

A construção da imagem do gaúcho Blau Nunes em curtas-metragens produzidos por estudantes do ensino fundamental¹

Marion Rodriguez Dariz²

PPGL | UCPel

Fabiane Villela Marroni³

PPGL | UCPel

Resumo: Partindo da premissa de que a educação escolar é um fenômeno complexo, requerendo diversos olhares, vemo-nos diante de um enorme desafio, que consiste em empreender estratégias para mediar o processo de ensino e de aprendizagem. Pensando nisso, procurou-se incentivar nossos alunos com uma proposta que lhes produzisse sentido: a tradução intersemiótica – aqui, no caso, “trazer uma história do papel para as telas”, utilizando, para tal, os recursos tecnológicos de que os alunos dispõem. De posse desses “curtas”, a proposta é analisar, nessas produções, os efeitos de sentido despertados por meio da articulação das diferentes linguagens. Neste trabalho, apresenta-se uma análise semiótica de trechos de dois curtas-metragens, produzidos por alunos do Ensino Fundamental em épocas distintas (2011 e 2015), trazendo a imagem do gaúcho como um homem comum, sensível,

¹ Este artigo foi publicado em sua íntegra nos anais eletrônicos do Colóquio Internacional de Greimas: desenvolvimentos, apropriações e desdobramentos para uma semiótica das práticas, 2017.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

capaz de chorar diante de uma situação de desespero. As produções resultaram da leitura de *Contos Gauchescos*, de Simões Lopes Neto, a partir da proposta de Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2010) – uma forma de organização da atividade de ensino-aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, se apresenta como uma possibilidade para realizar a atividade educativa, tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento. Para análise, o embasamento teórico insere-se nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva, de A. J. Greimas e seus colaboradores, por ser uma teoria que se propõe investigar diferentes linguagens e que procura conhecer a maneira pela qual o sentido do texto é construído.

Palavras-chave: tradução intersemiótica; ensino-aprendizagem; Atividade Orientadora de Ensino; semiótica discursiva.

Title: The construction of the image of the gaúcho Blau Nunes in shorts produced by students of elementary school

Abstract: Starting from the premise that school education is a complex phenomenon, requiring several looks, we see ourselves faced with a huge challenge, which consists of undertaking strategies to mediate the teaching-learning process. Thinking about it, we tried to encourage our students with a proposal that made sense to them: intersemiotic translation – here, in this case, "bring a story from paper to the screens", using for this the technological resources available to the students. With these "short films", the proposal is to analyze, in these productions, the effects of sense awakened through the articulation of the different languages. In this work, we present a semiotic analysis of excerpts from two short films produced by Elementary School students at distinct times (2011 and 2015) bringing the image of the gaúcho as a common, sensitive man capable of crying in the face of a situation of despair. The productions resulted from the reading of *Contos Gauchescos*, by Simões Lopes Neto, based on the proposal of Teaching Guiding Activity (MOURA, 2010) – a form of organization of teaching-learning activity that, supported by the assumptions of Historical – cultural Theory, it presents itself as a possibility to carry out the educational activity, based on the knowledge produced on the human processes of knowledge construction. For analysis, the theoretical basis is inserted in the theoretical and methodological assumptions by

Greimas Discursive Semiotics and his collaborators, because it is a theory that investigates different languages and seeks to know the manner in which the sense of the text is constructed.

Keywords: intersemiotic translation; teaching-learning; Teaching Guiding Activity; discursive semiotics.

Eu não quero uma casa [...]
O que eu quero é muito mais áspero e mais difícil:
quero o terreno.
Clarice Lispector⁴

O trabalho com clássicos literários faz parte do currículo escolar dos alunos. Foi proposto e defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e continua sendo ponto pacífico nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Esses documentos apontam como responsabilidade da escola tentar ampliar o “letramento” dos alunos, com o objetivo de fazê-los interagir com textos diversos de maneira efetiva, interpretando-os e/ou produzindo-os. O “letramento” foi definido pelos PCN como o “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998, p.19) e vai além, afirmando que “são práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever”.

