


AS LEITURAS
FÍLMICA
E LITERÁRIA
COMO
POSSIBILIDADE
DE APRECIÇÃO
ESTÉTICA
DO FILME
AO LIVRO



Ismael Sousa

BOOK TITLE



BOOK TITLE

**AS LEITURAS FÍLMICA
E LITERÁRIA COMO
POSSIBILIDADE DE
APRECIÇÃO
ESTÉTICA DO FILME
AO LIVRO**

A. ISMAEL L. DE SOUSA

Copyright © 2021 Antonio Ismael Lopes de Sousa

Todos os direitos reservados.

ISBN: 978-65-00-29102-5

DEDICATÓRIA

Dedico esta construção ao meu pai, Manoel Rocha e à minha mãe, Maria das Graças, por me trazerem à vida e por todo o incondicional apoio a mim dispensado.

Dedico a Jesus Cristo, o Histórico, que nasceu em Nazaré e a quem Reza Aslan chama de Zelota, engajado politicamente, revolucionário, zeloso, amoroso e um cidadão de fato, a quem busco seguir e ser à imagem e semelhança.

CONTEÚDO

Agradecimentos...

Apresentação...

1 As leituras fílmica e literária...

2 A formação do espectador...

3 A formação do leitor...

4 Lendo três imagens fílmicas...

5 Propostas com as imagens...

6 A caracterização dos personagens...

7 Proposta considerando os personagens...

8 Para além das imagens e dos personagens...

Sobre o autor...

Referências...

AGRADECIMENTOS

Na obra *A Memória Coletiva*, Maurice Halbwachs afirma que todos nós “somos apenas um eco”. Assim, agradeço a cada um daqueles que reverberaram (e reverberam) na minha memória e fazem parte da minha construção enquanto ser humano.

APRESENTAÇÃO

Hoje, mais do que nunca, reconhece-se as artes como formas de conhecimento do real pautadas, acima de tudo, por uma condição de resistência. A literatura e o cinema, entre outras modalidades artísticas, nos oferecem novos ângulos de compreensão de nosso mundo e de nós mesmos. A percepção da nossa humanidade, portanto, de nossa fragilidade, não esconde a noção da grandiosa potencialidade humana contemplada no fazer estético. Portanto, adentrar o universo da arte é se lançar sempre em busca de respostas para o nosso estar no mundo, traduzido em suas diferentes percepções e linguagens. Essa é a trajetória percorrida por Antonio Ismael Lopes dos Santos na sua obra *As leituras fílmica e literária como possibilidade de apreciação estética do filme*, o desejo de se lançar nos meandros da arte a fim de problematizar e encontrar respostas sobre si e sobre o outro que o ajude a entender e compartilhar o seu tempo e espaço. Sem que considere privilegiar uma arte em detrimento de outra, mas compreendendo as especificidades da construção signífica presente em cada meio semiótico, Ismael se lança na direção da produção de conhecimento acerca dos diferentes modos de significar construído pela literatura e pelo cinema, junto com teóricos eternos e contemporâneos e sua experiência de mundo, de que nos fala Paulo Freire, desvelado pelo seu olhar técnico e humano, e nos apresenta a leitura de três imagens e sobre três personagens do filme *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e seus respectivos trechos no livro *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005). Assim, entrelaçam-se nessa caminhada, a literatura, dando ênfase à fruição estética, sob a perspectiva do letramento literário, formação da leitura e estrutura literária e a cinematografia, ressaltando-se abordagens estéticas, fenomenológicas e filosóficas, desenvolvendo o letramento literário, assim como aspectos mais técnicos dessa arte. Porém, Ismael, com os olhos sempre voltados para a importância da

construção do sensível, volta-se, ainda, para as possibilidades de abordagens envolvendo o cinema, a literatura e a educação. Nessa seara, destaca-se o que chama de Apontamentos com o uso de imagens na sala de aula e Outros apontamentos com Redemoinho e O Mundo Inimigo, constituídos por ideias, estratégias e inspirações que, muito gentilmente, compartilha com estudiosos, que anseiem apenas o conhecimento de uma teoria específica que lhe permita apurar a sua fruição estética, quanto com educadores, que possuam o objetivo de construir conhecimento a partir das possibilidades oferecidas pelas artes na perspectiva do ensino. Assim, só nos resta aceitar o convite de Ismael e caminhar ao seu lado, penetrando nas sinuosidades das artes literária e fílmica, na certeza de que podemos juntos construir um conhecimento baseado no respeito e no afeto. Um forte abraço e boa leitura!

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

Doutora em Literatura Comparada (UFMA) e Professora da
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

1 AS LEITURAS FÍLMICA E LITERÁRIA COMO POSSIBILIDADE DE APRECIÇÃO ESTÉTICA DO FILME AO LIVRO

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

(TODOROV, 2012, p. 23-24).

[...]

O cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética [...] É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma ideia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio das

quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as resignificamos e expressamos.

(TEIXEIRA; LOPES, org., 2014, p. 10).

[...]

Porque o cinema é arte coletiva, é partilha do sensível, é pelear por uma vida melhor e mais bela para as coletividades humanas, juntos filmamos, criamos, registramos. Porque o cinema é reinventar olhares e mundos em invenções coletivas, sem descuidar das ideias, das afeições e dos fazeres particulares, o cinema inspira e transpira.

(TEIXEIRA et. al, 2017, p. 17).

As abordagens clássicas, especialmente em literatura, na sala de aula, têm contribuído para que as experiências artísticas adquiram um caráter que muito se aproximam da mecanicidade (TODOROV, 2012). Como exemplo, há atividades como ler um livro ou ver um filme para construir um determinado trabalho e obter notas; realizar uma leitura “por obrigação” ou em prol do cumprimento de atividades específicas; bem como outras atividades em que a “pedagogização”, nos termos de Arroyo (2014) e Almeida (2014, 2017), orienta o uso de filmes executados em sala de aula etc.

Nesse contexto, abordagens em literatura e leitura literária, como em Eagleton, Todorov, Cosson, Jouve, Zilberman, Lajolo, Jauss, Iser, Pellegrini etc., têm chamado a atenção para a necessidade de superação de formatos que ora desvalorizam/desestimulam o ato de ler, ora desconsideram/minimizam a própria grandeza do leitor nesse processo ou, nos termos de Todorov (2012), distancia a literatura da vida. Por outro lado, os estudos de Almeida, Castro (org.), Miguel Lopes (org.), Arroyo, Duarte, Pimentel, Fresquet, Daniel Marcolino de Sousa etc., apontam, de um lado, a riqueza da arte cinematográfica e, de outro, o desgaste que acomete o cinema quando, desconsideradas as suas infinitas possibilidades, essa arte é aprisionada às teias do currículo, como nas atividades em que seu uso é apenas um pretexto para alcance de nota, um “descanso” da atividade docente, mero auxílio de um conteúdo

ou até mesmo para entretenimento em um horário ocioso.

Isto posto, enveredei essa abordagem para a direção da fruição estética, do gozo artístico ou, como postulado por Rancière (2009b), para a partilha e experiência do sensível e suas implicações no inconsciente estético, alternativa que considero ter um caráter menos maçante/fastidioso, e com possibilidade de ampliação do gozo estético, do senso crítico e da problematização da arte, aumentando as possibilidades de formação e apreciação dos recursos artísticos.

2 A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR: do ver cinema ao letramento cinematográfico

Ao evocar a “acuidade do olhar” e “um desejo de investigação e de descoberta”, Aumont (2004, p. 50-51) destaca a ideia do “olhar variável” e sua funcionalidade perante uma cena/imagem nos âmbitos da cinematografia e da fotografia. O autor busca compreender as mudanças que se dão na atividade do olhar, oportunizadas pelas mais distintas influências correlacionadas às mudanças do fazer artístico e dos meios de se conceber a arte. Para Aumont (id., p. 50), esses novos empreendimentos artísticos contribuíram para que a “função inteira do olhar” se modificasse. Por isso, o autor ressalta que

olhar a natureza ‘tal como ela é’, isso se aprende. A questão não é a de uma objetividade qualquer: nada mais irreal, em certo sentido, do que os arco-íris de Constable, as nuvens de Dahl ou Delacroix, para não falar de Turner. Mas, nesse esforço para apreender, a um só tempo, o momento que foge e compreendê-lo como momento fugidio e qualquer – para se livrar do ‘instante pregnante’ –, o que se constitui é o ver: uma confiança nova dada à visão como instrumento de conhecimento, e por que não de ciência. Aprender olhando, aprender a olhar: é o tema, também gombriachiano, da ‘descoberta do visual pela arte’, da similitude entre ver e compreender. O tema do conhecimento pelas aparências, que é o tema do século XIX, e o do cinema (AUMONT, 2004, p. 51).

Essa relativa preocupação de Aumont (2004) faz sentido diante de um mundo cada vez mais globalizado e com recursos tecnológicos em expansão, fato que Carrière (2006) denomina como “efervescência técnica”, em referência às

possibilidades da linguagem e o potencial mobilizador do cinema no mundo pós-moderno. Segundo ele,

o cinema desempenhou um papel insubstituível na exploração de associações. Em primeiro lugar, porque vive exclusivamente de associações: entre imagens, emoções, personagens. Mas também porque sua técnica e sua linguagem particulares permitiram que ele empreendesse notáveis viagens exploratórias, as quais, sem que nós a percebêssemos, influenciaram todas as artes próximas, talvez até mesmo nossa conduta pessoal (CARRIÈRE, 2006, p. 34).

Corroborando com esse pressuposto, Mitterrand (2019, p. 22) ressalta que o cinema sugere e une diversos formatos de “uma verdade e de um sentido”: seja uma narrativa, uma organização temporal, “uma vivência íntima dos agentes e pacientes do acontecimento, um espaço material socializado com a própria rede de sobredeterminações”.

Essa potencialidade da arte cinematográfica, por sua vez, tem despertado, especialmente nos últimos tempos, para a incidência de estudos que contemplam a cinematografia desde vieses sociológicos, filosóficos, antropológicos, artísticos, semiológicos até linguísticos, como no caso do letramento cinematográfico. Antes de tratar do tema letramento cinematográfico, destaco duas importantes perspectivas em cinema que contribuem tanto para lançar luz sobre as intencionalidades das abordagens nessa área quanto para chamar a atenção para os estudos com vistas a uma maior fruição estética dessa arte: a primeira, sobre a relação entre cinema e educação; a segunda, acerca da busca por uma observação mais crítica, mais emancipada e mais atenta do cinema, ou, em outras palavras, a “acuidade do olhar”, de que fala Aumont (2004), por parte do espectador.

Estudiosos como Fresquet (2017), Duarte (2009), Teixeira e Lopes (org., 2014), Almeida (2014, 2017), dentre outros, têm envidado esforços em trabalhos sobre a temática que engloba cinema e educação, especialmente na direção de

que: a) não haja decréscimos no potencial da cinematografia, notadamente ocasionados por circunstâncias por atitudes como relegar o cinema ao “não-lugar” na escola (SOUSA, 2017); b) não se desconsidere ou ignore as inúmeras possibilidades da arte cinematográfica como propiciadora de formação, inclusive com altos benefícios no âmbito educacional (ALMEIDA, 2014; 2017); e c) o filme não seja reduzido a um mero e eventual recurso de serventia auxiliar ao ofício docente, já que as experiências com a cinematografia (dentro ou fora da escola) devem ser, primordialmente, na condição de arte (ARROYO, 2014).

Para Fresquet (2017), a determinação do cinema deve considerar sua consistência de sensibilidade e criatividade. Para a autora, a escola deve ser um “espaço de comunicação e troca de aventuras intelectuais, afetivas e sensíveis” (p. 96) e incorporar “práticas de emancipação intelectual, ética e estética” (p. 112), com o uso do cinema.

Já para Duarte (2009), a concepção do cinema ocorre de um ponto de vista mais sociológico, a começar pela discussão da máxima apregoada por Bourdieu (1979) sobre a “competência para ver”, ou seja, “uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica” (DUARTE, 2009, p. 13). Compreendendo o cinema como prática social, já que seu sentido está diretamente relacionado com a conjuntura em que ele é assistido ou produzido, Duarte (2009) entende que a arte cinematográfica agrega vários contratos sociais, como os que se referem a gênero e sexualidade, política, religião, culturas etc. Por isso, segundo a autora, “ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam” (p. 107).

Não obstante as contribuições de abordagens pedagogizadas, cumpre destacar as prestigiosas concepções de cinema como uma arte dotada de sentidos e significados, que forma e deturpa, que problematiza e simplifica, que é autônoma e subordinada, que é “culto à arte”, mas também é um “culto à

ciência”, como bem lembra Xavier (2017, p. 111). Esses enfoques tendem a trazer para o primeiro plano a própria capacidade e pujança das artes.

Para Rancière (2009a, p. 11-12), as artes estão inseridas no âmbito da estética que, segundo ele, é uma área que “não designa a ciência ou a disciplina que se ocupa da arte”, mas sim “um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento”. Por isso, presumivelmente, há nessa seara “um regime de pensamento da arte em que o próprio da arte é ser a identidade de um procedimento consciente e de uma produção inconsciente, de uma ação voluntária e de um processo involuntário” (p. 30).

Ao experienciar o sensível, segundo Rancière (2009b, p. 16), é possível “tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”. Desse modo, conforme o autor, o universo artístico pode suscitar questões que vão desde “a autonomia da arte ou submissão política” (p. 26), já que

as artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base (RANCIÈRE, 2009b, p. 26).

Também nessa direção, Jameson (2006, 157) entende que o modo como uma obra artística refere-se, seja involuntária ou inconscientemente, a uma determinada conjuntura social, forma o alicerce que, inevitavelmente, serve para estruturar a ideia de uma arte engajada politicamente. Ainda segundo o autor, é exatamente esse o motivo pelo qual as produções que não se originam nos países de Primeiro Mundo são, reiteradamente, “capazes de ser mais situacionais, mais

alegóricos do destino nacional e, de fato, da miséria nacional, do que seus equivalentes primeiro-mundistas” (p. 157). Jameson (2006, p. 153) explica que

a dominação cultural do pós-moderno [...] é, não obstante, duplamente assegurada tanto por meio da criatividade interna quanto da influência externa. Em outras palavras, a onipresença das imagens comerciais norte-americanas (publicidade, filmes, televisão e, principalmente a tecnologia de tais imagens) só pode ter o efeito de superar as formas locais e as tradições nacionais, especificamente as culturas e linguagens regionais. Mas as formas pós-modernas são geradas internamente por meio de uma situação compartilhada ou comum: o confronto com a pós-modernidade econômica e social em todos os seus bons e maus sentidos.

Seja como expansão das potencialidades linguísticas (cujo foco é ressaltar a própria linguagem cinematográfica enquanto meio de formação e comunicação), uma experiência do sensível que, se partilhada, nos termos de Rancière (2009b), fornece subsídios para o pensamento e a ação sobre o (in)visível, (in)dizível, que impulsiona à (não)subversão e outras práticas políticas e sociais etc., seja para ampliar as possibilidades formativas e de fruição estética, as perspectivas em letramento cinematográfico acenam na direção do (re)conhecimento da arte cinematográfica como uma ferramenta complexa, dotada de múltiplos recursos e com uso produtivo dentro ou fora do âmbito educacional.

