

A LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA DO CINEMA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

Tania Regina Montanha Toledo Scoparo*

Resumo: Na contemporaneidade, o ensino deve estar em consonância com a cultura na qual o aluno está inserido, considerando a sociedade midiática atual e seu novo modo de instituir relações a partir das novas tecnologias, o que requer novos tipos de letramento. Nesse sentido, propomos, neste trabalho, recorte de nossa tese, um roteiro de leitura para interpretar dois textos midiáticos: romance (1975) e filme homônimo (2001) *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar e Luiz Fernando Carvalho, respectivamente, sob a luz dos recursos da textualidade multissemiótica. O objetivo é proporcionar um instrumento de análise dos efeitos de sentido provocados pelos usos desses recursos. Pode-se dinamizar e aprofundar as leituras estabelecendo entre os dois discursos, literatura e cinema, diálogos possíveis. Nessa proposta, mostramos que romance e filme se imbricam e, ao mesmo tempo, enredam o leitor, tornando-o um sujeito que constrói e aprecia os sentidos que os textos produzem.

Palavras-chave: Romance. Filme. Multiletramento. Linguagem multissemiótica.

CINEMA'S MULTISEMITIC LANGUAGE: A PROPOSAL FOR TEACHING

Abstract: Nowadays, teaching must be in line with the culture in which the student is inserted, considering the current media society and its new way of establishing relationships based on new technologies, which requires new types of literacy. In this sense, we propose, in this work, clipping of our thesis, a reading script to interpret two media texts: romance (1975) and homonymous film (2001) *Lavoura Arcaica*, by Raduan Nassar and Luiz Fernando Carvalho, respectively, in the light of the resources of multisemiotic textuality. The objective is to provide an instrument for analyzing the effects of meaning caused by the use of these resources. One can streamline and deepen the readings by establishing between the two discourses, literature and cinema, possible dialogues. In this proposal, we show that romance and film intertwine and, at the same time, entangle the reader, making him a subject who builds and appreciates the meanings that texts produce.

Keywords: Romance. Movie. Multiliteration. Multisemiotic. Language.

Introdução

É importante trabalhar com o aluno da educação básica a leitura de textos multimodais, olhar “desconfiadamente” para esses textos e, aos poucos, melhorar suas habilidades de leitura crítica frente ao mundo de construções de textos verbais, visuais e verbo-viso-sonoros que nos impõem atitudes de leituras diferenciadas e atentas às estratégias implicadas.

No entanto, ainda há, na escola, a noção de leitura como um processo racional de atribuição de significado à palavra escrita quando a proposta for a de ler uma imagem (MARTINS, 2004). Os professores ainda estão imbuídos de que os textos são “para ler”, enquanto as imagens são “para ver”. Muitas práticas de ensino de língua portuguesa, de leitura, são reproduções de modelos que não atendem às necessidades dos alunos que precisam transitar na sociedade e interagir em situações comunicativas diversas. Hoje se pretende um ensino de língua que garanta ao aluno uma educação linguística escolar pautada no conceito de heterogeneidade como aspecto fundamental. Para isso, há necessidade de buscar uma metodologia atenta tanto ao código quanto ao uso social. Mudar o ensino de língua portuguesa, não só a concepção de língua, mas também novos discursos e práticas adequadas a eles, novos métodos para realizar leituras significativas. Mas como fazer o jovem se interessar pela leitura em sala de aula? Eis uma pergunta que continua sendo feita por professores.

Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), criado e mantido pelas entidades do livro – Abrelivros, CBL e SNEL - desde 2007, e publicada na 4ª edição da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2016*, revelou que a média de livros lidos por habitante no Brasil é de duas obras completas por ano, além de outras duas lidas parcialmente. Segundo os dados obtidos, 56% da população brasileira com cinco anos ou mais é considerada leitora. Portanto, metade da população brasileira não possui o hábito da leitura. A pesquisa foi realizada com mais de cinco mil pessoas de todas as regiões do país.

Também não é animador o resultado da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, a Prova ABC (INEP/MEC, 2013). O exame revelou que 44,5% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura, e 30,1% em escrita. Esse resultado mostra o baixo nível de letramento de nossos estudantes e a dificuldade de os alunos dominarem a língua portuguesa.

O mesmo ocorre nos resultados do Pisa 2018 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Na avaliação, participaram cerca de 600 mil estudantes de 15 anos de 79 nações e territórios. O Brasil está entre os 20 piores colocados do mundo, no ranking das três áreas verificadas pelo exame: ciências, matemática e leitura. Nessa última, o Brasil, praticamente, ficou estagnado, conseguiu passar da 59ª para 58ª posição.

Os estudantes brasileiros estão abaixo do nível de aprendizagem considerado adequado nessas áreas. Esses estudantes obtiveram uma pontuação que os coloca abaixo do nível 2 nas áreas avaliadas pelo Pisa, patamar que a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania. Em leitura, 50% estão abaixo do nível 2. Esses estudantes não conseguem reconhecer a ideia principal em um texto ou relacioná-lo com conhecimentos próprios, conforme traduz a OCDE.

Ao analisar o problema da leitura no Brasil, Demo (2007) apresenta a disparidade entre o universo de leitura dos alunos e o da escola e explica que eles leem somente aquilo que lhes interessa, por exemplo, não leem obras clássicas da língua portuguesa, mas são capazes de ler 300 páginas do manual de um jogo (*Apud SILVEIRA, 2013, p. 20*).

Fiorin, em seus estudos sobre ensino de leitura e interpretação, afirma que as escolas ainda não dão conta dos progressos das teorias linguísticas que circulam nas esferas acadêmicas:

A aula de interpretação consiste em responder a um questionário com perguntas que não representam nenhum desafio intelectual ao aluno e que não contribuem para o entendimento global do texto. Muitas vezes o professor não se satisfaz com os textos e os roteiros de interpretação dos livros didáticos, seleciona algum texto e faz uma bela interpretação em classe. Se um aluno lhe pergunta como enxergar numa produção discursiva as coisas geniais que ele nela percebeu, costuma apresentar duas respostas: para analisar um texto é preciso ter sensibilidade; para descobrir os sentidos dos textos, é necessário lê-los uma, duas, três, n vezes (FIORIN, 1999, p. 09).

Esse discurso de Fiorin ainda é válido para a situação da leitura hoje no Brasil. Ainda falta aos professores familiaridade com os métodos de ensino de leitura e os alunos ainda não conseguem interpretar um texto, como vimos nos resultados do Instituto Pró-Livro, da Prova Brasil e do Pisa 2018. Há muita discussão sobre a eficiência do ensino nas escolas brasileiras e nesse contexto, infelizmente, o tratamento dado à língua portuguesa e à literatura não deixa de sofrer as mesmas elucubrações.

De acordo com estudos que circulam desde a década de 80 sobre práticas de ensino de língua materna, o aluno deveria desenvolver, nos bancos escolares, competências e habilidades para a leitura e interpretação de diferentes tipos de textos. Um aluno que sai do ensino médio, por meio da competência de interpretação que

assumiu ao longo dos anos, deveria possuir um saber-ler e interpretar esses textos. No entanto, tanto os professores não estão dando conta em propiciar essa competência, como os alunos não estão adquirindo esse saber. A aprendizagem que deveria ser a performance do sujeito professor (da enunciação) que possuiria a competência do saber para a produção de seu discurso acadêmico e receberia uma sanção positiva do aluno não está acontecendo. O inverso disso é a realidade. Os valores que levam o sujeito performativo a produzir seu discurso não estão sendo alcançados.

Diante do exposto, pensamos que um trabalho com textos midiáticos, multissemióticos, mais especificamente, com análise de textos literários transmutados para o cinema, pode nos apontar estratégias que viabilizam um melhor trabalho de formação de leitor do ensino médio. Nesse sentido, devemos pensar nas seguintes questões: Como instrumentalizar os alunos para que eles leiam e analisem, eficientemente, os diferentes textos que circulam na esfera social? Em relação aos textos verbo-viso-sonoro, como ler e analisar as configurações da imagem no seu dia a dia? Como fazer deles leitores proficientes, no sentido amplo do termo? Integrando pesquisa e ensino, pretendemos articular a linguagem fílmica com o ensino de Língua Portuguesa.

Propomos, então, para que o aluno atribua sentido aos variados tipos de textos (verbais, visuais, sonoros), nas diversas experiências com a linguagem no cotidiano, um roteiro de atividades com os textos midiáticos, *Lavoura Arcaica*, romance (1975), texto verbal de Raduan Nassar; e filme (2001), texto verbo-viso-sonoro de Luiz Fernando Carvalho, com vistas à inserção do sujeito no contexto sócio-histórico em que vive.

