p>	<p>Suspense II - Star Wars IV</p>

porta e uma maleta é colocada no chão do lado direito do enquadramento.		
Plano 3 - Plano Detalhe No centro do enquadramento mostra a mão direita do homem batendo na porta três vezes.	Som de suspense Som da TV ligada	Suspense II - Star Wars IV
7° Cena. Noite/Interna. Casa. Plano 1 - Plano Médio Inácio dormindo no sofá, em frente à TV ligada e Marina vai atender a porta.	Som de suspense Som da TV ligada	Suspense II - Star Wars IV
Plano 2 - Plano Próximo (Campo/Contracampo) Marina abre a porta e aparece no quadro o homem da maleta vestindo uma camisa branca, terno, calça, gravata e sapato de cor preta e chapéu preto com listras brancas.	Som de suspense Ruídos de TV fora do ar Homem da maleta: -Boa noite, senhora Marina Costa Silva. Desculpe a intromissão nesse horário. Mas venho com uma proposta.	Suspense II - Star Wars IV
Plano 3 - Plano Próximo (Campo/Contracampo) Marina aparece no centro do enquadramento. Marina convida o homem da maleta para entrar na casa. O homem da maleta entra e então eles vão em direção à mesa de jantar. Marina o convida para sentar. Ela se senta enquanto o homem coloca a maleta com o dinheiro em cima da mesa do lado esquerdo do enquadramento, depois a maleta dos botões do lado direito, em seguida retira seu chapéu e se senta.	Som de suspense Ruídos de TV fora do ar Homem da maleta: Deixe-me apresentá-la e em alguns minutos já estarei indo embora. Marina: Por favor, entre. Sente-se, por favor. Som de suspense e ruídos de TV fora do ar	Suspense II - Star Wars IV
Plano 4 - Plano Próximo (Campo/Contracampo) O homem no centro do enquadramento	Homem da maleta: -Sei que a Senhora tem passado por dificuldades financeiras.	
Plano 5 – Plano Próximo (Campo/Contracampo) Marina no centro do	Homem da maleta: -Seus sonhos não estão de acordo com o momento que	

enquadramento	está vivendo. Não é mesmo? Eu vim oferecer uma chance de mudar tudo isso.	
Plano 6 - Plano Próximo (Campo /Contracampo) Homem no centro do enquadramento abrindo a maleta com o dinheiro	Homem da maleta: -Considere como um presente que está recebendo do destino. Você não gostaria de passar as noites em um cruzeiro luxuoso? E de morar em um hotel cinco estrelas?	
Plano 7 - Plano Próximo (Campo /Contracampo) Marina impressionada no centro do enquadramento. A maleta é fechada.	Homem da maleta: -Ou talvez viver por muitos anos com saúde plena? Esta é a sua chance de escolher.	
Plano 8 - Plano Próximo. (Campo /Contracampo) Homem no centro do enquadramento abre a maleta com os botões	Homem da maleta: -Aperte o botão preto e você poderá ficar com todo o conteúdo da outra maleta. Ou aperte o botão branco e o destino se encarregará de não deixar que nada de mal te aconteça e à sua família.	
Plano 9 - Plano Próximo. (Campo /Contracampo) Marina no centro do enquadramento	Homem da maleta: -E só o peso da idade poderá lhes tirar a vida. A opção é sua.	
Plano 10 - Plano Americano O homem da maleta se levanta, coloca o chapéu e pega a mala com o dinheiro. Segura a mala com a mão direita. Olha para Marina. A outra maleta fica em cima da mesa. Em seguida, o homem da maleta dirige-se a porta e Marina fica sentada na mesa	Homem da maleta: -Passarei aqui em uma semana. Caso não tenha decidido, oferecerei a proposta a outro. Se apertar um dos botões, eu saberei. Tenha uma boa noite.	
Plano 11 - Plano Médio Marina entra no quarto. Liga a luz, guarda a maleta no guarda-roupa, desliga a luz e sai do quarto.		
8º Cena Timeline de uma cidade qualquer.		
9º Cena - Dia/Interna. Casa. Quarto	Som do tic-tac de um relógio.	