Apesar desse “letramento” estar amparado em lei, está longe de se tornar realidade. Dados dos Exames Nacionais apontam que o brasileiro lê pouco. É necessário que o educador assuma uma nova postura para promover letramento. Para tanto, é imprescindível a mudança de paradigma na educação. Tem-se, então, constituído um dos grandes desafios do educador: desenvolver estratégias para aproximar o clássico

⁴ Lispector, Clarice. Mineirinho In: *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964, p.252.

literário do leitor e incentivar a leitura desses textos⁵, visto que o trabalho com esse tipo de texto “vem perdendo a função de evocar o imaginário do leitor. Vê-se, então, um caminho de sonhos e possibilidades restringirem-se ao uso desse tipo de texto para fins gramaticais, privando os alunos do desenvolvimento sensitivo e a ampliação de horizontes” (DARIZ e MARRONI, 2016, p.27).

Preocupadas com a situação que se apresenta, procuraremos, no presente trabalho, relatar a experiência de uma das autoras nas aulas de Português e Literatura, com atividades preparadas à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade.

O percurso: preparando o terreno!

Nossa tentativa inicial com o trabalho é de atingir o terreno. Para isso, a professora-pesquisadora começa a traçar o percurso proposto para preparar esse terreno. Então, a partir do segundo trimestre dos anos de 2011 e 2015, as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas foram desafiadas pela professora-pesquisadora a ler, interagir e aplicar o conhecimento que eles têm da tecnologia, muitas vezes adquirido fora do ambiente da sala de aula, para a efetivação do trabalho.

As turmas foram divididas em pequenos grupos de, no máximo, 4 (quatro) componentes, e cada grupo responsabilizou-se pela leitura e releitura de uma narrativa curta da obra literária *Contos Gauchescos*. A partir da proposta, que contava com várias etapas e diferentes atividades, em vários momentos da aula, e fora dela, os grupos reuniram-se para produzir trabalho final de uma série de muitos, ou seja, preparar o roteiro do filme, preparar a filmagem, realizar a correção de texto e ensaiar.

⁵ O texto literário, segundo os PCN, constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p.26).

O trabalho com legendas e edição ficou ao encargo de cada grupo, para serem feitos em casa ou no laboratório da escola. Todo o processo foi mediado pela professora. Algumas filmagens realizaram-se fora ambiente escolar, em função do tipo de roteiro que escolheram e, também, do cenário.

Embora, neste artigo, o foco seja a parte final do trabalho, para melhor entendimento do leitor, se pretende fazer a análise narratológica das Atividades Orientadoras de Ensino, quais sejam: antes da produção dos curtas-metragens, os grupos contextualizam em um seminário, abordando sobre o autor e a escola literária em que a obra e o autor estão inseridos, seguido da apresentação, por grupo, do conto que originará o audiovisual.

Na continuidade, após ser trabalhado o modelo de roteiro, os alunos partem para a escrita de seus roteiros e para a produção do *storyboard*⁶. Os *storyboards* constituem gêneros que servem, apenas, de base para outra obra de entretenimento, que conta uma história: os filmes (TIETZMANN e FURINI, 2012). Porém, tais gêneros não serão analisados neste artigo.

Tendo em vista as dificuldades, foi proposto aos alunos um trabalho em grupo, que consistia em “trazer uma história do papel para as telas”, com a utilização da tecnologia digital, por se entender que, ao utilizarem-se das linguagens verbal, visual e sonora, teriam um “percurso diferente” de incentivo à leitura. Com isso, não se quer dizer que os textos verbais não sejam capazes de desempenhar essa função leitora, mas, como afirma Marroni, essas manifestações [sincréticas] possuem um fazer persuasivo. Segundo a autora:

⁶ O *storyboard* em sua essência é basicamente um guia visual narrando as principais cenas de uma obra audiovisual. Os *storyboards* no geral são desenhos rápidos e com poucos detalhes, sendo o mais objetivo possível. Audiovisual é puro movimento, o *storyboard* é a chave de ignição deste movimento que é traçado por linhas e gestos no papel. Segundo TOGNI, *storyboard* é o roteiro desenhado em quadros, semelhante aos quadrinhos, porém não possuem balões de fala. Traduzindo, "story" significa história e "board" que pode ser quadro, tábua, placa. Esta tradução justifica-se pelo fato dos artistas/diretores de cinema esboçarem o roteiro e os fixarem em uma placa com tachinhas. Disponível em: <http://anacecliatogni.com.br/trabalhos/STORYBOARD.pdf>

[..] essas manifestações articulam diferentes tipos de linguagens, possibilitando uma estrutura complexa de significação. Isto não quer dizer que os textos que articulam um único tipo de linguagem sejam menos complexos. Todo texto, cada um com sua especificidade, é portador de uma significação e todos têm algo a dizer, expressando ideias que lhe são peculiares. O uso de diferentes tipos de linguagens é um artifício a mais, que tem, dentre outras funções, um alto grau de persuasão para o destinatário do texto (MARRONI, 2013, p.343).