A pesquisa justifica-se pela importância da leitura e interpretação de textos midiáticos, multissemióticos, considerando essa perspectiva como enriquecedora para a formação da competência do sujeito-leitor da educação básica, nas escolas estaduais, como postula a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - “as práticas de linguagem decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71), e estes precisam saber

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para

se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Sobre o texto verbo-viso-sonoro, o cinema, Almeida, nesse sentido, afirma:

Não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema [...]. Dessa maneira, é importante não ver o cinema como recurso didático ou ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal (ALMEIDA, 2001, p. 8).

Cabe à escola proporcionar a seus alunos condições para se tornarem leitores desses textos, com capacidade para ler e interpretar, abandonando a condição de leitor superficial, como Fregonezi preconiza: “[...] A escola precisa deslocar seu olhar para a riqueza figurativa dos textos da mídia e trazê-las para dentro das aulas de leitura se quiser, realmente, formar leitores preparados para a comunicação” (FREGONEZI, 1999, p. 65). Miguel complementa “No século XXI, as mudanças de conjuntura sociopolítica e econômica ligadas às transformações tecnológicas da informação e da comunicação e ao processo da globalização impõem novos desafios à educação escolar, especialmente ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa” (MIGUEL, 2012, p. 211). Esse desafio cinge-se às necessidades de a educação escolar formar o aluno para “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática” (ROJO, 2009, p. 90). Nesse sentido, sugerir um trabalho com textos literário e fílmico vai ao encontro de propostas de ensino de leitura nas escolas:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Nosso objetivo é proporcionar um instrumento de análise dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos multissemióticos em textos verbo-viso-sonoro à luz da significação da linguagem cinematográfica, contribuindo, dessa forma, para os

estudos sobre o trabalho com a multimodalidade e com os aportes teóricos do cinema no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio, como propõe a BNCC:

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam (BRASIL, 2017, p. 73).

Romance e filme apresentam uma rica configuração na articulação dos sentidos. Acreditamos que os dois textos nos brindam com diversos pontos de análise, atendendo, dessa forma, aos nossos objetivos propostos neste trabalho.

1 Entre literatura e cinema: algumas considerações sobre linguagem

Livro e filme utilizam linguagens diferentes, pois são sistemas de comunicação diversos. Enquanto um romancista tem à sua disposição toda a riqueza da linguagem verbal, um cineasta lida com diferentes materiais de expressão, por isso o cinema se caracteriza por se expressar de forma multimodal: imagens em movimento, iluminação, linguagem verbal oral (diálogos), sons e ruídos não-verbais (efeitos sonoros), música, os movimentos da câmera, enquadramentos, planos, ângulos de filmagem, cor, entre outros. Todos esses materiais podem ser manipulados de diversas maneiras, portanto a diferença entre os dois meios não se reduz à diferença entre linguagem escrita e a linguagem audiovisual. Por exemplo, *Lavoura Arcaica* é um filme com uma cuidadosa produção. Luiz Fernando Carvalho manifesta seu estilo por meio de uma câmera que não hesita em cortar e montar os planos-sequências em diferentes enquadramentos; ele aproxima, em vários momentos, a câmera dos atores para ressaltar detalhes da cena, faz montagens que mostram minúcias em primeiro plano, em plano médio, plano americano, plano geral. Utiliza a técnica da profundidade de campo para mostrar maior interação entre a narrativa e a elaboração plástica da imagem. Tudo isso para narrar a história de maneira objetiva (mas com bastante subjetividade) e para parecer real.

Nesse sentido, o que importa nessa narração é que não se apresente como discurso construído, mas como descoberta de uma realidade nova, que o olhar vai explorando. Carvalho vai construindo seu estilo e seu modo de narrar e fazer filme. E,

assim, os movimentos de câmera, as técnicas das luzes, do som, fundamentam encadeamentos narrativos que desencadeiam, na consciência dos espectadores, afetos e associações entre imagens, emoções e personagens. Essas técnicas da linguagem particular do cinema permitem viagens exploratórias, as quais influenciam suas emoções pessoais.

Assim, Imagens visuais, linguagem verbal, sons não-verbais, música, iluminação são diferentes materiais de expressão utilizados pelo cineasta na construção de uma obra fílmica, conforme ratifica Jullier e Marie:

A leitura de um simples plano conduz quase certamente a entrar nos detalhes e na regulação dos parâmetros técnicos e a flertar com a leitura genética. Um passo para trás permite vislumbrar uma sequência - o encadeamento dos planos, o cheque das imagens justapostas. O novo significado que nasce da consecução de duas figuras consiste, assim, no que é essencial ao trabalho de leitura. A cenografia – uma composição que engloba o simples jogo das regulações técnicas – se revela e o filme começa a fazer sentido. Um passo a mais e, pela articulação das sequências entre elas, a obra se constitui, acabada, quase autônoma – na verdade, ela não o é jamais, pois sua leitura mobiliza muitos códigos e múltiplos conhecimentos previamente requeridos, todos objetos exteriores a ela. Nesse estágio, é possível apreciar a forma como a história foi contada e, literalmente, “falar do filme” (JULLIER E MARIE, 2009, p. 20).

Dessa forma, o cinema traz algumas singularidades advindas de sua linguagem para se manifestar, não é um sistema discreto de significação, como na escrita, pois incorpora tecnologia e elementos técnicos cinematográficos para contribuir no significado. Essa linguagem foi se construindo aos poucos e, segundo Bernardet, “é provavelmente aos cineastas americanos que se deve a maior contribuição para a formação desta linguagem cujas bases foram lançadas até mais ou menos 1915” (BERNARDET, 2006, p. 32). Herdeiro dos folhetins do século XX, o cinema estava se preparando para se tornar também um contador de histórias. Para isso precisaram-se criar estruturas narrativas e a relação com o espaço. No início, víamos quadros sucessivos de imagens que diziam acontece isso, acontece aquilo, e assim por diante. Eram cenas relatadas que se sucediam no tempo, com imobilidade da câmera¹. Então o cinema consegue abandonar essa imobilidade e dizer “enquanto isso”, deslocando a câmera para explorar o espaço, “a tela permanece fixa, mas as coordenadas do espaço que vemos na imagem mudam constantemente, não só de uma imagem para outra, como dentro de uma mesma imagem, graças aos deslocamentos da câmera” (BERNARDET, 2006, p. 35).

A imagem, consoante Martin, “constitui o elemento de base da linguagem cinematográfica. Ela é a matéria-prima fílmica e desde logo, porém, uma realidade particularmente complexa” (MARTIN, 2003, p. 31). Por um lado, resulta da atividade automática de um aparelho capaz de reproduzir a realidade, que capta aspectos precisos e determinados dessa realidade, porém, ao mesmo tempo, essa atividade se orienta no sentido desejado pelo realizador, que possui valores, visões de mundo, cultura, bem particulares. Assim, quando o homem intervém, sua influência sobre o objeto filmado é decisiva e a realidade que aparece é subjetiva. “A imagem fílmica proporciona, portanto, uma reprodução do real cujo realismo aparente é, na verdade, dinamizado pela visão artística do diretor” (MARTIN, 2003, p. 25).

Pensando nessa linguagem, a proposta, para este trabalho, converge para uma apreensão educativa, a leitura, e realiza-se alicerçada nos campos da educação e da comunicação, especialmente, a literatura e o cinema, por meio de uma base comum, a multimodalidade, para levantar e organizar apontamentos para a elaboração de um roteiro² de leitura de textos literários e fílmicos para alunos do ensino médio da educação básica. Entretanto, não rejeitamos a ideia de uma adaptação para aplicar no trabalho com alunos de outros níveis. É possível que haja uma mudança de romance com outra transmutação³ fílmica, aplicando a mesma didática para esses novos objetos – *corpus* mais acessível aos estudantes do ensino fundamental.

2 Sugestão de uma proposta metodológica sistematizada para leitura: Roteiro multimodal para leitura de textos verbal e multissemiótico

Nesta proposta, não temos intenção de fornecer receita pronta e acabada que possa sanar as dificuldades já existentes com a leitura nas salas de aulas da educação básica. Demonstraremos que é possível um trabalho com as mídias romance e filme, utilizando a multimodalidade, a linguagem do cinema, para expor os sentidos imanentes desses objetos.

Ler as imagens de um filme de modo didático é pensar numa análise que prioriza traços estilísticos distintos, como ponto de vista, luz, movimento de câmera, montagem, cenografia, intriga. Enfim, ter um olho afinado para os momentos mais significativos da arte cinematográfica. O aluno pode aprender a falar sobre filme com criticidade, comparando-o com a obra literária com propriedade, tendo um olhar consistente, sustentado por análises das sequências, por meio de ferramentas da

linguagem do cinema: planos, iluminação, música, som, ruídos, enfim, dos efeitos diversos que o filme produz.

