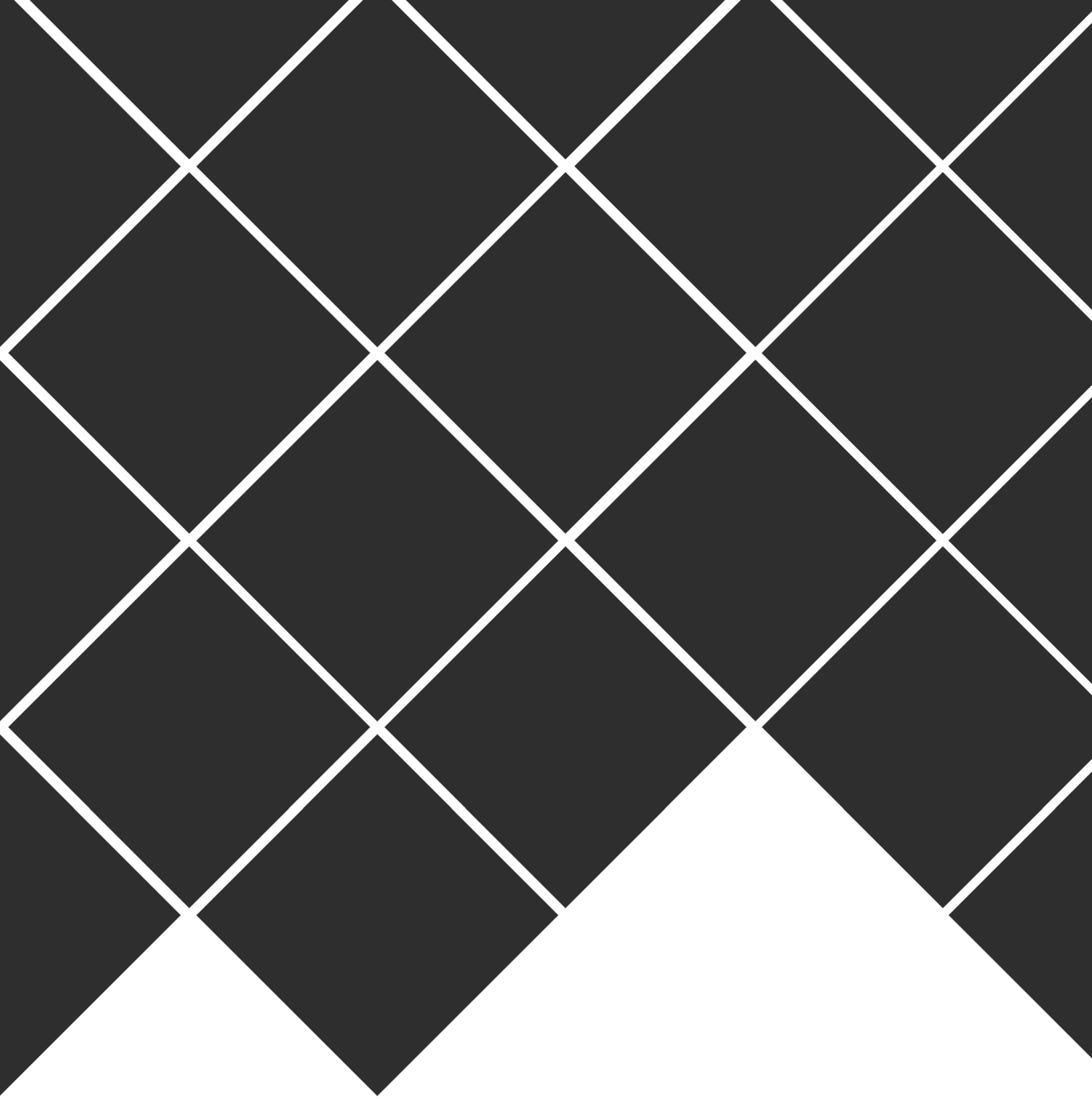
LUZ, CÂMERA E ANÁLISE

Estudos de obras cinematográficas

ORGANIZADORAS

Letícia Jovelina Storto
Cláudia Maris Tullio
Vanessa Hagemeyer Burgo

SYNTAGMA



Capa › Thainá Kramer
Diagramação › Thainá Kramer
Coordenação Editorial › Celso Moreira Mattos
Revisão › Luana Zacharias Karam
Produção Eletrônica › Syntagma Editores

Avaliação › Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial
Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR–Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU–Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR–Apucarana)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP–Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L979 Luz, câmera e análise: estudos de obras cinematográficas. / Organizado por Letícia Jovelina Storto, Cláudia Maris Tullio e Vanessa Hagemeyer Burgo – Londrina : Syntagma Editores, 2020.
402 p.

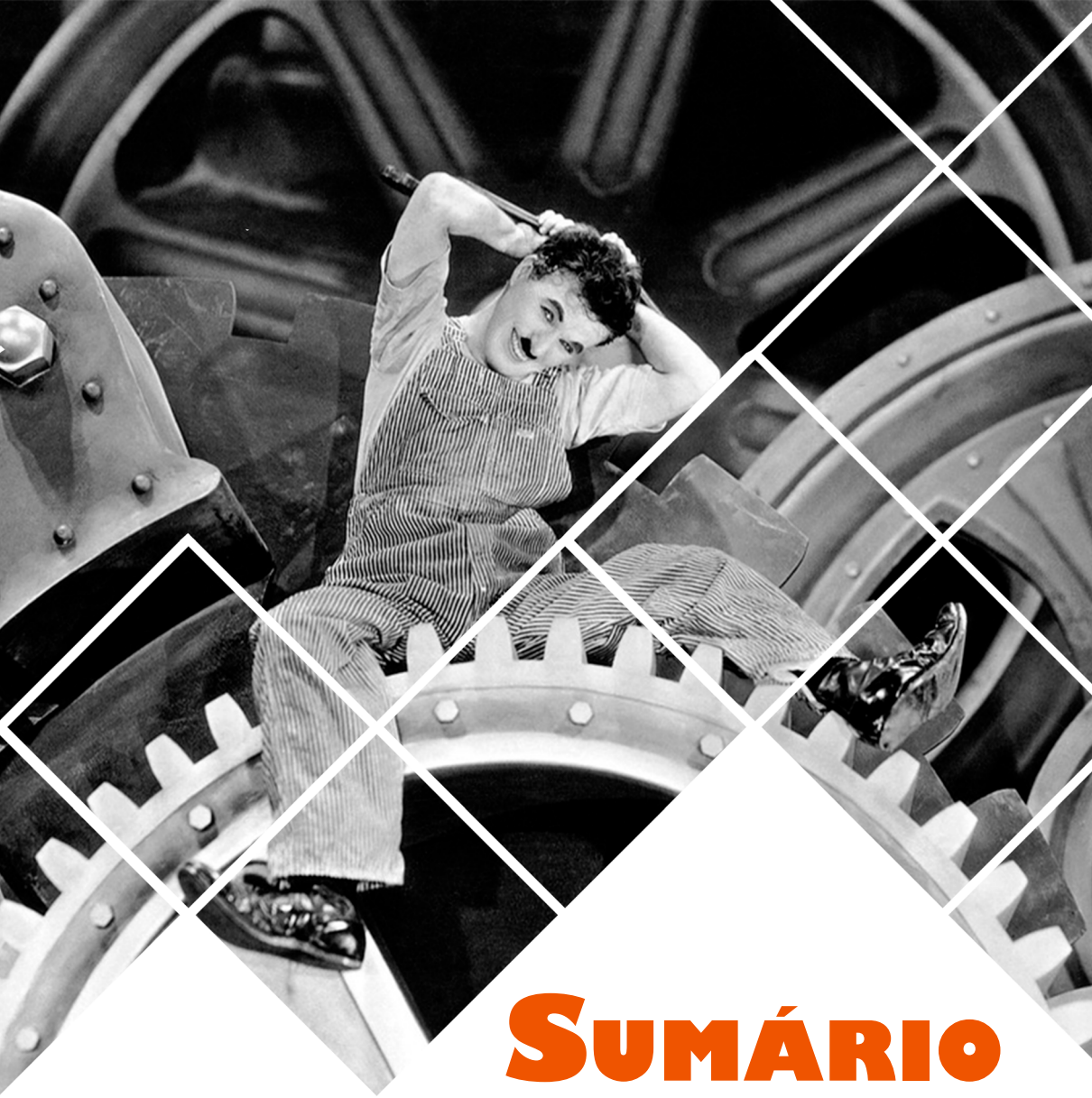
ISBN: 978-85-62592-48-5

1. Cinema. 2. Comunicação. 3. Cultura. I. Título. II. Storto, Jovelina Storto. III. Tullio, Cláudia Maris. IV. Burgo, Vanessa Hagemeyer.

CDD: 791.43
CDU - 778.5

SYNTAGMA

Copyright © 2020, Syntagma Editores Ltda., Londrina (PR), 03 de novembro de 2020.
www.syntagmaeditores.com.br



Sumário

Prefácio
João Adalberto Campato Jr.
8

1 **A representação da variedade rural em novelas televisivas: caricatura ou identidade?**
Alana Araújo Rodrigues
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
11

2 **Os dilemas da mulher de ontem e de hoje: as relações intertextuais entre as protagonistas do livro *Orgulho e Preconceito* e do filme *O Diário de Bridget Jones***
Sônia Berveglieri
Edson Carlos Romualdo
42

3 **Práticas multiletradas na escola: análise do gênero curta-metragem *O presente***
Eliza Adriana Sheuer Nantes
Ednéia de Cássia Santos Pinho
Claudir Sales de Lima
72

4 ***Caverna do Dragão*: *live-action* e o funcionamento da memória discursiva na publicidade**
Ana Maria de Souza Valle Teixeira
Julianne Rosy do Valle Satil
113

5 **Aspectos jurídicos de *A partilha*, de Miguel Falabella, sob a perspectiva do inventariante**
Jéssica Nágilla Hagemeyer
Wagner Corsino Enedino
Vanessa Hagemeyer Burgo
138

6 **Dai Sijie e a arte: cinema, literatura, música e teatro transformando vidas** 160
Diná Tereza de Brito
Marilu Martens Oliveira

7 **Implícitos no longa-metragem *Obrigado por fumar*** 173
Wagner Rosa
Letícia Jovelina Storto

8 **Análise fílmica do negro em *Tempo de Matar*: um olhar sobre identidade e representação** 199
Cláudia Maris Tullio
Letícia Jovelina Storto
Bruna Carolini Barbosa

9 **Experiência da infância e formação docente: uma leitura de *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), de Abbas Kiarostami** 222
Alzira Fabiana de Christo
Cláudia Maris Tullio

10 **Ensaio sobre o filme *Poucas Cinzas: Salvador Dalí* – vida e obra de Federico García Lorca** 242
Juliana Moratto
Guilherme Cantieri Bordonal

11 **A quaternidade mítica e os arquétipos da narrativa fílmica: o papel da comida no filme *Chocolate*** 268
Arthur Franco
Hertz Wendell de Camargo

12 Linguagem fílmica e a multissemiose no curta-metragem *Bear Story* 288
Bruna Carolini Barbosa
Amanda Rodrigues de Almeida

13 Arte na palma da mão: o celular como instrumento de educação audiovisual 325
Vinicius Comoti
Mariana Munaretto Guzzo

14 A textualização em videoanimações: sinalizações para a formação de leitores proficientes 343
Natália Rodrigues Silva do Nascimento
Marco Antonio Villarta-Neder
Helena Maria Ferreira

15 Filmes nas aulas de Ciências: sua potencialidade a partir das interações 368
José Nunes dos Santos

Sobre as organizadoras 382

Sobre os autores 385

Prefácio

Prefácio

João Adalberto Campato Jr.

Luz, Câmera e Análise revela-se um livro repleto de excelentes motivos para ser lido, refletido e aplicado em numerosas áreas de conhecimento. Composto de capítulos que iluminam o universo de múltiplas linguagens e as estratégias pelas quais elas produzem sentido, a obra foca – sobretudo, mas não somente – as possibilidades do diálogo profícuo entre sistemas semióticos diversos, quase sempre atualizadas em instigantes exercícios de adaptação, tradução ou estilização.

Dos grandes códigos convocados para esse curioso jogo, destacam-se a literatura, a novela televisiva, o cinema, o teatro, o curta de animação, os filmes publicitários, o celular, de cujos recursos expressivos se extraem lições para aplicação no campo do ensino formal e da crítica da cultura, sempre à luz de uma perspectiva, ao mesmo tempo, multidisciplinar, multicultural e contemporânea.

O procedimento geral dos capítulos consiste – com mínimas exceções – em caracterizar o texto central a ser examinado, daí elencando os temas de atração para a crítica. Apresenta-se, em seguida, o referencial teórico, invariavelmente bem sintetizado e claro. Em ação posterior, há um "close" para alguns tópicos em especial, típicos recortes com os quais se exemplifica o todo, inclusive por meio de reproduções de extratos de textos imagéticos.

Semelhante procedimento concretiza na mente do leitor os temas debatidos ao longo dos capítulos, tornando-os presentes a sua consciência e estimulando a compreensão quase imediata da matéria em questão. Por oportuno, note-se que as análises – embora se valham de sofisticado aparato

conceitual – nunca se tornam fim em si mesmas, revelando a preocupação de iluminar aspectos sociais, históricos e ideológicos dos próprios textos e dos respectivos contextos.

Do conjunto de análises delineiam-se determinadas constantes que articulam ainda mais os autores numa teia comum. Constante bem explicita é a concepção de linguagem como interação social; linguagem que não apenas representa ou comunica, mas que, de preferência, atua no outro, favorecendo e fomentando ações. A produção de sentidos assenta-se, igualmente, no princípio da interatividade entre os protagonistas da comunicação. A crença inequívoca na centralidade do dialogismo e da intertextualidade em semelhante prática linguística se faz outro tópico digno de destaque assim como a relevância do multiletramento com vistas a desbastar essa floresta densa de signos variados que marcam a interlocução dos dias de hoje.

Amplamente destacada, da mesma maneira, nas reflexões dos autores do livro é a noção de texto, abordado como uma unidade de sentido, alicerce do processo de comunicação. Nesse ponto, ficou assente que se deve, cada vez mais, pensar o texto verbal em estrita articulação com os não verbais. No caso da escola, então, esse pensamento é completado com a inserção sistemática e crítica de novas tecnologias no dia a dia dos alunos.

Pelo que acima restou assinalado e por mais outro tanto que os leitores haverão de descobrir por conta própria no decorrer da leitura, *Luz, Câmera e Análise* é daquelas obras que se guardam em lugar especial na estante de livros tamanha será a necessidade de a reler.

novelas

A representação da variedade rural em vovelas televisivas: caricatura ou identidade?

Alana Araújo Rodrigues[1]

Eliane Vitorino de Moura Oliveira[2]

A língua, considerada aqui em sua heterogeneidade, é o que nos distingue dos outros animais. Fruto de um contrato comunitário, ela é tão minha quanto daquele com o qual eu interajo. Construto social, é ela que nos identifica, classifica, aloca em grupos, comunidades de fala, comunidades de prática ou redes de interação, sendo, portanto, também individual, quando realizada por meio da fala.

Pela fala, cada indivíduo expressa-se de maneira pessoal, mas sempre atendendo a um acordo coletivo e seguindo determinadas regras e certas orientações, na maioria das vezes, irrefletidas. Essas regras e orientações criam marcas que nos identificam, ditando nossa origem, idade, sexo e classe social, descortinando as práticas de letramento dos eventos pelos quais circulamos, a aproximação ou o distanciamento da cultura hegemônica etc., ou seja, tais encaminhamentos originam as variedades linguísticas.

A nossa fala, esse uso pessoal da língua, é um instrumento de interação dinâmico e heterogêneo. Como vimos, é também representada na mídia diariamente, por meio de diferentes gêneros do discurso. As interações pela fala são re-

1 Graduanda no Curso de Letras Língua Portuguesa na UFAL Campus Arapiraca. E-mail: alana.araujo2010@gmail.com

2 Docente no Curso de Letras Língua Portuguesa UFAL Campus Arapiraca. Doutora em Estudos da Linguagem pelo PPGEL da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

produzidas em programas diversos na televisão, no rádio, no cinema, no teatro, na internet.

Como a arte, de uma maneira geral, imita a realidade, a fala é o instrumento principal quando se pensa em caracterizar, identificar, marcar um personagem humano. Nessa mimese, ela aparece como o mecanismo capital na busca pela aproximação da ficção com o real. E é pela maneira como se concretiza essa representação que nos interessamos neste trabalho.

No Brasil, um gênero que obtém quase consenso em audiência é a novela televisiva. Fonte de entretenimento da maioria dos brasileiros, esse gênero tem levado aos telespectadores representações de falas de diversos personagens, cuja expressão linguística também é bastante variada. Brasileiros de todas as partes do país, portugueses também de várias regiões lusitanas, africanos dos PALOPS (países africanos de língua oficial portuguesa), jovens e velhos, homens e mulheres, indivíduos inseridos entre os favorecidos e os não favorecidos economicamente, escolarizados de todos os níveis e não escolarizados, com acesso a eventos de letramento escolar, literário, mas também de letramento popular, entre outros, todos esses são representados de acordo com suas expressões linguísticas.

O que torna o tema relevante é a maneira como se dá tal personificação, uma vez que ela pode tanto mostrar a variação linguística sob um enfoque neutro, apenas apresentando-a em sua naturalidade, como pode também estereotipar ou mesmo deturpar falares, especialmente os regionais.

Pensando na atuação maciça das novelas televisivas e no peso que representam na consciência daqueles que consomem esse gênero midiático, a maneira como são representados os falares regionais tanto pode enaltecer quanto desmerecer as

variedades representadas, atuando sobremaneira para a perpetuação ou para a erradicação do preconceito linguístico.

Neste trabalho, sob o embasamento da Sociolinguística, nosso olhar se volta para duas obras, uma novela exibida às 18 horas e uma macrossérie exibida às 23 horas, com o objetivo de analisar a expressão linguística de quatro personagens de cada obra a fim de averiguar se tal representação promove uma caricatura do falante regional – rural e nordestino, neste caso – ou se a representação é autêntica.

Para alcançar esse objetivo maior, alguns questionamentos servem como direcionamento: haveria representação fidedigna, neutra ou caricata das variedades rural e nordestina nas obras analisadas? As representações serviriam como promotoras do estereótipo e, com isso, do preconceito linguístico em relação aos falantes rurais e nordestinos? O horário de exibição seria um fator para o simulacro ou para a autenticidade dos falares? A questão da identidade poderia levar os personagens à mudança linguística, diante do preconceito expressado por outros personagens na trama? As respostas a essas questões são o mote para este trabalho.

Para chegar a respostas, alguns passos foram necessários. No tópico a seguir, detalhamos melhor a metodologia.

Passos e procedimentos

A fim de responder às questões que permeiam este trabalho, foram selecionadas duas obras televisivas: a novela *Êta Mundo Bom!* (2016) e a macrossérie *Onde nascem os fortes* (2018), ambas exibidas pela Rede Globo de Televisão.

A primeira, com exibição em torno das 18 horas, trazia a diferença entre sítio e cidade em um cenário que, mesmo partindo de uma avaliação superficial, pode ser considerado um estereótipo da zona rural. Toda a construção cenográfica

previa o riso, por intermédio da caricaturização dos personagens e do ambiente.

Os quatro personagens escolhidos para nossa análise nessa novela são Candinho, Filomena, Anastácia e Pancrácio. Candinho, personagem central da trama, é um matuto bem ao estilo do Jeca Tatu de Monteiro Lobato. Trajes e expressão linguística marcam sobremaneira sua identidade rural. Filomena é uma moça do sítio que, por obra do destino, muda-se para a cidade e, a partir disso, passa por mudanças consideráveis em sua caracterização. Pancrácio é um professor culto, com amplo acesso aos letramentos hegemônicos à época em que se desenvolve a trama, com uma particularidade: veste-se de outros personagens. Anastácia é uma senhora de classe social privilegiada e, com isso, sua variedade linguística é urbana e é da cultura letrada.

A macrossérie *Onde nascem os fortes* (2018) foi exibida em torno das 23 horas. Trata-se da história de dois jovens de Recife em visita ao interior do estado, no sertão nordestino. Cenários e personagens representam o Nordeste, nomeadamente a seca, a quentura, todo o estigma que envolve o sertão.

Pedro, Cássia, Joana e Ramirinho foram os selecionados para nosso olhar. Pedro, nascido e criado na região, representa a classe privilegiada; Cássia, mulher culta, nascida na região, muda-se para a capital, retornando 20 anos depois. É também letrada e culta. Joana é "forasteira". Funcionária de uma fábrica, pode ser vista como representante da classe operária; Ramirinho é filho do juiz da cidade, também representante da classe privilegiada: traveste-se de Shakira do Sertão, atuando como atração em bares noturnos da cidade.

Escolhidas as obras e os personagens, partimos para a seleção do *corpus*. Foram horas de assistência aos capítulos, transcrição grafemática das falas dos personagens e análise

qualitativa-interpretativa desse material, com o embasamento de autores como Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2015), Pagotto (2004), Camacho (1988), Castilho (2010), entre outros.

Apresentamos, na sequência, um breve apanhado teórico dessa nossa fundamentação.

Teorias que nos embasam

Constituímo-nos como sujeitos pela linguagem. Diferenciamo-nos dos animais por nossa capacidade de articular essa linguagem em uma língua e materializá-la na fala. Essa assertiva desautoriza a concepção de língua como um produto acabado, heterogêneo e imutável, visto que é ela que compõe a corrente da interação das relações sociais que se dão entre os sujeitos, numa dinâmica geradora da variação.

Esse olhar sobre a língua em movimento já, há algum tempo, vem sendo alvo de estudos por pesquisadores interessados em compreender os fatores que favorecem a ocorrência das diversas formas linguísticas presentes na fala espontânea de pessoas, grupos e comunidades. Ademais, os estudos empreendidos por Labov (2008) apontam para a naturalidade da variação linguística como algo essencial à linguagem humana. É perfeitamente possível o uso de um vocábulo, uma expressão ou uma estrutura em lugar de outra, sem alteração semântica, sem que os sentidos sejam modificados.

Sendo a variação linguística a possibilidade de usos linguísticos permutáveis, ela pode acontecer relacionada a fatores internos e externos à língua, como o local físico em que se produz a fala, a classe social ou a escolaridade dos falantes, o tempo em que os atos de interação acontecem e o contexto de fala.

Coseriu (1982), Camacho (1988), Ilari e Basso (2006) e Castilho (2010) são alguns dos estudiosos que se voltam para a variação. Para este estudo, optamos pela classificação de Camacho (1988), o qual organiza a variação em variação histórica ou diacrônica, social, estilística, geográfica ou espacial[3].

A variação histórica ou diacrônica refere-se às mudanças linguísticas resultantes da evolução histórica, desde que sejam plausíveis de reconhecer. A variação social, "resultado da tendência para maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor sociocultural da sociedade" (CAMACHO, 1988, p. 32), relaciona-se às diferenças de ordem socioeconômica, sociocultural e sociobiológica, por conseguinte, traz em seu bojo o estigma e o preconceito. Já a variação estilística relaciona-se ao registro, ao papel social desempenhado no momento da interação linguística.

A variação geográfica ou espacial, também chamada de regional ou diatópica, é o foco deste trabalho, embora isso não o limite, pois outras marcas de variação podem vir imbricadas. Geralmente a mais perceptível, tem relação intrínseca com identidade e, por isso, é a mais utilizada nas caracterizações. Usos lexicais e questões fonético-fonológicas, principalmente, permitem essa percepção. Esses usos, geralmente inconscientes, são escolhas realizadas pelos falantes que assinalam sua identidade linguística, tendo uma relação intrínseca com o contexto de produção da fala, o que compreende não só os papéis sociais desempenhados, mas também a relação de pertencimento e a atitude em relação à variedade possível de ser utilizada em determinados contextos.

Pesquisas pioneiras de Labov (2008) tratam dessa questão. Em sua pesquisa na ilha de Martha's Vineyard,

3 Coseriu classifica a variação em diacrônica, diatópica, diastrática e diafásica; Ilari e Basso em diacrônica, diatópica, diafásica e diamésica; por fim, Castilho classifica em geográfica, sociocultural, individual, temática e de canal.

nos Estados Unidos, o autor percebeu diferença na fala dos moradores, notando a centralização e a não-centralização de vogais. Sua conclusão foi a de que há "uma distribuição social dos ditongos", nas palavras de Calvet (2002), pois os vineyardenses com maior identificação com a ilha adotavam uma pronúncia insular, já os que desejavam deixar a ilha adotavam a pronúncia continental. Ou seja, a atitude linguística dos falantes era crucial para o uso de uma vogal menos ou mais centralizada, já que a identificação ou não com a região era mostrada na fala.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), ao discorrer a respeito da variedade regional como instrumento que confere identidade a um grupo, assegura que "ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais". Assim, entende-se que a relação de pertencimento com a comunidade de fala constitui essa identidade linguística, que, também por isso, não pode ser considerada estática nem inata, mas construída dialeticamente. Pagotto (2004, p. 133), nesse sentido, assevera que "cada falante é multifacetado em tipos vários, não é uno e sua fala só se organiza quando confrontada com a fala de outros", o que leva a entender que "a identidade [...] não é uma relação unívoca, mas heterogênea".

A discussão empreendida aqui corrobora a tese de Le Page (1980, p. 13, tradução nossa): "minha tese é que, essencialmente, todo ato de fala é isso: um ato de identidade em favor de uma audiência, um pidgin instantâneo, o produto da interação e não simplesmente a competência individual do falante, como prevê a teoria de Chomsky"[4].

4 No original: "ChomskyMy thesis is that in essence each and every speech act is like this: an act of identity towards an audience, an instant pidgin, the product of interaction, not simple of an individual's competence in the Chomskyan sense".

Dessa maneira, entende-se que a identidade linguística, além de individualizar o falante, o insere em uma similitude maior, já que a fala de cada um traz as marcas de comunidades, grupos ou redes de interação com os quais se identificam.

Nesse sentido, Pagotto (2004, p. 89) defende que "o significado social das formas variantes é uma consequência direta do processo de identidade do sujeito, na sua relação com a língua", afirmando, também, que "o que faz com que os informantes possam refletir esse processo não é o fato de que pertencem a este ou àquele grupo, mas o fato de que os sujeitos se identificam nesse ou naquele grupo".

As variantes linguísticas dos grupos ou das redes de relação com os quais o falante se identifica podem não ser as mais bem avaliadas socialmente, mas se a sensação de pertencimento do sujeito for grande em direção a um determinado grupo ou rede de interação, maior será seu engajamento no uso de variantes e marcas destes contextos de interação.

Essa proposição é relevante para este trabalho quando pensamos na relação entre identidade, avaliação pessoal e avaliação social. Na realidade, as variantes recebem uma valoração que reflete a hierarquia dos grupos ou das redes de interação social consideradas superiores ou inferiores, dependendo do contexto social em que se enquadram os seus falantes. Como pontua Gnerre (1985, p. 6), "uma variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais." O preconceito direcionado a variantes que marcam determinadas variedades das línguas, no foco deste trabalho o Português Brasileiro (PB), é real, embora não haja nenhuma motivação linguística que dê o estatuto de superioridade a uma ou outra variante/variedade linguística.

Bagno (2015) explana sobre o alto grau de diversidade que comporta o PB, gerado pela imensidão territorial e pela distribuição desigual de renda e de educação de qualidade que marca nosso país. Essa diversidade gera uma manifestação do preconceito social: o preconceito linguístico, o qual, segundo o autor, é uma das mais poderosas formas de preconceito, pois não é notado como um problema a ser combatido, como algo grave que fere as individualidades e ocasiona discriminação.

Bagno (2015, p. 23) observa a inexistência de qualquer forma de "*política linguística* oficial, planejada, explícita, teoricamente bem fundamentada, que se ocupe, por exemplo, dos *direitos linguísticos* dos falantes de línguas minoritárias [...], que defenda e valorize a diversidade linguística do português brasileiro [...]".

É preciso haver conscientização para a valorização e a legitimação do PB, nossa identidade, nossa língua materna, com respeito às variedades existentes e com a valoração dessas formas de falar típicas de regiões, grupos e redes de interação social.

Uma forma de empreender isso, para o autor, seria analisar a realidade linguística brasileira a partir de olhares específicos para três pontos: i) a norma-padrão, ou "o modelo idealizado de língua 'certa' descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa" (BAGNO, 2015, p. 12) e que não tem nenhuma correlação com o real; ii) as variedades efetivamente praticadas por falantes de maior nível de escolaridade e de prestígio social e, por isso, prestigiadas; iii) para o conjunto de variedades estigmatizadas, produtivas para a maioria dos falantes do PB.

Dentro dessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004) propõe que o português brasileiro seja analisado a partir de

três contínuos: o contínuo de oralidade e letramento, o contínuo de monitoração estilística e o contínuo de urbanização.

Uma fala cujo referencial é permeado pela escrita, de alto nível de letramento, difere de outra em que a oralidade é predominante. Além disso, há momentos em que monitoramos nossa expressão linguística, usando uma variedade mais próxima da norma-padrão, diferindo de outros em que nossa fala é espontânea, familiar, e mostramos o nosso vernáculo.

A fala de todo brasileiro pode, também, ser alocada em pontos mais próximos ou mais distantes do falar rural ou urbano. É esse contínuo, o de urbanização, que nos interessa neste trabalho.

Para Bortoni-Ricardo (2004), o uso de determinadas expressões possibilita a alocação dos falantes neste contínuo. Maior número de traços descontínuos aproxima os falantes do extremo rural, ao passo que menor número aloca-os em pontos mais próximos do urbano. No meio termo, em que há mescla de traços descontínuos e traços graduais, os falantes são considerados no ponto "rurbano" dessa linha imaginária.

Entende-se como traços descontínuos aqueles que promovem uma ruptura, gerando estranhamento e, com isso, preconceito em relação a essas marcas. É o caso de rotacismos (bicicreta/bicicleta), iotização (trabaio/trabalho), ausência da concordância verbal (nós vai estudá/nós vamos estudar), alguns casos de palatização (oitcho/oito), entre outros.

Traços graduais são aqueles presentes na fala de todos os falantes do PB em momentos de descontração, em que a fala não-monitorada é mais recorrente. É o caso da monotongação (pexe/peixe), ditongação (treis/três), apócope (trabalhá/trabalhar), aférese (tá/está) entre outras.

Os traços descontínuos são marcas de identidade de variedades populares e rurais do PB, sendo bastante produti-

vos na fala da maioria da população brasileira, que sofre preconceito com isso.

Bagno (2015) traz uma reflexão acerca de um fenômeno linguístico que pode sofrer ou não estigma; é o caso da palatização. Como mostra o autor, os falantes do sudeste, ao pronunciarem a consoante T seguida de I, fazem-no como na palavra "tcheco", e isso não causa riso ou estranhamento. Entretanto, o falante da zona rural do Nordeste, ao pronunciar a palavra "muito" como "muitcho" gera uma avaliação negativa, mesmo sendo o mesmo fenômeno linguístico, com algumas alterações estruturais.

O autor questiona: "então, se o fenômeno é o mesmo, por que na boca de um ele é 'normal' e na boca do outro ele é 'engraçado', 'feio' ou 'errado'?" (BAGNO, 2015, p. 69). E ele mesmo responde: "Porque o que está em jogo aqui não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive" (BAGNO, 2015, p. 69).

Neste trabalho, analisamos a fala de personagens cuja região de origem costuma sofrer avaliação não tão positiva: a zona rural, de uma forma geral, e o Nordeste brasileiro, também generalizando. Os dados e as reflexões são apresentados no item a seguir.

O que mostram os dados

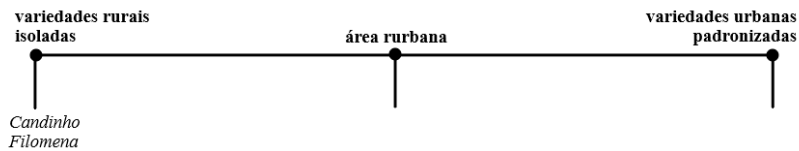
Conceituando estereótipo como formas marcadas com valor social, associadas a um determinado grupo e presentes na consciência dos falantes (exemplo: todo nordestino fala "muitcho", todo morador da zona rural fala "trabaiá", todo baiano fala devagar etc.), consoante Pagotto (2004), entendemos que, dentro da realidade televisiva, todo personagem traz um pacote das características que se quis ressaltar por um motivo específico. Há uma intenção por trás da representação dessa e

não daquela característica, ou do exagero de alguma, do apagamento de outra. O personagem é uma cópia do indivíduo real, e esse "[...] retrato que resulta será uma caricatura ou não, conforme a maneira de colocar esse sujeito observado a partir do quadro de análise" (PAGOTTO, 2004, p. 102).

Nesse sentido, traçamos uma linha de análise que compara os oito personagens entre si, a fim de identificar quais características se buscou ressaltar para concluir se houve ou não caricaturização.

Partimos de dois personagens da novela *Êta Mundo Bom!* (2016): Candinho e Filomena, localizando-os no contínuo de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004), em suas primeiras aparições na novela, quando não tinham tido nenhum contato com o ambiente urbano e todo o seu conhecimento linguístico havia sido construído em ambiente rural.

FIGURA 1 – CONTÍNUO DE URBANIZAÇÃO EM *ÊTA MUNDO BOM!* (2016)



FONTE: As autoras.

Como exemplo dessa alocação, transcrevemos uma interação entre os dois personagens, logo no primeiro capítulo da novela:

> Filomena: sabe, Candinho, muitas veiz eu penso que nois aqui nessa fazenda samo pior que

> arvre, nois butamo raiz, fiquemo no memo lugar nunca saímo daqui...
> Candinho: mai, o que que cê tá dizeno, Filó?
> Filomena: Ara é que o mundo é tão grande! Eu ouvo nas novela de rádio tanta história bonita de amor, de aventura, queria conhecê o mundo... Dissero que São Paulo tinha um prédio tão arto, tão arto, que chama de aranha céu...
> Candinho: Mai será que ranha memo? Será que fura o cér memo?
> Filomena: É modo de dizer, bobão.
> Candinho: Eu sei, Filó. Eu não sou tão buro como pareço não, é que eu pensei no cér todo furadinho assim que nem uma penera, os anjo caindo tudinho aqui na Tera... Ô Filó, é tão bom vivê num lugar só, ter famia, fazê uns fio...
> Filomena: Às veiz eu penso que queria ser que nem uma foia... levada pelo vento, não presa pela raiz, cê nunca teve vontade de ir embora, Candinho? (ÊTA..., 2016)

Observa-se, no exemplo, a abundância de variantes rurais na fala dos personagens. Os traços descontínuos (BORTONI-RICARDO, 2004) são bastante recorrentes, havendo, inclusive, algumas variantes, como "cér" para "céu", em que há rotacismo. Entretanto, não é produtiva na fala a troca do fonema /u/ pelo fonema /r/, já que o metaplasmo se refere à troca do /l/ pelo /r/ no falar rural. Temos, portanto, já uma amostra de estereótipo nessa representação.

Além disso, o exemplo traz outras possibilidades de análise. Enquanto Candinho demonstra imensa satisfação em viver no ambiente rural, Filomena deixa transparecer a vontade de conhecer outros lugares; ou seja, em Candinho há uma identificação com a fazenda, coisa que não acontece com Filomena. À medida que a narrativa evolui, na mesma época, ambos mudam da fazenda para a cidade, porém movidos por sentimentos diferentes.

Assim, a ida para São Paulo, para Candinho é a representação de perda, enquanto para Filomena é uma conquista, fator que influenciará grandemente na mudança de variedade praticada pelos personagens.

Bagno (2015) observa que os falantes podem mudar sua variedade linguística quando buscam identificação com determinada comunidade de fala.

> Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares. (BAGNO, 2015, p. 73)

As diferenças se mantêm entre os personagens quando chegam a São Paulo. Enquanto a variedade linguística de Filomena é motivo de riso para os demais personagens, a de Candinho é tratada com naturalidade.

Essa exposição à avaliação de falantes da variedade urbana, fato que ocorreu com Filomena e gerou, inclusive, constrangimentos, somada ao processo de identificação, contribuiu para que ela entendesse que sua variedade linguística já não estava atendendo suas necessidades de interação e que, portanto, deveria abrir espaço para mudança.

Nos diálogos que seguem, é lícito detectar o preconceito em relação à fala da personagem:

> Capítulo III 20/01/2016
> Diana: Filomena, trabalha?
> Filomena: Eu vô ser taxi girl que nem ocês
> Diana gargalhando: Que caipirona, Ernesto.
> Clarice: Eu lhe ajudo, Filomena, eu também vim do interioR

> Capítulo IV 21/01/2016
> Filomena: Nois vai fazê pé das meia pra mode casá
> Diana gargalha e Clarice tenta conter o riso
> Diana: Me faz um favor? Não, dois! Primeiro: aprende a falar como gente e segundo, pare de dizer asneiras... Ernesto casar com você? Isso é piada. (ÊTA..., 2016)

A cena descrita expressa claramente o preconceito das mulheres em relação à expressão linguística de Filomena. Marcas do falar rural, como o /r/ retroflexo, a ausência de concordância verbal padrão, entre outros, causam estranhamento e riso nos ouvintes. Esse seria um momento ideal para trabalhar a questão do preconceito linguístico, talvez com uma resposta de outro personagem defendendo a fala de Filomena, mas isso não acontece.

> É uma pena que seja assim. Todo esse formidável poder de influência dos meios de comunicação e dos recursos de informática poderia ser de grande utilidade se fosse usado precisamente na direção oposta: na destruição dos velhos mitos, na elevação da autoestima linguística dos brasileiros, na divulgação do que já de realmente fascinante no estudo da língua. Mas não é assim. (BAGNO, 2015, p. 116)

Diante disso, ainda que os autores da novela pudessem ter alguma noção a respeito da temática do preconceito linguístico, não usaram esse conhecimento como meio de combatê-lo. Os personagens rurais possuem características que geram comicidade, em que há apelo para a caricaturização exagerada como meio de provocar riso nos telespectadores, tanto pela fala como pela atribuição de uma personalidade atrapalhada.

É bastante curioso que, à medida que Filomena vai se urbanizando, as características que lhe davam tom ingênuo e atrapalhado vão desaparecendo, ao mesmo tempo em que seu

figurino vai sofrendo alteração. Candinho, no entanto, ainda que more na cidade, mantém o estilo "Jeca Tatu" por mais tempo. Há, em ambos, exagero quanto aos processos descritos.

Após algum tempo morando na cidade, Filomena passa a se expressar por uma variedade linguística completamente urbanizada, sem qualquer indício de sua fala original. Ainda que o falante não possua laço identitário com seu local de origem, é muito improvável que, tendo saído já adulto desse lugar (como é o caso de Filomena), mude completamente sua variedade linguística, num processo que se assemelha ao de apagar completamente a variedade anterior a fim de adquirir uma nova (LE PAGE, 1980).

Na obra, há uma cena em que uma outra personagem orienta Filomena a fazer algumas alterações para que não "vire piada", como, por exemplo, substituir "ocê" por "você", "marvada" por "malvada" etc. Na sequência, a personagem aparece utilizando, em contextos de evidente monitoramento, as novas formas aprendidas. Um diálogo entre Candinho e Filomena, ao se encontrarem pela primeira vez na cidade, é uma prova disso:

> Filomena: É você mesmo, Candinho?
> Candinho: Craro, que sô eu, Filó... Craro que sô eu... É ocê tamém... Ocê machucô? Quem que era, era ladrão? É ladrão! É ladrão!
> Filomena: Não, era pior que ladrão. Me ajuda, me ajuda aqui... Por favor.
> Candinho: Ocê inté tá falano iguar o povo aqui da cidade.
> Filomena: A vida num é nada que deveria ser, Candinho.
> Candinho: Ô, Filó, eu tô aqui. Eu protejo ocê... Ê lasquera, ocê tá tremendo mais que vara verde, vem comigo, vem comigo, vem, ocê vai drumi lá onde eu moro. Eu sei que o que cê precisa agora é dum amigo que lhe dê carinho, num é? (ÊTA..., 2016)

Mesmo estando há pouco tempo na cidade e em um momento de emoção no reencontro com o amigo de infância, Filomena monitora sua fala, executa as formas urbanizadas para se reafirmar, afastar a lembrança da figura do interior, o que causa imediato estranhamento em Candinho.

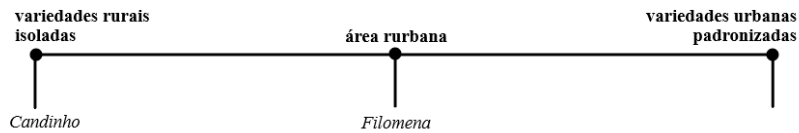
Já no diálogo apresentado a seguir, percebemos a ruptura momentânea com o falar urbano pela perda do monitoramento através da emoção, quando Filomena, ainda que involuntariamente, permite-se voltar à a variedade rural que lhe é mais confortável.

> Candinho: Então por que cê foge d'eu? Me largô no meio do salão suzinho. Eu me magoei por demais.
> Filomena: Eu não queria te magoar.
> Candinho: Passô... Dos meus sentimento ocê sabe, preciso sabê dos teu.
> Filomena: Candinho, eu já disse, eu num sô mai a mema Filomena da fazenda. Sô otra.
> Candinho: É a mema Filó sim, que otra o que? Só se fô otra por fora por causa desses vestido aí, dessa cara pintada. Mai por dentro ocê há de ser a mema Filó que eu amava... Diz, Filó, cê tem sentimento por mim? Num ficô um tiquinho daquilo que ocê sentia dentro do seu coração?
> Filomena: Candinho, é, é craro que...
> Candinho: Filó, pensa no sentimento que eu tenho por ocê e no sentimento que ocê tem por eu... É só o que vale. Ah, Filó eu sonhei tanto em tá perto d'ocê, veno as estrela... Eu te amo, Filó. Eu te amo.
> Candinho beija Filó
> Filomena: Não, Candinho, não pode ser!
> [...]
> Filomena: Candinho, eu te bejei levada por um sentimento de menina da fazenda, nois brincando, corendo, tomando banho de rio, a vida era simpre mai cidade grande engole a gente, Candinho...
> Candinho: Noi pode vortá pra lá.

> Filomena: Mai eu num sô mai a mema, eu sô otra...
> Candinho: Não. Que otra o que? Ocê é a mema Filó da vida toda. Mema Filó que faiz mei coração bater apressado. A Filó que eu sempre amei.
> Filomena: E eu sô otra sim, Candinho. E ocê num deve mai se aproximar da minha pessoa, num faiz bom procê. (ÊTA..., 2016)

O diálogo mostra uma adequada representação de um fator presente no processo de mudança linguística, pois é muito comum que um falante, que já não realiza determinadas formas, volte a usá-las quando em contato com algum outro falante da mesma variedade. Pagotto (2004, p. 133) explica que "cada falante é multifacetado em tipos vários, não é uno e sua fala só se organiza quando confrontada com a fala de outros", e é justamente isso que acontece com Filomena: confrontada com a fala de Candinho, ainda que não queira, sente a identificação com um membro de sua comunidade linguística. Desse modo, Filomena já poderia ser realocada no contínuo de urbanização:

FIGURA 2 – CONTÍNUO DE URBANIZAÇÃO *ÊTA MUNDO BOM!* (2016)



FONTE: As autoras.

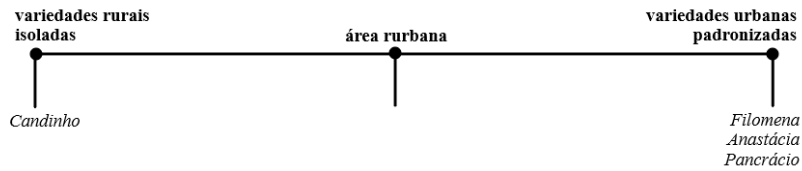
Ao longo dos capítulos, percebemos uma constante movimentação de Filomena no contínuo de urbanização, o que até certo ponto seria muito comum, já que ela busca identificação na comunidade urbana em que está inserida. O problema aparece quando percebemos que essa movimentação não para até que ela esteja realizando uma variedade to-

talmente urbanizada, perdendo todos os traços descontínuos que executava enquanto falante da variedade rural (“ocê”, “foia”, “arto”).

Por outro lado, percebemos Candinho numa estranha estagnação, mesmo com o passar do tempo e o convívio na cidade. Ainda que todo o seu referencial identitário esteja na variedade rural, uma vez inserido num ambiente totalmente urbano, é duvidável que um falante se mantenha exatamente no mesmo ponto do contínuo em que se encontrava quando morador do meio rural, isso porque algumas aquisições acontecem quase que involuntariamente.

Ou seja, os dois personagens passam por processos ideais, que não acontecem com falantes reais. Assim, até o fim da novela, os personagens estarão dispostos da seguinte maneira:

FIGURA 3 – CONTÍNUO DE URBANIZAÇÃO *ÊTA MUNDO BOM!* (2016)



FONTE: As autoras.

No contínuo, representamos, além dos já conhecidos Candinho e Filomena, os outros dois personagens analisados na novela, a fim de não só analisar suas localizações no contínuo de urbanização, como também traçar uma linha comparativa entre todos.

Anastácia, filha de um barão, viveu sempre em ambiente urbanizado, tendo acesso a eventos de letramento que lhe possibilitaram não só a variedade urbana, mas a variedade urbana padronizada, a qual, pelo senso comum, recebe o

rótulo de "forma certa". Sua variedade se mantém estável em todo o desenrolar da novela, mesmo em momentos de extrema emoção, como no reencontro com o filho perdido. Tal estabilidade pode ser explicada pelo fato de essa ser a variedade que Anastácia conheceu desde o processo de aquisição da língua, reconhecendo nela sua identidade linguística por ser a variedade de sua comunidade de fala durante toda a vida.

O personagem Pancrácio, assim como Anastácia, tendo vivido a maior parte do tempo na cidade e tendo acesso à escolarização formal, realiza a variedade urbana padronizada. Para os moradores da fazenda, sua formação se sobressai à personalidade: em todos os momentos em que vão se referir a ele, chamam-no de "Professor Pancrácio" ou apenas "Professor", o que podemos encarar como uma tentativa de representar o prestígio que têm pessoas letradas em ambientes rurais, cuja variedade é admirada por ser um "falar bonito", "falar direito" denotando que o prestígio não está de fato na escolarização, mas na variedade linguística.

Assim, dentre os quatro personagens analisados, Candinho é o mais caricato. É difícil que um telespectador se identifique com o personagem. Filomena, apesar de passar por um processo linguístico incomum, não é uma personagem cuja caricaturização se sobressaia, não representa exageros e não causa estranhamentos ao público, exceto, talvez, uma desconfiança em relação ao apagamento de sua variedade identitária. Anastácia e Pancrácio são personagens cuja fala está isenta de estereótipos, por isso, não são passíveis de avaliação.

No entanto, o personagem Pancrácio traz uma particularidade: ele representa outros papéis dentro da novela. O professor se fantasia de personalidades diversas a fim de pedir donativos na frente da igreja. Porém, em suas diversas representações, há manutenção da variedade linguística.

Tendo se fantasiado de freira, cego, ex-combatente, grávida e muitos outros, o que muda, na maioria das vezes, é apenas a sua entonação.

Não é possível precisar se essa é uma característica atribuída propositalmente ao personagem, mas estando ele na pele de várias outras personalidades, sua fala deveria acompanhar a realidade destas, a fim de afirmar-lhes a individualidade.

A fala, como posto anteriormente, particulariza, dando identidade aos falantes – idade, sexo, origem, classe social, acesso à cultura letrada, aos bens culturais etc. Esses são fatores perceptíveis por meio de nossa expressão linguística. Como relata Castilho (2010, p. 212), "pesquisas sobre o PB culto mostraram [...] que mulheres e homens distribuem diferentemente expressões do tipo eh..., ahn..., eh..., quando falam [...]".

Percebemos uma variedade diferente apenas quando Pancrácio representa um homem refugiado da seca do sertão, como em "Fui tocado pela seca, num sabe? Os boi morreu tudinho. Travessei a caatinga a pé, movido pela graça de meu Padim Padi Ciço, mas pirdi de um tudo. Num tem nem o que cumê" (ÊTA..., 2016), em que expressões e articulação dos fonemas, próprias da região Nordeste, são empregadas.

Apesar de bastante caricata, foi a primeira sub-representação do personagem em que de fato houve mudança na variedade falada, o que se deve, em grande parte, ao fato de, assim como o falar rural, a variedade nordestina ser muito estereotipada. Bagno trata disso ao afirmar:

> Como se vê, do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. (BAGNO, 2015, p. 68)

Apesar de a fala de Bagno (2015) se confirmar em diversos personagens de obras da emissora por ele citada, como a Chayene da novela *Cheias de Charme*, de 2012, por exemplo, temos aqui um objeto de estudo em que essa caricaturização não ocorre. Trata-se da obra *Onde Nascem os Fortes* (2018).

A obra, cujo título já pressupõe sua intenção comunicativa com a representação dos personagens, é uma macrossérie que se passa na pequena Sertão, apresentada ficcionalmente como localizada no município de Pernambuco. Os personagens, em sua maioria nordestinos, demonstram uma louvável busca pela atuação fidedigna do povo nordestino, o que, felizmente, também se realiza na fala.

Usamos a palavra "busca" porque o personagem Pedro Gouveia, por exemplo, ora utiliza fonemas comuns na variedade nordestina (como dia [djɐ], tia [tjɐ] e Valdir [vɐw'di]), ora utiliza formas realizadas com mais frequência em outras regiões (dia [dzjɐ], tia [tʃjɐ], Valdir [vɐw'dzi]). Não dá para presumir se essa característica foi um deslize de representação, ou se é uma marca proposital, uma vez que, como observa Mota (2016, p. 67) "As realizações dentais para o /t, d/ diante de [i] não gozam de prestígio, aparecendo, algumas vezes, como estereótipo para identificar a fala nordestina".

Além da articulação dental do /t/ e do /d/ diante de /i/, os personagens nativos da cidade fictícia Sertão trazem outras marcas típicas da variedade nordestina, como o uso das expressões características "mainha", "oxe", entre outras; a realização do pronome de segunda pessoa, tu, seguido do verbo flexionado em terceira pessoa do singular ("Quando é que tu volta?") (PEDROSA, 1999); a assimilação do grupo -nd, como em "dormindo – dormino" (MARROQUIN, 1934); vogais médias pretônicas abertas como em "perfume – p[ɛ]rfume" (MOTA, 2016), entre outras.

Isso é visto, em menor escala, na fala da personagem Cássia. Mulher de nível universitário, nasceu na cidade de Sertão e mudou-se para a capital, Recife, vinte anos antes do início da trama. Em sua fala, ouve-se a abertura das vogais e /t/ e /d/ dentais, mas não se detecta a assimilação do grupo -nd. Embora sendo um traço gradual, pode ser menos encontrado nos falantes cultos do Português Brasileiro.

Tais marcas não são apresentadas, por exemplo, na expressão linguística da personagem Joana, que é paulistana, como sabemos já no primeiro capítulo por uma fala de Nonato, quando este diz "São Paulo! E eu do Recife. Somos dois estrangeiros perdidos aqui nessa terra!" (ONDE..., 2018) e, por isso, apresenta uma variedade que não pertence aos falantes daquela região, o que deixa clara sua qualidade de "forasteira".

Em uma conversa com Pedro, as variantes diferentes são notadas, como o tepe, variante "paulistana" do (-r) em coda silábica (CRISTÓFARO SILVA, 2007), além da articulação palatal de /t/ e /d/ diante de /i/. Transcrevemos uma breve parte desse diálogo:

> Joana: Cê tá diferent[ʃj].
> Pedro: Tu também.
> Joana: Eu? Eu só dou volta e não saio do luga[r]. Sei lá! Quando eu acho que tô fazendo tudo ce[r]to, dá tudo errado d[ʃj] novo! (ONDE..., 2018)

Tal como ocorre em *Êta Mundo Bom!*, comunidades linguísticas são confrontadas no momento em que um falante reside num ambiente cuja variedade linguística comum é diferente da sua. No entanto, diferentemente do que acontece nesta telenovela aqui analisada, na macrossérie *Onde Nascem Os Fortes* a personagem não é exposta a situações que promovam o preconceito linguístico, assim como uma variedade

linguística não é evidenciada em detrimento de outra e não há a representação de conceitos de "certo e errado" quando se trata de língua.

Outro personagem que merece destaque em relação à questão linguística é Ramirinho. Nascido em Sertão, é filho do juiz da cidade, que bem representa o estereótipo do nordestino "cabra macho". Ramirinho, ao contrário do pai, é um jovem reprimido, de poucas palavras e tom sempre baixo. Entretanto, o rapaz tem vida dupla, já que incorpora, como já expusemos, a *drag queen* Shakira do Sertão. Como ele próprio menciona em uma passagem da obra "Eu sou diferente, não sou igual a ele [o pai] e quero que ele me aceite como sou" (ONDE..., 2018).

Em sua primeira aparição, o personagem surge cantando, suave e introspectivamente, enquanto está no processo de montagem de sua *drag queen*. Quando seu pai bate à porta, aquela expressão feminina se esvai, e a resposta dada é firme, coerente com o que se espera de um homem sertanejo.

Nesse espaço de personagem duo, é presumível que haja diferença ou uma alternância de variedades em sua expressão quando representando um e outro personagem, afinal, como observa Pagotto (2004, p. 114) ao referenciar Benveniste, "[...] da mesma maneira que o sistema linguístico tem pontos em sua estrutura nos quais se abre para a subjetivação e para os processos de enunciação [...], as variáveis são essas aberturas no sistema onde o sujeito pode se dizer."

Fazendo uma busca simples do significado do termo "*drag queen*", encontramos:

> **locução substantiva**
>
> Aquele que se veste ou se produz com roupas femininas, usa maquiagem de forma extravagante, se vale de grande expressividade gestual

> e que, normalmente, se apresenta como artista em espetáculos, festas, show etc. (DRAG QUEEN, 2019)

Importa ressaltar que, quando na condição de *drag queen*, não existe caricaturização, uma vez que sua representação está em conformidade com o que se espera dessa personalidade, desde o figurino, à postura gestual e ao nome, conforme se apresenta a própria personagem: "O meu nome é Jacira Jatira Jandira, mas pode me chamar de Shakira" (ONDE..., 2018), com uma entonação afeminada.

Suas aparições são, geralmente, prelúdios da apresentação artística e sua expressão se dá por meio das letras de músicas expressivas, instintivas, fortes, como "sou um homem, sou um bicho, sou uma mulher. Sou a mesa e as cadeiras desse cabaré [...]" (ONDE..., 2018), em que atesta sua androgenia.

Diferentemente de Pancrácio, que se traveste de outras personalidades sem marcar na expressão, sem se "montar" em outro sujeito, Ramirinho dá lugar à Shakira do Sertão, uma nova persona, tal qual ocorre com *drag queens* reais, que buscam o outro, o seu eu não-normativo, por meio de sua "montagem" (LOURO, 2001). É uma nova personalidade que se mostra na expressão corporal, no olhar, na face e na linguagem e que, nesse caso, expõe sua personalidade pelas palavras contidas nas letras das músicas que canta, corroborando, de certo modo, o que expõem Chidiac e Oltramari (2004, p. 472), quando discorrem que "as palavras escolhidas pelas *drag queens* colaboram, de modo decisivo, para a formação de sua imagem".

Como já expusemos, são poucas as falas de Shakira do Sertão, por expressar-se, na maioria das vezes, pela canção. Há um momento de desespero em que, sendo perseguida por um homem, ela chora e apenas pede "Para, menino! Sai, me-

nino, me solte! Para, sai, menino!" (ONDE..., 2018). O vocativo "menino" dirigido a um homem, que, no caso era uma autoridade, pois representava o delegado da cidade, repete-se em outras cenas, formando a imagem dessa personagem, como mostram Chidiac e Oltramari (2004), sem, no entanto, trazer marcas linguísticas expressivas do universo das *drags*. Shakira do Sertão é música, expressão corporal e gestual. A linguagem não-verbal une-se à verbal pelas letras das canções, trazendo a performatividade com sua ideologia e suas práticas sociais. Neste caso, a *drag queen* é coberta pela poeira e pelo sotaque do sertão.

Nosso olhar para os dados poderia continuar, pois há muito a ser explanado sobre cada um dos personagens aqui mencionados, mas cremos que as amostras são suficientes para o que nos dispusemos neste trabalho.

O que podemos concluir

Construto social, a língua materializa-se na fala e marca identidades – aqui apresentadas no plural porque não somos os mesmos a todo tempo. Transformamo-nos com o tempo, pelas relações sociais, pelas atividades que desempenhamos e de acordo com o cenário histórico e cultural que nos individualiza. Uma das principais formas de marcar essas identidades múltiplas é a expressão linguística, como mostramos neste trabalho. Assim, a maneira como nos veem é perpassada pela forma como usamos a língua e qualquer tipo de representação terá nesse pormenor um dado importante.

Para verificar essas premissas, duas novelas televisivas foram analisadas, e confirmamos que a representação dos falantes pode ter dois enfoques, como refletimos no início: a naturalidade ou o estereótipo. A representatividade ou a caricatura.

Em *Êta mundo bom!*, os personagens são caricatos em essência: falantes rurais que não sofrem a influência do contexto ou que apagam variedades linguísticas; falantes urbanos que não apresentam traços graduais em situações de não monitoramento linguístico. Perpetua-se, na obra, a ridicularização de uma comunidade de fala, desmerecendo seus falantes.

Em *Onde Nascem os Fortes*, vemos uma busca pela representatividade. Falantes nordestinos sendo respeitados em sua variedade linguística, sem estereótipos e sem comicidade. Percebemos a preocupação em representar a realidade, ao se buscar ressaltar características reais e na dosagem certa, possibilitando identificação por parte dos telespectadores, desde a caracterização visual e auditiva (a trilha sonora ampliou, nesse caso, a ambientação cenográfica), até as diversas particularidades do povo nordestino. A variedade linguística nordestina é representativa da comunidade que a usa; portanto, esses falantes são enaltecidos.

É possível afirmar, portanto, que uma obra representa com fidelidade o falar nordestino, ao passo que outra reforça o estereótipo do homem e da mulher rurais como Jecas Tatus *ad aeternum*, perpetuando o preconceito linguístico em relação aos usuários dessa variedade linguística.

Percebemos, também, o horário de exibição como provável responsável pelo simulacro, uma vez que a novela que compactua com a discriminação linguística dos falantes foi exibida às 18h, momento de *happy hour* em que, comumente, espera-se uma programação mais fluida e risível. A macrossérie, entretanto, passou em horário destinado aos filmes, aos telejornais, aos documentários, em que se prima pela seriedade. No entanto, os telespectadores desta e daquela obra diferenciam-se pelo número e pelo acesso ao letramento. No horário das seis, atinge-se um público mais po-

pular. O preconceito, portanto, atinge justamente os objetos da discriminação, que riem de si próprios, num paradoxo já observado por Paulo Freire (2016) quando menciona o sonho do oprimido de se tornar opressor.

Nesse sentido, retomamos a ideia defendida por Bagno (2015) quando lamenta a grande oportunidade das emissoras (muitas vezes desperdiçada) de disseminar a grandes públicos ideias que contribuam no combate ao preconceito linguístico. É evidente que, em muitos momentos (o que não se aplica a O*nde Nascem os Fortes*), não há uma preocupação quanto a isso, justamente pelo fato de esse ser um preconceito tão vivo e mascarado em nossa sociedade. Fora do espaço dos pesquisadores da Língua, não se discute sobre preconceito linguístico, e assim como com as demais formas de exclusão, para combatê-lo, faz-se necessário que o tema esteja vivo em nossas discussões.

Precisamos defender a vivacidade dessa que é nossa maior marca, policiando-nos para não sermos elementos multiplicadores de estigmas ao perpetuarmos caricaturas e estereótipos. Está mais que na hora de defendermos o direito de cada um ter a sua cara sociolinguística (FARACO, 2015), a sua identidade cultural, também expressada e fortalecida na e pela língua.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação linguística. *In*: SECRETARIA de Educação de São Paulo. **Subsídios à Proposta**

Curricular de Língua Portuguesa para os 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo: Secretaria de Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988. v. 1. p. 29–41.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSERIU, Eugênio. **O homem e sua linguagem**. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Coleção Linguagem. Rio de janeiro/São Paulo: Presença/Edusp,1982.

CHIDIAC, Maria Teresa Vargas; OLTRAMARI, Leandro Castro. Ser e estar *drag queen*: um estudo sobre a configuração da identidade queer. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 471–478, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a09v09n3.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DRAG QUEEN. *In*: DICIONÁRIO Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: https://www.dicio.com.br/drag-queen/. Acesso em: 26 jun. 2019.

ÊTA mundo bom! Criação: Walcyr Carrasco. Direção: Jorge Fernando. Telenovela, 190 episódios, sonoro, color. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GNERRE, Maurizzio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues de

Oliveira. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Original publicado em 1972).

LE PAGE, Robert. Projection, focusing and diffusion. **York Papers in Linguistics**, York, n. 9, p. 9–31, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, *on-line*, v. 9, n. 2, p. 541 a 553, 2001.

MARROQUIM, Mário. **A língua do Nordeste**: Alagoas e Pernambuco. São Paulo: Nacional, 1934.

MOTA, Jacyra. Aspectos fônicos do Nordeste a partir de dados do ALiB. *In*: LOPES, Norma da Silva; ARAUJO, Silvana Silva de Farias; FREITAG, Raquel Meister Ko. (org.). **A fala nordestina**: entre a sociolinguística e a dialetologia. São Paulo: Blucher, 2016. p. 56–74.

ONDE Nascem os Fortes. Criação: George Moura e Sergio Goldenberg. Direção: Luisa Lima, Walter Carvalho, Isabella Teixeira e Fabiana Winits. Série, 53 capítulos, sonoro, color. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2018.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **Variação e(´) identidade**. Maceió: EDUFAL, 2004.

PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. A influência das restrições sociais na concordância verbal com o pronome 'tu' na fala pessoense. *In*: MOURA, Denilda. (org.). **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 527–530.

2

literatura & cinema

Os dilemas da mulher de ontem e de hoje: as relações intertextuais entre as protagonistas do livro *Orgulho e Preconceito* e do filme *O Diário de Bridget Jones*

Sônia Berveglieri[1]

Edson Carlos Romualdo[2]

Observamos, atualmente, uma incidência muito grande de textos, em vários setores, que fazem recorrências diretas ou indiretas a outros textos para promover certos efeitos de sentido em seu público alvo. Entre esses setores está o cinematográfico, que tem buscado na literatura, principalmente por meio de adaptações, trazer às telas textos significativos para o cânone literário ou para o grande público. Uma das obras literárias mais adaptadas ou que de alguma forma contribui com seu conteúdo ou tema para a criação de outros textos é o livro *Orgulho e Preconceito*, da escritora inglesa Jane Austen. Ainda que a história tenha se passado no início do século XIX, tem maravilhado leitores modernos, mantendo-se na lista dos livros preferidos e com boas considerações da crítica literária:

> Já se passaram 200 anos desde a primeira publicação de "Orgulho e Preconceito", obra a

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Estudos Linguísticos – Linha de pesquisa: Estudos do Texto e do Discurso pelo PLE – UEM. Professora de Educação Básica II – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: soniaberveglieri@hotmail.com

2 Professor Associado do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ecromualdo@uol.com.br

> qual sua autora, Jane Austen, se referia como "seu filho querido", mas sua popularidade continua vigente graças às incontáveis adaptações televisivas e cinematográficas.
> A cada ano são vendidas 50.000 cópias do romance apenas no Reino Unido, onde continua sendo um dos livros mais lidos. E isto sem contar os downloads eletrônicos gratuitos, já que o livro não está mais sujeito aos direitos autorais. (ROMANCE..., 2013)

Conforme podemos conferir, *Orgulho e Preconceito* continua sendo um livro muito popular pelo qual o público leitor tem muito apreço. Tal interesse encontra-se demonstrado, por exemplo, em adaptações para o cinema, séries para televisão, novela (como *Orgulho e Paixão*, que foi apresentada, em 2018, pela Rede Globo de Televisão), peças de teatro e, até mesmo, na inspiração para outros trabalhos na literatura.

Dentre os vários trabalhos que tomaram como base esse clássico encontra-se o livro *O diário de Bridget Jones*, da autora Helen Fielding, publicado em 1998 e que depois, em 2001, foi adaptado para o cinema com o mesmo título. O filme foi então dirigido por Sharon Maguire e produzido por Tim Bevan, Eric Fellner e Jonathan Cavendish. A existência da intertextualidade entre os dois romances foi notada por muitos leitores das duas obras literárias e, depois, assumida pela própria Helen Fielding, como podemos conferir nos extras do DVD do filme (O DIÁRIO..., 2001) e no documentário *Great books: Pride and Prejudice*, publicado em 1999 e traduzido para o português dois anos mais tarde (ORGULHO..., 2001).

No entanto, como aponta Jenny (1979), há a possibilidade de intertextualidade entre sistemas semióticos diferentes. Isso nos despertou o interesse em estudar as relações intertextuais entre o filme e o livro. Questionávamo-nos quais seriam os elementos presentes no filme que possibilitaram

aos espectadores e leitores relacionar as obras. A partir dessa consideração, outra inquietação que nos surgiu foi o deslocamento temporal entre as narrativas, pois uma obra publicada há mais de duzentos anos, como é o caso de *Orgulho e Preconceito*, ao estabelecer relações intertextuais com *O Diário de Bridget Jones*, é transferida para um contexto sociocultural diferente, de modo que surjam mudanças e adaptações, que são naturais. Tendo como foco o papel da mulher representado nas figuras de Elizabeth Bennet e Bridget Jones, respectivamente protagonistas do livro e do filme, questionamos quais seriam as mudanças que o deslocamento temporal imprimiria nessas mulheres e se haveria ainda algum ponto de contato entre elas.

Assim, este trabalho tem o propósito de analisar a representação das protagonistas enquanto mulheres em seus respectivos contextos, comparando suas semelhanças e diferenças. Para isso, buscamos pressupostos teóricos da Teoria do Texto, que estuda as questões intertextuais em toda natureza de textos, bem como aspectos da Teoria Literária e Cinematográfica para caracterizar os textos e corroborar os aspectos teóricos da Teoria do Texto, visto esta se tratar de uma teoria interdisciplinar (BENTES, 2004).

Para levarmos para frente o projeto de verificar as relações intertextuais entre os dois sistemas semióticos diferentes, tomamos como princípio que tanto o livro quanto o filme são narrativas. Temos como hipótese que o cinema é um meio narrativo com uma linguagem própria, que não usa somente o verbal, porém uma variedade de elementos: sonoros, visuais e, acima de tudo, as imagens em movimento. Esses elementos são compostos de modo a fornecer uma narrativa que, por sua vez, produz discursos, assim como o texto

literário. Logo, pensamos que a estrutura narrativa constitui um ponto de contato entre os textos.

Assumimos, neste trabalho, que o texto é, enquanto objeto, considerando todo o percurso histórico dos estudos da Linguística Textual, de natureza multifacetada. Portanto, entendemos que os textos multimodais também fazem parte dos estudos do texto, tal qual os textos verbais.

O texto multimodal

A partir do século XX, com o surgimento de novas tecnologias, como a televisão, o computador e o cinema sonoro, outras formas de produção textual foram organizadas. Desse modo, passamos a observar o texto como algo que vai além da composição linguística, em que imagens, cores, formas, luz, sombra e sons passam a fazer parte das composições textuais. No texto cinematográfico, por exemplo, temos a reunião de vários elementos, como a imagem em movimento, a fala das personagens e os gestos interagindo entre si para a construção dos sentidos. Essa associação de linguagens (verbal e não verbal) caracteriza o conceito de multimodalidade. Portanto, esta deve ser o reconhecimento de que a língua não é o centro da comunicação, uma vez que os gestos e a fala coocorrem, a língua e a imagem trabalham juntas. Se a imagem, a língua e o som são coordenados, multimodal é "qualquer texto cujos significados sejam percebidos por meio de mais de um código semiótico" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177, tradução nossa)[3].

Dentre as várias configurações textuais, o filme se enquadra em um tipo de texto multimodal, pois, no que tange à linguagem cinematográfica, é preciso considerar, além do po-

3 No original: "*...any text whose meanings are realized through more than on semiotic code is multimodal.*"

der das imagens, o conjunto das mensagens cujo material de expressão compõe-se de cinco pistas ou canais: "a imagem fotográfica em movimento, os sons fonéticos gravados (diálogos), os ruídos, o som musical e a escrita (letreiros, legendas, inscrições diversas, como os créditos, intertítulos, materiais escritos no plano)" (MARTIN, 2013, p. 280). Percebemos que, embora, segundo o autor, apenas um desses elementos seja específico da linguagem cinematográfica – a imagem em movimento –, todos os elementos entram na composição dos sentidos do filme, constituindo-o como um texto multimodal.

Além de defendermos a natureza multimodal de um texto, concebemos também a intertextualidade como um dos principais fatores na constituição de seus sentidos, seja ele somente linguístico ou de natureza multimodal. Assim, a intertextualidade é um dos fenômenos que contribuem para a coerência de um texto.

Desse modo, é preciso atentar para a constituição heterogênea do texto, como, por exemplo, um filme em que os vários "fios semióticos" se complementam para a construção do tecido textual. Ademais, é preciso perceber que a heterogeneidade também está marcada pelas relações intertextuais que um texto mantém com outros textos, assunto de que tratamos na próxima seção.

Intertextualidade

O fenômeno da intertextualidade encontra-se presente em perspectivas teóricas diferentes, como a Linguística Textual e a Teoria Literária. É no interior do campo literário que a semioticista Julia Kristeva (1974), na década de 60, a partir do dialogismo bakhtiniano, cunhou o termo "intertextualidade".