Plano 1 - Plano Médio Marina entra no quarto com um vestido cinza e arruma a cama olhando para o guarda-roupa.		
10º Cena - Dia/Interna. Casa. Cozinha Plano 1 – Plano Americano Marina arruma os copos em uma bandeja em cima do balcão. Ao arrumar os copos, quebra um deles.	Barulho do copo caindo no chão. Som do tic-tac de um relógio.	
11º Cena - Dia/Interna. Casa. Quarto Plano 1 - Plano Americano Marina entra no quarto, vai em direção ao guarda-roupa, pega a maleta e senta-se na cama.		
Plano 2 – Plano Próximo Marina abre a maleta.	Marina (pensamento): Como o homem sabia meu nome? De onde mesmo ele vinha? O que eu preciso decidir? Apertar o botão preto e ficar com aquele dinheiro.	River Flows In You – Yiruma
Plano 3 – Plano detalhe Câmera alta, Marina segurando a maleta com os botões.	Marina (pensamento): Ou escolher o branco e ter saúde plena? Não era bem o que ele tinha dito, era?	River Flows In You – Yiruma
Plano 4 – Plano Próximo Marina no centro do enquadramento.	Marina: Meu Deus! Isso é ridículo!	River Flows In You – Yiruma
Plano 5 – Plano Americano Marina leva a maleta dos botões em direção ao guarda-roupa.		River Flows In You – Yiruma
Plano 6 – Plano detalhe Maleta dos botões no centro do enquadramento sendo guardada no guarda roupa.		River Flows In You – Yiruma
Plano 7 – Plano Americano Marina fecha o guarda-roupa e sai do quarto.		River Flows In You – Yiruma
12º Cena Timeline de uma cidade qualquer.		
13º Cena – Dia/Interna. Casa. Sala Plano 1- Plano Médio	Inácio: -Marina e essa maleta que encontrei aqui? É sua? Não	

<p>Mariana entra em casa com uma blusa rosa e calça jeans, fecha a porta e encontra a maleta em cima do sofá. Inácio chega à sala com uma camisa e short azul e os dois sentam-se no sofá. Marina apreensiva explica o ocorrido para Inácio.</p>	<p>quer abrir. Marina: -É que veio um homem de terno preto e trouxe duas maletas, uma com botão e a outra com dinheiro. Disse para eu escolher se eu queria apertar o branco e ter saúde plena ou apertar o preto e ficar com o dinheiro. Estou com medo. Inácio: -Medo? Medo do quê? Que estoure alguma bomba aqui perto? Impossível, querida. (Gargalhadas)</p>	
<p>14º Cena Timeline de uma cidade qualquer.</p>		
<p>15º Cena – Dia/Interna. Casa. Quarto Plano 1- Plano Americano Inácio com um short cinza deitado na cama, acorda, não encontra Marina e vai atrás dela.</p>		
<p>Plano 2 - Plano Americano Inácio encontra Marina com um pijama de blusa preta com estrelas e um short cinza dormindo no sofá com a maleta aberta sobre as pernas. Inácio acorda Marina.</p>	<p>Inácio: -Marina acorda. Marina: -Eu apertei o botão.</p>	
<p>Plano 3 – Plano Próximo Inácio olhando para Marina</p>	<p>Inácio: Qual deles?</p>	
<p>Plano 4 - Plano Americano Marina e Inácio no centro do enquadramento</p>	<p>Marina: O preto.</p>	
<p>Plano 5 – Plano Americano Inácio vai em direção à porta, mas Marina o interrompe e explica para ele. Em seguida Inácio atende a porta.</p>	<p>(Batidas na porta) Inácio: -Eu atendo. Marina: -Espera! Quando eu apertei o botão aconteceu uma coisa muito estranha, as luzes da casa apagaram e o relógio parou às 4h26min.</p>	
<p>Plano 6 – Plano Próximo Inácio no centro do enquadramento convida o</p>	<p>Inácio: Entre.</p>	