As pessoas, normalmente, não vão além do conteúdo mais explícito, na leitura de um filme, conforme Ramos ratifica:

A análise se restringe a abordar o roteiro em suas manifestações mais evidentes. Cabe ao crítico conseguir enxergar a imagem fílmica e seus sons: decupagem, angulações diversas, movimentação de câmera, luz, entradas e saídas de campo, movimentos em cena, composição do espaço (*mise en scène*), interpretações, cenários, figurinos, música, falas, etc. Mais do que múltipla, a dimensão estética no cinema é rápida. Há que se educar o olhar para ver sem piscar, coisa que olhos criados nas artes plásticas, ou na literatura, não costumam possuir (RAMOS, 2009, p. 12).

O autor ainda complementa dizendo que o “valor da análise está no corpo a corpo que mantém com a imagem, sem esterilizar o estilo”. Dessa forma, se o professor tiver um instrumental teórico dessa linguagem para realizar essa tarefa com os alunos, estará oportunizando-os a abrir novas formas de se valorar, pensar ou simplesmente discutir um filme.

Apresentamos um roteiro de leitura para o romance e o filme, com atividades de análise e interpretação desses textos, assim como, também, ao final, uma produção textual.

Denominamos nossa proposta de “Roteiro multimodal para leitura de textos verbal e multissemiótico”, e buscamos, nesse Roteiro, aprofundar, por meio da leitura de textos literários e fílmicos, a capacidade de compreensão e interpretação desses textos para formar o pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da leitura. Vejamos a proposta:

Quadro 1: Roteiro de Leitura

Roteiro multimodal para leitura de textos verbal e multissemiótico
<ul style="list-style-type: none">❖ Objetos de leitura: livro e filme <i>Lavoura Arcaica</i>, de Raduan Nassar e Luiz Fernando Carvalho, respectivamente.□ É necessário observar o seguinte ao ler os textos e assistir ao filme:<ul style="list-style-type: none">➤ No processo de transmutação: observar, entre a palavra do livro e os elementos do cinema, as interpretações possíveis co-presentes no texto literário que foram privilegiadas na elaboração fílmica pelo cineasta. Observar a interpretação orquestrada pelo diretor da obra do romance. Como o cineasta preservou um mesmo conteúdo em uma diferente forma.➤ Na linguagem do filme: observar direção, enquadramento, planos, cor, fotografia, movimentos de câmeras, iluminação, cenário, ligações e transições, metáforas e

símbolos fenômenos sonoros (ruídos, música), diálogos, etc., para a produção de sentido.

Quadro 2: Roteiro de Leitura - a linguagem cinematográfica

Reconhecendo a construção de uma sequência do filme em relação ao romance pelos recursos da linguagem cinematográfica

- Os recursos da linguagem do cinema⁴:
 - Para significar, a literatura se apropria da palavra e da sua construção linguística e estas garantem a produção de imagens. O leitor, no processo da leitura, ativa os atos de imaginação, que o levam a constituir o sentido do texto de maneira a consolidar sua presença no mundo construído na instância textual. Isso também acontece com o espectador ao assistir a um filme, no entanto, a linguagem utilizada para criar essas imagens é outra. O escritor expressa a sua visão de mundo selecionando e combinando palavras num determinado estilo. O cineasta realiza as mesmas operações, mas com imagens, e o estilo deste se define pela maneira como ele trabalha o material plástico do cinema. Livro e filme utilizam linguagens diferentes, pois são sistemas de comunicação diversos. Enquanto um romancista tem à sua disposição toda a riqueza da linguagem verbal, um cineasta lida com diferentes materiais de expressão.
 - O cinema se caracteriza por se expressar em imagens em movimento, iluminação, linguagem verbal oral (diálogos), sons e ruídos não verbais (efeitos sonoros), música, movimentos da câmera, enquadramentos, planos, ângulos de filmagem, cor, entre outros. Todos esses materiais podem ser manipulados de diversas maneiras.
 - Na produção de um filme, deve-se levar em consideração o seguinte:
 - ✓ A **câmera** possui um papel fundamental na criação das imagens, ela é o agente ativo de registro da realidade material e de criação da realidade fílmica. Nesse processo, o **enquadramento** constitui o primeiro aspecto da participação criadora da câmera no registro da realidade exterior para a transformação em matéria artística. Trata-se da composição do conteúdo da imagem, da maneira como o diretor organiza o fragmento de realidade para transportar para a tela. Na escolha da matéria filmada é possível: a) deixar alguns elementos da ação fora do enquadramento (elipse), b) mostrar apenas algum detalhe significativo (sinédoque), c) compor arbitrariamente o conteúdo do enquadramento (uso de símbolo), d) modificar o ponto de vista normal do espectador (novamente o símbolo), e) jogar com a terceira dimensão do espaço (profundidade de campo) para obter efeito dramático. O enquadramento é o mais importante e o mais necessário recurso da tomada de posse do real pela câmera⁵.
 - ✓ A câmera pode ser subjetiva (quando o que é mostrado parte do ponto de vista de uma personagem) ou objetiva (somente revela a cena, ponto de vista de observação).
 - ✓ No nível da sequência fílmica, o fundamento mais específico da linguagem fílmica é a **montagem**, que consiste na organização dos planos de um filme em certas condições de ordem e de duração.
 - ✓ As **sequências** são unidades menores dentro do filme, marcadas por sua função dramática. Cada sequência é constituída de cenas (cada uma das partes de unidade espaço-temporal). Temos, então, a decupagem – processo de decomposição do filme em planos, os quais correspondem a cada tomada de cena, ou seja, à extensão de filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem⁶.
 - ✓ É na articulação dos **planos** que se deve produzir um sentido lógico e coerente para o texto visual. Podemos classificar quatro planos⁷, que serão demonstrados no quadro a seguir:

Tabela 1: Planos

Plano Geral	Insero o sujeito em um ambiente, eventualmente dando uma ideia das relações entre eles. Mostram cenas amplas, todo o espaço da ação. Abrange um campo maior de visão. As personagens parecem distantes de nosso olhar. Pode se tornar espetacular, quando visa a mostrar a grandeza das conglomerações humanas, a amplitude de uma paisagem.
Plano Médio ou de Conjunto	Mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário), principalmente em interiores (uma sala por exemplo). As personagens estão perto das margens do quadro fílmico. Esse plano pode assumir uma significação social, quando põe em relevo a relação de uma personagem com outras, com grupos, com a massa, com classes, com profissões, com a família. Também relaciona o indivíduo com um grupo ou a natureza, integrando o homem no mundo e na sociedade e, dependendo do contexto fílmico, faz dele a presa das coisas.
Plano Americano	Corresponde ao ponto de vista em que as figuras humanas são mostradas da cabeça até a cintura aproximadamente, em função da maior proximidade da câmera em relação a ela. É o plano que aparece dominante em diálogos.
Primeiro Plano (<i>close-up</i>)	A câmera, próxima da figura humana, focaliza um detalhe, um rosto ou uma mão, por exemplo. (Há uma variante chamada primeiríssimo plano, que se refere a um maior detalhamento – um olho, ou uma boca ocupando toda a tela). Esse plano costuma indicar ou sugerir uma invasão no mundo espiritual das personagens, mostra uma tensão mental intensa, aponta um sentimento opressor ou liberador. Dessa forma, possui função <i>descritiva</i> (detalhamento de feições ou de coisas) e <i>explicativa</i> (exploração psicológica das personagens).

- ✓ Quanto ao ângulo ou posição da câmera “considera-se em geral normal a posição em que a câmera localiza-se à altura dos olhos de um observador de estatura média, que se encontra no mesmo nível ao da ação mostrada⁸”, adota-se as expressões ‘câmera alta’ e ‘câmera baixa’ para apontar as situações em que a câmera pretende mostrar os episódios de uma posição mais elevada ou de um nível inferior. Vejamos exemplificado no quadro abaixo:

Tabela 2: Posição da câmera

Câmera Alta (<i>plongée</i>)	De cima para baixo – efeito de rebaixamento
Câmera Baixa (<i>contra-plongée</i>)	De baixo para cima – impressão superioridade.