Para Bakhtin (2009), a estrutura da enunciação está centrada no social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. De acordo com o autor russo, "qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata" (BAKHTIN, 2009, p. 116).

O autor argumenta que qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas um elo na cadeia de comunicação verbal ininterrupta. A noção de diálogo, para Bakhtin (2011), pode ser vista no sentido estrito e amplo. O estrito pode ser definido como aquele que Barros (1999) apresenta como a interação verbal entre o enunciador e o enunciatário no espaço do texto. Segundo a autora, para Bakhtin, o dialogismo interacional só pode ser entendido pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito deixa o papel central e é substituído por diversas (ainda que duas) vozes sociais, que o tornam um sujeito histórico e ideológico. Esse pensamento concebe o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Bakhtin (2009) expõe que o papel do outro é base para a constituição do sentido. Por isso, sua afirmação: a "palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor" (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Em sentido amplo, Bakhtin postula que o diálogo não deve ser visto apenas como uma comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como sendo toda comunicação verbal de qualquer tipo. De acordo com o pensador russo:

> todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sis-

> tema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Esse segundo aspecto, de acordo com Barros (1999), é o mais explorado e mais conhecido do dialogismo de Bakhtin. Nessa concepção, o diálogo ocorre entre muitos textos da cultura, no interior de cada texto. Desse modo, o texto é concebido como "um 'tecido de vozes' oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas" (BARROS, 1999, p. 34).

Como foi apresentado anteriormente, relacionado, a princípio, ao estudo da literatura, é a partir da noção de dialogismo no sentido amplo que o termo "intertextualidade" é cunhado pela crítica literária Julia Kristeva. Conforme a autora: "todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto" (KRISTEVA, 1974, p. 64). Desse modo, Kristeva (1974) defende que a obra literária redistribui textos anteriores em um só texto, sendo necessário pensá-la como um intertexto. Nos estudos linguísticos, a noção de intertextualidade é entendida, por exemplo, por Koch (2004, p. 154), como a presença em um texto de um intertexto cuja fonte é explicitamente mencionada (intertextualidade explícita) ou não (intertextualidade implícita).

A literatura e o cinema: aproximações e afastamentos

A literatura e o cinema têm um ponto em comum: o potencial para contar histórias. No entanto, é preciso diferenciar a linguagem literária, verbal, da cinematográfica, multimodal. Segundo Corseuil (2003), é importante destacar

uma perspectiva crítica que considere elementos específicos da linguagem cinematográfica, como: montagem, fotografia, som, cenografia, ponto de vista narrativo, os quais são responsáveis pela produção de significados no sistema semiótico compreendido pelo cinema.

É preciso considerar a linguagem própria de cada semiose. No cinema, a descrição de uma personagem seja no aspecto físico ou psicológico é sugerida pelas imagens e pelas ações dessa personagem, por exemplo, se ela está com raiva, é possível perceber isso pelo olhar, pelos gestos ou pelo tom de voz. O cinema também conta com trilha sonora e simultaneidade de leitura, proporcionada pelas imagens projetadas na tela, enquanto o romance requer uma leitura linear da história. A produção do espaço da narrativa no cinema, por sua vez, apresenta-se carregado de detalhes e, de acordo com Corseuil (2003), mostra como um espaço físico é de fato e pode ser representado de modo diferente daquele expresso pelo texto literário.

Algumas considerações sobre a linguagem fílmica

Não se tem por objetivo, neste trabalho, tecer ou criticar detalhadamente teorias cinematográficas. Mas se faz necessário considerar alguns elementos que contribuem para a produção de sentidos de um filme que usaremos em nossa análise. Dessa forma, no que tange à escritura fílmica, é preciso considerar componentes como, por exemplo, o enquadramento da câmera, isto é, o que está ou não sendo localizado por ela em dado momento, visto que o espectador tem a noção de que algo está sendo mostrado em detrimento de outra coisa. Esse processo denomina-se também de campo e contracampo. O ponto de vista é apresentado pela localização da câmera, é o ponto de observação da cena, aquele de onde parte

o olhar. Na aproximação ou distanciamento da câmera, há que se considerar os planos, denominados: médio, *close-up* ou geral. Na lateralidade, pode-se ter a cena centralizada ou descentralizada; na verticalidade, tem-se a câmera alta, baixa, alta total, baixa total. Em relação aos movimentos, distinguem-se dois tipos de movimento no modelo do corpo humano: o panorâmico (que corresponde à ação de virar a cabeça) e os *travellings* (que têm por objeto o deslocamento do corpo inteiro no modo retilíneo) (JULLIER; MARIE, 2009, p. 22-33).

Como apresentado, observamos que o cinema tem suas especificidades, mas notamos também que há uma aproximação deste com o texto literário quando nos deparamos com os elementos da estrutura narrativa, como fábula, trama, personagens, narrador, focalização, tempo e espaço. Ao compararmos o livro *Orgulho e Preconceito* com o filme *O diário de Bridget Jones*, percebemos que há relações intertextuais em todos esses elementos citados. No entanto, no recorte que fazemos neste estudo, abordamos apenas a principal delas: a relação intertextual entre as protagonistas Elizabeth Bennet e Bridget Jones.

As protagonistas

A personagem é categoria fundamental de uma narrativa. De acordo com Franco Jr. (2003, p. 38), "é sobre ela que recai, normalmente, a maior atenção dispensada pelo leitor, dada a ilusão de semelhança que tal elemento cria com a noção de pessoa". Uma personagem é um ser constituído por intermédio de signos verbais, no que tange ao texto narrativo escrito, e de signos "verbo-voco-visuais", no que se refere a textos de natureza híbrida, como, por exemplo, peças de teatro, filmes, novelas de televisão. Reis (1997, p. 360) revela que a personagem é "o eixo em torno do qual gira a ação e em função do qual

se organiza a economia do relato". As personagens são, desse modo, representações de seres em torno dos quais a narrativa se movimenta a partir de suas ações e/ou estados.

Acreditamos, com base nas colocações de Reis (1997), que uma das formas de se perceber as relações intertextuais é por intermédio das caracterizações e ações das personagens. Assim, evidenciamos as semelhanças e diferenças entre as protagonistas das narrativas, aqui estudadas, para observarmos, dessa forma, os graus dessas relações.

Elizabeth e Bridget: os dilemas da mulher frente ao casamento, à solteirice e ao amor

Neste tópico pretendemos caracterizar ambas as protagonistas, de maneira a possibilitar o confronto entre elas, a fim de verificarmos as relações intertextuais entre o livro e o filme no que diz respeito às suas personagens principais. Assim, incialmente tratamos da heroína de *Orgulho e preconceito* para depois nos dedicarmos àquela de *O diário de Bridget Jones*.

Elizabeth Bennet

No período sócio-histórico que contextualiza o romance *Orgulho e Preconceito*, fim do século XVIII, início do século XIX, a ideia principal que se tinha sobre a função feminina era que o seu lugar estava restrito à casa. Da aristocrata dessa época, era exigido ser capaz de fazer algumas tarefas domésticas (para as que tinham servos, sinal de *status*, fazer trabalhos da casa não era tão necessário), de cantar, tocar algum instrumento e falar um pouco de francês ou italiano (o latim e o grego eram consideradas "línguas masculinas").

As qualidades principais de uma moça seriam a inocência, a responsabilidade, a virtude e a fidelidade. Essas moças eram criadas desde pequenas com o intuito de se tornarem aptas ao casamento. Deveriam ser capazes de manter a atmosfera doméstica leve (não criarem perturbações para seus maridos), sendo quase que completamente ignorantes em assuntos políticos, econômicos e sociais, e, ao mesmo tempo, altamente dependentes de seus cônjuges, incapazes de fazer uma escolha que não fosse relativa às atividades domésticas.

Desaive (1991), ao estudar as imagens da mulher na religião, revela que há discursos que propõem o inatismo das virtudes femininas, tais como doçura, compaixão e amor materno. A mulheres do século XVIII, restritas ao universo doméstico, competia a boa gestão do lar, as ocupações úteis e um olhar atento às coisas ligadas à domesticidade. Com base nas ideias de Desaive, o homem deveria se sentir protegido no lar, encontrando na mulher uma figura doce, meiga e frágil. O lar era sinônimo de proteção do mundo público, considerado próprio apenas para o masculino.

Jane Austen dá voz a suas personagens femininas, mesmo presa à estética romanesca e ao contexto patriarcal dos séculos XVIII e XIX, desafia e contesta as convenções da época, como Elizabeth recusar o pedido de casamento do Sr. Collins, o primo que era o herdeiro de sua família. A heroína vive em uma época em que a mulher não tinha outra escolha: ou se casava ou se tornava marginal em sua própria sociedade.

Essa atitude demonstra que a protagonista é uma moça diferente daquelas de sua época: um tempo em que as mulheres tinham como único e principal objetivo o casamento. Havia um agravante: o Sr. Collins era legalmente o único herdeiro da propriedade dos Bennet, visto que, naquela época, a família poderia deixar seus bens somente para os des-

cendentes masculinos. Caso o pai de Elizabeth morresse, a família não teria mais um lar. Portanto, não aceitar casar com o primo significava, também, abrir mão dos bens da família. Mesmo assim, contra a vontade da mãe, ela desfia os padrões da época ao rejeitar esse pedido:

> "O senhor é muito afobado", ela exclamou. "Está se esquecendo de que não respondi ainda. Deixe-me fazê-lo sem mais perda de tempo. Aceite o meu agradecimento pelo elogio que o senhor faz a mim. Entendo muito bem a honra da sua proposta, mas para mim é impossível fazer outra coisa senão declinar" (AUSTEN, 2011, p. 220)

O Sr. Collins, a princípio, pensando tratar-se de caprichos da "delicadeza feminina", foi insistente no pedido, porém Elizabeth foi firme em seus propósitos:

> "Posso lhe garantir, senhor, que não tenho nenhuma pretensão a um tipo de elegância que consiste em atormentar homens respeitáveis. Preferiria o elogio de me acreditar uma pessoa sincera. Agradeço mais uma vez pela honra que foi para mim a sua proposta, mas aceitá-la é absolutamente impossível. Todos os meus sentimentos dizem não. Como posso ser mais clara? Não me considere neste momento um exemplo de elegância feminina desejando enfeitiçá-lo, mas uma criatura racional falando a verdade de seu coração." (AUSTEN, 2011, p. 222)

Dessa forma, Elizabeth expõe que é uma mulher capaz de fazer suas próprias escolhas, não se permitindo ser um objeto ou ser submetida a um sistema opressor que imperava na época, tendo no casamento um meio de solucionar problemas, entre eles o financeiro.

Conforme Jones (2011), a heroína de *Orgulho e Preconceito* é articulada e de pensamento independente. Elizabeth distingue-se das "heroínas comuns", uma vez que, segundo a autora, ela encara uma personalidade diferente de feminilidade daquela heroína romântica tipicamente passiva, vulnerável e infantilizada; sua astúcia e franqueza ao falar fazem dela a mais atraente das protagonistas de Jane Austen. É importante perceber que o que nela atrai de fato o senhor Darcy, o protagonista da história, mais que "seus belos olhos", é a sua inteligência crítica, isto é, "a vivacidade de sua mente". Os protagonistas travam batalhas verbais memoráveis para declarar suas próprias definições a respeito das pessoas ou de seus princípios, como em:

> "Você não está sentindo uma grande vontade, senhorita Bennet, de aproveitar uma oportunidade dessas para dançar o *reel*?"
> Ela sorriu, mas não respondeu. Ele repetiu a pergunta, com certa surpresa diante do silêncio dela.
> "Oh", ela disse, "eu tinha ouvido da primeira vez; mas na hora não consegui decidir o que responder. Você gostaria, eu sei, que dissesse: 'Sim', para que tivesse o prazer de me desprezar, mas eu sempre sinto prazer em desbaratar esse tipo de armação, flagrando a pessoa em seu desdém premeditado. Estou portanto decidida a lhe dizer que definitivamente não quero dançar o *reel* – e agora me despreze se quiser."
> "Na verdade, não quero." (AUSTEN, 2011, p. 157).

Notamos, assim, o caráter altivo e seguro da protagonista a não se curvar diante de um cavalheiro, ainda que de estimada nobreza.

Evidenciando mais uma vez personalidade forte, Lizzy recusa um segundo pedido de casamento. Agora é do homem por quem, inicialmente, nutre certa antipatia. Sua reação

pode ser observada por meio das palavras do narrador e, em seguida, da própria personagem:

> [...] ela pôde ver claramente que ele não tinha nenhuma dúvida quanto à resposta favorável. Ele falara com apreensão e angústia, mas sua aparência expressava a mais genuína segurança. Tal circunstância só fez deixá-la ainda mais exasperada e, quando ele terminou, o rubor tomou suas faces e ela disse:
> "Em casos assim, o costume estabelecido, creio, é expressar um agradecimento pelos sentimentos declarados, mesmo que não sejam recíprocos. Esse agradecimento é natural e, se sentisse gratidão, eu agora agradeceria. Mas não sinto – nunca desejei que tivesse boa opinião a meu respeito, e é seguramente muito a contragosto que o senhor concede a que tem de mim. Sinto muito se infligi alguma dor. Foi algo inteiramente inconsciente, no entanto, e espero que essa dor não perdure. Os sentimentos que, segundo me diz, durante muito tempo o impediram de admitir a sua consideração por mim não terão dificuldade em superá-la após esta explicação". (AUSTEN, 2011, p. 314)

Apesar de Darcy expor as condições inferiores da protagonista no próprio pedido de casamento, é a heroína quem diz não, confirmando sua atitude de não se casar somente por questões de garantir um futuro próspero.

Elizabeth Bennet, em *Orgulho e Preconceito*, é uma mulher à frente de seu tempo, corajosa, que enfrenta as situações adversas sempre com altivez. Dentre os vários exemplos que podem ser extraídos do livro, um outro episódio igualmente importante e revelador do comportamento forte da protagonista é o seu encontro com a Lady Catherine, tia de Darcy, senhora aristocrática inglesa das mais tradicionais. Sabendo que o sobrinho tinha fortes inclinações por Lizzy,

moça de condição inferior, Lady Catherine impõe que a protagonista prometa que jamais aceitará um pedido do sobrinho, visto que ele fora prometido para sua filha, com o objetivo de unir as propriedades.

> [...] "As fortunas de ambos os lados são esplêndidas. Eles são destinados um para o outro segundo o desejo manifesto de cada membro das suas casas; e quem pretende separá-los? As pretensões arrivistas de uma moça sem berço, relações ou fortuna. E isso vai continuar assim? Não, não vai... Se você pensasse no seu próprio bem, não iria querer sair da esfera onde foi criada". (AUSTEN, 2011, p. 495).

Em resposta a Lady Catherine, Elizabeth diz:

> [...]"A senhora quer que o senhor Darcy se case com sua filha; mas, se eu lhe prometesse o que a senhora quer, isso tornaria o casamento deles mais provável? Supondo que ele goste de mim, minha recusa ao pedido faria com que quisesse transferir a afeição para a prima? Permita-me dizer, Lady Catherine, que os argumentos com que a senhora fundamenta esse pedido extraordinário são tão frívolos quanto o pedido em si é imprudente". (AUSTEN, 2011, p. 495)

Portanto, Elizabeth não se deixa abater, de maneira inteligente, não se inclina ao poder de Lady Catherine, promovendo um dos embates verbais mais primorosos do texto. Na disputa verbal, a protagonista sobrepõe-se aos motivos fúteis da senhora aristocrata, mostrando a ela suas qualidades mentais, como seriedade, inteligência e compromisso, ao invés da simples aparência.

Quanto às negativas paras as propostas de casamento, a recusa de Lizzy ao pedido de Collins deixa a Sra. Bennet extremamente contrariada, pois ela via a possibilidade, com

o pedido, de garantir a proteção das filhas, visto que, além de Elizabeth, havia ainda outras quatro filhas para se casarem. O apoio à recusa vem do pai, que vê em Collins um sujeito vulgar, bajulador, incapaz de fazer sua filha predileta feliz. Em relação ao pedido de Darcy, Elizabeth acha que ele fez uma proposta arrogante, que menosprezava ela e sua família.

Corrobora, ainda, à personalidade da heroína o fato de ela ter "vinte e um anos" (AUSTEN, 2011, p. 287), o que já representava, na época, uma idade um pouco avançada para uma moça não ter pretendentes, visto que as mulheres se casavam muito cedo, como é o caso de uma de suas irmãs, Lydia, que se casa com 15 anos. Portanto, as recusas da protagonista reforçam seu caráter independente.

Bridget Jones

A mulher do século XX alcançou muitas conquistas, como trabalhar fora de casa, decidir a respeito da maternidade e o direito de voto. Conseguiu liberdade na vida sexual e independência financeira. No entanto, essa mulher, pós-feminismo, vive em conflito, vive uma crise de identidade.

Mocci (2006), com base nos estudos de Hall e Giddens, revela que, na cultura globalizada do XX, há uma dificuldade unificada e indivisa na elaboração de uma identidade. Essa dificuldade gera uma crise de identidade que leva o sujeito à procura de elementos que possam ajudá-lo no entendimento de si mesmo enquanto "eu" diante da realidade na qual está inserido.

A migração da mulher para o espaço público permite-lhe ocupar vários cargos, como políticos, jornalísticos entre outros. Assim, ao lado de papéis historicamente definidos para o gênero feminino, ocorrem outros, exigindo dela interação com um novo sistema de valores e comportamentos.

Com isso, surgem os sentimentos de solidão e a sensação de estar sempre "perdida".

Outro ponto que deve ser considerado, independente das relações de gêneros entre homens e mulheres, assim como seus papéis sociais e culturais, é a condição individual da mulher com o seu corpo, o uso e o domínio desse corpo, pois questões aparentemente culturais, como maternidade e vida sexual, são definidas no campo biológico. Dessa forma, a mulher vê-se diante de outras questões, além de casamento e trabalho, como gestação, sexualidade e manutenção do corpo.

Se Elizabeth Bennet sofria pressões para buscar o casamento, a solteirice também é um problema para Bridget Jones, que inicia sua história narrando em voz*over* que está no trigésimo segundo ano de solteira e diz: "Mais uma vez, eu estava sozinha..." (O DIÁRIO..., 2001).

Sua condição de solteira é alvo de cobrança de toda a família e é uma preocupação constante de sua mãe que: "Todo ano me apresenta a um cabeludo chato de meia idade" (O DIÁRIO..., 2001). Ao receber Bridget à porta para a "festa de peru ao *curry*", realizada no final de ano, a mãe comenta: "Aí está você, barrilzinho!". Em seguida, reclama do modo de se vestir da protagonista, dizendo que não encontraria nenhum namorado estando vestida em estilo "Auschwitz" (O DIÁRIO..., 2001). Vemos que as críticas abarcam vários setores – indo da solteirice, passando pelo peso e pela forma de se apresentar aos homens – e refletem, na fala da mãe, as pressões sofridas pela mulher moderna.

Outro membro familiar a cobrar sobre a situação da protagonista é o seu tio Geoffrey. Inconveniente, ele aperta a bunda de Bridget e, em *off*, ela nos avisa que ele fará a temida pergunta: "Como vai a sua vida amorosa?". Bridget afirma que está "super", então ele retruca: "Nada ainda!" (O DIÁRIO...,

2001). A fala do tio vem como um atestado do fracasso da protagonista nesse quesito, o que corresponderia, nessa visão, num âmbito maior, a um fracasso social dela enquanto mulher.

Por último, sua tia Una, escutando a conversa dos dois, aconselha: "Não pode pensar só na carreira" (O DIÁRIO..., 2001). A fala da tia, por sua vez, coloca Bridget diante do conflito de várias mulheres modernas: a escolha entre a profissão e a vida familiar. Esse conflito é posto, de modo geral, como uma dicotomia, o sucesso em um dos polos representaria o fracasso em outro.

Não bastasse a família, os amigos casados também cobram a respeito de sua condição. Quando vai ao jantar na casa de Magda e Jeremy, um casal de amigos, é a única solteira, considerando que Mark Darcy e Natasha, sua rival, estavam juntos. Nesse episódio, ela é bombardeada por perguntas sobre sua vida amorosa: "Ei, Bridget, como vai sua vida amorosa?", "Ainda está com o cara da editora?". Em outro momento escuta: "Tem que correr e ter filhos logo, coroa. O tempo está passando" (O DIÁRIO..., 2001). Aqui, casamento e maternidade estão juntos e atrelados contra a mulher solteira mais velha, visto que a menção é relacionada à condição biológica da mulher para ter filhos, que se complica com o passar dos anos. A cobrança, portanto, não se restringe ao encontro do par amoroso, mas se estende à maternidade como caminho da felicidade para mulher.

Embora tente se defender, a pressão continua e vem outra pergunta desconcertante: "Por que tantas mulheres de trinta não se casaram?" (O DIÁRIO..., 2001). Diante dessa pergunta, todos se voltam para Bridget à espera de uma resposta. Vemos, pela Figura 1, que a tomada em plano médio ajuda na produção de sentido da opressão que sofre a protagonista, pois focaliza todos em volta da mesa dirigindo o olhar para

ela. Os casais representam também a opressão da sociedade sobre a mulher solteira.

FIGURA 1 – OS AMIGOS DE BRIDGET À ESPERA DE RESPOSTA SOBRE O FATO DE UMA MULHER DE TRINTA ANOS AINDA NÃO TER SE CASADO

FONTE: (O DIÁRIO..., 2001)

Outro episódio nada agradável para ela foi conhecer seu antigo vizinho, Mark Darcy. Ele a pré-julga a partir das tolices que ela fala, como: "Fui a uma festa ontem em Londres e estou de ressaca", ainda acrescenta: "Queria estar com a cabeça na privada como gente normal" (O DIÁRIO..., 2001). Desse modo, ele a esnoba, criando, em um primeiro momento, uma inimizade entre eles.

Frustrada com esse primeiro encontro, que a deixa deprimida, Bridget percebe que precisa mudar a sua vida. Podemos conferir, a partir do *frame* a seguir, em que a câmera, em *close*, mostra a imagem de uma balança, que ela se volta primeiramente para o peso, o que mostra a pressão da sociedade sobre o controle do corpo e, consequentemente, sobre a aparência física da mulher.

FIGURA 2 – IMAGEM DE UMA BALANÇA PARA EVIDENCIAR A PREOCUPAÇÃO DA PROTAGONISTA COM O PESO

FONTE: (O DIÁRIO..., 2001)

No decorrer da história, há uma preocupação muito grande com o peso, no entanto, nas crises, é na comida e na bebida que a heroína desconta suas mágoas. Segundo Martins (2004), as mulheres do final do século XX competem de forma igual por cargos e posições, ainda que continuem ganhando salários menores. Elas têm que se desdobrar em vários papéis, como profissional bem-sucedida, mãe, esposa, administradora do lar, além de manter uma aparência sempre saudável, bem disposta e atraente para o sexo.

Martins (2004) revela, ainda, que com a entrada efetiva da mulher no mercado de trabalho foram concebidas novas formas de controle sobre os corpos femininos, todas exigindo grande investimento de energia, tempo, dinheiro e engajamento emocional por parte dessa mulher. Isso acarreta ideias contraditórias: por um lado, há a mídia que incentiva a libertação da mulher da dominação patriarcal; por outro, incentiva essa mulher a estar aprisionada ao domínio do seu corpo, sendo capaz de tudo para transformá-lo em perfeição, sinônimo de beleza, saúde e de controle de si mesma. A mulher torna-se, desse modo, prisioneira do seu próprio corpo, pois não pode relaxar. O corpo exige constante atenção e cui-

dado. Nesse sentido, a Figura 2, com a imagem da balança, bem como as constantes marcações de peso que aparecem durante a narrativa evidenciam um dos grandes dilemas da protagonista e, de forma geral, da mulher moderna: a luta contra a balança.

Podemos, dessa forma, entender o significado e a violência simbólica da frase usada por Lara quando Bridget a flagra nua sobre a borda da banheira de Daniel, o antagonista, com quem a protagonista teve um relacionamento: "Não disse que ela era magra?" (O DIÁRIO..., 2001).

FIGURA 3 – LARA QUESTIONA DANIEL SOBRE O PESO DE BRIDGET

FONTE: (O DIÁRIO..., 2001)

Além de suportar a decepção por ser traída, Bridget tem de superar o fato de sua rival ser bonita, confiante, magra, e, ainda, a humilhar com tal pergunta. Essa humilhação só acontece por vivermos sob uma ditadura da beleza, em que a mulher precisa ser magra e o homem precisa ter um corpo "sarado".

Observamos o mesmo ar de esnobismo e de autoconfiança de Lara em Natasha. Sabendo da sua condição e tendo o objetivo de chamar a atenção para si, a fim de mostrar sua superioridade em relação à protagonista, um dos momentos em que aproveita para constranger Bridget é no jantar de

Magda e Jeremy, episódio já mencionado acima, quando lembra de uma passagem em que Bridget vai a uma festa fantasiada de "coelhinha":

FIGURA 4 – NATASHA PERGUNTA A BRIDGET SOBRE A FANTASIA QUE ESTA USOU NA FESTA DOS VIGÁRIOS E VAGABUNDAS

FONTE: (O DIÁRIO..., 2001)

Aqui, observamos um traço da firmeza do caráter da protagonista, por mais ridículas que sejam as situações pelas quais ela passa ou por mais duras que sejam as grosserias das pessoas (ser chamada de "barrilzinho" pela mãe e de "coroa" pelo amigo, por exemplo), Bridget não esmorece diante das investidas dos outros, embora sofra com isso. Diante dessa situação, apesar de constrangida, responde para Natasha à altura: "Nós coelhinhas só usamos o rabinho em ocasiões muito especiais" (O DIÁRIO..., 2001).

No lado profissional, também vemos Bridget cometendo gafes, como no lançamento de alguns livros da editora onde trabalhava com Daniel, em que achava que o microfone não estava funcionando. Essas gafes possibilitam alguns episódios cômicos vividos por ela, em que traços ridículos são mostrados.

Bridget Jones é, assim, a representação da mulher moderna em conflito: vive em luta com a balança, fuma (mas

quer parar), mostra-se independente e, ao mesmo tempo, deseja encontrar alguém para completá-la.

Ela é a representação de grande parte das mulheres que vivem no fim do século XX e início do século XXI. Uma mulher dividida que não tem mais tão claro o seu papel central, que antes era cuidar da casa e dos filhos. Atualmente, a mulher trabalha fora, é independente, namora quem bem quiser e não é mais imposta a se manter no antigo papel ("o de ontem"). Porém, todas essas conquistas, pós-feminismo, deixaram a mulher um tanto quanto perdida, sem saber ao certo o seu papel ("o de hoje"). É nesse sentido que a personagem Bridget Jones é apresentada com traços cômicos e até mesmo irônicos, como vimos anteriormente.

De acordo com Hall (2006), o que está mudando hoje é a visão de um sujeito que, tendo previamente vivido com uma identidade integrada e estável, está ficando fragmentado, constituído não de uma única, porém de muitas identidades, muitas vezes contraditórias ou não resolvidas. Esse processo de mudança resulta no sujeito pós-moderno, que se caracteriza como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Dessa forma, a identidade é formada e transformada constantemente pelas formas de representações culturais que nos cercam. Essa mudança ocorre, conforme o autor, a partir de fatores históricos e não biológicos.

Hall (2006) aponta que, dentre outros fatores, o feminismo também contribuiu para o descentramento do sujeito moderno, uma vez que trouxe para discussão o que era "público" e "privado", colocando em contestação política demandas totalmente novas da vida social, como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com filhos. Esse movimento também politizou questões, como a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mu-

lheres, mães/pais, filhos/filhas). Ampliou, ainda, demandas como a formação das identidades sexuais e de gênero (HALL, 2006, p. 45-46).

É nesse contexto de identidades fragmentadas que surge Bridget Jones, representando não uma mulher em si, mas todos os conflitos pessoais da mulher do final do século XX, período em que não há uma imposição para o casamento, apesar de não estar casada significar fracasso social; o corpo transforma-se em um dominador, pois é preciso seguir um padrão de beleza e de saúde imposto pela mídia, mas ao menor sinal de crise é na comida, na bebida ou no cigarro que se refugia; a liberdade sexual almejada foi conseguida, mas ainda se deseja encontrar o homem ideal.

Relação intertextual entre as duas personagens Elizabeth Bennet e Bridget Jones

A partir da exposição que fizemos nas duas subseções anteriores a respeito das respectivas protagonistas e de outros aspectos apresentados no livro e no filme, chegamos às seguintes descrições, as quais elencamos no quadro a seguir, que procura mostrar os pontos convergentes entre Elizabeth e Bridget:

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DAS PROTAGONISTAS

ORGULHO E PRECONCEITO	PONTOS DE CONVERGÊNCIA	O DIÁRIO DE BRIDGET JONES
Elizabeth Bennet		Bridget Jones
É bonita (mas menos bonita que a irmã mais velha); É orgulhosa; Acha os homens previsíveis; À frente de seu tempo; Só se casaria com alguém que realmente chamasse sua atenção; Busca no casamento amor e afeto; É inteligente, destemida, vivaz, educada e discreta; Possui identidade ativa; Mora no interior da Inglaterra.	Enfrentam situações adversas; Deixam-se enganar pelas primeiras impressões tanto em relação ao protagonista quanto ao antagonista; Desejam encontrar o homem "certo"; Têm força de caráter; Sofrem pressões sociais em relação ao casamento e à idade; Personagem redonda;[4] Nenhuma das duas protagonistas se encaixa nos padrões e expectativas sociais de sua época.	Acima do peso, luta contra a balança; Bebe, mas quer parar; Fuma, mas quer parar; Banca a mulher independente, mas quando pode corre para casa do pai; É considerada solteirona (+30); É atrapalhada, desastrada e chamativa; Deseja encontrar um homem direito e sensível; Mora em Londres (metrópole).

FONTE: Os autores.

Observamos que ao fazer o movimento de deslocar a heroína do início do século XIX (em *Orgulho e Preconceito*) para o final do século XX, o produtor de *O Diário de Bridget Jones* precisou incorrer em algumas mudanças para a composição de sua protagonista.

4 Para Franco Jr. (2003), a personagem redonda caracteriza-se, de maneira geral, por ser complexa e profunda, com transformações em suas atitudes durante a narrativa.

Desse modo, a mulher pós-moderna não representa mais aquela que deveria ser submissa, primeiramente, à família, na figura do pai; depois ao casamento, na figura do marido, mantendo, assim, sua segurança para o futuro. Bridget representa a mulher moderna que, ao invés de atingir um patamar de igualdade seja social, seja cultural, em relação aos homens, agora acumula tarefas em casa e fora dela, o que acarreta a insegurança feminina, pois há cobranças para ser bem-sucedida no que tange à parte familiar, profissional e afetiva. Na análise da constituição da personagem Bridget Jones, os conflitos que envolvem essa personagem referem-se exatamente a esses pontos elencados.

Considerações finais

Como as histórias do filme e do livro se baseiam nas protagonistas e suas vivências, essa diferença, então, permite-nos dizer que, por intermédio de uma intertextualidade implícita, ou seja, sem referências claras e explicitadas de relações entre as obras, *O Diário de Bridget Jones* promove uma paródia de *Orgulho e Preconceito*.

Sant'Anna (1985) afirma que a paródia define-se pelo jogo intertextual, em que a segunda voz entra em divergências com a voz original. Segundo o autor, a paródia configura-se em um jogo de espelho invertido, deixando as coisas fora de lugar. Por se tratar de um espelho, é preciso que haja traços comuns entre os objetos, mostrados com as convergências das categorias da narrativa. A inversão, a deformação do espelho na constituição da paródia, é percebida ao compararmos as duas protagonistas, pois notamos que Bridget Jones é o oposto de Elizabeth Bennet no que diz respeito ao seu comportamento.

No entanto, podemos dizer que há um traço nessa mulher pós-moderma, representada por Bridget Jones, que permanece em relação a Elizabeth Bennet. Esta, mesmo sendo à frente de seu tempo e não desejando o casamento somente por garantia de um futuro seguro, não o nega, ao contrário, revela que só se casaria por "amor e afeto", o que ocorre no final do romance. Assim também Bridget, apesar das suas relações conturbadas e desastrosas, deseja encontrar um homem "direito e sensível". Isso também ocorre no final do filme, quando Bridget e Mark Darcy ficam juntos.

Em *Orgulho e Preconceito*, a mulher, para estar apta ao casamento, era preciso ser prendada, mas Elizabeth foge a essa regra, é considerada inapropriada, pois não foi preparada convenientemente para o casamento. Como já mencionado, o casamento não era apenas um caso de acerto social, mas também de sobrevivência naquela sociedade em termos financeiros. Ele se faz extremamente necessário, de modo que as recusas de Lizzy imprimem sua força de caráter. Então, o que desaprova a protagonista não é a questão da beleza ou sua posição social, mas a sua intelectualidade. Já em *O Diário de Bridget Jones*, o que desaprova a heroína é não ter um corpo adequado para os padrões impostos para a mulher do final do século XX, bem como suas atitudes atrapalhadas. Desse modo, a inteligência de Lizzy incomoda para os padrões de sua época, assim como o jeito atrapalhado de Bridget faz contraponto às mulheres liberadas e independentes, como Nathasha e Lara, suas rivais no filme. Dessa forma, Bridget e Lizzy assemelham-se, tanto por estarem fora dos padrões de sua época naquilo que se espera de uma mulher casadoira, quanto por, apesar das mudanças no comportamento feminino através dos séculos, desejarem encontrar um homem que, por amor, as complete. Nesse quesito, a mulher

moderna representada no filme não se diferencia da mulher do início do século XIX: ambas suscitam uma referência ao amor romântico.

Referências

AUSTEN, J. **Orgulho e Preconceito**. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 2 ed. Curitiba: UFPR, 1999. p. 21–42.

BENTES, A. C. Linguística Textual. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 245–285. v. 1.

CORSEUIL, A. R. Literatura e cinema. *In*: BONNICI, T.; ZOLIN, L. (org.). **Teoria literária e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003. p. 295–304.

DESAIVE, J. P. As Ambiguidades do Discurso Literário. *In:* DUBY, G. e PERROT, M. (org.). **Histórias das Mulheres** – do Renascimento à Idade Moderna. Porto: Editora Afrontamento, 1991, Vol. 3, p. 304 – 305.

FRANCO JR., A. Operadores de leitura narrativa. *In*: BONNICI, T.; ZOLIN, L. (org.). **Teoria literária e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003. p. 33–56.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JENNY, L. A estratégia da forma. *In*: JENNY, L. **Intertextualidades**. Coimbra: Almedina, 1979. p. 5–49.

JONES, V. Prefácio. *In*: AUSTEN, Jane. **Orgulho e Preconceito**. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011. p. 9–40.

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: SENAC, 2009.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

KRISTEVA, J. Introdução à Semanálise. Tradução:Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MARTINS, A. P. V. **Visões do feminino**: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

MOCCI, G. **Imagem de mulher proposta pela literatura de autoajuda**: análise de quatro obras contemporâneas. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/15146. Acesso em: 4 jun. 2020.

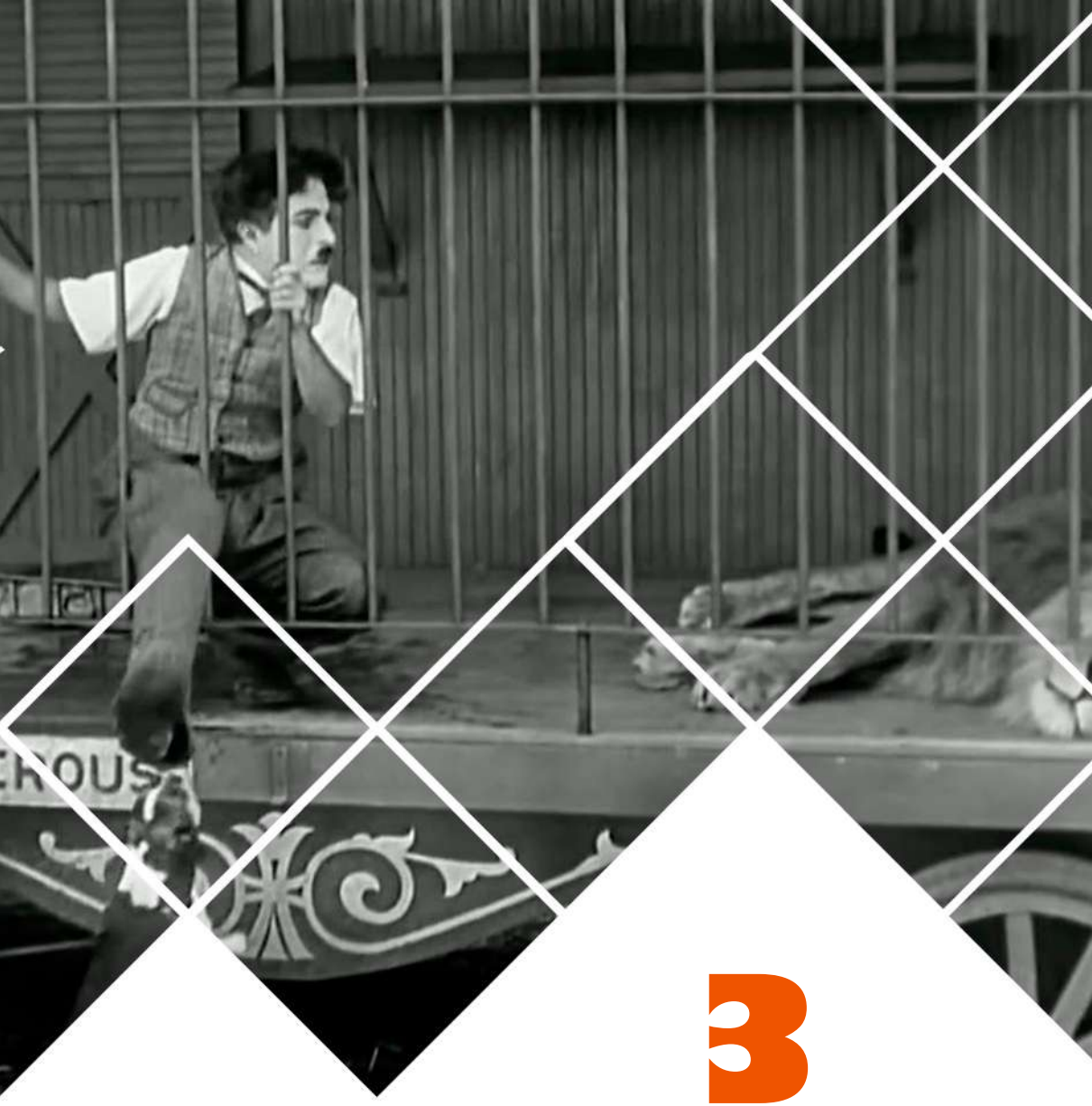
O DIÁRIO DE BRIDGET JONES. Direção: Sharon Maguire. Reino Unido: Miramax: Studio Canal: Universal, 2001. 1 DVD (97 min), color.

ORGULHO e Preconceito (Jane Austen). [Documentário publicado no YouTube no canal "grandeslivros" em 6 de fevereiro de 2012]. 1 vídeo (46 min), sonoro, legendado, color. Disponível em: ‹https://www.youtube.com/watch?v=-DWuhPrsipY›. Acesso em: 4 fev. 2015.

REIS, C. **O conhecimento da literatura:** introdução aos estudos literários. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1997.

ROMANCE 'Orgulho e Preconceito' completa 200 anos em janeiro. G1, Pop & Arte, 2013. Disponível em: ‹http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/01/orgulho-e-preconceito-faz-200-anos-de-sucesso.html›. Acesso em: 4 jun. 2020

SANT'ANNA, A. R. de. **Paródia, paráfrase & cia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.



3

curta-metragem

Práticas multiletradas na escola: análise do gênero curta-metragem *O presente*

Eliza Adriana Sheuer Nantes[1]
Ednéia de Cássia Santos Pinho[2]
Claudir Sales de Lima[3]

Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante PCN (BRASIL, 1998) encontramos a indicação de que sejam trabalhados, na esfera escolar, textos diversificados, que façam parte da vivência do educando, de forma a permitir que as questões sobre as "dimensões sociais, materiais e culturais" (BRASIL, 1998, p. 55) sejam contempladas, a fim de que se possa "conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro" (BRASIL, 1998, p. 55). Uma dessas formas é a utilização de "diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação" (BRASIL, 1998, p. 55).

No Paraná, aproximadamente uma década após o lançamento dos PCN, são publicadas as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa* (PARANÁ, 2008), as quais já corroboravam as proposições dos PCN e reforçavam a relevância de um trabalho com variados gêneros que

1 Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora da UNOPAR/PPGENS. E-mail: elizanantes@gmail.com
2 Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. E-mail: ediuel@yahoo.com.br
3 Doutorando em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Pitágoras/UNOPAR. E-mail: claudir.lima@sercomtel.com.brm

circulam em diferentes esferas, como a científica, a jornalística, a judiciária, a midiática, a publicitária, a literária, entre outras. Isso porque a preocupação era tanto ampliar a leitura quanto contemplar as plurais e múltiplas linguagens presentes na esfera digital, nos mais variados ambientes virtuais, pois esses textos já se faziam presentes no cotidiano do aluno.

O Estado do Paraná, voltando ainda mais seu olhar para a tecnologia em sala de aula, publica, dois anos após o documento anterior, as *Diretrizes para o uso de Tecnologias Educacionais* (PARANÁ, 2010). Estas referendam o contexto midiático, asseverando que o cenário possibilitou "novas formas de apreensão da realidade, criando novas necessidades e expectativas", ampliando-se, assim, tanto o suporte quanto a circulação dos textos. (PARANÁ, 2010, p. 38).

Se estamos versando sobre suporte virtual, é devido ao surgimento de uma nova "arquitetura textual, denominada hipertexto, fruto do espaço cibernético" (PARANÁ, 2010, p. 20), no qual as imagens passam a produzir sentidos plurissemióticos, via textos multimodais, e esses exploram recursos como a imagem, as cores, a luz, o som e o movimento. Logo, diante das mudanças sociais é que o documento indica que sejam trabalhados, em sala de aula, "recursos em vários formatos midiáticos", especificando que podem ser em "vídeos, áudios, trechos de filmes, imagens, textos, entre outros" (PARANÁ, 2010, p. 38), para, justamente, contemplar, na sala de aula, esse simulacro dos textos que permeiam as diversificadas esferas de atividade humana.

Nesse caminho, tem-se a publicação da *Base Nacional Comum Curricular*, doravante BNCC (BRASIL, 2018). Trata-se de um documento que referenda e reitera as proposições dos PCN e das Diretrizes Curriculares ao indicar que a leitura, a escrita e a prática social contextualizadas devem ser tra-

balhadas simultaneamente, a fim de que o aluno tenha acesso a um "conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais**" (BRASIL, 2018, p. 7). Tais aprendizagens devem ser desenvolvidas "ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)" (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesse contexto, espera-se que o aluno seja autônomo, no sentido do autodidatismo, ou seja, autor e leitor fruidor dos mais diversificados textos, inclusive os da esfera midiática, de forma que consiga ser "capaz de se implicar na leitura dos textos, de 'desvendar' suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura" (BRASIL, 2018, p. 138).

Assim, a partir da BNCC (BRASIL, 2018) e considerando o contexto no qual temos a cibercultura, devidamente explicitado por Lévy (1999), o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) elaborou uma plataforma do *Currículo de Referência em Tecnologia e Computação* cujo objetivo é atuar enquanto ferramenta de apoio que visa auxiliar a implementação da BNCC na educação básica. Para tanto, o público-alvo são os gestores e os professores, e enquanto recorte temático, selecionou-se assuntos relacionados à tecnologia e à computação. Dos vários eixos existentes, temos um denominado *Cultura Digital* dentro do qual estão as temáticas *Cidadania Digital* e *Tecnologia e Sociedade*.

O eixo *Tecnologia e Sociedade* nos permite trabalhar com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018). Entre elas temos a número 10 cujo teor é "agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em

princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" e a 1 que aponta para "valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2018, p. 9).

Tais competências convidam o professor a desenvolver práticas pedagógicas reflexivas, pois elas permitem a abordagem das relações humanas. Essas se manifestam, em nossa cultura por meio de textos que narram histórias que, segundo Bakhtin (2010), são inseridas em tempo socio-historicamente situado, dentro de complexos contextos sociais, que permeiam as diversificadas esferas de atividade humana, entre elas a esfera midiática. O filme curta-metragem se enquadra nessa esfera e requer do interlocutor uma leitura atenta dos variados aspectos, como imagem, cor, som, movimento, que, juntos, são responsáveis pela produção dos múltiplos sentidos do texto.

Assim, considerando como justificativa esse contexto apresentado que nos impulsiona e nos desafia a investigar como se organizam os recursos multimodais desse gênero, mais especificamente, de que forma imagem, som e movimento, juntos, constroem os sentidos nos textos, é que este trabalho objetiva apresentar a análise de um curta-metragem que circula na esfera digital intitulado *O Presente* (2014). Partimos do pressuposto de que esse gênero tanto pode propiciar um trabalho com textos multimodais na esfera escolar, pelos vários recursos explorados pelas linguagens, como também permite reflexões sobre questões relacionadas à inclusão, à ética e à cidadania, conforme indicação da BNCC (BRASIL, 2018).

Isso posto, organizamos este texto, em primeiro lugar, apresentando os pressupostos epistemológicos nos quais an-

coraremos nossas reflexões; na sequência, explicaremos a metodologia de pesquisa selecionada; por fim, faremos a análise do curta-metragem. Todas essas etapas dialogam com a tríade proposta: textos multimodais, cidadania (inclusão) e escola.

Referencial Teórico

As práticas de leitura, assim como a escrita, compõem as relações humanas e se configuram como elementares dentro das ações sociais. Conforme Bakhtin (2010, p. 261), "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". Nesse sentido, reconhecer os sentidos emanados pelos elementos composicionais, linguísticos e semânticos presentes nos textos, orais e escritos, é fator crucial para a real compreensão da intencionalidade do autor e da relação estabelecida com o contexto.

Considerando que os gêneros discursivos se materializam nas diversas situações comunicativas e servem para atender a essas demandas, dentro da moderna configuração social, cada vez mais rápida, dinâmica, tecnológica e variada, surgem as novas formas de manifestações textuais, que exigem maior atenção por parte do leitor, no que tange à junção de diferentes modos de significação, pois elas são permeadas pela multimodalidade e multissemioticidade. Nessa direção, Rojo (2012, p. 19) afirma: "é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos".

Ademais, a construção dos sentidos vai além da linguagem verbal e não verbal, tradicionalmente mais enfatizadas nas instâncias de estudo, pesquisa e análise. Conforme os estudos de Pinho (2018, 74), essa dinâmica da construção do sentido é plural e ocorre "desde a escrita ou a fala até o som, o cheiro, a imagem, as texturas, as experimentações, entre

outras formas que nos cercam e permitem a transmissão de conteúdos significativos". Esses textos podem, inclusive, ser denominados de textos híbridos, ou seja, aqueles que são fruto da mistura de elementos diferentes, conforme apresenta Hoffman (2011).

Nessa direção, tanto a mescla de linguagens quanto sua exclusividade emanam significações distintas, e a escolha é realizada por quem se coloca como o produtor do texto. Cope e Kalantzis (2009, p. 149) afirmam que toda a criação de significado é multimodal por sua própria natureza. Além disso, reforçam que, por multimodal, entende-se a atuação dos outros modos de significado de forma conjunta. No caso do gênero curta-metragem, essa mistura é ainda mais evidente.

Ainda no que diz respeito à multimodalidade, a BNCC orienta para que o trabalho com as diferentes linguagens seja enfatizado em sala de aula, uma vez que o preparo do aluno para ler e produzir gêneros com a aplicação de diferentes linguagens é de extrema relevância, principalmente, ao serem considerados os ambientes digitais.

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (BRASIL, 2018, p. 68)

Assim, devido à variedade de gêneros disponíveis, o curta-metragem, foco de nossa análise, apresenta-se como uma valiosa possibilidade de trabalho, uma vez que os indivíduos de todas as idades se interessam por filmes, de modo

geral. Além disso, considerando a dinâmica das salas de aula e a necessidade de se utilizar o tempo com objetivos específicos e ações bem planejadas, tal gênero se destaca por suas particularidades estruturais.

Segundo Alcântara (2014), o curta-metragem se caracteriza por ser um filme curto, inferior a 30 minutos, o que justifica a origem do vocábulo francês *court-métrage*. Ademais, tem um número limitado de personagens, diálogos, narrativas condensadas e, por conseguinte, as interações também são limitadas. Quanto ao tempo, prevalece o linear. Há, também, verossimilhança nas composições e, por isso, o enredo tende a tratar de temas transversais e a trabalhar valores educativos, relacionados à cultura e às interações humanas. Desse contexto, emerge uma considerável carga emotiva que culmina com desfechos inusitados. Já com relação à categorização na qual o gênero discursivo se enquadra, segundo as DCE (PARANÁ, 2010, p. 101), trata-se de um gênero pertencente à esfera midiática, juntamente com os demais gêneros, entre eles: "Blog, Chat, Desenho Animado, E-mail, Entrevista, Filmes, *Fotoblog*, Home Page, *Reality Show*, *Talk Show*, Telejornal, Telenovelas, Torpedos, Vídeo Clip, Vídeo Conferência".

Enquanto aporte epistemológico para este trabalho, recorreremos, ainda, às pesquisas de Gerbase (2012) e Penafria (2009), no que tange à área de estudos sobre o texto fílmico, sobretudo no que diz respeito à composição da imagem, ou seja, o enquadramento, os ângulos e os planos. Tais teorias serão contempladas de forma que haja uma intersecção entre teoria e prática, e por uma questão didática, optamos por exemplificá-las por meio de quadros nos quais teremos a nomenclatura, a descrição do que se refere e a to-

mada em que ocorre tal ação. De forma sumarizada, o construto teórico será assim apresentado:

QUADRO 1 – ENQUADRAMENTOS E ÂNGULOS

Plano	**Descrição do plano**
Plano geral (PG)	Plano geral (PG). Plano de conjunto (PC). Plano médio (PM). Plano próximo (PP). Plano primeiríssimo plano (PPP). Plano detalhe (PD).
Duração	Plano relâmpago. Plano-sequência. Plano médio.
Ângulos	Frontal. Lateral ou perfil. Traseiro. Intermediário.

Fonte: Adaptado de Gerbase (2012) e Penafria (2009).

Metodologia

A metodologia de pesquisa adotada é a qualitativa, pois, segundo Cruz (2009), tal abordagem nos permite a exploração do tema de forma mais livre e aberta, possibilitando espaço para uma compreensão mais dialógica e interpretativa. Nas proposições de Minayo, esse tipo de pesquisa se preocupa com o "universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2016, p. 20).

Mesmo tendo assumido a abordagem qualitativa, optamos por elaborar o nosso próprio percurso de análise, ancorados nas colocações de Penafria (2009, p. 6): "cada tipo de análise instaura a sua própria metodologia". Por conseguinte, utilizaremos em nossas abordagens outras áreas do conhecimento, sem perder o foco na esfera escolar. Nesse sentido, priorizaremos uma intersecção entre BNCC → gênero digital → curta-metragem - análise das múltiplas semioses → cidadania → educação básica.

Diante disso, adotamos os estudos de Braun e Clarke (2006), categorizamos o *corpus* de acordo com a afinidade de temas, o que nos permitiu, a partir de uma análise temática, criar nossas próprias categorias. Para organização, os autores propõem que o analista siga os passos: familiarização com os dados → geração de códigos de análise. Por isso, para trabalhar com a análise da sequência narrativa, optamos pela seguinte organização: (a) reproduzir as tomadas concernentes ao bloco selecionado; (b) numerar as tomadas em ordem crescente, bem como apresentar o tempo em elas aparecem no curta-metragem; (c) transcrever as enunciações que fazem parte das tomadas; (d) organizar, por blocos, contextualizando, paulatinamente, o percurso narrativo.

Dito com outras palavras, a opção deste grupo de pesquisadores é dialogar com os pressupostos epistemológicos que permeiam a área de ensino e tecnologia, contemplando a linguagem sociointeracionista, ou seja, o homem como um ser sócio-histórico culturalmente situado, acrescentando-se a isso aspectos dos gêneros presentes na cultura midiática, neste caso, um curta-metragem, por nos permitir uma intersecção com o texto fílmico, cujo conteúdo nos remete a questões de cidadania.

Dessa forma, o quadro abaixo clarifica nossas proposições:

QUADRO 2 – PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO ADOTADO NO TRABALHO

Autor	**Perspectiva**	**O analista deve considerar**
Penafria (2009)	Dados	(a) Título (em português); (b) Título original; (c) Ano; (d) País; (e) Gênero; (f) Duração; (g) Ficha catalográfica com dados como: direção, iluminação, renderização, modelagem de personagens, música, entre outros.
Bakhtin (2010) e Penafria (2009)	Gênero discursivo; Análise externa do filme	Contextualizar o filme: autor, criação, premiação, momento sócio histórico etc. Caracterização do gênero: elementos do gênero. Análise textual: Seleção lexical → excertos responsáveis pela produção de sentidos do texto.

Penafria (2009) e Gerbase (2012)	Dinâmica da narrativa	Fazer a decomposição do filme por partes, pode ser por sequência ou por cenas. Criar critérios que dependem do próprio filme. Isso quer dizer criar fotogramas do filme, a fim de fixar algo movente, ou seja, decompor em segmentos e numerar as cenas.
Gerbase (2012) e Penafria (2009)	Pontos de vista	Imagem: enquadramento e composição dos planos, a sua maior ou menor profundidade de campo, as cores que são utilizadas, a grandeza dos planos). Pode-se criar terminologias ou recorrer à literatura existente.
		Cena principal do filme: Qual a cena principal? Como é que essa cena se interliga com as restantes? Decompô-la.

Cope e Kalantzis (2009) e Rojo (2010, 2012)	Leitura e Multimodalidade	Imagem, som, seleção lexical (efeitos de sentidos produzidos). Observar como aparece o som, imagens estáticas, imagens em movimento, linguagem escrita, as múltiplas semioses.

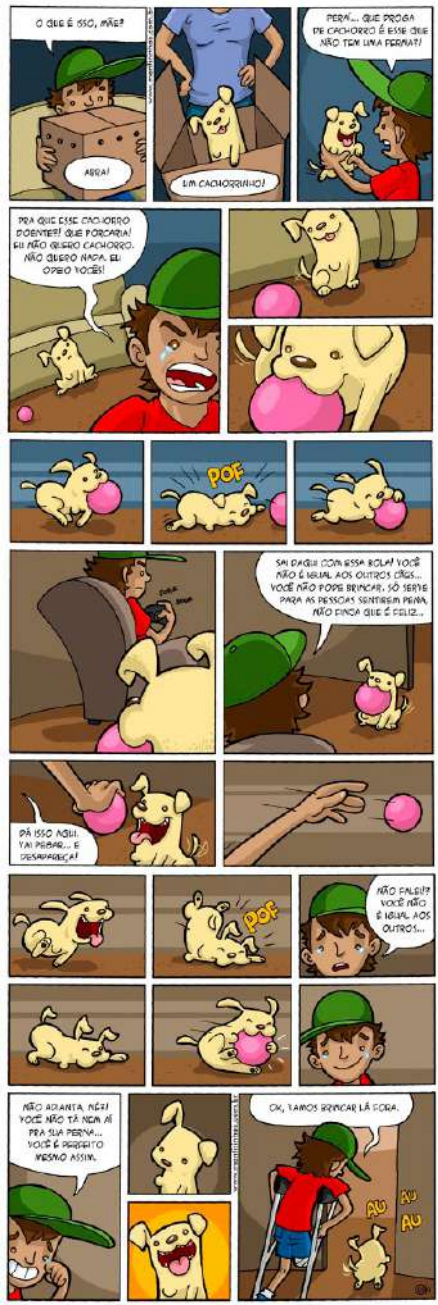
Fonte: Os autores.

É pertinente destacar que Penafria (2009, p. 7) considera o filme "como o resultado de um conjunto de relações e constrangimentos nos quais decorreu a sua produção e realização, como sejam o seu contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico", por isso compreendemos que dialoga com a teoria bakhtiniana e agrupamos esse quesito. Ademais, a autora também corrobora a proposição de que é possível analisar o sentido ideológico do texto e indica ao analista observar "qual a posição/ideologia/mensagem do filme" (PENAFRIA, 2009, p. 9), proposições essas que também partilhamos. Assim, tendo apresentado o percurso metodológico, passemos à discussão e análise dos dados.

Discussão e análise dos dados

O curta-metragem *O presente* (2014) foi adaptado da tirinha "Perfeição", de autoria de Fabio Coala (2012). O trabalho ganhou vida em computação gráfica, no formato 3D, e narra a história de um garoto que adora videogames e ganha um cachorrinho que não tem uma perna (OLIVEIRA, 2016). O curta, adaptado pelo animador Jacob Frey, já participou de mais de 180 festivais de filmes e foi ganhador de mais de 50 prêmios. A seguir, a tirinha na qual foi baseado:

IMAGEM 1 – TIRINHA “PERFEIÇÃO”



FONTE: COALA (2012).

Quanto ao processo de criação, o animador Jacob Frey destaca que, além de usar um *software* em um processo criativo, é necessário trabalhar as habilidades artísticas. Menciona que a produção faz parte de sua tese produzida na universidade da Filmakademie Baden-Württemberg em Ludwigsburg, na Alemanha, e esclarece que todo o processo durou mais de um ano para ser finalizado (FREY, 2016).

Dinâmica da narrativa

Embora o curta-metragem tenha movimento, para proceder a análise serão divididas as tomadas, doravante "T", e essas aparecerão em forma de imagens fixas. Logo, o quadro a seguir objetiva analisar a captura da imagem feita pelo analista, dentro de uma seleção de categorias de plano, duração de cena e ângulo, a fim de depreender os efeitos de sentido produzidos. Para organizar, apresentaremos os quadros com as categorias a serem exploradas e, na sequência, as tomadas que exemplificam nossas proposições:

QUADRO 3 – BLOCOS TEMÁTICOS DA NARRATIVA

Bloco	Tema	Número das tomadas
1	A alienação *versus* a surpresa	01-12
2	O preconceito	13-16
3	Maus-tratos	17-23
4	O exemplo de superação	24-19
5	A sedução.	30-35
6	O convencimento.	36-41
7	A superação.	42-50

Fonte: Os autores.

Na sequência, cada bloco anteriormente citado.

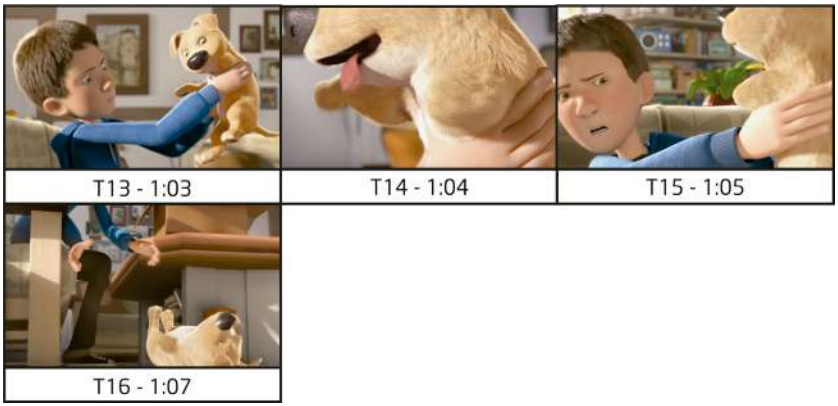
BLOCO **1** – "A ALINEAÇÃO *VERSUS* A SURPRESA" – T: 1-12

Fonte: Os autores.

Transcrição:
T5 – Mãe: "Oi, querido, desculpe, me atrasei, eu tinha muito trabalho." [A mãe coloca a caixa na frente do videogame].
T6 – Filho: "Mãe!"
T8 – Mãe: "Está um lindo dia lá fora, você devia deixar a luz do sol entrar."
T9 – [a mãe abre a janela] Mãe: "Agora melhorou."
T10 – [toca o telefone] Mãe: "Por que não abre seu presente?"
T10 – Filho: "É meu?"

T 11 – Filho: “Uau!” [cachorro late]
T12 – Filho: “Legal!” [menino pega o cachorro no colo e sorri]

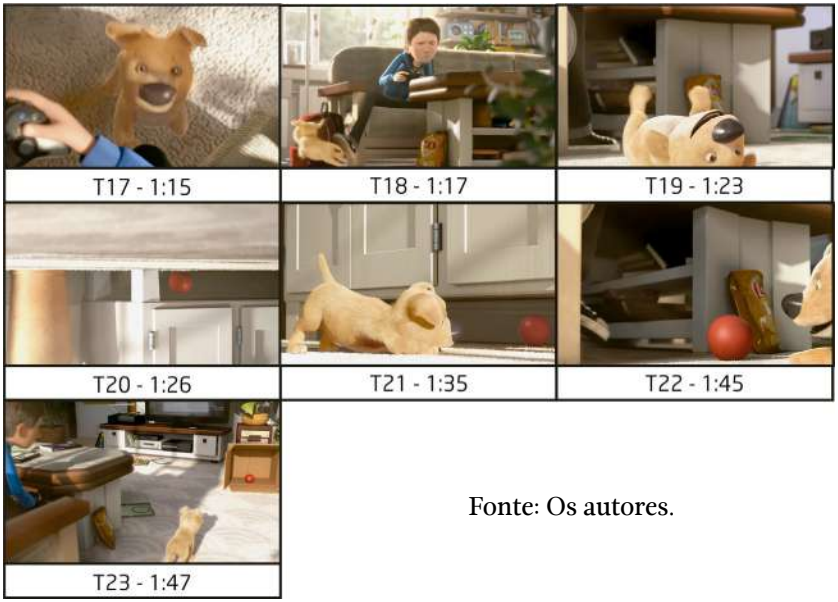
BLOCO 2 – “O PRECONCEITO” – T: 13-16



Fonte: Os autores.

Transcrição:
T13 – Filho: “Ah?” [surpresa]
T15 – Filho: “Ahhh!” [repulsa] “Só pode tá brincando!”

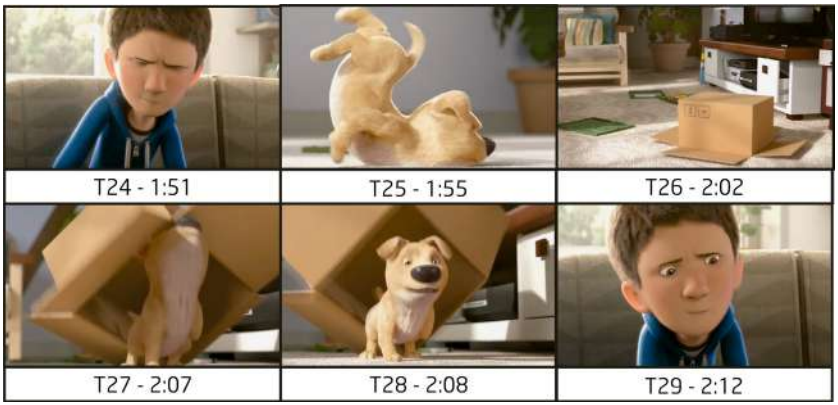
BLOCO 3 – “MAUS-TRATOS” – T: 17-23



Fonte: Os autores.

Transcrição:
T17 – Cachorro late para brincar.
T18 – O filho chuta o animal com o pé e enuncia: “Sai fora! Ah!” [som de repulsa]
[início de fundo musical para brincadeira até T23 – o cachorro brinca com a bolinha]
T23 – [para a música quando a bolinha bate na perna do menino, som de uma única nota musical]. O menino enuncia: “Ah?” A seguir, chuta a bolinha de qualquer maneira.

BLOCO 4 – “O EXEMPLO DE SUPERAÇÃO” – T: 24–19

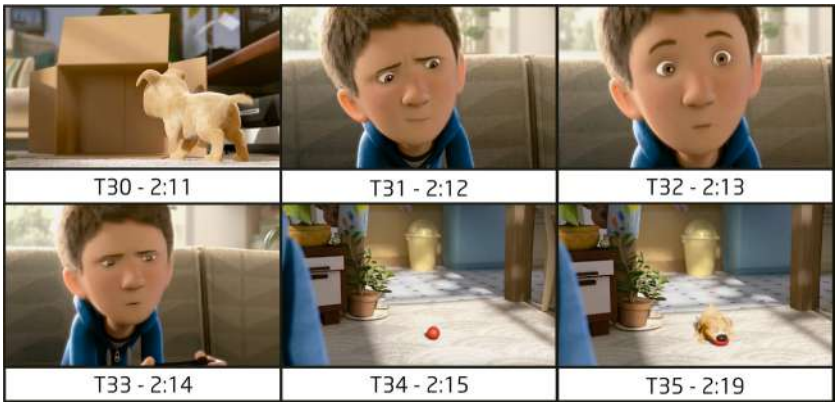


Fonte: Os autores.

Transcrição:
[retoma a o fundo musical enquanto o cachorro busca a bolinha. O cachorro cai, por não ter uma perna];
T24 – O menino emite som de desprezo e balança a cabeça.
T25 – O cachorro, ao andar, cai, devido à falta de uma das pernas.
T26 – A caixa cai em cima do cachorro e ele fica preso nela. O menino fica assistindo ele andar dentro da caixa, “preso”.
T28 – O cachorro consegue se livrar da caixa sozinho.

T29 – O menino assiste ao cachorro driblar a deficiência e superar o obstáculo, livrando-se da caixa que o aprisionava.

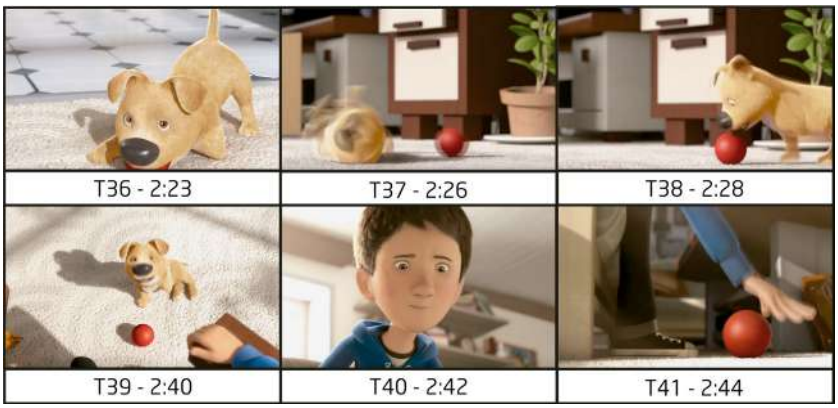
BLOCO 5 – "A SEDUÇÃO" – T: 30-35



Fonte: Os autores.

Transcrição:
T30 – O cachorro late para a caixa e o menino ri, volta a jogar videogame.
T32 – O cachorro consegue chamar a atenção do menino.
T33 – O menino vê a bola.
T35 – O cachorro busca a bola, novamente, para o menino brincar com ele.

BLOCO 6 – "O CONVENCIMENTO" – T: 36-41



Fonte: Os autores.

Transcrição:
T36 e T37 – O menino assiste ao cachorro brincar com a bola.
T38 e T39 – O cachorro leva a bola para o menino brincar com ele.
T40 – O menino suspira. [nesse momento cessa o fundo musical]
T41 – O menino pega a bola.

BLOCO 7 – "A SUPERAÇÃO – " – T: 42–50

Fonte: Os autores.

Transcrição:
T42 – O cachorro espera pelo menino.
T43 – O cachorro sorri para o menino e vê ele levantar, o que aparece na sombra. [sons de alguém fazendo força, meio que gemendo].
T45 – O cachorro busca a bola, novamente, para o menino brincar com ele.
T44 – Surge o menino em pé e o enquadramento mostra, pela primeira vez, que ele também é deficiente físico.

T45 – Inicia um outro fundo musical. O cachorro late e salta reiteradamente.
T46 – O cachorro ajuda o menino a abrir a porta. O menino enuncia: “Mãe, a gente tá lá fora!”.
T48 – O menino pega a bola do bolso para jogar para o cachorro. [Inicia fundo musical, agora com letra e música]
T49 – O enfoque para o telespectador é, metaforicamente, em uma porta que se abre para a vida.

Pontos de vista

Ainda sobre o gênero, considerando estudos como os de Gerbase (2012) e Penafria (2009), que pesquisam o texto fílmico, sobretudo no que tange à análise de enquadramento, ângulos e planos, optamos por exemplificar, conjuntamente, a descrição do que se refere cada elemento e a tomada em que ocorre tal ação. De forma sumarizada, o construto teórico foi apresentado no Quadro 1.