De fato, nos últimos anos, no Brasil, o aumento no número de trabalhos sobre letramento cinematográfico e adaptação cinematográfica em consonância com a educação demonstra tanto a relevância dos temas como a sua efetividade quando aliados ao ensino e aprendizado.

No trabalho intitulado *Na Lousa Um Filme: uma revisão integrativa sobre experiências de letramento cinematográfico na educação brasileira*, notamos que houve, especialmente a partir de 2015,

um crescimento significativo nas pesquisas sobre os efeitos do cinema enquanto possibilidade de letramento. Apesar do número “incipiente de trabalhos sobre a relação do cinema com a educação”, há uma concordância, nos estudos, sobre o fato de que a arte cinematográfica figura “como uma rica possibilidade a mais à disposição dos educadores” (SOUSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p. 268). Também nesse sentido, foi possível observar que “as muitas possibilidades do cinema despertam para a necessidade de que propostas de relacionar uma arte, como no caso da cinematografia, com a educação sejam concebidas por perspectivas mais abrangentes”, para melhor apreciação dessa arte (SOUSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p. 271).

Já no estudo *Adaptação Cinematográfica como Estratégia para o Ensino de Literatura no Ensino Médio: uma revisão integrativa*, buscamos pesquisas que correlacionavam as potencialidades do filme adaptado à educação e o ensino de literatura. Nesse sentido, cumpre ressaltar a baixa exploração, por estudos, no que tange especificamente sobre a relação cinema e ensino de literatura no Brasil. Por outro lado, identificamos

um considerável número de trabalhos científicos que abordam os benefícios dos recursos cinematográficos quando inseridos no ambiente escolar. Tais recursos atendem aos mais diversos objetivos, já que a arte, dada sua complexidade e grandeza, pode atuar em várias áreas da vida humana, especialmente naquelas responsáveis pela criatividade, pelo pensamento e pela emoção (LIMA, SOUSA, CARVALHO, 2021, p. 324).

Na seara dos estudos sobre adaptação cinematográfica relacionada à educação, também notamos que

dentre as ideias propostas pelos autores, merece destaque o uso do filme como estímulo à leitura da obra escrita, como se dá a transposição de elementos literários para as telas e as vantagens de experimentar o cinema em sala de aula [...] os trabalhos analisados também abordam os benefícios que a arte, da qual o

cinema faz parte, pode trazer quando inserida no contexto escolar. Nesse caso, o cinema é visto como um recurso que possui um repertório diversificado de possibilidades, capaz de fornecer subsídios que tornam o ensino e a aprendizagem mais ricos e proveitosos (LIMA, SOUSA, CARVALHO, 2021, p. 242).

No cerne de um momento em que Rojo (2012, p. 11) advoga o que denominou de “pedagogia dos multiletramentos”, é cada vez mais importante que a escola procure contemplar o vasto rol de “diversidade cultural e de linguagens” que existe dentro e fora desse ambiente. Para Rojo (2012, p. 11), a ideia é agregar as atividades educacionais com os multiletramentos, de modo a favorecer a “diversidade cultural”, a “diversidade de linguagens”, o “plurilinguismo”, a “multissemiose” etc.

Por sua vez, essas habilidades decorrentes da aquisição dos letramentos múltiplos conduzem no rumo da utilização dos mais diversos tipos de linguagens, dos recursos midiáticos, tecnológicos e audiovisuais, preparando alunos (e não alunos) para enfrentar situações em “diferentes contextos” (ROJO, 2012, p. 13-21). Essas conjunturas, segundo Rojo (2009, p. 106-107), se dão em função das mudanças ocasionadas pela globalização e outros fatores sociais, que

fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

De acordo com Vieira (2015, apud CAVALCANTI JÚNIOR, 2018, p. 12), o cinema é uma arte “cuja mobilidade e facilidade criadora para lidar com essas múltiplas semioses multiplicaram cada vez mais o uso da linguagem multimodal, que tende a se tornar dominante”. Esse fenômeno deve-se ao fato de que a linguagem do cinema é composta de “palavras,

imagens, cores, sons e movimentos, característicos dos suportes tecnológicos” (CAVALCANTI JÚNIOR, 2018, p. 12).

Por isso, Cavalcanti Júnior (2018, p. 12-13) explica que,

... dado o caráter multimodal e referencial do cinema, seus elementos constitutivos como, roteiro, fotografia, trilha sonora e referências a outras formas de arte e expressão, podem ser utilizados para atrair o jovem para a literatura por meio da construção de referências visuais e análise das diferentes possibilidades narrativas próprias dos textos literário e cinematográfico, criando uma zona de interseção entre as duas linguagens e servindo como uma ferramenta de incentivo à leitura, especialmente do texto literário [...] o trabalho com o texto literário relacionado aos elementos inerentes ao cinema, como sua composição visual, trilha sonora, figurinos, desenvolvimento do enredo, apresentação dos personagens e fotografia pode tornar o contato com a literatura mais prazeroso, ou seja, faz-se necessário a mediação da leitura por meio da criação de uma zona de interseção entre a linguagem literária e a cinematográfica, uma vez que esta última possui fortes elementos multimodais e referências ao universo cultural em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Nesse aspecto, o letramento cinematográfico compreende um ensino e aprendizado que busca despertar no espectador/apreciador do cinema uma postura mais criteriosa naquilo que tange à ampliação de percepções e habilidades sobre essa arte, como leitura crítica, visão acurada, compreensão sobre técnicas de filmagens, conceitos, intencionalidade da narrativa etc. Isso contribui para o deslocamento do papel de mero espectador passivo para ativo, de modo que a arte cinematográfica figure tanto como uma possibilidade de fruição artística (COUTO, 2017, p. 19-20), como também, nos termos de Almeida (2014, p. 6), “tela, janela e espelho”, isto é, formação e reflexão sobre o eu, sobre o mundo, sobre as realidades, seja para concordar, questionar, problematizar.

Por esse motivo,

(...) é necessário criar, nos tempos e espaços escolares, dispositivos, atividades, projetos e práticas mediante os quais nossos educandos possam desaprender e aprender com o cinema. Desaprender, porque muitos deles já chegam à escola com o olhar, uma perspectiva, uma compreensão, um gosto produzido pelo consumo rápido, do repetitivo, do descartável que lhes é imposto cotidianamente, das mais variadas formas, pelas imagens veiculadas pela mídia, pela publicidade, pelo cinema e pelo vídeo de puro consumo. (...) se levarmos à escola o mesmo cinema, as mesmas linguagens, aparatos e práticas a que já estão expostos, estaremos apenas reforçando e alargando-o, em processos de restrita reprodução. Ao contrário, entendemos que a escola e a arte na escola deveriam ampliar, interrogar, interpelar a experiência e o que as crianças e os jovens já trazem consigo, fazendo-os desaprender para aprender algo novo, distinto. Como simples reprodução do mundo midiático, a escola não tem sentido, não é necessária. (RAMOS; BRAGA; TEIXEIRA, 2010, p. 35).

Dado o fato de que “o cinema enquanto direito, se efetivará, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do texto fílmico” (COUTO, 2017, p. 48), o letramento cinematográfico significa, portanto, um importante passo na direção de uma compreensão mais aprofundada dos recursos que compõem e permeiam a cinematografia.

3 A FORMAÇÃO DO LEITOR: do ato da leitura ao letramento literário

De ascendência burguesa, a leitura, no cerne dos países capitalistas, tendeu (e tende) a avantajar-se sobre a oralidade e assumir o protagonismo no que tange ao conhecimento valorizado. Além disso, aliado à literatura, “o material impresso socialmente mais prestigiado” no Brasil, conforme afirma Zilberman (2012, p. 8-9), esse ato (a leitura) normalmente ocorre com fortes traços elitistas, segue o curso da “reprodução cultural”, de que fala Bourdieu (2015), e se torna um bem praticamente privativo da elite e da classe média brasileira, como demonstrado por Souza (2018).

Nessa seara, Souza (2018, p. 15) explica que a classe social com maior renda, ao “comprar” um tempo mais prolongado para que os filhos se dediquem aos estudos, reproduz os “privilégios, sejam eles positivos ou negativos”. Outrossim, continua afirmando Souza (2018, p. 15-16), o “aproveitamento do ensino na escola exige uma vivência prévia, no ambiente familiar, de incentivos emocionais e morais”, condição que, segundo o autor, nas classes populares – na qual os integrantes têm a necessidade de trabalhar e estudar desde os 12 ou 13 anos de idade – indica que a “injustiça começa no berço e fica evidente aos 5 anos de idade, quando uns chegam à escola como vencedores e outros como perdedores”.

Situado na periferia do capitalismo e amargando a oitava posição entre os países do mundo com mais analfabetos, o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo. Além disso, 1% da população mais rica concentra a maior parcela total da renda existente, aproximadamente 30% da renda total brasileira (MOREIRA, 2019, p. 26), cerca de 20% da população pertence à classe média, 2% à elite e em torno de 78% dos brasileiros pertencem à classe popular (SOUZA, 2018, p. 22). Nessa seara

de infortúnios sociais, com bem lembrado por Zilberman (2012, p. 8), “o campo da leitura apresenta-se, simultânea e surpreendentemente, não ocupado e já devastado”.

Nesse sentido, o exercício da leitura, portanto, confere ao leitor uma “função social, para qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 24). Uma das implicações dessa condição, segundo as autoras, é o fato de que a “necessária desenvoltura” da “habilidade de ler” por parte de algumas pessoas reforçou a exigência do seu ensino nas escolas (p. 24). Ainda segundo Lajolo e Zilberman (2019, p. 27),

se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita só se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existem o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura, enquanto prática coletiva, em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação [...] a leitura apresenta particularidades concretizadas na conceituação do leitor. Este se configura como sujeito dotado de reações, desejos e vontades, a quem cabe seduzir e convencer.

Em um Brasil profundamente marcado pela desigualdade social, a leitura para cerca de 78% da população, que é pobre ou miserável, normalmente se efetiva, em grande parte, nas muito desgastadas escolas públicas, ou, como ressalta Lajolo (2002, p. 7), “na chamada escola da vida”, por meio da “leitura do voo das arribações que indicam a seca”. Isso ocorre, segundo a autora, porque

ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive [...] como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o circo: lê-

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como
possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (LAJOLO, 2002, p. 7).

Para além das questões econômicas e de desigualdade social que assola a população brasileira, cumpre também ressaltar a permanência do que Lajolo (2015, p. 14) chama de “políticas educacionais equivocadas”, que tendem a buscar soluções imediatas e fora da realidade do país, fortalecendo ainda mais a reprodução cultural de que fala Bourdieu (2015) e, conseqüentemente, a manutenção do status quo da elite e da classe média no Brasil. Para a autora, esses equívocos normativos da educação devem-se ao fato de que o que há,

para o professor, é um script de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: a leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para platéias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, ou então pesquisas como a que aqui está sendo comentada (LAJOLO, 2002, p. 15).

Como consequência, essa postura afastada do real, além de conferir estranheza ao texto e à atividade de leitura, também desestimula tal prática, uma vez que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 2002, p. 15). Do outro lado, o que se busca é, portanto, uma educação que vise, dentre outros resultados, um ensino de qualidade, que corrobore para tornar a democracia um bem acessível a todos e que se apresenta como

“um sistema alcançável e exequível” (ZILBERMAN, 2012, p. 54). Tal conquista, por sua vez, tem muita relação com o nível de leitura e de conhecimento que cada cidadão acessa.

Sobre a prática de leitura, Jouve (2002, p. 17) explica que se trata de uma “atividade com várias facetas [...] complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Para ele, a leitura é,

antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos (JOUVE, 2002, p. 17).

Sobre os impactos desse ato na vida prática das pessoas, Jouve (2002, p. 123) entende que há dois macros propósitos: influenciar e divertir. Assim, segundo ele, se a leitura “é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” e que essa prática, visível e imediatamente, influencia o leitor, seja para distraí-lo ou entretê-lo. Mas além disso, ressalta Jouve (2002, *ibid.*), não se pode descuidar dos aspectos estratégicos que acompanha os mais diversos textos, que ocultam, sob o manto de “desafios de prazer explícitos (emocionar e distrair)”, “verdadeiros desafios performativos (informar e convencer)” (p. 123). Em suma, a leitura, no que se refere à sua performance, “nunca é uma atividade neutra” (JOUVE, 2002, p. 125).

Nesse sentido, é com o fito de ampliar as possibilidades de leitura, o letramento literário, pelas vias de “uma configuração especial” (COSSON, 2020, p. 12), empenha-se em novos e mais efetivos métodos de introdução e desenvolvimento do ato de ler. De acordo com Cosson (2020, *ibid.*),

o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do

uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade [...] busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

Nessa mesma direção, Zilberman (2012, p. 171) explica que há mais de dois mil anos os livros direcionados aos alunos “privilegiava o estudo da linguagem verbal”. Rompendo com esse paradigma, o letramento mudou as direções do ensino e incorporou o “saber linguístico”. Por isso, de modo geral, como ressalta Cosson (2020, p. 47), na perspectiva do letramento literário, o “ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário”, uma vez que “é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela”.

Na prática, com vistas ao exercício do letramento literário, Cosson (2020) propõe uma “sequência básica” e uma “expandida”, ambas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a leitura integral do texto literário. O autor parte da motivação à leitura até o feedback, notadamente realizado pelo docente, ao término da leitura. A sequência básica, por sua vez, é composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação corresponde ao primeiro passo e seu objetivo consiste em “preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2020, p. 54). Em seguida, a introdução, conforme Cosson (id., p. 57), corresponde à etapa em que o professor repassa informações, aos alunos, sobre o autor e a obra. Dentre as mais diversas formas para o desempenho dessa etapa, o autor sugere a criação de “círculos de leitura”, a “apresentação física da obra”, “ir à biblioteca para retirada do livro diretamente da estante” (p. 60) etc. Finalmente sobre essa fase, Cosson (id., p.

61) lembra que a ideia é que a “introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. Sobre a etapa de leitura, a depender do tamanho da obra, pode ser realizado dentro ou fora da escola (COSSON, 2020, p. 62). Além de indicar que o docente pode realizar em sala de aula a leitura de um capítulo ou trecho de capítulo, para “microanálise de recursos expressivos”, Cosson (id., p. 63-64) também sugere que o professor faça o acompanhamento da leitura “por meio dos intervalos”, ou seja, uma ocasião em que ele ajuda os alunos a resolverem/minimizarem as questões e os problemas que encontraram no texto. Por fim, a interpretação ocorre “com o que somos no momento da leitura” e, por isso, “por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo social” (COSSON, 2020, p. 65), uma vez que

o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2020, p. 65).

De modo semelhante, a sequência expandida, se utiliza de todas as etapas da sequência básica e contextualiza a obra sob variadas perspectivas. Além disso, examina a obra com mais critério, inclusive propondo uma segunda interpretação (uma (re)leitura mais analítica da obra).

Outra estratégia significativa indicada por Cosson (2020a, p. 177) são os círculos de leitura. O autor explica que tais atividades conferem aos alunos a “oportunidade de construir sua

própria aprendizagem por meio de reflexão coletiva”, bem como maximiza as habilidades de leitura e os conhecimentos literários, além de inúmeras “habilidades sociais” e “competências linguísticas”. Além desses benefícios, Cosson (2020a, *ibid.*) acrescenta que os círculos facilitam no desempenho do “alto raciocínio” e no “domínio da escrita”, fatores que contribuem para incorporar à “formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação”.