- ✓ O termo *plongée* para câmera alta, e *contra-plongée* para câmera baixa. Essas posições possuem significação psicológica, ou seja, a *contra-plongée*, geralmente, dá a impressão de superioridade, “exaltação e triunfo, pois faz crescer os indivíduos”; em *plongée*, ao contrário, ocorre um efeito de rebaixamento, “apequenar o indivíduo, esmagá-lo moralmente, rebaixando-o ao nível do chão, fazendo dele um objeto preso a um determinismo insuperável”⁹
- ✓ Há, também, os movimentos de câmera chamados *travelling* e panorâmica:

Tabela 3: Movimentos da câmera

<p><i>Travelling</i></p>	<p>Deslocamento da câmera (do olhar) num determinado eixo. Temos a impressão de correr junto com a imagem fílmica. Pode ser para frente, para trás, lateral, vertical. Função: Para frente - abertura de filmes, incursões espaciais subjetivas ou objetivas, invasão onírica ou alucinatória. Para trás – encerramento de filmes, afastamentos, desprendimento moral crescente, solidão progressiva. Lateral – mais frequente: descrição e narração. Raramente expressivo. Vertical – raramente usada.</p>
<p>Panorâmica</p>	<p>Rotação da câmera em torno de um eixo, vertical, horizontal ou oblíqua, sem deslocamento do aparelho. Panorâmica vertical: movimento para cima ou para baixo. Panorâmica horizontal: movimento para a direita ou para a esquerda. Panorâmica oblíqua: movimento ou da direita ou da esquerda para baixo ou para o alto. Função da panorâmica: Descritiva - exploração do espaço; pode, também, evocar o olhar de uma personagem que devassa o horizonte ou segue objetos em movimento; Expressiva – sugere uma impressão ou uma ideia. Certas panorâmicas verticais expressam a queda, a decadência ou, pelo contrário, a ascensão; Dramática – desempenha papel direto na narrativa fílmica; estabelece relações espaciais, seja entre indivíduos e objetos, seja entre grupos, o movimento, nesses casos, produz impressão de conflito.</p>

- ✓ A **iluminação**, no cinema, obedece a uma estratégia, ajuda a compor um quadro, uma cena ou uma sequência. A técnica da iluminação pode ser aproveitada como um meio natural de dirigir a atenção do espectador para um determinado elemento específico do quadro, enquanto outros são obscurecidos. Constitui o principal operador anafórico do filme, e são inúmeras as possibilidades criativas: realizar contrastes, criar atmosferas, sugerir sentimentos, acentuar certas qualidades (positiva ou negativa) do interior das personagens.
- ✓ A **música** age sobre os sentidos, como fator de intensificação e aprofundamento da sensibilidade, explicita implicações psicológicas de certas situações dramáticas, exprime uma apreciação subjetiva do acontecimento, intervém como contraponto psicológico para fornecer ao espectador um elemento útil à compreensão da tonalidade humana de um episódio¹⁰.
- ✓ Normalmente, nos filmes, evidenciam-se **ruídos** diversos, como os diálogos, os ruídos/efeitos, que combinados, contribuem com novas e variadas possibilidades para a gramática fílmica, e para o sentido do filme.
- ✓ O **som** coloca à disposição do filme um registro descritivo amplo, pode ser utilizado como contraponto ou contraste em relação à imagem. São várias as contribuições: aumenta o coeficiente de autenticidade da imagem, ou seja, a *impressão da realidade*; a trilha sonora restabelece a *continuidade*, tanto ao nível da percepção quanto ao da sensação estética; a *voz em off*¹¹ torna possível a exteriorização dos pensamentos (monólogo interior); o *silêncio* sublinha com força a tensão dramática de um momento (símbolo de morte, perigo, solidão); entre muitas outras contribuições.

- ✓ Há, ainda, muitos outros recursos técnicos no processo de criação de um filme, como os elementos fílmicos não específicos, que são o vestuário, o cenário, a cor; as ligações e transições, etc. Todos esses elementos produzem sentido na narrativa fílmica (em sua dimensão visual, verbal e sonora).

❖ **Enredo da obra *Lavoura Arcaica* – romance e filme**

O enredo trata do conflito entre André, seu pai e a paixão incestuosa pela irmã. Ele pertence a uma família rural engessada no tempo e no espaço descendente de libaneses. A família é constituída pelo pai, o patriarca; o irmão mais velho, Pedro; as três irmãs Rosa, Zuleika e Hunda; a mãe, mulher submissa; André, filho pródigo e sujeito da ação discursiva; Ana, irmã e a paixão de André; e Lula, o filho caçula.

O romance é dividido em duas partes intituladas “A partida” e “O retorno”. No filme não há essa divisão marcada. Como no romance, a narrativa do filme mostra o encontro dos dois irmãos, André e Pedro, em um quarto anônimo de pensão, na cidade, onde André se escondeu e se refugiou após abandonar a fazenda em que vivia com a família (no romance, essa parte é intitulada como “A partida”). Nesse quarto, André rememora e desnuda suas experiências, distanciado no tempo, e procura explicar ao irmão mais velho, Pedro, sua fuga do campo. Seu relato sobre si mesmo opõe-se, numa comunicação ambígua, à força poderosa do pai, que leva a vida dedicada aos trabalhos com a terra e à contrição religiosa. A história se alterna entre o momento da narração e o passado na fazenda com a família. Nesse momento presente da narração, há uma visão profunda de sua solidão, envolvida pela lascívia do corpo, da carne, em um quarto escuro de pensão. O cenário, aqui, avulta de importância, assumindo a relação entre a personagem André e o seu drama: é apertado, sufocante, escuro. Nesse espaço, o irmão mais velho chega para tentar resgatá-lo para o seio da família novamente. Há um diálogo tenso entre eles. André faz inúmeras revelações, entre elas, o incesto praticado com a irmã Ana, deixando aflorar suas angústias em “um sopro escuro da memória” (NASSAR, 1989, p. 10). No final da narrativa (no romance, é a segunda parte, intitulada “O retorno”), André, convencido pelo irmão Pedro a voltar para casa, propõe-se dialogar com o pai, expondo suas opiniões sobre a forma como ele conduz, tradicionalmente, a família. Em uma festa para comemorar o retorno de André, acontece o desenlace trágico, culminando no assassinato da irmã Ana pelo pai.

❖ **Aplicando atividades**

1. O espaço – o quarto de pensão e a fazenda – instala-se, tanto no romance como no filme, enredando-se com a trama. No romance, no início da narrativa, o narrador-personagem André já o coloca como um lugar “inviolável”, íntimo, onde ele pode buscar sua individualidade, tanto necessária para sua sanidade. No filme, também observamos esse espaço como lugar íntimo, pessoal. Observe a sequência em que André vasculha uma caixa com quinquilharias mundanas, no quarto da pensão, e pede ao irmão entregá-las às irmãs. A sequência se passa em 1h11min de filme:



Figura 01 – Os irmãos



Figura 02 – Caixa



Figura 03 – As mãos de André entre os objetos



Figura 04 - Fita entre os dedos de André



Figuras 05 e 06 – Os irmãos André e Pedro, respectivamente



Figura 7 – Revolta



Figura 8 - Fúria



Figura 09 – Contraste



Figura 10 - Tristeza

Fonte: DVD Lavoura Arcaica (2001).

a) O espaço integra um grande choque de contrastes entre o cromatismo e o interior e exterior, que se mesclam com um sentimento eufórico e um sentimento disfórico da personagem. Tem-se uma visão de espaços exteriores e interiores, e da manifestação do próprio corpo de André. A narrativa traduz a exterioridade e a interioridade de André, dos deslocamentos, não só da luz, mas dos estados de alma da personagem. Quais os elementos cromáticos contrastantes nessa sequência? Que recurso da linguagem do cinema foi usado para intensificar esse contraste? Exemplifique utilizando os fotogramas acima.

b) Na montagem, os planos alternam-se para compor o quadro dessa sequência. Descreva a cena narrada utilizando o recurso dos planos para compor a significação fílmica. Exemplifique com as imagens.

c) Na sequência, há sons humanos: discurso de André e respiração ofegante, como também uma discreta música ao fundo. Esses elementos sonoros ajudam a compor o estado emocional da personagem? Explique.

d) Nessa sequência, André espalha os objetos de uma caixa e escolhe alguns para mostrar ao irmão, imagens 03 e 04. Em meio às palavras, a câmera revela André se

levantando abruptamente, imagem 07, alterando seu tom de voz, mais alta, nervosa, e ele esbarra na lâmpada do teto. Qual o efeito que o movimento da lâmpada produz na personagem de André? Articula-se aqui um paralelismo entre espaço interno e externo. Explique.

2. Na sequência seguinte, um enorme contraste, lembranças dos utensílios da casa, do pão caseiro, afazeres domésticos da família. A cena sai de uma possessão de André, de um furor enorme, de muita tensão, e vai para o sagrado, comunhão entre a família. Sagrado e profano se intercalam em suas lembranças. O pão é figura de união, hóstia da família. Do demônio na escuridão para a hóstia. Raduan Nassar anunciava em seu texto “Toda ordem é uma semente da desordem”. Estava no romance essa desordem, essa mistura de possessão e sagrado em dois capítulos seguidos, 11 e 12. O diretor do filme dela se aproveitou.