Geralmente, os enquadramentos denominados plano geral (PG), plano de conjunto (PC), plano médio (PM), plano próximo (PP), plano primeiríssimo plano (PPP) e plano detalhe (PD) têm a presença da figura humana como referência para a composição do cenário. Como a produção foi desenvolvida toda em computação gráfica, tomamos como base o menino representando a presença da figura humana para o enquadramento e, consequentemente, a composição dos cenários e respectivos planos. Vejamos, na sequência, as tomadas de vídeo e os respectivos planos utilizados:

QUADRO 4 – ENQUADRAMENTOS

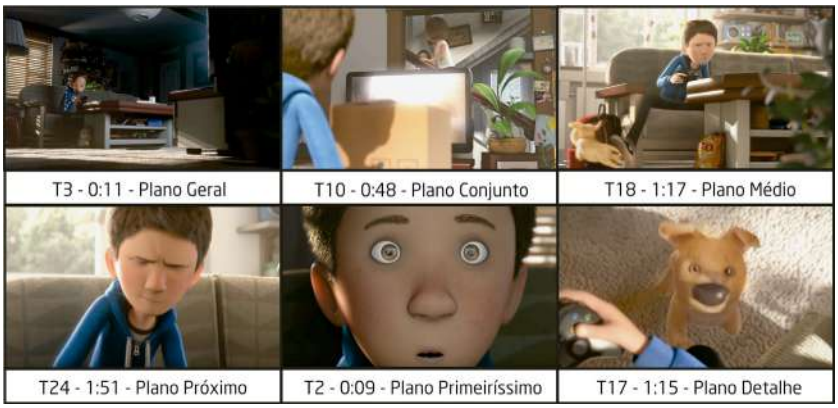
Plano	Descrição do plano	Tomadas do vídeo
Plano geral (PG)	Com um ângulo visual bem aberto, a câmera revela o cenário à sua frente. A figura humana ocupa espaço muito reduzido na tela. Plano para exteriores ou interiores de grandes proporções. Também chamado, na informalidade, de "Geralzão".	T3; T47
Plano de conjunto (PC)	Com um ângulo visual aberto, a câmera revela uma parte significativa do cenário à sua frente. A figura humana ocupa um espaço relativamente maior na tela. É possível reconhecer os rostos das pessoas mais próximas à câmera. Também poderíamos chamá-lo, informalmente, de "Geralzinho".	T5; T10

Plano médio (PM)	A figura humana é enquadrada por inteiro, com um pouco de "ar" sobre a cabeça e um pouco de "chão" sob os pés.	T18; T45; T46; T48
Plano próximo (PP)	A figura humana é enquadrada do peito para cima. Também chamado de "close-up" ou "close".	T4; T6; T7; T9; T12; T13; T15; T24; T29; T31; T33; T40; T44
Plano primeiríssimo plano (PPP)	A figura humana é enquadrada dos ombros para cima. Também chamado de "big close-up" ou "big-close".	T2; T32
Plano detalhe (PD)	A câmera enquadra uma parte do rosto ou do corpo (um olho, uma mão, um pé, etc.). Também usado para objetos pequenos, como uma caneta sobre a mesa, um copo, uma caixa de fósforos, etc.	T14; T16; T17; T23, T41

FONTE: Adaptado de Gerbase (2012) e Penafria (2009).

Para melhor entendimento do quadro 5, a seguir, algumas tomadas que exemplificam os respectivos planos.

BLOCO 8 – ENQUADRAMENTO DE ALGUMAS CENAS E SUAS RESPECTIVAS TOMADAS



Fonte: Os autores.

No quadro 5, referente à duração, temos: o plano relâmpago, o plano-sequência e o plano mediano e as suas respectivas descrições. Apresentamos, para clarificar, exemplos de enquadramento e os respectivos tempos que tipificam cada um deles. Para descrever a ocorrência do tempo e como praxe de mercado, utilizaremos os seguintes símbolos: (') para representar minutos e (") para representar segundos. Quanto ao plano *mediano*, é válido esclarecer que criamos este termo para diferenciá-lo do tempo *curto* e do *muito longo*, pois a percepção de um plano como curto ou muito longo depende não apenas de sua duração, mas também do que acontece no decorrer dele e da percepção do interlocutor.

QUADRO 5 – QUANTO À DURAÇÃO

Plano	Descrição do plano	Exemplo de ocorrência no
Plano relâmpago	Dura menos de um segundo, corresponde a quase um piscar de olhos.	1'28"
	Na cena, tudo está de ponta cabeça para o cachorro: o tapete, o armário de parede, o vaso e a bola (brinquedo do cachorro). A cena, que está invertida (plano invertido), porque o cachorro está observando por outro ângulo (de barriga para cima), volta ao plano normal em milésimos de segundos.	

Plano-sequência	É um plano tão longo que se pode dizer que corresponde a uma sequência inteira do filme.	2'52" a 3'22"
	Após o cachorro dar um exemplo de superação, o seu dono é convencido a brincar com ele. Este plano-sequência tem uma duração de 30". No gênero curta-metragem, trata-se de um tempo considerado relevante. Para fins comparativos, filmes e VTs rodados, como propaganda em TV, possuem, geralmente, 15" e 30" de formato, sendo: abertura, miolo e fechamento (assinatura do anunciante). Para chegar a esse formato, muitas vezes, são captadas inúmeras horas de cenas e respectivas tomadas.	

Plano mediano	Dura um tempo razoável, não sendo curto ou muito longo, cabendo ao analista observar.	2’23” a 2’35”
	O cachorro leva a bola para o seu dono, chamando-o para brincar. Este plano tem uma sequência de 12” e pode ser analisado como plano médio, sob a ótica de que há outro plano com duração superior, com uma sequência de ações dentro da mesma cena.	

FONTE: Os autores (2020), adaptado de Gerbase (2012) e Penafria (2009).

Os planos podem acontecer também, considerando o seu ângulo, que são captados de quatro formas: plano frontal, plano lateral ou perfil, plano traseiro e plano intermediário. A descrição de cada um deles, bem como as tomadas que os representam, pode ser conferida no quadro seguinte:

QUADRO 6 – QUANTO AO ÂNGULO

Plano	Descrição do plano	Tomadas
Frontal	Com um ângulo visual bem aberto, a câmera revela o cenário à sua frente. Também chamado, informalmente, de "Geralzão".	T2; T3; T4; T6: T7; T9; T18; T24; T29; T31; T32; T33; T40
Lateral ou perfil	O personagem ou objeto é visto de lado.	T5, T13; T44; T46; T47; T48
Traseiro	O personagem ou objeto é visto de trás (nuca).	T10; T45
Intermediário	Mantém-se entre o frontal e o lateral (perfil).	T12; T15; T23

FONTE: adaptado de Gerbase (2012) e Penafria (2009).

Ainda para melhor entendimento acerca dos ângulos, apresentamos, a seguir, algumas tomadas que caracterizam cada um dos tipos (frontal, lateral ou perfil, traseiro e intermediário) considerando a personagem principal.

BLOCO 9 – EXEMPLOS DE PLANO

Fonte: Os autores.

Embora haja mais enquadres que se caracterizam como os planos anteriormente citados, ressaltamos que se trata de uma exemplificação de como os sentidos devem ser construídos de forma integrada, pois em virtude do ângulo priorizado na cena discursiva há todo um texto que deve ser interpretado, considerando-se o contexto.

Leitura e multimodalidade

Neste item, exploraremos os elementos responsáveis pela construção dos efeitos de sentido em cada um dos 7 blocos. Abordaremos os elementos imagéticos, expressivos, gestuais, os recursos de luz e cor, os aspectos sonoros e as construções linguísticas que mais se destacaram nas tomadas. Embora os recursos empregados façam parte do conjunto e todos componham a história, alguns se colocam como elementos portadores e sintetizadores das principais mensagens, ou seja, influenciam a construção dos sentidos. Ademais, teceremos nossas considerações sobre aspectos que vão além dos elementos composicionais, aqueles que envolvem as mensagens de cunho social e político, ou seja, ideológicos. Para Marcondes Filho (1997, p. 24), "[...] a moral, diversos valores e crenças são puras idéias que, por estarem consagradas na sociedade, funcionam como formas de pressão sobre os outros", logo são ideias cristalizadas, da mesma forma que agem "como de manutenção de uma certa situação social, injusta ou não, que garante uma relativa coesão, uma certa unidade entre grupos sociais e da sociedade inteira".

Bloco 1 – A alienação *versus* a surpresa

A princípio, destacamos o efeito de sentido produzido pelo recurso sonoro presente nas primeiras tomadas do

filme. O alto, constante e intenso som de tiros remete a um filme de guerra, violento. O piscar da T1 reforça esse sentido. Essa ideia é desconstruída na sequência, pois a cena é ampliada e torna-se evidente que o garoto está jogando videogame (T3 e T4). Inicialmente, o menino, sozinho na sala de sua casa, mostra-se vidrado e até assustado em frente ao aparelho (T2), fato comprovado pela sequência de expressões faciais de espanto, como o levantamento constante da sobrancelha, os olhos bem abertos, a intensa concentração e o desespero com a possibilidade da mãe atrapalhar o seu jogo (T6).

Ademais, o ambiente em que ele se encontra está escuro, tem as janelas fechadas (T3 e T4) e essa ausência de luz permite associar o fato à tentativa de reclusão, de esconder-se e reforça a ideia de solidão vivida pelo garoto. Perez (2004, p. 80) esclarece que "o escurecimento afasta a cor e o clareamento aproxima, assim como na metáfora de 'estar nas sombras' é estar longe e em situação difícil, e 'às claras' ou 'à luz' é estar bem e próximo'".

A chegada da mãe na cena caracteriza-se como a tentativa de trazer uma nova perspectiva para a realidade do garoto. Nesse momento, a construção linguística "está um lindo dia lá fora, você deveria deixar a luz do sol entrar", proferida por ela, é uma escolha carregada de significação. Ao aplicar, conjuntamente, o adjetivo "lindo" associando-o à entrada do "sol", reforça-se o contraste entre o que espera a mãe e o que deseja o menino. Essa relação entre a claridade, a felicidade e a beleza fazem parte das escolhas semânticas do produtor e são responsáveis pela construção dos sentidos mencionados.

Outro aspecto relevante é a descoberta, por parte do garoto, de que o presente seria destinado a ele. Essa ação é tomada ao mesmo tempo com desconfiança (T9), expectativa (T10), surpresa e alegria (T12) pelo personagem. Receber o

cachorro como presente é algo positivo para o menino, pois suas expressões faciais mostram animação. Aqui, é possível inferir que ele se sentiu como todas as crianças de sua idade que ganham um animal de estimação: surpreso, alegre e satisfeito (T12).

Bloco 2 – O preconceito

Novamente, os recursos expressivos colocam-se como portadores de efeitos e, neste bloco, isso é feito de um modo muito significativo, uma vez que manifestam o posicionamento ideológico e cultural do menino. Para Citelli (1995, p. 29) "As palavras, no contexto, perdem sua neutralidade e passam a indicar aquilo a que chamamos propriamente de ideologias. Numa síntese: o signo forma a consciência que por seu turno se expressa ideologicamente"; assim, "[...] é fácil deduzir que o modo de conduzir o signo será de vital importância para a compreensão dos modos de se produzir a persuasão". Ao perceber a deficiência do cachorro, ampliada na T13, o menino repudia o animal, com expressões de raiva e ojeriza, enfatizadas pela interjeição "ahhh". Além disso, a exclamação "só pode tá brincando!" reforça a discriminação do garoto para com o animal. O ato de soltar o cachorro com certa violência (T16) é outra ação que expõe a intolerância frente ao diferente, à situação do outro.

No que diz respeito às cores, Farina (1990, p. 113) afirma que elas "constituem estímulos psicológicos para a sensibilidade humana, influindo no indivíduo, para gostar ou não de algo, para negar ou afirmar, para se abster ou agir". Dessa forma, a instauração dos sentidos é influenciada por esse elemento, o que pode ser observado nas tomadas iniciais, T2 a T6, nas quais temos um ambiente escuro, representando a

escolha do personagem pelo isolamento, por atividades solitárias, que não privilegiam a interação.

Bloco 3 – Maus-tratos

No terceiro bloco, ao fundo, temos a retomada do som de tiros como um dos elementos construtores de sentidos. Essa repetição sonora revela a tentativa do garoto de ignorar o fato recentemente vivenciado e não agradável, segundo sua avaliação. Soma-se a isso os latidos do cachorro, depreendendo uma investida de aproximação. A junção à cena dos recursos linguísticos, por meio da exclamação "Sai fora!", e dos recursos expressivos, como a negativa feita com a cabeça e o chute desferido contra o animal (T17 a T19), são evidências da intolerância manifestada e incorporada pelo menino frente ao cachorro. Tal composição leva o espectador a assistir às tomadas com sentimento de pena, indignação e sensação de desumanidade.

Ressalta-se, também, no bloco, o comportamento do animal, que ao ser excluído pelo menino, fica alguns instantes de cabeça para baixo, procurando algo para "sair" da situação desafiadora (T19 e T20). A visualização da bola vermelha, embaixo do armário, serve como motivação para a ação do animal que, rapidamente, tenta pegá-la. Sua primeira tentativa é frustrada, fato corroborado pelo forte som da batida da cabeça do animal no armário. Entretanto, na sequência, o cachorro alcança êxito na ação, resgatando a bola e levando-a até o pé do garoto. Neste momento do bloco, outra importante forma de manifestação de repúdio se apresenta, por meio do chute que o menino desfere contra a bola (T22). Essa atitude, porém, é entendida de modo diferente pelo animal, como uma aceitação da brincadeira por parte do garoto.

Bloco 4 – O exemplo de superação

Os recursos visuais (imagens, expressões faciais e ações) são os mecanismos mais utilizados para o desenvolvimento da narrativa fílmica em questão, uma vez que carregam expressividade e traduzem as emoções, os prováveis sentimentos e os posicionamentos frente aos fatos, o que é retratado nas tomadas T2, T6, T9, T12, T15, T19, T24, T32, entre outras.

No bloco, a sequência de tentativas do animal para chegar perto da bola, que agora está dentro da caixa, é vista, a princípio, como negativa pelo menino, tanto que não ele deixa seu videogame de lado, demonstra enfado (T24), além de manter o semblante tenso e irritado. Entretanto, essa sequência de ações do animal cria um efeito positivo em quem assiste à cena, pois liga-se à persistência, ao não desistir frente às dificuldades. A inserção da música, neste momento, (T26) confere sensação de leveza à cena, fato contrastante com as expressões faciais cerradas, embora mais amenas, do garoto.

Bloco 5 – A sedução

A mudança de atitude, no bloco intitulado por nós como "A sedução", é comprovada com a alteração do foco do olhar do menino, que passa a dividir-se entre o videogame (anteriormente centro de sua atenção) e a observação das tentativas do cachorro para livrar-se da caixa e encontrar a bola. Embora seja possível captar nas expressões faciais e constantes oscilações de foco do menino sua resistência para a aceitação e o reconhecimento da força de vontade, até mesmo ingênua, do animal, a alteração em seu comportamento começa a ser intensificada.

As tomadas 31 e 32, neste bloco, são de extrema relevância para marcar a quebra de paradigma do garoto, vis-

to que a produção dos sentidos nos impulsiona a eleger este bloco como o principal, conforme pontuam Gerbrase (2012) e Penafria (2009). Ao perceber-se envolvido pelo cachorro, até então rejeitado por ele, o personagem se vê preocupado e até curioso para conferir como a questão se resolverá. Podemos interpretar que as constantes tentativas do animal em superar o obstáculo "caixa de papelão maior que ele" para divertir-se, como se desconsiderasse a própria deficiência, faz com que o menino inicie um processo reflexivo frente à situação de deficiência, afinal, tanto ele quanto o cachorro não possuem o membro inferior esquerdo, tendo, exatamente, a mesma deficiência física. Para retratar tais efeitos de sentido, os recursos imagéticos foram de extrema relevância, já que, na cena, não há uso de linguagem verbal oral.

Bloco 6 – O convencimento

Na sequência, a insistência do animal em brincar com a bola e levá-la até o menino e seu contentamento em fazer isso, sentimento manifestado pelo balançar do rabinho, promovem uma mudança na postura do garoto.

Os segundos de manutenção da mesma cena remetem à reflexão do menino sobre aceitar ou não a proposta de brincar com o cachorro. Ao olhar para ele e para a bola, repetidamente (T39), e suspirar, possibilita-se a interpretação do espectador de que, naquele momento, a dúvida paira sobre as atitudes do menino, ou seja, uma decisão deve ser tomada e esta não se resume, apenas, ao fato de brincar ou não com o animal, mas também em decidir alterar uma postura preconceituosa, de vitimização, de medo e até de descrédito sobre a possibilidade de ter uma vida comum mesmo frente a uma deficiência motora (até o momento manifestada pelo filhote).

O ato de pegar a bola, ao final do bloco (T41), é a confirmação dessa decisão positiva em relação ao comportamento insistente do animal para mostrar a questão da superação. Esse ato é de extrema relevância na construção do sentido desse texto narrativo, pois mostra a quebra de um paradigma e encaminha para o desfecho da história.

Bloco 7 – A superação

Os sons que se seguem (semelhantes a gemidos e ruídos, no último bloco, por meio das tomadas 42 e 43), juntamente com a imagem refletida no tapete pela sombra do menino e reforçada pela imagem exclusiva do olhar fixo do cachorro para a cena, criam a expectativa de que algo está acontecendo, ou seja, o filme se encaminha para o clímax e o desfecho. Quando o menino se levanta, há a descoberta, por parte do espectador, de que ele tem algum impedimento para locomoção, pois usa muletas (T44). Ao afastar-se rumo à porta (T45, T46 e T47), o menino se mostra de corpo inteiro e, agora, o desfecho do curta-metragem quebra a expectativa do espectador, pois fica claro que o garoto tem uma deficiência motora igual à do animal, ou seja, a ele também falta uma parte do corpo, no caso a perna.

O emprego do recurso sonoro final, a música, novamente vem como forma de suavizar os fatos, envolver emocionalmente os espectadores e promover a reflexão sobre a superação dos limites. Esse rompimento é materializado com a enunciação verbal: "Mãe, a gente tá lá fora". Trata-se de um recurso linguístico empregado para criar o sentido de união, de reciprocidade, simbolizando uma interação entre o menino e o animal que vivenciam deficiências similares, mas que ao se unirem têm a oportunidade de viver como portadores

dos mesmos direitos que aqueles que não têm nenhum impedimento físico para desempenhar suas funções.

Neste momento, entre as tomadas 44 e 50, surge um fundo musical com a letra: "Sunlight illuminates the dust / My heart sleeps beneath the Earth / Wake me up again / Time to move on from the rain..." (ZEALAND, 2014), que traduzimos por "A luz do sol ilumina a poeira / meu coração dorme abaixo da Terra / me acorde novamente / momento de ir além da chuva...". Tais dizeres sugerem a ruptura que, metaforicamente, simboliza a saída da escuridão, do isolamento, para a inserção no convívio social, quebrando, assim, uma das maiores barreiras do preconceito com relação à deficiência, barreira que o próprio garoto sustenta.

Dessa forma, temos um convite implícito estendido a todo espectador do curta-metragem, para refletir sobre as questões trabalhadas nas cenas, como: a inclusão, as dificuldades enfrentadas pelos deficientes, o preconceito, o medo que sentem de interagir com os demais, a necessidade de superação dos paradigmas e dos próprios limites.

Considerações finais

Este trabalho foi impulsionado pelo nosso desafio, enquanto professores-pesquisadores, em investigar a organização dos recursos multimodais no gênero discursivo curta-metragem, de forma que tanto contemplássemos os textos que circulam na esfera digital, conforme indicam os documentos educacionais norteadores, como também estabelecêssemos uma interseção com a sala de aula, via leitura dos múltiplos sentidos decorrentes dos elementos linguísticos e dos recursos multissemióticos explorados na construção dos sentidos. Para tanto, elegemos como *corpus* o curta-metragem *O Presente* (2014) por entendermos que ele permite ao

professor contemplar as proposições anteriores e, também, abordar a temática inclusão/cidadania.

Assim, trilhamos o percurso metodológico que contemplou a tríade: textos multimodais, cidadania e escola, enfocando o percurso de sentidos gerados pela junção da imagem, das cores, da luz, do som e do movimento.

O resultado desse estudo indicou que a partir da análise do gênero curta-metragem foi possível apontar diversos caminhos de abordagem de cada elemento composicional, desde o enquadramento até os recursos multimodais empregados, como eles se materializam e sua influência na construção da narrativa fílmica. O trabalho com gêneros multissemióticos e de grande recorrência na atualidade é uma urgente demanda social e educacional. É necessário oportunizar ao alunado o contato com variados recursos: imagéticos, sonoros, linguísticos e, até mesmo sensoriais, para que ele possa reconhecer os sentidos emanados.

Além disso, ratificamos a relevância da inserção, nas aulas de Língua Portuguesa, de temas que propiciem reflexões profundas, como a inclusão do deficiente, a autoaceitação, a quebra de paradigmas sociais, o preconceito, entre outros. Sabemos que o período da etapa escolar é um terreno fértil para tratar de questões sociais importantes e que compõem a vida do indivíduo enquanto cidadão. Por isso, não se pode negligenciar atividades, textos e gêneros que apresentam essas temáticas, assim como orienta a BNCC.

Entendemos, também, que a análise e organização que propusemos é apenas uma das diversas possibilidades existentes para a abordagem e a interpretação do curta-metragem *O presente* (2014). Logo, cabe a cada professor leitor, a partir de sua realidade e do contexto de seus alunos, enfatizar o que lhe for mais conveniente em termos de análise ou,

até mesmo, ampliar as reflexões propostas, direcionando-as para outros temas e interpretações.

Quanto ao enquadramento, pudemos perceber que estão dispostos em razão do plano, do tempo e do ângulo. Essa escolha depende da proposta que o diretor tem para cada cena e para as respectivas tomadas que irão compor o vídeo. O enquadramento é muito importante, porque expressa sentimentos e significados relevantes à trama, propiciando para o espectador melhor entendimento da mensagem que se quer transmitir. Por isso, elaboramos o quadro 5, que traduz o enquadramento quanto aos planos; o quadro 6, que faz uma menção ao tempo; e o quadro 7 que reproduz o ângulo de um vídeo.

Tais recursos podem ser utilizados em sala de aula pelo professor sob diversas perspectivas: expor a noção de espaço, a composição de cena/ambientação e as respectivas tomadas que a compõem; mostrar os ângulos e as mensagens que transmite; enfatizar os personagens, os objetos e os objetivos; propor análise do senso estético e narrativo do percurso da linguagem e das diversas outras possibilidades que estão abertas à imaginação. Essas e outras abordagens podem despertar a curiosidade do aluno, que é movida pela inquietação provocada.

Portanto, finalizamos esta pesquisa com a convicção de que o curta-metragem *O presente* (2014), em seu formato de apenas 4 minutos e 19 segundos, abre infinitas possibilidades para explorar a multimodalidade e expor o rico conjunto de signos nela presente, podendo despertar o aprendizado dos alunos de forma lúdica, consciente e interativa.

Referências

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, United Kingdom, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1995.

COALA, Fábio. **Perfeição**. Disponível em: https://mentirinhas.com.br/perfeicao/. Acesso em: 17 maio 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). Gramática de la multimodalidad. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés "A grammar of multimodality", 2009. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, Málaga, n. 98–99, p. 93–152, ene./jun. 2009.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 4. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1990.

GERBASE, Carlos. **Primeiro filme**: Descobrindo – Fazendo – Pensando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012. Disponível em: http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/. Acesso em: 17 maio 2019.

HOFFMAN, Jennifer. **Blended Learning**. USA: ASTD Press, 2011. Disponível em: http://www.christenseninstitute.org. Acesso em: 20 maio 2019.

FREY, Jacob. **About Me**. Jacob Frey: Character Animator, 2016. Disponível em: http://www.jacobfrey.de/. Acesso em: 17 maio 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Ideologia**. 9. ed. São Paulo: Global, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Hamilton. "O presente", o menino e o cão deficiente. Disponível em: https://www.casadaptada.com.br/2016/03/o-presente-o-menino-e-o-cao-deficiente/. Acesso em: 17 maio 2019.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

PARANÁ. **Diretrizes para Uso das Tecnologias Educacionais**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/diretrizes_uso_tecnologia.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s). *In*: CONGRESSO SOPCOM, VI, Lisboa, 2009. **Atas**... Lisboa: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação 2009. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

PEREZ, Clotilde. **Signos da marca**: expressividade e sensorialidade. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

PINHO, Ednéia de Cássia Santos. **Argumentação e multimodalidade no ensino de leitura do gênero anúncio publicitário**. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

O PRESENTE. Direção: Jacob Frey. Alemanha: Filmakademie Baden-Württemberg, 2014. 1 curta-metragem (4 min),

sonoro, color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WjqiU5FgsYc . Acesso em: 3 jun. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. (org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ZEALAND. The Present. Intérprete: Zealand. *In*: **The Present (single)**. München: Dr. Sauter Musikverlag, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9m8ylDbBQhk. Acesso em: 4 jun. 2020.

4

live-action

Caverna do Dragão: *live-action* e o funcionamento da memória discursiva na publicidade

Ana Maria de Souza Valle Teixeira[1]

Julianne Rosy do Valle Satil[2]

Por que a imagem? Porque ela oferece – ao menos em um campo histórico que vai do século XVII até nossos dias – uma possibilidade considerável de reservar a força: a imagem representa a realidade, certamente; mas ela pode também conservar a força das relações sociais (e fará então impressão sobre o espectador).

Jean Davallon

O universo publicitário costuma estar atento às necessidades e desejos humanos. A publicidade, enquanto conjunto de dispositivos que visa à comunicação centrada na esfera comercial, ao longo da história tem passado por modificações para atingir mais efetivamente seus objetivos. Atualmente, diferentes mídias são exploradas: um filme publicitário, que até há alguns anos, tinha foco apenas nos horários reservados em emissoras de TV, hoje é disponibilizado nas mais diversas plataformas digitais de comunicação, como: *YouTube*, *Facebook* e *Instagram*.

1 Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – PPGEL/UEL (2009). Atualmente, é doutoranda no mesmo programa. E-mail: amsvalle@gmail.com

2 Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – PPGEL/UEL (2015). Atualmente, é doutoranda no mesmo programa. E-mail: juliannerosydovallesatil@gmail.com

No mundo virtual, a presença de materialidades híbridas – compostas de elementos do verbal e do não verbal – é extremamente comum, produzindo peças publicitárias cada vez mais pensadas em seus mínimos detalhes. Afinal, atrair a atenção do consumidor e levá-lo a adquirir um produto não é um procedimento tão simples diante da grande variedade de produtos e marcas existentes no mercado.

A publicidade eficiente, nesse processo, constitui-se de maneiras diversas. Em algumas delas, pode ser que não seja fácil identificar que se trata de um anúncio. O cuidado em envolver o consumidor em potencial e transportá-lo para um mundo da fantasia, da afetividade, da infância ou da juventude justifica-se, enquanto prática, possibilitando a aproximação entre produto e clientela.

Com o advento do cinema e principalmente da televisão, o espaço publicitário se transformou inegavelmente. Uma nova mudança ocorreu com a chegada da *internet* e das mídias digitais. Nesse percurso, é notória a forte presença das composições audiovisuais por seu apelo característico, que pode mesclar múltiplas linguagens.

No intuito de promover uma reflexão sobre essa conjuntura, este estudo analisa os sentidos instaurados e movimentados pela materialidade produzida pela campanha publicitária criada pela DPZ&T para promover o automóvel Kwid Outsider, da empresa Renault (2019).

Para realização da análise, buscamos respaldo teórico na Análise de Discurso de linha francesa e Semântica do Acontecimento, por pensarmos que esses dois arcabouços teóricos oferecem ferramentas adequadas para investigarmos questões de linguagem envolvendo o discurso e a enunciação.

Caverna do Dragão: enredo, personagens e narrativa fílmica em *live-action*

A narrativa fílmica *Caverna do Dragão* tem causado frenesi entre o público atento ao universo do cinema e, especialmente, entre os fãs do desenho animado *Caverna do Dragão*, que marcou época no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990.

O comercial baseia-se numa versão final, configurando um episódio inédito, para o seriado animado *Caverna do Dragão* amparando-se em forte apelo emocional, tendo em vista que instaura a memória afetiva do espectador por apresentar um final para uma história amada pelo público, mas que deixou uma grande frustração em seus fãs, que nunca tiveram acesso ao desfecho do enredo. Sobre o uso da imagem, o teórico Jean Davallon afirma que a publicidade:

> Utiliza a imagem em complementaridade com o enunciado linguístico para apresentar – tornar presentes – as qualidades de um produto e conduzir assim o leitor a se recordar de suas qualidades, mas também a fazê-lo se posicionar em meio a um grupo social dos consumidores desse produto; a se situar, a se representar esse lugar. (DAVALLON, 2015, p. 26)

Para isso, a campanha contou com uma produção fílmica, com personagens "de carne e osso", em vez de animação. O protagonista deste (possível e incerto) final foi o automóvel à venda. Sobre a produção dos desenhos animados, afirma Garcia (2010, p. 2): "com o avanço das tecnologias, principalmente com a emergência de ferramentas digitais, os desenhos tradicionais foram sendo modificados e empreendem, hoje, novas formas de linguagem, narrativa e produção".

Live-action, ou ato real, tem sido o termo utilizado para definir os trabalhos que são realizados por atores reais,

ao contrário das animações, desenhadas ou produzidas por computadores. O termo tem sido utilizado para filmes, bem como para jogos eletrônicos que fazem o uso de atores no lugar de imagens animadas.

O cinema tem utilizado este recurso há algum tempo. Muitos super-heróis deixaram os quadrinhos e passaram a figurar em filmes de sucesso hollywoodianos, como Batman, Homem-Aranha, Homem de Ferro e outros. E, mais ainda, a publicidade descobriu que pode tornar reais histórias e personagens como forma de divulgar produtos.

FIGURA 1 – PERSONAGENS NA PEÇA PUBLICITÁRIA E NA ANIMAÇÃO

FONTE: Blog Claraboia (2019)

Live-action explora as noções do real e ficção, ressignificando-as de modo que as personagens que antes pareciam existir apenas na animação infantil são transportadas, de certo modo, para o universo mais adulto. E no caso do texto publicitário, parece-nos que a divulgação do produto ganha força e identidade, cativando a atenção do espectador

para a marca, bem como o seu respeito para com os fãs da série que se sentiam órfãos de um episódio final.

Caverna do Dragão foi um dos primeiros empreendimentos bem-sucedidos da Marvel – empresa famosa na atualidade por produzir sucessos de bilheteria como a franquia *Vingadores*. A série contou com 27 episódios no total, tendo sido o primeiro exibido em 1983.

A animação originou-se do jogo de RPG *Dungeons & Dragons* e apresentou as aventuras vivenciadas por seis amigos que, em um passeio de montanha-russa, acabam sendo transportados a uma terra desconhecida repleta de mistérios, perigos e fantasias. Nesse reino enigmático são orientados pelo Mestre dos Magos e combatem as perversidades de um vilão chamado Vingador.

Agora, vamos conhecer um pouco sobre os pupilos do Mestre dos Magos, são eles: Hank, Eric, Diana, Presto, Sheila e Bobby. Hank é o mais velho e o líder do grupo. Seus olhos são azuis e seus cabelos loiros. É ele quem toma as decisões, costumeiramente baseadas em muita sensatez e senso de justiça. A construção da personagem Hank remete à figura do príncipe encantado, bonito e valente, cujo discurso está presente em contos de fadas. Eric é o cavaleiro, caracterização que contrasta com seu comportamento: é o menos corajoso dentre todos os integrantes do grupo, além de ser o mais egoísta e inseguro também. De família abastada, seus comentários são sempre irônicos. Diana é a acrobata, sobressaía-se na esfera dos esportes antes de ser transportada para esse mundo distante; é muito estimada pelo Mestre dos Magos, destacando-se por sua inteligência e agilidade. Presto é o feiticeiro e suas atitudes desastradas garantem muitas risadas aos telespectadores. É o elemento cômico do grupo e suas mágicas usualmente não saem como o esperado, mas costumam aju-

dar em situações de conflito. Sheila é a protetora de seu irmãozinho, Bobby; é a figura materna do grupo. Sutilmente, o espectador pode perceber que há entre ela e Hank uma intenção afetiva, mas isso nunca foi explorado na série, deixando essa leitura subentendida ao espectador. Bobby é o bárbaro e o irmão mais novo de Sheila. Ele tem apenas 10 anos, é o mais jovem do grupo e é a única criança, pois os outros são adolescentes. Com atitudes imprudentes e imaturas, costuma colocar a si mesmo e o grupo em perigos desnecessários. O Mestre dos Magos é o grande mentor dessa turma de heróis. Apesar de pequenino em estatura, possui muitos poderes: é ele quem protege e ajuda os protagonistas ao longo de todo o enredo. A fiel escudeira de Bobby é um unicórnio e chama-se Uni. Ela não fala, mas é extremamente comunicativa por meio de linguagem própria.

Mas nem só de heróis esta série é constituída. Ainda precisamos comentar sobre os vilões Vingador e Tiamat. Vingador tem uma aparência assustadora, sendo a própria materialização de forças malignas e o maior inimigo do Mestre dos Magos. No passado, ele foi discípulo do pequenino mestre, mas se revoltou contra seus ensinamentos, pois queria mais poder. Apesar de a série não aprofundar o assunto, Mestre dos Magos sempre o chama de "filho". É possível perceber o atravessamento do discurso bíblico, apontando a relação entre o Deus cristão, ser celestial supremo e criador de todas as coisas, e Lúcifer, o belo anjo que se opôs ao seu pai. E, por fim, chegamos a Tiamat, que é o famoso e temido dragão da história. É uma criatura sobrenatural, muito poderosa, possui cinco cabeças, cada uma com um poder diferente. Tiamat é um forte inimigo que amedronta até mesmo o Vingador.

Dessa forma, nesse ambiente conflituoso – mas no qual também existe a amizade, o companheirismo e a união

– há o contraste entre o bem e o mal. Assim, a construção das personagens e as referências que elas carregam, abordando, principalmente, aspectos da essência humana, haja vista que temos reafirmações e reconfigurações de significados, aproxima o espectador da história, na qual ele pode se identificar com alguma dessas características ou situações de superação. Toda essa relação operada pelo espectador só é possível por meio da *memória discursiva* – também chamada de *interdiscurso* –, que é uma instância da coletividade, instrumento fundamental para a investigação da materialidade audiovisual que compõe nosso *corpus* de estudo, concepção sobre a qual discorreremos neste trabalho.

A imagem e o discurso publicitário

Sobre a materialidade que analisamos, ressaltamos a impossibilidade de se investigar todos os elementos que a constituem, pois este é um lugar profícuo para a produção de inúmeras pesquisas e, por isso, esgotamento do tema não é nosso propósito aqui. A narrativa fílmica que compõe nosso *corpus* possui muitos recursos como imagens no estilo *live-action*, efeitos visuais, e todo um trabalho com a sonoplastia. Por isso, vamos nos servir de alguns desses recursos para construir nossa análise, promovendo uma leitura discursiva e a relacionando, também, às condições de produção do filme, as quais são configuradas pela esfera publicitária.

Para a construção desta materialidade discursiva na combinação audiovisual há uma porção de elementos que se unem, tais como som, movimento, cores, enredo, atuação das personagens etc.:

> [...] na publicidade, por exemplo, certa relação de cor ou certo contraste de forma retém o olhar e, ao mesmo tempo, quer nos dizer da

> qualidade que distingue um produto dos outros. Essa aproximação escamoteia – se posso dizê-lo – um nível intermediário que teria por homólogo na linguagem o nível das palavras; a linguagem supre aliás essa escamoteação (pode-se sempre descrever uma imagem). Em compensação, essa aproximação possui a vantagem de trabalhar sobretudo com os sistemas de oposição e simultaneamente com as relações entre emissor, receptor, mensagem e contexto. É porque a imagem é antes de tudo um dispositivo que pertence a uma *estratégia de comunicação*: dispositivo que tem a capacidade, por exemplo, de regular o tempo e as modalidades de recepção da imagem em seu conjunto ou emergência da significação. (DAVALLON, 2015, p. 28)

Nesta análise, lançamo-nos no desafio de olhar para a imagem como discurso por meio da seleção de algumas imagens que compõem o comercial. Assim, o imagético mostra-se como operador da memória social (PÊCHEUX, 2002 DAVALLON, 2015), que se encontra imersa e compõe um universo formador das chamadas evidências de sentidos, compondo assim, as formações ideológicas.

Nessa ancoragem materialista, sob o viés da Semântica do Acontecimento, a imagem mostra-se como um espaço de enunciação. Para Guimarães (1989, p. 78–79), "a enunciação não é um ato individual do 'sujeito', não sendo também irrepetível. O repetível está na enunciação porque ela se dá no interior de uma formação discursiva. Mas no acontecimento enunciativo se expõe ou pode-se expor o repetível ao novo".

Nesse sentido, compreendemos que a imagem enquanto espaço enunciativo é o lugar onde se cruzam formações discursivas. Assim, não é por meio do indivíduo que a língua é posta em funcionamento, mas pelo interdiscurso, a memória discursiva, dentro de "espaços de enunciação, defi-

nidos como espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer" (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Para compreender como a imagem funciona e produz sentidos no *live-action*, recorremos à análise de Pêcheux (2015) sobre a imagem em seu texto *Papel da memória*, em que escreve: "A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória "perdeu" o trajeto de leitura" (PÊCHEUX, 2015, p. 49).

Pêcheux discute, dessa maneira, o efetivo da imagem. Esta imagem do interdiscursivo é parte constitutiva, mas também é igualmente enjeitada. E assim, o real da imagem é o que não temos acesso, mas a constitui. A imagem é algo que não pode ser dito por meio de palavras, ou mesmo o que não se mostra no verbal, o indizível e o invisível. Souza (2001), vai ao encontro das colocações de Pêcheux (2015), ao expor o caráter interdiscursivo do imagético. A autora escreve que:

> Ao se interpretar a imagem pelo olhar – e não através da palavra – apreende-se a sua matéria significante em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos), produzidas pelo espectador a partir do caráter de incompletude inerente, eu diria, à linguagem verbal e não-verbal. O caráter de incompletude da imagem aponta, dentre outras coisas, a sua recursividade. Quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita. (SOUZA, 2001, p. 73)

Para Tenreiro (2005, p. 47), é preciso refletir sobre "o plano de imagem como algo maior do que o simples enquadramento em determinado foco, posição, mais aproximado ou mais distante da "coisa" filmada. No plano de uma imagem, há um espaço que não é só o enquadrado, mas de significação". Assim, um plano de significação específico rememora outros planos e estruturas que servem que o validem.

Souza (2001), ao tratar da imagem enquanto espaço do indizível e do invisível, usa o termo "textualização lacunar", em que a imagem é um lugar de efeito metafórico, colocando o espectador na relação de proximidade e distanciamento com o fato narrado. Desta maneira, os planos inserem o espectador nas relações de proximidade e distanciamento com o que se narra, e neste espaço é que se constituem subjetividades, tendo em vista que o movimento das imagens, nem sempre permite o movimento dos sentidos por conta do enrijecimento da textualização, característico em linguagens próprias da televisão.

Análise do *corpus*

Sobre o discurso midiático, assevera Narriman Buriti Basilio em *Análise de conceitos psicanalíticos e simbólicos a partir do desenho animado Caverna do Dragão:*

> Da mesma forma que os sonhos contêm o cerne de nossas mais vívidas paixões, as produções midiáticas, como veículo de desejos, devem conter aquilo que nossa alma anela. Não obstante a isso as programações infantis são recheadas de fantasias, conflitos do bem contra o mal (onde o bem geralmente vence), magia, entre outros elementos. (BASILIO, 2014, p. 7)

A memória discursiva é produto do coletivo socializado, por isso viabiliza o funcionamento discursivo e a interpretação por meio de seu suporte – o texto. Neste caso, o texto, despindo-se de seus moldes tradicionais, equivale uma narrativa fílmica produzida em *live-action* pelo domínio publicitário. Michel Pêcheux, filósofo francês e fundador da Análise de Discurso, defende que a "memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador" (PÊCHEUX, 2015, p. 44).

Ao configurar a memória, o teórico também expõe que o conceito se configura quando "'algo fala' (*ça parle*) sempre 'antes, em outro lugar e independentemente'" (PÊCHEUX, 2014, p. 149). Filiada à pesquisa pecheutiana, a linguista Eni Orlandi (2007, p. 87) determina a noção como "o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido". Desse modo, a memória discursiva, para esses autores, constitui-se enquanto já-dito, que se presentifica a cada novo dizer, assim, a cada nova enunciação, produz novos sentidos. A memória é, portanto, parte indissociável do discurso.

A memória discursiva dá-se como esteio semântico de um determinado discurso, seu funcionamento acontece por intermédio da recorrência de enunciados que produzem regularidade discursiva e fazem estar presentes significados previamente construídos nas séries enunciativas.

A narrativa fílmica da Renault, denominada de *Caverna do Dragão* (2019), logo de início introduz aos nossos olhos e ouvidos personagens já conhecidas para aqueles que assistiam à televisão, principalmente, nos anos 80 e 90. Esse espaço de fantasia exibido pela peça fílmica em questão presentifica a infância do espectador, agora adulto, que se vê en-

volvido afetivamente pelo que assiste, marca característica do discurso publicitário.

> Com o declínio das antigas fórmulas e o vislumbro da possibilidade de abarcar novos espectadores, os desenhos animados contemporâneos teceram uma estrutura narrativa mais densa e multifacetada, marcada por deixas intertextuais, paródias, sátiras e por um novo panorama social que coloca a criança e o adulto dentro de uma mesma obra. (GOMES; SANTOS, 2007, p. 75)

A cena inicial surpreende os espectadores com um momento de tensão: os jovens em uma batalha com Tiamat (figura 2). Em apenas 1 minuto e 45 segundos, o anúncio publicitário consegue nos introduzir as personagens e, ainda, tenta trazer um desfecho para a série, a qual deixou uma legião de fãs frustrados, por não saberem como terminaria a história.

FIGURA 2 – O DRAGÃO TIAMAT

FONTE: Sergio Jr. (2019)

A peça audiovisual preocupa-se em reforçar as características das personagens expondo suas qualidades em meio a um ataque violento. Então, vemos Hank (figura 3), o líder do

grupo, com seu arco, arremessando uma flecha flamejante em direção ao inimigo que, neste caso, é o dragão mágico Tiamat.

FIGURA 3 – HANK AREMESSA FLECHA FLAMEJANTE

FONTE: Sergio Jr. (2019)

A liderança de Hank é bem aceita pelo grupo, como se fosse algo natural. Por ser o mais velho entre eles, essa incumbência lhe é destinada. Enquanto sujeitos de uma sociedade em que preceitos ancestrais perduram, a imagem fixada em nossa em mente é a de que a idade traz sabedoria; assim, quanto mais velha uma pessoa for, mais sábia ela será e tomará melhores decisões. Por isso, Hank assume a responsabilidade de proteger, direcionar e zelar pelos integrantes mais novos. É nele que os outros integrantes confiam e buscam orientação.

De forma geral, essa é a memória do que é ser um líder. Hank personifica os comportamentos esperados por aqueles interlocutores que se encontram filiados a uma formação discursiva específica. A formação discursiva "se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2015, p. 41). Nessa perspectiva, integrantes dessa formação discursiva estão determinada ideologia, fator que os leva a ter atitudes

comuns e que são qualificadoras de um grupo. Isso possibilita que alguns sentidos sejam estabilizados na sociedade; a relação entre idade e liderança é um deles. Dando sequência ao enredo do *live-action* analisado, ouvimos, então, a voz de Bobby, o Bárbaro (figura 4), o menor da turma, chamando por seu animal de estimação na dimensão mágica.

FIGURA 4 – BOBBY, O BÁRBARO

FONTE: Sergio Jr. (2019)

Logo, podemos reconhecê-lo, por conta das roupas, do traje de bárbaro e do tacape que, quando batido com força no solo, é capaz de fazer a terra tremer (figura 5) e, ainda, por ouvirmos sua voz infantil chamando por Uni, um filhote de unicórnio.

FIGURA 5 – BOBBY E SEU TACAPE

FONTE: Sergio Jr. (2019)

Em seguida estão todos juntos – Hank, Eric, Diana, Presto, Sheila, Bobby e Uni – fugindo do dragão Tiamat (figura 6):

FIGURA 6 – OS HERÓIS FOGEM DE TIAMAT

FONTE: Sergio Jr. (2019)

Quando as dificuldades envolvendo Tiamat parecem ter terminado, aparece o grande inimigo das crianças, o Vingador, que as persegue enquanto atira raios em sua direção. Mais uma vez, o grupo se defende das investidas do feiticeiro.

FIGURA 7 – OS AMIGOS BUSCAM PROTEÇÃO

FONTE: Sergio Jr. (2019)

Entretanto, quem os salva desta vez é o automóvel à venda (figura 8), que traz a bordo o Mestre dos Magos, guia e mentor do grupo, na dimensão em que estão aprisionados. Então, o automóvel enfrenta terrenos áridos e ataques dos raios disparados pelo Vingador, realiza curvas perigosas até alcançar um portal mágico que leva o grupo de crianças de volta ao seu mundo.

É interessante a possível a relação que pode ser estabelecida com o "cavalo branco" dos príncipes encantados. O veículo da narrativa também é branco e é o responsável por salvar o grupo de amigos. Percebemos, novamente, o funcionamento do interdiscurso, que torna possível o estabelecimento de relações como essa.

FIGURA 8 – RENAULT KWID

FONTE: Sergio Jr. (2019)

Finalmente, as crianças são levadas para casa por meio de um portal mágico, que os deixa no parque de diversão em que estavam quando foram transportados para a dimensão em que habita o Mestre dos Magos, o vilão Vingador (figura 9), o dragão Tiamat e uma infinidade de outras personagens mágicas e tenebrosas.

FIGURA 9 – O VILÃO VINGADOR

FONTE: Sergio Jr. (2019)

O *corpus* analisado une elementos incomuns em um mesmo espaço: heróis com armas mágicas, criaturas sobrenaturais e um automóvel moderno, um bem de consumo, do mundo concreto. Sobre essa complexidade que o audiovisual agrega ao discurso publicitário, o pesquisador Hertz Wendel de Camargo afirma:

> O filme publicitário é, simultaneamente, parte do processo de climatização do objeto, no universo do consumo, e objeto visual igualmente consumido. Como mercadoria imagética, o filme publicitário aclimata o imaginário, em nosso mundo real, naturaliza o irracional ou possibilita o impossível [...]. (CAMARGO, 2016, p. 179)

O seriado animado *Caverna do Dragão* sempre apresentou a personagem Diana (figura 10) como uma de suas figuras mais representativas. Na criação audiovisual para a venda do automóvel Renault, quem toma a direção do automóvel é ela, o que, sem dúvida, é um fato a ser ressaltado, tendo em vista que em um passado não muito distante os negros sequer faziam parte do grupo de prováveis compradores de um automóvel, muito menos uma mulher jovem negra.

FIGURA 10 – DIANA NA DIREÇÃO

FONTE: Sergio Jr. (2019)

Desse modo, além do aspecto saudosista, a produção é construída entrecruzando uma variedade de discursos – entre eles, o publicitário, o infantil e o da fantasia. A narrativa também se mostra interessante ao público atual, mesmo às pessoas que não assistiram à série, pois explora elementos que têm sido valorizados atualmente, que resultam de posições ideológicas favoráveis ao empoderamento feminino e racial. Faz parte das condições de produção do discurso publicitário o direcionamento de produtos a determinados grupos, assim, ao promover a representatividade dessa parcela da população, a Renault enxerga nesse público-alvo compradores em potencial.

Sobre as cenas finais da narrativa fílmica, o que podemos dizer? Seria uma história sem fim? O sujeito-publicitário ao organizar o discurso demonstra que pode, ainda, dar continuidade ao enredo, retomando a própria memória discursiva relacionada ao desenho de animação, o qual não teve um desfecho oficial.

Para conferir ao comercial caracterização ainda mais próxima dos filmes de super-heróis, foi adicionada uma cena pós-créditos que mostra os seis jovens percebendo a presença do Vingador ali, no parque, disfarçado de policial, com um brilho maligno nos olhos. Nenhuma palavra é dita: "repara bem no que não digo", diz o poeta paranaense Paulo Leminski (2010, p. 74); o senso comum afirma que "uma imagem vale mais que mil palavras". Já Eni Orlandi, importante analista de discurso brasileira, assevera: "a linguagem empurra o que ela não é para o 'nada'. Mas o silêncio significa esse 'nada' se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidade de sentidos se apresenta" (ORLANDI, 2007, p. 47).

Nesta cena, o silêncio movimenta sentidos. Da alegria retornamos ao desassossego, seguido pela curiosidade de saber o que virá depois. Toda essa construção é realizada para manter a atenção do espectador e "deixar um gostinho de quero mais", característica marcante do discurso cinematográfico. O espectador vê-se preso, assim, em uma sensação parecida à de antes de ter visto ao comercial, pois sabe que a aventura, na verdade, não terminou definitivamente. Ou seja, a *Caverna do Dragão* ainda permanece sem desfecho absoluto.

FIGURA 11 – VINGADOR DISFARÇADO DE POLICIAL

FONTE: Sergio Jr. (2019)

Em *Caverna do Dragão* notamos uma narrativa linear, em que cada quadro da história é apresentado em sequência. Tanto aqueles que compõem as forças do bem quanto os que fazem parte das forças malignas são facilmente identificáveis, prevalecendo valores como a ética e a amizade. Os heróis sempre tomam decisões e realizam ações consideradas corretas, personificando o ideal de retidão, bondade e confiança.

Algumas considerações

No decorrer deste estudo, gestos de interpretação possibilitaram o refletir sobre questões de linguagem da contemporaneidade. Dentro deste percurso, pensamos a respeito de como os sentidos são produzidos, movimentados e ressignificados em nossa sociedade. Para isso, analisamos o elemento audiovisual enquanto suporte do discurso publicitário, no qual observamos um espaço privilegiado para a significação e representação de sujeitos.

A narrativa fílmica que investigamos, portanto, é uma unidade que dispersa sentidos, empregando linguagem verbal

e não verbal, sons e imagens, com o objetivo de captar, cada vez mais a atenção dos clientes em potencial. Dessa maneira:

> Os meios de comunicação operam imediatamente com o **sensível**, o concreto, principalmente, a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, onde o **ritmo** torna-se cada vez mais alucinante (como nos videoclips). Ao mesmo tempo, utilizam a linguagem **conceitual**, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música se **integram** dentro de um contexto comunicacional **afetivo**, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a conhecer mais favoravelmente.A eficácia de comunicação dos meios eletrônicos, em particular da televisão, se deve à capacidade de articulação, de **superposição** e de **combinação de linguagens** totalmente diferentes – imagens, fala, música, escrita – com uma narrativa fluida, uma lógica pouco delimitada, gêneros, conteúdos e ética pouco precisos, o que lhe permite alto grau de entropia, de interferências por parte de concessionários, produtores e consumidores. (MORAN, 1994, p. 43-44, grifos do autor)

Verificamos, em nosso percurso investigativo, dentro dos moldes da AD, como a memória discursiva pode configurar um meio favorável à compreensão da maneira com que as representações dos sujeitos de uma sociedade são constituídas: "as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes que se alojam na memória" (ORLANDI, 2015, p. 41).

Apresentando constituição elaborada, o enredo se desenrola aos olhos do espectador e, em muito pouco, lembra uma peça publicitária. O universo fantástico e o mundo real combinam-se nessa narrativa fílmica, infância e vida adulta conectam-se em um processo de aproximação e persuasão deste consumidor em potencial. Adversidades são superadas,

o bem triunfa no final e um ambiente harmônico é estabelecido, o que satisfaz e tranquiliza o espectador que anseia estar em paz consigo mesmo, anseia por equilíbrio. Renault Kwid é aquele carro com o qual você vai enfrentar as maiores aventuras, mas é também o carro que te levará em segurança para casa. Temos certeza de que, no universo da *Caverna do Dragão*, a aventura ainda não terminou.

Referências

BASILIO, Narriman Buriti. **Análise dos conceitos psicanalíticos e simbólicos a partir do desenho animado Caverna do Dragão**. 27 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4658/1/PDF%20-%20Narriman%20Buriti%20Bas%C3%ADlio.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BLOG CLARABOIA. **'Caverna do Dragão' ganha episódio 'final'. Live-action deixa internet impactada**. 26 maio 2019. Disponível em: https://blogclaraboia.blogspot.com/2019/05/caverna-dragao-filme-renault-live.html. Acesso em: 28 maio 2020.

CAMARGO, Hertz Wendel de. Mito, consumo e imaginário: estruturas mágico-totêmicas no filme publicitário "Os últimos desejos da Kombi". **Culturas Midiáticas**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 166-182, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/29370. Acesso em: 10 jul. 2019.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte da memória? *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. 4. ed. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015. p. 21-34 .

GARCIA, Thais Schauenberg. **Sobre fantasia e sociedade**: Análise das narrativas dos desenhos animados Naruto e Caverna do Dragão. 21 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em comunicação social) – Centro de Educação Superior Norte, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: http://www.bibli.fae.unicamp.br/download/apostila_abnt.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

GOMES, Luciana Andrade; SANTOS, Laura Torres S. dos. O double coding na animação: a construção do desenho animado contemporâneo para adultos e crianças. **INOVCOM – Revista Brasileira de Inovação Científica em Comunicação**, v. 2, n. 2, p. 74–81, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. **Enunciação e História**. História e Sentido na linguagem. Campinas: Pontes, 1989, p. 71–79.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

LEMINSKI, Paulo. **Catatau**: um romance–ideia. São Paulo: Iluminuras, 2010.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **INTERCOM – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 38–49, jul./dez. 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Tradução: Eni P. Orlandi et al. Campinas: Ed.Unicamp , 2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. 4. ed. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015, p. 43–51.

SERGIO JR. **RENAULT CAVERNA DO DRAGÃO – COMERCIAL COMPLETO – 2019**. 2019. 1 vídeo (1m45s), sonoro, dublado, color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Piq-CW9ZIJY. Acesso em: 28 maio 2020.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Rua**, Campinas, v. 7, n.1, p. 65–94, 2001.

TENREIRO, Carlos Alberto Ferreira. **O sentido na rua, no meio do redemoinho**: Espessuras e sinfonia atravessada nos entremeios de coberturas telejornalísticas em torno do funeral de Mario Covas. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

5

cinema brasileiro

Aspectos jurídicos de *A partilha*, de Miguel Falabella, sob a perspectiva do inventariante

Jéssica Nágilla Hagemeyer[1]
Wagner Corsino Enedino[2]
Vanessa Hagemeyer Burgo[3]

A análise de textos literários sob a perspectiva de outros ramos do conhecimento tem ganhado espaço no campo dos estudos literários com as pesquisas desenvolvidas por meio da literatura comparada. Embora o nome seja sugestivo, a literatura comparada não pode ser entendida apenas como um sinônimo de comparação. Segundo Tania Franco Carvalhal (2006), a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas pelo fato da comparação, como recurso analítico e interpretativo, proporcionando a esse tipo de estudo literário uma investigação apropriada de seus objetos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe.

Dessa forma, aliar os estudos da literatura comparada às ciências jurídicas é ampliar a perspectiva de discussão e

1 Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas, e mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela mesma instituição. E-mail: jessicahagemeyer@hotmail.com

2 Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de São José do Rio Preto e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. É Professor Associado IV na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. E-mail: wagner.corsino@ufms.br

3 Possui pós-doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas. E-mail: vanessahburgo@hotmail.com

compreensão sobre os diversos elementos que permeiam o contexto sociojurídico atual. O intercâmbio de conhecimento entre duas áreas, no caso, Literatura e Direito, permite, além da acessibilidade de informações dessas duas searas, o desenvolvimento da opinião crítica sobre temas cotidianos, que, muitas vezes, passam despercebidos pela sociedade como, por exemplo, questões de disputa patrimonial entre familiares, tolerância de visões de mundo distintas, limites da tutela judicial sobre o indivíduo, entre outros.

Nesse sentido, esta pesquisa visa a analisar os aspectos jurídicos encontrados na peça teatral *A Partilha* (1991), de Miguel Falabella, sob a perspectiva do inventariante, tendo em vista que ele retrata, de forma autêntica, as frequentes desavenças familiares durante o período de abertura do inventário e partilha de um parente falecido que deixa bens a seus herdeiros. Pretendemos, então, estabelecer as relações sociojurídicas entre os diálogos das personagens e os problemas comuns enfrentados durante a fase de escolha do inventariante.

Seguindo o método qualitativo descritivo, o aporte teórico deste trabalho está fundamentado na vertente da literatura comparada, especificamente, na interação entre Direito de Família e Sucessões e Literatura. Recorremos aos conceitos literários e aos estudos teatrais, cujos pilares são Candido (1993), Carvalhal (2006) e Magaldi (1994), aliados aos conceitos jurídicos contidos em Gagliano e Pamplona Filho (2017) e Venosa (2014).

Literatura Comparada: o direito sucessório em *A Partilha*

A literatura comparada é um ramo da teoria literária muito difundido hodiernamente, haja vista que propicia a interdisciplinaridade entre diversas áreas do conhecimento.

Desde seu nascimento, no século XIX, essa vertente demonstra que a base dos estudos literários é construída a partir do constante diálogo entre textos e culturas. Não há como desvincular o estudo da literatura brasileira do estudo da literatura comparada, ou, mais especificamente, da atividade crítica desenvolvida sobre ela, uma vez que, conforme Antonio Candido (1993, p. 211), "estudar literatura brasileira é estudar literatura comparada".

Iniciada na França, a literatura comparada passou por algumas modificações no campo metodológico até o presente momento. Com o despertar das literaturas nacionais, Baldensperger (1994, p. 70) elucida que italianos, franceses, alemães e ingleses estimulavam uma disputa literária patriótica, comparando valores comumente incomensuráveis para demonstrar, por exemplo, que Shakespeare era superior ou inferior a Corneille ou que os clássicos modernos são ou não verdadeiros clássicos. Todavia, com o passar dos anos, a literatura comparada deixou de exercer a função "internacionalista", vinculada à corrente de pensamento cosmopolita da época, para transformar-se em uma disciplina que dialoga com diferentes campos das Ciências Humanas (CARVALHAL, 1991, p. 9). Nesse sentido, cumpre mencionar a definição de Remak acerca do tema:

> A literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre literatura de um lado e outras áreas do conhecimento e crença, como as artes [...] filosofia, história, as ciências sociais (política, economia, sociologia) as ciências, religiões etc. de outro. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras, e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana (REMAK, 1971, p. 1 *apud* CARVALHAL, 1991, p. 12)

Com base nessa conceituação, pode-se dizer que a literatura comparada possui uma característica interdisciplinar que possibilita a discussão de assuntos diversificados por meio da interação entre diversos ramos do conhecimento. Desse modo, esse estudo se faz pertinente, haja vista que a literatura comparada, aliada, nesse caso, ao teatro e às ciências sociais aplicadas, pode ser considerada um canal de aprendizagem de questões sociojurídicas tanto para a sociedade quanto para os estudiosos das áreas da literatura e do direito.

Nesse sentido, abordar as questões jurídicas encontradas na peça teatral *A Partilha* (1991), de Miguel Falabella, por meio da literatura comparada associada ao estudo das personagens, se faz pertinente, uma vez que a peça se mostra como uma alternativa bastante próxima da realidade para analisar o direito sucessório e suas implicações no ambiente familiar durante o processo de inventário e partilha de bens da pessoa falecida. Assim, o recorte a partir das personagens possui a relevante função de canalizar as ideias do texto literário e cristalizar a camada imaginária do público. Para Anatol Rosenfeld (1972), a personagem é responsável pela composição da obra, pois representa os seres humanos, com traços definidos, inseridos num grande espaço de valores sociais, morais e políticos para viver situações exemplares de um modo exemplar.

Por outro lado, convém esclarecer que o Direito é um ramo da ciência social aplicada embasado por um conjunto de princípios e normas que regem as relações interpessoais. O Direito de Família, que é a subárea destacada neste trabalho, é uma das mais conturbadas dentro do âmbito jurídico, devido ao fato de que, na maioria das vezes, envolve conflitos próprios entre parentes por motivos patrimoniais e afetivos. Além disso, no Direito de Família é muito comum abrir-se o debate em relação à regulamentação de temas que colidem

com as tradições da família brasileira como, por exemplo, proteção da família multiparental, reconhecimento de paternidade socioafetiva e tutela do casamento homoafetivo. Logo, a pesquisa voltada para a análise dos aspectos jurídicos sob a perspectiva do inventariante traz para o presente estudo um viés sociológico necessário para a melhor compreensão dos ditames legais no que tange aos assuntos do Direito de Família e Sucessões.

Segundo Gagliano (2017, p. 36), compreende-se por Direito das Sucessões o conjunto de normas que disciplinam a transferência patrimonial de uma pessoa, em função de sua morte. Assim, a modificação da titularidade de bens é o objeto de investigação deste especial ramo do Direito. Porquanto, além de ser uma obra teatral de grande destaque no cenário brasileiro que, inclusive, foi transformada em filme em 2001, *A Partilha* (1991) foi selecionada como *corpus* deste trabalho justamente porque narra a história de quatro irmãs, com visões totalmente distintas de mundo, que entram numa disputa pela herança da mãe falecida. Trata-se de uma peça repleta de traços característicos das desavenças familiares, as quais propiciam o debate e a investigação das novas constituições de família, da tutela de direitos individuais dentro do coletivo parental, dos limites jurídicos e sociais da transmissão de patrimônio do falecido para os herdeiros e da responsabilidade do inventariante nas questões sucessórias.

A utilização do teatro nessa pesquisa justifica-se pelo fato de este ser uma instituição em que o entretenimento se conjuga ao ensinamento, ao passatempo e à educação, conforme assinala Schiller (1991, p. 47). Assim, é possível coadunar o estudo jurídico com as relações sociais contemporâneas por meio do teatro e da literatura, já que ambas as áreas humanizam a linguagem jurídica, que, muitas vezes, é extrema-

mente técnica e ininteligível para boa parte da população. O teatro, por meio da realidade eloquente que se transmite no palco pela personagem, se mostra como o caminho ideal para trazer o debate acerca de temas cotidianos que envolvam o direito, uma vez que a história é transmitida com tanta realidade e persuasão que facilita a internalização dos assuntos ali problematizados (MAGALDI, 1994, p. 8).

Por esse motivo, a personagem teatral é a peça chave para o desenvolvimento desta pesquisa, haja vista que é ela quem irá se dirigir diretamente ao público dispensando a mediação do narrador, como no livro, e exteriorizar os sentimentos e as dificuldades enfrentadas na trama com o corpo, olhar, voz etc (PRADO, 1972, p. 64-70). Portanto, é a partir dessa expressão teatral que os pontos jurídicos relevantes para o estudo serão abordados, uma vez que:

> Não são mais as palavras que constituem as personagens e seu ambiente. São as personagens (e o mundo fictício da cena) que "absorveram" as palavras do texto e passa a constituí-las, tornando-se a fonte delas — exatamente como ocorre na realidade (ROSENFELD, 1972, p. 21).

Diante disso, por intermédio do teatro e do estudo das personagens da peça *A Partilha* (1991), pretende-se explorar os aspectos controversos da parte sucessória suscitados na obra. Criada em 1991, a peça de Miguel Falabella foi uma notória produção brasileira que, inclusive, foi transformada em filme dez anos depois devido ao sucesso no teatro. Trata-se da morte de uma matriarca que deixa para suas quatro filhas, Selma, Regina, Maria Lúcia e Laura, um belo apartamento na cobertura em Copacabana, juntamente com alguns móveis e objetos de antiguidade. Após anos afastadas, as irmãs se reencontram durante o enterro da mãe para fazerem um levantamento dos bens da família, realizarem a

partilha e rediscutirem suas próprias vidas. Durante o desenrolar da peça, fica evidente que as personagens são a expressão de diferentes contrastes de um mesmo mundo.

No que concerne às características das personagens, Selma é a mais velha e conservadora das irmãs. A ela restou a incumbência de cuidar da mãe depois que cada irmã resolveu seguir seu caminho. Casada com um militar, Selma leva uma vida disciplinada e monótona no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Regina, por sua vez, é taxada como a liberal, independente e autossuficiente, a qual não possui um relacionamento sério há anos e se sente confortável com essa situação. Já Maria Lúcia é considerada a irmã requintada e desapegada que abandonou um casamento convencional e o filho no Brasil para viver um grande amor em Paris. E, por fim, Laura é a irmã caçula, intelectual e viciada em trabalho, que surpreende as irmãs com suas atitudes, sobretudo quando se assume homossexual. Porquanto, são quatro irmãs com grandes histórias que se entrelaçam pela família, pelas lembranças de um passado e pela dificuldade de dividir os bens da herança sem conflitos sentimentais.

Do ponto de vista jurídico, a peça *A Partilha* é uma história rica em elementos do estudo forense, uma vez que compreende um enredo com diferentes perspectivas do mesmo ponto controverso: a herança da mãe falecida. O Direito Sucessório contempla a parte final do *Código Civil Brasileiro* (BRASIL, 2002), que se inicia no artigo 1.784 e se encerra no artigo 2.046. Nesse intervalo de normas, há a previsão das diversas situações que podem acontecer antes, durante e depois da transmissão dos bens do ente falecido, como por exemplo, a renúncia da herança, a representação do herdeiro falecido pelos filhos ou outro ente próximo na linha sucessória, os casos de deserdação, de herdeiros testamentários, entre tantos outros eventos.

Conforme salienta Venosa (2014, p. 43), a definição de herança abarca a noção de patrimônio, a qual não compreende somente o mero conjunto de bens corpóreos deixado pelo falecido, mas também toda a gama de relações jurídicas economicamente valoráveis de uma pessoa, seja ela física ou jurídica. Dessa forma, o patrimônio corresponde tanto aos montantes líquidos – conjunto de bens e créditos, deduzidos os débitos– quanto os brutos, relações jurídicas sem essa dedução. Portanto, seguindo essa lógica, um patrimônio deixado como herança pode conter mais dívidas para saldar do que bens a serem divididos, por exemplo.

De acordo com o artigo 1.784, do *Código Civil Brasileiro* (BRASIL, 2002), a abertura da sucessão ocorre no momento da constatação da morte comprovada do *de cujus* (expressão latina que se refere à pessoa que morreu). Nesse momento, transmite-se, automaticamente e imediatamente, o domínio e a posse da herança aos herdeiros legítimos e testamentários, situação que decorre do princípio do "*Droit de Saisine*". Na verdade, esse princípio se trata de uma ficção jurídica, que pretende impedir que o patrimônio deixado fique sem titular enquanto se aguarda a transferência definitiva dos bens aos sucessores do falecido (GAGLIANO, 2017, p. 63).

No entanto, é necessário instaurar o inventário para verificar o que foi deixado e o que foi transmitido para que, posteriormente, seja feita a partilha dos bens móveis e imóveis arrolados nesse documento. É justamente nesse lapso temporal entre a instauração do inventário e a finalização da partilha que os desentendimentos familiares acontecem e que se iniciam as dúvidas quanto ao quinhão que cabe a cada um, quem tem preferência para ficar com determinado objeto, entre outros questionamentos. A partir dessa esfera de incerteza é que o presente estudo se faz pertinente, já que irá

elucidar uma das etapas importantes do processo de sucessão por meio das relações interpessoais contidas na peça teatral: a escolha do inventariante.

Os diálogos do prólogo de *A partilha* sob a perspectiva do inventariante

No sentido de exemplificar a figura do inventariante, isto é, a pessoa responsável pela administração dos bens da herança antes de efetivada a partilha, selecionamos alguns excertos do prólogo da peça. Ao inventariante atribui-se a incumbência de gerir e representar o espólio – conjunto de bens deixados pelo falecido ainda sem a divisão definitiva aos herdeiros – em todos os atos judiciais ou extrajudiciais como se seus o fossem. Por esse motivo, essa função é muito disputada pelos familiares mais próximos e interessados na herança, bem como é de máxima importância no processo de inventário.

No prólogo da peça, visualiza-se a extrema necessidade de Selma ressaltar em diversos trechos do enterro que foi ela quem cuidou da mãe doente até a morte quando as outras irmãs se esquivaram dessa obrigação. Inclusive, deixa clara a mágoa que sente pelas irmãs, tendo em vista a árdua tarefa que lhe foi "imposta" e cumprida sozinha, bem como o desejo de ser reconhecida por todos os préstimos que fizera até o momento, conforme podemos observar nos diálogos abaixo:

> REGINA – Ela está com uma cara tão tranquila...
> SELMA – É. Mas penou muito coitada... Eu é que sei.
> REGINA – Você tratou de tudo?
> SELMA – Claro.
> REGINA – *(incrédula)* Você mesma escolheu o caixão?
> SELMA – Alguém tinha que escolher. Você some, a Laurinha vive enfiada no jornal. Se eu

não tomasse as providências, mamãe ia acabar num saco.
REGINA – Não estou te criticando. Não precisa ficar nervosa.
SELMA – Vocês deviam me agradecer, isso sim... [...]
LAURA – Eu acho que sei porque [sic] você colocou esse vestido nela. Uma vingançazinha particular...
SELMA – *(aumenta a voz)* Olha aqui, Laurinha, se você veio me provocar no velório da mamãe, eu acho bom nem ficar pro enterro, porque eu perco a cabeça, viu?
REGINA – Selma, fala baixo! Tá todo mundo olhando ali na outra capela... *(T)* Laurinha, não começa, pelo amor de Deus...
LAURA – *(gesto de carinho, Selma recusa)* Desculpa, Selma, vai... eu não quis te provocar. *(T)* Cadê a Maria Lúcia, gente?
(Maria Lúcia aparece, esbaforida, no fundo da cena. Ainda tem a nécessaire nas mãos. O chapéu meio torto, ela procura a capela perdida Laurinha a vê.)
LAURA – Olha lá. Falando no diabo, ele aparece.
REGINA – Que chique! De chapéu e tudo...
SELMA – Maria Lúcia sempre quis se exibir. Olha lá, completamente cega! Por que é que não põe os óculos de uma vez por todas?
REGINA – *(chama)* Maria Lúcia! Maria Lúcia!
(Maria Lúcia se aproxima. Beija as irmãs. Selma é a última a ser beijada. Fica ressentida.)
SELMA – Veio chique, heim? Quem vê, não diz que vai enterrar a mãe.
MARIA LÚCIA – Se é pra ser agredida, faço a volta daqui!
SELMA – *(rosna)* Precisava vir de chapéu?
MARIA LÚCIA – Não dá pra acreditar, Selma. Você não vê há dois anos e vai me infernizar por causa da porra de um chapéu? *(T)* Quer me dar licença? *(Ela se aproxima do caixão e fica olhando, pensativa.)*
REGINA – Deixa ela em paz, Selma. O que é que deu em você? Você está insuportável!