Na esteira da educação, o letramento literário segue o curso da vida. Por isso, não se condiciona às paredes da escola, instituição a quem cumpre o ofício de favorecer e fortalecer esse modelo de aprendizagem, já que faculta a apropriação e a internalização daquilo que é estranho, externo (COSSON, 2020, p. 172). Nessa mesma direção, Lajolo (2002, p. 7) entende que, para além dos muros da escola, a leitura se constitui e se expande intermitentemente e, é em um “espiral quase sem fim” que, “do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita”.

APRESENTANDO A PROPOSTA

Na pequena e pacata Cataguases, uma sociedade marcada pela solidão, o trabalho precário, a desvalia, a desesperança – e outros adjetivos que remetem ao mediano e à deterioração –, convive e entrelaça suas histórias e bagagens de felicidades, tristezas e infernos provisórios. Na cidade, não obstante os aspectos físicos mais interioranos, o modo de vida dos personagens traz marcas de uma urbanização em expansão, posto que há indústria, cinema, rádio, automóveis, trem. As questões socioeconômicas, políticas e culturais citadinas também são realçadas na trama de Ruffato (2005), como o problema com drogas, violências, injustiças sociais, ganâncias, individualismo, marginalização, transgressões (como no caso dos jogos de azar, a prostituição e as usuras).

O Beco do Zé Pinto, por exemplo, é um local precário e que serve de palco para acontecimentos que vão desde a reverência involuntária a uma personalidade (o Zé Pinto) em razão de sua condição social: “Antes, era falar Zé Pinto, que a gente honesta e trabalhadora e os malandros e os vagabundos batiam o queixo” (RUFFATO, 2005, p. 174); até a própria e velada hipocrisia daquele mesmo cidadão (Zé Pinto) autocondecorado como digno de honra:

Confessou a dona Janice, cafetina da Ilha, que estava pensando quem sabe, botar casa para Valdira, escolher um bairro distante. A mulher mirou-o de alto a baixo, espumou, Ficou doido, seu Zé? Quer me desgraçar? Quer se desgraçar? Onde já se viu? Se a dona Maria descobre uma coisa dessas... O senhor perdeu o juízo!, não é possível! Ela é mulher-da-vida, seu Zé! (RUFFATO, 2005, p. 184-185).

No mosaico de Ruffato (2005), o mundo é um

inimigo implacável de todos, inclusive do seu Zé Pinto: “[...] *por favor, O Zé Pinto... ele... ele ainda é vivo?* [...] no quarto escuro, abafado, fedendo a mijó recente e azedo de restos de comida [...] Zé Pinto, baba no canto da boca, o corpo penso, inerte.” (RUFFATO, 2005, p. 192). A sensação é a de que na trama de Ruffato (2005) houve uma preocupação, da parte do autor, em urdir, com precisão cirúrgica, a trajetória de cada um de seus personagens. Como os severinos de João Cabral de Melo Neto, todos parecem ser iguais em desgraças, sejam elas decorrentes da pobreza e da miséria, sejam decorrentes das doenças, da solidão, da degradação.

Sobrevivendo em seus infernos particulares, cada um carrega um sentimento que os devasta, em maior ou menor grau. O Luzimar, um pobre que “não tem nem onde cair morto” (RUFFATO, 2005, p. 23), que trabalha duro para garantir o sustento da família. Dona Marta, uma solitária, com o peso da idade nos ombros, de quem, sorrateiramente, os filhos (Gildo e Gilmar) tiraram o único bem – a casa em que morava sozinha: “[...] Ela disse que vai demolir tudo, a nossa casa e a dela, e construir uma outra maior, no lugar... [...] Demolir, Gildo? Não é possível!” (RUFFATO, 2005, p. 35). Do fardo de uma rotina inclemente, como acontece com Hélia, “agressiva felicidade [...] ameaço de choro [...] mosquitos dançando no ar [...] olhos sem cor, pele queimada de muitos sóis” (RUFFATO, 2005, p. 69), até o remorso ocasionado pela renegação de um filho (o Marquinho), cuja morte em muito se deveu à falta de cuidados de um pai (o Antônio Português) que, além de ausente, mesmo com recursos, não prestou auxílio para que o filho sobrevivesse: “Antônio, terno-gravata azul escuro, ultrapassa o portal, trôpego, para, a mão esquerda apertada o peito [...] acerca-se do caixãozinho, o corpo se contrai numa dor que sobe arrebatando tudo [...] a escuridão o engole” (RUFFATO, 2005, p. 84), o martírio rigoroso parece ser uma das poucas certezas da vida dessa gente.

Numa seara marcada pela presença latente dos

micropoderes¹ e outras manifestações comuns de uma comunidade mais ou menos tranquila, o segundo volume da saga Inferno Provisório – *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005) – se afasta da concepção clássica da literatura e traz para o cerne do enredo a representação de uma massa tangível (o pobre, o operário, o marginalizado etc.). De igual modo, Villamarim (2016) adaptou, em *Redemoinho*, parte do mosaico proposto por Ruffato e levou condições e modos de vida semelhantes também para as telas do cinema.

Isto posto, esta proposta apresenta a leitura e a análise de três imagens e três personagens da obra fílmica *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e seus trechos correspondentes na obra literária *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), com ênfase para apreciação estética do cinema ao livro.

O intuito dessa leitura é destacar: a) algumas formas de linguagem usadas na cinematografia e na literatura; b) métodos e estratégias utilizadas pela literatura e pelo cinema na composição de suas narrativas; c) comparar elementos específicos (como som, imagem, enredo etc.) da obra cinematográfica com seus correspondentes no livro do qual foi adaptada; d) relacionar os signos usados na literatura e no cinema para construção de determinadas cenas; e) estimular a reflexão em imagens, cenas, enredos etc., de obras literárias e cinematográficas.

Diante disso, parti do pressuposto de que a leitura analítica de uma obra ou de trecho dela amplia tanto o

¹ Termo atribuído a Foucault, que indica que as relações de poder entre grupos e pessoas ocorrem sob diversas formas, espalhando-se em todos os ambientes, de modo mais ou menos sutil, impondo ou não regras e comportamentos, limitando mais ou menos direitos, como ocorre, por exemplo, entre a igreja, os representantes da justiça, os patrões, a polícia e até mesmo entre os moradores, como é o caso do poder que Zé Pinto exerce em desfavor dos demais moradores de “seu” Beco. Para aprofundar sobre o assunto, Cf. VARJÃO, S. Micropoderes, macroviolências [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 214 p. ISBN 978-85-232-0919-3, disponível em SciELO Books <http://books.scielo.org>, acesso 6 out. 2020.

conhecimento estrutural dela quanto as possibilidades de fruição artística. Do mesmo modo, a realização de leituras comparadas entre duas ou mais artes amplia os horizontes (perspectivas) em relação ao mundo artístico, ao passo que auxilia na aquisição de noções sobre a estética de cada arte e aprimora os juízos de valores sobre elas.

Além disso, um conhecimento mais vasto das técnicas, métodos, estratégias e outros aspectos que permeiam as obras artísticas contribui para o aumento do senso crítico por parte dos seus apreciadores. Ao partilhar o sensível, conforme apregoa Rancière (2009b), ampliam-se as chances de prazer estético (como por exemplo: a fruição do filme ou do livro), ao passo que também pode encorajar o cidadão rumo a uma participação mais ativa em sociedade, quer seja para transgredir, quer seja para apoiar as práticas artísticas, econômicas, políticas, sociais e culturais vigentes.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta proposta consiste em duas sugestões de leitura², em sala de aula, de seis trechos da obra fílmica *Redemoinho*³ (dirigido por José Luiz Villamarim, 2016) e seus trechos correlatos da obra literária *O Mundo Inimigo* (Luiz Ruffato, 2005).

Em razão da dimensão do objeto de estudo ao qual me propus a investigar, notadamente pelo fato de que envolve fenômenos relacionados aos humanos em harmonia com a arte, e por não existir fórmulas exatas para abarcar esse processo, esta sugestão teve como base uma bibliografia concebida predominantemente pelo viés da crítica literária e cinematográfica. Por isso, os procedimentos analíticos aqui apresentados não tiveram a pretensão de contemplar, com rigor, todos os recursos, benefícios, malefícios, nuances e outros aspectos das obras avaliadas e examinadas.

Nesse ponto, apoiado no método fenomenológico, destaco que a intenção ao buscar os estudos que norteiam as leituras fílmica e literária e indicá-las à sala de aula se deu no intuito de fornecer alicerce teórico, livre de

² Com essas leituras, tenho a modesta pretensão de apresentar apenas duas das inúmeras formas de trabalho com cinema e literatura na sala de aula. Trata-se de amostras simples, que podem ser reproduzidas, comparadas, adaptadas, melhoradas e, principalmente, superadas.

³ O filme não é recomendado para pessoas menores de 14 (quatorze) anos, de acordo com o Ministério da Justiça. Para consultar a classificação indicativa de uma obra cinematográfica, Cf. BRASIL, Ministério da Justiça. Classificação Indicativa: obras audiovisuais. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.do?inicio_action, acesso: 28 jul. 2021.

verdades absolutas, com aplicação em todos os campos do conhecimento, conforme ensina Gil (2008). Nessa seara, busco apresentar e explorar o objeto de estudo, tanto para que seja conhecido quanto para, com as devidas atualizações, servir de norte na direção de uma eventual experiência. Em suma, esta proposta “não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência: o objeto” (GIL, 2008, p. 14).

Isso não significa, portanto, que o trabalho ocorra de modo aleatório. Há, nesse caso,

uma tendência orientada totalmente para o objeto. Ou seja, o método fenomenológico limita-se aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, sem lançar mão de deduções ou empirismos, buscando compreendê-lo por meio da intuição, visando apenas o dado, o fenômeno, não importando sua natureza real ou fictícia (PRODANOV; FREITAS, 2016, p. 36).

Isto posto, na alusão à prática, a proposta inclui a ocorrência de, pelo menos, cinco momentos (elencados a seguir), e organizados da forma mais condizente com cada contexto escolar. Para tanto, sugiro que os três primeiros momentos (I, II e III) ocorra de forma colaborativa (professores e alunos realizam a leitura em conjunto) e com duração de até três aulas.

- I. O primeiro momento corresponde à sugestão de uma leitura crítica de um ou mais trechos do filme e do livro selecionados. Nesse ponto, sobre cinema, me guiei pelos estudos de autores como Rancière (2009a, 2009b, 2012, 2015), Didi-Huberman (2013), Alloa (2015), Mitchell (2015), Ismail Xavier (2003, 2017), Aumont (2004), Pellegrini (2003) e outros que, de modo mais específico, entrelaçam cinema e educação, como é o caso de Almeida (2014, 2017), Teixeira (2014), Miguel Lopes (2014), Duarte (2009), Pimentel (2011),

Fresquet (2017), Napolitano (2019), dentre outros. Cumpre ressaltar que a escolha dos elementos fílmicos a serem mais enfatizados (som, enredo, imagem, tempo, música, iluminação, cenário, caracterização dos personagens, cores, diálogos, cenas, enquadramentos, temas etc.) poderá ocorrer de forma unilateral (por parte dos docentes) ou convencional, de acordo com as preferências da maioria, entre docentes e discentes. Nesse estudo, a título de ilustração, explorei, de modo mais realçado, as imagens e os personagens do filme *Redemoinho* (Villamarim, 2016). Igualmente, em relação à obra literária, *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), realizei uma proposta de leitura crítica e outra comparativa⁴, nos termos de Scoparo (2017, p. 18), dos seis trechos que serviram de inspiração para o filme citado anteriormente. Para embasar essa tarefa, recorri aos ensinamentos de estudiosos do letramento literário e de estratégias de leitura, assim como nas contribuições de Lajolo (2002), Cosson (2020a, 2020b), Zilberman (2012), Lajolo e Zilberman (2019), Perrone-Moisés (2016), Solé (1998) etc.

- II. O segundo refere-se à ocasião em que, na sala de aula, docentes e discentes, colaborativamente, apontarão as semelhanças entre o(s) fragmento(s) escolhido(s) de ambas as obras (fílmica e literária). Nessa ocasião, o docente poderá, oportunamente, aprofundar o assunto sobre as linguagens utilizadas na construção de cada narrativa. Como exemplo: explorar as formas literárias⁵ de significação, sobre como uma imagem, uma cena,

⁴ De acordo com Scoparo (2017, p. 18-19), dentre outras funções, esse tipo de leitura permite identificar os rumos tomados no processo de adaptação cinematográfica e conhecer mais sobre as linguagens do cinema e da literatura, bem como fornecer subsídios sobre a cinematografia no âmbito da educação.

⁵ Os recursos estilísticos, gêneros (prosa, poesia, conto, romance etc.), a multissignificação, a estética da literatura, as figuras de linguagem etc.

uma situação etc. são descritas na forma escrita e a aplicação de recursos literários para que um determinado assunto seja comunicado/visualizado. De igual modo, a sugestão estende-se sobre a linguagem cinematográfica: imagem, som, ruído, enquadramento, espaço, tempo, movimento, plano, cenas, enredo etc. O objetivo, nos dois casos, é levar aos alunos uma compreensão mais aprofundada dos recursos utilizados por estas artes para composição de uma narrativa. Nessa tarefa, vale ressaltar, é importante que pontos como intencionalidades, nuances e outros aspectos que permeiam (ou podem permear) uma obra artística, mas que ficam, voluntária ou involuntariamente, “escondidos” sejam também levantados e problematizados em sala de aula – fato que funciona, inclusive, como auxílio para a formação do senso crítico.

- III. No terceiro momento, em sala de aula, as atenções se voltam para as semelhanças do(s) mesmo(s) trecho(s) selecionado(s) para a etapa anteriormente citada. Também de forma participativa, professores e alunos apontam o que consideram como diferenças entre o(s) trecho(s) de ambas as obras. Esse momento é oportuno para que sejam aprimorados assuntos como tradução intersemiótica ou adaptação cinematográfica, bem como a estética do filme e a estética da literatura. O momento também é oportuno para tratar de possíveis intenções motivadoras das diferenciações: impossibilidade de transposição de um signo da literatura para o cinema e vice-versa; supressão voluntária ou involuntária de trechos; interesses comerciais; assuntos, em quaisquer das obras, suprimidos por algum motivo etc.
- IV. O quarto momento diz respeito à indicação das obras para leitura e visualização na íntegra, bem como a escolha, pelos alunos, do(s) elemento(s) fílmico(s) e literário(s) que irão abordar em profundidade para

apresentar em sala de aula. Nessa etapa, os docentes definirão prazos para as atividades de revisão, acompanhamento e *feedback* do conteúdo já abordado, de modo a auxiliar os alunos para a tarefa de análise do(s) elemento(s) escolhido(s) em ambas as obras. Tal tarefa pode ter como escopo: a) identificar os tipos de narrativas em ambas as modalidades artísticas; b) aprofundar as perspectivas críticas no que se refere à intencionalidade das artes; c) as caracterizações dos personagens; d) as linguagens fílmica e literária; e) os temas presentes em cada trecho; f) as estratégias usadas por diretores e escritores para abordar um tema etc.