São estas as imagens que caracterizam o espaço mítico e geográfico, da cozinha libanesa, da mistura brasileira e mediterrânea, como também do sagrado (partilha do pão à mesa), da comunhão entre a família. A sequência ocorre em 1h13min de filme:



Figura 11 – Coalhada pingando



Figura 12 – Vestuário da família



Figura 13 – Trabalho no campo



Figura14 – Excesso proibido



Figura 15 – Afazeres domésticos



Figura 16 – Vergonha escondida



Figura 17 – Pão feito em casa



Figura 18 – Ritual de austeridade

Fonte: DVD *Lavoura Arcaica* (2001).

a) O espaço que caracteriza essas imagens, 11 a 18, é concreto, mas faz parte da subjetividade discursiva de André. As lembranças o remetem à casa velha, de sua infância. No romance, o espaço se dá por meio do ato de fala de André, está no âmbito da enunciação, não existe sem o discurso de André. No filme, o espaço já está pronto, a cenografia o arquitetou conforme os indícios da leitura do livro. No entanto, com o recurso da câmera, da iluminação, da cor, o diretor cria, também, o espaço sombrio, como o interior de André, por isso subjetivo. Um espaço criado como contraponto simbólico ao drama da alma de André. Explique como esses recursos da linguagem do cinema compuseram a sequência acima e produziu o efeito subjetivo do interior de André, do sagrado, da família em comunhão. Para isso, utilize os recursos dos planos, da iluminação e da cor. Exemplifique com as imagens acima.

b) Para compor essas duas sequências – da ira e do lirismo – houve, também, o recurso do som. O som faz parte da essência do cinema: surgiu da necessidade de ultrapassar os limites da pura expressão plástica. Nessa sequência acima, como o som contribuiu para o lirismo da narração de André?

c) A transmutação para o filme, nessas duas sequências acima, ocorreu de forma análoga com o romance? Explique.

3. Nas imagens abaixo, o diretor do filme adaptou a passagem da parábola do faminto. A sequência transcorre em 1h16min de filme:



Figura 19 - Lição



Figura 20 – Transformação



Figura 21 - Transformado



Figura 22 – Encenação



Figura 23 – Mãos ao alto



Figura 24 – André



Figura 25 - Mãe



Figura 26 - Pai



Figura 27 – André e natureza



Figura 28 – André nu

Fonte: DVD *Lavoura Arcaica* (2001).

a) Na sequência dessas imagens, André está expondo a versão do pai sobre a justiça: a parábola do faminto¹², proferida nos seus sermões, junto à família, na mesa das refeições, imagem 19. Gradativamente, André vai se transmutando na própria personagem da história do faminto, imagens 20 e 21. Compare essa passagem adaptada com a narrativa do romance, no capítulo 14. Transcreva como foi realizada a adaptação. Explique os planos e a iluminação utilizados para compor a transformação. Exemplifique com as imagens.

b) A transmutação, nessa sequência, foi realizada conforme a indicação narrativa do romance? Explique.

c) O discurso do pai ao contar a história do faminto para a família é uma metáfora, pois deixa subentendido outro discurso, de cunho social. Que discurso é esse? Quem é o faminto na nossa sociedade real?

d) Lentamente a câmera revela o braço de André acima da cabeça, foco somente em suas mãos, imagem 23, e uma panorâmica vertical, de cima para baixo, percorre sua expressão, imagem 24. Qual o sentido para o texto a focalização dessas mãos ao alto?

e) Quando acaba a narrativa da parábola, lentamente, a câmera, perpassa pelos rostos da família, imagens 25 e 26. Aqui, os elementos visuais são muito explorados, escolhidos meticulosamente e articulados de modo a obter um impacto junto ao espectador. Explique o efeito dos planos, da iluminação e do som nessa passagem. Exemplifique com as imagens acima.

f) Há um corte na sequência da parábola e a câmera revela somente as pernas de André, em um andar apressado pela mata da fazenda, com o recurso do *travelling* para frente. Ele está entre raízes e plantas, um enredamento entre homem e natureza, que se fundem, imagem 27. Como você interpretaria a presença de André junto à natureza?

g) Em meio à natureza, numa câmera em posição *contra-plongée*, André surge nu, imagem 28, e exalta “E eu posso! Eu posso! Eu posso ser o profeta da minha própria história”. Que relação há entre sua nudez e essa exaltação? O que poderia significar a posição *contra-plongée* da câmera para a produção de sentido nessa passagem? Nesse caso, a câmera é subjetiva ou objetiva? Explique.

4. No romance, quando encerra a narração da parábola do faminto, inicia-se o capítulo 15, composto de um único parágrafo, com André enunciando: “Em memória do avô, faço este registro: ao sol e às chuvas e aos ventos, assim como a outras manifestações da natureza que faziam vingar ou destruir nossa lavoura, o avô, ao contrário dos discernimentos promíscuos do pai – em que apareciam enxertos de várias geografias, respondia sempre com um arrote toco que valia por todas as ciências, por todas as igrejas e por todos os sermões do pai: ‘Maktub’”¹³ (NASSAR, 1989, p. 91). Percebe-se que a ordem familiar não vem do pai, o texto de Raduan deixa claro que ela sempre foi imposta pelos mais velhos. No filme, também, na sequência seguinte à história da parábola, surge transmutada a cena que revela a imagem do avô. São duas tomadas de cenas e duram somente alguns segundos:



Figura 29 - Relógio



Figura 30 – Avô

Fonte: DVD Lavoura Arcaica (2001).

a) No romance, Raduan Nassar, com o recurso de uma elipse¹⁴, revela ao leitor um contraste entre as gerações, que a exaltação da cena anterior e a memória do avô deixam entrever. Esse contraste caracteriza uma das temáticas de base da narrativa. Que contraste é esse? Explique.

b) Agora, leia o fragmento abaixo retirado do capítulo 7 do romance. Compare a cena fílmica, imagens 29 e 30, o capítulo 15 e o fragmento do capítulo 7 do romance e transcreva como o diretor fez a transmutação. Nessa transcrição, utilize os recursos da linguagem do cinema na produção de sentido (montagem, câmera, iluminação, planos).

[...] nossa união sempre conduzida pela figura do nosso avô, esse velho esguio talhado com a madeira dos móveis da família; era ele, Pedro, era ele na verdade nosso veio ancestral, ele naquele seu terno preto de sempre, grande demais pra carcaça magra do corpo, carregando de torpeza a brancura seca do seu rosto, era ele na verdade que nos conduzia, era ele sempre apertado num colete, a corrente do relógio de bolso desenhando no peito escuro um brilhante e enorme anzol de ouro; era esse velho asceta, esse lavrador asceta, esse lavrador fenado de longa estirpe que na modorra das tardes antigas guardava seu sono desidratado nas canastras e nas gavetas tão bem forradas das nossas cômodas, ele que não se permitia mais que o mistério suave e lírico, nas noites mais quentes, mais úmidas, de trazer, preso à lapela, um jasmim rememorado e onírico, era ele a direção dos nossos passos em conjunto, sempre ele, Pedro, sempre ele naquele silêncio de cristaleiras, naquela perdição de corredores, nos fazendo esconder os medos de meninos detrás das portas, ele não nos permitindo, senão em haustos contidos, sorver o perfume mortuário das nossas dores que exalava das suas solenes andanças pela casa velha; era ele o guia moldado em gesso, não tinha olhos esse nosso avô, Pedro, nada existia nas duas cavidades fundas, ocas e sombrias do seu rosto, nada, Pedro, nada naquele talo de osso além da corrente do seu terrível e oriental anzol de ouro [...] (NASSAR, 1989, Capítulo 7, p. 45-47).

c) O relógio nas mãos do avô é uma metáfora para o entendimento dos discursos nos sermões que o pai fazia para a família. Explique o que está subentendido nessa metáfora.

5. Hora de produzir seu texto. O professor dividirá os alunos em 10 grupos. Cada grupo escolherá uma sequência do filme para produzir uma HQ¹⁵ (história em quadrinhos). Para isso, utilize alguns dos recursos da linguagem do cinema para compor essas sequências e produza o sentido pretendido pelo narrador; escolha os desenhos que irão compor sua HQ; esboce a sequência tendo em vista a relação entre verbal e não verbal.

No final dessa atividade, a história do filme deverá estar demonstrada nessas HQs, portanto elas terão que compor, no conjunto das HQs, um começo, meio e fim¹⁶. Lembre-se de que para escrever um texto, você precisa planejar, escrever e reescrever¹⁷:

- Planejamento: escolha o ponto de vista a ser tratado, pense no objetivo, a finalidade de seu texto, ordene suas ideias, preveja seus possíveis leitores, considere a situação em que o texto vai circular, esteja seguro quanto ao que pretende dizer.
- Escrita: coloque no papel o que planejou e atente-se para cumprir todos os itens planejados.
- Reescrita: reveja os quadros, os balões, os desenhos/imagens, enfim o que escreveu, confirme se os objetivos foram cumpridos, veja se há relação entre os blocos da HQ, verifique se há clareza, fidelidade às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua, reveja pontuação, ortografia, divisão do texto entre os quadros. Enfim, faça a revisão do texto e a reescrita da melhor forma para dizer aquilo que se pretenda comunicar.