Pensando no uso dessas diferentes linguagens, dentre as inúmeras atividades propostas, foi solicitado aos alunos, como atividade final, a produção de curtas-metragens, com base na leitura de textos em prosa. Esta proposição deriva-se de uma Atividade Organizadora de Ensino baseada nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade. Essa AOE

[...] constitui-se como uma proposta de organização da atividade de ensino e de aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, se apresenta como uma possibilidade para realizar a atividade educativa, tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento (MOURA, 2001, 2010).

A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev⁷, ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. Essas atividades constituem-se em um percurso a ser trilhado para gerar sentidos, ou seja, o que Greimas (1996) destaca como um percurso narrativo principal, que se utiliza de programas narrativos pressupostos, como o de competência, de performance, ou seja, de etapas, de estratégias que, encadeadas, formam o percurso proposto.

Para realização do trabalho com os alunos foi utilizada a obra de João Simões Lopes Neto, *Contos Gauchescos*, publicada em 1912,

⁷ Leontiev foi um dos importantes psicólogos a trabalhar com Vygotsky e Luria. É um dos representantes da Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

composta de dezenove contos e um conjunto de adágios (Artigos de *Fé do Gaúcho*), cuja temática é centrada na vida do homem do pampa, representada pela figura do gaúcho Blau Nunes, descrito no próprio texto como um homem de oitenta e oito anos, todos os dentes, que serve de guia pelas terras do Rio Grande do Sul, um homem letrado, já urbano, que registra as histórias que escuta. Segundo o professor do Grupo Unificado, Pedro Gonzaga, embora a obra *Contos Gauchescos* esteja relacionada ao regionalismo pré-modernista, segue uma estética realista, revelando as características da vida pampeana, no que tange aos costumes e aos hábitos gaúchos, assim como a própria linguagem, "dialecto", sul-rio-grandense, falado por Blau, que permeiam grande parte dos contos (GONZAGA, 2013).

A semiótica discursiva e o uso do texto sincrético: desafio ao professor da educação básica

A semiótica proposta por Algirdas Julien Greimas e difundida por seus colaboradores e pesquisadores (BARROS, 2011; FIORIN, 2013), trata de operar com o *Percurso Gerativo de Sentido* de um texto. A partir desse percurso é mostrado como se produz e se interpreta o sentido, em um processo que vai do mais simples ao mais complexo. Nesse modelo, são três os níveis do percurso: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Em cada um deles há um componente sintático e um componente semântico.

No primeiro nível, surgem as categorias semânticas de base, uma oposição mínima, nas quais se orientam todo o discurso; no segundo, do ponto de vista de um sujeito, toda a narrativa é organizada de acordo com esquemas narrativos abstratos; já o terceiro, o discursivo, é o nível do Percurso Gerativo de Sentido em que se revestem formas narrativas abstratas, provenientes do nível narrativo, tornando-as concretas. No nível discursivo, as estruturas narrativas abstratas são revestidas tematicamente, produzindo um discurso não figurativo, ou tais estruturas abstratas, após o revestimento temático, podem ser figurativizadas, tornando-as mais concretas (FIORIN, 2013; BARROS, 2011). Na análise empreendida aos curtas-metragens de *Trezentas Onças*, partiremos de um

tema, procurando imagens que lhes deem cobertura figurativa. Focaremos, pois, no nível da concretização/ figurativização dos temas.

Embora o hábito de ler o verbal ainda seja priorizado no ensino, há de se descobrir formas de ensinar o aluno a ler, crendo que uma dessas formas poderá ser o uso/a leitura do texto sincrético, em que uma pluralidade de linguagens se funde, se apoia umas nas outras. Tal tarefa de ensino constitui-se, assim, um desafio aos professores da Educação Básica.

Greimas e Courtés (2016) definem as semióticas sincréticas como aquelas que:

[...] como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo linguístico: inclui igualmente paralinguísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolinguísticos etc. (2016, p.454).

Observa-se a convergência de diferentes linguagens no trabalho de construção de determinados efeitos de sentido. É por meio dessa linguagem sincrética que se buscam estratégias para adaptar, contextualizar a obra literária, na tentativa de motivar a sua leitura. Neste artigo, procuraremos alinhar uma discussão semiótica e abordar o sincretismo de linguagens como elemento mediador à leitura do texto literário.