LAURA – *(olhando pela janela)* O trânsito está insuportável. *(T)* É pra piorar, parece que vai cair um temporal horrível. Deve ser por isso que não chega ninguém.
SELMA – Eu tô cansada. Fiz o que podia. Minha consciência está tranquila. Fiquei ao lado dela até o fim, mesmo sabendo que ela ia preferir qualquer outra filha... Você tem razão, Laurinha. Esse vestido deve ter sido uma vingançazinha particular. Inconsciente, mas foi...
[...]
LAURA – Eu acho melhor a gente tomar uma providência e ir chamar um padre, antes que a chuva aumente.
SELMA – Vai você. Eu já fiz muito.
REGINA – *(irrita-se)* Que mania é essa, agora, Selma? Eu fiz isso, eu fiz aquilo... Todas nós fizemos o que pudemos. Se você acha que fez mais, não faz nada...
LAURA – A Selma sempre teve essa mania. Faz pra depois jogar na cara.
MARIA LÚCIA – Eu não vou abrir a minha boca, porque se eu falar...
SELMA – Se você falar, o que, Maria Lúcia? Pode falar. Eu acho até bom você dizer o que pensa logo, porque nunca se sabe quando é que você vai aparecer novamente. Durante todo o tempo em que a mamãe esteve doente, você foi incapaz de vir ao Brasil, incapaz de pegar um avião pra vir ver como eram [sic] que as coisas estavam. E, agora, você quer falar o que?
[...]
REGINA – Vamos falar mais baixo. *(falando alto)* Se nós começarmos a brigar agora, as coisas vão mal. Nós temos milhares de coisas pra resolver juntas.
SELMA – Mas é claro: a partilha! É só no que vocês estão interessadas. Vender tudo o que for possível e ponto final.
LAURA – Se você não está interessada, Selma, pode abrir mão da sua parte. Nenhuma de nós vai reclamar.

> REGINA – *(cada vez mais irritada)* Você tem coragem de dizer isso na minha cara, Selma? Será que você não lembra de tudo o que eu fiz por você? Todas as barras que eu segurei por sua causa?
> SELMA – E sou eu quem gosta de jogar na cara...
> MARIA LÚCIA – Você gosta é de magoar os outros. Você sempre foi assim: diz o que quer e finge que não disse nada. Todas nós sabíamos que a mamãe estava mal, há mais de um ano que ela não reconhecia ninguém. Agora, você jogar na minha cara que eu não quis ajudar, Selma... Com franqueza, é muita mesquinharia...
> LAURA – Você não quis ajudar, não. Você não pode. Isso não muda nada, Maria Lúcia. Também não começa a se fazer de vítima.
> [...]
> REGINA – Mas o que foi que deu em vocês? Vamos parar de brigar? Vocês querem começar a partilha aqui? Vamos dividir o que? As coroas, as velas, a mamãe?
> *(Ouvem-se uns psius, vindos das capelas ao lado. Elas param.)* (FALABELLA, 2001, p. 4-8).

Por meio dos diálogos acima, observa-se a nítida liderança de Selma em relação às irmãs, pois foi ela quem cuidou da genitora nos últimos anos e se prontificou a realizar os preparativos do enterro, além de ter conhecimento dos bens da falecida mãe. Logo, Selma é a típica figura do inventariante provisório, do inciso II, na ordem prevista no artigo 1.797 do Código Civil (BRASIL, 2002).

> Art. 1.797. Até o compromisso do inventariante, a administração da herança caberá, sucessivamente:
> I – ao cônjuge ou companheiro, se com o outro convivia ao tempo da abertura da sucessão;
> **II – ao herdeiro que estiver na posse e administração dos bens, e, se houver mais de um nessas condições, ao mais velho;**
> III – ao testamenteiro;

> IV – a pessoa de confiança do juiz, na falta ou escusa das indicadas nos incisos antecedentes, ou quando tiverem de ser afastadas por motivo grave levado ao conhecimento do juiz. (BRASIL, 2002, grifo nosso)

Segundo o artigo 611 do Código de Processo Civil (BRASIL, 2015), o processo de inventário e de partilha deve ser instaurado dentro de 2 (dois) meses, a contar da data que pessoa falece. Nesse período, até que o inventariante preste o compromisso perante o juiz, o espólio ficará na posse de um administrador provisório, o qual, provavelmente, será o futuro inventariante judicial, já que o procedimento judicial também prevê os requisitos similares para a designação do inventariante.

O sentido do referido dispositivo legal é prestigiar aquele que faça parte do núcleo familiar e que, em tese, estará na efetiva administração dos bens da herança. Por essa razão a precedência do cônjuge ou companheiro, sucedido pelo herdeiro que estiver na posse e administração dos bens, observado o critério de maior idade, neste último caso, é utilizada para a escolha de um único administrador, caso haja mais de um herdeiro nessas condições (CARVALHO, 2017, p. 889). Na peça, visualizamos Selma como a pessoa capacitada para exercer tal função, pois além de ser a mais velha, era quem tinha conhecimento do acervo de bens da herança e já estava, mesmo que indiretamente, na posse e administração dos bens da genitora.

Caso a mãe falecida possuísse um cônjuge sobrevivente, que não estivesse separado da mesma, este é quem seria o inventariante provisório, independentemente dos encargos exercidos por Selma. Por outro lado, sendo a mãe viúva, mesmo que as outras irmãs dividissem as tarefas de cuidar da genitora, ainda assim, Selma seria, legalmente, a inventariante provisória do espólio de sua mãe, visto que é a mais velha e o

Código Civil (BRASIL, 2002), em diversos assuntos, contempla o primogênito ou a pessoa com mais idade.

Ultrapassada a fase anterior ao inventário, conforme o artigo 617 do Código de Processo Civil (BRASIL, 2015), o juiz é quem decidirá, dentre os herdeiros, a pessoa que administrará os bens durante o processo de inventário e partilha do falecido. Há, entretanto, a possibilidade de os sucessores estabelecerem quem será o inventariante, independentemente da ordem elencada abaixo, com base no artigo 190 do mesmo Código (BRASIL, 2015)[4]. Para tanto, é necessário que os herdeiros sejam capazes, ou seja, todos maiores de idade e plenamente habilitados para os atos da vida civil, e estejam de comum acordo sobre a pessoa escolhida, situação pouco comum no cotidiano forense. De qualquer forma, o juiz controlará a validade desse ato para que não ocorram situações de fraude, contrárias à lei ou que prejudiquem direitos das pessoas envolvidas. A ordem fixada para a nomeação do inventariante é a seguinte:

> Art. 617. O juiz nomeará inventariante na seguinte ordem:
> I – o cônjuge ou companheiro sobrevivente, desde que estivesse convivendo com o outro ao tempo da morte deste;
> **II – o herdeiro que se achar na posse e na administração do espólio, se não houver cônjuge ou companheiro sobrevivente ou se estes não puderem ser nomeados;**

4 Art. 190. Versando o processo sobre direitos que admitam autocomposição, é lícito às partes plenamente capazes estipular mudanças no procedimento para ajustá-lo às especificidades da causa e convencionar sobre os seus ônus, poderes, faculdades e deveres processuais, antes ou durante o processo. Parágrafo único. De ofício ou a requerimento, o juiz controlará a validade das convenções previstas neste artigo, recusando-lhes aplicação somente nos casos de nulidade ou de inserção abusiva em contrato de adesão ou em que alguma parte se encontre em manifesta situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2015).

> III – qualquer herdeiro, quando nenhum deles estiver na posse e na administração do espólio;
> IV – o herdeiro menor, por seu representante legal;
> V – o testamenteiro, se lhe tiver sido confiada a administração do espólio ou se toda a herança estiver distribuída em legados;
> VI – o cessionário do herdeiro ou do legatário;
> VII – o inventariante judicial, se houver;
> VIII – pessoa estranha idônea, quando não houver inventariante judicial.
> Parágrafo único. O inventariante, intimado da nomeação, prestará, dentro de 5 (cinco) dias, o compromisso de bem e fielmente desempenhar a função. (BRASIL, 2015, grifo nosso)

Na aludida ordem, o cônjuge ou companheiro sobrevivente figura como o primeiro do rol do artigo 617 a inventariar os bens do *de cujus*, desde que estivesse convivendo com este até o falecimento. Conforme se infere da redação do inciso I, não é necessário que o cônjuge seja casado sob o regime da comunhão de bens, admite-se a preferência do cônjuge supérstite ainda que a união tenha se realizado no regime da separação convencional de bens, uma vez que poderá ele ser herdeiro em concorrência com os descendentes, como prevê o art. 1.829, I, do Código Civil (VENOSA, 2014, p. 156).

Na ausência do cônjuge supérstite, o inciso II disciplina que será nomeado o herdeiro que se achar na posse e administração dos bens da herança. Nesse caso, novamente Selma teria a preferência em relação às suas irmãs. Por outro lado, Gonçalves (2017, p. 500) leciona que se nenhum dos herdeiros preencher esse requisito, será atribuída a inventariança a qualquer deles, legítimo ou testamentário, a critério do juiz. Na falta de herdeiro, poderá o testamenteiro, a quem foram deixados os bens por testamento, assumir a administração da herança.

Já o inciso VI do referido artigo admite não só a legitimidade do cessionário do herdeiro, mas também do legatário para constar como inventariante. Referida inclusão representou, com toda certeza, um avanço na legislação processual, considerando a possibilidade de cessão de direitos hereditários, permitida pelo Código Civil brasileiro (BRASIL, 2002). Segundo Gonçalves (2017, p. 502), a posse e a administração da herança cabem, preferencialmente, ao cônjuge e aos herdeiros necessários, logo, só podem ser conferidas ao testamenteiro, pelo testador, se aqueles não existirem, não quiserem ou não puderem exercê-las. O testamenteiro só prefere aos colaterais. Se o *de cuius* não deixou testamento, determina o inciso VII do art. 617 do Código de Processo Civil que poderá o inventariante judicial, se houver, assumir o cargo de gestor do espólio, caso contrário, qualquer pessoa idônea poderá ser nomeada inventariante, inciso VIII da norma em questão (BRASIL, 2015).

Com relação às incumbências do inventariante, o artigo 618 do Código de Processo Civil (BRASIL, 2015) disciplina que este deve prestar as primeiras e as últimas declarações[5] pessoalmente ou por procurador com poderes especiais; deve exibir em cartório, a qualquer tempo, para exame das partes, os documentos relativos ao espólio (escrituras de compra e venda de casa, documentos do veículo, entre outros); juntar aos autos do processo certidão do testamento, se houver; tra-

5 Peças processuais de suma importância no inventário, pois nelas constam todas as informações necessárias para iniciar e finalizar o inventário do falecido. As primeiras declarações estão previstas no artigo 620, do Código de Processo Civil (BRASIL, 2015) e descrevem detalhadamente os dados pessoais do falecido, os bens, móveis e imóveis, e dívidas deixadas pelo falecido, qualidade, quantidade e o grau de parentesco dos herdeiros com o inventariado, entre outras especificações. Já as últimas declarações estão contidas no artigo 637 e 638 do mesmo código (BRASIL, 2015) e têm a função de emendar, aditar ou complementar as primeiras, corrigindo-lhes as omissões e sanando-lhes os vícios.

zer à colação[6] os bens recebidos pelo herdeiro ausente, renunciante ou excluído; prestar contas de sua gestão ao deixar o cargo ou sempre que o juiz lhe determinar; e requerer a declaração de insolvência.

Dessa maneira, o inventariante possui responsabilidade e certa autonomia sobre os bens do falecido. Contudo, algumas atribuições são consideradas especiais, pois dependem de anuência dos demais herdeiros e de autorização judicial, dentre elas estão: alienar bens de qualquer espécie, transigir em juízo ou fora dele, pagar dívidas do espólio e fazer as despesas necessárias para a conservação e o melhoramento dos bens do espólio, conforme elencado no artigo 619 do *Código de Processo Civil* (BRASIL, 2015). Assim, verifica-se que a figura do inventariante não é dotada de total liberdade para dispor dos bens, como aparentemente descrito nos códigos estudados, para casos específicos e complexos, como a venda de um imóvel ou móvel, é preciso do aval dos outros herdeiros, já que tais decisões influenciarão na parte que cabe a cada um na herança.

Apesar da autonomia conferida pela lei, o inventariante não pode deixar de prestar contas quanto aos bens que têm gerido, nem os utilizar de modo a fraudar a lei ou desperdiçar o patrimônio dos herdeiros. Há muitas situações usuais em que o herdeiro se utiliza dessa função para tentar enriquecer ilicitamente sobre o patrimônio do falecido ou aumentar seu quinhão no momento da divisão de bens, contudo o *Código de Processo Civil* (BRASIL, 2015) prevê sanções para coibir tais práticas.

Cumpre mencionar que é possível a remoção ou destituição do inventariante, com base na redação do artigo 622 do *Código de Processo Civil* (BRASIL, 2015). São exemplos

6 Segundo Gagliano (2017, p. 198), é ato jurídico pelo qual o herdeiro/donatário leva ao inventário, em conferência, o valor do bem doado, a fim de preservar o direito dos demais herdeiros necessários.

taxativos: se o inventariante não prestar, no prazo legal, as primeiras ou as últimas declarações; se não der andamento regular ao inventário, suscitando dúvidas infundadas ou se praticar atos meramente protelatórios; se, por culpa sua, bens do espólio se deteriorarem, forem dilapidados ou sofrerem dano; se não defender o espólio nas ações em que for citado, se deixar de cobrar dívidas ativas ou se não promover as medidas necessárias para evitar o perecimento de direitos; se não prestar contas ou se as que prestar não forem julgadas boas; se sonegar, ocultar ou desviar bens do espólio.

Porém, para que essa remoção aconteça, ela deve ser requerida pelas partes do inventário, com fundamento em um dos incisos do artigo 622 (BRASIL, 2015). O inventariante será intimado para, no prazo de 15 (quinze) dias, defender-se e produzir provas quanto à acusação feita. Logo, conclui-se que se criará um novo processo, dentro do inventário, para apurar a conduta irregular do inventariante, o qual terá direito ao contraditório e à ampla defesa antes de o juiz decidir pela destituição de seu cargo ou não. Caso haja a remoção, o juiz nomeará outro, observada a ordem estabelecida no art. 617 do Código de Processo Civil (BRASIL, 2015) já citado.

Por sua vez, o art. 625 do mesmo código (BRASIL, 2015) disciplina que o inventariante removido entregará imediatamente os bens do espólio ao substituto e, caso deixe de fazê-lo, será obrigado mediante mandado de busca e apreensão ou de imissão na posse, conforme se tratar de bem móvel ou imóvel. Além disso, o juiz poderá aplicar uma multa em quantia não superior a 3% do valor dos bens inventariados. Portanto, depreende-se que a responsabilidade do inventariante pelo espólio começa antes da assinatura do compromisso junto ao juiz, visto que há a figura do inventariante provisório, até o momento de homologação da partilha.

Desse modo, observa-se que, a partir da análise comportamental da personagem Selma, é possível explicar e compreender, de forma mais palpável, o procedimento de escolha do inventariante e diversos institutos jurídicos contidos na partilha de bens que são importantes para a regulamentação das normas legais que vigoram em nosso país. Portanto, a utilização da literatura comparada juntamente com as composições teatrais dá guarida à proposta de transcender os conhecimentos forenses à sociedade e aos estudiosos da área de estudos literários.

Considerações finais

Este estudo apresentou um viés de análise das questões sucessórias e suas implicações no ambiente familiar durante o processo de escolha do inventariante, sob a perspectiva da linguagem teatral. Tendo em vista que se trata de uma obra de grande destaque no cenário brasileiro, bem como de um retrato autêntico das relações de desavenças familiares, *A Partilha* (1991) se mostra como o palco ideal para a discussão sociojurídica presente nas relações pessoais.

Pretendemos com este estudo promover a interação entre as áreas de Literatura e Direito, fomentando as pesquisas no âmbito da literatura comparada. Ademais, este trabalho poderá contribuir para o conhecimento de questões de utilidade pública, já que o patrimônio e o envolvimento familiar são pontos principais de divergências entre os seres humanos.

Com o presente estudo pudemos compreender o compromisso do inventariante de representar ativa e passivamente o espólio, mesmo que provisoriamente, trazendo ao acervo hereditário os frutos que recebeu desde a abertura da sucessão, isto é, do falecimento do inventariado. Por meio da personagem Selma e de seus diálogos com as irmãs, verifi-

camos que a posse corporal dos bens e a idoneidade moral do herdeiro inventariante são os títulos mais importantes no momento da escolha do responsável pelo inventário.

Além disso, verifica-se que o *Código de Processo Civil* (BRASIL, 2015) e o *Código Civil* (BRASIL, 2002) fixam a ordem que deve ser seguida para eleger o inventariante. Em não havendo cônjuge ou companheiro sobrevivente, a nomeação recairá, dentre os filhos do *de cujus*, no mais idoso, naquele que convivia com o falecido e que possuía conhecimento dos negócios e seus bens. Por esse motivo, podemos entender o motivo pelo qual a personagem Selma foi a responsável pelo inventário da mãe falecida e por que isso estimulava desavenças familiares.

Ademais, a partir desse artigo pudemos detalhar as funções do inventariante, as exigências do cargo, bem como entender que essa incumbência deve ser exercida com cautela, pois o inventariante pode responder por eventuais danos que, por dolo ou culpa, vier a causar. Assim, conclui-se que é possível extrair diversos conhecimentos jurídicos a partir da análise das falas e momentos de conflitos encontrados na peça *A Partilha* de Miguel Falabella.

Referências

BALDENSPERGER, Fernand. Literatura Comparada: a palavra e a coisa. Tradução: Ignácio Antônio Neis. *In*: COUTINHO, Eduardo de Faria; CARVALHAL; Tânia Franco. (org.). **Literatura comparada**: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 65-88.

BALDENSPERGER, Fernand. **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHAL, Tania Franco. Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 9-21, 1991.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil Brasileiro. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 mar. 2015. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 09 jun. 2020.

CARVALHO, Luiz Paulo Vieira de. **Direito das sucessões**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597011340/cfi/6/80!/4/184/4/2@0:0. Acesso em: 22 jan. 2019.

FALABELLA, Miguel. **A Partilha**. São João del-Rei: UFSJ, 2011. Disponível em: http://www.teatroparatodosufsj.com.br/download/miguel-falabella-a-partilha/. Acesso em: 5 jun. 2020.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Novo curso de Direito Civil**: direito das sucessões. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. v. 7.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro**: Direito das Sucessões. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. v. 7.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. *In*: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 81-102.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. *In*: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 9-49.

SCHILLER, Friedrich. **Teoria da tragédia**. Tradução: Flávio Meurer. Introdução e notas de Anatol Rosenfield. São Paulo: EPU, 1991.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014. v. 7. Direito das sucessões.

6

cinema & artes

Dai Sijie e a arte: cinema, literatura, música e teatro transformando vidas[1]

Diná Tereza de Brito[2]

Marilu Martens Oliveira[3]

Em toda obra fílmica vista sob os contornos de um texto, pode-se perceber que muito se encontra a partir do seu título, pois, já nos créditos, existem informações e/ou sugestões que levam à aproximação ou distanciamento de uma linha de análise. No filme de Dai Sijie *Balzac e a Costureirinha Chinesa*, desde o início, buscamos uma reflexão sobre o que se entende como estranho, a partir do título da obra. De onde teria vindo essa ligação entre um autor clássico francês – Honoré de Balzac (1799-1850) – e uma chinesa, uma costureirinha? É importante observar que um diminutivo pode levar a uma demonstração de carinho, fragilidade, respeito e, por outro lado, a uma situação de desapreço, ironia, ou coisa semelhante. Por isso, o título da obra em tela leva-nos ao interesse por sua leitura. É importante frisar que o filme se baseia no romance de mesmo nome, publicado e traduzido para 25 idiomas, que recebeu inúmeros prêmios e foi escrito por Dai Sijie, que estudou como bolsista na França. Este nosso texto busca analisar o exílio e o confronto entre culturas e como

1 Este artigo teve sua primeira versão apresentada no 4º CIELLI, promovido pela UEM- Maringá, em 2016.

2 Doutora em Estudos da Linguagem. Professora do CLCA-UENP/CCP . E-mail dinatb@uenp.edu.br

3 Doutora em Literatura. Professora da UTFPR- Cornélio Procópio. E-mail lumartens@hotmail.com

isso tudo, baseando-se em cinema, literatura, teatro e outras artes, leva à transformação de vidas e de expectativas.

Para Stuart Hall (2006), há a "descentração" (fragmentação ou deslocamento) das identidades modernas, portanto questionamentos e incertezas estarão presentes na vida do homem pós-moderno. Assim, a base de tudo que o certificava como indivíduo social (classe, raça, nacionalidade, gênero, sexualidade, etnia) e que, no passado, lhe dava uma ancoragem, estilhaçou-se, e sua identidade pessoal passa então por transformações e buscas, ressaltando-se a importância da chamada "globalização" em tal processo. E é essa "constituição de identidade" que está na raiz do filme *Balzac e a Costureirinha chinesa*, produção sino-francesa de 2002, justificando-se o presente trabalho, que objetiva expor a importância da arte, além de sensibilizar docentes e discentes para o seu uso – em especial o da arte cinematográfica – na sala de aula (NAPOLITANO, 2011), pois isso se apresenta como um problema nas instituições de ensino. Dois são então os aspectos a considerar: o filme geralmente é encarado como um passatempo, como uma solução a ser utilizada quando o professor não organizou sua aula; e esse mesmo professor muitas vezes não tem conhecimento suficiente para bem explorá-lo em toda a sua potencialidade. Logo, cabe ao educador desmistificar tal ideia, preparando-se para a correta utilização da obra fílmica, que é excelente recurso para despertar a sensibilidade dos alunos não só para a sétima arte (há que se pensar na *mise-en-scène*, nos cenários, na iluminação, no figurino, na trilha sonora...enfim, em todas as outras possibilidades artísticas presentes), bem como para a sua mensagem, o contexto daquilo que o diretor quis dizer e como ele o disse, qual a sua "linguagem". Portanto, não só o porquê, mas o como, a "esteticidade" utilizada.

Balzac e a Costureirinha chinesa (2002) configura-se, por conseguinte, como um excelente *corpus* de estudo, visto que envolve diferentes artes (cinema, teatro, música, dança, narrativa oral) as quais transformam pessoas embrutecidas em seres capazes de admirar, por exemplo, uma sonata de Mozart ou um clássico literário francês "adaptado", contado para camponeses chineses que pensavam se tratar de obra oriental, comunista. É importante lembrar que tudo que fosse ocidental era proibido para eles. Dessa forma, há uma transformação nessas pessoas e, em especial, na Costureirinha, que se torna uma nova mulher, corajosa e dona de seu destino.

Criador e criatura

"Eu vivi mais de quinze anos na França, mas minhas raízes estão na China. Minhas dores, elas estão em mim[4]" (SIJIE, 2016, tradução nossa). Essa declaração aponta para a dualidade da obra de Sijie: sua cabeça é francesa, mas seu coração é chinês. E como tal ela se revela não panfletária, pois não aponta os 50 milhões de chineses (número provável) mortos por falta de alimento e acossamento, por serem contrários ao regime, no período maoísta, verdadeiro genocídio, mas coloca de forma palpável as perseguições acontecidas sob a ótica de jovens que, por isso mesmo, não se mostram amargurados nem revoltados. Uma luz suave incide sobre os problemas políticos, mostrando a literatura como a luz que ilumina e salva numa sociedade à la *Fahrenheit 451* (romance distópico de 1953 de Ray Bradbury). São os artistas e as obras proibidos pelo governo chinês que motivarão para a leitura e sensibilizarão a todos, camponeses e estudantes, para a arte como saída, como libertação.

4 No original: "J'ai vécu plus de quinze ans en France, mais mes racines sont en Chine. Mes douleurs, elles sont en moi" (SIJIE, 2016).

De cunho autobiográfico – Dai Sijie nasceu em 1954 na província de Fujian e passou pela "reeducação" (de 1971 a 1974) –, a narrativa tem como pano de fundo a Revolução Cultural Chinesa (1966 a 1976), imposta pelo presidente Mao Tsé-Tung, conhecido como "O Grande Timoneiro da Revolução", bem como a beleza estonteante da montanha Fênix Celestial, situada na província de Sichuan. O contexto, portanto, são as consequências do governo maoísta. Para tanto, precisamos recordar que como a campanha encetada por Mao, conhecida como *O Grande Salto para Frente*, provocou enorme fome generalizada, precisava-se de um bode expiatório, optando-se por culpar as influências do capitalismo sobre a China. Dessa forma, a cultura era a grande força maligna a ser combatida, sendo os intelectuais chamados de "inimigos do povo chinês". E a *Revolução Cultural*, que fechou as universidades do país, foi a solução encontrada para inculcar o pensamento socialista na população. A revolução seria, então, um processo permanente e seus detratores deveriam ser afastados. Ela deveria estar ligada ao povo, mantendo-se firme na luta contra os "'quatro velhos'– velhas ideias, velha cultura, velhos costumes e velhos hábitos" (SIJIE, 2016, não paginado) – e também deveriam desaparecer as diferenças entre o trabalho manual e o intelectual, governantes e governados, cidade e campo). Nesse período conturbado, das bibliotecas foram expurgadas as obras consideradas como representantes da decadência ocidental e os "burgueses" (estudantes, profissionais liberais, professores, artistas, entre outros) foram presos e/ou mandados para a "reeducação" com os verdadeiros soldados do povo, os camponeses incultos, mas laboriosos, detentores dos valores necessários à nação. É o que acontece também com os jovens Ma e Luo, filhos de intelectuais, o primeiro, exímio violinista, e o segundo um excelente contador de histórias.

Submetidos ao exaustivo trabalho nos campos e nas minas de cobre, a vida de ambos se altera quando conhecem a Costureirinha que vem à aldeia, moça linda e analfabeta, acompanhada pelo avô, o Alfaiate. São então surpreendidos por uma revelação feita por ela, um tesouro ao alcance deles: Quatro Olhos, rapaz também submetido à "reeducação", tem muitos livros "proibidos", de autores do Ocidente, que esconde. Portanto, eles se apoderam de tamanha riqueza. Dessa forma, será pela arte, principalmente a literária, que descobrirão o mundo, descortinando novos horizontes, construindo suas identidades, transformando-se e transformando as pessoas em seu entorno, criando uma "comunidade de leitura", que socializa conhecimentos e emoções.

> Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, ideias, coisas, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 1988, p. 34)

Em um mundo tosco e limitado, como o dos campônios chineses, a válvula de escape (ou libertação?) de tal ambiente pelos dois amigos, considerados "intelectuais burgueses inimigos do povo", acontece ocasionada pela amizade e pelo amor. Além disso, essa libertação ocorre também pelo fato de lerem autores proibidos (como Balzac, Dumas, Baudelaire, Dostoiévski, Flaubert, Dickens e Sthendal), assistirem a filmes estrangeiros (a pedido do Chefe, deveriam ir à aldeia vizinha ver filmes revolucionários com o trato de recontá-los, quando retornassem) e por ouvirem a música dos clássicos. Esse processo de "educação artística" envolve toda comunidade, inclusive o Alfaiate, avô da jovem costureira, o

qual, impressionado com os três mosqueteiros criados por Dumas, borda – ironia que se constrói inconscientemente – a flor de lis, símbolo da monarquia francesa, nas roupas dos comunistas da aldeia.

Outro fato interessante é uma *boutade* feita por Luo: quando seu amigo Ma toca uma sonata de Mozart, ao violino, é indagado sobre que música era aquela e se não era das proibidas. Ele, bastante astucioso, responde que o companheiro, ao tocar Mozart, está pensando no presidente Mao, o que agrada a todos. Há, então, uma interessante metáfora: enquanto a música se eleva, em altitude sonora, também a câmera, como um *voyeur* libertário, sai de onde estão reunidos e alça os píncaros da Fênix, transcendendo aquela vida trabalhosa e rude, atingindo as nuvens e o céu, como uma águia que plana sobre as montanhas intransponíveis.

Para Mocellin (2009), parte considerável da nossa visão da realidade constrói-se calcada nas mensagens emitidas pelos meios de comunicação. Ele ressalta que muito desse material não oferece margem para reflexão, sugerindo representações e conclusões preconcebidas, contribuindo, portanto, para a formação de uma massa de leitores acríticos, que assimila de forma passiva os enunciados midiáticos. Assim, o filme, como outros materiais artísticos, é um instrumento privilegiado para sensibilizar o educando, ensinando-o a "ler" não só palavras, mas a realmente colocar em prática o que foi dito por Maria Helena Martins (1988, p. 30): "[...] leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem". Os jovens e os aldeões (estes mediados pelos estudantes) começam, pois, a "ler" livros (narrativas orais) e a "ver" filmes (literal e metaforicamente narrados e representados por Ma e Luo).

Percebe-se, portanto, que Chartier (1998a) acerta quando assegura que a formação do leitor e as suas práticas de leitura estão associadas aos valores e crenças da comunidade de leitores a que ele pertence, e o terceto (Luo, Ma e a Costureirinha) forma uma comunidade *sui generis*, partilhando o amor pelos livros não só entre si, mas indiretamente com todo o povo da montanha. Concretiza-se, por conseguinte, o poder da palavra não só escrita, mas oral: ocorre uma transformação nos habitantes da aldeia, inclusive no agressivo Chefe, que se deixa seduzir pelas melodias que ouve tocadas ao violino por Ma e pelos filmes dramatizados pelos jovens. Em tal contexto, é válido lembrar o que assevera Eliana Yunes:

> As leituras *solidárias ou partilhadas* se dão sem pedagogismos, ao pé da cama ou em torno do fogo, ou depois de um filme na mesa de um bar, quando uma *cumplicidade* implícita aproxima vozes, imaginários, apreensões, dúvidas e perguntas. Basta rever o 'clima' dos acalantos com suas melodias singelas e seus relatos condensados. O conforto destes toques do olhar, das ênfases e das respirações suspensas, das pausas e dos silêncios, como traduz a argúcia e sagacidade de Pennac, são quase (*como um*) *romance*. (YUNES, 2002, p. 37)

Ou seja, a situação e como ocorre a leitura são muito importantes, pois, se causarem agrado e provocarem apreço, estarão conquistando um leitor para sempre, caso das leituras feitas pela tríade de jovens, em voz alta, na "Gruta dos Livros". E na mesma direção vão as palavras de Paulo Freire (2011), quando coloca que ninguém educa ninguém, que ninguém educa a si mesmo; que tudo acontece em comunhão, numa mediatização feita pelo mundo. Isso ocorre com a comunidade da montanha Fênix e, principalmente, com a Costurerinha,

que alça voos maiores, visto que "[...] ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem." (MARTINS, 1988, p. 23). A leitura, de qualquer obra de arte, em suma, pode ser símbolo de libertação, porém, para que isso aconteça é preciso haver a sensibilização desse leitor, sua interação com o outro e com a obra em pauta, além da instrumentalização de quem vai mediar tal processo, em geral, o educador.

Logo, cabe ao mediador da "leitura" de um filme ressaltar o poder da imagem e o trabalho do diretor (ou cineasta) e sua equipe: escolha do elenco, locações/cenários, figurinos, maquiagem, trilha sonora, efeitos especiais, além da execução dos planos da filmagem, bem como do planejamento (cronograma) de quando acontecerão e quanto durarão. Ressalte-se que a câmera é o olhar do diretor e que, ao seu lado estão figuras importantes como o primeiro assistente, o diretor de produção, os produtores, o roteirista, o argumentista, o dialoguista, o montador, o continuísta (*script girl* ou *boy script*), o diretor de fotografia (que deve ser alguém altamente especializado), o técnico de som, o microfonista, o operador de câmera, o eletricista, o maquinista, o contrarregra, entre muitos outros.

Em *Balzac e a Costureirinha chinesa* (2002) a sonoplastia, que pode ser conceituada como uma linguagem, já que é a comunicação pelo som e abrange todas as formas sonoras (música, ruídos e fala), é extremamente importante, visto que estão em destaque canções, danças, violino e cinema. É via tais discursos que o Chefe, representante de Mao no sistema revolucionário, pensa impingir a ideologia da revolução; no entanto, ele é enganado pelos estudantes que dizem se tratar de filmes de potências amigas, como Albânia e Coreia do

Norte, quando, na realidade, são filmes que relatam grandes obras da literatura ocidental.

A Costureirinha

Fato interessante é somente os dois jovens terem nome próprio; os outros personagens são conhecidos por qualidades/defeitos dos quais são portadores, daí termos grafado seus "nomes" com maiúsculas: Costureirinha, Chefe, Quatro Olhos, Alfaiate. Destaca-se, entre todos, a Costureirinha, vértice do triângulo amoroso, ainda que Ma não revele claramente seus sentimentos, respeitando o amor entre ela e Luo. A dedicação de Ma é tamanha que, com o amigo em viagem para visitar os pais, ele leva a garota para fazer um aborto, pagando com seu bem mais precioso – o violino – a intervenção cirúrgica. Acrescente-se que ele ainda deu ao médico seu casaco de pelo de carneiro, no qual havia escrito, no forro, fragmentos dos romances lidos clandestinamente. Tal fato mostra a importância da leitura e do conhecimento sobre o "o outro" (no caso, a cultura ocidental) tanto para o trio como para o cirurgião.

A Costureirinha deixa-se encantar pelas páginas de Flaubert, como se fosse uma nova Ema Bovary, e em especial pelos escritos de Balzac. Também Ma, após ler até o alvorecer o livro *Ursule Mirouet*, diz que agora o mundo mudou, tudo estava diferente. E, ainda focando o autor da *Comédia Humana*, um momento em que Sijie se vale da comicidade é quando os jovens dizem à plateia comunista que os personagens eram portadores de nomes estranhos e solicitam que repitam tanto o Ursule Mirouet como o nome do próprio Balzac, em voz bem alta.

Dessa forma, com leveza e sutileza, vai-se dando a educação da Costureirinha, da qual ficara encarregado Luo, Pigmaleão oriental, que riu, inicialmente, do deslumbramento e da ignorância da mocinha. E assim poderíamos dizer sobre a obra de Dai Sijie que ela se aproxima de um *bildungsroman* ("romance de aprendizagem, de formação"). Nesse caso, também pode-se adotar esse conceito para o filme, visto que mostra o processo de desenvolvimento físico, psicológico, filosófico, intelectual e moral da Costureirinha e de seus amigos. É a jornada até o amadurecimento.

A garota inocente, que morava com o avô na aldeia mais próxima daquela em que estão Luo e Ma, e mesmo assim bem distante, tendo que enfrentar escadarias, despenhadeiros, rios, lagos e floresta para ir até lá, que não conhecia um mero relógio – como se vivesse ainda na Idade Média – descobre, pela leitura dos romances, um novo mundo, que fala de justiças e injustiças, de amores e amizades, de paixões e desejos, de aventuras e até mesmo de uma peça feminina, o *soutien*, que ela confecciona para si e para as amigas.

Aos poucos a garota inocente se faz leitora e vale lembrar, ao refletirmos sobre leitura, que isso não se trata somente de uma operação abstrata de intelecção, como afirma Chartier (1998b). Além de engajamento do corpo, a leitura implica também uma relação consigo e com o outro. É um ato complexo que requer dedicação, além de memória, atenção, percepção e conhecimentos linguísticos, como nos ensina Kleiman (1989), e que, dependendo do tipo de suporte (a forma como o livro é editado; ou se se trata de leitura *on-line*), indica também qual a postura adequada para o leitor.

Apresentada como uma jovem bastante frágil, feminina e bonita, que encanta os rapazes com o seu poder de sedução, a Costureirinha nos surpreende ao partir da Mon-

tanha Fênix deixando o avô, os amigos e o amor. Ela diz a Luo que parte porque Balzac lhe mostrou que ser bela e ser mulher não tem preço. Ela é a figura mais importante no seu universo, quer conhecer-se e conhecer o mundo. E os livros são, portanto, os tijolos que a levam a se descobrir/construir como mulher, a relacionar-se amorosa e sexualmente com Luo, a realizar um aborto sem consultar o pai de seu filho (lembrando que na China o controle da natalidade é muito rigoroso), a procurar abrir a porta para uma terra da qual só vislumbrara a existência pela passagem dos aviões no céu. A sabedoria e o conhecimento adquiridos nos livros a impulsionam a voar, com sua transformação começando pelo físico. Corta os longos cabelos, troca as roupas orientais por algo mais moderno, coloca um tênis e parte decidida rumo à cidade, a um futuro incerto, mas desafiador. Balzac lhe deu as armas para enfrentá-lo.

Vinte anos depois, Ma, violinista famoso na França, retorna e encontra o dentista e professor universitário Luo casado e com filho, um profissional realizado. Ambos assistem a um vídeo sobre a aldeia e a barragem que destruiu muita coisa conhecida e sentem falta da Costureirinha, que é procurada por Ma, na visita que este faz às montanhas queridas. Na aldeia, a máquina de costura do alfaiate afunda lentamente, simbolizando o passado, tudo que é antigo, que vai ser "afogado" pela hidrelétrica que trará luz e progresso.

Não há o final feliz. Como sugestiva obra de arte que é, o final apresenta-se em aberto: Ma não encontra a Costureirinha, não pode lhe entregar o perfume *Trésor* ("Tesouro" – nome bem sugestivo) que comprou. Resta a nós pensar que ela já havia recebido dos jovens um tesouro inestimável: o tornar-se uma mulher livre pelo fato de ser uma apaixonada leitora.

Referências

BALZAC e a costureirinha chinesa. [Título original: Balzac et la Petite Tailleuse chinoise]. Direção: Dai Sijie. França/China: Les Films de la Suane: TF1 Films Productions: France 3 cinéma; São Paulo: Europa Filmes Distribuidora, 2002. 1 DVD (111 min), color.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1998a.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema**: educação para as mídias. São Paulo: Ed. do Brasil, 2009.

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

SIJIE, Dai. Presentation. L'auter. Parcours Littéraires Francophones. **Revue Delirium**, août/sept. 2000. Disponível em: http://crdp.ac-paris.fr/parcours/index.php/category/dai. Acesso em: 18 maio 2020.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo: dados para uma história da leitura e da escrita. *In:* YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura**: complexidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-51.

7

longa-metragem

Implícitos no longa-metragem *Obrigado por fumar*

Wagner Rosa[1]

Letícia Jovelina Storto[2]

"Essa é a beleza da tentação. Se argumentar bem, nunca estará errado." [3]

Considerações Iniciais

"A construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos" (KOCH, 2007, p.07), assim também é a construção do discurso, que é essencialmente argumentativo, pois os enunciados da língua são dotados de força persuasiva, não havendo discurso sem argumento subjacente. Não há, ainda, argumentos ingênuos ou livres de intenção, assim como não

1 Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2016). Mestre em Educação (2009) e Bacharel em Artes Cênicas – Habilitação em Interpretação Teatral (2005) pela mesma instituição. Contato: wrprof@gmail.com

2 Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pesquisadora do DIALE (CNPq/UENP) e do NURC (CNPq/USP). E-mail: leticiajstorto@gmail.com

3 Com essa frase Nick Naylor (Aaron Eckhart) resume o mote de *Obrigado por fumar*, filme escrito e dirigido pelo estreante em longas de ficção Jason Reitman.

existe discurso ou texto neutro, objetivo, imparcial (KOCH, 2011). Desse modo, podemos afirmar que o objetivo do discurso cinematográfico é também argumentativo, ou seja, convencer alguém de algo.

Assim, fundamentados na Semântica Argumentativa, neste trabalho, objetivamos analisar alguns implícitos no discurso do protagonista do longa-metragem *Obrigado por fumar* (*Thank you for smoking*, 2005, 92min, gênero comédia dramática)[4], o lobista[5] Nick Naylor, já que os pontos altos do filme ancoram-se nas argumentações desse personagem, o qual encontra maneiras de defender o que parece indefensável. O personagem demonstra amplo domínio da retórica, da argumentação e da negociação. Em ação, consegue reverter situações aparentemente irreversíveis.

O filme *Obrigado por fumar*

Questionando a liberdade individual e a manipulação da indústria do entretenimento por grandes corporações, o longa-metragem O*brigado por fumar* (Figura 1) é "um convite à ironia e ao sarcasmo" (TELLES, 2008, s/p), "faz piadas com inteligência e é capaz de rir de si mesmo de uma forma desprendida e bastante divertida" (BITO, 2006, s/p).

Nick Naylor (interpretado pelo ator Aaron Eckhart) é o centro da ação e narrador do filme, cuja base é livro homônimo e *Best seller* nos EUA escrito por Christopher Buckley.

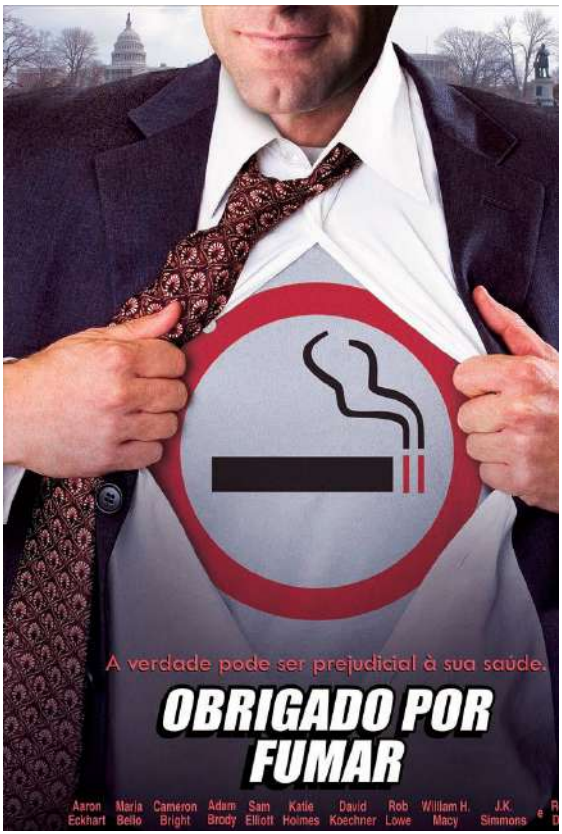
---

4 **Direção** de Jason Reitman; **roteiro** de Jason Reitman; **produção** de David O. Sacks; **fotografia** de James Whitaker; **trilha sonora** de Matt Messina, Rolfe Kent. **Elenco**: Aaron Eckhart, Adam Brody, Cameron Bright, David Koechner, J.K. Simmons, Katie Holmes, Kim Dickens, Maria Bello, Rob Lowe, Robert Duvall, Sam Elliott, William H. Macy.

5 Profissão da pessoa que se dá à prática do *lobby* (AULETE DIGITAL, 2020), e *lobby* é "grupo de pessoas cuja profissão é influenciar as decisões de outras, esp. do poder público" (AULETE DIGITAL, 2020, s/p).

O protagonista ganha a vida sendo lobista. No caso, trabalha para a Academia de Estudos do Tabaco, uma associação que investiga os efeitos do tabaco na saúde dos fumantes, em que sua missão é persuadir a mídia e a população construindo discursos convincentes para defender o ponto de vista que lhe interessa. No caso, defender publicamente o consumo de cigarros. Em outras palavras, é um profissional pago para falar em defesa das indústrias de cigarro. E consegue, argumentando com perspicácia e desenvoltura em situações delicadas e virtualmente desfavoráveis e sob forte tensão.

FIGURA 1: FOTO DE DIVULGAÇÃO DO LONGA-METRAGEM *OBRIGADO POR FUMAR*



Fonte: Bito (2006, s/p) e Telles (2008, s/p).

Em programas de entrevista e debates na televisão, o protagonista defende o livre arbítrio. Frente aos danos causados pelo uso do cigarro, dito por ele ainda não comprovados, argumenta de forma carismática e habilidosa que cada indivíduo tem o poder de escolha e sabe de si; portanto, quem quiser fumar, que fume, sendo diretamente responsável pelas próprias ações.

Porém, apesar de defender publicamente sua descrença quanto aos males do cigarro para a saúde de seus usuários, denota-se, no decorrer do filme, que o personagem parece saber que tal proposição não reflete integralmente a verdade.

No enredo apresentado em segundo plano, o protagonista é apresentado como um homem divorciado que se preocupa com a educação moral do filho, Joey (interpretado pelo ator Cameron Bright). Enquanto tenta educar o garoto, Nick Naylor tem de lidar com o fato de que, por ser a personificação dos interesses das indústrias tabagistas, é odiado pela maioria das pessoas. Tais fatos influenciam sutilmente o pensamento e as ações do personagem em relação à sua crença.

A reviravolta da trama acontece quando a fama do lobista atrai a atenção da jornalista Heather Holloway (a atriz Katie Holmes) que, seduzindo-o, consegue informações confidenciais e quase arruína sua vida profissional e privada ao publicar uma reportagem sobre seu modo de conduzir e pensar o seu trabalho. Isso acaba tornando pública também a existência do que o protagonista denomina "esquadrão da morte", formado pelo próprio Nick Naylor e dois amigos lobistas, Polly (Maria Bello), que defende as indústrias de bebidas alcoólicas, e Bobby (David Koechner), defensor das indústrias fabricantes de armas.

Implícitos: o subentendido e o pressuposto

Para a compreensão de um discurso, considera-se não apenas a veracidade dos fatos expressos em um determinado enunciado, mas também o seu contexto de produção, recepção e circulação, a relação entre os interlocutores, os valores sociais e interacionais que atribuem a si e aos seus parceiros na interlocução, seus objetivos na interação etc. Assim,

> O sentido de um enunciado direciona a continuidade do discurso, as palavras são colocadas para o destinatário com determinados valores, intrínsecos àquela situação enunciativa e, principalmente, em relação com outros enunciados, contribuindo para o entendimento do texto, através de encadeamentos argumentativos, que resultam na compreensão final do texto (OLIVEIRA, 2004, p.124).

Para Ducrot (1987), a linguagem é um jogo de argumentação enredado em si mesmo, de modo que, ao produzirmos um discurso (na fala ou na escrita), construímos o mundo, construímos sentidos; e a partir disso, buscamos convencer nossos interlocutores da nossa verdade por meio de argumentos, de implícitos e outros. Não se trata de uma verdade única, universal, mas da nossa verdade, criada por meio do nosso discurso.

Segundo esse estudioso, os **implícitos** são significados que estão "por trás" do que está posto no enunciado, ou seja, "há algo que está significado no que se diz que não está diretamente dito" (GUIMARÃES, 2006, p.135). Podemos considerar dois tipos de implícitos, o **subentendido** e o **pressuposto**.

O subentendido, diferentemente do pressuposto, não está marcado na frase, ele "pertence ao sentido sem estar antecipado ou prefigurado na significação" (DUCROT, 1987,

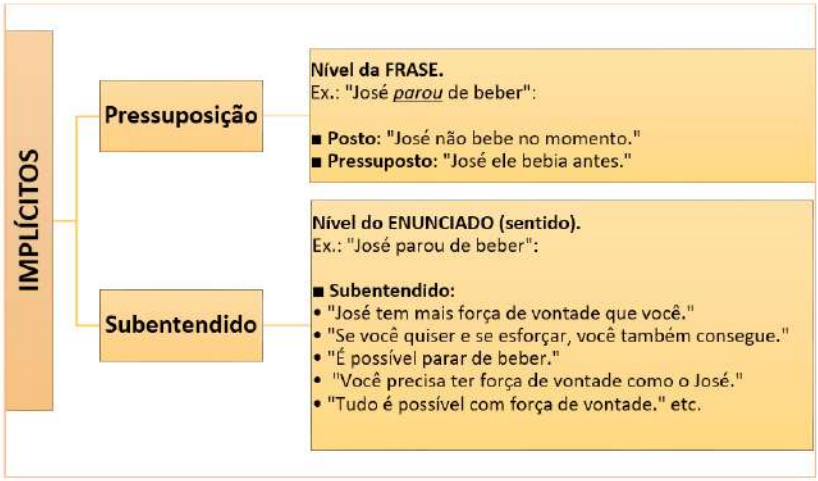
p.32), relaciona-se ao enunciado, à fala, à língua em uso[6]. Os subentendidos "permitem acrescentar alguma coisa 'sem dizê-la', ao mesmo tempo em que ela é dita" (DUCROT, 1987, p.19). Já o pressuposto é identificado como um significado que está inerente ao texto, está marcado na frase por meio de um verbo, de um nome ou outro. É um implícito que não se pode duvidar da sua existência. O pressuposto refere-se à significação; e o subentendido, ao sentido (DUCROT, 1987)[7].

O esquema que segue busca esclarecer a distinção. Para ilustrá-lo, vamos considerar uma discussão entre um casal, João e Maria: ela deseja que seu esposo deixe de beber. Durante a argumentação, diz ao cônjuge que "José parou de beber". Dessa frase, podemos pressupor que "José bebia antes" e que, "no momento da discussão, José não estava bebendo". Tais pressupostos derivam do verbo "parou". Por outro lado, a esposa não deseja apenas informar a atual situação de José. Ela pretende reforçar a possibilidade de parar de beber quando João lhe diz que é algo muito difícil de se conseguir. Para contra-argumentar, ela diz "José parou de beber", desse frase se subentende: "José tem muita força de vontade", "José tem mais força de vontade que você, por isso conseguiu parar de beber", "Se você quiser e se esforçar, você também consegue", "É possível parar de beber", "Tudo é possível com força de vontade", "Você deve fazer como José", "Veja como José fez e faça isso também" etc. Esses sentidos podem ser alguns dos possíveis a serem "decifrados" (DUCROT, 1987) pelos interlocutores, no caso por João.

6 Entende-se, aqui, por frase a entidade abstrata, passível de um número infinito de realizações particulares; já o enunciado é visto como cada uma das realizações da frase, suas ocorrências (DUCROT, 1978).

7 Significação é a descrição semântica que se dá a uma frase; o sentido, por sua vez, é a descrição semântica que se dá a um enunciado (DUCROT, 1978).

ESQUEMA 1: PRESSUPOSTO E SUBENTENDIDO EM "JOSÉ PAROU DE BEBER"



Fonte: Os autores.

Como se vê, é mais difícil estabelecer relações linguísticas no subentendido do que no pressuposto. Isso porque "a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário" (DUCROT, 1987, p.41). Para Ducrot (1977), em um enunciado, podemos extrair o **"conteúdo posto"**, ou seja, aquela afirmação que está dita na frase, de modo que: o pressuposto é a conclusão extraída a partir do posto; e o subentendido, que são os significados concluídos por meio dos aspectos "extratextos", são as conclusões formadas por cada leitor a partir do posto. Para analisar os pressupostos, também podemos transformar a frase, atribuindo-lhe uma interrogação ("José parou de beber?"), uma negação ("José não parou de beber") ou uma intercalação ("José, que é seu amigo, parou de beber"; "José, que bebia há mais tempo que você, parou de beber"). Espera-se que o pressuposto resista à transformação da frase. Nos

três casos apontados, o pressuposto permanece. O sentido subentendido, apesar de poder ser inferido, pode ser negado: após ser questionada, Maria pode alegar não ter dito que João tinha menos força de vontade que José, já que isso não está na frase de nenhum modo. Isso se deve ao fato de que

> Todos os pressupostos que aparecem no sentido do enunciado estão já previstos na própria significação da frase [...]. Ou seja, o pressuposto se transmite sempre da significação para o sentido. Já o subentendido se caracteriza pelo fato de não estar marcado na frase e ser fruto de um processo interpretativo (GOMES, 2006, p. 132).

Para chegar aos sentidos do subtendido e do pressuposto, os interactantes realizam inferências, que é a operação pela qual o leitor/ouvinte, utilizando seu conhecimento de mundo, estabelece uma relação não explícita entre dois elementos de um texto ou entre segmentos textuais e conhecimentos necessários para sua compreensão (KOCH; TRAVAGLIA, 2003). Quase todos os textos exigem inferências, pois não explicitam tudo o que querem comunicar, por isso compete ao receptor atingir os diversos níveis de implícito (KOCH; TRAVAGLIA, 2003). No próximo tópico, analisamos alguns implícitos em trechos do filme *Obrigado por fumar*.

Discussão dos Dados

Inicialmente, tínhamos a intenção de refletir sobre os principais aspectos relacionados ao uso dos implícitos na obra *Obrigado por fumar* e seus possíveis desdobramentos, enfocando, especialmente, as relações entre micro e macro estrutura da obra. Seguramente, essa empreitada não caberia nesta ocasião, pois exaustiva. Entretanto, poderá ser realizada em momento oportuno. Para efeitos de análise, foram seleciona-

dos alguns recortes do filme, visando a estabelecer uma leitura sob a perspectiva da Semântica Argumentativa, focando a capacidade argumentativa do protagonista do filme.

No início do filme (excerto 1), o personagem Nick Naylor participa de um debate em programa de auditório televisionado. Os outros participantes do episódio são membros líderes de segmentos da sociedade voltados para o combate ao fumo, tais como a presidente da "associação das mães contra o fumo entre jovens", a representante da "associação do pulmão" e o representante dos "serviços humanos e de saúde", acompanhado de um estudante diagnosticado com câncer terminal causado pelo fumo.

EXCERTO 1:
capítulo 1 – debate em programa de auditório televisionado
ENTREVISTADORA (JOAN LUNDEN): Essa é uma questão muito controversa, e teremos muito que falar hoje...
((Nick naylor pede a palavra, antecipando-se aos seus críticos))
ENTREVISTADORA: Nick Naylor, tem uma pergunta?
NICK NAYLOR: Joan (a entrevistadora), como as tabacarias podem se beneficiar da perda deste jovem? ((apontando para Robin Willinger, o jovem com câncer)). Não quero ser insensível, mas no mínimo estaríamos perdendo um cliente. Não só não desejamos como nos convém que Robin continue fumando.
RON GOODE ((representante do Senador Finistirre)): Que ridículo!
NICK NAYLOR: Por favor, deixe-me dividir algo com o bom e preocupado pessoal do público: Os "Ron Goode" do mundo querem que os "Robin Willinger" morram.
RON GOODE: O quê? Por quê?

> *NICK NAYLOR: Para que aumente seus lucros! Estão traficando o infortúnio humano, isto deveria dar a vocês vergonha!*
> *RG: Vergonha?*
> *NICK NAYLOR: Estamos a ponto de lançar uma campanha de U$50 milhões de dólares para convencer os rapazes que não fumem. Estamos todos de acordo que não há nada mais importante que as crianças americanas.*

Nick Naylor, que estava ali para ser presumivelmente massacrado, reverte a situação a seu favor no trecho "*como as tabacarias podem se beneficiar da perda deste jovem [apontando para Robin Willinger, o jovem com câncer]. Não quero ser insensível, mas no mínimo estaríamos perdendo um cliente. Não só não desejamos como nos convém que Robin continue fumando*" (trecho do filme *Obrigado por fumar).* No argumento do lobista, está subentendido o discurso de seus denunciantes (as associações que o acusam) de que a indústria defendida por Nick lucraria com a morte do jovem, o que reforçaria a bandeira antifumo. Contudo, o argumento de Nick é que, com a morte do jovem, indústria tabagista perderia um cliente, o que não lhe convém. Logo, não lhe interessa a perda de um consumidor. No segmento "Não só não desejamos como nos convém *que Robin continue fumando*", pressupõe-se que, apesar do câncer, Robin continua a fumar, o que é positivo aos negócios da empresa representada por Nick. Ele, em seguida, anuncia uma campanha para prevenir o fumo infantil, pressupondo o interesse pela manutenção da vida do jovem e a preocupação com o seu público consumidor, e cumprimenta o garoto, finalizando sua participação bem sucedida ao manipular o entendimento do texto mediante o uso de implícitos.

No excerto 2, Nick Naylor é encarregado de visitar Lorne Lucth, o antigo garoto-propaganda da indústria tabagista – co-

nhecido como o Caubói de *Marlboro*[8] – e oferecer-lhe suborno (uma maleta com dinheiro) para que se silencie a respeito de um câncer de pulmão. O caubói, a princípio, demonstra-se consternado com a proposta, como se pode ver no trecho a seguir.

EXCERTO 2:
Capítulo 13 – diálogo com Cowboy Marlboro
Interior da casa
(...)
Então... Você não estava naquele programa de TV?
NICK NAYLOR: Sim, era eu.
CM: Teve sorte de sair vivo de lá.
NICK NAYLOR: O tabaco saía muito na TV. Agora a TV o condena.
CM: É um negócio estranho. O ano passado, depois do diagnóstico... voei ao leste para assistir à convenção anual dos acionistas. Disse a eles que eu pensava que deveriam reduzir sua publicidade. Sabe o que meu chefe disse? Me disse: "lamentamos muito, sabemos do seu problema médico. Sem, no entanto, querer saber mais de seu histórico médico, não podemos fazer nenhum comentário". Então, logo trataram de fingir que jamais havia trabalhado com eles. Tenho as carteiras, m..., eu saía nas malditas carteiras e nem sequer fumava Marlboro. Fumava KOOL!
NICK NAYLOR: ((risos)).
CM: Você parece um sujeito amável, por que trabalha para esses desgraçados?
NICK NAYLOR: Sou bom nisso. Melhor do que ter sido para outras coisas.
CM: Diabos, filho, eu era bom para matar vietnamitas. Não tornei isso minha carreira. Acho que todos precisamos pagar o mercado.

8 A lista "As 101 pessoas mais influentes que nunca viveram" elenca personagens da ficção e da propaganda presentes no imaginário popular, coloca, no topo, o homem de Marlboro, caubói norte-americano que surgiu nos anos 1950 e ajudou a aumentar as vendas do cigarro. O ator David McLean, o primeiro a representar o homem de Marlboro, morreu de câncer no pulmão, em 1995 (GARDINI, 2011).

((...))
CM: Então... vem tentar me convencer a me calar? Isso é o que traz nessa maleta?
NICK NAYLOR: Sim, basicamente... Não, não basicamente, precisamente isso.
CM: Minha dignidade não está à venda!
NICK NAYLOR: Não é uma oferta, é um presente. Os impostos envolvem pagamentos e isso é que mantém você pagando. A ideia é que sua culpabilidade o impeça de nos criticar.
CM: Deveria estar me dizendo tudo isso?
NICK NAYLOR: Não, Senhor, só pedir desculpas, dar o dinheiro e ir embora.
CM: Por que me disse tudo isso?
NICK NAYLOR: Para que aceitasse o dinheiro.
CM: Por que eu faria isso?
NICK NAYLOR: Porque você é mau!
CM: Maldição! eu sou honesto!
NICK NAYLOR: Primeiro, ligue ao Los Angeles Times e à CNN, insista por Bonnie Carlton. Ela é realmente boa com a indignação controlada. Se não for Bonnie, não será ninguém. Veja na MSNBC.
CM: Ok.
NICK NAYLOR: Quando chegarem, abra a maleta. ((Nick Naylor abre a maleta e mostra um vultuoso valor em dinheiro que se encontra em seu interior)). Deixe todo o dinheiro no chão.
CM: Por quê?
NICK NAYLOR: Confie em mim, assim parecerá mais efetivo! ((despeja o conteúdo da maleta – maços de notas de dinheiro – no chão)). Não se esqueça de jogar até a última nota. Se puder, tussa uma ou duas vezes. E quando juntar do chão, diga a eles o que vai fazer com ele.
CM: E o que vou fazer com ele?
NICK NAYLOR: Doá-lo. Estabeleça a Fundação contra o Câncer, um rancho e sua estrada imprescindível de 5 km.
CM: Espere... E minha família?

NICK NAYLOR: Lorne, não pode ficar com o dinheiro!
CM: Por que diabos não?
NICK NAYLOR: Nos denunciar e ficar com o dinheiro manchado? Digo, olhe! ((apontando para o dinheiro esparramado no chão)).
CM: Tenho que pensar sobre isso!
NICK NAYLOR: Lorn, os noticiários não funcionam assim. Não pode nos denunciar em uma semana.
CM: Não posso denunciá-los pela metade?
NICK NAYLOR: Não, Lorne! Ou fica com todo o dinheiro ou presenteia tudo.
Fim da cena.

Utilizando-se mais uma vez de sua capacidade de argumentar, Nick Naylor incita-o a chamar a imprensa, a mostrar a mala e a devolver todo o dinheiro, desmoralizando a indústria tabagista e virando herói. Seu discurso surpreende o interlocutor ao pressupor que a virtude não aceita meio termo ("*CM: Não posso denunciá-los pela metade?// NICK NAYLOR: Não, Lorne! Ou fica com todo o dinheiro ou presenteia tudo.*") e que, ao declarar guerra à indústria tabagista, não conseguiria a compensação financeira que Nick Naylor acreditava ser o verdadeiro motivo das ameaças. Com a inversão atitudinal proposta por Nick Naylor, o caubói coloca-se em um dilema ético e, reflexivo, diz: "*mas e minha família?*", subentendendo-se que, no fundo, ele não era eticamente mais correto do que Nick Naylor ou a indústria que esse representava.

O terceiro excerto apresenta outro exemplo de manobra argumentativa do protagonista calcada no uso dos implícitos: no filme, há uma reportagem denegrindo a imagem de Nick Naylor ao denunciar suas "moralmente questionáveis" relações comerciais, publicada pela jornalista Heather Holloway, com quem ele havia tido uma relação envolvendo sexo.

EXCERTO 3:
Capítulo 20 – Diálogo em que refuta publicamente, em uma entrevista coletiva para a imprensa, as acusações publicadas em um jornal por uma repórter.
NICK NAYLOR: Algumas palavras para aqueles mencionados no jornal: Quero que continuem sabendo que não descansarei até limpar seus nomes. Aprendi minha lição, dormir com jornalistas é injusto. Não é injusto para mim, mas para as pessoas cujo único crime é me conhecer. Foram os seus nomes, não o meu, que sofreram por um "amorio" sem importância com uma jovem repórter sedutora de Washington cujo nome não revelarei porque eu tenho dignidade.
((Na sequência, Nick Naylor cria uma manobra para ser convocado para a audiência pública a respeito do projeto de rotular como "veneno" as carteiras de cigarro promovidas pelo senador Finistirre.)).
REPÓRTER: Testemunhará amanhã na audiência sobre o tabaco?
NICK NAYLOR: Obrigado por perguntar! Estão dizendo que não irei. Se o senador não tiver retirado o seu convite...
SENADOR FINISTIRRE ((assistindo à entrevista pela televisão)): Está me intimando!
NICK NAYLOR: ... eu planejo compartilhar com o Congresso o que sei das tabacarias. Muito obrigado.

Nesse episódio, Nick Naylor refuta publicamente, em uma entrevista coletiva para a imprensa, as acusações publicadas contra ele. Para isso, emprega o argumento de que "*dormir com jornalistas é injusto*", isto é, "*é perigoso, antiético transar com jornalistas*" para desmoralizar a matéria e sua autora, deixando subentendido que as informações foram colhidas de forma antiética, ou seja, que a jornalista utilizou o sexo para coletar as informações (subentendido), o que seria antiético.

Com essa manobra, transformou sua figura de "vilão" em "herói", de "acusado" em "vítima". Um pressuposto presente no trecho "*Quero que continuem sabendo que não descansarei até limpar seus nomes*" é o de que eles já sabem disso, o que vem marcado pela locução verbal "continuem sabendo".

O último excerto selecionado para discussão apresenta a cena de uma audiência sobre a obrigatoriedade do uso do símbolo de veneno nas carteiras de cigarro. No episódio, Nick Naylor novamente demonstra alta capacidade argumentativa. Ao ser inquirido a respeito de sua consciência sobre o cigarro ser nocivo à saúde, ele responde "*Por que uma advertência [uma caveira em carteiras de cigarro] para algo que todos sabem [que fumar faz mal à saúde]?*". Desse argumento se subentende que não há necessidade da caveira e que a questão do fumo está relacionada ao livre arbítrio do consumidor. Ademais, o argumento deixa subentendido que não há responsabilidade de a indústria evidenciar o fato por meio do uso de imagens chocantes, pois se trata de um dado de conhecimento geral, algo que "todo mundo sabe". A ideia do livre-arbítrio é reforçada na frase "*É o trabalho de todo pai advertir a seus filhos sobre os perigos do mundo, incluindo os cigarros, para que um dia eles tomem sua decisão*", da qual se pressupõe que a decisão de fumar ou não cabe somente aos jovens, não à indústria tabagista; também se pressupõe que não é trabalho da indústria de cigarro, já que isso é trabalho dos pais, informar aos jovens sobre os males do fumo.

Outros implícitos presentes nesse excerto estão na frase "*é uma manobra contra a população que não fala inglês dos EUA...*", cujo pressuposto é "*nos EUA, país cuja língua oficial é o inglês, há pessoas que não conhecem essa língua*", de que se subentende que a indústria tabagista ignorara os imigrantes americanos que não aprenderam o inglês. Assim,

ao utilizar a imagem da caveira, estaria incluindo-os no enunciado, alertando-os contra os males do fumo. Ao contrário, ao preferir uma recomendação verbal, estaria excluindo-os. No excerto, o Especialista 1 apresenta um subtendido para o contexto em pauta: "*Ao não a usar [a imagem de caveira em carteiras de cigarro], estarão dizendo que querem que aqueles que não saibam ler inglês morram!*". Isso não está expresso verbalmente na fala dos participantes: em nenhum momento, Nick disse que sua indústria ensejava a morte dos fumantes. Ele afirmou justamente o contrário: que a morte de fumantes causaria uma perda de clientes para a indústria do cigarro e que, portanto, não é seu desejo que eles morram. Isso tudo mostra que os implícitos são recursos argumentativos muito fortes dos discursos.

EXCERTO 4:
Capítulos 21 e 22 – Audiência sobre o fracasso. Início da sessão. Grande público no plenário.
ESPECIALISTA CONVIDADO PELO SENADOR FINISTIRRE (Dr. Meissenbach): ((...)) a caveira com ossos significa uma coisa: veneno! Então, fica clara a mensagem: como qualquer produto com essa etiqueta: se consumir, você morre!
SENADOR FINISTIRRE: Mas não é um exagero? Por que não usar palavras, como agora? Algo que descreva os perigos de fumar?
ESPECIALISTA (1) CONVIDADO PELO SENADOR FINISTIRRE: O Público não é afetado por palavras. Precisam de imagens. Os estudos mostram que os consumidores reagem 80% mais com imagens do que com palavras. Há estatísticas. É uma lástima que a Academia de Estudos do Tabaco não tenha difundido isso antes.
SENADOR FINISTIRRE: A Academia de Estudos do Tabaco é...

ESPECIALISTA (1) CONVIDADO PELO SENADOR FINISTIRRE: Sim...
SENADOR FINISTIRRE: a coalizão...
ESPECIALISTA (1) CONVIDADO PELO SENADOR FINISTIRRE: Sim... representadas...
SENADOR FINISTIRRE: Especificamente por...
ESPECIALISTA (1) CONVIDADO PELO SENADOR FINISTIRRE: Nick Naylor.
SENADOR FINISTIRRE: Muito obrigado!
ESPECIALISTA (1) (Mr. HERRERA): Ele usou as palavras em vez de imagens... é uma manobra contra a população que não fala inglês dos EUA... A caveira com dois ossos fala forte em todos os idiomas. Ao não a usar, estarão dizendo que querem que aqueles que não saibam ler inglês morram!
SENADOR FINISTIRRE: Sr. Herrera, pode nos esclarecer que diz isso?
(COMENTÁRIO EM VOZ-OFF DE NICK NAYLOR ((aqui representando o narrador)): Que fique claro que batendo no público não saiu de seu estilo.
SENADOR FINISTIRRE: Nick Naylor, por favor passe para a frente.
((Na plateia, Nick Naylor percebe a entrada de seu filho)).
SENADOR FINISTIRRE: Diga seu nome, lugar e ocupação.
NICK NAYLOR: Meu nome é Nick Naylor, moro na av. Massachussets, 6000. E estou desempregado. Antes era vice-presidente da Academia de Estudos do Tabaco.
SENADOR FINISTIRRE: Sr. Naylor. Como vice-presidente da Academia de Estudos do Tabaco, ao que se dedica?
NICK NAYLOR: Informava ao público da investigação sobre os efeitos do tabaco.
SENADOR FINISTIRRE: E, até agora, a que conclusões a Academia chegou em sua investigação sobre o tabaco?
NICK NAYLOR: A muitas. Acabam de encontrar evidência de que fumar ajuda contra Parkinson.