Considerações Finais

Levantamos e organizamos, neste trabalho, apontamentos para a elaboração de um roteiro de ensino de leitura de textos literários e fílmicos, com atividades de compreensão e interpretação, para alunos do ensino médio da educação básica, expondo a importância das leituras desses gêneros textuais, que circulam na esfera

social, para formar alunos conscientes e críticos, possibilitando-lhes uma visão melhor do mundo e de si mesmos.

É importante o trabalho com atividades dessa natureza para que o aluno problematize a produção cinematográfica, aprenda a extrair significados das imagens para compará-las com o conteúdo verbal do texto escrito, e descubra que o cinema e o romance (a mídia em geral) são leituras importantes para o ensino e aprendizagem.

Abordamos questões sobre o ensino de leitura, os novos desafios provocados a partir do desenvolvimento da textualidade multissemiótica, múltiplos letramentos e contextos multifacetados dos usos das tecnologias, e as possibilidades de multiletramentos no trabalho escolar. Há necessidade de o ambiente escolar acompanhar as mudanças advindas do avanço das tecnologias para que o aluno tenha oportunidades de reflexão sobre a sua realidade e o seu próprio pensar. Nas atividades propostas, o filme foi estudado observando-se os mecanismos que o produzem e que o constituem como um todo significativo, contribuindo, assim, para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Nesse sentido, as atividades propostas oportunizam os estudantes a perceberem o caráter mágico das imagens cinematográficas, que aparece com clareza por entre as técnicas fílmicas que ajudam na construção da ilusão. O poder da câmera subjetiva cria e recria a realidade. Os enquadramentos transformam a realidade em matéria artística. Os diversos tipos de planos clareiam a percepção da narrativa. A iluminação cria uma atmosfera expressiva. A música age na nossa sensibilidade. Enfim, o cenário, a cor, a iluminação, a montagem e tantos outros recursos auxiliam na construção da fantasia maravilhosa que é o cinema. Uma arte de iludir que estimula a sociabilidade, e, principalmente, a imaginação.

Nosso intuito foi o de ilustrar que é possível a linguagem do cinema alicerçar o trabalho do professor nas questões de leitura e reflexão de textos midiáticos. É importante que a escola abra espaço para teorias que possam contribuir com o ensino, principalmente, da língua materna, de modo a efetivar o que os documentos oficiais propõem para o aluno egresso do ensino médio, ou seja, competências que lhes garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, não verbal e multissemiótica para poder posicionar-se a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las. Enfim, sugerimos uma prática leitora, aliada a tantas outras que existem, que pode atender às necessidades sociais quando o aluno se deparar com os discursos na vida contemporânea. Acreditamos na possibilidade de que uma vez

de posse de ferramentas consistentes para a leitura, qualquer educador possa ousar, fazer diferente, realizar algo a mais aos seus alunos.

Referências

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Editora Cortez, 2001[2004].

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BALOGH, A. M. **Conjunções – disjunções - transmutações**: da literatura ao cinema e à tv. 1. ed. São Paulo: ANNABLUME: ECA-USP, 1996.

BERNARDET, J.C. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 06 nov. 2019.

CARVALHO, L. F. **Sobre o filme Lavoura Arcaica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

DEMO, P. O porvir: desafios das linguagens do século XXI. Curitiba: Ibpex, 2007. In: SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. **O jogo da leitura e a leitura do jogo**: semiótica, games e ensino. 2013. 243f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2013.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1999.

FREGONEZI, D. E. **Leitura e ensino**. Londrina: Eduel, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. **BRASIL no Pisa 2018**. Sumário Executivo. Diretoria de Avaliação da Educação Básica-DAEB. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 20/01/2020.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

LAVOURA ARCAICA. Direção de Luiz Fernando Carvalho. Brasil: Europa Filmes, 2001. DVD (172 min), son., color. Baseado no romance “Lavoura Arcaica” de Raduan Nassar.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagens**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MIGUEL, E. A. et al. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NASSAR, R. **Lavoura Arcaica**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Resultados. Instituto Pró-Livro. Resultados. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

PROVA ABC. **Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização**. Resultados. Instituto Paulo Montenegro. 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/27341/nova-edicao-da-prova-abc-traz-resultados-sobre-a-alfabetizacao-de-todo-o-pais/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RAMOS, F. P. Apresentação à edição brasileira. In: JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Senac, 2009.

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

SILVEIRA, A. P. P. da. **O jogo da leitura e a leitura do jogo**: semiótica, games e ensino. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2013.

TARDIVO, R. **Porvir que vem antes de tudo**. Literatura e cinema em Lavoura Arcaica. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2012.

TURNER, G. **Cinema como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Notas

*Tania Regina Montanha Toledo Scoparo possui Doutorado e Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa “Leituras literárias: teoria crítica, análise e ensino” da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Professora do EaD em cursos de Pós-Graduação na UENP/PR e na UEL/PR. Representante pedagógica do Núcleo Regional de Educação/Secretaria

Estadual de Educação do Paraná – SEED. Principais temas trabalhados: Literatura e cinema; Linguística Aplicada; Semiótica discursiva e ensino; Ensino de língua portuguesa e literatura.

¹ Os primeiros filmes não eram narrativas estruturadas e sim breves registros de tomada única de cenas do dia a dia, como o famoso filme dos Lumière que mostra trabalhadores saindo da fábrica no final de um turno. Os irmãos Lumière venderam suas participações comerciais a Charles Pathé em 1900, o que preparou o caminho para a evolução comercial em grande escala e o domínio inicial da produção cinematográfica, na França. Atribui-se a George Méliès o desenvolvimento do longa-metragem narrativo, que teria iniciado a produção comercial em 1896. Sua contribuição mais importante foi libertar o “tempo da tela” do “tempo real”, fazendo uso da *edição*, ou seja, a possibilidade de o cineasta arranjar a sequência de imagens na tela, ao invés de permitir que isso fosse ditado pelo assunto em si. Também, confere a Méliès a invenção de outras práticas que fizeram com que a narrativa pudesse ser estruturada - isto é, acelerada, desacelerada, em suma, composta – com alguma organização (TURNER, 1997, p. 36-37).

² Roteiro no sentido de abordar tópicos importantes a serem discutidos, refletidos, em uma apresentação oral ou escrita (HOUAISS, 2001, p. 2477).

³ Transmutar um texto significa transformar aspectos da narrativa a fim de adequá-la à linguagem de outro veículo, no caso deste objeto de estudo, o cinema. O mais comum é utilizarmos o termo adaptação quando nos reportamos aos filmes traduzidos de textos literários. No entanto, Roman Jakobson (1969, p. 64-65), na obra *Linguística e comunicação*, propõe uma terminologia para as diferentes traduções, assinalando três modos de interpretação do signo verbal. O primeiro modo, denominado de intralingual, consiste na tradução de um signo por outros signos da mesma língua; o segundo modo consiste na interpretação por meio de signos verbais de outra língua, denominado tradução interlingual, ou tradução propriamente dita; e o terceiro, denominado tradução intersemiótica ou transmutação, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais. Desse modo, Jakobson apresenta a terminologia transmutação para a interpretação de signos de um meio verbal a outro, não verbal. Esse termo, portanto, é o mais apropriado nesse procedimento, pois, conforme explica Balogh (1996, p. 37), “Este processo pressupõe a passagem de um texto caracterizado por uma substância da expressão homogênea – a palavra -, para um texto no qual convivem substâncias da expressão heterogênea, tanto no que concerne ao visual quanto ao sonoro”, como é o caso do cinema, onde temos a imagem fixa, a imagem em movimento e a palavra escrita, no campo visual; e no sonoro, a música, o ruído, a palavra falada.

⁴ O professor encontra exemplos de recursos da linguagem do cinema no livro de Marcel Martin, 2003, *A linguagem cinematográfica*, disponibilizado no site: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/martin-marcel-a-linguagem-cinematogr3a1fica.pdf>.

⁵ Conforme: Martin, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 35-36.

⁶ Conforme: Xavier, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

⁷ Idem, p. 28.

⁸ Idem, p. 28.

⁹ Conforme: Martin, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 41.

¹⁰ Conforme: Martin, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 120-125.

¹¹ Som *off*, que está fora de campo, ou seja, encontra-se fora de cena, mas está referenciado nela.

¹² Para enriquecimento da atividade, sugere-se que o professor narre a parábola do faminto para os alunos: Trata-se da sina de um pobre homem que, ao passar diante de um suntuoso castelo, quis saber quem era o seu dono. Responderam que o palácio pertencia “a um rei dos povos, o mais poderoso do Universo” (NASSAR, 1989, p. 79). Daí, o faminto dirigiu-se até os guardiões para pedir esmola. Ao obter como resposta que bastaria apresentar-se ao senhor para os seus desejos serem atendidos, ele se animou. E, de fato, o ancião confirmou com muita naturalidade que daria comida ao pobre homem. No entanto, o banquete que os serviçais traziam à mesa era invisível. O dono do palácio, então, começava um jogo de faz de conta e, como se efetivamente houvesse comida, insistia que o faminto saciasse a fome. O pobre, julgando que deveria mostrar-se paciente, aceitou o jogo. E, a despeito de todo o sofrimento, passou pelas etapas do teste, uma a uma, até o senhor felicitar-se com a presença de um homem que possuía “a maior das virtudes de que um homem é capaz: a paciência” (NASSAR, 1989, p. 85). Finalmente, como recompensa, o faminto passaria a viver no palácio e jamais voltaria a passar fome (TARDIVO, Renato. *Porvir que vem antes de tudo*. Literatura e cinema em Lavoura Arcaica. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2012).