Os textos sincréticos são entendidos como formas textuais, que integram visual e verbal na mesma enunciação. Sobre isso, Discini (2012, p.57) afirma que:

[...] no plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação.

Sabe-se que o clássico literário escrito e o cinema utilizam linguagens diferentes, pois são sistemas de comunicação distintos. Vemos, pois, na linguagem fílmica, potencial de incentivo à leitura, pois enquanto aquele se atém à linguagem escrita, nesta vemos uma articulação de

linguagens: imagens, sons, movimentos, ou seja, vemos o uso de uma linguagem sincrética, que corrobora com o processo de ensino-aprendizagem (leitura e escrita).

Altman mostra que os estudos dos gêneros cinematográficos nada mais são, em muitos aspectos, do que “uma prolongação dos estudos dos gêneros literários” (2000, p.33). O autor também refere que há grande diferença entre a crítica dos gêneros cinematográficos e seus antecessores literários, pois aqueles têm se constituído, nas últimas décadas, como um terreno a parte dos gêneros literários; como consequência, os gêneros cinematográficos têm desenvolvido “seus próprios postulados, seu próprio *modus operandi* e seus próprios objetos” (2000, p.33-34).

Compartilha-se das ideias de Moran quando ele destaca que “os meios de comunicação audiovisuais desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante”. Neste sentido, é importante ressaltar os recursos midiáticos, no caso da pesquisa, os vídeos, como importantes no processo de ensino-aprendizagem. Também, o autor destaca que:

[os alunos] adoram fazer vídeo, e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. [...]. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar (1995, p.31).

Análise semiótica das cenas dos curtas-metragens, produzidos a partir do texto em prosa “Trezentas Onças”

De posse dos curtas-metragens, qualificados como textos sincréticos, a proposta neste trabalho é fazer, com base em um recorte, uma análise de passagens de duas produções realizadas em épocas diferentes, a partir do conto *Trezentas Onças*, e verificar os efeitos de sentido produzidos por meio da articulação das diferentes linguagens nos vídeos estudados.

Para análise das atividades propostas na sala de aula, o embasamento teórico insere-se nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva de A. J. Greimas e seus colaboradores, por se tratar de uma teoria que se encarrega de investigar diferentes linguagens e que procura conhecer o modo pelo qual o sentido do texto é construído.

A escolha do fragmento do conto deve-se ao fato de cada grupo, em épocas diferentes (2011 e 2015), gravar a cena correspondente ao trecho destacado de maneiras bem peculiares, iniciativa que chamou a atenção da professora. Cada grupo concretizou a linguagem verbal do seu jeito, fazendo uso da liberdade proporcionada pela professora para recriar, fazer a releitura audiovisual do texto literário em prosa. Percebeu-se, então, que essa tradução intersemiótica⁸ (produção/adaptação de obra literária, “transpor a história do papel para a tela”) resultou em produtos diferentes do texto original.

Compartilha-se das ideias de Scoparo (2010), quando ela afirma:

[...] adaptar um texto significa reinterpretar aspectos da narrativa a fim de adequá-la à linguagem de outro veículo, no caso deste objeto de estudo, o cinema. O que chamamos de adaptação pode ser, portanto, uma versão, uma inspiração, um aproveitamento temático, uma recriação. Afinal, livro e filme podem estar distanciados no tempo; escritor e cineasta podem não ter a mesma sensibilidade artística (p.27).

A análise será feita mediante as imagens apresentadas e retiradas dos curtas-metragens produzidos pelos alunos. As imagens referem-se a um momento do banho do Blau, quando ele perde a guaiaca com as trezentas onças e pensa em tirar a própria vida. Eis alguns trechos da obra:

[...] na beira do passo, desencilhei; e estendido nos pelegos, a cabeça no lombilho, com o chapéu sobre os olhos, fiz uma sesteada morruda.

⁸ A tradução intersemiótica, definida como tradução de um determinado sistema de signos para outro sistema semiótico tem sido estudada por muitos autores contemporâneos como Nelson Goodman, Michael Benton, Mario Praz, Júlio Plaza, Solange Oliveira e outros.

Despertando, ouvindo o ruído manso da água tão limpa e tão fresca rolando sobre o pedregulho, tive ganas de me banhar; até para quebrar a lombeira... e fui-me à água que nem capincho!