- V. No quinto e último momento, os discentes, individualmente ou em grupo, apresentarão⁶ em sala de aula, a leitura analítica de pelo menos um elemento da cinematografia (imagem, som, figurino, música, efeitos sonoros e visuais etc.) e seu correspondente na literatura. Acreditando ser esta a etapa mais complexa⁷, questões⁸ como: prazo de conclusão, aquisição das

⁶ Para que cada obra seja mais bem explorada, sugiro, além da leitura completa por cada integrante do grupo, que os docentes orientem os discentes quanto a possibilidade de apresentar a obra de modo fragmentado, como por exemplo: um integrante de um determinado grupo fala da representação do som, do tema, do enredo, da imagem, da música, dos atores, no filme, enquanto outro integrante aborda elementos semelhantes encontrado no livro. No ato da apresentação, cada integrante explana sobre um ou mais elementos.

⁷ Para o desempenho dessa atividade, é fundamental que os docentes conheçam ou questionem previamente as turmas sobre a viabilidade ou não das leituras fora da sala de aula. Como essa etapa requer a disponibilidade das obras, via doação, empréstimo ou compra, cada docente pode adaptar o desenvolvimento da tarefa da forma que for mais coerente com a realidade da turma.

⁸ Por acreditar que a aquisição das obras representa a parte mais difícil dessa trajetória, especialmente no caso do livro *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), obra da literatura brasileira contemporânea, cada docente deve ter métodos bem definidos para superar, se for o caso,

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como
possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

obras, formatos e métodos de apresentação, dentre outros fatores relevantes, deverão ser acordadas entre professores e alunos, com base no contexto da turma. Após ajustar todos os pontos, cada docente estipula prazos e datas para as apresentações.

As atividades ora destacadas foram concebidas com três macro propósitos. O primeiro, a fruição estética. Tal estética, concordando com Rancière (2009a, p. 11-12), que não significa ciência ou matéria que se dedica à arte, mas uma forma de pensar sobre o mundo das artes e que busca expressar os seus significados enquanto fruto dessa imaginação. O segundo, dar um passo, que tenciona ser gradativo, na direção dos letramentos fílmico e literário. O terceiro, a (re)afirmação da autonomia irrestrita do cinema como arte com incontáveis possibilidades formativas (ALMEIDA, 2014, 2017) dentro ou fora da escola, cujo protagonismo se equipara às demais artes, e que não deve ser condicionado, conforme preconizado por Sousa (2017, p. 114), à “função de auxiliar”, nem figurando na escola apenas como um “caudatário desse não-lugar”.

esse problema. Por isso, atitudes como: compartilhar livros e filmes entre os alunos, compartilhar acesso provisório aos serviços de *streaming* (para o caso de ver os filmes), verificar disponibilidade das obras literárias nas mais diversas bibliotecas e no Domínio Público, incentivar os alunos a fazerem, com autorização dos pais se for o caso, compra coletiva das obras, bem como adotar quaisquer medidas que possam resultar na aquisição das obras.

4 A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA NO *REDEMOINHO* DE VILLAMARIM E NO *MUNDO INIMIGO* DE RUFFATO: LENDO TRÊS IMAGENS FÍLMICAS E SEUS RESPECTIVOS TRECHOS LITERÁRIOS

No mundo pós-moderno, a presença massiva do recurso imagético se torna cada vez mais relevante no seio de uma “civilização da imagem” (JOLY, 2012, p. 9) e de uma cultura contemporânea que é “sobretudo visual” (PELLEGRINI, 2003, p. 15). Em razão do reconhecimento desse potencial mobilizador, com influências expressivas nos mais diversos campos das atividades humanas, Mitchell (2015) apresentou o que denominou de pictorial turn (virada pictórica), ressaltando o poder das imagens e advogando a necessidade de um tratamento equilibrado entre elas e a linguística.

A intenção, segundo Mitchell (2015), é reduzir as brechas de uma teoria ainda incapaz de alcançar a imagem em toda a sua complexidade. Contrapondo-se à metafísica, que inclusive dá suporte à linguistic turn (virada linguística), o autor questiona tanto a sua efetividade quanto a perspectiva que interpreta as imagens como meras reproduções do real. Colocando as imagens no centro, o autor defende uma mudança de enfoque que consiste no deslocamento “do que as imagens fazem para o que elas querem, do poder para o desejo, do modelo de poder dominante, ao qual devemos nos opor, ao modelo subalterno que deve ser interrogado, ou melhor, convidado a falar” (MITCHELL, 2015, p. 171).

Isto posto, me concentrei nos elementos responsáveis por compor a “narrativa visual” (PELLEGRINI, 2003, p. 15) da obra de Ruffato (2005), ao passo que observei algumas técnicas

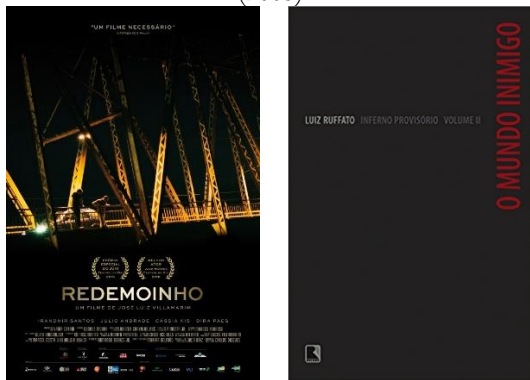
da “narrativa cinematográfica” (VAN SIJLL, 2017) das imagens da obra de Villamarim (2016), selecionadas para este estudo. Nessa tarefa, procurei abranger o maior número de informações presentes nos enquadramentos, ou seja, um conjunto “que compreende tudo o que está presente na imagem, cenários, personagens, acessórios” (DELEUZE, 2018, p. 29), a fim de realizar uma leitura mais consistente de ambas as obras.

Antes de me dedicar à leitura das imagens, concordo com Jullier e Marie, (2009, p. 15) sobre o fato de que para o desempenho da tarefa de análise imagética “não existe um código indecifrável, receita milagrosa ou método rígido”. Por esse motivo, pelas vias da emancipação de que fala Rancière (2012, p. 17-20), mas também, nos termos de Joly (2012, p. 43-45), “a serviço de um projeto”, ou seja, levando em conta a complexidade desse elemento e o fato de que “o trabalho do analista é precisamente decifrar as significações que a ‘naturalidade’ aparente das mensagens visuais implica”, procurei explorar mais racionalmente as potências das imagens em suas complexidades.

Na Imagem 1 (a seguir), estão dispostas, da esquerda para a direita, as capas de *Redemoinho* (Villamarim, 2016) e *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005).

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

Imagem 1 – As capas das obras de Villamarim (2016) e Ruffato (2005)



Fonte: Villamarim (2016) e Ruffato (2005).

A capa da obra de Villamarim (2016) apresenta uma razoável quantidade de informações e signos. Nela, os “sistemas semióticos”, isto é, as linguagens verbal e visual, de que falam Araújo, Parente e Araújo (2019, p. 725), funcionam tanto para exibir imagens como para apresentar prêmios e outras informações relevantes sobre a obra. Também nesse sentido, Pietroforte (2007, p. 56) fala da escrita na capa do filme e do livro como “semiótica plástica” (aquela cujo significante é a imagem visual), levando em conta a “cor”, a “forma” e o “tamanho da fonte”.

Pela linguagem verbal, a capa apresenta na parte superior uma crítica proferida por um jornal de grande circulação no Brasil (O Estado de São Paulo). Ao centro, a imagem de uma ponte (linguagem visual), com hastes metálicas iluminadas por luzes amarelas, sobre a qual é possível observar duas pessoas que olham para baixo. Por trás delas, um carro estacionado e com os faróis ligados. Na parte inferior da capa, informações de prêmios conquistados pela obra, informações técnicas (nome de atores e atrizes, diretores, produtores etc., distribuidores e patrocinadores) e, em destaque, o título do filme: REDEMOINHO. No título, o efeito das cores – mais

claro no centro e esmaecido proporcionalmente para as margens – confere uma forma circular à palavra, possivelmente em referência ao redemoinho, que ocorre em espiral.

Já a apresentação da obra de Ruffato (2005) possui menor quantidade de detalhes e informações (apenas o nome do autor, o volume da coletânea, o título da obra e a logomarca da editora). Na arte, duas cores se destacam: preta e vermelha. De acordo com Stamato, Staffa e Von Zeidler (2013, p. 4),

ao contrário do que todo mundo pensa as cores são muito mais do que apenas estética, elas possuem significados que vão muito além de nossa visão superficial das coisas. São capazes de influenciar em nossas atitudes e no ambiente em geral, além de atingirem um maior número de pessoas por não possuírem barreiras linguísticas.

Ainda segundo as autoras, à cor preta normalmente são atribuídos significados como “morte, tristeza, sujeira” e sinais de “luto”; e à cor vermelha, “guerra, violência, alerta, calor, perigo, amor”, bem como “sinais de emergência” (p. 7). O fato é que nas duas capas o preto é dominante, uma forma de “minimizar ou amplificar determinados conceitos” (STAMATO; STAFFA; VON ZEIDLER, 2013, p. 7).

Se a partir da observação das capas das obras (Imagem 1) era presumível encontrar, em alguma parte da íntegra das obras, eventos sombrios/tristes, a Imagem 2 (a seguir) é plano de fundo para um desses acontecimentos. Inicialmente, examino as técnicas cinematográficas utilizadas por Villamarim (2016) na construção da cena e, sem seguida, exploro o texto correspondente à ocasião em *O Mundo Inimigo*.

Na Imagem 2 (abaixo), Villamarim (2016) dedica 30 segundos (do 19:14min ao 19:44min do filme). Em contra-plongê – de baixo para cima – um exaustor de teto é percebido e ressaltado tanto pela iluminação que por ele atravessa quanto pela redução da iluminação no seu entorno. Nessas circunstâncias, o objeto “transmite força [...] fazendo-o parecer

dominar o que está abaixo dele” (VAN SIJLL, 2017, p. 200).

Imagem 2 – Exaustor de teto sobre o porão da casa de Marta
(Cássia Kis)



Fonte: Villamarim (2016)

Outra técnica empregada na mesma cena é o elemento que Van Sijll (2017, p. 40) chama de “direcionamento do olhar”. Nesse caso, segundo a autora, “luz e sombra funcionam como sinalizadores visuais” e “o que é importante fica iluminado, o que não é fica no escuro”. Para a autora, a importância dramática desse elemento tem a ver com o direcionamento, isto é, o espectador adquire a noção sobre em que “deve se concentrar”. Reforçando as particularidades comunicativas das imagens, Pellegrini (2003, p. 16) afirma que esse recurso possui “seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o seu leitor”. Assim, é a própria representação do exaustor de teto, aliada aos movimentos e iluminação, que produz a mensagem visual.

Em Ruffato (2005, p. 35), o exaustor de teto em destaque na narrativa ganha o nome de “respirador do porão”. Nele, descreve o autor,

em luminosas tardes de janeiro, avessava-se em musculosos caibros sustentando as tábuas do assoalho, em sedosas teias de aranhas acoirisadas, em restos de sujeira que as irmãs varriam para as gretas, em objetos engolidos pela solidão claroescura, e o que não se enxergava, especulava-se: o que haveria para além da

penumbra, para além da abissal escuridão?, onde terminaria aquele escoadouro de silêncios e sombras? (RUFFATO, 2005, p. 35).

Para além do mistério que tal recinto encerra sobre o desaparecimento de Tiquinho – “... Se ele não voltar... a gente não sabe de nada... Ele foi embora e aí não vimos mais ele, combinado?” (RUFFATO, 2005, p. 37) –, é possível notar a opção de Villamarim (2016) por resgatar e traduzir, da obra inspiradora, alguns conceitos para a linguagem do cinema. Como exemplo, para a “claroescuro” de Ruffato (2005, *ibid.*), Villamarim (2016) utilizou, na construção da cena retratada na Imagem 2, os efeitos da Iluminação de Rembrandt – ou *chiaroscuro* – em referência ao pintor italiano Caravaggio (VAN SIJLL, 2017, p. 238). De acordo com Van Sijll (2017, *ibid.*), esse recurso é empregado em “cenas importantes”, relacionadas a “questões filosóficas fundamentais a respeito do bem e do mal, da vida e da morte”.

Na Imagem 3 (a seguir), um plano americano enquadra Luzimar (Iranthir Santos), apoiado em uma bicicleta, conversando com Marta (Cássia Kis), apoiada em uma vassoura, na calçada em frente à casa dela.

Imagem 3 – Luzimar (Iranthir Santos) e Marta (Cássia Kis)
conversam na calçada



Fonte: Villamarim (2016)

O cenário é composto por uma rua calçada com pedra, árvores e algumas casa vistas em desfoque, um carro ao fundo.

Também é possível avistar um trilho sobre o qual passa trem. Posicionados em two-shot, ou seja, “quando dois personagens são filmados em um único enquadramento” (VAN SIJLL, 2017, p. 190), Marta e Luzimar falam de temas do cotidiano (casamento, filhos, tempo de infância etc.). De acordo com Van Sijll (2017, *ibid.*), a ocorrência desse tipo de enquadramento sugere “harmonia ou desarmonia”.

Na cena em tela, produzida com filmagem estática, o comportamento e direção do movimento feito pelos personagens indica, segundo Van Sijll (2017, p. 20), situações de “antagonismo, individualismo e conflito”, “mudança, semelhança ou dessemelhança, ou seu oposto, paralisia”. Como o deslocamento dos personagens se deu da esquerda para a direita (na direção de dentro da casa de Marta), no mesmo eixo (mesma distância focal), pode-se dizer que a situação é de “semelhança” e “confortável” ao espectador. Isso porque, como explica Van Sijll (*id.*, p. 21), “o olhar se move confortavelmente da esquerda para a direita, já que isso imita a leitura. Como o olhar não está tão acostumado a se mover na direção contrária, isso é menos confortável”. Nesse caso, ao optar por esse movimento de personagens, Villamarim (2016) presenteou os espectadores com uma atitude por eles esperadas.

Além dessas observações, outro detalhe importante a acrescentar diz respeito ao ambiente natural em que a cena se passa. Van Sijll (2017, p. 294) destaca que a natureza fornece “infinitas opções narrativas”. A essas opções, a autora indica quatro grupos de coisas: as “que se movem”, as “que produzem som”, as “agregam perigo” e as “que podem servir como metáfora”. Ainda segundo a autora, alguns “elementos móveis visualmente espetaculares”, como é o caso da neve, o vento, o raio, podem “tornar uma cena mais dramática” ou acrescentar a ela informações. Especificamente no caso da cena da Imagem 3, depreende-se como sendo uma metáfora à calmaria, à forma de vida tranquila e pacata em uma cidade simples e interiorana, normalmente ocupada em sua maioria por gente humilde.

Ao tratar de “metáforas pontuais e redes de metáforas”, Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 61) explicam que no cinema “são

as imagens que desfilam e não as palavras”. Isso significa que o efeito provocado por elas produz significados que vão além do “sentido literal”. Dessa forma, para os autores, é a “associação, mais ou menos, estreita, das que rompem o estrito continuum narrativo cria uma configuração metafórica (mais do que uma metáfora “pura”)” (p. 61).