homem para entrar.		
Plano 7 - Plano Americano O homem entra e coloca o chapéu em cima do sofá enquanto Inácio fecha a porta. O homem abre a maleta de dinheiro nas pernas de Marina. Inácio senta-se no sofá ao lado de Marina. O homem fecha a maleta com dinheiro, pega a maleta com os botões, coloca o chapéu e vai em direção à porta e a abre.	Homem da maleta: -Parabéns pela escolha, madame! (Som da TV que liga sozinha – Pica-Pau) Homem da maleta: -Podem contar se acharem necessário.	
Plano 8 – Close Homem da maleta no centro do enquadramento	Homem da maleta: -Sugiro que aproveitem logo o dinheiro. Nunca se sabe o dia de amanhã, não é mesmo? Talvez vocês tenham os sete dias pela frente, ou então até menos. Depende de quando outra pessoa apertar o botão preto.	
Plano 9 - Plano Americano Casal olhando para o homem da maleta na porta.	Homem da maleta: -Mas não se preocupem tanto...	
Plano 10 – Close Homem da maleta no centro do enquadramento, em seguida ele sai da casa e fecha a porta.	Homem da maleta: -Tem gente que prefere apertar o botão branco. Tenha um bom dia casal.	
Plano 11 – Close Enquadramento do rosto do casal olhando para a porta, depois eles se olham e em seguida olham para a TV.	(Som do plantão na TV) Anúncio do plantão da TV: -Milionário morre em trágico acidente aéreo às 4h26min, desta madrugada.	
16° Cena. Noite/Externa. Rua. Plano 1 - Plano Detalhe/Sequência No centro do enquadramento surgem os pés de um homem, a câmera acompanha seus passos.	Ruídos de passos	
Plano 2 - Plano Detalhe Câmera fixa no chão. O homem para em frente à	Ruídos de passos	

porta e uma maleta é colocada no chão do lado direito do enquadramento.		
Plano 3 - Plano Detalhe No centro do enquadramento, a mão direita do homem batendo na porta três vezes.		
Créditos Finais		Stop This Train - John Mayer

ANEXO II

Fotograma I



A cena é congelada, logo em seguida, o narrador defunto abre a porta para comentar a fala de Bento Cubas sobre Virgília, e depois por entre um abrir e fechar de portas, o narrador apresenta Virgília ao espectador.

Fotograma II



Brás Cubas morto explica sobre a função do nariz, com a ajuda da figura de um oriental.

Fotograma III

Cena hipotética da briga dos rivais Brás Cubas e Lobo Neves que recria na narrativa fílmica o pensamento de Brás Cubas na narrativa literária.

Fotograma IV

Momento em que os Brás Cubas vivo e morto coexistem na narrativa fílmica. O Brás morto joga uma moeda para o Brás vivo pegá-la no chão.

Fotograma V

O diálogo de Adão e Eva, capítulo do livro, adaptado para o texto fílmico de Klotzel. O narrador defunto observando o momento de amor entre Virgília e ele mesmo quando jovem.

Fotograma VI

Brás Cubas ao observar o pássaro morto por ele, em um momento de reflexão sobre a morte.

Fotograma VII

Klotzel explicita nesse momento do filme, a traição de Marcela.

Fotograma VIII

O menino Bras Cubás fazendo de cavalinho e batendo com um cipó o menino Prudêncio.

Fotograma IX

Lúcia ao chegar ao apartamento de José Roberto. A parede de tijolos é percebida pela transparência proposital da porta de entrada do apartamento.