¹³ “Está escrito.”.

¹⁴ Seria interessante o professor explicar a função da elipse, nas obras, aos alunos. Assim como o romance, o cinema é a arte de sugerir. Essa é a função da elipse tanto no cinema como no romance, ou seja, fazer-se entender por meias palavras. Martin assim explica esse recurso no cinema: “A imagem é simultaneamente uma decantação e uma reconstrução do real: operação semelhante ao nível da obra considerada em sua totalidade. Do ponto de vista do enredo dramático, essa operação recebe o nome de *decupagem*, e a elipse é seu aspecto fundamental. A noção de decupagem, extremamente importante, mas que permanece virtual para o espectador, [...] – e também da *montagem*, que representa seu aspecto complementar (em última instância, a montagem não é mais que uma pura técnica de acoplamento, desde que a decupagem tenha sido feita com precisão suficiente). A decupagem é uma operação analítica e a montagem, uma operação sintética, mas seria mais correto afirmar que uma e outra são as duas faces da mesma operação. A descoberta da elipse representa um passo importante no progresso da linguagem cinematográfica. O mais antigo exemplo que encontrei está num filme dinamarquês de 1911: uma trapezista ciumenta causa a morte de seu parceiro infiel não o segurando durante um salto, mas tudo o que vemos do drama é o trapézio a se balançar vazio (*Den Kvindelige Daemon* – A filha do diabo, de Robert Dinesen). Tal exemplo de evocação em meias-palavras é um dos segredos do espantoso poder de sugestão do cinema” (MARTIN, 2003, p. 75-76). Assim, a decupagem escolhe os fragmentos de realidade que, por meio da montagem, serão criados pela câmera. Ela supre alguns elementos da ação e deixa sugeridos pela imagem.

¹⁵ As Histórias em Quadrinhos, ou simplesmente HQs, normalmente estão associadas à narração, apresentando texto e imagem que estabelecem uma ideia de complementaridade.

¹⁶ O professor ainda pode solicitar uma encenação teatral aos alunos utilizando o conjunto dessas HQs. Solicitar a construção da HQ e da encenação a partir da cena da chegada do irmão Pedro no quarto de pensão. A cena anterior a essa, o início da narrativa, pode ser retirada dessas atividades.

¹⁷ Conforme: Antunes, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Recebido em: outubro/2020
Aprovado em: setembro/2021

ANEXO

RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS

Atividade 1

a) O quarto está bastante escuro. A câmera somente enquadra o drama de André, deixando o resto do quadro no escuro. A iluminação é dramática, esculpindo as sombras e os rostos dos irmãos, criando uma obscuridade voltada para a interioridade das personagens.

b) Na montagem, os planos se alternam para compor o quadro, plano conjunto nos dois irmãos no quarto, fig. 01. Um segundo plano (americano) revela André pegando uma caixa com quinquilharias, fig. 02, que ganhou de prostitutas; a câmera desloca-se para baixo do quadro até detalhar André espalhando os objetos da caixa no chão, fig. 03. Detalhe primeiro plano nas mãos se misturando aos objetos. Fig. 03. Diz ao irmão “Pedro, pega na mão e sinte essa fitinha imunda”. A câmera reitera o mesmo enquadramento do plano mais aproximado nas mãos com a fita entre os dedos, fig. 04, em meio a muita delicadeza. Depois, em campo/contra-campo¹, ora com foco em André, ora em Pedro, alisando a fita, figs. 05 e 06. Vários minutos para a narração de André com cenas intercaladas de sua comunhão com as prostitutas.

c) Há sons humanos: narração agressiva, respiração ofegante, manifestação de desespero, fig. 07-10, intensificando a alta voltagem emocional; como também uma discreta música ao fundo, somente para intensificar o drama narrado e aprofundar a sensibilidade.

d) Incrível o efeito que o movimento da lâmpada faz nas personagens, alternando o claro e o escuro em seus rostos. A lâmpada contribui para criar uma atmosfera ambígua e ao mesmo tempo esculpe as sombras, intervindo como fator de dramatização dentro daquele espaço pequeno do quarto. O quarto parece menor, sufocante, compondo o interior da personagem, amalgamado ao seu corpo. Articula-se aqui um paralelismo, entre espaço interno e externo. O espaço externo em meio às sombras; o interno, um furacão de sentimentos contraditórios que explodirá de forma desordenada.

Atividade 2

a) André sai do demônio, do quarto de pensão, na sequência anterior a esta, e vai para a infância, do espaço da casa velha, imagens 11 a 18. Assim, o espaço é mais aberto, iluminado. Sai da memorização da vida mundana, entre prostitutas, direto para a pureza, do pão sagrado. Ele não é somente mal, é bom também. Anjo e demônio. A agressividade da sequência anterior foi rompida por uma delicadeza imensa. A câmera, lentamente, num *travelling* vertical, de cima para baixo, materializa no espaço a cultura árabe revelada por Raduan Nassar. Apesar de o teor de suas palavras discursando a Pedro ser de pesar e revolta contra as imposições do pai, André as expressa de maneira terna, delicada, como se os fatos narrados não fossem representação de um passado que o revolta. Ele os retoma ressignificados a partir do momento de sua narração para o irmão, o presente, e o faz de outra forma, melancolicamente, com um lirismo sutil. Conforme vai narrando suas memórias, as imagens dessas vão surgindo aleatoriamente na tela, com iluminação entre claro e escuro, dependendo da localização do espaço, aberto ou fechado: a coalhada pingando, o vestuário da família, em plano americano, figs. 11 e 12; o trabalho no campo, o excesso proibido, figs. 13 e 14, em planos de conjunto; os afazeres domésticos, plano de conjunto, a vergonha escondida, em primeiro plano, figs. 15 e 16; o pão feito em casa e o ritual de austeridade,

10 professor pode explicar ao aluno essa posição da câmera: Campo/contra-campo é um procedimento chave num cinema dramático construído dentro dos princípios da identificação. Seu ponto de aplicação máxima se dá na filmagem de diálogos. Ora a câmera assume o ponto de vista de um, ora de outros dos interlocutores, fornecendo uma imagem da cena da alternância de pontos de vista diametralmente opostos (daí a origem da denominação campo/contra-campo). Com esse procedimento, o espectador é lançado para dentro do espaço do diálogo. Ele, ao mesmo tempo, intercepta e identifica-se com duas direções de olhares, num efeito que se multiplica pela sua percepção privilegiada das duas séries de reações expressas na fisionomia e nos gestos das personagens (XAVIER, 2005, p. 35).

figs. 17 e 18, em planos de conjunto. Ao expor memórias da infância boa, do pão caseiro, das árvores do bosque, da casa velha, André relata um espaço datado no passado, lançando um olhar sobre outro tempo, imaginado no presente, e o recria de forma a evitar o esquecimento. Fazendo dessa forma, não permite que esse passado e suas experiências ruins venham a se repetir no presente.

b) No cinema, todas as características sonoras são inseridas e combinadas na imagem para contribuir com novas e variadas possibilidades para a gramática fílmica. Desde o timbre, altura, intensidade, como também os elementos sonoros, como diálogos, música, ruídos/efeitos, ambiências. O som associado à imagem naturalmente a modifica, criando uma nova dimensão. Dentre todos esses elementos sonoros, destacamos aqui a música. A música no filme denota, é discreta, dá uma dimensão sonora adequada ao drama e intervém somente nos momentos importantes do filme (que nem sempre são os mais cruciais da ação), como uma espécie de fundo sonoro limitado em sua duração, discreto em seu volume e age discretamente no plano sentimental: sua função é acrescentar à imagem um elemento de ordem sensorial, agindo como uma espécie de mensagem secundária que se dirige ao inconsciente do espectador. A música presente no filme é dotada desta qualidade eminentemente desejável: descrição dramática e pudor ao sentimentalismo; não debilita nem emascula a imagem, ao contrário, contribui para reforçar a importância e a densidade das memórias de André, na passagem (imagens) em análise, dando-lhe uma dimensão lírica, consoante com sua narração voz *off*.

c) Sim. Pudemos perceber, nessa leitura, que o cinema dispõe de uma linguagem competente e ao mesmo tempo complexa capaz de reproduzir com precisão não só fatos e comportamentos de personagens, como também seus sentimentos e ideias, que são expressos somente pela linguagem verbal no romance. O diretor de *Lavoura Arcaica* converte as páginas do livro de Raduan em imagens expressivas, esforçando-se por sugerir com precisão os conteúdos mentais mais secretos e as atitudes psicológicas mais sutis de André, fazendo o espectador penetrar na sua interioridade.