A cena correspondente em *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005) remete à ideia de que Villamarim (2016), em *Redemoinho*, procurou agregar algumas semelhanças com a obra de partida. A começar pelo emprego de Luzimar na “Manufatora” (RUFFATO, 2005, p. 15). Na cena em análise, Ruffato (2005, p. 15) narra da seguinte forma:

[...] Luzimar panha a bicicleta, e, devagar, corta a Vila Domingos Lopes [...] cruza a Ponte Nova (o Rio Pomba gordo embaixo), ah merece coitada depois depois eu dou um jeito, duvidoso transpõe a Pracinha (moleques zonzemiam uma bola dente-de-leite), será que ele empresta?, entra na Vila Teresa, assino promissória, com efeito!, a catraca roda em falso, merda!, apeia, fulo, soca o selim, merda! merda!, do outro lado, junto ao meio-fio da casa do Gildo e do Gilmar, um Fusca 1300 verde, placa São Paulo, uma mulher varre o passeio, dona marta?, os dedos desengancham a corrente, atravessa, “Dona Marta?”, ela espreme os olhinhos atrás das lentes arranhadas, apoia o antebraço na vassoura de piaçaba, “Não está lembrada de mim não? Luzimar... filho do seu Marlindo... da dona Zulmira... A gente morava ali, no Beco do Zé Pinto.” “Ah, meu deus, se alembro! Alembro sim! [...]” “E a sua mãe?” “[...] E a sua irmã?, a... a...”.

Quando comparadas, ambas as narrativas ocorrem com traços de simplicidade (“bicicleta”, “vila”, “bola dente-de-leite”, “Fusca 1300”, “vassoura de piaçaba” etc.). Algumas dessemelhanças ocorrem em relação ao modelo do carro (um Fusca verde no *Mundo Inimigo*, um Fiat Palio azul em *Redemoinho*) e à abordagem entre Marta e Luzimar (antes que Luzimar se

apresente, Marta o interpela “É Luzimar?!”, indicando facilidade, da parte dela, de reconhecimento). Além disso, não há, na mencionada cena em *Redemoinho*, referências aos “moleques” que jogam “bola dente-de-leite”.

Para além das acareações entre cenas, chama a atenção o fenômeno literário que Schøllhammer (2012) chama de “realismo afetivo”. Isso significa um interesse, por parte dos escritores da literatura brasileira contemporânea, em apelar para o realismo “além da representação” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 129). Ainda segundo o autor, há um interesse em aproximar a literatura da “vida como ela é”, bem como em “depoimentos testemunhais de experiências singulares e exóticas, diários, ensaios ficcionais, relatos de viagem e uso de outras formas híbridas entre ficção e não ficção” (ibid.). O autor acrescenta que

não é de estranhar que a literatura também reflita essa preferência de temas e de conteúdos que nos devolvem uma experiência de leitura em contato com a realidade social, cultural e histórica e seu estudo forma parte de uma compreensão do lugar da produção literária nos circuitos culturais, educacionais e midiáticos em um sentido amplo que não contemple sua especificidade literária (SCHØLLHAMMER, id., ibid).

Por essa razão, assuntos como “exclusão, desigualdade, miséria, crime e violência” contribuíram para formar histórias literárias nos últimos tempos e “definiram o rumo de projetos anteriores sobre a permanência e a transformação da tradição realista da literatura brasileira”. Assim, pelas vias do afeto, a arte literária no Brasil providenciou “um estímulo imaginativo que liga a ética diretamente à estética” (SCHØLLHAMMER, id., p. 144-145). Para Candido (2007, p. 28), esse fenômeno ocorre devido ao “peso do sentimento de missão, que acarretava a obrigação tácita de descrever a realidade imediata, ou exprimir determinados sentimentos de alcance geral”.

Mais especificamente sobre o estilo literário de Luiz

Ruffato (e outros autores da literatura brasileira contemporânea), Schøllhammer (2009, p. 15) cita uma “urgência de falar sobre e com o “real””, sobre o viés que denominou como “reinvenção do realismo”, isto é, a

procura de um impacto numa determinada realidade social, ou na busca de se refazer a relação de responsabilidade e solidariedade com os problemas sociais e culturais de seu tempo [...] A literatura que hoje trata dos problemas sociais não exclui a dimensão pessoal e íntima, privilegiando apenas a realidade exterior; o escritor que opta por ressaltar a experiência subjetiva não ignora a turbulência do contexto social e histórico (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 15).

Seja em Ruffato (2005) ou em Villmarim (2016), o sentimento de afetividade/cumplicidade com leitores/espectadores é provocado por meio dos gestos simples e pacíficos/submissos dos personagens: ombros levemente curvados pra baixo, fala em tom ameno e caracterização física despida de glamour/requinte, no caso dos personagens do filme; e no caso do livro, uma narrativa simples e de fácil entendimento, que ressalta personagens e paisagens do cotidiano de uma gente marcada pela pobreza e as dificuldades que dela decorrem.

5 PROPOSTAS COM AS IMAGENS DE *REDEMOINHO* E SEUS FRAGMENTOS CORRESPONDENTES EM *O MUNDO INIMIGO* PARA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO

As imagens fornecem inúmeros subsídios ao exercício da imaginação. Seja de modo virtual, como ocorre na cinematografia, ou até mesmo idealizadas no pensamento (como no caso da literatura), elas são capazes de propor um “mundo” que “não rejeita o mundo da lógica”, mas que “joga com ele”, quando “cria lugares dentro dele” e “nos quais obtém sua potência” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 188-189).

Ao serem compartilhadas, oferecem a “experiência do sensível” de que fala Rancière (2009b) e, no “inconsciente estético”, constituem “um modo de pensamento que desenvolve sobre as coisas da arte e procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento” (RANCIÈRE, 2009a, p. 12).

Isto posto, apresento a seguir (Quadro 1), para além da leitura realizada no Tópico 4.2⁹, e não exaustivamente, sugestões com imagens no âmbito da sala de aula:

Quadro 1 – Apontamentos com o uso de imagens na sala de aula

APONTAMENTOS	
REDEMOINHO (2016)	O MUNDO INIMIGO (2005)
<ul style="list-style-type: none">Realizar uma leitura minuciosa da imagem de capa. Ler a imagem junto com os alunos, comentar sobre ela, identificar o máximo de informações do “enquadramento”, isto é, aquilo	<ul style="list-style-type: none">Apresentar a obra com base na imagem de capa. Fazer a leitura da imagem junto com os alunos.Observar como palavras, letras, imagens (quando houver) e cores

⁹ Ao apresentar a leitura de três imagens da obra *Redemoinho* (2016) e compará-las aos seus respectivos trechos de *O Mundo Inimigo* (2005), tive a pretensão de, ao mesmo tempo, a) ofertar um formato de análise imagética, com base em determinados vieses teórico-metodológicos, e b) fornecer substratos para uma eventual reprodução/adaptação em sala de aula.

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

<p>“que compreende tudo o que está presente na imagem, cenários, personagens, acessórios” (DELEUZE, 2018, p. 29).</p> <ul style="list-style-type: none">• Observar como palavras, letras, imagens e cores estão dispostas na capa, inclusive com atenção ao espaço (proporção) que ocupam.• Observar o que é mais e menos destacado na capa.• O professor pode estimular os alunos com questionamentos e comentários (CAVALCANTI JÚNIOR, 2018, p. 65) sobre os aspectos da imagem.• Apontar efeitos visuais presentes nas imagens (NAPOLITANO, 2019, p. 23).• Sobre a “adaptação cinematográfica”, Hutcheon (2011, p. 9) explica que se trata de “uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro”. Assim, refletir, juntamente com os alunos, como esse processo pode ter ocorrido em <i>Redemoinho</i>.• Destacar, à luz da semiótica verbal, a escrita na capa do filme e do livro como “semiótica plástica” (aquela cujo significante é a imagem visual), levando em conta a “cor”, a “forma” e o “tamanho da fonte” (PIETROFORTE, 2007).• Mostrar a imagem e, antes que os alunos tomem conhecimento de que pertence ao filme, pedir para que eles discorram sobre ela (seja oralmente ou escrevendo).• Solicitar que os alunos identifiquem os objetos que compõem o cenário.• Instigar os alunos a pensar, com base em Hutcheon (2011), em como a cena/imagem do livro foi transposta para o filme e quais os recursos utilizados nesse processo, tanto pelo filme quanto pelo livro.• Comparar os personagens em ambas as obras (NAPOLITANO, 2019, p. 146).	<p>estão dispostas na capa, inclusive com atenção ao espaço (proporção) que ocupam.</p> <ul style="list-style-type: none">• Observar o que é mais e menos destacado na capa.• Instigar os alunos a refletirem sobre a percepção visual dos traços e cores da imagem e incentivá-los a expressar oralmente suas conclusões.• Instigar os alunos a idealizar imagens que julgam corresponder àquilo que está escrito.• Fazer uma leitura comparada das imagens livro/filme identificando as semelhanças e diferenças entre elas.• Questionar e refletir os motivos que levaram à opção de apresentar letras ou palavras maiores e outras menores na capa.• Refletir sobre como palavras escritas podem ser traduzidas por imagem (como recursos de efeitos visuais e sonoros, bem como outras ferramentas foram empregadas para a construção da cena).• Domingos e Hohlfeldt (2013, p. 33) entendem que o “cinema sempre teve, na literatura, sua musa”, seja como “hipotexto”, seja como “transformação da palavra ficcional”. Para os autores, o movimento das imagens no cinema se constitui como “representação da palavra” e “pela forma como a capta – o enquadramento, o zoom, o plano”. Isto posto, o professor pode, antes de apresentar um trecho de <i>Redemoinho</i>, instigar os alunos a realizar uma cena cinematográfica (imaginária), em forma de tradução a determinado trecho de <i>O Mundo Inimigo</i>.• Para Pellegrini (2003, p. 23), “a narrativa literária está irremediavelmente presa à linearidade do discurso” e ao “caráter consecutivo da linguagem verbal”. Por isso, segundo a autora, a literatura cria meios para “criar a ilusão do simultâneo, buscando fazer com
--	--

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como
possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

- Ao sugerir uma “rasgadura” diante da imagem, Didi-Huberman (2013, p. 188-189) chama a atenção para a “potência do negativo” desse recurso. Nesse sentido, o professor pode conduzir, nos termos de Didi-Huberman (2013, 189), uma “regressão” para que os alunos observem para além da superfície da imagem e conheça/busque sua “eficácia sombria”.
- Problematizar o uso das imagens.
- Refletir sobre “o que a imagem dá a pensar” (ALLOA, 2015, p. 7); questionar se as imagens “querem realmente viver” (RANCIÈRE, 2015, p. 191) e “o que querem as imagens” (MITCHELL, 2015, p. 165).
- Problematizando a função das imagens, Mitchell (2012, p. 187) advoga que se “deixe as imagens tranquilas”, e afirma que o que elas querem, “em última instância, é simplesmente serem perguntadas sobre o que querem, tendo em conta que a resposta pode muito bem ser ‘nada’”. Assim, o professor pode problematizar a função das imagens e instigar que os alunos questionem o que cada imagem quer e reflita sobre quais respostas seriam ouvidas, caso as imagens falassem.
- Joly (2012, p. 135) entende que, “longe de ser um flagelo ameaçador e contemporâneo, a imagem é um meio de expressão e de comunicação que nos vincula às tradições mais antigas e ricas de nossa cultura. Mesmo sua leitura mais ingênua e cotidiana mantém em nós uma memória que só exige ser um pouco reativada para se tornar mais uma ferramenta de autonomia do que passividade”. Nesse sentido, um exercício possível seria apresentar uma ou mais imagens de *Redemoinho* e pedir para que os alunos expressem as memórias que se deram por ocasião daquela imagem.

palavras o que o cinema faz com imagens”. Feitas essas considerações, o docente pode promover uma reflexão para identificar, no âmbito da obra *O Mundo Inimigo*, possíveis esforços de Ruffato (2005) na busca pela “ilusão do simultâneo”. Além disso, verificar também a existência desse recurso em *Redemoinho*.

- Julgar o livro pela capa: alunos refletem, com base na apresentação física da capa, sobre o que acham que encontrarão na íntegra da obra.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

As múltiplas possibilidades das imagens despertaram para a ocorrência de estudos sobre as mais diversas perspectivas (filosofia e sociologia da arte, psicologia, linguística, estética da arte etc.). Na educação, esse recurso desponta não somente como frutífero no que tange ao conhecimento e à comunicação (visual), mas também como uma possibilidade de agregar maior percepção e fruição às artes que se valem do visual. No Quadro 1, apresentei, sem a pretensão de esgotar o assunto, sugestões com o uso das imagens em *Redemoinho* (2016) e *O Mundo Inimigo* (2005), com fulcro no despertar para a introdução dessa ferramenta na sala de aula, seja porque possui inúmeros benefícios comunicativos, seja pelo contato com o sensível.

6 A CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS EM *REDEMOINHO E O MUNDO INIMIGO*: ANÁLISE SOBRE LUZIMAR, BIBICA E ZUNGA

Tanto no cinema quanto na literatura, a presença de personagens é substancial para a construção de uma narrativa consistente. De fato, Silva (1976, apud BASTOS, 2010, p. 86) explica que

sem personagem, ou pelo menos sem agente, como observa Roland Barthes, não existe verdadeiramente narrativa, pois a função e o significado das ações ocorrentes numa sintagmática narrativa dependem primordialmente da atribuição ou referência dessas ações a uma personagem ou a um agente.

Nessa seara, as artes se valem dos personagens para, em concorrência com outros elementos, edificar uma história mais ou menos plausível. Como já ressalté anteriormente, a obra literária de Ruffato (2006) e sua adaptação cinematográfica assinada por Villamarim (2016) figuram no contexto que Schöllhammer (2012) denominou de “realismo afetivo”. Por essa razão, é razoável acreditar que os personagens que integram tais obras estejam caracterizados como pessoas comuns (aquelas que pertencem à massa) e busquem intimidade/cumplicidade com o leitor/espectador, inclusive procurando estabelecer com estes uma relação afetiva.

Inicialmente, e de acordo com Sotta (2015, p. 158), cumpre ressaltar que

na leitura de uma obra literária, vamos montando um retrato das personagens de acordo com as descrições físicas e psicológicas oferecidas, bem como criamos uma imagem mental para as referências

espaçotemporais nas quais as ações se desenvolvem. Ainda que a narrativa tome figuras reais como personagens ou mencione espaços do mundo que nos cerca e que nos são conhecidos, o retrato imaginativo que idealizaremos nem sempre corresponderá aos elementos factuais. No cinema, a imaginação fica prejudicada em razão das imagens já prontas que atravessam nossa retina.

Isto posto, minha análise dos três personagens comuns em ambas as obras – feita de modo entrelaçado – se enveredou para a direção das semelhanças e dessemelhanças, características e comportamentos mais ou menos marcantes, bem como outras questões de caráter socioeconômico e cultural.

Na Imagem 4, extraída do filme *Redemoinho* (Villamarim, 2016), Luzimar (Irândhir Santos) trabalha na Manufatora, na qual exerce a função de Encarregado de Setor. Já em *O Mundo Inimigo* (Ruffato, 2005), essa profissão não se verifica. Inclusive, na literatura, há certo mistério quanto a atividade por ele exercida de fato.

- E você?, trabalhando aonde?
- Na Manufatora.
- Na Manufatora.
- É, algodão hidrófilo... Sabe?, aquele que a gente usa para passar mertiolate...
- Ah! E o que você faz lá?
- Eu...
- [...]
- Embalagem.
- Embalagem? (RUFFATO, 2005, p. 18).