Fotograma X

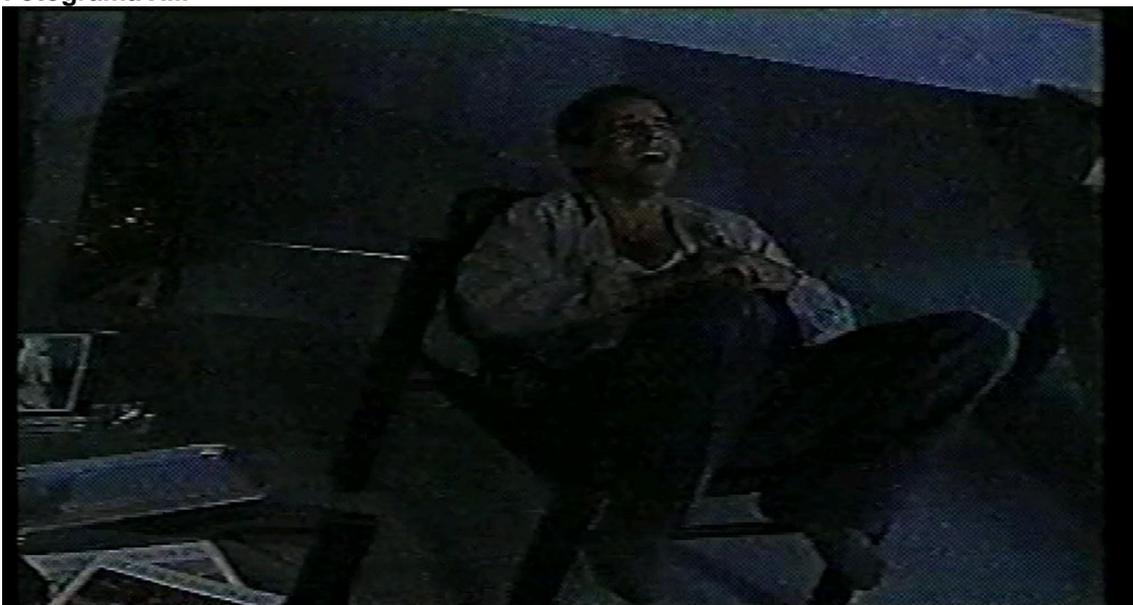
A parede vermelha que prenuncia a breve história dos amantes.

Fotograma XI

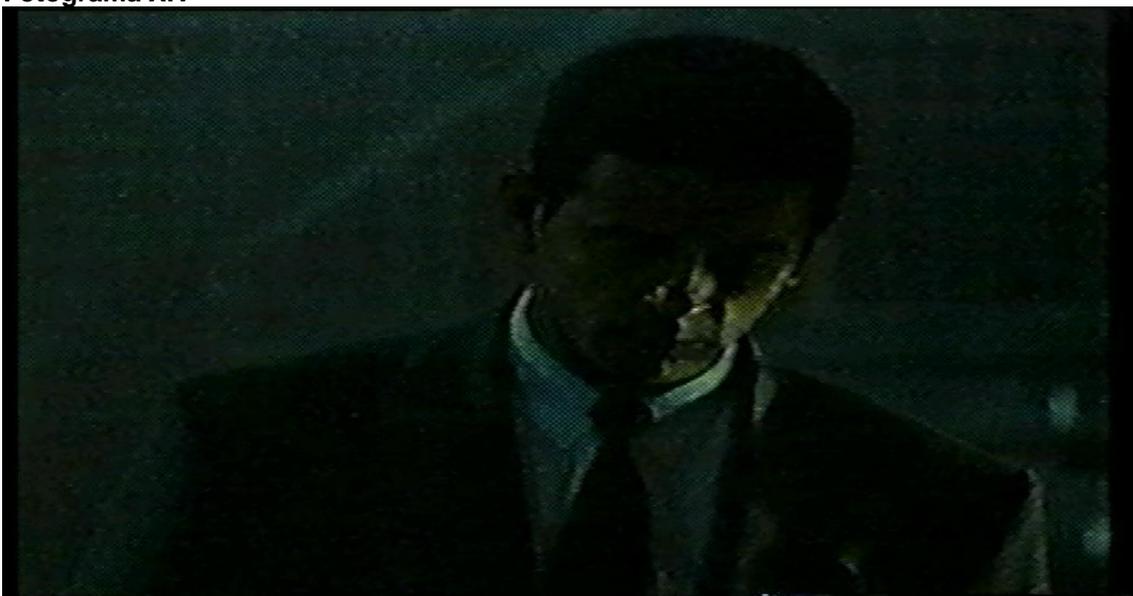
Quadro com diversas cores na parede do apartamento de José Roberto.

Fotograma XII

O branco e o preto, cores opostas, como as únicas cores presentes no quarto de José Roberto.

Fotograma XIII

José Roberto com uma roupa cinza, com qual tem seu último encontro com Lúcia.

Fotograma XIV

José Roberto volta no final a vestir a indumentária com a qual iniciara a narrativa filmica.