Debaixo da barranca havia um fundão onde mergulhei umas quantas vezes; e sempre puxei umas braçadas, poucas, porque não tinha cancha para um bom nado. (grifo nosso)

E solito e no silêncio, tornei a vestir-me, encilhei o zaino e montei. Daquela vereda andei como três léguas, chegando à estância cedo ainda, obra assim de braça e meia de sol.”

— Pois, amigo! Não lhe conto nada! Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as — boas tardes! — ao dono da casa, aguentei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso da guaiaca!

Tinha perdido trezentas onças de ouro que levava, para pagamento de gados que ia levantar.

Ah!... E num repente lembrei-me bem de tudo. Parecia que estava vendo o lugar da sesteada, o banho, a arrumação das roupas nuns galhos de sarandi, e, em cima de uma pedra, a guaiaca e por cima dela o cinto das armas, e até uma ponta de cigarro de que tirei uma última tragada, antes de entrar na água, e que deixei espetadum espinho, ainda fumegando, soltando uma fitinha de fumaça azul, que subia, fininha e direita, no ar sem vento...; tudo, vi tudo.

Estava lá, na beirada do passo, a guaiaca. E o remédio era um só: tocar a meia rédea, antes que outros andantes passassem.

O zaino respirou forte e sentou e sentou, trocando a orelha, farejando no escuro: o bagual tinha reconhecido o lugar, estava no passo.

Senti o cachorrinho respirando, como assoleado. Apeei-me.

Não bulia uma folha; o silêncio, nas sombras do arvoredo, metia respeito... que medo não, que não entra em peito de gaúcho!

Embaixo, o rumor da água pipocando sobre o pedregulho; vagalumes retouçando no escuro. Desci, dei com o lugar onde havia

estado; tentei os galhos do sarandi; achei a pedra onde tinha posto a guaiaca e as armas; corri as mãos por todos os lados, mais pra lá, mais pra cá...; nada! nada!...

Então, senti frio dentro da alma... o meu patrão ia dizer que eu o havia roubado!... roubado!... Pois então eu ia lá perder as onças!... Qual! Ladrão, ladrão, é que era! ...

E logo uma tenção ruim entrou-me nos miolos: **eu devia matar-me, para não sofrer a vergonha daquela suposição.** É; era o que eu devia fazer: matar-me... e já, aqui mesmo!

Tirei a pistola do cinto; amartilhei o gatilho... benzi-me, e encostei no ouvido o cano, grosso e frio, carregado de bala.

— Ah! patrício! Deus existe! ...

No refilão daquele tormento, olhei para diante e vi... as Três-Marias luzindo na água... o cusco encarapitado na pedra, ao meu lado, estava me lambendo a mão... e logo, logo, o zaino relinchou lá em cima, na barranca do riacho, ao mesmíssimo tempo que a cantoria alegre de um grilo retinia ali perto, num oco de pau!... — Patrício! não me avexo duma heresia; mas era Deus que estava no luzimento daquelas estrelas, era Ele que mandava aqueles bichos brutos arredarem de mim a má tenção...

O cachorrinho tão fiel lembrou-me a amizade da minha gente; o meu cavalo lembrou-me a liberdade, o trabalho, e aquele grilo cantador trouxe a esperança.

Eh-pucha! Patrício, eu sou mui rude... a gente vê caras, não vê corações...; pois o meu, dentro do peito, naquela hora, estava como um espinilho ao sol, num descampado, no pino do meio-dia: era luz de Deus por todos os lados!...

E já todo no meu sossego de homem, meti a pistola no cinto. Fechei um baio, bati o isqueiro e comecei a pitar.

E fui pensando. Tinha, por minha culpa, exclusivamente por minha culpa, tinha perdido as trezentas onças, uma fortuna para mim. Não sabia como explicar o sucedido, comigo, acostumado a bem cuidar das cousas. Agora... era vender o campito, a ponta de gado

manso — tirando umas leiteiras para as crianças e a junta dos jaguanés lavradores — vender a tropilha dos colorados... e pronto! Isso havia de chegar, folgado; e caso mermasse a conta... enfim, havia de se ver o jeito a dar.... Porém matar-se um homem, assim no mais... e chefe de família... isso, não! (grifo nosso)

E despacito vim subindo a barranca; assim que me sentiu, o zaino escarceou, mastigando o freio.

Desmaneei-o, apresilhei o cabresto; o pingo agarrou a volta e eu montei, aliviado.

O cusco escaramuçou, contente; a trote e galope voltei para a estância.