O diálogo acima começa com Gildo questionando Luzimar sobre o local em que trabalhava, para o qual Luzimar respondeu e confirmou “– Na Manufatora”, “– É”. No entanto, ao responder sobre o cargo, Luzimar foi evasivo ao não confirmar nem negar quando Gildo perguntou: “– Embalagem?”. Sem respostas, não é possível precisar se

Luzimar desempenha a função de embalador, confeccionador de embalagem ou qualquer outro cargo relacionado. Ao se esquivar de responder Gildo (que demonstra certa arrogância por morar em São Paulo, ter um trabalho mais bem remunerado, possuir carro, enfim, ter condições econômicas mais vantajosas), Luzimar deixa pairando a ideia de que não quer compartilhar com ele informações sobre sua ocupação, seja por modéstia, receio de discriminação, não se sentir inferiorizado.

Imagem 4 – O personagem Luzimar (Irândhir Santos) de *Redemoinho* (2016)



Fonte: Villamarim (2016).

Outro aspecto de dessemelhança tem a ver com o protagonismo de Luzimar em *Redemoinho* (2016), condição que não se atribui ao Luzimar literário. No livro, essa ausência de um protagonista se deve ao fato de que *O Mundo Inimigo* (2005) foi escrito em “narrativas-capítulos¹⁰” (SOUSA, SIQUEIRA, 2019, p. 163), dispensando assim uma ordem cronológica do romance. Por isso, as histórias

podem ser lidas isoladamente sem perderem vínculos em relação, principalmente, ao espaço e à trajetória das personagens, constituindo, portanto, um

¹⁰ Os doze capítulos da obra de Ruffato (2005) são: “Amigos”, “A demolição”, “O barco”, “A solução”, “A mancha”, “Jorge Pelado”, “Ciranda”, “Paisagem sem história”, “A danação”, “A decisão”, “Um outro mundo” e “Vertigem”.

romance-mosaico, que demanda diversas leituras atentas para que as conexões entre essas narrativas sejam percebidas (SOUSA, SIQUEIRA, 2019, p. 163-164).

Além disso, o Luzimar de Villamarim (2016) é casado com Toinha (Dira Paes), uma prostituta que se tornara dona de casa. Já em Ruffato (2005), embora casado, não se tem informações pormenores sobre a cônjuge de Luzimar: “ – Espera aí, Luzimar. Vamos lá na Rua do Comércio comprar o presente da sua mulher, como é mesmo o nome dela?, depois te levo pra casa” (RUFFATO, 2005, p. 25). Mais uma vez, sem respostas, Gildo ouviu de Luzimar apenas um “ – Larga meu braço, porra!”. Ao que Gildo retrucou: “Vai, panaca, vai cuidar mulherzinha! Vai bundão! Trouxa! Panaca! Vai!”. Como em *Redemoinho* (2016) Gildo tinha informações quanto à esposa de Luzimar, ao diálogo citado anteriormente ele acresceu a palavra “aquela puta!”, conferindo maior dramaticidade à cena.

Também se distingue a (não) participação de Luzimar no episódio que culminou na morte de Tiquinho. Enquanto Ruffato (2005, p. 37-38), no tópico sobre “O porão”, atribuiu como consequência da morte do personagem as ações e omissões praticadas por Gildo¹¹ e Marquinhos, Villarim (2016) optou por não contemplar este personagem (Marquinhos) na obra fílmica. A escolha de Villmarim (2016), por sua vez, imputou a Luzimar os remorsos e rancores sobre um evento trágico que Ruffato (2005) atribuiu apenas a Gildo e Marquinhos.

Uma das possíveis causas para a mudança de roteiro pode ter relação com o tempo e a temporalidade que permeiam as artes. Sobre esse tema, Sotta (2015, p. 157) explica que

tal como a produção, a recepção de uma obra literária e

¹¹ Inclusive, esse foi um dos motivos que levou à mudança de Gildo de Cataguases para São Paulo.

outra fílmica também se distingue. Dependendo da extensão de um livro, na maioria das vezes é impossível concluir sua leitura de uma só vez. Nesse processo, é permitido interromper a leitura, voltar algumas páginas para lembrar algum fato, reler a apresentação de uma personagem, buscar um detalhe essencial para a compreensão da narrativa que não foi captado. Além disso, podem-se pular alguns parágrafos ou capítulos inteiros, ler primeiro o desfecho e depois retornar à abertura ou ao desenvolvimento da história, enfim, o leitor pode adequar a leitura ao seu gosto e às suas necessidades. Quando se assiste a um filme, as interrupções são mais incomuns e até mesmo impossíveis, se pensarmos na exibição em salas de cinema. Diferentemente da apreciação de um livro, a duração média de uma produção cinematográfica é de duas horas, a fim de não cansar o espectador, elevar a sua tensão ao grau máximo em direção ao desfecho do filme e ainda evitar pausas. Por causa dessa limitação do tempo, a clareza torna-se um fator fundamental para impedir a falta de compreensão.

Isso significa que a concepção de Luzimar e Gildo no cinema teve como base a linearidade e a cronologia necessária que um filme solicita, no lapso de tempo de 100 minutos, como é o caso da obra *Redemoinho* (2015), para que seja apreciado e assimilado por espectadores que, inclusive, tiveram a oportunidade de vê-lo a partir de um cinema – local que os impossibilita, por exemplo, de voltar cenas para melhor entendimento da obra.

No próximo exemplo (Imagem 5), a opção/conveniência cinematográfica se deu de modo oposto (ou pelo menos mais brando) do que ocorreu com Luzimar (Imagem 4). Se, ao transpor Luzimar da literatura para o cinema, Villmarim (2016) o condecorou com problemas, destaques e atribuições em maior grau, com *Bibica* (Camila Amado) a tradução foi mais marcada pela inibição.

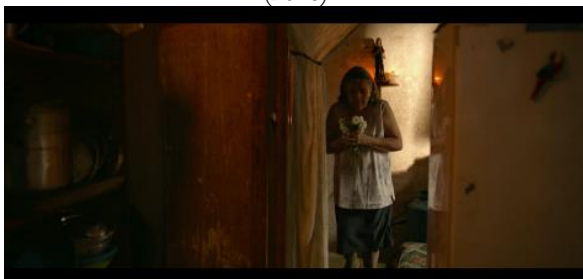
No mundo da adaptação das letras às telas, essa prática é denominada por Sotta (2015, p. 170) de “simplificação

ou ampliação”. De acordo com o autor,

dois diálogos, por exemplo, que se deram diegeticamente em dias diferentes e espaços distintos, podem ser simplificados, fundidos e concentrados em uma única cena, em um só local. Características das personagens excluídas, para não provocar um excesso de figuras, podem ser transportadas para aquelas que serão atuantes no filme. Contrariamente, uma determinada personagem com alto grau de complexidade no romance será ampliada, desmembrada em duas na adaptação (SOTTA, 2015, p. 170).

Além disso, “a adaptação cinematográfica pode, portanto, engrandecer o papel de uma figura que era secundária no romance” (SOTTA, 2015, p. 171) e minimizar a parte daquelas com maior participação. Foi esse, inclusive, o método que Villamarim (2016) adotou em relação a Luzimar (menor participação no livro, maior participação no filme) e Bibica (mais presente no livro, menos presente no filme), por exemplo. Nessa seara, é muito profícuo o “lema” indicado por Xavier (2003, p. 62): “ao cineasta o que é do cineasta, ao escritor o que é do escritor”, no que tange à empregabilidade dos meios mais adequados e mais compreensíveis na construção de cada narrativa.

Imagem 5 – A personagem Bibica (Camila Amado) de *Redemoinho* (2016)



Fonte: Villamarim (2016).

Recorrente em *O Mundo Inimigo* (2005), Bibica é uma personagem muito conhecida no Beco do Zé Pinto, em Cataguases. Ex-prostituta (a idade avançada a afastou do ofício por razões óbvias), ela é mãe de Zunga e de Marquinho – único além de Gildo que sabia a real história sobre o sumiço de Tiquinho, mas que “em dois anos” após o ocorrido, “morreu atropelado por um cata-níquel, bem em frente à venda do seu Antônio Português, na boca do Beco do Zé Pinto” (RUFFATO, 2005, p. 38). A renda de Bibica, para sua subsistência, era conquistada com “lavagens de roupa”, “de manhã à noite na lida: lavava, esfregava, quarava, estendia, secava, recolhia, passava, entregava” (RUFFATO, 2005, p. 82).

Além da condição de pobreza, Bibica amargava a dor de ter perdido um filho (Marquinho) “em-antes de completar dez anos” (RUFFATO, 2005, p. 75) e de travar uma lida árdua e rotineira com Zunga, conhecido como alguém que “não está batendo bem da cabeça” (RUFFATO, 2005, p. 123).

Simplificada, nos termos de Sotta (2015), a Bibica de *Redemoinho* (2016) carrega sobre os ombros dores idênticas às sofridas em *O Mundo Inimigo* (2005). Andando sempre de ombros curvados, como que em tristeza e em luto constante, sem marcas de vaidade, Villamarim (2016) a concebeu sem o estigma da prostituição e sem outras informações de sua vida pregressa, bem como deixou subentendidos a maternidade e o luto por Marquinho.

O último personagem (Imagem 6) dessa análise, Zunga (Démick Lopes), não obstante a presença assídua, foi favorecido na trama *Redemoinho* (2015), ao mesmo tempo, com a simplificação e com a ampliação de que fala Sotta (2015).

Imagem 6 – O personagem Zunga (Démick Lopes) de *Redemoinho*
(2016)



Fonte: Villamarim (2016).

No *Mundo Inimigo* (2005), além dos transtornos mentais, ele é um “ladrãozinho” (RUFFATO, 2005, 95), “broxa” quando nas relações com pessoas do sexo feminino (p. 124), com “problema” de “cachaça” (p. 124), histórico de agressão contra mulher “Zunga acerta um chute nas costas de Cidinha. Com o trabesseiro tenta sufocá-la” (p. 123); e inclinado a práticas homossexuais¹²: “ao lado de um menino, respira profundamente, suas mãos tremem, o coração dispara [...] o coração escoiceia, doido [...] Zunga agarra-o, aperta-o contra seu peito, dá um chupão em seu pescoço” (p. 113). Em comum nas duas obras, estão os transtornos psicológicos e o problema com a cachaça.

Já no *Redemoinho* (2016), Villamarim (2016) omitiu as tendências homossexuais e de desonestidades do personagem (exceto quando furta o dinheiro de Bibica, sua mãe), mas imputou a ele uma das cenas mais dramáticas do filme: o estupro de Toinha (Dira Paes), esposa de Luzimar que, no momento do ato, o aguardava com o teste de gravidez positivado. Em relação a Ruffato (2005), o Zunga em Villamarim (2016) sofre, portanto, o que Dalcastagnè (2012, p. 94), chama de perda de “atributos e privilégios”, ou seja,

¹² A primeira investida de Zunga foi contra Luzimar, ainda criança, quando “tentou dar um beijo na boca do menino”, que “se desvencilhou, saiu correndo, assustado” (RUFFATO, 2005, p. 121).

monólogos interiores, fluxo de consciência, diálogos, às vezes, o simples fato de terem se transformado no ‘ponto de onde se vê’ permitem uma ampliação de seu espaço na narrativa. Podemos não saber muito de sua aparência física, ou de seus apetrechos domésticos, talvez, não conheçamos sequer o seu nome, mas temos como acompanhar o modo como elas sentem o mundo, como se situam dentro de sua realidade cotidiana (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 95).

É a própria condição de pertencimento ao grupo minoritário que confere a Zunga uma participação desequilibrada, mais notadamente no filme. De acordo com Dalcastagnè (2010, p. 42),

o silêncio dos grupos marginalizados – entendidos em sentido amplo como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valoração negativa da cultura dominante, sejam definidos por gênero, etnia e cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério – é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome desses grupos.

Dalcastagnè (2012) segue afirmando que

o problema que se aponta não é o de uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais. A literatura é um artefato humano e, como todos os outros, participa de jogos de força dentro da sociedade. Essa invisibilização e esse silenciamento são politicamente relevantes, além de serem uma indicação do caráter excludente de nossa sociedade (e, dentro dela, de nosso campo literário) (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 149).

Inserido nas minorias de quem a sociedade

majoritária requer o silêncio e o afastamento, Zunga é uma peça razoavelmente estimada na literatura de Ruffato (2005), mas no filme de Villamarim (2016), ele é uma criatura de brutalidade previsível, por conjugar loucura com álcool. Com efeito, em seu mosaicismismo no *Mundo Inimigo*, Ruffato (2005) foi cauteloso ao formular personagens com identidades marcantes, autênticas e com realce harmonioso.

Como bem lembrado por Souza (2017, p. 85-86), sem heróis ou heroínas e marcados pela “precariedade, solidão e desintegração”,

Luiz Ruffato, ao constatar a impossibilidade de um relato autêntico da experiência, opta pelo fragmentário e abdica do realismo tradicional em um romance-mosaico que permite que as personagens, inseridas em um contexto urbano fora do eixo Rio-São Paulo, sejam vistas por diferentes perspectivas problematizantes, mas todas precárias. Talvez Ruffato utilize um romance fragmentado para representar a vida precária e esfacelada de suas personagens, porque, mesmo sem um final específico para cada narrativa-capítulo, outras histórias se iniciam como se para nenhum deles houvesse solução.

No cinema, com linguagem, duração, público e forma de circulação distintos – inclusive diante das particularidades e complexidade que um romance-mosaico carrega – Villamarim (2016) elegeu a potencialização e a atenuação do papel dos personagens, para traduzir uma obra literária, sem, contudo, fazer jus ao que Stam (2006, p. 20) chama de “discurso elegíaco de perda”, ou seja, o lamento pelo que “foi ‘perdido’ na transição do romance ao filme” que, simultaneamente, desconsidera “o que foi ‘ganhado’”.

7 PROPOSTAS CONSIDERANDO OS PERSONAGENS LUZIMAR, ZUNGA E BIBICA EM *REDEMOINHO* E *O MUNDO INIMIGO*, PARA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO

Os personagens são centrais ao desenvolvimento das narrativas, lhes acrescentando dinâmicas, identidade, características, enfim, criando significado para o desenrolar do enredo. Como bem ressalta Pellegrini (2003, p. 31), os personagens podem ser vistos como “caleidoscópico de iluminações, reflexo de reflexos” e “centro de uma complexa rede de relações”. No intuito de acrescentar sugestões e possibilidades, apresento no Quadro 2 (a seguir) apontamentos de análises considerando personagens no livro de Ruffato (2005) e no filme de Villamarim (2016).