SENADOR FINISTIRRE: A comunidade médica deve estar muito contente. Sr. Naylor, quem apoia economicamente a Academia de Estudos do Tabaco?
NICK NAYLOR: O conglomerado do tabaco.
SENADOR FINISTIRRE: Ou seja, as companhias de cigarros.
NICK NAYLOR: Na maioria, sim.
SENADOR FINISTIRRE: Acha que isso pode afetar suas prioridades?
NICK NAYLOR: Não, como a ajuda às suas campanhas não afetam as suas.
((risos no salão))
SENADOR 2 (PRESIDENTE DA SESSÃO): O senhor Naylor não veio testemunhar sobre a Academia de Estudos do Tabaco. Viemos discutir um símbolo de advertência nos cigarros.
SENADOR 2 (PRESIDENTE DA SESSÃO): Senhor Naylor, como uma formalidade, acha que fumar cigarros pode levar ao câncer pulmonar e outros males respiratórios, como enfisema?
NICK NAYLOR: ((Respondendo ao senador)): Sim. ((Dirigindo-se à plateia)). Alguém acha que os cigarros não são potencialmente danosos? Digo... ((levantando a mão teatralmente)) levantem as mãos quem acredita nisso?
SENADOR DUPREE: Sr. Naylor, Não há necessidade de efeitos teatrais!
NICK NAYLOR: Por que uma advertência para algo que todos sabem?
SENADOR DUPREE: É um símbolo. Uma lembrança do perigo de fumar cigarros.
NICK NAYLOR: Se é questão de perigo, por que não colocar nos Boeings, Senador Lothridge, e nos Fords, Senador Dupree?
SENADOR FINISTIRRE: Isso é ridículo! O número de mortes causadas por aviões e carros não se compara com o dos cigarros.
NICK NAYLOR: E isso vem de um senador de Vermont?
SENADOR LOTHRIDGE: Não entendo.
NICK NAYLOR: O assassino número 1 dos Estados Unidos é o colesterol. E vem aqui o se-

nador Finistirre, cujo lindo estado obstrui as artérias do país com queijo "cheddar". Milhões de pessoas morrem de infarto. Talvez tenham que pôr uma caveira no queijo.
SENADOR FINISTIRRE: Que ridic... Vermont não pedirá desculpas pelo seu queijo!
SENADOR LOTHRIDGE: Sr. Naylor, viemos aqui para discutir sobre os cigarros. Não de aviões, nem de carros, e sim de cigarros. Essas etiquetas de advertência não são para os que sabem e sim para os que não sabem. E as crianças?
NICK NAYLOR: Isso se chama educação. E isso não parte das carteiras. É parte dos professores e dos pais. É o trabalho de todo pai advertir a seus filhos sobre os perigos do mundo, incluindo os cigarros, para que um dia eles tomem sua decisão. Eu olho para o meu filho, que teve a amabilidade de vir hoje, e não posso evitar pensar que sou o responsável pelo seu crescimento e desenvolvimento. E estou orgulhoso dele.
SENADOR FINISTIRRE: Você tendo dito isso... deixaria ele fumar?
NICK NAYLOR: Claro que não! Não tem 18 anos. É ilegal!
SENADOR FINISTIRRE: Sim, ouvi dizer isso na TV. Vamos ao início. O que fará quando completar 18 anos? Vamos, Sr. Naylor. No aniversário de 18 anos, dividirão um cigarro? Passarão uma tarde encantadora como em seus comerciais ridículos de cigarros? Você nos diz como criar as crianças. E a sua? O que vai fazer quando ele fizer 18 anos? ((apontando para o filho de Nick Naylor)).
NICK NAYLOR: Se ele realmente quiser um cigarro, comprarei sua primeira carteira.
SENADOR FINISTIRRE: Obrigado por seu testemunho, Sr. Naylor. Pode ir.

Uma das questões fundamentais que se apresenta ao fim da projeção é: "Liberdade de escolha em um mundo dominado pela propaganda é liberdade de verdade?" (HESSEL,

2006, s/p). Tal questionamento penetra profundamente nas principais ações exploradas em *Obrigado por Fumar*. O protagonista do filme defende a tese de que sim. Afinal, na democracia do consumo, ninguém força ninguém a comprar nada, as escolhas são livres e de responsabilidade dos sujeitos. Contudo, os fatos e os seus próprios atos parecem desmentir Nick Naylor.

Nesse sentido há, como tema principal, o dilema ético, tanto das corporações como dos cidadãos comuns. No caso do protagonista do filme, esse dilema apresenta-se especialmente na relação com seu filho, que se mostra, *a priori*, envergonhado do trabalho do pai que, em primeira instância, é legal, todavia imoral.

Nick Naylor empreende-se em explicar ao filho que é preciso "*pagar a hipoteca*" e para isso é necessário ter "*flexibilidade moral*". O filho aprende a respeitar o ponto de vista do pai, mas o pai também acaba mudando de perspectiva pela influência do filho. Para Carvalho (2020, s/p), no final do filme: "Há a sensação de que Nick é, em algum grau, honesto. Pelo menos não é lobo em pele de cordeiro – ganha a vida assim e não esconde de ninguém. Quem é pior, ele ou o senador, que defende uma causa nobre, mas com meios e interesses longe de ser nobres".

Considerações Finais

Este capítulo é um exercício de análise. Existem outros exemplos de relações semânticas que possam vir a possuir a mesma importância para a análise da obra em questão. Limitamo-nos a quatro momentos do trabalho de Jason Reitman, e isso não por elencarmos serem os mais adequados ao nosso objetivo e considerando a extensão e riqueza da obra, na qual são descritas passagens do personagem Nick Naylor que evi-

denciam a capacidade de persuadir, de fazer crer por meio de manobras retóricas. Na obra, muitas passagens são passíveis de análise. Diga-se, o filme, sob uma perspetiva de totalidade ou do destrinchamento de seus detalhes, possibilitaria não apenas uma análise semântica calcada no emprego dos implíticos, mas essa poderá contribuir qualitativamente para o sucesso de outras análises.

Tendo em vista o objeto de estudo e o instrumental elencado, em uma análise mais atenta, traz-se à luz uma leitura distinta da enunciada à primeira vista: o filme não retrata apenas os malefícios do cigarro, como sugere o título, mas principalmente, subentende-se que há uma cultura de manipulação de informações, o poder da palavra, da argumentação. Aquilo que Calil (2011) denomina "*culture of spin*" ou "cultura da manipulação de informações". Com características que aproximam do formato de documentário, a mensagem ali exposta torna-se óbvia e, por vezes, direta: "uma crítica social que, de forma inteligente utiliza um tema que não é novidade e informações que já não são mais bombásticas. *Obrigado por Fumar* é cínico e despretensioso" (TELLES, 2011, s/p).

Por meio da análise do uso de implícitos, podemos observar que *Obrigado por fumar* é, em suma, uma crítica sobre o trabalho das multinacionais (em especial a indústria do fumo) e seus lobistas que manipulam as informações e as expõem de forma a tentar salvaguardar sua imagem e a imagem das empresas que representam. Tais críticas estendem-se às indústrias de armas e bebidas, à política pública norte-americana e à sua conterrânea indústria cinematográfica e são expostas em tom leve e satírico:

> Assim como seu protagonista, o filme é dotado de flexibilidade moral e abstrai de qualquer tentativa de ser edificante, escancarando o contra-senso e o humor negro da situação

> que explora com elegância, respeito à sutileza e um comedimento disfarçado que o tornam especial. Se há uma moral nessa história, ela é: "pense por conta própria e, então, escolha o seu lado". Ou não escolha nenhum. (GOULART, 2006, s/p).

Koball (2006, s/p) apresenta-nos a seguinte leitura de *Obrigado por Fumar*:

> Cigarro mata! Mas não há um só culpado. A indústria é vilã; o governo também. Mas quem compra o cigarro tem mais culpa ainda. Creio que esse seja o melhor ponto de todo o filme. Em meio a sátiras, cenas familiares, conflitos e piadas governamentais, essa é a mensagem que deveria ser captada pelas audiências. Afinal ninguém é um robozinho sem opinião própria, embora a grande massa se comporte como tal.

O estudo que empreendemos a respeito do filme *Obrigado por fumar*, fundamentados nos pressupostos da Semântica Argumentativa, possibilitou-nos considerar que: *a priori*, as reflexões resultantes da análise realizada podem ser estendidas a outros contextos humanos, visto que o protagonista do filme, o personagem Nick Naylor, faz uso de sua "flexibilidade moral", a posição de sujeito com perspicácia e favoravelmente a liberdade individual de escolha sobre a vontade imposta pelas outras pessoas da sociedade que se configuram opositores políticos, sujeitos que defendem a ética, a postura politicamente correta, a responsabilidade social do indivíduo.

Outro aspecto relevante consiste da percepção de que o trabalho de produção de sentidos em um quadro enunciativo sobre um acontecimento específico da linguagem, por exemplo, um filme, é um processo complexo no qual diversos

elementos e conceitos precisam ser considerados, como os discutidos neste capítulo: reforça-se a ideia de considerar não apenas a veracidade dos fatos expressos em um determinado enunciado, mas também a intenção do falante, a situação em que o enunciado é construído, recebido, analisado e em que ele circula, além, é claro, o(s) interlocutor(es), o contexto sócio-histórico e cultural.

A presente análise consiste em uma forma de olhar como esses elementos e conceitos se organizam e se relacionam para constituir o emprego do implícito, por meio do pressuposto e do subentendido no discurso.

Referências

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. Londres, Oxford University Press. 1962.

BITO, Angélica. Obrigado por fumar (Thank you for smoking). (18/08/2006). *In:* **CineClick.** Disponível em: https://www.cineclick.com.br/criticas/obrigado-por-fumar**.** Acesso em: maio 2020.

CALIL, Ricardo. Sátira politicamente incorreta, "Obrigado por Fumar" é boa surpresa. In: **Guia da Folha**. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u63501.shtml. Acesso em: maio 2020.

CARVALHO, Marcelo. **Crítica:** Obrigado por Fumar. Disponível em: http://bystarfilmes.blogspot.com/2009/01/obrigado-por-fumar.html. Acesso em: maio 2020.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Trad. revisada de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987 **[1984]**.

DUCROT, Oswald. Présupposés et sous-entendus: réexamen. *In:* **Stratégies Discursives**, Lyon, P.U.L, 1978, p.33-48. Repris dans Le dire et le dit.

DUCROT, Oswald. **Princípios da Semântica Lingüística**: dizer e não dizer. Trad. de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa A. Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da Semântica Lingüística**. 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

GOULART, Isabela. Desventuras de uma crítica em formação: **Obrigado por fumar**. (2016/08/2006). Disponível em: http://desventurascriticas.blogspot.com/2006/08/obrigado-por-fumar_26.html. Acesso em: maio 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. Semântica e Pragmática. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem:** a palavra e a frase. Campinas: Pontes, 2006, p.113-146.

HESSEL, Marcelo. **Crítica:** Obrigado por Fumar. Comédia afiada tira Jason Reitman da sombra do pai. (17/08/2006, atualizado em 21/09/2014) Disponível em: https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/critica-obrigado-por-fumar**.** Acesso em: maio 2020.

KOBALL, Alexandre. **Obrigado por fumar. (2006).** Disponível em: http://www.cineplayers.com/critica.php?id=806. Acesso em: maio 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCK, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2003.

LOBISTA. *In:* AULETE DIGITAL. Disponível em: http://www.aulete.com.br/LOBISTA. Acesso em: maio 2020.

LOBBY. *In:* AULETE DIGITAL. Disponível em: http://www.aulete.com.br/LOBBY. Acesso em: maio 2020.

OBRIGADO POR FUMAR. Título Original: **Thank You For Smoking,** EUA. Direção: Jason Reitman. Roteiro: Jason Reitman, baseado em livro de Christopher Buckley Intérpretes: Aaron Eckhart, Maria Bello, Cameron Bright, J.K. Simmons, William H. Macy, Rob Lowe, and Robert Duvall. Fox Studios, 2006. DVD 92 min. Site official: fox searchlight. Disponível em: http://www.imdb.com/title/tt0427944/. Acesso em: maio 2020.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. Argumentação: da Idade Média ao Século XX. *In:* **SIGNUM:** Estudos Linguísticos. Londrina, n.7/2, p.109.131, dez. 2004.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Semântica. *In:* MASSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à Lingüística:** domínios e fronteiras. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.17-46.

TELLES, Stéfanie. Resenha crítica do filme Obrigado por Fumar. (26/09/2008). *In:* **Anima-Animus. Disponível em:** http://mumoco.blogspot.com/2008/09/resenha-crtica-do-filme-obrigado-por.html. Acesso em: maio 2020.

8

identidade & representação

Análise fílmica do negro em *Tempo de Matar*: um olhar sobre identidade e representação

Cláudia Maris Tullio[1]
Letícia Jovelina Storto[2]
Bruna Carolini Barbosa[3]

A investigação deste trabalho tem como fundamento a Teoria das Representações Sociais, a partir de Moscovici (2004, 1978), e a Teoria Construção da Identidade, vinculada a Hall (2000, 1997), para analisar as representações dos afrodescendentes e a forma como auxiliam na (re)construção da identidade dos negros na obra cinematográfica Tempo de Matar (1996).

Nesta pesquisa, compreendemos o cinema como uma prática discursiva que possibilita apreender modos de percepção e de representação da realidade social que constroem identidades e constituem sujeitos. O objetivo geral da pesquisa é verificar de que forma os estereótipos sociais, trazidos pelo senso comum ao longo da história, são representados no cinema, haja vista que este auxilia a constituir ou representar a visão que temos do mundo e dos papéis sociais.

1 É doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: claudiatullio31@yahoo.com.br

2 Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pesquisadora do DIALE (CNPq/UENP) e do NURC (CNPq/USP). E-mail: leticiajstorto@gmail.com

3 É doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: bruhssora@gmail.com

A hipótese que norteou nosso caminho foi a de que, ao trabalhar com a análise da (re)construção da identidade e das representações sociais de determinados segmentos sociais de uma obra fílmica, é possível desconstruir o paradigma de que o cinema é "apenas" arte. Sim, as questões de arte e de estética do filme devem consideradas, mas não só elas; afinal, segundo Rocha (2013, p. 26), o filme "é um produtor cultural, senão prática cultural, cuja existência dá-se no interior de meios sociais específicos, introduzindo a possibilidade de (re)produzir representações da sociedade que, por sua vez, reforçam, formam ou alteram visões de mundo aos olhos do público espectador".

A fim de alcançarmos o objetivo proposto, optamos pela realização de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. "A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números" e "os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Representações e cinema

Em um primeiro momento, esboçaremos algumas reflexões teóricas a respeito das representações sociais e do cinema, para posteriormente adentramos nas questões pertinentes à construção da identidade.

Para Costa (1989, p. 23), "cinema é, simultaneamente, narração e representação e pode ser visto como um dispositivo de representação com seus mecanismos, e sua organização dos espaços e dos papéis". A linguagem cinematográfica articula, dessa maneira, um tempo-espaço que tem como ponto de referência o real, o que permite criar no público-leitor um sentimento de identificação.

Stam propõe uma abordagem a respeito das representações no cinema focalizada nas vozes e nos discursos pois, para ele, o cinema é "um ato de interlocução contextualizada entre produtores e receptores socialmente localizados" (STAM, 2003, p. 305). Destarte, é possível compreender como estereótipos e imaginários sociais se produzem ou manifestam na narrativa fílmica, haja vista o cinema ser produtor de discursos, capaz de não apenas refletir a realidade, mas também instituir visões sobre ela. De acordo com Pimentel, a interpretação de uma imagem cinematográfica é

> [...] dizer o sentido que ela tem para o receptor; não é se entregar a generalidades, a impressões primeiras ou mesmo a metáforas, a associações de dados já adquiridos sem que haja algum tipo de correspondência ao que está disponível na imagem. Se isto ocorre, a ponto de descaracterizá-la, temos indícios de certa deformação perceptiva, isto é, o receptor viu apenas aquilo que desejou ver na imagem. Muitas vezes, revela dificuldades de atenção, discernimento e necessidades de o receptor exercitar sua observação para conseguir, adequadamente, recriar e relacionar situações. (PIMENTEL, 2011, p. 102).

Portanto, a importância do trabalho com narrativas cinematográficas nas salas de aula em todos os níveis de ensino é indiscutível. Ele propicia espaços de aprimoramento do olhar para as condições de produção e para o reconhecimento de estereótipos, representações sociais e ideologias veiculadas, assim como para a (re)construção das identidades culturais. Cabe ressaltar que todo filme é um produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções dos realizadores.

> Visões de mundo dizem respeito às representações coletivas e individuais de aspectos do mundo que se concretizam na sociedade por intermédio do discurso – uma vez que a linguagem está onipresente nos domínios do público e do privado, há a possibilidade de fusão entre os dois campos pelo e no discurso, assim visões de mundo coletivas tornam-se individuais e vice-versa (MOSCOVICI, 2010) –; e são influenciadas pelos momentos de transição social, histórica e cultural situados, assim como são orientadas e determinadas de acordo com a posição que o sujeito ocupa na hierarquia social e sua operacionalização na práxis. Ou seja, visões de mundo, na qualidade de representações sociais estabelecidas no discurso, são indissociáveis das mudanças sociais. (ROCHA, 2013, p. 24).

A Teoria das Representações Sociais trata da produção dos saberes sociais. Convém salientar que o conceito de representação foi concebido por Émile Durkheim (2004). Moscovici (2004) resgata a ideia de representação coletiva presente em Durkheim (2004) e a integra no campo de pesquisa da psicologia social, no qual desenvolve o conceito de representações sociais considerando as relações entre o conhecimento do senso comum e o comportamento humano a partir de uma perspectiva coletiva, sem invalidar as complexidades individuais.

Nas representações, os estereótipos são tratados como memórias ou combinação de fatos verificados e podem ser vistos como matizes de uma deformação social (MOSCOVICI, 2004), por exemplo, rotulando todos que exercem a profissão, como é o caso de um advogado. As representações sociais são os modos como a sociedade visualiza o indivíduo (MOSCOVICI, 2004) e surgem em determinados locais da sociedade, mas não necessariamente permanecem apenas neles,

podendo migrar e se transformar com o passar do tempo e de acordo com a realidade vivida em cada estrutura social.

Segundo Moscovici (2001), na concepção de Durkheim, as representações conservam a marca da realidade social de nascimento, além de serem conservadas nas representações, são reproduzidas, misturadas, ganham vida independente. A representação é a maneira de classificarmos o que vemos em categorias e nomes. Ainda conforme Moscovici (2004), o propósito de todas as representações é tornar familiar algo não familiar; isso exprime que o indivíduo precisa conhecer o objeto ou o sujeito para representar. Dessa forma, o autor assegura serem dois os processos geradores das representações sociais, a saber: ancoragem e objetivação. Ancorar significa "classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras" (MOSCOVICI, 2004, p. 35). A objetivação tem por finalidade exteriorizar o conhecimento abstrato do sujeito. Para Moscovici (2004, p. 36), "objetivação transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está na mente em algo que exista no mundo físico". É o transformar algo que não é familiar em familiar.

Fundamentada nas concepções de Moscovici, Jodelet elabora um conceito para a teoria das representações sociais, a qual define como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p. 36). São, portanto, sistemas de representação que expressam nossa relação com o mundo e com o outro.

Justifica-se, dessa forma, analisar a obra cinematográfica sob o viés da teoria das representações sociais haja vista essa possuir "uma dimensão histórica e transformadora; jun-

ta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos; está presente nos meios e nas mentes, se constitui na realidade presente nos objetos e nos sujeitos" (GUARESCHI, 1996, p. 26).

(Re)construção da identidade

As considerações acerca das representações sociais nos estudos culturais encontram-se concentradas nas questões relacionadas à identidade. Hall (2000), por exemplo, defende que todas as identidades se localizam no espaço e no tempo simbólicos e estão profundamente envolvidas, assim como também são formadas e transformadas no processo de representação. As identidades culturais, por assim dizer, seriam como comunidades imaginadas, capazes de manipular no indivíduo um sentimento de identificação e pertencimento.

No tocante às identidades, deve-se notabilizar o fato de que diferentemente do que se acreditava antigamente, não há uma identidade única e estável. Existem diversas identidades as quais são fragmentadas e até mesmo contraditórias:

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p. 13).

A identidade é, portanto, parcela de um amplo processo de constituição de sujeitos e de coletividades em redes discursivas que marcam a vida de cada um. Pode-se afirmar que identidade é uma posição que se assume e essa posição

pode variar porque sempre implica fazer escolhas, as quais são mutáveis e fluidas. Desse modo, o sujeito é constituído por várias identidades, as quais podem ser provisórias e até mesmo contraditórias a julgar serem construídas na diferença de gênero, raça, etnia, profissão, religião, entre outras. Os conceitos de identidade e diferença possuem uma relação de estreita dependência, sendo inseparáveis.

As identidades não são qualidades inerentes às pessoas, mas construídas por meio das práticas discursivas específicas. Sendo assim, tanto a identidade quanto a diferença são concebidas por meio de atos da linguagem. "Elas têm que ser ativamente produzidas, não são criaturas de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto das relações culturais e sociais" (SILVA, 2000, p. 76).

Hall (2000) postula que há três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira é denominada "identidade do sujeito do Iluminismo", a qual denota uma visão individualista de sujeito, definido pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Dessa forma, o sujeito permanece como tal durante toda sua vida. A segunda concepção diz respeito à identidade do sujeito sociológico e considera a complexidade do mundo moderno, reconhecendo que o núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo. A terceira concepção de identidade é do sujeito pós-moderno, o qual não tem uma identidade fixa, mas formada e transformada constantemente, sentindo a influência das formas como é representado ou interpretado nas e pelas diversas estruturas culturais de que toma parte. A noção de sujeito assume contor-

nos históricos, e o sujeito aglutina identidades diferentes em diversos contextos. Destarte, é inviável a separação de identidade, sociedade e cultura.

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas. (HALL, 2000, p. 13).

Portanto, a identidade é algo em contínuo processo, infindavelmente inacabado, e que se revela por meio da consciência da diferença e confronto com o outro, pressupondo dessa forma a alteridade.

Tecendo os fios de Tempo de matar

O filme Tempo de Matar, de John Grisham, foi às telas em 1996 como adaptação de obra homônima publicada em 1989. Cabe salientar que Grisham foi roteirista e produtor da obra cinematográfica. Nessa época, o autor, recém-formado no Mississipi e inconformado com a sociedade racista e extremista que o rodeava, decidiu retratar a história de Carl Lee Hailey, um negro que teve a sua filha estuprada aos dez anos de idade por dois homens brancos (Willard e Cobb), bêbados e racistas na cidade de Canton, no Mississippi, no sul dos Estados Unidos da América.

A narrativa começa com Willard e Cobb em uma picape amarela, passeando pelo campo, bebendo desenfreadamente. Em seguida, eles chegam a uma venda, numa comunidade negra, para comprar bebidas. Nesse local, Tonya, uma menina negra, franzina, terminava de fazer compras para a família. A menina segue o trajeto para casa em uma rua de

terra cercada de árvores. Logo percebe que um carro se aproxima e, ao recuar, sente o golpe de uma lata de cerveja em sua cabeça, que a derruba. O que se segue são cenas de horror. A jovem é estuprada, espancada, amarrada e pendurada numa árvore por meio de uma corda. O galho no qual foi pendurada quebra, e a menina cai em um córrego. Apesar dos ferimentos, consegue sobreviver.

A fim de compreender o discurso racista contido nesse ato de violência, observemos o fragmento a seguir: Willard perguntou se Cobb achava que ela estava morta. Abrindo outra lata de bebida alcoólica, esse explicou que não estava porque geralmente não era possível matar um crioulo com pontapés, pancadas ou estupro. Era preciso mais para se acabar com eles: uma faca, um revólver ou uma corda.

Após a violência que deixou na pequena Tonya sequelas definitivas, tanto físicas como psíquicas – afinal, ela não poderia gerar filhos –, os autores do crime foram presos pelo delegado local, um homem negro, e levados ao Tribunal da comarca para que fosse arbitrado o valor da fiança. É interessante observar como o autor representa as autoridades locais. Em uma comunidade extremamente racista, o delegado é negro; em contrapartida os juízes e promotores são brancos. As relações étnico-raciais são instituídas historicamente por intermédio da construção de imagens e representações sociais:

> A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, consequentemente, sempre mudarão de uma

> cultura para outra e de uma época para outra. (HALL, 1997, p. 61).

Cabe mencionar que no julgamento, a pena, segundo as leis do Mississipi, seria de 20 anos para os autores do estupro que dilacerou a possibilidade de a menina algum dia ter seus próprios filhos ou de voltar à normalidade de sua vida. No entanto, nem o arbitramento da fiança, nem o julgamento do caso de estupro acontecem no filme. Carl Lee, pai de Tonya, vê a inocência da filha ser violentamente destruída. Descrente de que os criminosos receberiam a punição merecida – por serem brancos e bem quistos pela comunidade caucasiana – Carl procura, na noite anterior à decisão de arbitragem de fiança, o advogado Jake Brigance – que já havia defendido irmão de Lee, e tem uma filha da mesma idade de Tonya. Carl pergunta a Jake se este o representaria, caso Lee fizesse qualquer "besteira" – afinal, o advogado também é pai. Jake comenta com sua esposa a conversa que teve com Lee e deixa nas entrelinhas que também faria algo se acontecesse com sua filha o fato ocorrido com Tonya. A esposa o aconselha a ligar para o delegado e comentar sobre as intenções de Lee, mas Brigance não segue o conselho. Logo em seguida, Carl segue para o tribunal, onde se esconde até o momento em que o delegado e seu auxiliar trazem os dois acusados para a audiência. Um fato é certo: Lee decide fazer justiça com as próprias mãos. O intrigante é como a cena é retratada: na parte de cima do tribunal, encontra-se a comunidade branca esperando pelos acusados enquanto, pela porta da frente, adentram estes, o delegado (negro) e seu auxiliar (branco). Inesperadamente, surge Lee com os olhos vermelhos, feição dilacerada pelo sofrimento, e dispara tiros com uma metralhadora matando os dois agressores e deixando deficiente o policial auxiliar que os acompanhava.

A história toma outro rumo. Nesse momento, o crime em tela não é mais de dois homens brancos que estupraram uma menina negra, mas, de um negro que assassinou dois homens brancos a sangue frio dentro de um Tribunal de Justiça. Julga-se o crime homicídio qualificado, com a pena de morte autorizada em casos de condenação.

A opinião pública fragmenta-se, e o raivoso conflito entre brancos e negros vem à superfície. A cidade está prestes a entrar em estado de sítio. A situação retratada é a de um homem negro armado, em um Estado abalado por um cenário de apartheid que faz uma distinção entre seus indivíduos, considerando uns mais humanos que outros. Assim, são criadas novas estratificações sociais, culturais e de identidade, que se equiparam às castas dignas e indignas da sociedade medieval, numa segmentação social marcada pela raça. Nas palavras de Piza (2002, p. 72): "[...] o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo".

Portanto, Lee representa todos os negros do Mississipi. "[...] o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade" (MOSCOVICI, 1978, p. 64). Portanto, podemos afirmar configura-se para o negro uma identidade coletivamente proposta e socialmente alicerçada em estereótipos (MUNANGA, 2012). Essa é resultado da escolha de sinais diacríticos (particularidades selecionadas a partir do seu conjunto cultural – religião, política, economia, artes, visão de mundo, esporte etc.) e é adotada pelo grupo antagonista orientando sua visão preconceituosa a respeito dos negros. Ao atribuir uma identidade estereotipada ao ne-

gro, referimo-nos a algo forjado socialmente com o intuito de inferiorizá-lo.

Nos Estados Unidos da América, pano de fundo da narrativa cinematográfica, a democracia foi prejudicada por uma hierarquia racial arquitetada desde o período da escravidão e que obteve novas proporções no período pós-abolição. A despeito dos intentos de inclusão das pessoas negras no período da Reconstrução (1865-1877), logo após a Guerra Civil e a abolição, forças políticas inclinadas pelo entendimento de "supremacia branca" procuraram marginalizar os negros, designando-lhes uma cidadania de segunda classe. Houve vários movimentos, vários líderes do ativismo negro, como Martin Luther King Jr. e Malcom X, e diversas situações durante a história norte-americana.

A que nos interessa propriamente remonta à década de 1980, em que o republicano Ronald Reagan assumiu a Presidência, dos EUA, com a promessa de corte de gastos, impactando os programas sociais associados aos democratas. Ele criou uma ofensiva às políticas do bem-estar social, a qual teve impacto negativo sobre as populações negra e pobre. Também iniciou uma guerra ao tráfico de drogas. Nessas circunstâncias, nas quais as leis de segregação racial haviam sido eliminadas, o aparato coercitivo organizado para tolher o tráfico de drogas acabou corroborando a marginalização dos negros, viabilizando a existência da hierarquia racial norte-americana. Mesmo os brancos sendo a maioria dos traficantes e usuários, os negros das zonas urbanas se tornaram o grande alvo. Na década de 1980, iniciou-se o encarceramento em massa de homens negros e latinos, com a polícia executando um papel primordial. Nessa perspectiva, a identidade atribuída ao negro é uma construção social que, a despeito de não corresponder à realidade, surte efeitos sobre ela.

Voltando a obra cinematográfica, é importante destacar que a condução do processo indica ser iminente a condenação do réu, considerando o julgamento por homicídio de brancos em uma cidade cuja população é predominantemente branca e racista. Além da predominância de brancos em todos os cargos de poder, a cidade sofre ataques terroristas do Ku Klux Klan (KKK), organização racista branca estadunidense, a qual agrega inclusive membros da polícia. Ademais, é acirrada a tensão entre negros e brancos nos meios de comunicação. Pode-se afirmar que a cidade literalmente se torna um barril de pólvora em meio a um conflito racial, com direito ao envolvimento de ordem religiosa em favor do réu.

Carl Lee é representado por Brigance que, no decorrer da trama, também sofre perseguições, assim como aqueles com quem trabalha. Vale ressaltar que Jake assumira o escritório de um ex-professor que virou alcóolatra, assim como a secretária que trabalhava para ele. Para o caso de Lee, Jake recebe inesperadamente a ajuda da acadêmica de direito Ellen, e também conta com o auxílio esporádico do amigo Harry, também advogado. De modo geral, tem poucos clientes, muitas dívidas, mas é um advogado honesto e respeitado.

A narrativa em si é dinâmica, imitando clichês e lugares comuns do mundo jurídico. Um membro da Ku Klux Klan, irmão de um dos estupradores, lidera os setores mais conservadores da cidade. Grupos de defesa de direitos civis dos negros aconselham Lee a mudar de advogado, por Jake ser branco e inexperiente. A propósito, a comunidade religiosa negra reúne uma quantia considerável de dinheiro para contratar um advogado negro para Carl. Esse, quando os membros da Igreja o procuram, deixa claro que se mantém aliado ao jovem causídico, e que o dinheiro arrecadado deve ser dado para sua esposa e família, que passam necessidade.

É visível a religiosidade da comunidade negra, com suas características próprias, em toda a narrativa.

As ameaças constantes fazem com que a mulher e a filha do advogado deixem a cidade. Na constituição do corpo de jurados, fica explícito que não haverá equidade no processo, muito menos um julgamento imparcial. Aliás, o próprio Lee fala para Jake:

> — [...] Se você fosse branco, o mais provável seria que fosse a julgamento e inocentado. O estrupo de uma criança é um crime horrível e quem pode culpar um pai por retificar o erro? Um pai branco, quero dizer. Um pai negro gera a mesma simpatia entre os negros, mas há um problema. O júri vai ser branco. Desse modo, um pai negro e um pai branco não têm chances iguais com o júri. (TEMPO..., 1996, não paginado).

A defesa tenta desaforar o feito, ou seja, solicitar mudança de comarca. O juiz chama o defensor em sua casa, adiantando que indeferirá o pedido, deixando subentendido que não é simpático às teses da defesa. As tensões sociais aumentam e ocorre um tumulto em frente ao tribunal, reflexo do que o processo vinha suscitando. Um membro da KKK é queimado vivo, atingido por um coquetel molotov. A casa da secretária do advogado de defesa é invadida e o marido dela atacado e morto. Na sequência, a casa de Jake é queimada. Os argumentos da defesa não conseguem surtir o efeito necessário, até porque o magistrado obsta qualquer menção ao estupro durante o julgamento: o que está sendo julgado não é o estupro, e sim o homicídio qualificado.

Os jurados, em sua maioria branca, tendem a condenar o réu, que morreria na câmara de gás. Um dos ápices das audiências é o testemunho do policial ferido, o qual apesar de ficar sem uma das pernas declara-se em favor do acusado.

O advogado de defesa, que é branco, pressente que deve pensar como membro da classe dominante. Neste ínterim, deve-se destacar o papel fundamental de Carl Lee ao escolher o advogado a despeito da pressão da comunidade negra em mudar para um defensor negro. Vejamos a justificativa do réu:

> Carl: — Não posso pegar prisão perpétua, Jake! Precisa me livrar. Se você fosse o réu...
> Jake: — Não sou eu... Nós não somos iguais. O júri precisa se identificar com o réu. Em você, eles veem um operário em mim veem um advogado. Sou da cidade, você é do campo.
> Carl: — Você é branco e eu sou negro! Não vê, Jake? Você pensa exatamente como eles. Por isso escolhi você. Você é um deles, não percebe? Você acha que não é, porque come comida crioula e aparece na TV falando de brancos e negros, mas a verdade é... que você é igual a todo o resto. Ao olhar para mim, você não vê um homem. Vê um homem negro. [...] Crioulo, negro, preto, afro-americano. Não importa como me veja, você me vê como alguém diferente. Nós não somos amigos! Moramos de lados diferentes dos trilhos. Nunca vi você no meu bairro. Aposto que nem sabe onde moro. Nossas filhas... nunca vão brincar juntas. A América está em guerra. E você está do outro lado. Como um negro pode receber um julgamento justo com o inimigo na tribuna e no júri? [...] Você, Jake! Você é a solução. Você é minha arma secreta porque é um dos vilões. [...] Você não me vê como aquele júri me vê. Você é eles. Jogue fora seus argumentos jurídicos. Se você estivesse sentado naquele júri... o que seria preciso para convencer você...a me libertar? É assim que vai salvar a minha pele. É assim que vai nos salvar... a ambos. (TEMPO..., 1996, não paginado).

Percebemos a existência do mito da superioridade da raça branca e da inferioridade da raça negra tanto no discurso de Lee quanto no de Jake. Esse mito influencia processo de percepção dos indivíduos, sejam eles brancos ou negros, e, consequentemente, modo de construção de representações sociais. Vale relembrar que essas servem para tornar familiar o estranho.

> [...] transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida em que essas representações não apresentarem objetos de recalque e inferiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real. (SILVA, 2011, p. 38)

É exatamente isto que Lee propõe: que Jake assuma sua representação social e pare de tentar exprimir algo que no momento ele não é.

> "Ser branco" tanto quanto "ser negro", para além da tonalidade que reveste o corpo dos seres humanos, representam "valores", significados. Para além do branco está a brancura, e tudo quanto essa condição de branco "simbolicamente" representa para o negro. (NOGUEIRA, 1998, p. 116).

Dessa forma, sem mais argumentos jurídicos, restam a Jake recursos retóricos e persuasivos. Ele deve convencer o corpo de jurados, discursando como falaria para convencer a si mesmo. Pede que fechem os olhos e narra o estupro da filha do réu, passo a passo, com impressionante riqueza de detalhes.

> Jake: — Eu me propus provar que um negro pode ter um julgamento justo no Sul... E que todos somos iguais aos olhos da lei. Quero lhes contar uma história. E peço-lhes que fechem os olhos... Enquanto lhes conto a história. Quero que me ouçam. Quero que ouçam a si mesmos. Esta é a história de uma garotinha... Indo para casa com as compras, em uma tarde ensolarada. De repente, uma picape aparece. Dois homens saltam e a agarram. Eles a arrastam para um terreno próximo e a amarram. E montam nela. Primeiro um, depois outro. Estuprando-a. Destruindo toda sua inocência e pureza em golpes cruéis... Em uma névoa feita de suor e hálito de embriaguez. E quando acabaram... Depois de destruir seu pequeno útero... Matando qualquer chance de ela um dia ser mãe... De gerar uma vida... Eles decidiram usá-la como alvo para prática. Começaram a jogar nela latas de cerveja cheias. E jogaram com tal força... Que elas rasgaram sua carne expondo seus ossos. Depois urinaram nela. Agora o enforcamento. Imaginem o laço em volta de seu pescoço... E um súbito solavanco... Ela é puxada para o ar esperneando... As pernas não acham o chão... O galho que a sustém não é forte o bastante. Ele se parte e ela cai... De volta ao chão. Eles a pegam... Colocam-na na traseira da picape... E vão até a Ponte Foggy Creek e a jogam de lá. É uma queda de nove metros até o fundo do regato. Podem vê-la? Estuprada... Espancada... O corpo fraturado... Ensopado com a urina deles... Ensopado de sêmen deles... Ensopado de sangue... Abandonada para morrer. Podem vê-la? Quero que visualizem... Essa garotinha. Agora imaginem que ela é branca. (TEMPO..., 1996, não paginado).

Em seguida, ordena que abram os olhos. A comoção é geral. O recurso de oratória utilizado foi eficiente e o réu foi inocentado. Segundo Woodward (2000), subjetividade e identidade são processos entrelaçados à linguagem e ao so-

cial, são conceitos sobrepostos, mas que podem ser diferenciados da seguinte maneira:

> Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossa concepção sobre quem nós somos. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade [...]. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2000, p. 55-56).

O fato de o corpo de jurados, em sua maioria branca e mulheres, se identificar com a narrativa conduzida pelo advogado de defesa relembra o discurso anteriormente mencionado. Se o crime é cometido contra um negro, causa comoção apenas na comunidade negra, mas se é cometido contra um branco, principalmente se for por um negro, gera uma revolta em toda a sociedade.

Filme na sala de aula

Após a análise, vislumbramos a possibilidade de trazer a obra para a sala de aula. Paulatinamente, consideramos temáticas a serem abordadas a partir do filme e que poderiam ser trabalhadas e aprofundadas em determinadas séries, como por exemplo, o preconceito racial e a discriminação da mulher. Como nosso enfoque diz respeito à construção da identidade, cremos ser mais indicado o trabalho com estudantes do Ensino Médio ao Ensino Superior.

Cabe salientar que, de acordo com Moran (1995), o filme em sala de aula muitas vezes pode ser utilizado para

introduzir um novo assunto, como, por exemplo, conteúdo de ensino. Sempre deve ser ponto de partida para possibilitar debates e discussões. O cinema pode ser usado, dessa forma, em sala de aula para estimular o interesse dos alunos, haja vista as imagens e os sons por si só não têm o poder de educar ou ensinar. Quem vai e deve conduzir o processo de conhecimento utilizando essas imagens e sons é o professor, por meio de um trabalho organizado com filmes (NAPOLITANO, 2005).

Considerações finais

É fato que, ao afirmar as identidades, consequências serão provocadas pelos conflitos de qualquer espécie entre os grupos. Foi devidamente assinalado no decorrer do texto que, segundo Hall (2000), as identidades são construídas por meio da comparação com outras identidade, ou relacionadas às diferenças.

> As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2000, p. 75).

Desse modo, novamente, o advogado de defesa em sua arguição final, além de constituir uma nova identidade para o réu, conforme mencionado anteriormente, reconstrói a sua própria identidade por meio da diferença. A força do uso da palavra se mostra através do discurso "agora imaginem que ela é branca" (TEMPO..., 1996, não paginado): o olhar do branco sobre um crime cometido por um negro se torna o olhar do branco sobre um crime cometido contra

uma menina branca, mudando o rumo da história. "Palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros" (BAKHTIN, 1992, p. 113).

"Eu quis provar que um negro podia ser julgado com justiça no Sul, que somos todos iguais aos olhos da lei. Que buscamos a verdade. Mas o que é verdade?" (TEMPO..., 1996, não paginado). A verdade é que as representações sociais acabam por definir as identidades, preservam e justificam as diferenciações sociais. O cinema, como instrumento de divulgação de ideologias e estilos de vida, como instrumento de formação e concepção de mundo, não explica, mas sugere e propicia a manutenção ou não dessas representações sociais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto, 1994.

COSTA, Antonio. **Compreender o Cinema**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1989.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do método Sociológico**. 9.ed. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: UFSC, 1996. p. 9-35. (Coletâneas da ANPEPP, n. 10).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. **Representation, Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17–44.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA–Ed. Moderna, n.2, p. 27–35, jan./abr. de 1995.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45–66.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 4, n. 8, p. 6–14, jul./out. 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. **Significações do corpo negro**. Orientadora: Iray Carone. 1998. 143 fls. Tese (Doutorado em Psicologia, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada da branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59–90.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa.

Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. (Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1).

ROCHA, Tibério Caminha. **Prática social e cultura do consumo**: discurso cinematográfico em Clube da Luta. Orientadora: Profa. Dra. Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira. 143f. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73–102.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2003.

TEMPO de Matar. [Título original: A Time To Kill]. Direção: Joel Schumacher. Estados Unidos: Warner Home Video, 1996. 1 DVD (149 min.), colorido.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7–72.

9

abbas kiarostami

Experiência da infância e formação docente: uma leitura de *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), de Abbas Kiarostami[1]

Alzira Fabiana de Christo[2]

Claudia Maris Tullio[3]

Onde fica a casa do meu amigo (1987), filme do premiado cineasta iraniano Abbas Kiarostami, traz uma discussão bastante interessante para pensarmos sobre a formação de professores. A reflexão, contudo, não se trata somente das cenas que se passam no ambiente escolar da pequena Aldeia de Koker, mas das ações do menino Ahmad, protagonista do filme, a partir do momento em que percebe que havia ficado com o caderno do colega e que este poderia ser castigado caso não fizesse novamente a tarefa solicitada pelo professor. Ahmad, como seu próprio nome revela, é alguém que transborda amor, extremamente generoso, se mostra aberto ao outro e ao mundo e nos toca/afeta com suas ações, ou seja, não é possível assistir a esse filme e sair sem ser modificado por ele. Nessa perspectiva é que gostaríamos de relacionar o filme à formação docente. As metáforas construídas ao longo da obra mostram o quanto o menino (e, por consequência, a criança e a infância) pode ensinar aos demais. Suas ações re-

1 Artigo vinculado ao Projeto de Extensão CineFórum, coordenado por Alzira Fabiana de Christo e Cláudia Maris Tullio, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unicentro.

2 Doutora em Letras, professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. E-mail: alzira@unicentro.br

3 Doutora em Letras, professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. E-mail: claudiatullio31@yahoo.com.br

velam um modo diferente de ensinar: mais aberto ao mundo e às novas possibilidades, sem ser pautado em uma estrutura linear e diretamente ligada às necessidades.

A análise do filme, neste capítulo, parte de uma leitura que toma como base a Filosofia. Por meio do protagonista da narrativa cinematográfica, é possível afirmar que Abbas Kiarostami, diretor do filme, rompe com a visão predominante na sociedade: a de que a infância é o primeiro degrau da vida humana e deve ser superada. Em *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987) a visão evolucionista e "adultocêntrica" de infância é negada e, ao abordar esta como experiência, abre-se a possibilidade de transformar a experiência com a infância. Pensar a infância enquanto experiência é pensá-la enquanto descontinuidade, é a possibilidade de pensar e fazer o impensável, como faz a criança, como faz o *in-fante*. Diferentemente do adulto, que, ao longo do tempo, devido à influência da rotina, vai perdendo a capacidade de olhar o mundo com sensibilidade, a criança está inebriada e envolvida com tudo o que os adultos não querem ver, por isso ela tem sutileza e competência suficientes para ensinar aos adultos, para fazê-los pensar sobre uma outra possibilidade de olhar o mundo e reconduzir a própria existência.

Infância e experiência

Em texto intitulado "Experiência", capítulo do livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), Walter Benjamin afirma que a experiência seria uma máscara usada pelo adulto. Conforme as palavras do teórico: "ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma" (BENJAMIN, 2002, p. 21). Nesse texto escrito em 1913, quando estava com 21 anos, o filósofo tece uma série de críticas à experiência enquanto conhecimento absoluto; ele busca levantar essa más-

cara por meio de questionamentos sobre o adulto e o quanto a sua experiência pode significar uma máscara de derrota, conformidade, pobreza de ideias e falta de sentido da vida devido aos sonhos não realizados. A respeito da experiência do adulto, o filósofo afirma:

> Será necessário que o objeto de nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado? Neste caso então o espírito seria livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo (BENJAMIN, 2002, p. 23)

Segundo Silva (2007), para Benjamin, a experiência do adulto aparece encobrindo uma submissão fatalista e de consenso entre seus pares, o que é possível vislumbrar nas frases frequentemente utilizadas por aqueles que se dizem experientes: "eu já vi isto", "as coisas são assim mesmo", "sempre foi assim e assim será". Contrário a essa ótica da experiência adulta, Benjamin ressalta que cada experiência nossa é única e que cada uma possui efetivamente conteúdo. Um conteúdo que somente é possível de ser alcançado por meio de nosso espírito. Como exemplo, podemos citar o sabor daquela fruta que comíamos quando crianças, com tanto prazer, e hoje, ao termos contato com a mesma fruta, somos despertados e levados às lembranças de todo um tempo, espaço, relações, prazeres, tristezas, dentre outras sensações.

Para Benjamin (2002), a experiência é rememoração uma vez que por meio do resgate do passado é possível construir um modo novo de olhar a história e assim produzir uma nova narrativa do presente. Ao longo de sua obra o filósofo aponta para o empobrecimento da experiência na modernidade, ou seja, para a ausência de espaço oferecido à expe-

riência e para a perda da capacidade de narrar e de contar a própria história, também, nos dias atuais. Para Benjamin, que gostava muito dos assuntos da infância e acreditava que tínhamos muito a apreender com as crianças, a experiência é algo que depende do espírito e não do número de acontecimentos vivenciados. Segundo ele: "o jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens" (BENJAMIN, 2002, p. 25). Para ele, essa forma de experiência, que se encontra muito mais no espírito que nas experiências vividas, tornará o jovem mais generoso quando homem adulto e não intolerante. A experiência do espírito, para Benjamin, independe da idade; para vivê-la, basta estar aberto e se entregar de forma ilimitada ao outro, como as crianças fazem.

Em *Infância em Berlim por volta de 1900* (2011) e *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002) Benjamin elabora uma série de reflexões sobre a infância e nos mostra o quanto os brinquedos, os livros infantis, os sabores apreendidos na infância, os lugares frequentados etc. são espaços de experiências que marcam a vida como um todo e como o retorno a acontecimentos da infância – da nossa infância – proporcionam amadurecimento, compreensão do presente e mudanças futuras. Para Benjamin, a infância é experiência porque ela nos faz ver além do nosso entorno, do cotidiano, do que estamos acostumados. A criança, na sua pureza, se interessa até mesmo pelos detritos, por aquilo que não é importante para ninguém, ela brinca com o lixo, com o resto, com a sobra.

Giorgio Agamben (2005), filósofo italiano que retoma o conceito de "expropriação da experiência" cunhado por Benjamin, apesar de reconhecer na contemporaneidade a mes-

ma "pobreza da experiência" da qual Benjamin falara na modernidade, acredita em uma experiência que está em germe, uma experiência futura. A indicação do filósofo italiano "é a experiência de ver o mundo como um milagre" (AGAMBEN, 2005, p. 17). Para Agamben, na sociedade atual, só é possível resgatar, ter e compartilhar a experiência como sabedoria se houver uma retomada do lugar que ocupa o sujeito *in-fans*. Segundo Silva (2007) *in-fans* seria a origem etimológica da palavra *infantia*, proveniente do latim, em que o verbo *fari* – falar –, unido ao prefixo de negação *in*, quer dizer "aquele que não fala", ou, aquele que ainda não adquiriu a linguagem articulada). Em outras palavras, é aquele que por não ser desde sempre falante experimenta ao mesmo tempo a afonia e a própria faculdade de falar. Para Agamben (2005), a qualquer momento pode-se acender à infância, independentemente da idade, se houver uma aproximação do saber a partir de um não saber. Ou seja, assumir uma posição singular, uma abertura para uma fala, a partir da condição daquele que ainda não fala. Com base na perspectiva de Agamben, Sonia Kramer (1996) afirma que, ao contrário dos animais, o homem – como tem uma infância, e portanto, não foi sempre falante – aparece como aquele que precisa se constituir como sujeito da linguagem para falar. Agamben aposta em uma infância da humanidade e não apenas de parte dela, as crianças. Segundo ele: "a vida humana enquanto *ethos*, enquanto vida ética [...] esta é a tarefa infantil da humanidade que vem" (AGAMBEN, 2005, p. 17). Deste modo, a partir da compreensão filosófica em relação à infância, é possível dizer que a presença desta em *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987) tem outro significado além de atrair a atenção em relação a um extrato social. Por meio de experiências da infância e de momentos iniciais da socialização humana presentes na narrativa cinematográfica,

somos conduzidos para um período em que a comunicação e a expressão ainda não ocorrem de forma lógica e pragmática, nem o pensamento se encontra pronto e acabado. É possível dizer, ainda, que a imagem da infância presente no filme em questão propõe uma abertura, um regresso a um estado puro e isento de regulamentação, uma possibilidade de ver e conduzir o mundo com olhos de menino, com olhos de primeira vez, isto é, um exercício de silêncio, de voltar-se para si, para dentro: trata-se de uma infância-criança que conduz à *infância* do pensar .

Portas, janelas e viagens: abertura para o mundo e formação

Na cena inicial de *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987) há a imagem de uma porta batendo e o som alto de conversas de crianças; em seguida, o professor fecha a porta de forma abrupta, a porta insiste em permanecer aberta, mas o professor insiste em seu fechamento. De modo abrupto, fecha também a janela da sala de aula. Neste momento, temos uma metáfora bastante expressiva em relação ao posicionamento do adulto formador: o de que reprime o conhecimento por meio do aprisionamento. Em oposição a este adulto, estão as crianças que se mostram bastante dispostas e com vitalidade já que o som das vozes delas é bem alto e elas se mostram felizes e animadas. Ao contrário deles, o professor parece estar desmotivado: além de fechar a porta e a janela, tem uma postura autoritária, sem levar em consideração as necessidades das crianças, não as cumprimenta, não pergunta como estão, etc.

Portas e janelas são bastante recorrentes em toda a narrativa de Abbas Kiarostami Concomitantemente à saga de Ahmad para encontrar a casa de Mohammad Nematzadeh,

é contada a história e a negociação destes objetos na Aldeia de Koker. Há a presença de um vendedor de portas de ferro, que também se chama Nematzadeh, e um artesão que fabricou muitas portas para o vilarejo, que no entanto estão sendo trocadas devido à comercialização dos novos modelos e materiais. Simbolicamente, a porta significa uma abertura para o mundo, conforme o *Dicionário de Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (2002):

> A porta simboliza o local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza extrema. A porta se abre sobre um mistério. Mas ela tem um valor dinâmico, psicológico; pois não somente indica uma passagem, mas convida a atravessá-la. É o convite rumo a um além... (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 734-735)

Ahmad por muitas vezes ao longo do filme se vê diante de portas. Abertas ou fechadas, ele se encontra diante delas buscando passagem. O menino é a representação dessa abertura para o mundo, de algo novo, dinâmico, com vigor e potência. Ainda segundo Chevalier e Gheerbrant (2002): "não há imagem mais ecumênica da vida que a de uma porta que é aberta e outra vez fechada: a porta também permite significar sem degradar" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 737). Ahmad, conforme a acepção de Chevalier e Gheerbrant, é alguém que não está degradado. Assim como as portas, as janelas têm um símbolo de importância fundamental para a leitura do filme:

> Enquanto abertura para o ar e para a luz, a janela simboliza receptividade. Se a janela é redonda, a receptividade é da mesma natureza que a do olho e da consciência (clarabóia). Se é

> quadrada, a receptividade é terrestre, relativamente ao que é enviado do céu. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 512)

Travessia, abertura e receptividade: é nessa tríade em que as ações de Ahmad estão ancoradas. Todas as ações do menino estão perpassadas pela construção de um novo olhar, um olhar de primeira vez, inebriado, característico do olhar inocente de uma criança que não foi forjada socialmente. O olhar do menino em relação às pessoas e aos objetos se revela sem o filtro da racionalidade e das normas estabelecidas, próprio da condição da criança, do *in-fans*, do desaprender e do desprendimento. Deste modo, é possível dizer que a imagem da infância presente na narrativa de Abbas Kiarostami propõe uma abertura, um regresso a um estado puro e isento de regulamentação, uma possibilidade de ver e conduzir o mundo com olhos de menino.

Assim como as portas e janelas, as metáforas que aparecem a partir das viagens empreendidas pelo menino Ahmad são bastante significativas. Ele faz duas incursões à a Posteh. Na primeira delas, a metáfora é composta por um morro com encruzilhada. Esta, para Chevalier e Gueerbrant (2002, p. 367), é: "um lugar de passagem de um mundo ao outro, de uma vida a outra". A encruzilhada mostra que a viagem não será fácil. Ahmad não sabe o local onde o amigo mora, nem seu endereço, as ruas são bastante parecidas e ele é uma criança tentando se encontrar/encontrar a casa do amigo. Ao longo dessa busca ele se depara com pessoas generosas, que tentam ajudá-lo. Mesmo em dificuldades, o menino também se dispõe a ajudar as pessoas quando solicitado.

Outras metáforas interessantes que aparecem logo no início da primeira viagem do menino, e que nos ajudam na leitura do filme, dizem respeito ao muro de pedra que envol-

ve e delimita a estrada, a um monte de pedras nas quais uma pessoa está batendo e a uma pessoa carregando um arbusto de árvore seca. Essas três metáforas apontam para as dificuldades que o menino encontrará: se dispor em uma viagem, uma viagem de formação e aprendizagem, é se colocar em uma situação de perigo e desviar das pedras e dificuldades presentes no caminho. Garcia (2010) se vale de uma comparação muito bem elaborada por Jaques-Allain Miller a partir do poema "No meio do caminho", de Carlos Drummond de Andrade. Para Miller (1998, *apud* GARCIA, 2010), "a dialética entre a pedra e o caminho" ocorre da seguinte maneira: a pedra é o obstáculo que condena o sujeito a uma repetição inconsolável, porque ela está ali, no meio do caminho, e faz o sujeito tropeçar. Ao mesmo tempo, é a pedra que lhe permite trilhar um caminho, e instaurar, no mundo em que ela se encontra, uma maneira de superá-la. E é isso que Ahmad faz. Ao longo da narrativa cinematográfica, o menino busca superar os obstáculos.

Na segunda viagem, na qual ele segue o vendedor de portas Nematzadeh Contudo, mesmo diante das dificuldades, o menino se mostra com vigor – ele sobe o morro correndo – e potência. Nesta segunda viagem ele irá contar com a ajuda do artesão, um senhor já em idade avançada que se dispõe a ajudá-lo. Ahmad e o idoso se contrapõem e se complementam. O menino é vigoroso e ágil, mas não possui o conhecimento sobre o caminho, por isso, se atrapalha e em alguns momentos precisa recuar, apesar de já ter avançado. O idoso, contudo, é preciso, apesar da pouca força física. Os dois são generosos e se colocam à disposição. Mesmo com a ajuda do artesão, Ahmad não encontra a casa de Mohammad Nematzadeh, já está tarde, e ele precisa retornar para casa para não ser penalizado pelos pais.

Diante das metáforas analisadas nesta seção, fica claro que a arte de Abbas Kiarostami propõe um ser elevado a um estado marcado pela ausência de reflexão e racionalidade conforme a conhecemos comumente, por meio de um determinado conteúdo. Nessa perspectiva, é preciso estar aberto e querer ver o mundo de forma diferente, tal qual a criança diante de um novo objeto ou algo que ela ainda não conhece. Essa maneira de ver e olhar o mundo pode ser uma possibilidade de fuga desse mundo hostil em que estamos inseridos. Ver o mundo de maneira diferente é uma possibilidade de experimentar novos horizontes e também elaborar uma espécie de reparação daquilo que nos antecedeu.

Onde fica a casa do meu amigo? (1987) desmascara o comportamento humano normatizado, a condição de estar no mundo de forma passiva. Abbas Kiarostami traz a realidade que o envolve para a sua obra, e a distorce. A infância no filme não aparece de forma amena; isso é claro no posicionamento de Ahmad em relação ao mundo. A infância, para o cineasta, é a possibilidade de um recomeço, um processo de aprendizagem que não está condenado a um fim, mas que promove a possibilidade de um constante início de aprendizagem humana, isto é, um constante renascimento. Para Silva (2007), a infância é o caminho que busca a origem e a valorização de si mesmo, do que se foi, do que se é, enquanto relação no e com o mundo. Ela nos convida a não sermos apenas sobreviventes ou viventes dentro de uma realidade racional, e nos incita a iniciar novas possibilidades em nossos dias: com maior amancipação, menos angústia e sentimento de impotência.

Os adultos e o sofrimento irrelevante da criança

Nas cenas iniciais de *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987) temos um professor preocupado em verificar a facção

da tarefa de casa. Ele solicita que todos abram os cadernos na atividade para que ele possa checar a conduta em relação aos estudos de casa. Ao longo dessa cena, vemos um educador não muito compreensivo com as falhas dos alunos, incompreensivo em relação aos atrasos, desconfiado dos seus alunos diante das justificativas deles e nada impiedoso com Mohammad Nematzdeh, colega que senta ao lado de Ahmad. Nesta cena, o menino Mohammad chora copiosamente diante da exigência e insistência do professor para que justifique o fato de não ter feito a tarefa pela segunda vez. Diante do sofrimento do amigo, temos a expressão de Ahmad, extremamente comovido pelo sofrimento do colega, contudo, devido ao papel de autoridade ocupado ao professor, impedido de se manifestar contrário a tudo o que está acontecendo. Depois que saem da escola, os meninos brincam e correm. Mohammad cai, fere o joelho e, mais uma vez, Ahmad se mostra preocupado com o amigo e disposto a ajudá-lo. Limpa o ferimento com água e só se despedem de Mohammad a partir do momento em que fica assegurado de que o amigo pode andar com tranquilidade. No início desta cena, os meninos estão portando o caderno escolar, mas depois não há clareza do que aconteceu com o objeto. Só vamos saber que Ahmad estava com o caderno do colega quando a mãe do protagonista ordena que ele faça as tarefas. Nesta cena, Ahmad percebe que havia ficado com o caderno de Mohammad e que este será castigado pelo professor caso retorne à escola sem a atividade concluída. A partir desse momento, inicia-se toda a viagem à qual somos conduzidos por meio das ações de Ahmad em busca da casa de Mohammad, com o intuito de devolver o caderno do amigo.

Ahmad se mostra, desde o início do filme, sensível ao sofrimento de Mohammad e, ao longo da viagem que se dispõe a fazer, o protagonista se mostra também extremamente

generoso. Ainda que sinta medo e remorso em muitos momentos – por exemplo, por não ter avisado a mãe de que iria em busca da casa do amigo e por não ter comprado pães na padaria, o menino se coloca à disposição, aberto e a caminho da casa do amigo, e nesse percurso traz ensinamentos aos seus telespectadores. Ahmad, em muitos momentos do filme, se mostra preocupado com o outro. Ele tem um cuidado muito especial com o próximo e, ainda que se mostre angustiado, não magoa, fere ou machuca as pessoas com as quais se relaciona ao longo do filme. Isso é nítido nas cenas em que ele insiste com a mãe para que ela o ajude a devolver o caderno do amigo. A mãe, assim como o professor, nesse primeiro momento, se mostra insensível às necessidades e à angústia sentida pela criança. Isso fica claro nas cenas em que ele a ajuda a cuidar e a fazer a mamadeira do irmão, em que ela está preocupada com os afazeres domésticos e não percebe o sofrimento do menino.

O sofrimento dele é irrelevante para todos os adultos do filme, com exceção do velho artesão de portas. Contudo, em nenhum momento Ahmad desaponta ou afronta as pessoas. Percebemos essa mesma situação na cena em que o menino retorna da primeira viagem à Aldeia de Posteh, em que encontra um grupo de homens, entre os quais está seu avô. Ao ser ordenado a buscar os cigarros do avô, o menino diz que está em uma missão, se mostra preocupado e angustiado, mas nenhum adulto pergunta o motivo. A conversa se estende entre os mais velhos e estes ignoram completamente a presença da criança, só a percebem quando o vendedor de portas precisa de uma folha do caderno que Ahmad estava portando. O vendedor de portas usa a folha do caderno, mas ignora completamente as perguntas do menino.

Ao longo da negociação de compra e venda de portas entre os homens que ali estavam, percebe-se a degradação das relações. O vendedor de portas de ferro tenta convencer a todos a comprarem seu produto, sendo insistente e desagradável. Nesta cena, Abbas Kiarostami, por meio da ação de seus personagens, consegue nos deixar constrangidos diante da representação do homem de negócios. Esta é outra característica importante da obra do cineasta iraniano: em sua arte, o que tem valor de fato é produzir afeto, isto é, causar a sensação de que nada nos passe sem que nos toque, sem que nos fale aos sentidos. Nessa concepção, a compreensão e a reflexão se dão de maneira diversa e se opõem aos conceitos condicionados, às leis, aos dogmas e aos vícios incutidos. Sua arte se dá por meio da mais sublime expressão de liberdade mental e é marcada, sobretudo, por uma inocência que revela a essência de todas as coisas.

Ahmad, por sua vez, representa a oposição ao homem danificado e arruinado pelo sistema econômico no qual está inserido. Já o vendendor de portas de ferro é alguém que não ignora apenas a criança, mas também os animais. Ele se vale de um pequeno cavalo para subir o morro que separa as duas aldeias. O menino o faz correndo. O homem é a representação de alguém acomodado e indiferente ao outro. Diante dessa personagem, nos vem à mente a imagem do autômato – metáfora central nas análises de Benjamin (1994). Para ele, na industrialização moderna ocorre a degradação do homem devido ao condicionamento imposto pela máquina, o que o torna alheio a qualquer experiência. É como se o homem tivesse perdido a capacidade de transmitir palavras para ser capaz de produzir mercadorias. Segundo Benjamin (1994), esse homem está impedido de construir tanto memória quanto experiência – conhecimento transmissível. Trata-se de um

homem fragmentado que, assim como o soldado que retorna da guerra sem compreender os motivos reais do seu desfecho e a severa violência dos contra-ataques, é expropriado da relação significativa do homem com as coisas e, portanto, expropriado da experiência.

Outra questão interessante de ser destacada é a história que o avô conta a partir da chegada de Ahmad ao grupo de homens. O avô fala com seu interlocutor imediato sobre as mudanças na educação na atualidade. Ao solicitar a Ahmad que busque alguns cigarros, revela ao interlocutor próximo que possui cigarros consigo, mas que ordenou isso ao menino para que ele aprendesse a cumprir e acatar ordens. A partir desse momento, passa a contar uma história que vivenciou em que trabalhadores que cumpriam a ordem sem a necessidade de serem ordenados duas vezes recebiam salários maiores. Isto é, o avô justifica a diferença entre rendimentos por meio dessa exposição, sem, de fato, aprofundar o assunto. Além disso, expõe que, quando criança, seu pai sempre lhe presenteava com moedas e com uma surra. Em seguida, afirma que algumas vezes o pai esquecia das moedas, mas nunca da maçada. Isso ocorria para que se tornasse uma criança educada e obediente, que representa o oposto de seu neto Ahmad, que tenta se justificar e escapar da situação – dizendo que precisava ir à padaria comprar pães – quando o avô lhe solicita os cigarros. O avô, assim como a maior parte dos adultos da narrativa, representa o indivíduo estável, autônomo e soberano, postura tão propagada em nossa sociedade.

Ahmad, ao contrário, representa uma revolução na maneira habitual de pensar. Ele é vitalidade. Diante dessa postura do menino, pode-se afirmar que suas atitudes são inerentes à condição da criança, com a qual os adultos têm muito a apreender. Conforme Jódar e Gómez (2002, p. 42), "a

criança é vitalidade. [...] Onde agora existe uma criança, corre um fluxo e logo se formará uma turbulência". Os teóricos ressaltam ainda que a maneira de ser da criança é participar de um movimento que desafia a pulsão geométrica do poder, é resistir à mesmice *tecnocrática* e ao mortiço poder que não inventa e apenas *destrói*. Em outras palavras, desde seu nascimento a criança é vitalidade e, portanto, traz vida a este mundo. De acordo com os autores, o saber da criança pertence sempre à esfera do desejo e da alegria. E a alegria é sempre boa, "é vida que resiste à morte" (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 42), conforme demonstra a atitude do menino do filme *Onde fica a casa do meu amigo?*

A vitalidade da criança, a pulsão pelo viver, a sua potência e força pela vida desde seu nascimento é que fazem com que ela seja a representação do rompimento com a velha ordem das coisas. Conforme Jódar e Gómez (2002, p. 42), a criança é "capacidade de regressar eternamente à vida, alegria que afirma a vida no real. Seu dizer *sim* à vida, em sua modesta potência, é impugnação da tristeza e da servidão". Ou seja, aquilo que é concedido uma ou outra vez ao homem, é dado logo de primeira à criança: a capacidade de manter transações com a liberdade, a alegria, a felicidade, o gozo, a percepção. A infância é, nesse sentido, a aposta da arte para mostrar resistência a um mundo que se apresenta alheio a mudanças. Ao mesmo tempo, a arte é o meio pelo qual se responde à vitalidade do recém-nascido e o meio que o acolhe, reconhecendo a criança como um novo ser humano que chega ao velho mundo dos adultos.

Ahmad, a mãe e a formação docente

Ao retornar da segunda viagem, na qual Ahmad – apesar do grande esforço – não encontra a casa de seu amigo Ne-

matzadeh, tem-se a cena em que toda a família do menino está reunida em casa. O pai ajusta a sintonia do rádio, a mãe arruma o prato de comida para a criança, o avô está sentado pensativo. Ninguém o questiona sobre o período que passou fora de casa. Em seguida, o menino pega o caderno para fazer sua tarefa de casa. Nesse momento uma porta se abre com grande vigor devido à força do vento. A cena que temos é de desordem no quintal com objetos caindo, os lençóis esvoaçando e se desprendendo do varal; pela porta, vemos a mãe de Ahmad se esforçando para recolher os objetos da família. Ela se mostra vigorosa, resistente, intensa e arrojada. Diante dessa cena, pode-se apreender que a força e a energia do menino provêm dessa mãe, que além de ter trabalhado o dia todo, luta contra uma tempestade – metáfora de adversidades – de forma valente. Ao mesmo tempo, essa mãe se mostra generosa e incansável ao recolher os pertences da família. Ela se responsabiliza por acolher as adversidades e o sofrimento da família. Ela está ali para amparar e, ao mesmo tempo, encorajar.

Na sequência do filme, já é outro dia e as crianças estão novamente na escola. O professor, desta vez, ao contrário do dia anterior, está mais calmo, abre a janela da sala e deixa a porta aberta. Ao verificar os cadernos das crianças, ele se mostra compreensivo diante das justificativas de quem não havia feito a lição e se mostra disposto a dialogar. Ele expõe aos alunos a importância dos estudos e diz que devem ajudar aos pais, conquanto que se dediquem primeiro a praticar os estudos. Nematzadeh só percebe que não estava com seu caderno neste momento, ou seja, depois de estar na escola. Ahmad chega atrasado e entrega o caderno ao colega. Ao abrir o caderno, o professor avista a tarefa feita e parabeniza o menino por seu bom desempenho. Ao folhear o objeto para encontrar um espaço a fim de demonstrar o reconhecimento

ao desempenho do menino, o professor, assim como os telespectadores, é surpreendido por uma pequena flor que estava em meio ao caderno.

Neste momento, percebe-se que quem havia elaborado a lição para o colega fora Ahmad. Metaforicamente, ele teve essa percepção – a de que poderia ajudar Mohammad de outra maneira – na cena em que a porta se abriu devido à tempestade. Ele encontra, à sua maneira de criança, um jeito para não ver o colega como vira no dia anterior, aos prantos e se sentido oprimido. Percebe-se, também, que Ahmad não possui desvio de conduta; isso que ele fez – a fraude na tarefa – foi um ato isolado para evitar que o amigo fosse castigado. Isso é perceptível quando ele chega atrasado à escola e o professor lhe pergunta qual é o bairro onde mora e ele, a princípio, diz que vem de um bairro distante; contudo, logo em seguida, volta atrás e conserta a informação.

A pequena flor encontrada em meio às folhas do caderno encerra a narrativa fílmica de forma bastante poética. A delicadeza desse detalhe nos enche o coração de afeto. Esta flor fora colocada em meio ao caderno a pedido do artesão de portas, gesto que revela a sutileza nos detalhes, algo importante nos dias atuais. Não basta saber fazer com precisão, é necessário ser sensível, cortês, afetuoso, terno e sereno, características que, aliadas à vitalidade e à potência de Ahmad, tornariam nossos dias menos árduos.

No texto "Diferença e educação: pensando essa composição", dossiê da revista *Leitura: teoria & prática*, Novaes e Marques (2018) afirmam que a junção entre cinema e educação possibilita uma aprendizagem permanente, uma composição que busca afetar o leitor – ou telespectador – e provocá-lo a pensar o impensável, questionar os espaços validados,

acelerar, pausar, assim como faz o pensamento, assim como faz a criança.

Deste modo, a reflexão que buscamos por meio da análise do filme *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987) em relação à formação docente diz respeito a um outro caminho possível no enfrentamento dos enormes desafios diários: "o encontro com o que ainda não é conhecido, forçando o pensamento a pensar, produzindo algo novo e provocando a percepção de múltiplos olhares para com o mundo através do som, da imagem e da palavra" (NOVAES; MARQUES, 2018, p. 10). Ou seja, que nós, como professores, possamos possibilitar a formação de um olhar mais aberto em relação à vida.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v. I)

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades: Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. Irene Aron e Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução: Rubens R. T. Filho e José C. M. Barbosa. São Paulo: 2011. v. II. (Obras escolhidas).

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Tradução:Vera da Costa e Silva. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

GARCIA, Érica de Lima Melo. **A experiência da infância em Graciliano Ramos**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) –

Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. "Devir-criança: experimentar e explorar outra educação". **Educação e realidade**. Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 31–45, jul./dez., 2002.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 13 – 37.

NOVAES, Marcus Pereira; MARQUES, Davina. "Diferença e educação: pensando essa composição". **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 36 n. 73, p. 9–10, 2018.

ONDE fica a casa do meu amigo? Direção: Abbas Kiarostami. Irã: Kanoon: Farabi Cinema Foundation, 1987. 1 DVD (83 min), color.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Infância, experiência e trabalho docente**. 2007. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2007.