Atividade 3

a) A construção da sequência se apoia na montagem, tanto na composição cênica, quanto no enquadramento e relação dos planos. A eventual sugestibilidade da iluminação permeia a sequência, estando presente nos momentos-chave para a percepção do espectador. A sequência se inicia no quarto da pensão, onde se encontram Pedro e André sentados no assoalho, como indica o romance. A câmera, em um campo/contra-campo, focaliza as expressões conflitantes das duas personagens. André está expondo a versão do pai sobre a justiça: a parábola do faminto, proferida nos seus sermões, junto à família, na mesa das refeições, fig. 19. Gradativamente, André vai se transmutando na própria personagem da história do faminto, figs. 20 e 21, por meio de um jogo da câmera em *close-up* e o recurso da iluminação. Deparamo-nos com um ser fantasmagórico, meio bicho, meio homem, que acende em nós a noção de que algo na história se modificou.

b) Quando André se transforma na própria personagem da história do faminto, romance e filme distanciam-se. Em vez de apresentar a memória, como nas outras sequências, com um corte na cena e, imediatamente, a próxima cena já é em outra época, outro espaço, o diretor introduz paulatinamente o universo cênico. A percepção do espectador vai sendo organizada, a passagem do tempo presente para a memória, fundindo imagens, participa de uma montagem na qual a ideia de teatro, alegoria, máscaras, banquete invisível, tudo isso, em preto e branco, contribui para a percepção do mistério. O jogo de luz com sombra utilizado na montagem da cena torna a passagem perceptível ao olhar do espectador. O diretor não mostra o pai narrando a parábola do faminto, como é realizado no romance, ele nos introduz gradativamente no universo da encenação da história pelas mesmas personagens André (o faminto) e pai (o rei), fig. 22. A construção acaba por adquirir maior expressividade.

c) A fábula do Faminto é um grande “teatro social”, e quem o está regendo na casa de André é o pai, o grande ilusionista, com seu poder, na cabeceira da mesa, fig. 19, um semeador das palavras, da lavoura das palavras. As memórias de André põem em xeque, por meio de metáforas, as utopias, as leis, a ordem, que envolvem todas as cenas do filme, os gritos e gemidos de André representam o grito de uma sociedade inteira. Somos um planeta de

excluídos, para onde quer que se vire, haverá sempre um eco da voz de André. Metaforicamente, o discurso do pai é um discurso de grupo, e os excluídos da sociedade, a sociedade do mundo real - famintos, sem-terra, imigrantes pobres, crianças da rua, índios – não possuem lugar na mesa posta da família social. O pai, possuidor do poder da palavra, da força do olhar, acredita ser capaz de distribuir as máscaras sociais para os membros da família, e nisso, domar as “ânsias do rebanho”. No entanto, seu discurso gera leis, regras que André não aceita, revolta-se, figs. 27 e 28, tornando-se um excluído.

d) Essa cena constrói e anuncia a indignação e a revolta de André pelas palavras do pai. A tensão é construída. A situação ocorre aos poucos, elaborada por enquadramentos sobre detalhes da história do faminto, até culminar, em plano a plano, em sua explosão, dizendo “A impaciência também tem seus direitos”. André repete duas vezes essa frase, muda o plano, volta a cor na imagem, e ele já não é mais a personagem da parábola, mas está se levantando da mesa do sermão. Repete novamente “A impaciência também tem seus direitos” e derruba os talheres da mesa ao chão. É a primeira vez que fica explícita a sua revolta perante toda a família. A dor, o ódio, a revolta manifestam-se nas expressões faciais do ator e entrelaçam-se de tal forma no processo psíquico de sua emoção intensa, que acaba por conferir inúmeras nuances à cor do seu sentimento. Para isso, o diretor organizou um *close-up*, primeiro em sua mão, fig. 23, e depois em seu rosto, fig. 24, para acentuar ao máximo a ação emocional do rosto, onde a raiva, a fúria, falam em linguagem inconfundível.

e) A iluminação aqui é assombrosa. Os rostos são apresentados parcialmente na luz, figs. 25 e 26, o resto é tudo sombra ou total ausência de luz, a qual define e modela os contornos e planos da face, para produzir uma atmosfera emocional e dramática. Em suas faces, um poderoso fator de ansiedade pela ameaça do desconhecido. A sonoridade da sequência é construída sutilmente, aparece somente em alguns momentos, com uma melodia suave, mas na maior parte, somente som ambiente, diálogos e silêncio. Este funciona como símbolo de tensão interior e sublinha com força o drama de André. No momento em que a câmera perpassa lentamente pelas faces da família, na hora em que André se levanta abruptamente da mesa, o silêncio é muito significativo. Há somente o som natural dos corpos e do ambiente natural da fazenda, sons da situação real, sem a habitual justaposição imagem-som, em que a música acrescenta significados e intenções à cena. Há naturalmente um forte apelo de tensão que dispensa qualquer outro elemento artificial sonoro. O silêncio sublinha a forte carga emocional da família, uma vez que esta não havia ainda se deparado com o lado revoltado explícito de André. Essa ausência de som ressalta a emoção de cada membro da família.

f) André sentia por sua irmã um amor proibido, imoral, segundo as leis da sociedade. A opressão exercida pelas palavras do pai e os costumes arcaicos que ele impunha à família, levaram André, mesmo que inconscientemente, dar um basta nesse poder absoluto. A paixão pela irmã é uma forma de ruptura com essa opressão e ao mesmo tempo uma esperança de liberdade. O retorno à natureza pode estar relacionado a um estado que desconhece justiça e moralidade. Em meio à natureza, na cena, André surge nu, figs. 27 e 28, como um animal, ou como uma criança que não conhece leis e um mundo organizado. A natureza é o lugar em que ele se sente livre, puro, inocentado de suas ações e sentimentos impuros.

g) Nessa cena, André incorpora-se à natureza que o circunda, dando voz à sua liberdade “E eu posso! Eu posso! Eu posso ser o profeta da minha própria história”. Há uma composição visual apurada, nesse momento, figs. 27 e 28, entre cenário, interpretação e iluminação, associados a uma articulação da montagem para atingir o efeito desejado: o som de sua voz foi *visualizado* com intensidade, ao repetir a mesma frase diversas vezes, como um eco da força de seu sentimento; a iluminação, também, composta de claro e escuro, introduz um efeito psicológico, sombrio, de paixão proibida. A luz esculpe as sombras e intervém na luta de André contra a sua própria obscuridade, conflito interno e age como fator de dramatização; a câmera baixa (*contra-plongé*), em um espetacular movimento inicia um jogo de imagem e som: André é focado de baixo para cima, em uma demonstração de sua superioridade momentânea, fig 28, na explosão de sua libertação, há um sutil congelamento da imagem, como se o diretor quisesse eternizar esse momento de exaltação. A densidade dramática funde-se nos dois planos de imagem André/natureza, numa expressão de duração indeterminada, mas intensa, transmitindo uma sensação de real, como uma imagem viva.

Essa sensação constitui uma espécie de síntese do ponto de vista de uma câmera subjetiva, não neutra, que convida o espectador a participar e sentir o drama de André.

Atividade 4

a) O contraste entre as gerações, entre o arcaico e o moderno, que o grito de liberdade e a memória do avô deixam entrever. Há manutenção da estrutura arcaica, na família de André, em um mundo moderno, em constante mudança. A figura do avô, fig. 30, é de um ancião que representa uma pessoa rigorosa, imutável. O discurso retórico do pai, em seus sermões, é um discurso que vem cristalizado no tempo, de gerações anteriores a ele, sem avanços, para manter a união da família, como podemos perceber pela representação da figura do avô.

b) Na montagem, o diretor, em sua transposição, utiliza uma câmera com foco em primeiro plano, em meio a sombra e luz, somente *o relógio de bolso* nas mãos do avô, fig. 29, sua figura austera, em *seu terno preto de sempre, naquela perdição de corredores*, fig. 30, *fazendo esconder os medos de meninos*. A câmera, no filme, revela Ana criança atrás da porta. A isso resume a transmutação. O diretor aproveitou uma descrição do avô feita por André, em uma passagem do livro, e aproveitou para fazer a transição de uma sequência a outra.

c) A câmera se dirige para um objeto (o relógio e a figura do avô, no final do corredor), que pertence à ação e se acha revestido de um valor simbólico, no caso, a temática da temporalidade. O sentido ancora-se no arcaico e no moderno, que sustenta a narrativa. A mente do espectador é trabalhada para poder suprir, sem dificuldade, esse entendimento.

Atividade 5

Produção de texto pelo aluno.