Quadro 2 – Apontamentos com personagens da literatura e do cinema na sala de aula

APONTAMENTOS	
REDEMOINHO (2016)	O MUNDO INIMIGO (2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a imagem do personagem escolhido pelo diretor, juntamente com o cenário em que ocupa. • Analisar o figurino dos personagens. • Apresentar os personagens do filme (<i>Redemoinho</i>) em sala de aula, sem identificar o nome (mostrar somente imagens). Em seguida, incentivar os alunos a buscarem características de cada um deles no livro <i>O Mundo Inimigo</i> e atribuir o nome àquele que julgarem mais provável. • Problematicar a existência, para mais ou para menos, de personagens brancas, pretas ou pardas. • Para Xavier (2003, p. 63) diante de um filme adaptado, é importante destacar “equivalências estilísticas” e 	<ul style="list-style-type: none"> • Pellegrini (2003, p. 31) afirma que na contemporaneidade as narrativas tendem a promover uma “espetacularização da vida”, com vistas à “sedução do indivíduo”. Por isso, segundo a autora, os personagens normalmente “são moldados à imagem e semelhança de um novo sujeito, basicamente urbano, habitante dos grandes centros e produto de um complexo processo em que a representação das relações sociais requer a mediação de uma tentacular estrutura comunicacional, numa espécie de triângulo formado por si, pela mídia e pela realidade”. Nesse sentido, o professor pode refletir, juntamente com os alunos, em que grau esses aspectos influenciaram ou

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

<p>o “modo de fazer”. Segundo o autor, há o “específico ao literário (as propriedades sensíveis do texto, sua forma)” e o “específico ao cinema (fotografia, ritmo da montagem, trilha sonora, composição das figuras visíveis das personagens)”. Assim, o professor pode debater com os alunos sobre essas equivalências e o seu uso nos trechos analisados.</p> <ul style="list-style-type: none">• Problematicar os motivos das alterações e omissões de características e comportamentos dos personagens no filme.• De acordo com Van Sijll (2017, p. 272-276), o figurino tem a função de “exteriorizar os processos internos do personagem”. Ainda segundo a autora, a opção por um determinado figurino pode indicar a ocupação (profissão) de um certo personagem. Diante dessa informação, buscar relações entre os figurinos e suas possíveis profissões; analisar, por exemplo, a relação entre o figurino de Bibica e a prostituição e o de Luzimar e o trabalho na manufatura etc.• Propor aos alunos que julguem possíveis características dos personagens, a partir apenas de uma imagem.• Questionar eventuais motivos que levaram Villamarim (2016) a reduzir a quantidade de personagens, em relação ao livro de Ruffato (2016).	<p>não a construção da obra de Ruffato (2005).</p> <ul style="list-style-type: none">• Segundo Pellegrini (2003, p. 32), as personagens de obras literárias contemporâneas são marcadas pelo “fim do individualismo burguês” e da ideia do “eu singular intransferível”. Nessas novas formas de concepção, segundo a autora, “a ausência de limites espaciais e temporais criada pela rede imagética da cultura globalizada por meio da televisão e do computador reconfigura-se como limite intransponível”. Como consequência, Pellegrini (2003, p. 32) atribui a possibilidade de evidenciar as formas da matéria, fato que confere aos personagens uma “aparência sem essência”. Isto posto, professores e aluno podem identificar, tanto em Ruffato (2005) quanto em Villamarim (2016), características que levaram à concepção de personagens mais embrenhados de matéria tangível, isto é, apropriação direta dos “seres”, para serem “vistos ou revistos em qualquer lugar” (p. 32).• Buscar informações, na obra de Ruffato (2005), sobre a cor ou raça dos personagens.• Intercalar as características dos personagens (no filme e no livro): apresentar, por exemplo, o Luzimar com as características do Zunga e vice-versa, Marta com características da Bibica e vice-versa etc.• Ressaltar os modos de vida (hábitos) e a condição social dos personagens.• O professor pode solicitar que os alunos escolham o personagem com quem têm mais afinidade e realizar atividades como: monólogo, defesa do personagem (porque, segundo eles, o personagem age de tal forma), encenação etc.
---	--

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

No Quadro 2 (acima), apresentei sugestões que

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como
possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

consideram os personagens como meio de aprofundamento aos textos fílmico e literário. Não obstante a leitura feita no Tópico 4.3 tenha privilegiado apenas 3 personagens em comum em ambas as obras, os exemplos que se sucederam sobre eles podem também ter aplicabilidade (desde que devidamente adaptados) aos demais personagens.

8 PARA ALÉM DAS IMAGENS E DOS PERSONAGENS: OUTROS APONTAMENTOS EM *REDEMOINHO* E *O MUNDO INIMIGO*

Com o objetivo destacar outros aspectos presentes nas obras aqui indicadas, no Quadro 3 (a seguir), exponho os outros apontamentos considerando as possibilidades das obras *Redemoinho* e *O Mundo Inimigo* na sala de aula.

Quadro 3 – Outros apontamentos com *Redemoinho* e *O Mundo Inimigo*

APONTAMENTOS	
REDEMOINHO (2016)	O MUNDO INIMIGO (2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Questionar e problematizar, juntamente, com os alunos, a opção de Villamarim (2016) por não contemplar determinados personagens de <i>O Mundo Inimigo</i> (2005). • Trabalhar com outros elementos cinematográficos de <i>Redemoinho</i>: iluminação, figurino, efeitos sonoros, música etc. • Promover um debate sobre eventuais motivos para a intitulação do filme como “Redemoinho”. • De acordo com Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 50), “um filme é um produto cultural inscrito em um determinado contexto sócio-histórico. Embora o cinema usufrua de relativa autonomia como arte (com relação a outros produtos culturais como a televisão ou a imprensa), os filmes não poderiam ser isolados dos outros setores de atividade da sociedade que os produz quer se trate de economia, quer da política, das ciências e das técnicas, quer, é claro, das outras artes)”. Considerando essas 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os outros personagens que não foram contemplados no filme. • Para Lajolo (2002, p. 15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Nesse aspecto, o professor pode facultar aos alunos para que, com base em trechos, capa, páginas, capítulos, julguem os sentidos primordiais da obra. • Facultar aos alunos a palavra para que julguem, apenas com base no que contém a capa do livro, as temáticas que nele possam estar presentes. • Refletir sobre possíveis significados para a frase “o mundo inimigo” e “inferno provisório”. • Cosson (2020b, p. 117) sugere uma “ativação do conhecimento” como estratégia de leitura. Nessa atividade, o professor apresenta a obra a partir de um contexto. Assim, uma dica é utilizar os diversos contextos de <i>O Mundo Inimigo</i> (trabalho, prostituição, alcoolismo, loucura, solidão etc.) para introduzir e estimular a leitura do inteiro teor da obra.

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como
possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

informações, o professor pode solicitar aos alunos que pesquisem sobre as circunstâncias em que se deu a obra *Redemoinho*.

- Christian Metz (apud VANOYE, GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p. 63) afirma que em relação ao cinema “existe sempre sentido por trás do sentido”. Nesse contexto, os professores podem incentivar os alunos a buscarem “além do que podem ver”. Um exemplo é procurar os significados que estão ocultados na cena do exaustor de teto sobre o porão da casa da Marta (Imagem 2).
- Como métodos de análise de uma obra adaptada da literatura para o cinema, Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 132-133) sugerem: a) “observar o grau de parentesco entre os títulos, os nomes dos personagens, os contextos”; b) “observar a relação números de páginas-duração do filme”; c) “efetuar um inventário das cenas suprimidas ou condensadas”; d) “os personagens: supressões, sínteses, acréscimos”; e) “dramatização dos acontecimentos. Tom do romance, tom do filme”; “visualização dos sentimentos interiores dos personagens”.
- Considerando-se que a “polissemia” que caracteriza o filme o impede de “qualquer uniformidade de interpretação” (RODRIGUES, 2014, p. 30), o professor pode exibir uma cena/imagem de *Redemoinho* e solicitar que cada um dos alunos a interprete à sua maneira, compartilhando em voz alta com os demais.
- De acordo com Duarte (2009, p. 59), entre os filmes e os espectadores há normalmente uma relação de “identificação”, que é “definida na teoria psicanalítica como um processo psicológico por

- Nas conexões texto-leitor, texto-texto, texto-mundo, Cosson (2020b, p. 117) recomenda que professores e alunos resgatem momentos vistos ou vividos e que tenham certa relação com a obra apresentada. Assim, alunos podem, por exemplo, apontar situações de alcoolismo, como a vivida por Zunga etc.
- Organizar círculos de leitura, nos termos de Cosson (2020b, p. 177), que consiste na construção de uma leitura “por meio da reflexão coletiva”, na qual vários alunos compartilham visões, experiências e acrescentam perspectivas às dos outros alunos.
- Ruffato (2005) não elege um protagonista para sua narrativa. A sensação é de que todos os personagens são tratados igualmente e que as únicas diferenças que lhes são atribuídas se dão em decorrência do próprio contexto socioeconômico (por exemplo: Gildo se sente mais importante que Luzimar simplesmente porque tem um emprego e uma condição financeira melhor). Há, aparentemente, uma preocupação da parte de Ruffato em deixar que a história de vida de cada um dos personagens fale por si só, sem a presença de um herói ou heroína. Nesse sentido, o professor pode comparar, com a participação dos alunos, a narrativa ficcional com a realidade.
- A narrativa de *O Mundo Inimigo* apresenta diversos recursos linguísticos-literários com funções a serem consideradas. Em uma dessas passagens, Ruffato (2005, p. 91) usa cinco tipos de formatos diferentes nas letras: “Abrem-se. *Um barulho?* Fecham-se. *Um barulho!* **Estou cansado, Bibica. Muito cansado. Bibica? [...]** **Vem deitar no meu colo, vou te fazer dormir, vem [...]** Bibica, o doutor Normando quer despachar o Jorginho...”. Além das fontes distintas, da página 91 à página 99, o texto de

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

meio do qual o indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, de acordo com o modelo escolhido”. Tendo isso em vista, o professor pode promover uma atividade que consiste em auto detectar características dos alunos com os personagens.

- Duarte (2009, p. 72) explica que “os filmes ‘funcionam’ como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles”. Assim, o professor pode propor aos alunos adentrar (via pesquisa) sobre assuntos e características do filme *Redemoinho* (como por exemplo: o sotaque dos personagens, a geografia, a economia da cidade em que ele se passa, o significado das gírias, as migrações etc.).
- De acordo com Guacira Louro (apud DUARTE, 2009, p. 90), “a indústria de Hollywood, conduzida desde o início por homens brancos ocidentais, constrói suas imagens a partir da ótica masculina, branca, heterossexual, de classe média e, usualmente, judaico-cristã, que sempre se apresentou como universal [...] filmes produzidos desse modo ajudaram a construir concepções de gênero, sexualidade, classes sociais em diferentes sociedades, atuando como ‘pedagogia cultural’ que ultrapassou fronteiras simbólicas e geográficas, mas que enfrentou a reação de políticas de identidade divergentes desta, que também se expressam por meio do cinema”. Diante dessa informação, o professor pode analisar juntamente com os alunos em que ponto a lógica de construção dos filmes Hollywood convergiu com a construção de *Redemoinho* e em que ponto houve divergência.

Ruffato se realiza de forma contínua, para um tópico intitulado “Agonia”. Diante disso, o professor pode trabalhar com os alunos as possibilidades desses signos e suas funcionalidades para melhor evidenciar determinado aspecto do texto.

- Uma outra característica textual que se destaca em Ruffato (2005) é a ideia de simultaneidade/sequência de acontecimentos, fazendo com que a escrita seja realizada de modo ininterrupto (como exemplo, páginas 127 a 131). Assim como no *Livro das Impossibilidades* (2008), o autor busca o efeito de concomitância (os fatos narrados acontecem ao mesmo tempo). Isto posto, o professor pode trabalhar sobre como esse recurso é efetivado (se com ausência de pontuação, mudança de formato, ou divisão de textos em colunas, como no *Livro das Impossibilidades*, páginas 91 a 97).
- O enredo do livro *O Mundo Inimigo* se desenrola na cidade de Cataguases (MG). Por essa razão, alguns traços típicos da cultura e das pessoas dessa região estão presentes em várias partes do livro e do filme (palavras como “uai”, “deuspaítodopoderoso” etc., bem como outras questões geopolíticas e sociais). Tendo em vista esses aspectos, o professor pode abordar em sala de aula trechos em que essas variações linguísticas estão presentes, bem com as outras especificidades da região.
- Realizar um debate com vistas a tratar dos dois títulos das obras (*Redemoinho* x *O Mundo Inimigo*). Nessa atividade, os alunos farão inferências e suposições com base nos títulos das obras.
- O professor pode fazer também a “apresentação física da obra” (COSSON, 2020a, p. 60) para que os alunos observem seus aspectos físicos (capa, orelha e outros elementos paratextuais).
- Outra atividade importante, segundo Cosson (2020a, p. 63), é “a leitura

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como
possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Fresquet (2017, p. 35) ensina que a “ligação entre imaginação e realidade é o enlace emocional, que se manifesta dupla e reciprocamente”. Ainda segundo a autora, “as combinações de imagens da fantasia resultam do caráter aglutinante do fator emocional que tende a integrar imagens nem sempre associáveis logicamente. Algo assim como imprimir um tom afetivo comum a um conjunto não necessariamente unísono”. Com base nessa premissa, o docente pode, por meio de imagens estáticas ou em movimento no filme, provocar que os alunos atribuam à imagem, à cena ou a um personagem, sentimentos (tais como asco, angústia, afeto, dó etc.). Essa tarefa servirá para indicar o potencial de sensibilidade das artes, bem como outras experiências nesse âmbito.• Para Fresquet (2017, p. 123), a “potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética, e politicamente fértil para aprofundar o conhecimento de si e do mundo. Quando isso acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo e o que temos aprendido nele”. Ainda segundo a autora, “o cinema, também como um outro, alarga nosso conhecimento do mundo, do tempo e de nós mesmos. A possibilidade de identificar essa relação entre mim e ou outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimentada com especial competência: crer e duvidar”. Valendo-se dessas informações, o professor promover uma espécie de relato de experiência, no qual alunos poderão expor impressões, | <p>conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar”.</p> <ul style="list-style-type: none">• Nos termos de Cosson (2020a, p. 67), realizar um júri simulado, para julgar os personagens sobre algum ato. Em <i>Redemoinho</i>, por exemplo, o júri poderia se pronunciar sobre o estupro praticado por Zunga em desfavor de Toinha. Já em <i>O Mundo Inimigo</i>, poderia debater a culpabilidade de Gildo em relação à morte de Tiquinho.• O professor pode debater com os alunos as situações de moradia (como no caso do Beco do Zé Pinto) e suas influências na vida cotidiana.• Como explicador por Solé (1998, p. 73), uma estratégia para a leitura consiste em “compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?”. Na busca para esclarecer esses questionamentos, o professor pode incumbir os alunos a descobrirem, no texto literário, resposta para desafios predeterminados (como por exemplo: descobrir a profissão de Bibica, encontrar informações sobre a moradia de Luzimar, encontrar pistas sobre o desaparecimento do Tiquinho etc.).• Solé (1998, p. 90) sugere que “a leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções”. Por isso, o professor pode organizar a leitura de tal modo que seja possível a participação de todos, sem expectativas de ganhos de notas ou coisa semelhante. Como forma de deixar os alunos à vontade, o professor pode selecionar para os alunos os temas que mais lhe interessam e, após a leitura, compartilhar com os demais, e assim sucessivamente.• Todorov (2012, p. 82) afirma que “pensar colocando-se no lugar de todo |
|---|--|

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como
possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

opiniões, dúvidas, enfim, os conhecimentos que eventualmente aprenderam, desaprenderam ou que passaram a questionar em decorrência do filme.