10

García Lorca

Ensaio sobre o filme *Poucas Cinzas: Salvador Dalí* – vida e obra de Federico García Lorca

Juliana Moratto[1]

Guilherme Cantieri Bordonal[2]

Acuérdate de mí cuando estés en la playa y sobre todo cuando pintes las crepitantes y únicas cenicitas. ¡Ay, mis cenicitas! ¡Pon mi nombre en el cuadro para que mi nombre sirva para algo en el mundo...!

F. G. Lorca a S. Dalí

Federico García Lorca viveu em Granada, a cidade dos cristãos, judeus, islâmicos e ciganos. Viveu o esplendor do império árabe na Península Ibérica. A ordem para o Descobrimento da América partiu de Granada, que foi a última cidade espanhola a conseguir expulsar os árabes na Guerra de Reconquista empreendida pelos reis Fernando e Isabel. Nela, temos as duas joias da Andaluzia[3] – o Palácio de Alhambra

1 Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL), Mestre em Ensino (PPGEN/UENP), Especialista em Ensino da Língua Espanhola e Educação Matemática; Licenciada em Matermática (UENP), Letras Vernáculas (UNOPAR) e Letras Português/Espanhol (UAB/UEPG). Docente no Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: juliana.moratto@ifpr.edu.br

2 Mestre em História Social (PPGEL/UEL), Especialista em História da Arte (UEL), Licenciado em História (UEL), Docente da rede estadual de ensino do Paraná. E-mail: gcbprofessor@gmail.com

3 A região da Andaluzia está localizada no sul da Espanha, banhada pelo mar Mediterrâneo e pelo Oceano Atlântico. As principais cidades da Andaluzia são Sevilha,

e os Jardins de Generalife. A cidade assiste à beleza natural da Sierra Nevada e ao esplendor das mais belas arquiteturas produzidas pelos islâmicos. É nesse cenário que Lorca obteve os primeiros anos de sua formação intelectual de músico, acadêmico, escritor e artista. Os cenários de Granada sempre permaneceram sob a pena de Lorca. Muito se sabe de sua vida pública, e pouco se conhece sobre sua vida pessoal, porém um fato não se há de negar: sua natureza espanhola. Era "espanhol na forma e no fundo do verso; espanhol em tudo: na tradição, no jeito, na estirpe", escreveu Carísomo (1987, p. 9). Este autor ainda complementa sua individualidade afirmando que:

> Levava dentro de si um cigano com todos os espasmos da raça andarenga e supersticiosa. Percorrera o mundo acumulando sensações; cantava errando como os míticos ciganos da Boêmica, e no meio do seu rito orgiástico, no centro de sua exaltação lírica, fria e irremediável da morte. (CARÍSOMO, 1987, p. 9)

Assim como para os ciganos, a figura da morte o apavorava: "a morte lhe representa tudo quanto há de contrário às suas essências humanas: desejos, sensualidade, nomadismo, movimento" (CARÍSOMO, 1987, p. 11).

Lorca criou uma língua poética impregnada de originalidade; pode-se falar num estilo "lorquiano" independente dos parâmetros do "modernismo" ou das promoções ultraístas; estilo que, "se limitado em seu repertório expressivo, é bem atingido e intenso quanto à plástica e reverberação poéticas", como concluiu Carísomo em seu livro *As faces de Lorca* (1987, p. 63).

Málaga, Granada e Córdoba. Região berço do Flamenco, tradição das touradas e do Estreito de Gibraltar.

Sobre o filme

Poucas Cinzas: Salvador Dalí, filme de 2008, foi dirigido por Paul Morrison. Os principais atores do elenco são Javier Beltrán, Robert Pattinson e Matthew McNulty. Tem produção anglo-espanhola de Carlo Dusi, Jony Persey e Jaume Vilalta e roteiro de Philippa Goslet. A história se passa na Espanha, nos conturbados anos que antecederam a Guerra Civil Espanhola, mostrando o processo criativo de produção artística, literária e cinematográfica de três jovens estudantes espanhóis, conhecidos internacionalmente pelo valor de suas obras e por serem grandes representantes do Modernismo europeu:

Federico García Lorca, como poeta e dramaturgo; Salvador Dalí, como pintor, e Luís Buñuel, como cineasta.

O recorte temporal é do ano de 1922, após o fim da Primeira Guerra Mundial, até 1936, ano do assassinato do jovem poeta. O contexto político e histórico exerceu grande influência nas obras dos amigos da Residência dos Estudantes. Apesar do título do filme não mencionar seu nome, o roteiro revela que o grande protagonista da história é Lorca e, em segundo plano, seu breve relacionamento homoafetivo com Dalí.

O título original do filme é *Little Ashes*, traduzido para o português como *Poucas Cinzas: Salvador Dalí*. Vale lembrar, inicialmente, que a intenção da obra em questão é fazer um recorte da vida pessoal do jovem Lorca. Portanto, uma de suas maiores obras poéticas intitulada Libro de poemas, de 1921, não se faz claramente presente. Tal fato não descaracteriza o valor desta, pelo contrário, pois foi por meio de sua publicação que o poeta ganhou fama nacional e, de fato, algumas cenas apontam seu reconhecimento artístico entre os habitantes de Madri em festas particulares e bares.

Sua estadia na Residência dos Estudantes se mostra bastante positiva para desenvolver seu lado pessoal, cultural

e criativo. É possível ver em cena a admiração dos demais residentes por Lorca. Gibson, autor de uma biografia de Lorca, salienta a importância do convívio de diferentes jovens artistas nessa hospedaria:

> Residência dos Estudantes, O pensionado propôs-se a "oferecer alojamento confortável, prestar assistência nos estudos e pôr os estudantes em contato com pessoas de outras disciplinas, com o fim de alargar seus horizontes". (GIBSON, 2014, p. 116)

Esse contexto europeu é marcado por uma intensa produção cultural. A partir de 1871, a estética da Belle Époche se espalhou pelos salões da Europa. Paris se tornou o centro artístico das principais vanguardas artísticas. Mesmo a Inglaterra sendo a protagonista da industrialização, se apresenta como o núcleo de convivência de pintores, literatos, poetas e filósofos. De 1871 a 1914, a Europa viveu momentos de paz, estabilidade política e avanços tecnológicos. Às classes médias urbanas foi dada a oportunidade de possuir em suas residências vasos sanitários, rádio, refrigerador, luz elétrica, automóvel, cinema, telégrafo, telefone. Em poucos anos, a sociedade europeia construiu excelentes bases de conforto material. Mesmo assim, pouco tempo depois, produziu as duas guerras mais sangrentas da história.

O filme apresenta os jovens artistas fascinados por Paris e a vontade de se tornarem famosos na cidade-luz. Em várias cenas vemos os estudantes lendo, trocando experiências e informações, escrevendo e frequentando os bares noturnos. É nesse espaço de festa e produção cultural que Lorca conhece Dalí. Essa relação é tensa, conturbada, intensa e marcada por rupturas. O filme explora tal relação e apresenta traços da personalidade dos artistas.

Já de início, a narração de um excerto do "Poema del Cante Jondo, Tierra Seca", de 1931, acompanhada de imagens provenientes do interior de um trem, mescla as palavras do poeta jovem de traços andaluz às imagens do ambiente natural, num sobressalto de beleza e reflexão:

Tierra seca,
tierra quieta
de noches
inmensas.

(Viento en el olivar,
viento en la sierra.)

Tierra
vieja
del candil
y la pena.
Tierra
de las hondas cisternas.
Tierra
de la muerte sin ojos
y las flechas.

(Viento por los caminos.
Brisa en las alamedas.
(POUCAS..., 2008, não paginado)

A presença da poesia é o marco da mudança de ares, que Lorca faz ao deixar uma vivência interiorana para estar na capital, onde o urbano sobrepõe a natureza com seu aspecto cinzento. Mudar-se para a Residência dos Estudantes em Madri, fez com que o poeta tivesse contato com nomes expressivos do cenário cultural da época.

Uma das primeiras cenas do longa mostra Lorca ao piano, evidenciando o quão presente em sua vida está a música – ele sempre foi reconhecido pela habilidade musical

e conseguiu imprimir em sua poesia uma intensa precisão rítmica por influência dos estudos musicais. A trilha sonora composta pelos dedilhados da guitarra cigana deixa claro o caráter típico do povo andaluz, marcado pelas emoções provocadas pela música.

Nessa cena, Lorca está ao piano e, ao fundo, está Lui – apelido íntimo de Luis Buñuel, companheiro da Residência dos Estudantes – , lendo um de seus poemas com ares sarcásticos sobre o conteúdo que se refere às borboletas, que rotula como uma opinião construtiva sobre a peça El maleficio de la mariposa.

Em outra oportunidade, num bar, entre amigos e ao piano, Lorca aparece recitando um trecho do poema de Manuel de Torre, grande artista andaluz:

> *O que está errado?*
> *Você tem a voz,*
> *Conhece os estilos.*
> *Mas você nunca provará sua arte*
> *Porque você não tem coragem.*
> *Uma paixão pela variedade da vida e então,*
> *Em qualquer parte da floresta*
> *A morte chega,*
> *E eles conquistam a crosta sem piedade.*
> *Essa piedade, eles a abrem.*
> (POUCAS..., 2008, não paginado)

Esta atitude comprova a tendência que o poeta tem em valorizar tudo o que é de sua terra natal, exibindo a cultura e compartilhando seus pensamentos sobre a morte.

Em outra cena, o jovem e desconhecido Salvador Dalí chega ao alojamento, de modo tímido, porém não menos extravagante. Gibson (2014) descreve a personalidade de Dalí nesse período:

> O Dalí que Lorca conheceu nos primeiros meses de 1923 era um impetuoso rebelde contra o conformismo em todas as suas manifestações e inimigo declarado do sentimentalismo e da religião, apesar de que a influência do catolicismo em sua sensibilidade havia sido mais forte e permanente do que a essa altura ele se dispunha admitir. (GIBSON, 2014, não paginado).

O filme retrata Dalí com um comportamento socialmente inadequado, sempre bêbado, perambulando pelas madrugadas, com linguajar despojado e pequenos surtos psicóticos ao produzir algumas pinturas. "O futuro mestre do exibicionismo quase não falava e ostentava um ar de arrogante superioridade com o que conseguia disfarçar sua timidez doentia e sua tendência a se ruborizar à menor interpelação", acrescenta Gibson (2014, p. 170). Por outro lado, Lorca sempre bem vestido, polido nos tratos sociais, admirado pelos pares, foi aos poucos se encantando com o talento de Dalí: "Lorca deixou-se fascinar pela aparência, personalidade e talento do jovem catalão" (GIBSON, 2014, p. 172).

Em um jantar na casa da família de Madeleine, o poeta recitou um trecho do "Romance de la guardia civil española", a pedido de Dalí e dos convidados. Tal obra voltará a ser citada mais adiante.

> *[...]*
> *¡Oh ciudad de los gitanos!*
> *¿Quién te vio y no te recuerda?*
> *Ciudad de dolor y almizcle,*
> *Con las torres de canela.*
> *[...]*
> *¡Oh ciudad de los gitanos!*
> *En las esquinas banderas.*
> *Apaga tus verdes luces*
> *Que viene la benemérita*
> *[...]*
> *La ciudad, libre de miedo,*

Multiplicaba sus puertas.
Cuarentas guardias civiles
Entran a saco por ellas.
[...]
Un vuelo de gritos largos
Se levantó en las veletas.
Los sables les cortan las brisas
Que los cascos atropellan.
Por las calles de penumbra
Huyen las gitanas viejas
Con los caballos dormidos
Y las orzas de monedas.
Por las calles empinadas
Suben las capas siniestras,
Dejando detrás fugaces
Remolinos de tijeras.
[...]
¡Oh ciudad de los gitanos!
La Guardia Civil se aleja
Por un túnel de silencio
Mientras las llamas te acercan.
(LORCA, 2014, p. 187–190)

Lorca foi mal visto pelos presentes por causa de sua poesia forte em favor dos ciganos. O poeta então os escorraçou aos gritos de "Viva la revolución", e eles se retiraram da casa.

Dentre muitos temas culturais discutidos entre os personagens, chama a atenção o pensamento ousado de Dalí que, sem nunca esconder sua vaidade, tinha a pretensão de ser alguém lembrado na arte e na vida. Suas palavras de entusiasmo surrealista encantam Federico ao dizer que "nem tudo o que pensam é real. Moralidade. Imoralidade. Bem. Mal. Eu, nós, devemos romper isto em pedaços e temos que ir além. Temos que ser valentes, Federico. Sem limites" (POUCAS..., 2008, não paginado). O poeta demonstrou cultivar essa valentia até o final de sua vida. Salvador também se mostrou valente ao ir a Paris

O poeta sentiu-se confortável para abrir-se com Dalí a respeito do medo da morte, que o perseguia também em seus sonhos. Este tema também aparecia em seus poemas e peças de teatro. Seu medo era tanto que todos da residência sabiam e assistiam a performances sobre seu enterro.

> Depois que foi para Madri, Lorca executou muitas vezes dramatizações desse gênero, para edificação dos colegas da Residência. Dalí, que compartilhava com o poeta o pavor da morte, impressionava-se profundamente. (GIBSON, 2014, p. 211)

O entrosamento entre os amigos produziu alguns frutos em conjunto, como pode ser visto no primeiro cenário produzido por Dalí para Romancero Gitano, então criado para dar início às apresentações com La Barraca por toda a Espanha. Este teatro exibiu várias peças de Lorca como dramaturgo, tais como: Yerma, Bodas de Sangre, Poema Cante Jondo, La Zapatera Prodigiosa e Doña Rosita la Soltera.

Ao fim do filme, Lorca e Buñuel conversam sobre Dalí. Lorca havia perdido o contato com seu amigo e Buñuel o descreve como um artista preocupado com a fama e o dinheiro, vivendo as delícias de Paris. Um tempo depois, Lorca teve a oportunidade de testemunhar pessoalmente as extravagâncias de Dalí e conhecer sua esposa, apresentada a ele por ninguém menos que Picasso.

Na sequência do filme, os conflitos da guerra se intensificam. Lorca, ao reencontrar Buñuel, é advertido por este sobre os perigos de voltar para sua cidade, Granada. Um dos momentos mais marcantes do filme é o fuzilamento do poeta em 1936. O tiraram da casa de sua família, o prenderam e o levaram para o campo. Lá o executaram como um criminoso.

> Até o dia em que Lorca foi fuzilado, duzentos e oitenta pessoas já haviam sido mortas no cemitério. Os registros de sepultamento dão para os três anos de guerra um total de duas mil. O número verdadeiro sem dúvida deve ter sido muito maior. (CARÍSOMO, 1987, p. 606)

Ainda hoje a família busca pelos restos mortais daquele que é e foi considerado o maior poeta espanhol de todos os tempos. Ele foi mais um dos mortos pela ditadura franquista devido à sua importância na literatura europeia e ao seu posicionamento político.

> Visto no contexto da repressão de Granada, a morte do poeta não foi mais excepcional que a de catedráticos da universidade, de numerosos vereadores, médicos e professores e dos milhares de mais humildes operários e sindicalistas chacinados em toda província. Os rebeldes estavam resolvidos a eliminar todos os oponentes de esquerda, e no que lhes dizia respeito Lorca era apenas mais um "vermelho", ainda que dos mais detestáveis. (CARÍSOMO, 1987, p. 606)

A angústia causada pelo mistério do desaparecimento de Lorca termina quando a rádio noticia que o encontraram morto, confirmando sua fria execução. Os tempos da ditadura franquista foram difíceis para todos os intelectuais e artistas da época: muitos acabaram no exílio, outros mortos e outros não se tem noção do paradeiro.

Sobre o contexto histórico nacional

Na passagem do século XIX para o século XX, Viena era o principal centro de produção musical de vanguarda. Berço da psicanálise, de uma arquitetura inovadora e da Segunda

Geração da Escola de Viena – Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Weber –, a cidade oferecia ao mundo novos parâmetros revolucionários da música atonal e dodecafônica. Havia uma preocupação em explorar novos componentes harmônicos e estudos de contraponto. Ao propor o atonalismo livre, Schoenberg reformulava as bases da música tonal e modal no Ocidente. Essa produção recebeu muitas críticas e era de difícil assimilação do público devido à sua complexidade.

Enquanto isso, a Espanha formalizou o espetáculo de Flamenco, que tem origem nos elementos mais populares do povo e contribuiu para a criação de uma identidade cultural. Com o Flamenco, tanto republicanos quanto monarquistas construíram a identidade nacional da cultura espanhola moderna. A arte popular das ruas tornou-se símbolo nacional nos cafés cantantes, nos teatros e posteriormente no cinema espanhol. O Flamenco foi civilizado, docilizado, tornou-se acadêmico, oficial, escolar, espanhol[4]. Ao seu modo, a obra de Lorca destacou a estética flamenca da Andaluzia.

A época do Naturalismo, também conhecida por La Edad de Plata da cultura espanhola dentro do horizonte europeu, iniciada em 1875, traz um caminho progressivo para sua elevação à La Edad de Oro. O romantismo trouxe consigo uma valorização do espanhol a partir da criação de romances,

4 *"Durante este proceso, España ha continuado una relación de proximidad y distancia con lo gitano, prevaleciendo al final el desprecio y la exclusión; no obstante, liberales y republicanos lo recuperan y lo nombran nacional: lo más tradicional y representativo del país, "academizan e intelectualizan" sus '"rtes y costumbres'"creando un "nuevo arte" como el flamenco, llamándolo popular y convirtiéndolo en lo "propiamente" español; acto seguido, el franquismo -reconocido por su desprecio a lo popular- recoge esta construcción, la '"impia'"un poco, transformándola en la España de charanga y pandereta -vilipendiada por los republicanos- y utiliza al flamenco para imponer una imagen uniforme de la cultura española dándole, de paso, fama mundial a éste; de manera simultánea, los republicanos buscan '"a pureza" del flamenco y lo enarbolan como tradición nacional"* (GUZMAN, 2017, p. 74).

pinturas, ensaios e música, com tal relevância que, ao longo do tempo, adquiriu força como expressão da cultura nacional e grande prestígio em toda a Europa. Artistas como Lorca "expressan, entre muitos outros, este prestígio europeu espanhol que, repetimos, não tinha precedente desde meados do século XVII" (tradução nossa) (UBIETO et al, 1969, p. 741)[5].

A Espanha não experimentou as mesmas fases da Revolução Industrial que seus países vizinhos[6]. Os Pirineus protegeram a Península Ibérica dessas mudanças. Mesmo assim, ao seu modo, o país experimentou as transformações da industrialização. Todo o esplendor da monarquia espanhola dos séculos XVI e XVII não foi mantido até o século XIX. Os espanhóis viviam o êxodo rural, as transformações dos processos de produção dos modelos fabris, o crescimento das cidades e da população. Ao mesmo tempo, assistiam à independência das suas principais colônias na América. Para retratar o contexto da primeira metade do século XX, o filme apresenta os jovens se locomovendo de automóveis, frequentando bares que tocavam jazz swing – a música popular dos Estados Unidos –, usando telefone e rádio. Esse é um aspecto muito interessante do filme. Os jovens artistas aparecem ouvindo e dançando mais músicas americanas do que espanholas.

Por mais que estivesse no contexto da Revolução Industrial, dialogando com as vanguardas da arte, a Espanha não aderiu rigorosamente aos parâmetros estéticos da Belle Époche. Promoveu sua própria arte. Ao criar os Cafés Cantantes, a Espanha andaluz trouxe a arte popular das ruas para

5 No original *"expresan, entre otros muchos, este prestigio europeo español que, repetimos, no tenía precedente desde mediados del siglo XVII"* (UBIETO et al, 1969, p. 741).

6 *"La Revolución Industrial puja en otros países pero en la península ibérica llega a cuentagotas y genera enormes diferencias entre regiones y entre el campo y la ciudad; las ciudades crecen en población y realizan reformas urbanísticas, de saneamiento, arquitectónicas, de transporte, luz y medios de comunicación"* (GUZMÁA, 2017, p. 68).

os palcos e o Flamenco se profissionalizou. Os bailes flamencos eram espetáculos conduzidos pela música inebriante de exímios músicos: o canto vibrante de influência árabe e cigana, o violão com técnica peculiar, o ritmo percussivo do cajón e do sapateado, a dança e as rodadas de bebidas. Posteriormente, o Flamenco tornou-se também um atrativo turístico, um objeto de propaganda do Estado.

Mesmo a Espanha não participando da Primeira Guerra Mundial, ela não viveu bons momentos no pós-guerra. Com a crise de 29 na Bolsa de Valores de Nova Iorque, houve um agravamento da crise econômica por toda a Europa. Nesse contexto, iniciou-se o processo de formação de regimes totalitários e ditaduras: Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália, Franco na Espanha e Salazar em Portugal. Boa parte do filme *Poucas Cinzas* se passa no período conturbado da implementação das reformas republicanas de Manuel Azaña Díaz. Essas mudanças não estavam agradando setores conservadores e a Igreja Católica. Com isso, começou um levante liderado por Francisco Franco e apoiado pela Igreja Católica, a Alemanha e a Itália. A Frente Popular assume o poder em 10 de maio de 1936, tendo Díaz como presidente da república.

O apogeu persiste por mais de meio século, tendo sua ruptura marcada pela guerra civil de 1936-1939:Os escritores da geração de 98; os grandes músicos contemporâneos, de Albéniz a Falla; pintores do porte de um Sert, de um Zuloaga, de um Vásquez Díaz ou de um Picasso; pensadores como Unamuno, D´Ors e Ortega; historiadores como Altamira e Menéndez Pidal; poetas como Maragall, Lorca ou Juan Ramón Jiménez; o dramaturgo Benavente; [...] inscrevem-se

na brilhante elite cultural. (UBIETO et al, 1969, p. 786) (tradução nossa) (UBIETO et al, 1969, p. 786)[7]

Ubieto et al (1969) afirmam que um apogeu cultural e artístico, iniciado após el despegue cultural iniciado nos anos 70 do século XIX, contribuiu apenas para mascarar a Espanha do século XX, com toda sua arte usada a favor de uma propaganda do país vendida ao estrangeiro.

Sobre o poeta

Lorca nasceu em Fuente Vaqueros, pequeno povoado próximo a Granada. Estudou Direito na Universidade de Granada entre 1914 e 1918. Depois de formado, mudou-se para Madri. Em muitos momentos de sua produção artística expressou elementos culturais que remetiam aos cenários de Granada. Em *Poucas Cinzas*, há cenas que mostram a admiração de Lorca por sua terra natal e sua relação com ciganos e com o estudo do piano. Após passar um período nos Estados Unidos da América e em Cuba oferecendo conferências sobre a arte espanhola, retornou à Espanha e formou um movimento de teatro chamado La Barraca.

Com esse projeto teve a oportunidade de excursionar por várias cidades da Espanha por alguns anos. Com isso, pôde fortalecer ainda mais seus laços de proximidade com a arte popular espanhola. Nas palavras de Novo (2007) percebe-se a intensa relação de Lorca com o flamenco: "Federico buscava, através de sua Obra, encontrar a si mesmo e lhe dar universalidade a sua terra... E se aproximou do Flamenco para

7 No original: "*Los escritores de la generación del 98; os grandes músicos contemporáneos, de Albéniz a Falla; pintores de la talla de un Sert, de un Zuloaga, de un Vásquez Díaz o de un Picasso; pensadores como Unamuno, D´Ors y Ortega; historiadores como Altamira y Menéndez Pidal; poetas como Maragall, Lorca o Juan Ramón Jiménez; el dramaturgo Benavente; [...] se inscriben en la brillante élite cultural*". (UBIETO et al, 1969, p. 786)

exaltar seu mundo" (NOVO, 2007, p. 172)[8]. Mesmo com toda a paixão pela arte popular gitana, de acordo com Novo (2007), Lorca não foi um grande conhecedor científico da história do Flamenco, mas, mesmo assim, conseguiu contribuir para a divulgação estética andaluz.

Apesar de Lorca ser conhecido artisticamente por seus traços granadinos, a produção do filme não explora com profundidade esse lado gitano e apresenta em poucas cenas o contato com a riqueza da cidade de Granada em algumas manifestações culturais callejeras, populares pela apresentação do cante jondo. As obras presentes no roteiro foram produzidas em sua juventude apaixonada e consolidada num fundo realista.

É interessante perceber esse contraponto, pois ao mesmo tempo em que Lorca participava de um movimento cultural capaz de promover substanciais modificações em vários setores das artes, ele sentiu a necessidade de afirmar as bases das tradições culturais que compunham a Andaluzia. Viena, Paris, Nova Iorque se modernizavam e Lorca afirmava ao seu modo a cultura de sua terra.

Guzmán (2017) salienta a instabilidade política vivida nesse período na Espanha:

> Após um breve parênteses de prosperidade pela neutralidade espanhola na Primeira Guerra Mundial (1914–1918), segue-se um golpe de Estado (1923) e o estabelecimento de uma ditadura militar que diminui a sua dureza até depois de 1931,quando se realizam eleições em que há uma clara vitória das candidaturas republicano-socialistas, que obrigam o rei a abandonar o país, com o que se instaura a Segunda República. Mas seguem tempos de radicalismos de esquerda e de direita, o que

8 No original: "*Federico buscaba, a través de su Obra, encontrarse a sí mismo y darle universalidade a su tierra... Y si acercó al Flamenco para ensalzar su mundo*" (NOVO, 2007, p. 172)

> conduz a novos choques: tão instáveis estão as coisas que em 1933 triunfa a direita e em 1936 a esquerda (GUZMÁN, 2017, p. 5)

Mesmo não participando de guerras internacionais, a Espanha vivia um conturbado cenário de guerras e golpes internos. Lorca é apresentado no filme como um entusiasta do novo regime republicano e socialista. E é justamente por isso que sofreu as duras penas por manter-se convicto ao seu posicionamento político. Enquanto seus colegas se mostravam com vontade de ir para Paris e revolucionar a arte, ele dizia que era necessário mudar a Espanha. Eles acreditavam que a monarquia era retrógrada. A construção de uma República traria a tão sonhada prosperidade aos espanhóis.

Lorca sonhava com a morte, uma morte "sangrando atrás da porta" (CARÍSOMO, 1987, p. 63); quiçá vivesse atordoado pelo medo da situação política combinada com o sentimento de compaixão pelos mortos da guerra. A morte o atormentava.

Sobre seu estilo é possível dizer que nunca deixou de refletir sobre a identidade de Granada e acabou por chamar de "a estética do diminuto" – o amor das coisas pequenas, o cuidado com o detalhe – a essência da arte granadina, que expressa "a índole fechada, introspectiva da cidade" (CARÍSOMO, 1987, p. 63).

Sobre homossexualidade

Lorca, sempre discreto, vivia a intensidade de um relacionamento incerto com alguém que se mostrava inconstante. Ao ser "descoberto" pelo amigo Luis Buñuel, este se enfadou e, num impulso de raiva, o rotulou de "maricas", palavra usada para insultar pessoas não heterossexuais. Esta foi

a primeira vez que o filme trouxe à tona uma reflexão paradoxal entre, de um lado, a Espanha tradicional e, do outro, a descoberta das consequências em almejar liberdade sexual na época. Apesar de Luis Buñuel se mostrar homofóbico em diversas situações durante o filme, expressando raiva e comportamento hostil, há cenas em que ele aparece conturbado, como se estivesse num contundente conflito pessoal. Soube das paixões de Lorca ao ler seu diário, e então saiu pela rua na madrugada para fumar, incomodado e apreensivo.

Em muitos momentos, o filme explora elementos dialéticos, contraditórios e complementares nas personalidades e nos comportamentos dos personagens, tanto no que diz respeito à arte quanto às descobertas de suas orientações sexuais.

Também é recorrente a inquietude interna de Lorca. Ao se sentir atraído por Dalí, ele hesita, rezando e pedindo perdão, pois a sensação do pecado lhe perseguia, como consequência da criação cristã. Talvez procurasse o arrependimento, mas em sua consciência sabia que estava quebrando paradigmas. Este é um drama explorado pelo filme: os valores de uma sociedade tradicional e os desejos de jovens criados nesses valores, que ainda se sentem inseguros para romper com o contexto social. A culpa, a vergonha e o medo são apresentados de modo dramático. Entre os amigos e familiares do poeta houve sempre uma profunda relutância em comentar ou sequer admitir o fato de que ele era homossexual (GIBSON, 2014, p. 13).

O poeta viveu intensamente sua paixão na praia de Cadaqués, no norte da Espanha, em um verão que passou na casa de Dalí. Ali o relacionamento se intensificou, a tela Cenicitas foi pintada e parte do "Romance de la guardia civil" foi citada novamente. Segue o excerto de Reyerta ("briga" em português):

La tarde, loca de higueras
Y de rumores calientes,
Cae desmayada en los muslos
Heridos de los jinetes.
Y ángeles negros volaban
Por el aire de poniente.
Ángeles de largas trenzas
Y corazones de aceite
(LORCA, 2014, p. 162)

Ao anunciar sua ida a Paris, Dalí fez um convite para que Lorca o acompanhasse. Aqui é possível perceber a ânsia por fama e dinheiro que marcou a vida do pintor: seus sonhos estavam acima dos sentimentos. Movido por ilusões de crescimento financeiro e reconhecimento social pela sua arte, Dalí parte com Buñuel. Então, Lorca sente o desprezo e a ingratidão daqueles que foram seus melhores amigos na Residência.

Nesta fase, Dalí e Buñuel viveram semelhante fase de paixão e arte e alimentaram por Lorca um sentimento de "traição". Essa suspeita pôde ser comprovada no curta-metragem *Un chien andaluz*, em português *Um cão andaluz*, fazendo uma suposta alusão a Lorca como um cachorro no sentido depreciativo do termo, e mencionando a comunidade espanhola Andaluzia, região de origem do poeta e também do cão. Ele convenceu-se disso ao afirmar a um amigo em Nova Iorque que "Buñuel fez uma merdinha de filme chamado Um cão andaluz – e o cão sou eu" (CARÍSOMO, 1987, p. 304). Foram expostas ao público sua homossexualidade e sua impotência, particularidades de sua vida pessoal. Lorca sentiu-se profundamente chocado e decepcionado com ambos ao conhecer o conteúdo da obra e as referências à sua pessoa. Esse curta-metragem é uma das principais obras do cinema surrealista. Não há uma linearidade no roteiro. Em uma das cenas podemos ver a atuação de Dalí.

Depois de sua jornada com o teatro La Barraca, em 1936 Lorca marca seu retorno a Madri reunindo amigos para um discurso em um bar pedindo apoio ao grupo de amigos e conhecidos para que assinassem um documento a favor da liberdade, causa que defendeu em vida e pagou com sua morte por apoiar a Frente Popular Marxista. Para ele, o povo espanhol já estava cansado da situação e, por isso, sacrifícios deveriam ser feitos e grandes riscos deveriam ser tomados contra as sombras que os fascistas deixavam em todo o país. Corajosamente leu o documento, pediu que colaborassem e foi aplaudido. Mais tarde, essa luta lhe custaria a vida.

> Nós, os intelectuais, artistas e membros das profissões de livre pensamento, reafirmamos nosso apoio ao governo popular eleito democraticamente e fazemos isso por aspirações. Nós o fazemos, eu escrevi para a liberdade. Não é uma ideia romântica. Não é só para estudantes conversarem em casas noturnas. Isso é fácil. Não tem valor nenhum. Somos livres. É difícil. É doloroso. É perigoso. Mas eu quero, eu quero tentar a quem quer que seja eu quero ser. Enfim! Eu escolhi viver sempre, meus companheiros e meus amigos. É o meu direito, é nosso direito. Liberdade! Agora, está feito! (POUCAS..., 2008, não paginado)

Sobre a pintura

FIGURA 1 – CENICITAS, 1928 DE SALVADOR DALÍ

Fonte: https://www.dalipaintings.com/cenicitas.jsp

Mostra o filme que a obra em questão foi concebida na praia de Cadaqués, durante o verão em que o poeta e o pintor passaram juntos. Esta obra, assim como outras durante este período, foi inspirada em Lorca. Devido a este fato, Dalí sugeriu que o homenageado nomeasse a obra, que foi intitulada "Cenicitas" ou "Poucas cinzas" em português. O pretexto para o nome são as poeiras presentes na pintura, que após muitos anos continuarão a ser poeira. Em seguida, Lorca tece uma conexão com outra metáfora: a do fantasma, dizendo "Vejo eco de nós mesmos, fantasmas. E eu não quero ser um fantasma" (POUCAS..., 2008, não paginado). Desta forma, justifica-se a versão apresentada pelo longa na sutileza da relação entre os dois e a imortalidade do poeta pintada por seu amigo.

> Parece fora de dúvida que as cabeças em Cenicitas representam a de Lorca e a de Dalí. A obra contém um dos mais belos nus femininos de Dalí, embora decapitado... a cabeça de Lorca é representada com os olhos fechados (dormindo ou morto?), à beira-mar – sugerindo, talvez, a indiferença de Lorca ao tormento desencadeado na cabeça de Dalí pela contemplação de seu divinizado traseiro feminino... (GIBSON, 2014, p. 245)

Fazendo uma apologia à morte do poeta, Dalí o pinta numa versão feminina e sem cabeça. Contudo, duas cabeças aparecem complementando a pintura, representando as loucuras e devaneios de ambos.

Em 1926 uma homenagem ao amigo em "Ode a Salvador Dalí", escrita em versos alexandrinos clássicos, foi publicada na Revista de Occidente, numa expressão de admiração pela sua arte e gratidão à amizade que nasceu entre os dois:

> *Uma rosa no alto do jardim que tu desejas.*
> *Uma roda na pura sintaxe do aço.*
> *Desnuda a montanha de névoa impressionista.*
> *Os grises observando suas balaústras últimas.*
>
> *Os pintores modernos, em seus brandos estúdios,*
> *cortam a flor asséptica da raiz quadrada.*
> *Nas águas do Sena um iceberg de mármore*
> *esfria as janelas e dissipa as eras.*
>
> *O homem pisa forte nas ruas lajeadas.*
> *Os cristais se esquivam da magia e do reflexo.*
> *O governo fechou as lojas de perfume.*
> *A máquina eterniza seus compassos binários.*
>
> *Uma ausência de bosques, biombos e sobrecenhos*
> *erra pelos telhados das casas antigas.*
> *O ar pule seu prisma sobre o mar*
> *e o horizonte sobe como um grande aqueduto.*

Marinheiros que ignoram o vinho e a penumbra
decapitam sereias nos mares de chumbo.
A Noite, negra estátua da prudência, tem
o espelho redondo da lua em sua mão.

Um desejo de formas e limite arrebatada.
Vem o homem que olha com o metro amarelo.
Vênus é uma branca natureza morta
e os colecionadores de mariposas fogem.
(LORCA, 1926, p. 52–58, tradução nossa)

A ode é a representação da amizade e do amor, sobrepondo a arte num misto de conflitos e símbolos presentes no surrealismo, destacando, também, a presença biográfica de Dalí se afirmando como pintor.

> A ode constituiu ao mesmo tempo uma fervente afirmação da amizade de Lorca por Dalí e uma apreciação da pintura contemporânea por ele representada na Espanha. Lorca admirava a obra de Dalí – como na de seus predecessores cubistas –, a simetria, a objetividade e a ausência de sentimentalismo, a fuga do realismo obsoleto e da "bruma impressionista". (GIBSON, 2014, p. 218)

É fato que Dalí não menciona em suas biografias o contato íntimo que teve com o poeta. Todavia, fica comprovada sua existência por meio da troca de cartas que mantiveram entre os anos de 1925 a 1936, recentemente publicadas em um epistolário que recebeu o nome de Querido Salvador, querido Lorquito. O conteúdo do livro vai além de uma coletânea de cartas trocadas entre os dois por anos: trata da descoberta da terna relação que mantiveram em segredo. A partir das evidências encontradas nas cartas de Dalí para Lorca e a presença do poeta em sua obra nessa fase, pode-se concluir que houve

um envolvimento emocional muito forte entre os dois, mais do que posteriormente Salvador estaria disposto a admitir.

A epígrafe deste ensaio trata do fragmento de uma dessas cartas encontradas no epistolário, a qual o poeta pede para que seja dado o seu nome ao quadro e assim, tenha alguma serventia no mundo. Pois bem, Cenicitas remete tanto às cinzas de um poeta morto quanto à poeira presente na pintura. Nota-se que esta preocupação em deixar marcas no tempo e na história já foi tema de muitas de conversações desde o início dessa amizade.

Palavras finais

A Espanha foi representada em outros países através do Cubismo de Picasso, do Surrealismo de Salvador Dalí e do cinema de Buñuel. As marcas de Lorca foram precocemente interrompidas após seu fuzilamento, então seu nome foi posto no ostracismo. Somente em 1975, após a saída de Franco, foi permitido aos espanhóis contato com a obra do poeta. Devido a esse fato, expusemos aqui algumas de suas criações que foram exibidas no filme.

Durante seu intenso trabalho literário, vida e morte se misturam na ficção e na vida real de Federico García Lorca. A produção cinematográfica *Poucas Cinzas* exibiu um recorte da vida do poeta enquanto produção literária culminando com sua morte, tendo como cenário a Espanha do início do século XX. A referência ao título se encontra retratada em uma das obras de Salvador Dalí, nomeada pelo poeta em uma de suas cartas, exposta de forma romanceada no longa-metragem, desejando que seu nome fosse lembrado por meio da arte, ou melhor, daquela arte que o representa de corpo e alma.

O filme descreve Lorca como um jovem engajado politicamente, capaz de realizar discursos políticos em jantares,

bares e festas e de defender seus ideais com valentia. Por outro lado, Dalí é apresentado como um jovem artista preso aos seus devaneios, alienado politicamente, excêntrico e instável.

A vida cultural proporcionada pela cidade de Madri e a convivência na Residência dos Estudantes são exploradas a fim de que o público conheça a conotação positiva que esses fatos representam na literatura espanhola, ultrapassando os muros do momento político da época.

O círculo de amizades da elite pensante da qual participavam Luis Buñuel, Salvador Dalí e Lorca exerceu papel primordial para o amadurecimento da escrita deste último, acrescentando pitadas de sutis críticas ao tradicionalismo do país. Lorca deixou que La Barraca o consumisse em trabalho de criação, direção e produção; porém, sem tirar-lhe a originalidade. Esta fase permitiu que o contato direto com a população menos favorecida pudesse lhe tocar numa produção ligada aos temas sociais e políticos. Não menos, fez-se apoiador da Frente Popular Marxista.

A morte precoce de Lorca por assassinato ainda comove seus leitores. Tal fato tem registros diversos na história do governo Franco. O que se sabe sobre a motivação do assassinato é que não apenas fundamentos políticos estavam implicados, mas também certa antipatia pela sua conduta homossexual.

Enfim, Francisco Lorca teve uma vida intensa de produção literária e rica em atitudes de confronto social que impulsionaram a Espanha no contexto europeu e mundial. O filme Poucas Cinzas retrata sua morte fria e seu legado histórico construído e ressalta a imortalização de um poeta num encontro com a arte.

Referências

CARÍSOMO, A. B. **As faces de García Lorca**. Tradução: Roberto Maia. São Paulo: Ícone, 1987.

GIBSON, I. **Federico García Lorca**: a biografia. Tradução: Augusto Klein. 2. ed. São Paulo: Globo, 2014.

GUZMÁN, A. Fascinación y extrañeza: la consolidación del flamenco en la España de los siglos XIX y XX. **Alteridades**, México, v. 27, n. 54, p. 67–77, dic. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172017000200067&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2020.

LORCA, F. G. Ode a Salvador Dalí. Revista de Occidente, Madrid, n. 34, p. 52–58, 1926.

LORCA, F. G. **Obras selectas**. Madrid: Edimat Libros, 2014.

LORCA, F. G. **Querido Salvador, querido Lorquit**o: Epistolario 1925–1936. Madrid: Editorial Elba, 2018.

NOVO, D. P. Lorca y el Flamenco. **Monteagudo**, Murcia, v. 3, n. 12, p. 169–184, 2007. Disponível em: https://revistas.um.es/monteagudo/article/view/76261. Acesso em: 13 maio 2020.

POUCAS Cinzas: Salvador Dalí. Direção: Paul Morrison. Madrid: Warner Home Video, 2008. DVD (112 min), color.

UBIETO, A. et al. **Introducción a la historia de España**. 6. ed. Barcelona: Editorial Teide, 1969.

11

mito & cinema

A quaternidade mítica e os arquétipos da narrativa fílmica: o papel da comida no filme *Chocolate*

Arthur Franco[1]

Hertz Wendel de Camargo[2]

Em nossa atual sociedade, consumo é o que nos restou da reconexão com o simbólico, o oculto, o sagrado, o mágico e o mítico. Para essa reconexão, o consumo também desenvolveu rituais, como ir ao cinema para consumir imagens e sons em movimento, narrativas. Há inúmeros exemplos de rituais de consumo nos quais existem trocas de afetos, sentidos, significados entre objetos de desejo e o ser humano. Isso pode ser visto também quando as representações simbólicas de um objeto como, por exemplo, o alimento, estão sob camadas de significados, o que naturalmente cria vínculos sociais. Neste estudo, o alimento agora é o chocolate; o chocolate é tema de um filme, é um arquétipo, move a trama e está simbolicamente alimentando nossos imaginários. Enfim, é nesse cenário que o cinema, analisado como produto cultural estruturado pelo homem e ao mesmo tempo estruturador da sociedade, pode ser encarado como um item de consumo capaz de

1 Jornalista, mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Paraná. Membro do grupo ECCOS – Estudos em Comunicação, Consumo e Sociedade. Bolsista CAPES. E-mail: arthurcfranco@gmail.com

2 Doutor em Estudos da Linguagem (UEL), docente do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Paraná. Líder do grupo de pesquisa ECCOS – Estudos em Comunicação, Consumo e Sociedade. E-mail: hertzwendel@gmail.com

apresentar a realidade de forma quase análoga, provocando uma impressão do real nos espectadores.

A análise dos rituais presentes na construção fílmica oriundos da indústria cinematográfica permite elaborar inferências sobre comportamentos e posicionamentos culturais, que de certo modo transitam entre a natureza dual do sujeito, representando tanto os aspectos culturais quanto biológicos. A partir do consumo de material cinematográfico, o homem organiza seu universo simbólico tanto em nível individual quanto coletivo, através da percepção de outras vivências e ideais simbólicos presentes nos filmes na forma de ideologias, arte e concepções societárias. Apesar de se apresentar em grande variedade de forma e gênero, o cinema também possui em seu cerne a persistência de certas estruturas sistemáticas que se repetem a cada nova narrativa contada, além de seu consumo ocorrer em um ambiente quase sagrado. A diminuição das luzes, o silêncio requerido e a disposição de todos os olhares voltados para o sacerdote supremo, aqui representado pela tela iluminada como o verdadeiro altar da cerimônia, traduzem de forma emblemática um ritual quase que religioso.

As práticas e os modos da alimentação humana também são um fenômeno biocultural que agrega elementos tanto da natureza biológica dos indivíduos quanto das convenções culturais da sociedade. Analisar de que forma e em quais matrizes a alimentação é estabelecida se apresenta como um campo que permite inferências sobre a relação dos sujeitos e sobre a organização social em que eles estão incluídos, já que diferentes sociedades têm diferentes formas de sistematização alimentar. Com efeito, o nosso objeto de estudo é o filme ***Chocolate***, de 2000, dirigido por Lasse Hallström e nomeado a cinco Óscares, que tem a comida e seu papel social como

condutor de sua estrutura diegética. Para tal análise, utilizamos a metodologia de análise fílmica proposta por Vanoye e Goliot-Lété (1994), que permite decompor o produto audiovisual e isolar elementos da narrativa para compreender como se dá sua relação com o todo, o que possibilita depreender elementos por vezes não perceptíveis a "olho nu". Assim, assistimos ao filme em busca de cenas que permitissem identificar os arquétipos propostos por Canevacci (1990) e perceber como a organização alimentar é traduzida em segmentos que colocam a estrutura diegética em movimento. Além disso, aplicamos a ferramenta de análise da quaternidade mítica defendida por Canevacci (1990), que viabiliza esmiuçar os esquemas arquetípicos que compõem a estrutura diegética e impelem o desenrolar da narrativa.

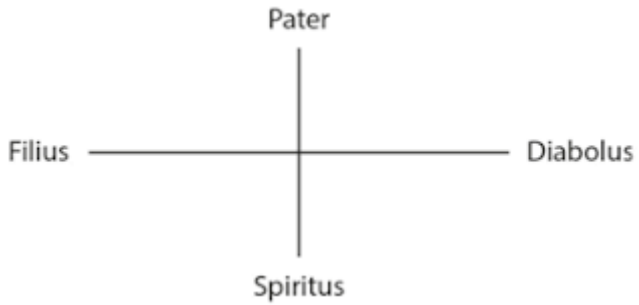
Temperando o chocolate

Canevacci (1990) entende o cinema como "o máximo produtor de ideologias mercantilizadas do século XX" (p. 22), e defende que ele é por si só antropológico, já que possibilita representar qualquer narrativa histórico-cultural situada no espaço-tempo da humanidade, além de influenciar comportamentos e organizar hábitos através de estruturas diegéticas. Bernardet (2000) atenta para o cinema como a única arte que a burguesia viu nascer e para a qual estendeu seus interesses ideológicos. Conforme mencionamos antes, a estrutura quase religiosa presente no âmbito do consumo fílmico se traduz em uma matriz predominantemente cristã, o que permitiu que Canevacci (1990) apresentasse uma antropologia fílmica que explicita a presença sistemática de arquétipos baseados em uma quaternidade mítica.

Assim, desponta uma antropologia que se insere no estudo não só da infra e da superestrutura da sociedade, mas

também no que Canevacci (1990) chama de "hipoestrutura", uma estrutura mítica presente no imaginário coletivo que apresenta fundamentos da cultura cristã-burguesa imbuídos na cultura de massa. No final do século XIX, as pesquisas envolvendo a reprodução de imagens em movimento estavam avançadas, e a burguesia viu nessa nova forma de arte um meio para difundir sua ideologia de forma não explícita, mas sempre a reafirmando como verdade. A difusão e consequente popularização do cinema se deu pela possibilidade da produção de cópias dos filmes, feitas a baixo custo, tornando-o assim uma mercadoria. O espectador, então, adquire o direito de usufruir dessa mercadoria momentaneamente e faz uma aposta no escuro quanto ao filme, pois não existe possibilidade de retorno ou troca desse produto. O cinema, para Canevacci (1990), é um ritual comparável à missa, na qual a mesma história sempre se repete com o eterno mito do nascimento, da escolha e da afirmação do herói e da sua morte por sacrifício até a sua ressureição. Com efeito, o cinema adota tanto uma linguagem quanto uma narrativa facilmente apreendida pelo grande público, estrutura esta reconhecível por vezes não no nível consciente e lúcido, mas através dos contextos há muito difundidos nos mitos enraizados na cultura e na religião. O cinema então, se utilizando dos elementos presentes na hipoestrutura e na cultura cristã-burguesa, se guia no contínuo preenchimento do esquema quaternário em suas narrativas, conjugando os quatro princípios da cruz arquetípica representada abaixo.

FIGURA 1 – CRUZ ARQUETÍPICA



FONTE: Canevacci (1990).

Canevacci (1990) nos dá detalhes acerca de que cada elemento se constitui e de como eles se encontram presentes e coordenam a narrativa cinematográfica. Passemos então à definição resumida de cada um dos elementos para em seguida entender como eles se encaixam no objeto analisado.

Pater: é ao mesmo tempo a origem de todas as coisas e a determinação sócio-histórica do ser, representando o superego e, de qualquer ponto de vista, o poder. Representa a origem de tudo, é o elemento que dá início à narrativa.

Filius: é representado pelo ego, a epítome do herói,

> representa um ***status*** intermediário, de ***passagem***, que encontra sua origem no ***Pater***, e sua finalidade em se tornar, por seu turno, sempre ***Pater***: e, com efeito, a ***viagem*** é a sua condição normal na ordem de narração. Ele viaja no conflito, dentro do esplendor e da miséria do sensível, as provas que deve superar servem para conquistar a meta da consciência individual e da racionalidade. (CANEVACCI, 1990, p. 57)

Em resumo, o *Filius* é o elemento que passa por um processo transitório, a viagem, buscando retomar ao ***status*** inicial, porém agora provido de autoconsciência, de entendimento ra-

cional e dilatado. Tem como seu desígnio final se tornar *Pater*, o qual é sua origem e seu provedor de força. Exemplos são Odisseu e Cristo, protagonistas de jornadas das quais renascem mais desenvolvidos e dotados de consciência florescente.

Diabolus: é o oposto ao *Filius*, o anti-herói, a sombra, "zona indistinta e incontrolada, pulsionante e rebelde do id" (CANEVACCI, 1990, p. 58). É oposto absolutamente também ao ***Pater***, mas encontra no *Filius* o seu contemporâneo. Na religião, é Satanás; na epopeia, as provações que Odisseu enfrentou: Circe, os Comedores de Lótus, a sereia, o ciclope.

Spiritus: representa a concordância entre o *Filius* e o *Diabolus*, sendo seu âmago feminino, na lembrança da mãe, da origem do Espírito Santo na Santíssima Trindade, o elemento irracional e irrefletido. Devido à sua essência feminina e dualística, tanto tem o instinto materno de proteger *Filius* e com ele derrotar *Diabolus*, quanto o aspecto de fêmea sedutora cuja "histeria binária de sua natureza feminina leva-o aos braços de *Diabolus*. Aliás, é seu *alter ego*, nas formas de tentação" (CANEVACCI, 1990, p. 58).

Canevacci deixa bem claro que seu intuito não é propor uma fórmula que explique e se encaixe em todos os filmes, mas sim explicitar que esse modelo quaternário estabeleceu os estilos de vida de forma mais incisiva e acentuada através da repetição de ciclos e representações mitológicas presentes no imaginário coletivo. Assim, as estruturas arquetípicas presentes na ideologia cristã-burguesa se infiltraram no cinema, cuja estrutura diegética busca reproduzir essas imagens míticas para que sejam incorporadas pelo espectador de forma orgânica.

Degustando o chocolate

O filme ***Chocolate*** começa com uma narração que evidencia que, naquele pequeno vilarejo onde a história se passa, a tradição e os costumes têm papel fundamental na sistematização e na continuidade da organização social, narração essa que preludia o embate entre as normas tradicionais e a inovação que se desenrolará ao longo do filme. Com efeito, encontramos a protagonista Vianne Rocher chegando com sua filha Anouk a um vilarejo francês no ano de 1959, e, apesar de ser o início da Quaresma e do período de jejum dos moradores, ela abre ali uma chocolateria. Vianne parece representar tudo que os habitantes abominam: é ateia, muda de cidade constantemente, é mãe solteira de uma filha ilegítima e tem uma perspectiva otimista sobre sua loja, apesar de receber reprovações dos moradores, principalmente do defensor primário dos bons costumes, o prefeito Comte de Reynaud. Aos poucos, os residentes vão se abrindo e sendo conquistados por Vianne, sendo Yvette a primeira. Infeliz na vida sexual, ela resolve acatar a sugestão de Vianne em oferecer pedaços de cacau a seu marido. Ao ver sua afetuosidade conjugal melhorada, retorna à chocolateria para buscar mais cacau.

Em seguida, o filme mostra o fracassado casamento do prefeito, o qual foi abandonado por sua esposa, que está passando uma longa temporada em Veneza, e agora se mostra interessado em sua secretária. Também vemos a transformação de Armand, uma senhora impedida pela própria filha de ver o neto, e que num primeiro momento se mostra amargurada e ríspida, mas aos poucos vai se tornando amável, como se tivesse o coração aquecido pelo chocolate quente com pimenta servido por Vianne. Armand tem uma reaproximação com o neto através da protagonista, que organiza encontros entre os dois em sua loja. Outra personagem que tem sua existência

mudada pela chocolatier é Josephine, uma cleptomaníaca que sofre abusos físicos do marido e acredita que todos da cidade estão contra ela. Após seu marido agredi-la uma noite, ela se muda para a casa de Vianne, a qual a ensina o ofício do chocolate. Josephine se transforma completamente, agora é uma mulher dona de si e confiante. Apesar da conquista afetiva de alguns habitantes, sempre através do chocolate, o embate entre Vianne e Reynaud continua crescente, até que um bando de ciganos chega à cidade em barcos e monta acampamento à beira do rio. A protagonista acaba dormindo com um dos ciganos, Roux, em seu barco, o qual é colocado em chamas pelo ex-marido de Josephine, causando a partida dos ciganos. Após contar seu ato para o prefeito, o ex-marido de Josephine é expulso da cidade, pois aquela demonstração de ódio fora demais, até mesmo para Reynaud. Vianne, exausta de ser confrontada e ofendida, resolve se mudar novamente, apesar da relutância de Anouk. Prestes a partir, ela passa pela cozinha e encontra um grupo de moradores, incluindo aqueles que anteriormente não simpatizavam com ela, fazendo chocolates para o Festival da Páscoa que ela havia planejado. Essa atitude deles é reflexo do carinho e da mudança que a protagonista e seus chocolates causaram em todos. Apesar disso, o prefeito ainda é relutante com Vianne, e invade a loja na noite anterior ao festival com o intuito de destruir os chocolates da vitrine. Acidentalmente, ele prova os chocolates, cedendo então à tentação e comendo grande parte deles até pegar no sono na vitrine da loja. Pela manhã, o prefeito e Vianne fazem as pazes, com o festival sendo um sucesso. A história pula então para o próximo verão, onde vemos Reynaud, agora mudado e casado com sua secretária, e Vianne ainda morando no vilarejo, agora casada com Roux, e com sua chocolateria ainda aberta.

As delimitações da quaternidade mítica consideradas por Canevacci (1990) encontram respectivas correspondências no filme *Chocolate*, resultando no seguinte esquema:

FIGURA 2 – ESQUEMA SOBRE O FILME ***CHOCOLATE***

FONTE: Os autores.

Pater aqui é representado pela ordem social, pelas práticas que regulam e permeiam a vida em conjunto e que estipulam as funções e o papel de cada um ali incluído. A alimentação tem grande destaque nessa delimitação e propagação das posições sociais, já que os alimentos e seus modos de consumo carregam consigo mesmos determinados simbolismos que afetam como os sujeitos lidam tanto com eles quanto com a sociedade. Com efeito, o ato de se alimentar é um fenômeno biocultural que passa por um sistema de escolhas e implicações, tanto no plano físico, em relação à disponibilidade dos alimentos, quanto no sentido cultural. Essa dualidade se traduz na percepção social, já que

> o homem não vem geneticamente preparado para a vida social; ele necessita dos elementos culturais para informar sua ação. Por isso, precisa estar inserido num processo simbólico, do qual é criador e criatura. É esse processo que vai lhe dizer, por exemplo, o quê, quando, com

> quem, onde e como deve comer. Isso é muito mais complexo do que simplesmente satisfazer o instinto da fome. Entretanto, este último desempenha um papel importante em relação ao sistema simbólico. É da dinâmica entre ambos que se atualizam os hábitos alimentares. Por isso, é correto dizer que o alimento carrega um valor ao mesmo tempo utilitário e simbólico. (DANIEL; CRAVO, 2005, p. 67)

A polarização entre os campos cultural e biológico segue uma linha de pensamento que guia o estudo das ciências sociais e das ciências naturais, criando paralelismos como cru e cozido, corpo e espírito, físico e metafísico. A ideia de civilização e, por conseguinte, de ordem social, passa pela possibilidade da modificação de alimentos pelo fogo. Este permitiu tanto uma transformação profunda nos modos biológicos de nos alimentarmos, já que a digestão foi facilitada pelo cozimento, quanto o estabelecimento de laços rituais de sociabilidade ao redor do fogo por parte dos primeiros homens. O uso do fogo e o advento de regras de comensalidade estritas nos distinguiram veementemente dos animais, já que "a ritualização das refeições e a corporificação de seus elementos, que incluíam o uso da faca e do garfo, como cortar, como proceder à mesa, foram sendo convertidos em boas maneiras e meios de distinção social, ilustrando o processo civilizador do homem ocidental" (MOREIRA, 2010, p. 23).

Logo, as relações humanas em sociedade e o consequente advento e manutenção de uma ordem regulatória social são atravessadas pela relação dicotômica alimentar entre biológico e cultural. Essas regras tanto moldam quanto são moldadas pelas diferentes instituições e identidades humanas, variando tanto no espaço quanto no tempo, e entre os diferentes tipos de classificação social, como gênero, idade e situação profissional. A carne, por exemplo, é um alimento

que durante boa parte da história humana se constituiu um elemento tanto de distinção social quanto de identidade. Especialmente durante a Baixa Idade Média, apenas as classes mais abastadas tinham acesso a ela, restando aos camponeses uma alimentação baseada em papas e vegetais, sem a possibilidade da caça (FLANDRIN; MONTANARI, 1998). Mesmo em tempos atuais ainda vemos um acesso muito mais irrestrito à carne e a diversos outros insumos a classes mais abastadas, enquanto alguns alimentos ainda têm o seu consumo relacionado aos sujeitos com menor poder aquisitivo. Assim, entendemos que as práticas alimentares estão intimamente vinculadas à ordem social, crença que encontra ampla representação no filme *Chocolate*.

Vianne, introduzindo os chocolates e toda a simbologia neles embutida no pequeno vilarejo, consegue causar uma grande mudança na tradicional ordem social. Ela representa o *Filius* da cruz quaternária de Canevacci (1990), que passa por diversos passos da tradicional jornada do herói, como provação, ressureição e expansão da consciência. Sua relação com o alimento símbolo do filme, o chocolate, não altera só a dinâmica do vilarejo, mas também altera sua própria conduta. Se antes vivia em constante nomadismo, após abrir a chocolateria e modificar a vida de diversos personagens, Vianne decide ali estabelecer moradia fixa. Através de simbolismos e metáforas traduzidas no chocolate e na percepção social deste, encontramos uma relação entre alimentação e identidade muito presente no filme.

A escolha dos alimentos consumidos, os seus modos de preparo e os rituais de comensalidade que os cercam permitem marcar as diferenças e particularidades culturais de um determinado grupo. A Brillat-Savarin, autor francês do livro *A Fisiologia do Gosto* publicado no século XIX e que

modificou a percepção da literatura gastronômica, é atribuído o ditado que representa a epítome da correlação entre cultura, "diga-me o que comes que te direi quem és". Cada grupo de indivíduos possui em seu corpo de regras, que na maioria das vezes não são escritas, mas sim transmitidas através dos costumes e das práticas, esquemas de referências que orientam a escolha do que e como comer. Como evidenciado por Contreras e Gracia (2011), algumas predileções são compartilhadas por outros grupos, já algumas são exclusivas e identificam socialmente aquele agrupamento. A percepção dessas escolhas se dá majoritariamente na relação de diferença com o outro, pelo entendimento de que, se um grupo possui determinada identidade é porque consome tal coisa, enquanto essa identidade é negada ao outro por não consumir o mesmo. Essa sensação de pertencimento se dá em todos os aspectos da cultura, e não apenas no campo da alimentação, mas encontra forte expoente neste por ser uma necessidade fisiológica. Com efeito,

> há exemplos que mostram que os seres humanos marcam tal pertencimento mediante a afirmação de sua peculiaridade alimentar diante e em contraste com aquela 'dos outros'. A comida é um importante elemento utilizado pelos grupos sociais para tomarem consciência de sua diferença e de sua etnicidade – vista como o sentimento de fazer parte de uma entidade cultural diferente –, de maneira que compartilhar pode significar o reconhecimento e a aceitação/incorporação de tais diferenças. (CONTRERAS; GRACIA, 2011, p. 141)

Diversos aspectos, sejam eles materiais, econômicos, sociais ou ideológicos, influenciam a construção de identidades através das práticas alimentares. Dessa forma, podemos resumir que o que comemos é um dos fatores que refletem

nosso papel na sociedade e que mostram como nos apresentamos perante os outros. Essa representação encontra ressonância em Vianne e na sua identidade. São vários os fatos permeados pela identidade alimentar, tanto sua quanto dos outros cidadãos, que a distinguem deles. Em primeiro lugar ela é ateia, enquanto todos os outros moradores são católicos e estão respeitando o tempo da Quaresma. É um tempo de contrição, de jejum e sacrifício; logo, não é o tempo de comer chocolates, mas Vianne abre sua loja bem no início da Quaresma. Ao não seguir a tradição do jejum, Vianne se mostra diferente dos outros habitantes, e seus hábitos configuram uma ameaça aos valores culturais ali já há muito estabelecidos e seguidos sem qualquer questionamento. Aos poucos a identidade tida como imutável vai sofrendo alterações, e o chocolate, visto então como o grande vilão e agente tentador do Diabo, se transforma em um alimento corriqueiro que passa a fazer parte das escolhas alimentares daquele grupo. A mudança de paradigma quanto ao chocolate, aliada a outras atitudes de Vianne (sempre relacionadas a esse alimento), permitiram que ela fosse incluída na comunidade, estabelecendo a relação entre pertencimento e identificação social que se funda grande parte na alimentação, já que "o que é colocado no prato serve para nutrir o corpo, mas também sinaliza um pertencimento, servindo como um código de reconhecimento social" (MACIEL, 2005, p. 54).

Em *Chocolate*, o arquétipo de *Spiritus* encontra ressonância nos moradores do pequeno vilarejo, enquanto o *Diabolus* é o prefeito Comte de Reynaud. Os moradores, ao passo que são atraídos pela loja e pela tentação de quebrar o jejum e degustar os chocolates, também obedecem às normas morais ditadas pelo prefeito. Assim, devido à sua essência dual, o *Spiritus* leva Vianne a ser bem-sucedida quando os mora-

dores estabelecem ligações amistosas com ela, ao passo que ao fazer isso também a empurra para um confronto cada vez mais iminente com o *Diabolus*. A relação entre Vianne e os outros moradores tem como mediador o chocolate e toda a carga simbólica embutida nele no filme. Ele é o elemento de coesão entre o *Spiritus* e o *Filius*, o agente que transita entre os protagonistas estabelecendo vínculos entre os sujeitos e o criador de tensão na trama. A forma com que os moradores são atraídos e repelidos em sua relação com Vianne encontra um viés simbólico que permite explicar a organização das sociedades através de seus rituais alimentares.

A comida e seus modos de preparo e comensalidade, como supracitado, são objetos de identificação ou de estranhamento entre os sujeitos, e representam um dos aspectos da formação ou não de comunidades. Assim,

> o alimento por si só é usado simbolicamente para representar certas formas sociais e sentimentos pessoais dentro de uma sociedade, que geralmente figuram entre as formas e os sentimentos pessoais importantes na vida do grupo. Assim, observando os contextos sociais específicos e limitados (clã, aldeia, relações de parentesco político, amizade, vizinhança, relações de trabalho etc) dentro dos quais são empregados simbolicamente os alimentos, pode-se, com frequência, inferir quais são os grupos e relações importantes na sociedade. (CONTRERAS; GRACIA, 2011, p. 193)

É importante atentar que as regras de distribuição de alimentos em uma sociedade, segundo Contreras e Gracia (2011), são formas de representar e reforçar as estruturas éticas e morais vigentes. A comida é um meio de refletir hospitalidade e sociabilidade em diversas sociedades, e a proximidade dos relacionamentos entre os sujeitos pode ser entendida atra-

vés da análise do tipo de alimentos que eles trocam entre si e das refeições que compartilham, no sentido de que "a comida é oferecida como um gesto de amizade e, quanto mais elaborada for, maior é a intimidade que expressa ou maior é o grau de estima ou também de interesse" (CONTRERAS; GRACIA, 2011, p. 195). Assim, compartilhar a mesa e a refeição é um indicativo de pertencimento e amizade, assim como, pela lógica da oposição, é um espaço de marginalização e segregação. O convite para o compartilhamento dos alimentos em conjunto expressa a partilha de experiências que cria vínculos afetivos, enquanto a negação da repartição e da mesa reflete o não pertencimento e o desejo de não se relacionar. Vemos essa distinção claramente em ***Chocolate*** através da evolução da relação de Vianne com os outros personagens. No início da narrativa, eles rechaçam Vianne e os produtos que ela oferece, pois aquele não é o tempo para comer chocolates, além de ela representar a oposição a todos os ideais ali seguidos. Essa negação do chocolate reflete a negação da interação social com a própria protagonista, que é alvo de olhares e comentários maldosos. No decorrer do filme, através das habilidades e da persistência de Vianne, os moradores vão cedendo pouco a pouco aos seus chocolates, e, consequentemente, ao convívio com ela, estabelecendo laços afetivos e gregários, até o ponto de literalmente compartilharem uma refeição sentados à mesa no aniversário de Armand. Após o próprio prefeito, que representa a epítome do conservadorismo e das convenções sociais, se entregar ao chocolate, a sociabilidade com a protagonista encontra seu ápice através do bem-sucedido festival do chocolate promovido por Vianne, representando que agora ela é parte integrante da comunidade e não mais alvo de desconfiança. A criação desse vínculo social através da comida reflete o afeto e a intimidade emocional desenvolvida, já que "até certo ponto, pode-se pensar que ofere-

cer compartilhar a refeição própria é ofertar um pouco ou uma mordida de si próprio" (CONTRERAS; GRACIA, 2011, p. 195).

A mudança de paradigma na alimentação e nas proibições de consumo mostram o quanto a sociedade e as relações foram afetadas pela introdução do chocolate, explicitando a conexão de que "quando são atacadas as proibições referentes ao consumo de alimentos, pode-se supor que estão ocorrendo mudanças significativas na estrutura socioeconômica da sociedade correspondente" (CONTRERAS; GRACIA, 2011, p. 193). A negação em relação a Vianne e ao seu modo de vida por parte dos outros personagens, ao continuarem firmes aos preceitos religiosos do vilarejo, contrasta com a progressiva tentação e o desejo de consumir seus chocolates, concretizando a relação dual que é característica de *Spiritus* e sua essência de repelir e abraçar *Filius*.

Por fim, *Diabolus* encontra sua representação no prefeito do vilarejo, que desde o início da trama é contra o chocolate, e compele todos os outros a seguirem o sacrifício e o jejum característicos da Quaresma. Oposto a *Filius*, o prefeito é o inverso de Vianne; esta é uma personagem de espírito livre, alegre e caloroso que usa roupas de cores vibrantes, enquanto Comte de Reynaud é sisudo, fechado e dedicado a respeitar as regras e tradições da comunidade. Optando por fazer jejum rígido, ele espera que todos os outros habitantes sigam a tradição cristã, e que cada um se preserve na rigorosa função social já delimitada. A proibição do consumo de alimentos, sobretudo do chocolate, reflete a percepção dual que por vezes a comida recebe, representando

> uma ambivalência profunda: é fonte de intenso prazer, mas é também fonte de sofrimento. Essa dualidade também apresenta traços culturais: nem todas as sociedades sentem o mesmo pela comida, e a comida pode ser dife-

> rentes coisas. As atitudes diante dos alimentos são tanto numerosas quanto variadas e se manifestam ao expressar o que significa comer, de que nos serve ou para que comemos. (CONTRERA; GRACIA, 2011, p. 146)

A Quaresma é um período de fazer penitência com intuito de obter a purificação e de expurgar os pecados. Nas culturas que têm como base a cultura cristã, certos alimentos e o seu consumo são imbuídos de significações de pecado ou de uma forma de atingir a santidade. Na Idade Média, os dias de abstenção de carne eram vários durante a semana. Alimentos como aves eram considerados mais santificados e leves pelo fato de voarem, e, consequentemente estarem mais perto de Deus (MONTANARI, 2013) e monges deviam excluir total ou parcialmente a carne de suas dietas devido à associação desse alimento ao guerreiro, à brutalidade e à força. Assim, os alimentos carregam simbolismos ditados pela cultura cristã como bons ou maus, e o chocolate, por ser doce e fonte de prazer, representa a quebra do martírio e da penitência característicos da Quaresma. Incutir características simbólicas em alimentos é uma forma de exercer controle e concretizar autoridade, mesmo que esses atributos por vezes sejam arbitrários e tragam consigo outras significações que não aquelas aparentes à superfície. Quando o prefeito proíbe o consumo do chocolate, sua intenção não é a proibição apenas no sentido físico, mas sim de todos os predicados que acompanham o alimento e quem o fabrica. Nesse sentido, a proibição carrega em si a perspectiva de que quem consumir o chocolate se entregará ao pecado e à conduta transgressora de Vianne, se afastando dos ideais ditos cristãos.

Considerações Finais

As práticas e os modos alimentares constituem uma importante ferramenta na análise da constituição cultural e sistemática de uma sociedade. Por ser um fenômeno biocultural, a alimentação funciona como um elo que articula componentes orgânicos e biológicos, tanto da individualidade quanto da alteridade, presentes no imaginário coletivo sobre a percepção alimentar e as normas sociais que a cercam.

Através de uma análise fílmica e da aplicação do conceito de quaternidade mítica e seus desdobramentos proposto por Canevacci (1990), foi possível estabelecer os papéis míticos e arquetípicos atribuídos a cada personagem no filme *Chocolate* e explicar de que forma a relação entre comida, identidade, sociabilidade e pecado se articula. Assim, foi compreendido que a identidade de um grupo está fortemente ligada aos modos de preparo e à escolha dos alimentos, e que a partilha ou não dessas práticas se revela como um instrumento de comunhão ou exclusão social. Também percebemos que a comida é procedência de um discernimento dualístico, sendo tanto fonte de prazer quanto possibilidade de pecado e transgressão, principalmente quando levado em conta o ambiente e as normas sociais e religiosas que cercam determinado alimento.

O presente estudo do filme *Chocolate* sob a ótica da quaternidade mítica faz parte de uma análise que será aprofundada na dissertação de mestrado de um dos autores, Arthur Franco, na qual será abordada a origem das matrizes arquetípicas propostas por Canevacci, os rituais midiáticos de consumo da comida e do cinema e sua relação com outros três filmes que possuem a alimentação como temática principal.

Referências

BRILLAT-SAVARIN. **A fisiologia do gosto**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia do cinema**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

CHOCOLATE. Direção: Lasse Hallström. Estados Unidos: Miramax Films, 2000. 1 filme (121 min), sonoro, legenda, color., 35 mm.

CONTRERAS, Jesús; GRACIA, Mabel. **Alimentação, sociedade e cultura**. Tradução: Mayra Fonseca e Barbara Atie Guidalli. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

DANIEL Junbla Maria Pimentel; CRAVO Veraluz Zicarelli. Valor social e cultural da alimentação. ***In***: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez. (org.). **Antropologia e Nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 57-68. (Coleção Antropologia e Saúde).

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. Tradução: Luciano Vieira Machado e Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade Cultural e Alimentação. ***In***: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez. (org.). **Antropologia e Nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2005. p. 49-55. (Coleção Antropologia e Saúde).

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. Tradução: Letícia Martins de Andrade. 2. ed. São Paulo: Senac, 2013.

MOREIRA, Sueli Aparecida. Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 62, n. 4, p. 23-26, 2010.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus, 1994.

12

multissemiose

Linguagem fílmica e a multissemiose no curta-metragem *Bear Story*

Bruna Carolini Barbosa[1]

Amanda Rodrigues de Almeida[2]

A priori, deve-se ressaltar a importância do filme na contribuição para a formação cidadã. O produto fílmico é um dos itens formadores de cidadãos que nos tornam seres críticos culturais, históricos e sociais. Os filmes nos possibilitam opinar, tendo em vista o conhecimento que adquirimos através deles, considerando a intencionalidade e a finalidade propostas por cada produtor em sua obra. Não é por menos que o filme é considerado a sétima arte.

Posto isso, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise fílmica do curta-metragem *Bear Story* (2014), buscando abordar suas linguagens, seus efeitos de sentido e suas significações temáticas. Para isso, o trabalho ancora-se nas discussões teóricas dos estudos de Jullier e Marie (2009) e Vanoye e Goliot-Lété (1994) voltados à compreensão da linguagem fílmica.

Partindo dos pressupostos teóricos, primeiramente, buscamos analisar as ferramentas cinematográficas em geral, como por exemplo, os movimentos de câmera, a trilha

1 É doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: bruhssora@gmail.com

2 Graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2020), onde atua como estudante de Iniciação Científica Voluntária (ICV) na área de Multiletramentos no projeto "Linguagem fílmica e leitura de textos multissemióticos" (2018-2019) sob a orientação da Profa. Ma. Bruna Carolini Barbosa. E-mail: amandaralmeida.aa@gmail.com

sonora, as cores, o jogo de luz, entre outros recursos, para que, assim, possamos compreender a finalidade e o intuito das escolhas do diretor em utilizá-las.

Em um segundo momento, realizamos o estudo temático que infundiu o curta-metragem, neste caso, a ditadura chilena, uma vez que o diretor do curta decidiu inspirar-se na história do próprio avô, que viveu nesse período. Posteriormente, iremos realizar o estudo aprofundado das cores, da luz e do som que compõem a significação no objeto de estudo.

Por conseguinte, é de extrema necessidade pôr em evidência o método que utilizaremos nas seções seguintes para a análise dos planos. Martin W. Bauer e George Gaskell (2002) propõem em sua obra *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* um modelo de quadro transcritivo para pesquisas de cunhos qualitativos que apresentem *corpus* com imagens e falas.

Para o quadro proposto por Bauer e Gaskell (2002), é necessário ter a transcrição da "dimensão visual" e da "dimensão verbal", ou seja, no primeiro quadro é descrito aquilo que é visível, que são os acontecimentos da cena, e no segundo quadro são transcritas as falas emitidas na cena. Sendo assim, nesta pesquisa, propusemo-nos a utilizar essa metodologia e transcrever as sequências analisadas. Para isso, realizamos uma pequena mudança no quadro de Bauer e Gaskell (2002): em nosso objeto de análise (o curta-metragem *Bear Story*), não há elementos verbais, mas sim elementos sonoros que substituem a fala. Por isso, em nosso quadro teremos a transcrição da "dimensão visual" e da "dimensão sonora" em vez de "dimensão visual" e "dimensão verbal".

Atinente ao estudo, iniciamos o processo de leitura e de estudos teóricos relacionados à linguagem com textos como "Ensaio da análise fílmica" (1994), de Francis Vonoye

e Anne Goliot-Lété, e "Lendo as imagens do cinema" (2009), de Laurent Jullier e Michel Marie. Em um segundo momento, selecionamos o *corpus* dessa análise a partir do tema do projeto de Iniciação Científica Voluntária intitulado "Multiletramentos: a linguagem fílmica como objeto de leitura" (UENP). Sendo assim, embasados nesse tema, escolhemos analisar o curta-metragem animado denominado *Bear Story* ("A história de um urso"), vencedor do Oscar de 2016, que narra a história de um Urso que se separa de sua família após ser capturado para trabalhar obrigatoriamente e sob torturas em um circo. *Bear Story* tem como pano de fundo a história da ditadura chilena que perdurou de 1973 a 1990 comandada por Augusto Pinochet.

O texto fílmico e sua linguagem

O curta-metragem ou *short film* – como originalmente conhecido – inicialmente tinha duração equivalente a dois rolos de filme, ou seja, entre 17 e 19 minutos. Foi iniciado no mercado cinematográfico por volta do século XX, justamente quando o foco era produzir filmes extensos. Os gêneros dos curtas-metragens variavam de comédia a entrevistas. Destarte, Charlie Chaplin, juntamente com outras grandes personalidades, começou a produzir pequenos filmes, se tornando um dos grandes precursores dessa tipologia, animando e engrandecendo a indústria fílmica com suas comédias inteligentes, críticas e sem falas. Posteriormente, estúdios como Walt Disney e Leon Schlesinger fecharam uma parceria criando o desenho *Looney Tunes*, assim como o estúdio Walter Lantz deu vida ao *Woody Woodpecker,* mais conhecido no Brasil como Pica-pau.

Atualmente, os curtas-metragens variam de 10 a 30 minutos, trazendo consigo um caráter estético e por mui-

tas vezes crítico, até mesmo em curtas animados produzidos pela Disney e pela Pixar.

Em relação aos estudos teóricos da análise fílmica, preliminarmente, é necessário ressaltar que essa, segundo Vanoye e Goliot-Leté (1994), é um produto que resulta de uma demanda de pedidos e por meio de um contexto, no entanto, atualmente, análises fílmicas têm sido realizadas como trabalhos de graduação, questões em concursos, entre outros. Por conseguinte, os autores caracterizam o estudo fílmico como um grande trabalho progressivo, pois é necessário assistir e reassistir, pausar, regressar lentamente as cenas, ler críticas, estudar sobre a produção e o estilo do diretor, se distanciar do filme para deixar de ser apenas um telespectador "comum" e começar a olhar o produto com uma visão crítica, analítica, examinadora, sempre à procura de indícios. Ainda sobre ser um analista fílmico, os teóricos afirmam:

> O trabalho opera-se através de uma série de vaivéns. O analista diz coisas sobre o filme, o filme também diz coisas. Podem ser estabelecidos um diálogo, uma respiração, que evitam a saturação, a estagnação. (VANOYE; GOLIOT--LÉTÉ, 1994, p. 20)

Assim sendo, a análise fílmica tem como objeto o filme com o intuito de fragmentar a produção fílmica – longa-metragem, curtas, clipes etc. – para entender sua simbologia e seus efeitos de sentido, pois é a partir da fragmentação que há o distanciamento entre o telespectador e o filme. Essa fragmentação proposta pelos teóricos para a realização da análise fílmica tem grande importância também para a compreensão do contexto sócio-histórico, bem como de suas culturas associadas. Ademais, Vanoye e Goliot-Lété asseveram:

> Em um filme, qualquer que seja seu projeto (descrever, distrair, criticar, denunciar, militar), a sociedade não é propriamente *mostrada*, é encenada. Em outras palavras, o filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupa no real e no imaginário, constrói um mundo possível que mantém relações complexas com o mundo real: pode ser em parte seu reflexo, mas também pode ser sua recusa (ocultando aspectos importantes do mundo real, idealizando, amplificando certos defeitos, propondo um "contramundo" etc). Reflexo ou recusa o filme constitui um *ponto de vista* sobre este ou aquele aspecto do mundo que lhe é contemporâneo. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 56)

É importante evidenciarmos que um texto ou um filme podem ser analisados, no entanto, é necessário que o analista compreenda os limites da interpretação e das informações dadas pelo autor da obra. Este possui uma intencionalidade ao criar um determinado produto, e é por esse motivo que os limites de interpretação devem ser respeitados, pois se ultrapassados, é possível que a interpretação dada pelo autor não corresponda à interpretação dada em uma suposta análise. Para mais, Vanoye e Goliot-Lété ainda asseguram que, além da intencionalidade do autor, o sentido vem também do leitor, pois "é ele quem descobre no texto significações que se referem a seus próprios sistemas de compreensão, de valores e de afetos" (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 53).

As ferramentas fílmicas

Partindo para outro ponto de vista da análise fílmica, além de todo o estudo de enredo, narrativa, interpretações sócio-históricas e simbólicas, é preciso ler as imagens que compõem o produto fílmico. No tocante a isso, realizaremos

os estudos das ferramentas fílmicas embasados nos estudos de Jullier e Marie (2009) em seu artigo "Lendo as imagens do cinema", que traz consigo a apresentação de instrumentos que podem caracterizar o estilo fílmico: as imagens, os sons, o enredo, a cenografia, a fotografia, os movimentos da câmera e, até mesmo, os personagens. Nesta obra, os autores realizam a separação das ferramentas fílmicas em três grandes partes: nível do plano, nível da sequência e nível do filme. Nesses níveis, respectivamente, são apresentadas partes do filme entre dois cortes, a combinação dos planos na sequência fílmica e a combinação dessas sequências. É seguindo essa forma que poderemos apreciar o filme de forma crítica nos tópicos posteriores.

Vale ressaltar que nessa pesquisa serão utilizados em vários momentos termos próprios da linguagem fílmica apresentados na obra de Jullier e Marie (2009), como o termo "plano", que se refere às cenas (separadamente) e o termo "sequência", que se refere ao conjunto formado por vários planos.

Minudenciando, o nível do plano é aquele no qual as ferramentas fílmicas estão relacionadas à localização e à posição da câmera: se ela irá se movimentar ou não, se dará *zoom* ou não, se focará apenas no rosto do personagem ou nas cores de determinado plano. É nesse nível que conheceremos a função do operador de câmera, o ponto de vista que ele dará em um dado momento e o ângulo que ele escolherá situar a câmera. Sendo assim, nessa seção nos é exposto o ponto de vista do operador da câmera: próximo ou distante, *close-up*, plano médio ou plano geral. Segundo Jullier e Marie (2009), os termos anteriores possuem os seguintes significados: o plano médio apresenta o sujeito inteiro, tentando evitar o máximo de espaço vazio possível; o plano geral apresenta o sujeito e o ambiente, mostrando a integração entre eles; e o *close-up*,

conhecido também como aproximação, apresenta uma parte isolada do personagem com o recurso de *zoom* da câmera. Esse último também se aproxima da ferramenta "distância focal curta", quando o operador de câmera decide focar em apenas uma parte do personagem ou do objeto, atribuindo a impressão de aumento dos objetos próximos e a diminuição dos objetos distantes, forma essa conhecida como *fish-eye*.

Posteriormente, a obra expõe a lateralidade da câmera, que é subdivida em duas maneiras: a centralização e descentralização. A centralização, segundo Jullier e Marie (2009, p. 25), é quando o operador de câmera decide colocar o personagem no centro, o que "[...] pode dar a ideia de um personagem equilibrado, "central" ou egocêntrico... mas, na maior parte do tempo, é uma forma neutra que passa despercebida, pois a grande maioria dos cartões-postais são centralizados". Já a descentralização é exatamente o oposto: o operador escolhe deixar o personagem no canto do plano, dando espaço ao ambiente e trazendo a impressão de "[...] 'desequilibrado' ou em estado de grande privação" (JULLIER; MARIE, 2009, p. 25).

Além disso, ainda sobre a operação de câmera, há a verticalidade desta, que é quando o operador opta por deixá-la alta ou baixa, ou seja, "se o eixo desce na direção do sujeito, a câmera está alta; se o eixo sobe na direção do sujeito, a câmera está baixa" (JULLIER; MARIE, 2009, p. 26). Já na frontalidade do enquadramento, vemos quatro maneiras: a câmera alta total, quando o plano é filmado de um ângulo muito acima dos personagens (o teto); a câmera baixa total, quando o plano é filmado de um ângulo bem abaixo dos personagens (o chão); a câmera vista como um personagem, que é quando a câmera aparenta ser os olhos de um algum personagem presente na cena, ou seja, quando surge a impressão de que estamos vendo pelos olhos de alguém; e o desenquadramento, que é

quando há a ausência da centralização do personagem, nos dando a impressão de desequilíbrio e embriaguez.

Outro ponto a se destacar nesse estudo são conteúdos audiovisuais. A respeito das cores, elas foram inicialmente inseridas no mundo cinematográfico por Méliès, Pathé e Gaumont, que tiveram a ideia de pintar cada plano sequencial à mão. No entanto, esse era um trabalho complexo, ainda mais quando os filmes foram ficando mais longos. Posteriormente, após uma ideia tecnológica, outros filmes coloridos foram pintados e assim fixados no mundo do cinema por apoio dos grandes festivais, que chamavam atenção pela vivacidade que as cores traziam às cenas.

Segundo Stamato, Staffa e Von Zeidler (2013, p. 5), "no cinema as cores se aliam ao uso da luz e possuem função expressiva e metafórica de transmitir maior realismo em cena, construir climas e atmosferas e passar mensagens críticas e psicológicas". Sendo assim, a utilização das cores no cinema deixou de ser somente para a aplicação de uma vivacidade no produto fílmico e passou a ser utilizada também como um objeto comunicacional e como forma de expressão de sentimentos, ações, estado psicológico e até mesmo personalidade dos personagens.

Ainda referente aos estudos audiovisuais, a trilha sonora juntamente com os ruídos cumpre o papel de representadora dos sentimentos do personagem, assim como a imagem. Essas são as conhecidas combinações audiovisuais: a junção da imagem, da trilha sonora e do ruído faz com que consigamos depreender o sentido da cena propositalmente dado pelo diretor. Posto isso, Jullier e Marie ratificam:

> [...] a familiaridade com uma linguagem musical permite o acesso a efeitos dos sentidos. Ter sido exposto à música tonal ocidental dá assim acesso à percepção, senão à experimentação

> quase física, de equilíbrios [...] ou de tensões. (JULLIER; MARIE, 2009, p. 41)

A importância da trilha sonora é ainda maior em curtas-metragens sem emissão de fala, pois é nela que devemos redobrar nossa atenção, levando em consideração que será a partir da junção do plano com ela que será possível compreender o efeito de sentido provocado pelo autor. Vale a ressalva de que não somente a emissão de som representa alguma coisa dentro do produto fílmico, mas também a ausência, pois por meio dela pode ser expresso o pedido de atenção às imagens, um momento de tensão etc.

Procedendo o estudo do nível da sequência, conforme os estudiosos Jullier e Marie (2009, p. 42) "o nível de observação que nos interessa aqui é aquele com um conjunto de planos que apresenta uma unidade espacial, temporal, espaço temporal, narrativo [...] ou apenas técnico", ou seja, é a combinação do ambiente e o personagem em determinados planos. É nessa seção em que são exibidos os estudos da ferramenta "cenografia" e os efeitos utilizados no produto cinematográfico.

No que diz respeito à cenografia, existem cinco tipos: a vitrine, a galeria, o tribunal, o circo e o parque. Na cenografia "vitrine", a câmera pode trabalhar por meio do *zoom* variando a distância do personagem de acordo com seu deslocamento físico, ou seja, ela pode demonstrar por meio do seu *zoom* a aproximação de dois personagens, fechando a câmera somente neles (excluindo o cenário e focando nos personagens). Já a cenografia "galeria" é uma cenografia com base na movimentação lateral (horizontal) da câmera, como naquelas cenas que possuem paredes falsas ou até mesmo uma parede "furada" e que podemos observar a passagem do personagem de um cômodo para o outro. Mas também é possível haver uma cenografia com base na movimentação vertical,

como por exemplo, a cenografia de um elevador, na qual é possível enxergarmos os andares dos prédios. Já a cenografia "tribunal" é aquela que coloca o espectador como "juiz", possibilitando que por meio das cenas sucessivas de troca de personagem em cada plano nós possamos julgá-los e escolher qual possui a razão. Na sequência, na cenografia "circo", o personagem apresentado se encontra no centro da tela e a câmera gira em torno dele a fim de demonstrar todos os ângulos, pontos de vista e superfícies daquele intérprete. Por fim, a cenografia "parque" é aquela em que a câmera parece estar livre para seguir o trajeto do personagem, nos dando assim algumas visões: visão espacial, que nos mostra todo o espaço percorrido pelo personagem naquela determinada cena; visão moral, que torna possível a compreensão do espectador referente a todo o plano sociocultural e sócio-histórico; visão ideológica, que expressa as ideias temáticas e políticas agregadas pelo autor para esse momento da sequência.

Alusivo aos efeitos, apresentamos o conhecido "suspense ou *coup de théatrê*". Conforme Jullier e Marie (2009), a "simples surpresa" possui menos recursos do que um suspense, pois neste momento o espectador só se surpreende com elementos frustrantes da obra por expectativas criadas em um determinado momento que podem ou não acontecer. Para mais, os autores afirmam:

> [...] a **surpresa automática**, que consiste em ocorrer bruscamente um evento audiovisual violento [...], depende dos mesmos mecanismos psicológicos que regulam a relação com o cotidiano e não supõe nenhuma consequência cinematográfica. (JULLIER; MARIE, 2009, p. 54)

Por isso, a surpresa exige que haja um conhecimento muito grande do gênero suspense, para que, assim, o filme

seja caracterizado de maneira considerável e aceitável dentro do gênero citado. Ademais, ainda reminiscente aos efeitos dados ao filme, há o efeito clipe e o efeito circo. O primeiro se dá quando os ruídos que estariam presentes na cena desaparecem e dão espaço a outros sons. Já o segundo se dá quando a música depende do que está acontecendo na cena, como quando a orquestra do circo tradicional toca em função do que se desenrola no picadeiro.

Finalmente, no nível do filme, podemos analisar as figuras narrativas que permeiam o enredo, colocando o espectador à margem do "posicionamento ético e estético" do texto (JULLIER; MARIE, 2009, p. 60). Esse tem como ferramenta o jogo com o espectador, ou seja, o autor logo pensa em um público ideal para ser espectador de seu filme ao criar esse produto cinematográfico, assim, ele saberá como atingi-lo. É a partir do conhecimento de seu público que ele procura formas e efeitos para causar um determinado sentimento em seu espectador, seja através das imagens, dos ruídos, dos sons, de temáticas específicas ou de efeitos.

Alusivo a isso, Jullier e Marie (2009) apresentam quatro efeitos de posicionamento: a participação, a transgressão, a cumplicidade e a vertigem. A participação, conhecida como também como identificação, tem um efeito contrário: esse efeito faz com que os espectadores não se identifiquem com o personagem, mas sim participem de uma determinada cena por meio de uma teoria chamada "teoria do espírito", que se baseia nos sentimentos e pensamentos do espectador referentes aos sentimentos e pensamentos do personagem. Já a transgressão dá o livre arbítrio para que os efeitos sejam "desfrutados livremente" (JULLIER; MARIE, 2009, p. 69). Sobre a transgressão, Jullier e Marie asseguram:

> Desde seu início, o cinema era transgressivo porque já propunha a nudez e a violência. Mas há transgressões mais especificamente cinematográficas, em especial as que se opõem às figuras de estilo acadêmicas e a outras maneiras de contar que parecem, de uma vez por todas, congeladas. (JULLIER; MARIE, 2009, p. 69)

Pertinente à cumplicidade, ela se dá na união do público espectador e na produção do filme a fim de uma característica comum: a cultura. Como exemplo de cumplicidade temos os filmes paródicos, em que a união pelo riso sempre existiu. E por último, há a vertigem, uma ferramenta de efeito existente há muito tempo no mundo cinematográfico, que se baseia em efeitos audiovisuais, ou seja, efeitos que atiçam o espectador a ativar seus aparelhos auditivos e visuais; é por esse meio que a vertigem age, como por exemplo o uso de imagens rápidas ou o uso de uma trilha sonora envolvente.

A partir dessa seção teórica, iniciaremos uma análise no nível narrativo, destacando as ferramentas fílmicas e os efeitos de sentido causados por elas e, em seguida, realizaremos a análise temática e figurativizada de *Bear Story*.

Bear Story sob as perspectivas das ferramentas fílmicas

Para início de análise das cenas do curta-metragem, é necessário apresentá-lo. Esse curta nos envolve em uma história de um urso (que chamaremos aqui de Papai Urso) que vive em uma cidade juntamente com sua família (composta pelos personagens que chamaremos de Mamãe Urso e Filho Urso). Em um determinado momento da história, o Papai Urso é raptado por um exército, torturado e separado da esposa e do filho, sendo levado à força para trabalhar em um circo. Motivado pela saudade, decidiu fugir do circo para

reencontrar sua família na cidade grande. Após isso, decide contar sua história em um velho realejo pelas ruas da cidade. Ademais, em um determinado momento da história também nos é apresentado o Menino Urso, que passeia com seu pai pela rua e tem interesse em conhecer a história contada pelo Papai Urso. É válido ressaltar que o curta-metragem possui outros personagens, mas esses serão os mais presentes durante a análise.

Inicialmente, em nível de plano, analisamos na cena que ocorre em 1min27s a captação da câmera somente no rosto do urso que, neste momento, está realizando alguma manutenção em seu realejo. Essa ferramenta de aproximação da imagem, denominada *close-up*, tem como função o isolamento de uma das partes do personagem ou elemento da cena, seja para trazer a impressão de aproximação com o próprio telespectador ou até mesmo para nos revelar alguma informação importante para a compreensão da cena. Na mesma cena, utiliza-se a distância focal curta, que pode ser chamada também de *fish-eye* (olho de peixe), deixando aparente a cara do urso, exageradamente grande. A utilização dessas ferramentas – *close-up e fish-eye* –, nessa cena, tem como propósito mostrar a expressão do rosto do Papai Urso e, a partir dessa ênfase, demonstrar seus sentimentos de tristeza e solidão causados pela ausência da família.

FIGURA 1 – PAPAI URSO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 1 – PLANO 1

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Nesta cena, o Papai Urso está realizando uma manutenção em seu objeto de trabalho (o realejo). Quando a câmera focaliza somente em seu rosto, ele retira seus óculos, esfrega os olhos e sai de seu quarto em direção ao quarto de seu filho, onde observa o espaço.	Neste momento, ouve-se apenas sons das ferramentas realizando a manutenção do realejo. No momento em que o Papai Urso coça seu olho, ouve-se ao fundo som de pássaros cantando e som de contato com a pele. Além disso, quando ele se levanta da cadeira, há som de uma cadeira se arrastando e, logo em seguida, vem o som da porta se abrindo.

Fonte: As autoras.

É perceptível que, em algumas cenas, há utilização da descentralização do personagem, e os vazios causados pela descentralização nesse curta, normalmente, são preenchidos

com os objetos da casa onde o Papai Urso vive, como na cena 2min11s em que ele observa o quarto de seu filho.

FIGURA 2 – PAPAI URSO OBSERVANDO O QUARTO DO FILHO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 2 – PLANO 2

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Nesta cena, o Papai Urso abre a porta do quarto de seu filho e o observa por alguns segundos (o quarto possui cores frias (azul e um marrom claro), alguns desenhos na parede de sua família, uma fotografia, uma cama com um urso de pelúcia e uma prateleira com brinquedos). Em seguida, fecha a porta e sai do quarto.	Neste momento, toca-se a música "La Maleta" da banda Dënver (responsável por toda trilha sonora do curta-metragem), que traz uma sensação melancólica e triste para a cena. Essa música, assim como todas as outras, possui sons de realejos e objetos a manivela ao fundo.

Fonte: As autoras.

Nessa cena, analisamos que a ferramenta de descentralização do personagem é empregada como forma de re-

presentar seu desequilíbrio emocional (motivado pela ausência de sua mulher e seu filho.

Em relação à verticalidade da câmera, na maior parte do curta, a câmera encontra-se em "situação no eixo", ou seja, na altura dos olhos do personagem. No entanto, na cena em que o Menino Urso chega para olhar o realejo (3min44s), Papai Urso olha em direção ao chão para enxergar o menino que deseja apreciar sua arte. Para a construção dessa cena é utilizada a câmera baixa, que sobe em direção ao personagem. Em relação à frontalidade do enquadramento, a ferramenta utilizada é a câmera em posição de personagem, em que nós, telespectadores, podemos "ver com os olhos do personagem", neste caso, com os olhos do menino urso.

FIGURA 3 – MENINO URSO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 3 – PLANO 3

Dimensão visual	Dimensão sonora
Nesta cena, o Papai Urso está na rua com seu realejo tocando o sino para chamar atenção do público para vir assistir sua arte. Assim, quando para de tocar o sino, olha para baixo e enxerga um Menino Urso esperando ele girar a chave e a manivela para poder assistir sua história.	Neste momento da cena, temos o som da chave do realejo sendo girada e, logo após, inicia-se a música chamada "El Salto", que tem uma melodia mais animada e possui sons de realejos e manivelas ao fundo. Essa música traz a sensação de momentos felizes, assim como é retratado na cena seguinte em que o Papai Urso mostra como sua vida era feliz ao lado de sua família.

Fonte: As autoras.

Na cena 3min48s, em que o Menino Urso chega para assistir ao que passa realejo, ferramenta de trabalho do protagonista, notamos que este gira a chave para começar o breve filme de sua vida. Neste momento, a ferramenta utilizada também é o *close-up*, em que a câmera se aproxima do objeto. Já em uma interpretação exterior, podemos compreender que esse movimento de girar de chave, como recurso metafórico da linguagem fílmica, seja o retorno ao seu passado. Sendo assim, todas as vezes em que ele "dá corda" em sua ferramenta de trabalho, ele volta em momentos passados de sua história.

FIGURA 4 – PAPAI URSO DANDO CORDA NO REALEJO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 4 – PLANO 4

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Nesta cena, o Papai Urso roda a chave e a porta do realejo se abre para que o Menino Urso acompanhe os percalços da história de vida daquele. O filme inicia-se com a imagem feliz da família de Papai Urso em um parque.	No início, temos o som da chave sendo rodada para dar início ao filme da vida do Papai Urso. Em seguida, a música tocada é "El Salto", que remete aos momentos felizes da família Urso.

Fonte: As autoras.

Sobre as cores, é notório o quão coloridas são as cenas em que é mostrada a alegria do Papai Urso com sua família (4min02s). Nessas cenas são utilizadas cores vivas/quentes que se destacam e remetem à sua felicidade. No entanto, nas cenas iniciais, em que o Papai Urso está em sua casa (1min16s), vemos vários tons escuros e cores frias, que aludem à triste-

za e à solidão, explicadas pelo fato de sua mulher e seu filho não estarem mais presentes naquele local, o que era essencial para sua felicidade.

FIGURA 5 – PAPAI URSO NO ESCURO DO QUARTO E FAMÍLIA URSO NO PARQUE ILUMINADO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 5 – PLANO 5

Dimensão visual	Dimensão sonora
Na cena 1:16, o Papai Urso está em seu quarto realizando a manutenção de seu realejo, quando resolve apagar a luz de seu abajur. Logo em seguida, ele se vira em direção à janela de seu quarto e a abre para que possa continuar a manutenção. Na cena 4:02, a história do Papai Urso começa a ser passada no realejo para o Menino Urso, com a cena feliz da família Urso em um parque, se preparando para posar para uma fotografia.	No momento da cena 1:16 não há música, mas sim os sons dos movimentos realizados: som do abajur sendo apagado, som do rangido da cadeira virando em direção à janela e som da janela se abrindo. Já na cena 4:02, a música tocada é "El Salto", que remete aos momentos da família Urso em que ainda estão juntos e felizes.

Fonte: As autoras.

As cores frias também aludem ao fato de esse curta ser inspirado na história da ditadura chilena, um dos regimes militares mais duros, ou seja, também representam a repressão vivida pelo povo desse país. Por fim, podemos verificar a presença de tons sépia, os quais realizam menção aos tons de fotografias antigas e, consequentemente, às lembranças.

É importante observar o jogo de luzes e sombras, que tem a função de dar ênfase em alguma parte do plano. Neste caso, por exemplo, vemos na cena 4min17s o facho de luz sob a fotografia do Papai Urso com a sua família, enfatizando o quanto seu núcleo familiar era importante e até mesmo o quanto, metaforicamente, iluminava a vida do Papai Urso.

FIGURA 6 – RETRATO DA FAMÍLIA URSO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 6 – PLANO 6

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Nesta cena, a fotografia na parede é iluminada por um facho de luz. Fotografia essa tirada no parque (cena descrita na QUADRO 5). Em seguida, vemos a família Urso almoçando macarrão na mesa de sua casa.	A música tocada ainda é "El Salto", da banda Dënver, que juntamente com a imagem, nos remete aos momentos felizes da família Urso.

Fonte: As autoras.

Em relação à sombra, vemos na cena (5min18s) – em que a casa do Papai Urso está sendo invadida pelos guardas do circo – a sombra dos personagens, evidenciando ao telespectador a temática que envolve o curta-metragem, ou seja, técnica utilizada para trazer a atenção do telespectador para determinada cena.

FIGURA 7 – GUARDAS DO CIRCO CAPTURANDO PAPAI URSO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 7 – PLANO 7

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Nesta cena, agentes fardados invadem a casa da família Urso, tortura-os, agridem e retiram o Papai Urso para levá-lo para o circo, separando-o de sua família.	A música tocada ainda é *El Salto,* da banda Dënver, no entanto, nesse momento da música já possui um tom mais tenso, expressando o medo e o conflito vivido pela família Urso.

Fonte: As autoras.

Quanto às ferramentas audiovisuais, analisando os ruídos, há a presença de sons de latas velhas e enrijecidas (6min11s) – é importante destacar que os personagens são de lata – que podem ser também interpretados como uma referência metafórica à ditadura chilena.

FIGURA 8 – PAPAI URSO NO CIRCO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 8 – PLANO 8

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Neste momento, após ser agredido, o Papai Urso é forçado a se apresentar em um circo em cima de uma bicicleta dando voltas em círculo dentro do picadeiro. Logo após a apresentação, o Papai Urso é levado por um guarda para uma sela.	A música tocada nesse momento é "La Maleta", que, no final, possui um tom mais melancólico e lento, demonstrando a tristeza do Papai Urso por estar naquele lugar, longe de sua amada família. Além disso, também há som de latas enrijecidas (seu próprio corpo) e som da bicicleta.

Fonte: As autoras.

Ainda em uma análise associada ao nível de plano, relacionada à música, vemos que o curta inteiro se passa com o conjunto de quatro músicas – "La maleta", "El salto", "Cierre", "Extra El Oso" – compostas por uma banda chilena chamada Dënver. As canções trazem uma sensação de sensibilida-

de, melancolia e delicadeza à narrativa, unindo-se à história e fazendo com que o telespectador se envolva. Vale destacar que essa trilha sonora foi inspirada pelo som de realejos, que são instrumentos musicais movidos por uma manivela, objeto também presente no filme como instrumento de trabalho do Papai Urso.

Saindo do nível do plano e adentrando o nível da sequência, a cenografia desse curta-metragem apresenta "o parque", onde é possível mostrar todos os pontos de vista: espacial, mostrando todo o espaço que envolve o personagem; moral, tornando visível todo plano cultural, social e histórico agregado ao filme; e ideológico, evidenciando o conjunto de ideias que atravessam a produção;

Quando Papai Urso resolve fugir, a cena transcorre rapidamente, como se a câmera estivesse livre (7min48s).

FIGURA 9 – PAPAI URSO FUGINDO DO CIRCO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 9 – PLANO 9

Dimensão visual	Dimensão sonora
Nesta cena, após uma apresentação com a bicicleta, Papai Urso decide fugir do circo para onde foi levado e ir para a cidade grande reencontrar sua família. Os guardas fardados correm atrás dele, mas não conseguem alcançá-lo.	A música tocada nessa cena é "El Salto", com o nome relacionado ao próprio acontecimento que antecede esse momento. Nesse momento, a música age com o intuito de representar o ato de rebeldia do Papai Urso em decidir fugir do circo e buscar sua liberdade.

Fonte: As autoras.

Nessa cena, podemos perceber os três pontos de vista empregados: o espacial, por mostrar todo o caminho percorrido, como florestas, estradas e a cidade; o moral, quando dá a interpretação de que o circo ali demonstrado, na realidade, era a representação de uma expatriação forçada, o que acontecia na época da ditadura chilena; e ideológico, ao mostrar, com valoração negativa, uma parte histórica do Chile, bem como as consequências devastadoras nas vidas das pessoas em decorrência de regimes ditatoriais.

Ainda no nível da sequência, existe a presença do *coup de théâtre*, ou melhor, a chamada simples surpresa, que se refere aos momentos e cenas em que somos surpreendidos ou frustrados por algum acontecimento inesperado. Em *Bear Story*, essa frustação acontece por meio da cena em que o Papai Urso mostra ao Menino Urso e a nós telespectadores, por meio do realejo, que ele e sua família reencontraram-se; no entanto, no fim, sabemos que o reencontro não aconteceu, e que a história mostrada no realejo foi apenas uma criação do Papai Urso como forma de preencher o vazio causado pela ausência da família.

Dando início ao estudo do terceiro nível, o nível do filme, analisamos que, como recurso da história, o personagem, na maioria das vezes, começa em desequilíbrio por algum fato que afetou sua vida e, em algum momento da narrativa, atinge seu nível de equilíbrio novamente. No caso desse curta, o personagem do Papai Urso está em desequilíbrio, ou seja, em profunda tristeza por ter se separado de sua família, após ter sido levado por um exército para trabalhar forçadamente em um circo. No entanto, ao fim, observamos que não houve um retorno ao equilíbrio do personagem, justamente porque o que causaria isso, o reencontro familiar, não aconteceu.

Por fim, após o filme do realejo terminar e o menino voltar para a caminhada com seu pai (9min37s), o Papai Urso sorri, sendo essa a única cena em que o vemos feliz. A felicidade vista nessa cena, por meio do *close-up*, como na cena inicial que o mostra triste, pode ter sido causada ao ver que seu trabalho rende sorrisos e satisfações, mas também por ter lembrado do seu filho ao ver o Menino Urso.

FIGURA 10 – PAPAI URSO SORRINDO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 10 – PLANO 10

Dimensão visual	Dimensão sonora
Nesta cena, após o Menino Urso terminar de assistir ao filme da vida do Papai Urso, ele sai com seu pai pela rua com um cata-vento na mão. Assim, ao ver essa cena, Papai Urso dá um leve sorriso.	A música tocada nesse momento é "Cierre", que possui um tom melancólico. Nesta cena, ela expressa a saudade do Papai Urso em relação à sua família e a tristeza de viver sem ela. Por isso, quando vê o Menino Urso andando pela rua com seu pai, ele dá um leve sorriso lembrando de seu filho.

Fonte: As autoras.

Sobre a análise temática, segundo Rodríguez (2016) em uma matéria no site *El País*, o curta-metragem *Bear Story* foi inspirado na história da ditadura chilena (país de origem da produção) que perdurou de 1973 a 1990 nas mãos do militar Pinochet. O diretor, Gabriel Osorio, decidiu produzir o curta envolto nessa história, pois seu avô, que viveu nesta época, foi preso durante a ditadura e posteriormente exilado do país. Sendo assim, por meio de uma animação, Osorio decidiu mostrar, de uma forma sensível e detalhista, a história de seu povo (CRIVELENTE, s/d).

A guerra entre o comunismo e o capitalismo na Guerra Fria do século XX resultou no Chile um grande regresso social, cultural e político. Foi a partir da metade do século XX que houve duas eleições seguidas de governos comunistas no poder, o último como ápice para essa história. Conforme dito por Crivelente (s/d), por meio do projeto on-line denominado Memória e Resistência da Universidade de São Paulo/USP, em 1970, Salvador Allende foi eleito em prol do povo no Chile, e um de seus principais feitos nos três anos de seu mandato

foi a nacionalização de empresas estrangeiras do país, o que resultou em uma grande revolta nos Estados Unidos, fazendo com que os números de apoiadores do movimento opositor crescessem. Após isso, em 1973, houve um grande golpe de Estado, liderado por militares, o que resultou na morte de Salvador Allende que, após um bombardeio no palácio presidencial La Moneda, se suicidou. Assim, iniciou-se o regime militar chileno que perduraria 26 anos sob os comandos de Augusto Pinochet (CRIVELENTE, s/d).

Esse regime, conhecido como um dos mais duros e rígidos da história, teve fim em 1987 com a proibição do regime ditatorial no país. Com isso, em 1989, Patrício Aylwin foi eleito propondo uma redemocratização do país, o que causou grandes julgamentos do lado opositor (CRIVELENTE, s/d).

Inspirado na história de seu avô que foi obrigado a exilar-se do país, Osorio figurativizou seres humanos em animais para viver a narrativa. Nos primeiros segundos de curta-metragem (0min57s) já podemos observar um diálogo com a ditadura chilena: o mecanismo que, no filme, representa a mecânica do realejo (o objeto de trabalho do Papai Urso), mas que, ao ser relacionado ao pano de fundo da obra, corresponde aos mecanismos criados no regime ditatorial a fim de que pudessem controlar o Chile. Além disso, nessa cena, o boneco do Papai Urso gira em cima de uma das rodas do mecanismo, ou seja, essa seria a representação do controle da vida do Papai Urso, ou melhor, da vida dos chilenos.

FIGURA 11 – PAPAI URSO NAS ENGRENAGENS

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 11 – PLANO 11

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Nesta cena inicial, observa-se partes do mecanismo do realejo e, assim que a câmera se movimenta, logo aparece o Papai Urso em cima de uma das engrenagens.	A música tocada nesse momento é "La Maleta", que possui no início um tom melancólico. Nesta cena, a música traz apenas um sentido introdutório para o filme.

Fonte: As autoras.

Posteriormente, na cena 4min57s há a chegada dos agentes fardados no prédio onde mora a família Urso. Após passar em todos os apartamentos, torturando e capturando os animais (leão, girafa, macaco), os agentes invadem a casa da família Urso e captura o Papai Urso, a fim de levá-lo para o circo para trabalhar forçadamente em apresentações no picadeiro. Essa cena remete ao fato de a ditadura chilena ter torturado mais de 40 mil pessoas, além das mortes e desa-

parecimentos ocorridos nessa época. Além disso, pessoas eram obrigadas pelo governo ditatorial de Pinochet a mudar de país, ou seja, exilar-se de suas terras. O exílio é uma possibilidade dada ao destino da Mamãe Urso e do Filho Urso, levando em consideração que, ao final do curta-metragem, o Papai Urso não reencontra sua família.

FIGURA 12 – VIOLÊNCIA POR PARTE DOS GUARDAS DO CIRCO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 12 – PLANO 12

Dimensão visual	Dimensão sonora
Nestas cenas, agentes fardados invadem a casa da família Urso e das outras famílias que moram no mesmo prédio, tortura-os, agridem-os e retira o Papai Urso para levá-lo para o circo, o separando de sua família.	A música tocada ainda é *El Salto*, da banda Dënver, que nesse momento da música possui um tom mais tenso, expressando o medo e a conflito vivido pela família Urso e pelos outros animais que estão sendo capturados.

Fonte: As autoras.

Após isso, na cena 5min52s, o curta-metragem nos mostra a cena do Papai Urso sendo levado para o circo enjaulado e, logo em seguida, vemos sua face com alguns curativos. Essa cena remete aos momentos em que, na ditadura, os militares prendiam os indivíduos em celas e os torturavam, na maior parte das vezes, até a morte.

FIGURA 13 – PAPAI URSO ENJAULADO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 13 – PLANO 13

Dimensão visual	Dimensão sonora
Nesta cena, após o Papai Urso ser capturado, ele é levado para o circo dentro de uma jaula, juntamente com os outros animais. Inconformado, tenta se livrar das grades chacoalhando-as. Nessa cena também conseguimos ver o rosto flagelado do Papai Urso após as agressões.	A música tocada nesse momento é "La Maleta", que possui em determinados momentos um tom melancólico. Por isso, nesta cena, a música, em conjunto com a imagem, traz um sentido de tristeza, de desamparo e de inconformismo do Papai Urso.

Fonte: As autoras.

Novamente, na sequência (6min08s) e (6min26s), vemos os sinais de agressões e torturas que aconteciam aos considerados "rebeldes" daquela época.

FIGURA 14 – AMEAÇA POR PARTE DO GUARDA DO CIRCO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 14 – PLANO 14

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Na cena 6:08, o Papai Urso adentra ao picadeiro e um facho de luz ilumina-o. Antes de iniciar sua apresentação, é agredido a chicotadas pelo agente fardado. Após isso, inicia seu número com sua bicicleta. Na cena 6:26, após sua apresentação, o agente fardado leva o Papai Urso novamente para sua jaula, onde ele tenta se soltar das correntes, mas, logo após, desiste. Em seguida, desolado, olha uma foto de sua família.	Em ambos momentos, A música tocada é "La Maleta" que, no final, possui um tom mais melancólico e mais lento, demonstrando a tristeza do Papai Urso em estar naquele lugar e estar longe de sua família. Além disso, também há som de latas enrijecidas (seu próprio corpo) e o som de sua bicicleta sendo pedalada.

Fonte: As autoras.

Por último, como representação da resistência comunista que existiu nesse período ditatorial, na cena (7min36s) o Papai Urso resolve fugir do circo para onde foi levado e voltar

para sua casa, a fim de reencontrar sua família. Decidiu ser livre novamente com a ajuda de sua bicicleta.

FIGURA 15 – SALTO DO PAPAI URSO

Fonte: *Bear Story* (2014)

QUADRO 15 – PLANO 15

Dimensão visual	**Dimensão sonora**
Nesta cena, na apresentação de seu número, que tinha como propósito descer uma rampa com sua bicicleta para que no fim pudesse haver a possibilidade de um pequeno voo, Papai Urso decide dar um grande salto, rasgando o teto do circo e fugindo para a estrada em direção à cidade grande.	A música tocada nessa cena é "El Salto", com o nome relacionado ao próprio acontecimento. Nesse momento, a música age com o intuito de representar o ato de rebeldia do Papai Urso ao decidir fugir do circo e buscar sua liberdade.

Fonte: As autoras.

Por fim, vale ressaltar que a equipe da *Punkrobot* trabalhou mais de dois anos produzindo esse curta-metragem

com o objetivo de alcançar o público ideal por meio do conjunto da narrativa, das imagens, das cores, dos sons, da edição e da arte. Esse curta-metragem apresenta mais que uma narrativa; ele também agrega conhecimento histórico por meio de metáforas temáticas, sensibilizando com sua delicadeza e sua forma sutil de enfatizar a esperança e a resiliência do povo chileno.

Considerações Finais

Este trabalho ocupou-se da análise do curta-metragem de animação *Bear Story* (2014) a partir da mobilização dos elementos que compõem a linguagem fílmica. A análise, com o objetivo de propor uma interpretação à narrativa, propôs um diálogo entre o texto fílmico e a ditadura chilena. Para tanto, decompôs o produto filme em planos e descreveu estes com base na metodologia proposta por Bauer e Gaskell (2002).

É válido enfatizar que a análise fílmica requer a realização de um trabalho minucioso, que envolve a compreensão da linguagem e dos efeitos de sentido implícitos no conjunto de imagens, sons, ruídos, cores e luzes.

Nessa análise buscou-se depreender as intencionalidades e finalidades do diretor e da produção do curta-metragem ao utilizar um determinado tema como pano de fundo do roteiro, um determinado movimento da câmera, um jogo de luz e cores em determinado plano do filme. Para além disso, entende-se que os filmes de curta duração possuem um grande trabalho estético na realização de suas produções.

Por fim, é necessário considerar que o produto fílmico não convém apenas para entretenimento da sociedade, mas, principalmente, para formar cidadãos críticos, uma vez que a leitura desses textos está atravessada por questões históricas

e ideológicas que os enriquecem e os tornam mais que meros produtos narrativos.

Referências

BEAR STORY. Direção: Gabriel Osorio Vargas. Chile: Punkrobot Studio, 2014. 1 curta-metragem (11 min), sonoro, color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HG4He0HP1Tk. Acesso em: 2 jun. 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

CRIVELENTE, Mariana Ramos. **Histórico da ditadura civil-militar do Chile**. s/d. Disponível em: http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page_id=287. Acesso em: 27 ago. 2020.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. As ferramentas de análise fílmica. *In*: JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: SENAC, 2009. p. 19-71.

RODRÍGUEZ, Andrés. **Um urso e os ecos da ditadura chilena contra a Pixar**. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/28/cultura/1454010132_052752.html. Acesso em: 27 ago. 2020.

STAMATO, Ana B. Taube; STAFFA, Gabriela; VON ZEIDLER, Júlia P. A influência das cores na construção audiovisual. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, XVIII, 2013, Bauru. **Anais**... Bauru: Intercom, 2013. Disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1304-1.pdf. Acesso em: 3. abr. 2019.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. Algumas ferramentas narratológicas. *In*: VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 2. ed. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994. p. 39-67.

13

cinema no celular

Arte na palma da mão: o celular como instrumento de educação audiovisual

Vinicius Comoti[1]

Mariana Munaretto Guzzo[2]

De acordo com pesquisa anual sobre o uso de tecnologias realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV, 2018), atualmente 220 milhões de celulares inteligentes (*smartphones*) encontram-se em uso no Brasil, ou seja, o país já tem, oficialmente, mais smartphones ativos do que habitantes. Logo, pode-se afirmar que a grande maioria da população jovem já tem acesso a essa tecnologia que, para além de sua função comunicativa, é utilizada como forma de entretenimento e lazer cotidiano.

Consequentemente, essa democratização do *smartphone* o levou também para dentro das escolas e universidades onde, não obstante, sua presença ainda é vista como inimiga do aprendizado, propagadora da distração. Professores desconsideram a possibilidade pedagógica deste recurso, que ao invés de ser um aliado à educação, é visto como mero suporte para a realização de antigas práticas, baseadas no discurso oral ou escrito.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo pesquisar a importância do ensino da linguagem audiovisual em tempos de convergência e apresentar como o telefone celular pode ser utilizado em sala de aula para este fim. Para

1 Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: vcomoti@hotmail.com

2 Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: mari.munaretto@gmail.com

tanto, iniciaremos com uma breve reflexão teórica baseada em autores que pesquisam comunicação e educação, como Martín-Barbero (1999, 2000), Morán (1995, 2000, 2004) e Orozco Gómez (2002, 2005, 2006).

Em seguida, focaremos no relato do curso Fundamentos do Cinema, Videoarte e Videoclipe, disciplina optativa[3] ministrada por estes pesquisadores na Universidade Federal do Paraná (UFPR) como parte de seu estágio de docência durante os meses de maio e junho de 2017. Procuraremos expor tanto os desafios encontrados durante o processo de ensino e produção quanto os fatores que surpreenderam e redirecionaram a proposta inicial da oficina. A metodologia escolhida para esta seção é a de pesquisa-ação:

> Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008 p. 14)

Por fim, o terceiro tópico traz a análise fílmica dos quatro curtas-metragens produzidos na disciplina, tendo como principal referência a obra de Alain Bergala (2008). Os vídeos foram filmados exclusivamente com o uso do *smartphone* e representam o resultado prático das reflexões aqui propostas. Espera-se com este estudo fazer uma articulação entre pesquisa, ensino e ação e mostrar que o celular, além

3 A Universidade Federal do Paraná possibilita e incentiva que mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Comunicação ministrem disciplinas optativas para o curso de graduação em Comunicação, validando-as, inclusive, como atividades orientadas. A disciplina ofertada deve estar alinhada à pesquisa de mestrado e ser supervisionada, em todos os momentos, pelo professor orientador do mestrado.

de divertir, também pode ser utilizado como uma ferramenta inclusiva de aprendizagem audiovisual e de expressão crítica, pessoal e artística.

Comunicação e educação em tempos de convergência

Jesús Martín-Barbero (2000) afirma que, no contexto atual, é através dos meios massivos de comunicação que se efetuam algumas das mais profundas transformações na identidade e sensibilidade das maiorias. Paro o autor, esses meios – que se caracterizam por misturar cada vez mais a linguagem oral, escrita, visual, digital e hipertextual – configuram novos modos de ver, ler, pensar, sentir, aprender e conhecer.

O pesquisador aponta que essa nova forma de compreensão e sensibilidade – ou *sensorium*[4] – é característica principalmente na população jovem, que tem maior "empatia cognitiva e expressiva com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante" (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54).

Entretanto, verifica-se que, apesar de os jovens dominarem esse novo código, múltiplo e convergente, pouco se explora essa linguagem no âmbito de sua educação formal, na qual os livros ainda ditam as regras do aprendizado. Percebe-se que, mesmo quando presentes, a audiovisualidade e a tecnologia digital ainda são utilizadas como fontes de informação meramente ilustrativas ou instrumentais. Orozco Gómez contesta o uso superficial desses recursos e destaca que:

> Não se trata de incorporar acriticamente a tecnologia no tecido social, educativo e comunicativo. O que estamos requerendo, sobretudo nos países consumidores, não produtores de novas

4 Termo utilizado por Walter Benjamin para referir-se a uma experiência cultural nova, novos modos de perceber e de sentir, novas sensibilidades (MARTÍN-BARBERO, 2000).

> tecnologias, como os latino-americanos, é uma série de estratégias que permitam a nossas sociedades aproveitar o potencial da tecnologia para nossos próprios fins e de acordo com as nossas peculiaridades culturais, científicas e tecnológicas (OROZCO GÓMEZ, 2002, p. 58).

Para o autor, nas atuais instituições de ensino, pouco se estuda sobre os avanços tecnológicos, seus efeitos, usos e representações culturais e poucos são os programas de formação de interlocutores capacitados para uma recepção e produção múltipla, seletiva, crítica e artística através destas novas linguagens. Orozco Gómez (2002) ressalta que, diante deste contexto, é necessário repensar nossa postura defensiva em relação ao estudo e análise dos meios de comunicação para proporcionar uma orientação específica para o seu uso, que deve ir além da simples transmissão de informações.

Como podemos perceber, tanto Orozco Gómez quanto Martín-Barbero fazem duras críticas ao sistema educacional latino-americano e seu descaso com os meios de comunicação imagéticos. Ambos defendem novas metodologias de ensino e ambos acreditam que o audiovisual pode – e deve – ser estudado e praticado em classe, visto que a forma de circulação do saber mudou e com ela se faz necessário o ensino de novas habilidades para as gerações futuras.

Orozco Gómez (2005) afirma ainda que é necessária uma nova alfabetização, isto é, uma alfabetização crítica aos meios audiovisuais, na qual aprendem-se suas estruturas fundamentais e seu código. Para o autor "a partir do entendimento da sequência dos movimentos de câmera, das ênfases em uma tomada – de baixo para cima, de cima para baixo – da compreensão da linguagem da representação, pode-se perceber como é possível manipular com esse meio" (OROZCO GÓMEZ, 2005, p. 18).

Tendo como base as reflexões apontadas acima, percebe-se que a visualidade assume extrema importância na sociedade atual e que uma formação consciente e direcionada às novas mídias é necessária e urgente. Mas como formar cidadãos mais reflexivos e participantes quando os recursos são escassos? Como veremos a seguir, uma das respostas para este problema pode estar no uso do celular como ferramenta de produção audiovisual.

Uma ideia na cabeça e um celular na mão

Uma ideia na cabeça e um celular na mão. Essa foi, desde o início, a proposta da oficina Fundamentos do Cinema, Videoarte e Videoclipe. Tendo como ponto de partida as reflexões apontadas por José Manuel Morán (1995, 2000, 2004), que defende a experiência como modo de aprendizagem, procuramos, durante os dois meses de curso, não só apresentar a linguagem do vídeo, seus recursos, inovações e possibilidades, mas também incentivar a prática desses conceitos pelos alunos através do uso subversivo do *smartphone*.

Orozco Gómez (2006) nos lembra que toda tecnologia demanda um tempo de aprendizagem e apropriação por parte dos usuários e que, no momento de sua introdução, novos recursos são utilizados de maneira parcial, desperdiçando seus possíveis potenciais e contribuições. Logo, buscamos apresentar o celular como uma ferramenta alternativa para fazer vídeos, o que, para além de sua funcionalidade comunicacional, também mostra o seu potencial como aparato de produção de conhecimentos e de expressão crítica, artística e pessoal.

Para tanto, na primeira etapa do curso foram realizadas aulas-informação (MORÁN, 2000), ou seja, aulas para sintetizar conceitos, mostrar o estado da arte e estabelecer as

coordenadas para a realização do projeto proposto. O currículo concentrou-se inicialmente nas escolas fílmicas tradicionais e nos clássicos da videoarte fazendo pontes, sempre que possível, com o repertório atual dos ouvintes[5]. Para Morán (2004), esse diálogo entre repertórios é fundamental para uma aprendizagem mais significativa, viva e enriquecedora.

Logo após essa primeira aproximação com o objeto de estudo, os alunos exploraram também as possibilidades de interpretação de códigos visuais mais complexos e conceituais, representados por obras de Michel Gondry, Gary Hill e Bill Viola[6]. Através da leitura em conjunto (MORÁN, 1995), foram examinados os cenários, as cores, as relações espaciais, os planos e os ritmos visuais que foram utilizados para concretizar as ideias dos autores.

Com a base teórica estabelecida e as diretrizes do projeto em mãos, os alunos então dividiram-se em grupos, separaram suas funções e partiram para a prática com o objetivo de gravar um curta-metragem com duração de 1 a 5 minutos, de tema livre, exclusivamente com o celular.

Para auxiliá-los nessa tarefa, os professores separaram duas tardes para dialogar com os grupos, elaborar as ideias propostas e pensar sobre suas melhores formas de execução. Nas duas semanas que se seguiram, os diálogos continuaram através de encontros aleatórios nos corredores do *campus* e

5 Os alunos perceberam que muitas das narrativas contemporâneas são inspiradas por vídeos clássicos do cinema e da videoarte, mas pouco divulgados pela atual indústria fonográfica. Como exemplos podemos citar o filme *Viagem à Lua* (1902), dirigido por Georges Méliès, que serviu como base estética para o videoclipe "Tonight Tonight" (1995), da banda de rock alternativo Smashing Pumpkins e o vídeo "Ever Is Over All" (1997) da artista suíça Pipilotti Rist, o qual serviu de inspiração para o videoclipe "Hold Up" (2016) da cantora Beyoncé.

6 É importante destacar que, para a surpresa até mesmo destes pesquisadores, *The Reflecting Pool*, de Bill Viola (1981) foi o vídeo que mais despertou comentários e reações durante o curso, o que questiona o senso comum de que a arte contemporânea e/ou conceitual é um material de difícil apreciação pelos jovens.

pela internet. Os resultados, por sua vez, foram apresentados na última semana do mês de junho e incluíram um vídeo-poema, um curta-metragem surrealista, uma ficção sobre o cotidiano estudantil e um documentário de crítica à sociedade[7].

Análise fílmica dos curtas-metragens

Pensando na heterogeneidade dos quatro curtas produzidos e em sua articulação frente a uma análise fílmica que possa estabelecer as virtualidades do celular como expressão artística, usamos como metodologia o que Alain Bergala (2008) denomina de a "hipótese-cinema", pendendo a análise mais para o processo do que para o produto em si. Nosso enfoque prioriza o contato desses alunos com a arte no mesmo sentido em que Bergala (2008) questiona sua relação com o cinema, e aqui pensamos o celular dentro de um contexto de convergência na arena educacional, na qual "a arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem" (BERGALA, 2008, p. 30).

Nesse sentido, a abordagem dos vídeos é derivada dessa faísca proporcionada pela oficina, que, através da arte, representa "o encontro com toda forma de alteridade" (BERGALA, 2008, p. 30). Também se destaca outra questão que Bergala (2008) coloca para todo cineasta: a disposição e o ataque. Ao mobilizar o ato criativo para a realização de vídeos feitos pelo celular, não estariam os alunos emaranhados em uma busca que não se resume somente à tradução das ideias em imagens e sons, mas também a uma reflexão resultante do "ato mesmo de fazer o filme" (BERGALA, 2008, p. 48)? Problematizando o celular como uma ferramenta de criação, não estariam "estu-

7 Os autores tiveram acesso a todos os videoclipes por meio da sua apresentação em sala de aula, sendo que estes não estão disponíveis em plataformas de transmissão de vídeos online.

dando e pensando a mídia" no sentido que Robert Silverstone (2002) coloca no seu livro *Por que estudar a mídia*?

Como exemplo, podemos citar o vídeo *Pare* (2017), o qual se inicia com a imagem de uma esquina do centro de Curitiba. O movimento cotidiano é ilustrado pela imagem acelerada. Com a mudança de plano, temos na imagem o *display* de uma câmera transitando entre os transeuntes como se fosse mais uma em meio à multidão do calçadão da Rua XV de Novembro. Passamos por outros lugares e pessoas, de forma similar e cotidiana, até o *display* desaparecer para dar lugar a uma imagem neutra, na qual temos um sujeito saindo de sua casa. Ele caminha devagar por uma rua de poucas pessoas e se depara com uma placa de "PARE". A imagem então oscila com ruídos que destacam a frase "fazemos todos os dias as mesmas coisas / mas não somos máquinas / então, o que nos move"?

FIGURA 1 – CENA DO VIDEOCLIPE *PARE* (2017)

Fonte: Arquivo pessoal

As imagens das pessoas aceleradas, do sujeito flanando e esbarrando na placa de "PARE", os ruídos e os versos

questionando a existência do humano em meio à máquina são questões que traduzem a falta de sentido numa sociedade tecnicista na qual os sujeitos só andam, como robôs enveredados por uma ordem maior.

Destaca-se que o ritmo do filme é dado pelas imagens capturadas no centro da cidade, as quais são repetidas em *looping* até o final do vídeo, que conta com 2 minutos e 39 segundos. Para isso, foi preciso filmar em meio ao movimento da rua, naquilo que Jean-Louis Comolli (2008) delimitou como a ânsia do documentário nas "voltas com a desordem das vidas, com o indecidível dos acontecimentos do mundo, com aquilo que do real se obstina em enganar as previsões" (COMOLLI, 2008, p. 176). Disposição ao programar os planos, ataque ao criticar a sociedade. Nessa dualidade presente na realização de *Pare*, o celular se tornou uma ferramenta muito além do convencional, promovendo diálogos entre virtudes que, pensadas no campo da pedagogia, "desestabiliza(m) o conjunto de nossos hábitos culturais" (BERGALA, 2008, p. 97).

FIGURA 2 – CENA DO VIDEOCLIPE *PARE* (2017)

Fonte: Arquivo pessoal

O vídeo *Arte* explora as relações entre a poesia e a imagem, o corpo e o espaço minimalista. Temos uma menina e uma cadeira, ambas rodeadas por um fundo branco. As imagens em preto e branco contrastam com o texto narrado que apela para os desdobramentos sobre "o que é arte"?

"Não é arte os batimentos do coração? Não é arte pura piração? Arte é do artista? Ou está nos ouvidos de quem ouve? Nos olhos de quem vê, na língua de quem conta, no espírito de quem crê, na poesia de quem escreve"?

FIGURA 3 – CENA DO VIDEOCLIPE *ARTE* (2017)

Fonte: Arquivo pessoal

Em torno da pergunta "Arte, quem é você?", a câmera interage com a menina pelos movimentos, ora realizados em ritmo frenético, ora traduzidos pela personagem em combustão no espaço vazio. A cadeira serve para acalentar a inquietação que em poucos segundos se transforma em ruptura na encenação. O que está em jogo aqui é a tensão entre os movimentos de câmera e os movimentos da personagem, o espaço vazio e o infinito deslumbrado pela arte. O filme tem

4 minutos e termina com a atriz olhando para o espectador, enquanto a câmera se desloca para fora do fundo branco.

FIGURA 4 – CENA DO VIDEOCLIPE *ARTE* (2017)

Fonte: Arquivo pessoal

O vídeo *A Perdição do Tempo* se baseia na vida universitária para criticar o tempo. O aluno acorda atrasado e corre para a geladeira, onde está anotado que é dia de prova final. Vai para a faculdade e quando chega sala, a professora não permite a sua entrada. Desconsolado pelo corredor, entra num auditório vazio e se inquieta sobre o que seus pais vão achar da perda da prova.

FIGURA 5 – CENA DO VIDEOCLIPE *A PERDIÇÃO DO TEMPO* (2017)

Fonte: Arquivo pessoal

Enquanto isso, uma maçã, mordida e deixada de lado logo no início do vídeo, vai apodrecendo, e o aluno, triste e incompreendido por sua professora, conversa com seus amigos e se acalma jogando pebolim. A desaprovação das regras temporais impostas pelo sistema educacional se faz nítida pela música que acompanha o filme: "Escolas", da banda Garotos Podres. Além disso, a criação em torno do universo estudantil reverbera em planos com continuidades entre si, seguindo a estrutura da decupagem clássica do cinema. O vídeo *A perdição do tempo* foi filmado na UFPR e todos os personagens são alunos da oficina.

FIGURA 6 – CENA DO VIDEOCLIPE *A PERDIÇÃO DO TEMPO* (2017)

Fonte: Arquivo pessoal

O vídeo *Sonho* também tem como pano de fundo a universidade. Desta vez, os espectadores estão imbuídos num ambiente onírico, no qual são atravessados por seres mascarados pelos corredores. Tudo advém de uma aluna dormindo durante uma aula.

FIGURA 7 – CENA DO VIDEOCLIPE *ARTE* (2017)

Fonte: Arquivo pessoal

A aventura pelos corredores, banheiros e outros espaços da universidade, todos habitados por seres fantasmagóricos e fantásticos, é contornada pela música "Comida" da banda Titãs. As imagens são aceleradas, reforçando o tom lúdico, a brincadeira com o tempo, como se o sonho fosse estruturado em pequenos fragmentos. Novamente, quem faz a atuação são os alunos e professores da instituição. Desse contorno por vezes surrealista em meio ao ambiente acadêmico podemos deslumbrar uma crítica frente ao intelecto e ao saber constituído, ao mesmo tempo em que percebemos uma ânsia por mais arte, imaginação e poesia no cotidiano educacional.

FIGURA 8 – CENA DO VIDEOCLIPE *ARTE* (2017)

Fonte: Arquivo pessoal

Considerações finais

O que os vídeos *Pare*, *Arte*, *A Perdição do Tempo* e *Sonho*, resultados da oficina proporcionada para os alunos, nos oferecem são as virtualidades do uso do celular no ambiente educacional. Aqui temos a ferramenta direcionada para a criação artística e para a expressão subjetiva, colaborando para um abalo do olhar visando a "recuperação de uma sensibilidade amortecida pelo investimento prático em que o cotidiano se faz o lugar do hábito" (XAVIER, 2008, p. 17).

Os temas em seu conjunto formam a crítica em relação à existência, à educação e à arte. Nesse movimento, os alunos tiveram que se debruçar sobre o fazer audiovisual, dando um novo uso para o celular dentro da escola, assim como "o gato que brinca com um novelo como se fosse um rato" (AGAMBEN, 2007, p. 74), representando a arte desmistificada, arejada e aberta para extrapolar a convenção.

São brechas que em seu interior apresentam um diálogo entre o campo da educação e o da comunicação, e esta é uma alternativa que se revela instigante. Observando os quatro vídeos podemos nos perguntar: será que o celular já pode ser visto como algo educativo?

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução: Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Tradução: Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink: UFRJ, 2008.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder – a inocência perdida**: cinema, televisão, ficção, documentário. Tradução: Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). 29ª Pesquisa Anual do Uso de TI. São Paulo: FGV, 2018. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesti2018gvciappt.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Sujeito, comunicação e cultura. [Entrevista concedida a Roseli Fígaro e Maria Aparecida Baccega]. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 15, p. 62-80, 30 ago. 1999. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36864. Acesso em: 1 jul. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais à comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36920/39642. Acesso em: 1 jul. 2017.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131. Acesso em: 1 jul. 2017.

MORÁN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre,

v. 3, n. 1, p. 137–144, set. 2000. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474. Acesso em: 1 jul. 2017.

MORÁN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347–356, maio/ago. 2004. Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785/642. Acesso em: 1 jul. 2017.

OROZCO GÓMÉZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 57–70, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37017. Acesso em: 1 jul. 2017.

OROZCO GÓMÉZ, Guillermo. Mídia, recepção e educação. [Entrevista concedida a Rene Goellner, Luciana Dornelles e Luiz Filipe Duarte]. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 26, abr. 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495550182002. Acesso em: 6 jun. 2020.

OROZCO GÓMÉZ, Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. Tradução: Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes, Lúcio Pimentel. *In*: MORAES, Dênis. (org.). **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81–98.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

XAVIER, Ismail. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683/3996. Acesso em1 jul. 2017.

14

videoanimações

A textualização em videoanimações: sinalizações para a formação de leitores proficientes

Natália Rodrigues Silva do Nascimento[1]
Marco Antonio Villarta-Neder[2]
Helena Maria Ferreira[3]

O presente texto elege como objetivo precípuo o estudo da textualidade da videoanimação intitulada Argine por intermédio da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos. O objetivo é propor uma reflexão acerca dos elementos que constituem esse gênero, quais sejam: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional, e entender a maneira com que esses elementos propiciam a coesão e coerência textual e contextual da videoanimação. Com o advento das novas tecnologias da informação, tal tema, encarado do ponto de vista da formação dos profissionais que atuam dentro de sala de aula, assume posição de especial relevo, tendo em vista que os alunos estão inseridos nesse ambiente digital e multissemiótico fora da escola, motivo pelo qual as produções fílmicas

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Membra do grupo de pesquisa GEDISC/UFLA/CNPq. E-mail: natalia.nascimento1@estudante.ufla.br

2 Doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela Unesp-Ar. Professor Associado do Departamento de Estudos da Linguagem e docente do Mestrado Acadêmico em Letras, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências/Educação Ambiental e Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Líder do grupo de pesquisa GEDISC/UFLA/CNPq. E-mail: villarta.marco@ufla.br

3 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) e dos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: helenaferreira@ufla.br

podem contribuir para o processo de ensino da leitura, considerando-se as multissemioses e os multiletramentos necessários para compreendê-las. Desta forma, o trabalho com as videoanimações em sala de aula, compreendendo os elementos constitutivos do gênero e as multissemioses inseridas nele, contribui para estreitar as barreiras entre a atuação profissional docente e as demandas da sociedade da informação, além de favorecer a formação de leitores proficientes.

Isto posto, é imperativo propiciar novas incursões sobre os textos multissemióticos para um dimensionamento das questões culturais, estéticas, científicas, técnicas e artísticas constitutivas dos gêneros que circulam na sociedade da informação. Isso estimula os diferentes sujeitos a (re)significar as práticas de leitura e de produção de textos que articulam diferentes semioses e incentiva a consideração dos efeitos dos diferentes recursos na construção das possibilidades de sentidos. Por isso, é importante propiciar espaços de formação docente para uma reflexão sobre as peculiaridades do trabalho com textos que exploram as múltiplas linguagens.

Gêneros discursivos e o ensino

Segundo Bakhtin (2011), os falantes empregam a língua por meio de enunciados concretos e únicos, orais ou escritos, durante o acontecimento das diversas possibilidades de atividades comunicativas humanas, de modo que a situação comunicativa na qual se dá a interação determina as condições e as finalidades assumidas pelos enunciados proferidos. Estes adquirem o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional que são ditados por esses campos da comunicação humana. Dessa forma, o filósofo afirma que "cada enunciado é particular, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enun-

ciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 262). Dito de outra forma, os gêneros discursivos são os enunciados que adquirem certa similaridade por serem produzidos no bojo de determinada situação comunicativa humana, como, por exemplo, os gêneros que circulam na esfera jornalística, como a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, a propaganda, entre outros. São enunciados que, por circularem nessa esfera específica, adquirem características semelhantes e são agrupados na mesma nomenclatura, sendo, portanto, o gênero discursivo notícia, o gênero discursivo reportagem, e assim por diante.

É importante destacar que da mesma maneira que as possibilidades de comunicação humanas são variadas e se alteram ao longo dos anos, os gêneros discursivos compartilham dessas características, motivo pelo qual Bakhtin (2011, p. 262) diz que são "tipos relativamente estáveis de enunciados", ou seja, as características comuns que esses enunciados possuem não são rígidas e fixas, e se alteram conforme as atividades humanas se modificam no tempo e no espaço. Basta pensar, a título de ilustração, no gênero receita culinária, que antes da difusão da internet era compartilhado por meio de livros de receitas e folhas de anotações entre as pessoas que tinham o gosto pela cozinha, mas que agora é compartilhado por meio de vídeos na internet. Se antes as receitas culinárias se limitavam a textos verbais e, no máximo, a ilustrações básicas, hoje assumem a forma de vídeos interativos e coloridos, que conjugam sons, imagens, textos verbais, efeitos especiais, etc. Sobre o tema, Bakhtin afirma que:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso,

> que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

A evolução das telecomunicações, que modificou o modelo de sociedade tornando-a cada vez mais informatizada e digital, provocou uma mudança relevante nos gêneros dos discursos, que acompanharam o desenvolvimento e a complexidade das esferas de comunicação humana. Nesse sentido, denota-se a circulação cada vez maior de gêneros que possuem em sua constituição a presença de vários elementos multissemióticos (sons, imagens, textos verbais, cores etc.), o que demanda que a sociedade se torne cada vez mais multiletrada para que possa fazer a recepção desses gêneros de forma mais produtiva e proficiente.