- Pimentel (2011, p. 127) afirma que “há sensações difíceis de serem postas em palavras, sobretudo quando imagem e som estão intimamente associados e chegam a desconstruir o receptor”. A partir disso, o professor pode solicitar que os alunos apontem situações no filme em que a ausência de palavras foi necessária para exprimir um ou mais sentimentos.
- De acordo com Pimentel (2011, p. 182), no “desenvolvimento cognitivo do ser humano, os processos que se referem ao pensar envolvem a atuação conjugada da percepção, da atenção e da memória. Assim, o cinema é complementar à educação na condição de poder ampliar, qualitativamente, o olhar do educando quanto ao seu próprio desempenho que envolve um complexo trabalho das operações do pensamento, pondo-se ênfase nas capacidades de observação, análise, síntese, classificação, exercício de leitura de imagens para codificação e decodificação de mensagens, uso da imaginação criativa, planejar projetos e realizar pesquisas; uso do pensamento hipotético e dedutivo; transferências de conhecimentos a situações novas; distinguir ficção e realidade, o que significa que o cinema é capaz de também ensinar a pensar”. Assim, o professor pode usufruir dessas possibilidades do cinema em sala e propor cada uma dessas atividades, visando o desempenho do pensamento crítico dos alunos.
- Outra importante dica de Pimentel (2011, p. 185) tem a ver com a

e qualquer ser humano”, “pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação”. Seguindo esses passos, uma atividade possível para despertar o interesse pela leitura da obra literária é encorajar os alunos a assumirem o ponto de vista dos personagens (um aluno pode pensar como o Zunga, enquanto outro pode se colocar sobre o viés do Luzimar, da Bibica, Marta etc.). Para além da ampliação das concepções acerca do outro, o aluno se embrenhará na fantasia que é dar vida aos personagens.

- Mitterand (2014, p. 30) explica que “o livro não é um modelo a ser alcançado pela adaptação fílmica. Fala-se de adaptação, mas pode tratar-se, de maneira mais ampla, de inspiração e impregnação”. Assim sendo, o professor pode, juntamente com os alunos, e após a leitura do livro *O Mundo Inimigo* (2005), procurar a condição mais aplicável ao filme *Redemoinho* (2016).
- De acordo com Mitterand (2014, p. 30), “a maioria dos modelos narrativos do cinema deriva da literatura. Mas o cinema (e particularmente a forma fílmica) também inspirou escritores”. Considerando essas informações, o professor pode incentivar os alunos a pesquisarem exemplos em que o cinema influenciou a escrita literária e apresentá-los em sala de aula.
- Kassovitz (2014, p. 343) entende que “adaptar um romance é realmente um exercício de matemática cujo objetivo é determinar o que vai permanecer e o que será eliminado. É como se tivéssemos a carcaça de um automóvel e precisássemos decidir quais peças colocar no motor, em qual ordem, para que o carro ande o mais rápido possível, mas também para não quebrarmos a cara com ele”.

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

<p>importância de o professor considerar “o filme como um produto cultural disponível para tornar a educação mais concorde com a cultural atual, a que envolve a das mídias”. Isso implica em considerar o cinema não como um acessório de que a educação se serve quando conveniente para uma determinada disciplina, mas sim um avanço no sentido de considerar o potencial mobilizador da arte em si, a arte pela arte, plena de suas faculdades e potencialidades.</p> <ul style="list-style-type: none">• Napolitano (2019, p. 23-25) faz as seguintes sugestões de cinema na escola: a) “analisar a trilha sonora e música como expressão de sentimentos” (como no caso da cena em que Luzimar e Gildo vão ao prostíbulo e, ao fundo, é possível ouvir as músicas “Eu vou tirar você desse lugar”, de Odair José, e “Em plena lua de mel”, de Pedra Letícia, interpretada por Reginaldo Rossi); b) “analisar as cores predominantes no filme”; c) “discutir opiniões sobre o filme”; d) “recontar histórias e imaginar desdobramentos para o filme”; e) “desenvolver a noção de roteiros e narrativas”; f) “considerar os dilemas morais e sociais dos personagens”; g) “conversar sobre as relações humanas representadas”; h) “conversar sobre perdas e mudanças na vida dos personagens” e; i) “comparar os lugares do filme com os lugares onde se vive”.• Para Hutcheon (2011, p. 44-45), há uma gama de razões pelas quais os adaptadores podem escolher uma história em particular para então transcodificá-la para uma mídia ou gênero específico”. Dentre as	<ul style="list-style-type: none">• Barthes (2011, p. 62) explica que “a narrativa não faz ver, não imita; a paixão que nos pode inflamar à leitura de um romance não é a de uma ‘visão’ (de fato, não ‘vemos’ nada), é a da significação, isto é, de uma ordem superior da relação, que possui, ela também, suas emoções, suas esperanças, suas ameaças, seus triunfos: ‘o que se passa’ na narrativa não do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra: nada ‘do que acontece’ é a linguagem tão somente, a aventura da linguagem, cuja vinda não deixa nunca de ser festejada”. Nesse caso, o professor pode incentivar os alunos a compartilhar essas emoções que sentiram ao ler a obra (ou trecho dela).• Hutcheon (2011, p. 46) acredita que os textos são uma espécie de “mosaicos de citações visíveis e invisíveis, sonoras e silenciosas” e que, “não raro, o público notará que a obra é uma adaptação de mais de um texto”. Isso significa dizer que todos os artistas possuem alguma(s) inspiração(ões) que os ajuda a edificarem suas artes. Nesse sentido, o professor pode solicitar que os alunos busquem semelhanças entre a obra de Ruffato (2005) e outros romances, músicas, filmes etc. anteriores a ele, isto é, possíveis inspirações de Ruffato para a construção da obra <i>O Mundo Inimigo</i>.• O professor pode abordar e comparar obras da literatura por área temática, como já citado em relação ao cinema. Na obra de Ruffato (2005), o tema de maior destaque é o trabalho. No entanto, outros temas também se fazem presentes: como é o caso da prostituição, a violência, a morte, a sexualidade, a pobreza etc. Como sugestão, aponto a comparação entre o papel das mulheres em <i>O Mundo Inimigo</i> com as de <i>Máquina de Pinball</i>, obra de Clarah Averback¹³, apontando
--	---

¹³ Atualmente Clara Averback, sem o “h”, é autora de várias obras com a temática do feminismo. Fizemos uma análise de um de seus contos,

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

razões, segundo a autora, pode estar a vontade de “suplantar econômica e artisticamente as obras anteriores”, “contestar valores estéticos e políticos do texto adaptado”, apropriar ou recuperar, bem como interpretar e criar “algo novo”. De acordo com essas afirmações, o professor pode instigar os alunos a pesquisar e julgar os eventuais motivos que levaram Villamarim (2016) a adaptar a obra *O Mundo Inimigo* (2005) e não qualquer outra.

- A área temática (política, religião, gênero, sexualidade, machismo, feminismo, violência, moradia etc.) é, provavelmente uma das que mais despertam mais curiosidade nas pessoas. Assim, o professor pode escolher uma área temática presente no filme e explorar em sala de aula. Em *Redemoinho*, por exemplo, temas como feminismo e machismo são latentes. Como exemplo: o papel da mulher dona de casa, como é o caso de Marta, Bibica e Toinha. Além disso, ao sofrer violência sexual, Toinha optou por calar-se, fato que ocorre com muitas mulheres na realidade, em decorrência da banalização da condição da mulher em sociedade.
- O professor pode, também, comparar/contrapor temas

semelhanças, diferenças, bem como outros detalhes no que se refere às personagens femininas concebidas por um autor homem e uma autora mulher.

- Comparar obras adaptadas, contrapô-las, criticá-las, problematizá-las etc.
- O professor solicita que os alunos elaborem uma lista com o máximo de temas/assuntos possíveis em *O Mundo Inimigo*. Em seguida, pede que cada aluno/grupo aborde o assunto em profundidade, na sala de aula.

a partir da tônica do feminismo, especialmente na literatura contemporânea. Para conhecer a íntegra: Cf. SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; LIMA, Lilian Castelo Branco de; SANTOS, Gisélia Brito dos. Triste, solitária, louca, antipática, má ou feminista: da (des)qualificação à reação da mulher desencaxada, no conto “Progressões de Balcão” de Clara Averbuck. Uberlândia: **Caderno Espaço Feminino**, v. 33, n. 2, p. 224-245, 2020, disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/57011>, acesso: 3 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/CEF-v33n2-2020-11>.

DUAS LEITURAS E UM MUNDO: as leituras fílmica e literária como
possibilidade de apreciação estética do filme ao livro

<p>abordados em <i>Redemoinho</i> com outras obras. Como por exemplo, o filme <i>Nome Próprio</i> (Murilo Salles), adaptado da obra <i>Máquina de Pinball</i>, de Clarah Averbuck, ressalta o feminismo e expõe o machismo à crítica. Assim, o professor pode usar ambas as obras para ampliar as concepções sobre determinados temas.</p>	
--	--

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

No Quadro 3, apresentei, com base em estudosos do assunto, recomendações com cinema e literatura no âmbito da educação. Cumpre ressaltar, a princípio, que todas as indicações visam despertar nos professores o interesse pelo profícuo, rico e imensurável mundo das artes. Outrossim, as estratégias aqui ostentadas se deram pela pretensão de operar, ao mesmo tempo, como uma possibilidade formativa, nos termos de Almeida (2014, 2017), e no sentido da fruição estética e da experiência do sensível, nos termos de Rancière (2009b).

SOBRE O AUTOR

Graduado em Letras (Português/Inglês e Literaturas) pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2009). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2011). Atualmente é Assistente em Administração na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) / Campus de Balsas (MA) e Mestrando em Letras pela UEMASUL.

REFERÊNCIAS

ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade: o que a imagem dá a pensar. In: ALLOA, Emmanuel (org). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e153836, 2017.

ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Rebeca**, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014a.

ARAÚJO, Sammya Santos; PARENTE, Lya Oliveira da Silva Souza; ARAÚJO, Antonia Dilamar. A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2019, v. 19, n. 3, pp. 711-731. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jwPGG5t5xtqcyYmC44XXcPj/?lang=pt#>, acesso: 20 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914360>.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

- AUMONT, Jacques. **O olho interminável**: cinema e pintura. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosacnaify, 2004.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BASTOS, Roberta Nichele. **Cinema de Personagem**: a construção de personagem no cinema de Woody Allen. Monografia (Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Curso de Comunicação Social: Habilitação em Propaganda e Publicidade). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Classificação Indicativa**: obras audiovisuais. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.do?inicio_action, acesso: 28 jul. 2021.
- CANDIDO, Antonio. **A formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2007.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli e Benjamim Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CAVALCANTI JÚNIOR, Wellington Alves. **Viajante literário**: uma proposta de prática de leitura nas cenas do cinema e da literatura. 2018. 121f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018.
- COUTO, Wenderson dos Santos. **O cinema nacional do gênero histórico e seu uso como suporte pedagógico no ensino de História do Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2020a.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020b.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Representações Restritas**: a mulher no romance brasileiro contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina. LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (org.). Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema I imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DOMINGOS, Ana Cláudia Munari; HOHLFELDT, Antonio. Entre dois Atlânticos: um andarilho atravessa a road movie. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de. et al. (org.). **Literatura e Cinema**: encontros contemporâneos. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- JAMESON, Fredric. **Espaço e Imagem**. Tradução de Ana Lúcia de Almeida Gazzola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus, 2012.
- JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: SENAC, 2009.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- KASSOVITZ, Mathieu. A adaptação vista por três cineastas: necessidade e limites do roteiro. In: MITTERAND, Henri. **100 Filmes**: da literatura para o cinema. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2019.
- LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, Lilian Castelo Branco de; SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: uma revisão integrativa. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 52, 2021, ISSN 2358-8322. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/index>, acesso: 28 set. 2021.
- MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MITTERAND, Henri. **100 Filmes**: da literatura para o cinema. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.
- MOREIRA, Eduardo. **Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- PELLEGRINI, Tânia. Narrativa Verbal e Narrativa Visual: possíveis aproximações. In: PELLEGRINI, Tânia et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Palo: Senac, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da Literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.
- PNUD Brasil. **Movimento é vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Relatório de Desenvolvimento Humano 2017. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/rdhs-brasil/relatorio->

nacional-desenvolvimento-humano-2017.html, acesso: 1 jan. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo; BRAGA, Ataídes; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. O cinema ocupa a escola do campo. In: MARTINS, Aracy Alves, et al. **Outras terras à vista: cinema e educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. As imagens querem realmente viver? In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009a.

REDEMOINHO. José Luiz Villamarim. Brasil: Vitrine Filmes, 2016. 100min.

RODRIGUES, Neidson. Adeus, meninos: um discurso contra o esquecimento. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUFFATO, Luiz. **O livro das impossibilidades**. Rio de Janeiro: Record, 2008. (Inferno Provisório, IV).

RUFFATO, Luiz. **O Mundo Inimigo**. Rio de Janeiro: Record, 2005. (Inferno Provisório, II).

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Realismo afetivo: evocar realismo além da representação. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. 2012, n. 39, pp. 129-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/dSzWFLKdDkmP3qmScLPJbHD/?lang=pt#>, acesso: 21 jul. 2021.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SOTTA, Cleomar Pinheiro. **Das letras às telas: a tradução intersemiótica de ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SOTTA, Cleomar Pinheiro. A literatura e o cinema: convergências e divergências. In: **Das letras às telas: a tradução intersemiótica de ensaio sobre a cegueira** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 156-230. ISBN 978-85-7983-710-4. Disponível em: SciELO Books: <http://books.scielo.org/>, acesso: 21 jul. 2021.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; LIMA, Lilian Castelo Branco de; AGUIAR, Mahalla Stephany Feitosa. Na Lousa Um Filme: uma revisão integrativa sobre experiências de letramento cinematográfico na educação brasileira. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 16, p. 251 - 274, jun. 2021. ISSN 2525-4529. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2177>, acesso: 16 jul. 2021.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; LIMA, Lilian Castelo Branco de; SANTOS, Gisélia Brito dos. Triste, solitária, louca, antipática, má ou feminista: da (des)qualificação à reação da mulher

desencaixada, no conto “Progressões de Balcão” de Clara Averbuck. Uberlândia: **Caderno Espaço Feminino**, v. 33, n. 2, p. 224-245, 2020, disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/57011>, acesso: 3 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/CEF-v33n2-2020-11>.

SOUSA, Camila Galvão de; SIQUEIRA, Joelma Santana. A Cataguases de Luiz Ruffato em O mundo inimigo (2005). **Navegações**, v. 11, n. 2, p. 162-171, 20 fev. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/26830>, acesso: 21 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1983-4276.2018.2.26830>.

SOUSA, Camila Galvão de. **Personagens em trânsito: do trabalho ao lar em O mundo inimigo (2005)** de Luiz Ruffato. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. **O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2017.tde-04072017-110341. Acesso em: 15-04-2020.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

STAMATO, Ana Beatriz Taube; STAFFA, Gabriela; VON ZEIDLER, Júlia Piccolo. A Influência das Cores na Construção Audiovisual. Intercom – **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste** – Bauru - SP – 03 a 05/07/2013. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1304-1.pdf>, acesso 14 abr. 2021.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**. Santa Catarina: UFSC, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>. acesso: 15 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2006n51p19>.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAN SIJLL, Jeniffer. **Narrativa Cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento: as 100 convenções mais importantes do mundo do cinema que todo cineasta precisa conhecer**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

VARJÃO, Suzana. **Micropoderes, macroviolências** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 214 p. ISBN 978-85-232-0919-3, disponível em SciELO Books <http://books.scielo.org>, acesso 06 out. 2020.

XAVIER, Ismail. **Sétima Arte: um culto moderno: o idealismo estético e o cinema**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. Curitiba: Ibipex, 2012.

WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da Literatura**. Tradução de José Palla e Carmo. Lisboa: Publicações Europa-América, 1971.