Nesse contexto, o trabalho com textos audiovisuais, como as videoanimações, possibilita estabelecer um diálogo que vai além das características de um filme. Robert Stam, estudioso de cinema e embasado no referencial bakhtiniano, valoriza essa amplitude maior do trabalho com o filme. Para ele,

> Esse conceito multidimensional e interdisciplinar do dialogismo, se aplicado a um fenômeno cultural como um filme, por exemplo, referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com filmes anteriores, assim como ao "diálogo" de gêneros ou de vozes de classes no interior do filme, ou ao diálogo entre as várias trilhas (entre a música e a imagem, por exemplo). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (entre produtor e diretor, diretor e ator), assim como às maneiras como o discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta. (STAM, 2003, p. 34)

Assim, o trabalho com o filme implica levar em conta o cerne do conceito de gêneros discursivos a partir da concepção bakhtiniana, considerando a dinamicidade dialética e dialógica da relação entre práticas sociais e práticas de linguagem, entre a arte, a ficção e a vida. Essas práticas, por sua vez, relacionam-se diretamente ao conceito de multiletramentos.

Sobre os multiletramentos, Rojo (2012) afirma que seu conceito compreende duas formas específicas e importantes de multiplicidade, as quais se fazem presentes na sociedade contemporânea: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade semiótica. No que se refere à primeira, a estudiosa discorre que a nossa sociedade é formada por sujeitos que fazem parte de culturas múltiplas, fazendo com que haja à nossa volta a circulação de produções culturais letradas compostas de textos híbridos, os quais exigem diferentes letramentos e fazem parte de diferentes campos, desde os mais populares aos mais eruditos. Os meios digitais favorecem a circulação desses tipos híbridos, relativizando as dicotomias relacionadas aos conceitos de cultura erudita ou popular, central ou marginal, canônica ou massificada, entre outros, de modo que os tipos mestiços circulam cada vez mais livres. Citando Canclini, Rojo afirma que: "essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores" (CANCLINI, 2008, p. 308 apud ROJO, 2012, p. 16). A autora segue asseverando que essa multiplicidade de culturas presente no cotidiano faz com que haja a necessidade de "descolecionar os 'monumentos' patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso – ditos por Canclini 'impuros' –, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens" (ROJO, 2012, p. 16).

No que se refere à multiplicidade semiótica, Rojo (2012) afirma que os gêneros contemporâneos que circulam nos meios digitais são compreendidos como multissemióticos, uma vez que são "compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (ROJO, 2012, p. 19). Dito de outro modo, os gêneros multissemióticos combinam várias semioses de modo que, para a produção de sentidos, os sujeitos precisam obter a compreensão tanto dos elementos semióticos de forma isolada quanto do todo formado pela combinação deles.

Se, por um lado, a produção dos gêneros pressupõe a existência de uma parte verbal e outra não verbal, de modo que "cada enunciação da vida cotidiana [...] compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte extra verbal não expressa, mas subentendida – situação e auditório – sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação"[4] (VOLÓCHINOV, 2013, p. 159), por outro lado, quando se fala em gêneros multissemióticos se considera, além da parte verbal e do contexto de produção, recepção e circulação, a conjugação de semioses variadas, tais como sons, imagens estáticas, imagens com movimento, cores, ritmo, sincronia entre imagens e sons, entre outros. Portanto, o leitor proficiente dos gêneros multissemióticos pressupõe-se preparado para compreender não só as semioses de forma autônoma, mas também a combinação de todas essas semioses presentes no enunciado.

4 Embora Volóchinov (2013) refira-se, nesse trecho específico, a essa parte extraverbal como sendo a situação e o auditório, entendemos que em cada uma dessas instâncias há signos não verbais, como a presença do outro, sua postura corporal, seu movimento no espaço, sua duração como permanência temporal no *acontecimento* ("*vnienakhodímost*").

Feitas essas considerações elementares acerca dos gêneros multissemióticos e dos multiletramentos, e pensando especificamente no ensino, é interessante perceber que os alunos já estão inseridos nessa realidade tecnológica e digital e dominam os ambientes de circulação, recepção e produção desses gêneros multissemióticos de maneira "nativa", detendo uma afinidade muitas vezes maior do que a do próprio professor. Tal fato faz com que, por um lado, a escola tenha que se adequar a essa realidade multiletrada e multissemiótica, devendo inserir em suas práticas os gêneros discursivos que circulam efetivamente na sociedade, como forma de cumprir com seu compromisso de formação integral dos cidadãos; mas, por outro lado, exige que a abordagem desses gêneros e a utilização das novas tecnologias transformem efetivamente os modos de ensinar e de aprender institucionalizados no âmbito escolar.

Dessa forma, a formação de leitores proficientes pressupõe a sistematização e a apresentação de critérios e de conceitos que sejam eficazes em fazer com que a leitura acrítica dos gêneros em circulação se torne uma análise crítica, fazendo com que os alunos sejam capazes de compreender e transformar os discursos e os sentidos por meio dos multiletramentos. Isso é possível por meio da noção de prática situada, que Rojo busca no movimento pedagógico proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 2000, 2006 apud ROJO, 2012, p. 28), e assim conceitua como "projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos)". Nesse norte, busca-se a abordagem dos gêneros discursivos que são produzidos e inseridos nas novas tecnologias digitais e que já fazem parte

do cotidiano dos alunos fora da escola, a fim de relacioná-los com as práticas escolares propiciando, assim, a formação integral dos alunos.

Assim, pensando especificamente no processo de ensino da leitura por meio das multissemioses, pretende-se, por meio da análise dos elementos da videoanimação Argine, refletir acerca dos mecanismos de textualização. Estes, por intermédio dos recursos semióticos, resultam na coesão e na coerência (textual e contextual) do gênero discursivo. Além disso, busca-se entender as contribuições dessa análise para a constituição dos alunos como leitores proficientes e dos professores como profissionais, cuja atuação condiz com as demandas da sociedade da informação.

A videoanimação Argine

A videoanimação intitulada Argine, disponível gratuitamente na plataforma do YouTube (ARGINE, 2007), foi produzida por Julia Siméon, com música de Pauline Meguerditchian e da própria Julia Siméon, conforme créditos ao final da animação. Almeja-se, no presente texto, refletir e analisar tal videoanimação por meio dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos, quais sejam, o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional, os quais são "indissoluvelmente ligados no todo do enunciado" (BAKHTIN, 2011, p. 262) e são determinados pelas especificidades de cada campo da comunicação humana. São feitas pontuações acerca de aspectos relacionados à textualidade e que podem contribuir para constituição de leitores proficientes e de profissionais cujas práticas se relacionem ao contexto digital e tecnológico em que estamos inseridos.

Ao falar sobre o tema ou conteúdo temático, Volóchinov (2017), outro estudioso do Círculo de Bakhtin, afirma que:

> Uma significação única e determinada, isto é, um sentido único pertence a qualquer enunciado como uma totalidade. O sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu tema. O tema deve ser único, caso contrário não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em sua essência, o tema deste é individual e irrepetível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado. [...] O tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação – mas também pelos aspectos extraverbais da situação. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 227-228)

A conceituação acima esclarece que o tema ou conteúdo temático de um enunciado é a unidade temática ao redor da qual a textualidade do gênero é construída. Dito de outro modo, o tema é o todo constituído pela situação histórica, pelas formas verbais e extraverbais, pelas escolhas linguísticas que apontam o sentido do enunciado, pelos interlocutores envolvidos na situação comunicativa, pelas condições de produção, recepção e circulação, pelos elementos constitutivos do gênero. Deste modo, o tema é o que faz com que Argine seja considerado uma videoanimação, isto é, um gênero discursivo de circulação ampla e gratuita na internet, que se insere no contexto digital e tecnológico por sua forma multissemiótica, que envolve imagens, sons, cores, interface entre imagens e sons. Isso ocorre seja por sua curta duração, em consonância com a sociedade da informação que almeja o máximo de informações em um curto espaço de tempo, seja por seu assunto que busca ou promover a reflexão e a problematização de algum aspecto social, cultural, histórico relevante à sociedade, ou levar os interlocutores a se emocionarem ao terem contato com o gênero.

Essa compreensão mais acurada sobre tema é construída por Sobral (2011), quando este afirma que:

> Tema é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com "assunto" ou tópico: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; logo, tema é o tópico do discurso como um todo, aquilo que ele diz para além das palavras: uma tira como Calvin tem como tópico, ou assunto, cenas do cotidiano de uma criança típica de uma dada idade, mas seu tema são as reações desta a esse cotidiano; o tema pode ser assim entendido como o que há em comum entre as diferentes situações retratadas (ou seja, os tópicos) forma um todo de sentido que nos faz identificar a tira como do Calvin. Mobilizam-se denominações de entidades e processos do mundo do ponto de vista da integração entre uma rede de relações internas aos textos e uma rede de relações enunciativas que são a base do estabelecimento do processo de referenciação no âmbito do gênero, logo, de todos os textos, uma vez que não há texto que não seja mobilizado por um gênero. (SOBRAL, 2011, p. 39)

Portanto, o tema não se confunde com o assunto ou o tópico de um enunciado. Esclarecido esse ponto, cumpre destacar que a videoanimação em análise possui, pelo menos, dois tópicos centrais passíveis de direcionar a construção de sentidos por parte do interlocutor: primeiro, a importância da leitura na constituição de sujeitos criativos e imaginativos; segundo, a problematização da construção de padrões sociais e culturais por parte dos contos de fadas e das estórias em geral que circulam na indústria cultural.

Nesse norte, importante retomar o fato de que todo enunciado constitui e é constituído pelos sujeitos durante a interação entre eles, durante a situação comunicativa, con-

siderando-se todos os processos envolvidos na produção, recepção e circulação desses gêneros. Assim, a produção de sentidos de um enunciado passa sempre pelo outro, pelo interlocutor que fará a leitura do gênero, de forma que os sentidos não estão nos enunciados, mas nos sujeitos. Assim, todo enunciado é dirigido a um outro e toda "verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão ativa é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Portanto, a produção de um gênero parte do pressuposto da existência de um projeto enunciativo[5] do autor perante um ou vários interlocutores, por meio do qual há a presença de uma atitude valorativa por parte do autor, que suscita uma resposta ativa por parte do(s) interlocutor(es) (podendo ser compreensão, silêncio, outro enunciado etc.). Assim, inseridos na cadeia enunciativa, esses enunciados respondem a enunciados antecedentes e suscitam enunciados posteriores, demarcando, sempre, o posicionamento dos sujeitos e constituindo-os ao mesmo tempo. Nesse sentido, Sobral (2011) afirma que:

> O centro da noção de gênero discursivo para o Círculo de Bakhtin é a atividade autoral de mobilização de recursos com vistas à realização de um dado projeto enunciativo de um locutor perante um dado interlocutor, o que envolve o embate entre a entonação avaliativa (a inflexão que o locutor busca imprimir ao que diz) e resposta ativa (a recepção, necessariamente valorativa, do interlocutor ao dito). (SOBRAL, 2011, p. 37).

5 Os termos *projeto enunciativo* e *projeto de dizer* são escolhas de tradução de autores do Círculo de Bakhtin para a expressão russa "*rietchváia vólia*".

Desta forma, ao se afirmar que a videoanimação possui dois tópicos ou assuntos centrais, refere-se a duas hipóteses de interpretação, sem impedir que outras hipóteses sejam levantadas, considerando-se que o interlocutor produz sentidos a partir dos enunciados anteriores com os quais manteve uma relação dialógica de compreensão ao longo da vida, processo este diverso de um sujeito para outro. No entanto, pensando no trabalho com a videoanimação em sala de aula, cumpre ao professor procurar analisar todas as hipóteses possíveis a fim de ampliar o horizonte valorativo dos alunos e provocá-los a pensar em algo que talvez ainda não tenham pensado antes.

As cenas destacadas a seguir revelam as duas hipóteses mencionadas, as quais serão trabalhadas no presente texto:

QUADRO 1 – CENAS DA VIDEOANIMAÇÃO ARGINE (2007)

Cena 1: a personagem lendo o livro	Cena 2: a personagem logo após finalizar a leitura	Cena 3: enquadramento na personagem a fim de ressaltar a sua expressão de felicidade após a leitura
Cena 4: cenário montado pela personagem e focalizado pela câmera	Cena 5: fotografia da personagem no cenário	Cena 6: figura do livro que a personagem tenta reproduzir

FONTE: Os autores.

Por um lado, a primeira sequência de cenas selecionadas (cenas 1, 2 e 3) mostra o encantamento da personagem com a leitura do livro. A primeira delas mostra a personagem, chamada Argine, em uma postura de leitura atenta, com o livro bem próximo ao rosto. A segunda imagem mostra Argine deitada de costas, abraçando o livro com uma expressão de contentamento no rosto, que fica mais evidente com a cena seguinte, na qual o rosto da personagem é enfocado, obrigando o espectador a olhar diretamente para ele para que perceba a expressão de felicidade dela ao terminar de ler o livro. Essas cenas iniciais somadas ao restante da videoanimação, que descreve os esforços promovidos pela personagem principal para construir um cenário semelhante ao de uma gravura de um livro de histórias, a fim de tirar uma fotografia dela própria ocupando o lugar da princesa do conto de fadas nesse cenário reproduzido, faz com que a hipótese da importância da leitura no sentido de incentivar a criatividade e a fantasia dos leitores tenha fundamento.

Por outro lado, por meio da sequência de cenas 4, 5 e 6, nota-se a segunda hipótese de tópico ou assunto da animação, consubstanciada no fato de que, após a leitura do conto de fadas e a construção de uma admiração pela princesa da estória, Argine quis ocupar o lugar da princesa, ainda que esta possuísse um ideal de beleza, de perfeição e de formosura inalcançáveis. Tal movimento é parecido com o que ocorre com os contos da Disney, por exemplo, que ao longo dos anos têm construído um ideal de crianças (princesas), mulheres (rainhas), homens (príncipes) e de relações afetivas que, ainda que desejados, são inalcançáveis pelas crianças, pelas mulheres e pelos homens reais. Faz muito pouco tempo que as obras da Disney começaram a introduzir nas narrativas personagens que representam a diversidade presente em nossa

sociedade. Um exemplo disso é Tiana, como a primeira princesa negra, do filme A princesa e o sapo (2009), e relações que se distanciam um pouco do amor perfeito entre príncipes e princesas relacionado ao "E viveram felizes para sempre", como em Lilo & Stitch (2002), cuja narrativa se centra nas relações familiares entre mãe e filha. Estes filmes representam uma tentativa de acompanhar e de se adequar às mudanças culturais e sociais ocorridas na sociedade, que sinalizam para a multiplicidade cultural defendida por Rojo (2012), conforme mencionado anteriormente, e que demonstram o hibridismo e o distanciamento de uma cultura única e dominante.

Nesse ponto, é importante destacar outros aspectos que corroboram com essa interpretação. Por meio da videoanimação é possível perceber que tanto o cenário quanto a personagem possuem a coloração vermelha. Por mais que seja uma cor viva e vibrante, assume na animação uma tonalidade monótona diante da sua exclusividade, tendo em vista que tudo na animação parece assumir essa cor. Somado ao fato de a personagem brincar sozinha, esse monotonia da cor faz com que a vida da personagem pareça ser solitária e invariável.

QUADRO 2 – CENAS DA VIDEOANIMAÇÃO ARGINE (2007)

Cena 7: parte externa da casa da personagem	Cena 8: a personagem admirando a própria casa	Cena 9: interior da casa da personagem

FONTE: Os autores.

A sequência de cenas acima mostra que Argine brinca sempre sozinha. Ao longo da videoanimação é possível per-

ceber que nem mesmo o gato é um ser vivo, ao contrário da personagem principal que, mesmo sendo uma boneca, possui movimentos e vida própria. O fato de Argine ser uma boneca é aferível por meio das linhas de costura que cortam o seu corpo, inclusive o rosto, as quais são as mesmas linhas que cortam o cenário como um todo, como é possível perceber por meio da imagem 7 acima. O fato de o gato ser um ser inanimado fica claro uma vez que em momento algum da videoanimação ele levanta a face e mantém o corpo rígido ao ser deslocado pela personagem, o que faz com que os leitores percebam que se trata de um brinquedo de pelúcia.

QUADRO 3 – CENAS DA VIDEOANIMAÇÃO ARGINE (2007)

Cena 10: Argine puxando o gato	Cena 11: Argine e o gato no telhado	Cena 12: Argine mirando a árvore

FONTE: Os autores.

A sequência de cenas destacada acima mostra que o gato é um ser inanimado que é levado pela personagem principal para todos os lugares para onde ela vai, o que também indicia a solidão que ela sente durante as brincadeiras. A solidão de Argine, o cenário quase monocromático e o céu escuro dão à videoanimação um ar de isolamento e monotonia, o que corrobora com a hipótese de a personagem procurar reproduzir o cenário do livro de contos de fadas, se colocando no lugar da princesa, em uma tentativa de se adequar ao padrão imposto pelo livro e de almejar estar em um lugar diverso do ocupado por ela.

Todos os pontos abordados até o momento indiciam os tópicos ou assuntos da videoanimação e são elementos que constroem a textualização do gênero. É através deles que os interlocutores produzem sentidos e se posicionam durante e a partir da leitura.

Voltando à questão dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos, após essa breve reflexão sobre tema e tópico/assunto, destaca-se que a noção de conteúdo temático está umbilicalmente relacionada à noção de estilo e de construção composicional, pois, conforme delineado anteriormente, esses elementos dos gêneros são indissociáveis.

Sobral discorre que estilo:

> É o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão das relações enunciativas típicas do gênero (por exemplo, um requerimento não costuma exigir a expressão do estado de espírito do autor) e expressão pessoal, mas não totalmente subjetiva, do autor no âmbito do gênero (uma vez que, por mais formulaico que seja o requerimento, cada autor vai usar suas possibilidades de uma dada maneira). Logo, estilo é a maneira específica de o autor de textos realizar seu projeto enunciativo respeitando seu tema e formas de composição. (SOBRAL, 2011, p. 39)

Assim, estilo é a demarcação do posicionamento do autor frente à enunciação. Entretanto, mesmo que o estilo possibilite a revelação da tomada de posição ou do lugar ocupado pelo autor, não é tido como expressão pura da sua pessoalidade, uma vez que a forma como o estilo se expressa é delineada pelo gênero discursivo que está sendo produzido, bem como pelos outros elementos do gênero, tema e composição. Dito de outra forma, o estilo transparece no gênero não só por meio de elementos interpessoais, mas também

por elementos próprios do gênero e não vinculados, exclusivamente, ao autor.

Na videoanimação em análise, o estilo transparece em vários aspectos, a começar pelo modo pelo qual há a transmissão da videoanimação. Ao contrário do que se costuma ver em se tratando desse gênero, Argine não possui uma transmissão fílmica, mas se desenvolve por meio de imagens estáticas e sequenciais que constroem a tecitura da videoanimação. Desta forma, não há um movimento real dos elementos que constituem a cena, mas apenas a impressão de movimento produzida pelas imagens sequenciais, de forma semelhante com o que ocorria com o cinema há muitos anos. Ressalta-se que, no início da videoanimação, o som é semelhante ao de um projetor de slides.

Com toda a tecnologia digital disponível, a equipe autoral da videoanimação optou intencionalmente por essa forma de transmissão, talvez com o intuito de sinalizar a importância da fotografia para a personagem principal, posto que esse estilo se parece com fotos sequenciais que eram passadas na frente dos leitores mecanicamente a fim de dar essa impressão de movimento no início do cinema.

QUADRO 4 – CENAS DA VIDEOANIMAÇÃO ARGINE (2007)

Cena 13	Cena 14	Cena 15
Cena 16	Cena 17	Cena 18

FONTE: Os autores.

As cenas selecionadas acima, de 13 a 18, ilustram essa transição de imagens utilizada pela equipe autoral da videoanimação para representar as cenas sequenciais que mostram Argine após programar a câmera para tirar a fotografia, correndo para se posicionar no lugar onde deveria estar na foto. Ressalta-se que na videoanimação as cenas são reproduzidas dessa forma, uma imagem estática após a outra, mas que, por serem sequenciais, dão essa noção de movimento.

Não só as imagens sequenciais, mas também os sons que acompanham essas imagens produzem o efeito necessário para passar ao interlocutor a impressão de cenas em movimento. Durante a transição das imagens selecionadas acima, é possível ouvir ao fundo o som de um cronômetro/temporizador, que demonstra que Argine programou a câmera para tirar a fotografia após o decurso de certo período de tempo. A simulação do temporizador conta, ainda, com o auxílio do ritmo da transição das imagens, que se acelera na medida em que o som do temporizador adquire velocidade. Deste modo, todos esses elementos contribuem para a constituição da textualidade da videoanimação e para a produção de sentidos por parte dos interlocutores.

Por fim, a forma composicional é o último elemento dos gêneros do discurso que será abordado no presente estudo. Segundo Sobral, a forma composicional dos gêneros,

> Vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações nos projetos enunciativos no âmbito do gênero: trata-se das maneiras (no plural) como o gênero mobiliza um texto, a estrutura textual do gênero. (SOBRAL, 2011, p. 39)

Do mesmo modo que ocorre com o estilo, a forma composicional está atrelada ao gênero discursivo e aos outros elementos do enunciado, podendo ter mais ou menos liberdade de uso a depender das finalidades do gênero.

Antes de dar continuidade, cumpre mencionar que a divisão e a abordagem dos elementos dos gêneros do discurso (conteúdo temático, estilo e construção composicional) da forma como foi feita, separadamente, buscou atender a fins didáticos, uma vez que para falar do todo é mais fácil dividi-lo em parte e defini-las separadamente primeiro. No entanto, conforme se tem advertido, esses elementos do gênero do discurso são indissociáveis e não existem de modo autônomo. Por esse mesmo motivo, as conceituações aqui propostas não possuem limites bem delineados e se confundem umas com as outras.

A seleção das imagens da videoanimação, o momento e a sequência em que são mostradas, a sincronia entre a transição delas e os sons, definindo o ritmo tanto dos sons da personagem e do ambiente quanto da música, as cores escolhidas, as expressões faciais, todos esses recursos constituem o tema, o estilo e a composição do gênero. É por meio da conjugação de todos esses elementos que o gênero é constituído e revela os sentidos ou projetos de dizer pretendidos pela equipe autoral.

QUADRO 5 – CENAS DA VIDEOANIMAÇÃO ARGINE (2007)

Cena 19: Argine tem a ideia (não há nenhum som)	Cena 20: Argine começa a colocar o plano em prática (música em ritmo mais acelerado)	Cena 21: Argine começa a planejar (música com ritmo acelerado + sussurros)
Cena 22: olhando para a casa, *Argine* emite um som de excitação ao perceber que o plano pode dar certo	Cena 23: a música muda quando *Argine* tem seu plano formulado (+ sussurros)	Cena 24: Argine começa a construir o cenário (música com ritmo acelerado + barulho de uma manivela)

FONTE: Os autores.

Para ficar mais claro, as cenas selecionadas acima (cenas 19 a 24) mostram Argine concebendo, planejando e colocando o seu plano em prática. Nelas, todos os recursos semióticos, discursivos e textuais são utilizados a fim de que o leitor possa chegar a essa ideia.

Na primeira cena, logo após terminar a leitura, Argine tem a ideia de construir o cenário e tirar a fotografia. Antes desse momento ela estava deitada na cama. Repentinamente, ela se levanta e o som da videoanimação é interrompido. A impressão de ela ter se levantado repentinamente ocorre diante do fato de, na imagem anterior, ela estar deitada e, na imagem seguinte (cena 19), ela já estar sentada e ereta na cama, sem que haja uma imagem intermediária que indique uma movimentação contínua, progressiva. A cena seguinte (20) já

mostra Argine colocando o seu plano em prática, pois a boneca está levantada da cama e se dirigindo ao exterior da casa. A música, que antes da interrupção era em um ritmo lento, se acelera, indicando essa movimentação da personagem.

A cena 21 e as seguintes constroem a imagem da personagem comparando o exterior da sua casa com o castelo do livro. Inicialmente, há o enquadramento da personagem e da casa de forma que é possível perceber que ela está de frente para a sua casa, analisando-a. Posteriormente, segurando o livro em suas mãos, ela olha para a casa, depois olha para o livro e a imagem seguinte a mostra olhando a casa e sorrindo, de modo que é possível perceber que ela viu que seu plano vai dar certo. Durante todo esse tempo, a música de fundo assume uma velocidade maior do que a do início da videoanimação e é possível ouvir também os sussurros da personagem, dando mostras de que ela está realmente planejando alguma coisa. A cena 22 vem em seguida e por meio dela podemos ouvir um sussurro mais forte, demonstrando a excitação e o contentamento de Argine no momento em que percebe que é possível realizar o seu plano.

A cena selecionada de número 23 mostra o plano de Argine desenhado por ela. Nesse momento da videoanimação a música é diferente, mas ainda é possível ouvir os sussurros da personagem. Finalmente, a cena 24 mostra Argine se movendo no sentido de colocar o plano em prática. Nesse momento, a música é acelerada e é possível ouvir o barulho de uma manivela ao fundo, o que auxilia na construção da impressão de movimento.

A conjugação de todas essas semioses não só contribui para que o leitor tenha a percepção de movimento, posto que, como dito anteriormente, a videoanimação é toda construída a partir de imagens estáticas sequenciais e não por cenas em

movimento, mas também faz com que seja possível a produção de sentidos. Dito de outro modo, a junção de cor, ritmos, música, sussurros, sons, expressões faciais, imagens em sequência é o que forma a textualidade da videoanimação em análise, fazendo com que haja coerência e coesão.

Percebe-se a riqueza de detalhes que são aferidos por meio de uma análise crítica e atenta da videoanimação, os quais sinalizam para o projeto de dizer da equipe autoral, bem como contribuem para a produção de sentidos. Uma leitura rápida e com fins de entretenimento apenas, não teria o condão de levar todos esses elementos em conta. Desta forma, destaca-se que o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula contribui para que o horizonte valorativo dos alunos seja ampliado, pois, por meio dessas análises orientadas pelo professor, os discentes poderão ver e estudar as videoanimações amplamente difundidas pelas mídias digitais com mais produtividade.

Considerações finais

Ao abordar as questões relacionadas às múltiplas linguagens da videoanimação Argine – objeto de discussão deste capítulo –, considerou-se relevante provocar uma reflexão acerca de conceitos/concepções basilares da teoria bakhtiniana para vislumbrar a possibilidade de uma ressignificação da compreensão dos processos de leitura, da organização dos gêneros discursivos, da constituição do leitor, enfim, do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que uma leitura de uma videoanimação, em uma perspectiva de uma atitude responsiva ativa, envolve os modos como os sujeitos produzem sentidos e como reagem a eles. Isso implica considerar o arranjo de elementos constitutivos da produção fíl-

mica e demanda habilidades multissemióticas por parte do leitor-espectador. Entre essas habilidades constam a compreensão do conteúdo temático, do estilo de linguagem e da construção composicional.

Em cada texto multissemiótico, os diversos sistemas sígnicos dialogam entre si com uma configuração peculiar. Assim, em uma videoanimação, os arranjos (inter)semióticos presentes nas cenas indiciam projetos enunciativos, que demandam do leitor-espectador a percepção dos diferentes recursos e de seus efeitos no/para o processo de produção de sentidos.

A relevância das questões aqui discutidas se evidencia em função da necessidade de usufruir das potencialidades que as produções fílmicas podem emprestar à formação de leitores críticos e, dessa perspectiva, ressignificar o trabalho com o cinema em sala de aula, mobilizando a construção de um diálogo efetivo entre projetos de dizer, ou seja, entre a equipe autoral e sujeitos-leitores.

Referências

ARGINE. Direção: Julia Siméon. França: Action Synthèse, 2007. 1 curta-metragem (3 min), sonoro, color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p2SYsmdQjbE. Acesso em: 5 jun. 2020.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In. ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SOBRAL, A. Gêneros Discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução: Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2003.

VOLÓCHINOV, N. V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 273 p.

VOLÓCHINOV, N. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

15

cinema & ciência

Filmes nas aulas de Ciências: sua potencialidade a partir das interações

José Nunes dos Santos[1]

No espaço escolar, comumente nas aulas de Ciências, o filme pode estabelecer vínculos entre os interesses e motivações dos alunos em relação a temas científicos e conteúdos programáticos, constituindo-se de um importante recurso pedagógico. Contudo, filmes comerciais são produzidos "[...] dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado" (ALMEIDA, 2001, p. 7), não são produtos da pedagogia nem são elaborados para atender ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não são planejados como recurso pedagógico. Diante destas considerações, diferentes recursos didáticos estão incorporados ao ensino, desde aqueles de menor complexidade, como o quadro e o giz, até os mais complexos, como a TV, o computador, o rádio, o filme. Contudo, a maioria das recentes tecnologias não foi criada para atender ao ensino.

Nas interconexões entre filmes e educação, diferentes gêneros e, por conseguinte, diversas obras cinematográficas podem "[...] fornecer um vasto material para estudo e reflexão acerca de estratégias de escolarização e de transmissão de saberes adotadas por diferentes culturas em diferentes sociedades" (DUARTE, 2009, p. 91). Assim, a organização do ensino mediado por gêneros fílmicos, como a ficção científica, o drama, a comédia, entre outros, contribui para o desenvolvimento de estereótipos, modelos e expectativas que servem de

1 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática - UNICAMP; Pós-Doutorando em Formação de Professores - UFSCar. Professor de Ciências e Biologia da Rede Pública Estadual do Paraná – SEED. E-mail: nunesvi@hotmail.com

referência para as percepções da sociedade em relação à Ciência. Igualmente, as animações fílmicas e os documentários têm seu lugar nas aulas de Ciências.

Neste âmbito, ressaltamos os processos de mediação e as interações discursivas como particularidades docentes essenciais frente a tais processos por favorecerem abordagens dialéticas e mais orgânicas no encaminhamento dos conhecimentos científicos e da construção de significados no ensino de Ciências. Nas últimas décadas, a influência da psicologia Histórico-Cultural na pesquisa em ensino de Ciências tem ampliado a compreensão do processo de significação em aulas de Ciências, provocando investigações que buscam entender como os significados são construídos e desenvolvidos mediante o uso da linguagem e outros mecanismos (MORTIMER; SCOTT, 2002).

O pensador Vygotski[2] (2001) propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como "internalização" mediada pela cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas, sobretudo, interativo, pois constrói conhecimentos mediante relações intra e interpessoais. Assim, na concepção vigotskiana, quando se transfere essas proposições para o ensino, percebe-se a importância das interações sociais durante o processo de aprendizagem e se reconhece que o estudante não se apropria dos conceitos da mesma maneira como estes lhe são ensinados. Isto é, a construção de conceitos acontece internamente, a partir da transformação dos processos externos. Wertsch (1995) ressalta que Vigotski define a atividade externa como um processo mediado semioticamente e como instrumentos semióticos na mediação dos processos internos.

2 O nome Vigotski aparece grafado de diversas formas. Aqui, optou-se por utilizar a grafia "Vigotski", porém outras grafias podem aparecer de acordo com as referências utilizadas nas citações.

Para quem se apoia em Vigotski e seguidores, eis aí o pressuposto teórico da psicologia Histórico-Cultural de trabalho docente. Tais ideias e referências servirão como subsídio, nesta pesquisa, para analisar o trabalho do professor ao usar filmes em sala de aula, considerando, principalmente, os momentos nos quais os diálogos aparecem, isto é, durante as interações discursivas entre docente e alunos, no que se refere à constituição dos processos de formação de significados em salas de aula de Ciências que conduzem à construção de conceitos científicos, mediante o uso da linguagem.

Nesse sentido, ferramentas de análise das interações discursivas, fundamentadas na construção de significados em sala de aula, frequentemente expostas em diversas pesquisas, demonstram que o discurso em sala de aula corresponde à sequência triádica constituída por três momentos nomeados: I-R-F, isto é, Iniciação (Iniciação pelo professor) – Resposta (Resposta feita por um ou mais alunos) – *Feedback* (Avaliação/Seguimento pelo professor) (EDWARDS; MERCER, 1987; MORTIMER; SCOTT, 2002). Para Edwards e Mercer (1987), esse modelo de interação possibilita construir um conhecimento comum entre os membros da classe, uma vez que as informações são disponibilizadas ao conjunto. Mesmo considerando que o padrão de interação mais comum é o I-R-F, Mortimer e Scott (2002) advertem que, para situações de diálogos em que alunos e professor são os interlocutores diretos, os confrontos e negociações de significados permitem provocar uma cadeia, isto é, uma sequência do tipo I-R-F-R-F[3], que difere da maneira triádica. Pondera-se que essa formatação não triádica é uma expansão do I-R-F, em que o desempenho do docente permanece central na interação. A

3 I-R-F-R-F: Iniciação do professor, Resposta do aluno, *Feedback* do professor ao aluno, Resposta do aluno, *Feedback* do professor.

prática de ensino que adota o diálogo como estrutura discursiva I–R–F pode, então, ter sua potencialidade transformada vastamente de acordo com as atividades e objetivos do conteúdo que se pretende ensinar.

A pesquisa

Esta pesquisa do ponto de vista dos procedimentos metodológicos pode ser classificada como qualitativa (BRADLEY, 1993), acompanhada de estudo de caso qualitativo. Este se constitui na investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto; selecionada segundo critérios predeterminados; em que são utilizadas múltiplas fontes de dados, que se propõem a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (MAZZOTTI, 2006). Deste modo, analisamos as contribuições da linguagem fílmica *Procurando Nemo* (2003) nos processos que envolvem o ensino-aprendizagem de Ciências, especialmente, os conteúdos de Ecologia. No decorrer do filme, encontram-se temas relacionados ao comportamento da biodiversidade marinha e terrestre, questões relativas à educação ambiental, à filosofia, à força de vontade, à confiança, à amizade e à capacidade de superar/enfrentar medos. No que tange, especificamente, aos conteúdos escolares, é possível observar conceitos biológicos como biodiversidade (número e diversidade de espécies), ecossistemas, população, comunidade, cadeias alimentares e relações ecológicas entre espécies (como a protocooperação e a predação).

A pesquisa contou com a colaboração direta de uma professora de Ciências das séries finais de Ensino Fundamental. Durante as atividades que integraram esta pesquisa, a coleta de dados se concretizou no decorrer das aulas, considerando as atividades realizadas pela professora, atividades estas que constavam do planejamento elaborado para o

trimestre letivo. Durante esse período, os eventos relacionados a esta pesquisa foram registrados por meio dos seguintes procedimentos e instrumentos: anotações; observação; documentos produzidos pelos alunos; planos de trabalho docente; gravações de áudio.

Nesse sentido, os dados procedentes dos instrumentos citados foram organizados e discutidos, principalmente, considerando: a) os aspectos relacionados à aprendizagem – construção de conceitos e significados apontados, preferencialmente, por intermédio de intenções/intervenções da professora, interações discursivas entre professor/aluno e aluno/aluno –, diálogos modelados pelas tríades I-R-F (Iniciação do professor, Resposta do aluno, Avaliação do professor); b) a influência do filme como mediador em contextos escolares.

Apresentação e discussão dos resultados parciais

Tendo em vista a natureza da pesquisa, acompanhamos o desenvolvimento do Plano de Trabalho Docente (PTD[4]) de uma professora durante o encaminhamento dos Acontecimentos de Ensino (AE[5]) ao fazer uso didático-pedagógico de filme nas aulas de Ecologia. Salienta-se que, para preservar a identidade dos participantes, a professora será identificada pela sigla "P" seguida da inicial de seu nome e os alunos serão identificados pela letra "A" acrescida da inicial do nome de cada um.

As atividades que integraram esta pesquisa objetivaram analisar as contribuições do filme *Procurando Nemo*

4 Plano de Trabalho Docente (PTD): organização do ensino de forma prévia, o que possibilita ao professor nortear o seu trabalho e estabelecer critérios para avaliar tanto o aluno como o próprio desempenho docente (SANTOS, 2018, p. 26).

5 Acontecimento de Ensino (AE) "[...] é o agrupamento de aulas por tema/assunto trabalhado em sala de aula" (SANTOS, 2013, p. 86).

(2003) para o ensino de conceitos de Ecologia como: espécie, relações ecológicas, níveis tróficos na cadeia alimentar, entre outros. As atividades foram desenvolvidas com alunos de 6° ano do Ensino Fundamental (12 anos), tiveram início em 21/04/2016 e foram finalizadas em 12/05/2016, totalilzando 12 aulas. A análise das interações ocorridas entre a professora "PV" e seus respectivos alunos nas aulas de Ciências está dividida em dois episódios e as falas dos locutores se estabelecem em unidades de turnos.

1º episódio

Considerando a experiência docente em análise, percebe-se que a linguagem fílmica facilitou a construção do conceito de espécie, como pode ser verificado no trecho transcrito a seguir:

> (1) PV: "Todos estes animais presentes no trecho do filme são iguais?"
> (2) Todos os alunos responderam: "Não."
> (3) PV: "Que diferenças eles têm?"
> (4) AM: "A cor."
> (5) AT: "A raça pura."
> (6) AD: "A forma do corpo."
> (7) AJ: "O tamanho."
> (8) PV: "Vocês viram no filme que há vários grupos de animais, cada grupo com suas características próprias. Eles podem ser considerados do mesmo grupo?"
> (9) AG; AM; AC: "Não."
> (10) PV: "Por quê?"
> (11) AG: "Eles não são iguais, são de raças diferentes."
> (12) AM: "Eles têm comportamentos e características diferentes."
> (13) AC: "As espécies são diferentes, cada espécie tem suas características. O peixe tem nadadeiras, o polvo tem vários pés e a tartaruga tem

casco e quatro patas, os grupos de animais têm muitas diferenças."
(14) AP: "Tem várias espécies nesse grupo de animais."
(15) PV: "Conseguiu entender o conceito de espécie."
(16) PV: "Como esses animais se comportam?"
(17) AW: "Grupo de seres vivos com mesmo modo de vida."
(18) AP: "A alimentação, cada grupo de animais se alimenta de um tipo de alimento."
(19) PV: "Que grupos de seres vivos estão presentes no filme?"
(20) AT: "Eu sei! Tartarugas, peixe-palhaço, raias e cavalos marinhos."
(21) PV: "Então, cada grupo pertence a um tipo de espécie?"
(22) AP: "Sim, professora, o filme passa várias espécies, cada uma diferente da outra."
(23) PV: "Muito bom, pessoal, realmente conseguiram entender o significado de espécie."

Observa-se a construção paulatina e coletiva de um conceito, no caso, o de espécie. Evidenciam-se, também, as seleções que a professora faz de algumas respostas em detrimento de outras no processo de construção. Além disso, a síntese do conceito realizada pela professora "PV" inclui ideias mais complexas, que não apareceram de forma tão clara durante a interação, caracterizando a "autoridade" do professor ao reger um grupo para alcançar determinado conceito a partir do processo interativo.

Os conteúdos que orientam o entendimento de fenômenos biológicos não são vistos de forma direta no filme. Para isso, são primordiais as interações desenvolvidas pelo professor para promover a produção de diálogos entre locutores e interlocutores em sala de aula, o que pode ser observado na fala de "PV" no turno 8 ("Vocês viram no filme que há vários grupos de animais") e no turno 19 ("Que grupos de

seres vivos estão presentes no filme?"). Durante esse momento do diálogo, a professora se apropria da ferramenta cultural fílmica na intenção de criar discussões, uma vez que tenta engajar os estudantes na temática da aula para a construção de significados.

Verifica-se que nos turnos 8 a 14 e 15 a 22 aconteceram interações do tipo I-R-F-R-F... (MORTIMER; SCOTT, 2002), pois houve mais oportunidades de fala para os estudantes. As questões norteadoras do debate criaram uma situação desafiadora que instigou os estudantes a construir respostas e hipóteses para entender o conceito de espécie. Nessa direção, nas palavras de Vigotski (2001), os sujeitos que pensam por conceitos estabelecem uma compreensão recíproca na construção do conhecimento.

2º episódio

Em geral, nas interações desenvolvidas durante as aulas, as perguntas são sempre bem-vindas e, consecutivamente, o docente responde ou "devolve" aos alunos outras perguntas com a finalidade estimular a participação na discussão. Assim, ao formular perguntas, os estudantes abrem oportunidades de se engajarem em um trabalho colaborativo com os colegas de sala e com o professor.

Nessa perspectiva, a professora conduziu o ensino para a importância das relações ecológicas na natureza marinha:

> (1) PV: "Na natureza, é possível observar a relação que um ser vivo depende do outro. Tudo isso é fundamental para manter o equilíbrio no ecossistema. Então, o que come a baleia?"
> (2) AJ: "Será que a baleia come peixe grande?"
> (3) PV: "Será?"
> (4) AT: "A baleia come tubarão."
> (5) AD: "Tubarão?"

(6) PV. “Não!”
(7) PV: “É por ordem de tamanho que funciona a cadeia alimentar?”
(8) AM: “Eu acho que sim, professora.”
(9) AW: “Eu não acredito que seja assim.”
(10) PV: “Se o tubarão come peixes, as baleias que são maiores que o tubarão devem comer tubarão? Será que elas comem mesmo tubarão? É só o tamanho que separa o que vai comer, então?”
Em coro: (11) “Não”; (12) “Sim.”
(13) AM: “Elas comem um tipo de bichinho.”
(14) AP: “Elas comem um bichinho que parece um camarão.”
(15) AN: “Verdade, a baleia se alimenta de bichinhos.”
(16) PV: “Como é o nome desses bichinhos?”
(17) AN: “Eu esqueci o nome.”
(18) AM: “Lembrei, é o gril, não, é o krill.”
(19) PV: “Então, não é só o tamanho que separa o que o animal deve comer.”
(20) PV: “Ah! Apesar do tamanho, a baleia dificilmente escolhe uma presa do seu tamanho. Baleias com dentes comem peixes pequenos e outras presas fáceis de caçar. Já as baleias sem dentes são geralmente chamadas de filtradoras, comem o krill, que lembra o camarão que vocês disseram ter visto no Bob Esponja. Consomem também o plâncton e pequenos peixes. Ao perceber um cardume de krill, a baleia abre completamente a boca e, em segundos, ela come 9 kg de krill aproximadamente.”
(21) AM: “Professora, e as baleias orcas, o que comem?”
(22) AG: “Eu assisti um filme em que elas são assassinas, é verdade?”
(23) PV: “Então, as baleias orcas são outras espécies com dentes que podem atacar leões marinhos, focas e até mesmo outras baleias. Devido a esse comportamento, são chamadas de baleias assassinas.”
(24) AJ: “Professora, o que é plâncton?”
(25) AM: “É um bichinho.”

(26) AM: "É alga."
(27) PV: "Pode ser um bichinho também."
(28) AG: "Os plânctons podem ser também as algas, professora?"
(29) PV: "Sim, podem. O plâncton é a base da cadeia alimentar do ecossistema aquático. O plâncton é formado por organismos unicelulares ou pluricelulares, que flutuam, com pouca capacidade de locomoção nos oceanos, mares, rios ou lagos."

A professora "PV" inicia a discussão falando sobre a importância das relações ecológicas na natureza marinha. Nas falas dos alunos, quando eles perguntam: "Será que a baleia come peixe grande?" ("AJ", turno 2); "Professora, e as baleias orcas, o que comem?" ("AM", turno 21); "Professora, o que é plâncton?" ("AJ", turno 24), a professora "PV" responde às perguntas fundamentadas em teor científico, e continua o conteúdo, sem dar um *feedback* aos estudantes – seguindo um padrão I-R-F. Portanto, ela não possibilitou uma apropriação livre das palavras pelos estudantes, pois muitas vezes os professores têm grande dificuldade em desenvolver o discurso dialógico, ou seja, limitam a participação dos estudantes na construção de significados em sala de aula (AGUIAR JR., 2010).

A professora prosseguiu, mencionando e relacionando os conceitos de níveis tróficos na cadeia alimentar:

(30) PV: "Alguns animais ocupam mais de um nível trófico, se alimentando tanto de vegetais quanto de outros animais. Nessa ordem, eles são classificados: primários, secundários, terciários... e decompositores."

Em seguida, um aluno questionou a professora:

(31) AA: "E as tartarugas marinhas comem o quê?"

(32) AG: “Eu acho que elas comem vegetais.”
(33) AJ: “Elas comem animais marinhos.”
(34) AM: “Não, elas comem os dois, tanto animal como vegetal.”

Nesse momento, a professora projetou imagens, a princípio sem a identificação dos animais, para auxiliar na construção do conceito de predação. Em seguida, questionou os alunos:

(35) PV: Vocês viram no filme aqueles animais coloridos fixos e outros que parecem estar flutuando, quem são esses animais?”
(36) AA: “Eu sei, professora, a água-viva.”
(37) AA: “O outro eu não sei.”
(38) PV: “Então, olhe as imagens.”
(39) AN: “Elas não se mexem.”
(40) AA: “Parecem pedras.”
(41) AM: “Professora, as esponjas são estas coloridas grudadas no fundo do mar, não?”
(42) PV: “As esponjas são animais fixos no fundo do mar. Quais desses animais servem de alimento para as tartarugas?”
(43) AM: “Peixes e água-viva.”
(44) PV: “Pessoal, esses répteis se alimentam, principalmente, de medusas, camarões, esponjas e águas-vivas.”

Para Vigotski (2001), uma ferramenta psicológica, como a linguagem não verbal (imagem), é uma atividade cognitiva que proporciona a interação do sujeito no sentido da organização das atividades em vários ambientes.

O filme, por meio das imagens (signos representativos), forneceu informações que instigaram os alunos “AN”, que disse “Elas não se mexem” (turno 39) e “AA”, que disse “Parecem pedras” (turno 40), situações que incentivaram a curiosidade. As imagens demonstraram, “[...] sob forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real” (AUMONT, 1993,

p. 260), ou seja, serviram como uma representação da realidade, um aspecto da realidade. No entanto, a professora não explorou a curiosidade dos alunos, seguindo a aula em um discurso de autoridade, formando uma tríade I–R–F nos turnos 42, 43 e 44. Neste último turno, quem detém o controle é "PV": "Pessoal, esses répteis se alimentam, principalmente, de medusas, camarões, esponjas e águas-vivas", isto é, é a professora quem transmite os conhecimentos aos alunos.

Considerações finais

Evidenciou-se que, em várias interações de padrão I–R–F e I–R–F–R–F, a professora fez uso de imagens para problematizar e discutir determinados conhecimentos científicos de Ecologia, ação esta que se configurou como outra forma de mediação realizada durante o processo de construção do conhecimento.

Portanto, linguagem fílmica pode completar espaços discursivos e criar representações dos diferentes ambientes do mundo. Ao projetar o filme *Procurando Nemo* (2003) para seus alunos, a professora "PV" constituiu uma linguagem única, aglomerada de composição de sentidos e significados, possibilitando que os espectadores estudantes se aproximassem da representação de uma realidade, objetivando refletir e compreender fenômenos científicos da Ciência.

Referências

AGUIAR JR., O. G. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. *In*: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 238–264.

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2001.

AUMONT, J. **A Imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro. Campinas: Papirus, 1993.

BRADLEY, J. Metodological issues and practices in qualilative research. **Library Quarterly**, Chicago, v. 63, n. 4, p.431–449, Oct. 1993.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EDWARDS, D.; MERCER, N. **Common Knowledge**: the development of understanding in the classroom. London: Routledge, 1987.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, *on-line*, v. 36, n. 129, p. 635–651, set./dez 2006.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. A atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 283–306, dez. 2002.

PROCURANDO Nemo. Direção: Andrew Stanton e Lee Unkrich. Estados Unidos: Walt Disney: Pixar, 2003. 1 DVD (100 min), color.

SANTOS, José N. dos. **O ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na educação básica**: o filme como recurso didático nas aulas de Ciências. 2013. 272 f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – UTFPR, Curitiba, 2013.

SANTOS, José N. dos. **Filmes como recurso mediador nas aulas de ciências: uma discussão sobre sua potencialidade a partir das interações**. 2018. 239 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

VIGOTSKI L. S. **A Construção do Pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Buenos Aires: Paidos, 1995.

Sobre as Organizadoras

Letícia Jovelina Storto – Realiza estágio de pós-doutorado em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) sob supervisão de Beth Brait. Possui pós-doutorado em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob supervisão do prof. Dr. Gilmar Cruz. É doutora e mestra em Estudos da Linguagem e especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação do prof. Dr. Paulo Galembeck. É graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela mesma instituição e em Letras Português/Espanhol pela Universidade Paulista (Unip). É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e no Mestrado em Letras (ProfLetras). É pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) Norma Urbana Culta, de São Paulo – NURC/SP (USP), Diálogos Linguísticos e Ensino – DIALE (UENP) e Estudos de Língua Falada (UFMS).

Cláudia Maris Tullio – Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Especialista em Metodologia do Ensino (UEPG), possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1994) e graduação em Licenciatura em Letras – Habilitação Português pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2000). Os trabalhos são voltados para os estudos da Linguagem (Linguística, Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da Língua, Análise do Discurso e Literatura) e para os estudos do Direito. Dentre os principais temas, pode-se citar o gênero textual, Análise Crítica do Discurso, Construção da Identidade, Ensino de Línguas, Metodologia do Ensino da Língua e da Literatura, a intertextualidade, a linguagem e a redação jurídica. Atualmente, atua como Docente Adjunta da UNICENTRO.

Vanessa Hagemeyer Burgo – Possui pós-doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017), doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2009), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Londrina (1999). Atualmente, é docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise da Conversação, Linguística Aplicada, Interação Verbal, Marcadores Discursivos, Procedimentos de Preservação da Face, Polidez e Atenuação.

Sobre os Autores

Alana Araújo Rodrigues – Acadêmica de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus de Arapiraca. Contato: alana.araujo2010@gmail.com

Amanda Rodrigues de Almeida – Graduanda de Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Atualmente, estagia na mesma Universidade no setor de Coordenadoria de Relações Internacionais. Foi aluna voluntária de Iniciação Científica na área de Multiletramentos, sob a orientação da Professora Mestra Bruna Carolini Barbosa. Também foi bolsista da Fundação Araucária no projeto "Cinema e Comunidade" aplicado em uma ONG vinculada à UENP, sob a coordenação do Professor Doutor Thiago Alves Valente e orientação da Professora Doutora Diná Tereza de Brito. Foi bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no Eixo I: Letramento Literário, projeto: Formação de Leitores: Práticas de Letramento e Produção Textual, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e coordenado pela Professora Doutora Ana Paula Franco Nobile Brandileone. Contato: amandaralmeida.aa@gmail.com

Ana Maria de Souza Valle Teixeira – Graduada em letras anglo-portuguesas (UEL/2002) e em Pedagogia (UNIFIL/2018), especializada em língua portuguesa (Unopar/2006) e mestre em Estudos da linguagem (UEL, 2009). Atualmente leciono na educação básica (SEED/PR) e no Centro Universitário Filadélfia (UniFil) para os cursos de Letras, curso que coordena, e para o curso de Pedagogia, ambos ofertados por meio da modalidade EaD. Coordena cursos de pós-graduação em Educação na Unifil. Está cursando o doutorado em Estudos da Lingua-

gem (UEL). Suas investigações estão relacionadas às áreas das Ciências da Linguagem, Semântica do Acontecimento, Análise de Discurso de linha francesa. Contato: amsvalle@gmail.com

Arthur Franco – Mestre em Comunicação na linha de Comunicação e Formações Socioculturais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) com bolsa CAPES, pesquisando alimentação, cultura, mitologia, cultura pop e cinema. Especialista em Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores da Faculdade São Braz. Professor das disciplinas de Fotojornalismo, Escrita para a Web e Gestão de Comunidades, Redes Sociais e Ciberespaço na Faculdade de Tecnologia do Paraná. Fez parte da equipe editorial da Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura da UFPR durante o mestrado. Possui graduação em Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizando Mobilidade Internacional na Universidade do Algarve (UAlg) em Portugal durante a graduação. Tem experiência nas áreas de comunicação, assessoria de imprensa, telejornalismo e mídias sociais. Contato: arthurcfranco@gmail.com

Bruna Carolini Barbosa – Possui Mestrado (Bolsista CAPES) em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (2017). Doutorado (Bolsista CAPES/Araucária) em andamento no mesmo programa. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Colaboradora do projeto Histórias de Letramento: Investigando práticas de letramento locais/situadas e a relação com o processo de formação de professores de Língua Portuguesa. Membro

dos Grupos de Pesquisa/CNPq Formação e Ensino em Língua Portuguesa (FELIP-UEL) e Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas (DIALE /UENP). Professora colaboradora no curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná/UENP. Contato: bruhssora@gmail.com

Claudir Sales de Lima - É Doutorando em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias; Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (2016), ambos pela UNOPAR; Especialista em Administração de Marketing e Propaganda, MBA Executivo em Gestão Empresarial, MBA em Negócios Digitais, MBA em Vendas em Multicanais; Graduado em Marketing e Propaganda e em Teologia. É publicitário e professor universitário. Possui 30 anos de experiência mercadológica. Suas pesquisas direcionam-se à área de multimodalidade na propaganda. Participa do projeto de pesquisa "Ensino, tecnologia e linguagens: uma investigação dos aspectos teóricos e metodológicos para promoção dos letramentos digitas". Contato: claudir.lima@sercomtel.com.br

Cláudia Maris Tullio - É Doutora em Estudos da Linguagem (UEL) e Especialista em Metodologia do Ensino (UEPG). Possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1994) e graduação em Licenciatura em Letras - Habilitação Português pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2000). Seus trabalhos são voltados aos estudos da Linguagem (Linguística, Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da Língua, Análise do Discurso e Literatura) e aos estudos do Direito. Dentre os principais temas, pode-se citar gênero textual, Análise Crítica do Discurso, Construção da Identidade, Ensino de Línguas, Metodologia do Ensino da

Língua e da Literatura, intertextualidade, linguagem e redação jurídica. Atualmente, atua como Docente Adjunta da UNICENTRO. Contato: claudiatullio31@yahoo.com.br

Diná Tereza de Brito – Possui graduação em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (1976), graduação em Direito pela Universidade do Oeste Paulista (1996), pós-graduação em Direito em nível de Especialização em Direito Público, com ênfase em Direito Processual Penal, pela UNOPAR (1998) e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Concluiu, em abril de 2011, o Doutorado em Estudos da Linguagem, com a tese intitulada "Memória Jurídica: a linguagem processual dos crimes de estupro, sob a ótica da Estilística Léxica", na UEL- Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Dra. Edina Regina Pugas Panichi e co-orientação do Dr. José de Arimathéia Cordeiro Custódio. Atualmente, é professora na cadeira de Língua Portuguesa da UENP – Universidade do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Faz parte da ALACCOP- Academia de Letras, Artes e Ciências de Cornélio Procópio, na categoria de poeta, sendo a atual presidente desta entidade. Autora do livro: "Crimes contra a Dignidade Sexual: Memória Jurídica pela Ótica da Estilística Léxica", em conjunto com Edina Panichi, editado pela EDUEL, 2013. Contato: dinatb@uenp.edu.br

Ednéia de Cássia Santos Pinho – Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina (2006), especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2008), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Norte

do Paraná (2009), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2011) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística textual, Semântica Argumentativa e Produção Textual, na modalidade EAD e presencial. Atualmente, é professora colaboradora na Universidade Estadual de Londrina e professora do ensino médio na rede particular de ensino. Desenvolve estudos ligados ao ensino mediado pelas tecnologias, à evolução e à construção argumentativa dos anúncios publicitários, bem como à leitura de recursos persuasivos em textos multimodais em diferentes suportes. Contato: ediuel@yahoo.com.br

Edson Carlos Romualdo – Fez seu mestrado e seu doutorado em Letras, na área de concentração Filologia e Linguística Portuguesa, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Assis). Desenvolveu seu estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) desde 1993 e leciona a disciplina de Linguística nos cursos de Letras e EaD Letras e de Linguagem no curso EaD Pedagogia. Atua também como professor do Programa de Pós-Graduação em Letras, no qual desenvolve pesquisas e orientações nas linhas de Estudos do texto e do discurso e Ensino-aprendizagem de línguas. Nesta linha, coordena atualmente o projeto interinstitucional intitulado Gêneros discursivos, material didático e novas tecnologias. Integra dois grupos de pesquisa inscritos no CNPq: GEPOMI: Grupo de Estudos Políticos e Midiáticos e Linguagem e Direito. Contato: ecromualdo@uol.com.br

Eliane Vitorino de Moura Oliveira - Docente na Universidade Federal de Alagoas, no Curso de Letras – Língua Portuguesa/Campus de Arapiraca e no Curso de Pedagogia EaD/UAB. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com pesquisa na área de Sociolinguística Educacional. Especialista em Língua Portuguesa pela UEL, com capacitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade de Coimbra. Suas pesquisas se voltam para a área de ensino e aprendizagem de português pelo olhar da Sociolinguística Educacional e da Linguística Aplicada, em ensino e aprendizagem de Português Língua Materna e Português Língua Estrangeira (PLE). Participa dos projetos de pesquisa: Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas – FALE/UFAL; Descrição e análise linguística, literatura e texto – UFAL Arapiraca; Variação linguística e ensino – UEL Londrina. Atuou como Leitora do Brasil na Universidade de São Tomé e Príncipe entre 2014 e 2017. Atualmente, é Coordenadora do Curso de Letras – Língua Portuguesa UFAL Campus Arapiraca e Coordenadora Local do Programa Línguas Estrangeiras no Interior (PLEI/UFAL Arapiraca). https://orcid.org/0000-0002-0698-3795. Contato: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

Eliza Sheuer Nantes – Doutora em Estudos da Linguagem (2015), Mestre em Estudos da Linguagem (2005), Especialista em Língua Portuguesa (2000) e Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É Professora Titular na UNOPAR, Curso de graduação em Letras e Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (PPGENS/UNOPAR). Pesquisa na graduação e na pós-graduação com

os temas: ensino, linguagem, tecnologia, educação a distância, análise linguística, gêneros discursivos e plano de trabalho docente. Participa dos Grupos de Pesquisa: Linguagens, Tecnologia e Ensino, UNOPAR-CNPq e FELIP-Formação e Ensino em Língua Portuguesa, UEL-CNPq . Coordena os projetos de pesquisa Ensino, tecnologia e linguagens: uma investigação dos aspectos teóricos e metodológicos para promoção dos letramentos digitais? (UNOPAR/IC-FUNADESP). Contato: elizanantes@gmail.com

Guilherme Cantieri Bordonal – Possui graduação em História, Especialização em História e Teoria da Arte e mestrado em História Social, todos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professor de ensino superior da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria da história, pós-modernidade, cultura – Nietzsche – considerações extemporâneas, linguagem e história das ideias. Contato: gcbprofessor@gmail.com

Helena Maria Ferreira – Possui graduação em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (1993), graduação em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade de Uberaba (2010) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). Possui Curso de Especialização em Linguística pelo Centro Universitário de Patos de Minas, Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (1998) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Foi professora de Educação Básica nas redes municipal e estadual e coordenadora de área de Português

pela Prefeitura Municipal de Patos de Minas (1991 a 2000). Atuou como professora (1998 a 2010) e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas (2001 a 2010). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Lavras. É coordenadora de área do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – CAPES), pelo Curso de Letras/ UFLA. Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa). É vice-líder do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin. Atua como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – modalidade mestrado profissional (PPGE/UFLA). Tem interesse na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, Leitura/Escrita de textos multissemióticos, Textualização de produções multissemióticas, Ensino de Língua Portuguesa, Linguagens e Formação de professores. Contato: helenaferreira@del.ufla.br

Hertz Wendell de Camargo – Possui Doutorado em Estudos da Linguagem, UEL (2011); Mestrado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, UNICAMP (2006); graduações em Jornalismo, e Publicidade e Propaganda (1995). Atua no ensino superior desde 2002. É Professor adjunto do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), curso de Publicidade e Propaganda. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFPR. Foi vice-diretor da Editora da UFPR (2017-2019). Autor do livro MITO E FILME PUBLICITÁRIO: ESTRUTURAS DE SIGNIFICAÇÃO (Eduel, 2013, versão em e-book 2016) – finalista na categoria Comunicação do Prêmio Jabuti 2014. Possui experiência na área de Assessoria em Comunicação, com ênfase em Produção Editorial e Direção de Arte (texto, cria-

ção e planejamento gráfico). Em produção audiovisual possui experiência em Documentários, Videoarte e filmes de curta-metragem. Pesquisador das áreas relacionadas a Imagem, Imaginário, Antropologia e Consumo. Em seu currículo, as temáticas mais frequentes na contextualização da sua produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Mito e Mídia / Imaginário e Cultura / Antropologia do Consumo / Imagem e Narrativas Contemporâneas (Fotografia, Cinema, Televisão, Animação, Publicidade, Jornalismo, Humor Gráfico, Jogos Eletrônicos). Contato: hertzwendel@gmail.com

Jéssica Nágilla Hagemeyer – Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017). Foi aluna bolsista de Iniciação Científica no projeto "Processos neológicos em línguas de contato: descrição e confecção de vocabulários", e aluna voluntária de Iniciação Científica no projeto "Políticas Públicas e Direitos Fundamentais". Atualmente, é mestranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Contato: jessicahagemeyer@hotmail.com

José Nunes dos Santos – Possui graduação em Ciências Licenciatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (1990), graduação em Biologia Licenciatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (1994), mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (2013), doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2018). Atualmente, é professor de Ciências e Biologia da Rede Pública Estadual do Paraná – SEED. Contato: nunesvi@hotmail.com

Juliana Moratto – Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL. Mestre em Ensino pela UENP. Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática ela FAFICOP (UENP). Licenciada em Letras Vernáculas pela UNOPAR. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela UAB/UEPG. Especialista em Educação Matemática. Especialista em Ensino da Língua Espanhola. Docente no IFPR Campus Ivaiporã, atuando nas disciplinas de Língua Espanhola e Língua Portuguesa. Integra o Projeto ALib. Contato: juliana.moratto@ifpr.edu.br

Julianne Rosy do Valle Satil – Graduada em Letras Anglo-Vernáculas e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2005), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (2008) e Mestra em Estudos da Linguagem pela UEL (2015). Tem interesse em trabalhos relacionados à Análise de Discurso Francesa e Semântica do Acontecimento, principalmente, nos que se ocupam da designação dos nomes comuns e próprios dentro do espaço da cidade. É doutoranda do PPGEL-Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, sendo orientada pela Profª Drª Mariângela Peccioli Galli Joanilho. Foi docente do curso de Letras da UniFil – Centro Universitário Filadélfia e, atualmente, é educadora na rede estadual de educação do Estado do Paraná. Contato: juliannerosydovallesatil@gmail.com

Letícia Jovelina Storto – Realiza estágio de pós-doutorado em Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) sob supervisão de Beth Brait. Possui pós-doutorado em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob supervisão do prof. Dr. Gilmar Cruz. É doutora e mestra em Estudos da Linguagem e especialista em Língua Portuguesa pela Universida-

de Estadual de Londrina (UEL), sob orientação do prof. Dr. Paulo Galembeck. É graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela mesma instituição e em Letras Português/Espanhol pela Universidade Paulista (Unip). É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e no Mestrado em Letras (ProfLetras). É pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) Norma Urbana Culta, de São Paulo - NURC/SP (USP), Diálogos Linguísticos e Ensino - DIALE (UENP) e Estudos de Língua Falada (UFMS). ORCID: http://orcid.org/0000-0002-7175-338X. Contato: leticiajstorto@gmail.com

Marco Antonio Villarta-Neder - Professor Associado do Departamento de Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Lavras, em Lavras/MG. Doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa - UNESP-Araraquara, 2002, mestre em Linguística Aplicada (Ensino-aprendizagem de língua materna - UNICAMP, 1995) e licenciado em Letras (Português/Inglês, UNITAU, 1987). Atua na Graduação, principalmente no Curso de Letras, tanto na modalidade presencial, quanto na Educação a Distância. Atua na Pós-Graduação Stricto Sensu, como membro do corpo docente permanente do mestrado acadêmico em Letras, do Mestrado Profissional em Educação e do mestrado em Ensino de Ciências e Educação Ambiental, todos da Universidade Federal de Lavras. Tem publicações e experiência em projetos na área de Letras, com ênfase em Filosofia da Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada, atuando, sempre sob um viés de discussão dos sentidos, principalmente nos seguintes temas: discurso, sentido, silêncio, Círculo de Bakhtin, linguagens não verbais, linguística, cinema, audiovisual, contextos multissemióticos, realidade aumentada, realidade virtual, leitura, produção es-

crita, metodologias ativas e formação de professores. Líder do Grupo de Pesquisa GEDISC (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin) – Universidade Federal de Lavras. Membro dos Grupos de Pesquisa: TEXTUALIZA (vice-líder, UFLA); GAMPLE (Grupo Acadêmico Multidisciplinar: Pesquisa Linguística e ensino – UNESP – São José do Rio Preto); GED – Grupo de Estudos Discursivos – UNESP–Assis. É membro da Red de Instituciones de Educación Superior de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Contato: villarta.marco@ufla.br

Mariana Munaretto Guzzo – Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Fotografia pelo International Center of Photography (2016), pós-graduada em História Social da Arte pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012) e graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010). Participa do grupo de pesquisa ECCOS (Comunicação, Consumo e Sociedade), da UFPR, que busca promover o debate interdisciplinar e interinstitucional sobre o consumo como um fenômeno multidimensional. Tem experiência nas áreas de reportagem, assessoria de imprensa e fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura e educação. Contato: mari.munaretto@gmail.com

Marilu Martens Oliveira – Tem doutorado e pós-doutorado em Letras (UNESP- Literatura e vida social), mestrado em Letras (UEL- Literaturas vernáculas). Especialização em Língua Portuguesa: descrição e ensino (FAFI/ UENP). Graduação em Letras Franco-Portuguesas (FAFI/UENP), em Direito (UEL), em Pedagogia (Dom Domênico). Professora titular,

aposentada, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mas ainda atuando nos Programas de Pós-Graduação. Professora aposentada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Docente no programa de mestrado profissional da UTFPR- Londrina (PPGEN). Tem experiência nas áreas de Letras, Pedagogia, Arte, com ênfase em Literatura e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente; incentivo à leitura e formação do leitor; literaturas (brasileira, portuguesa, comparada, infantojuvenil), história e memória; teatro; interartes; filme noir/romance noir; MPB; Gil Vicente; Ariano Suassuna; Chico Buarque de Hollanda. Contato: yumartens@hotmail.com

Natália Rodrigues Silva do Nascimento – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Federal de Lavras/UFLA, na linha de pesquisa: Objetos Culturais e Produção de Sentidos. Bolsista do Programa de Apoio à Pós-graduação da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Graduada em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras/UFLA. Membra do Grupo de Pesquisa GEDISC (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin) – Universidade Federal de Lavras/UFLA. Atua como colaboradora da pesquisa: Entre o discurso e a vida: enunciados concretos no/sobre o Círculo de Bakhtin. Tem interesse nas áreas de Filosofia da Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: Círculo de Bakhtin, discurso, sujeitos, escrita, leitura, ensino, revisão textual, linguagens, sentidos, gêneros discursivos, enunciados sincréticos, enunciados verbivocovisuais. Contato: natalia.nascimento1@estudante.ufla.br

Sônia Berveglieri – É mestra em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É professora efetiva da Escola Profa. Marietta Ferraz de Assumpção e da FAPEPE – Faculdade de Presidente Prudente. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Linguística e Produção de Textos, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, língua portuguesa e letras. Contato: soniabervegliere@hotmail.com

Vanessa Hagemeyer Burgo – Possui pós-doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017), doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2009), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Londrina (1999). Atualmente, é docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise da Conversação, Linguística Aplicada, Interação Verbal, Marcadores Discursivos, Procedimentos de Preservação da Face, Polidez e Atenuação. Contato: vanessahburgo@hotmail.com

Vinicius Comoti – Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná (2019); Especialista em Cinema, ênfase em Produção pela Faculdade de Artes do Paraná (2014); Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2012). Contato: vcomoti@hotmail.com

Wagner Corsino Enedino – Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestrado em Estudos Literários pela UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara, Doutorado em Letras pela UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto e Pós-Doutorado pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Também atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Mestrado e Doutorado), na FAALC – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação – na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, Literatura Brasileira, Teatro e Dramaturgia, atuando especialmente nos seguintes temas: Plínio Marcos, Nelson Rodrigues, Teatro sul-mato-grossense, Dramaturgia paraguaia, Drama em Literatura Inglesa, Literatura Comparada, Estudos Culturais, Estudos da Subalternidade, Teatro Brasileiro Contemporâneo, Identidade e Dramaturgia. Contato: wagner.corsino@ufms.br

Wagner Rosa – Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2016). Mestre em Educação (2009) e Bacharel em Artes Cênicas – Habilitação em Interpretação Teatral (2005) pela mesma instituição. Pedagogo (Licenciatura Plena) pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus – ISEAP (2015). É professor da Faculdade de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da Universidade

Estadual de Maringá – UEM. É integrante do Conselho Acadêmico do Curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá – UEM. É professor, coreógrafo e encenador no Projeto de Extensão Corpo em Movimento Dança/Teatro na mesma instituição. Tem experiência na área de Artes Cênicas, com ênfase em Encenação Teatral e Concepção Coreográfica, atuando principalmente nas linguagens artísticas do Teatro e da Dança. Contato: wrprof@gmail.com

SYNTAGMA