Ao dobrar a esquina do cercado enxerguei luz na casa; a cachorrada saiu logo, acuando. O zaino relinchou alegremente, sentindo os companheiros; do potreiro outros relinchos vieram.

Apeei-me no galpão, arrumei as garras e soltei o pingo, que se rebolcou, com ganas.

Então fui para dentro: na porta dei o — Louvado seja Jesus-Cristo; boa-noite! — e entrei, e comigo, rente, o cusco. Na sala do estancieiro havia uns quantos paisanos; era a comitiva que chegava quando eu saía; corria o amargo.

Em cima da mesa a chaleira, e ao lado dela, enroscada, como uma jararaca na ressolana, estava a minha guaiaca, barriguda, por certo com as trezentas onças dentro.

— Louvado seja Jesus-Cristo, patrício! Boa-noite! Entences, que tal le foi o susto?...

E houve uma risada grande de gente boa. Eu também fiquei-me rindo, olhando para a guaiaca e para o guaieva, arrolhadito aos meus pés... (grifo nosso)⁹

⁹ LOPES NETO, João Simões. Trezentas Onças. In *Contos Gauchescos*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>. Acesso em: set 2016.

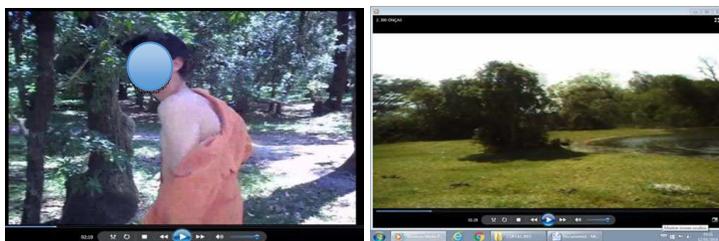


Figura 1: Imagens do banho de Blau

As figuras representam o banho de Blau Nunes concretizados pelos grupos em 2011 e 2015, respectivamente.

Fonte: imagem capturada dos arquivos de trabalho da professora-pesquisadora.

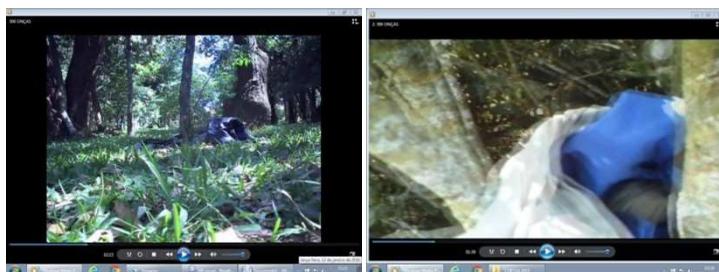


Figura 2: Imagens do banho de Blau

As figuras representam o banho de Blau Nunes concretizados pelos grupos em 2011 e 2015, respectivamente.

Fonte: imagem capturada dos arquivos de trabalho da professora-pesquisadora.

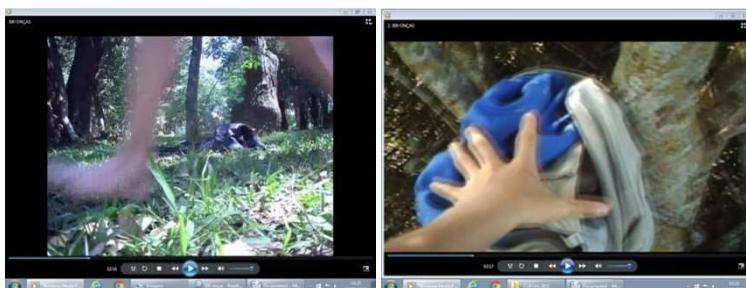


Figura 3: Imagens do banho de Blau

As figuras representam o banho de Blau Nunes concretizados pelos grupos em 2011 e 2015 respectivamente.

Fonte: imagem capturada dos arquivos de trabalho da professora-pesquisadora.

Para a análise, foram selecionadas três telas do curta-metragem produzido em 2011 e três telas do curta-metragem produzido em 2015. Ambos os grupos de cenas correspondem à mesma passagem do conto referente ao banho de Blau. A história gira em torno da personagem central, o protagonista.

Analisando as cenas do curta de 2011, vê-se, nas cenas selecionadas, que o grupo responsável pela produção do curta-metragem figurativiza o banho de Blau, primeiramente, insinuando que a personagem está tirando a camisa. Para isso, a personagem deixa o ombro à mostra. Em seguida, concretizando a “nudez”, a câmera foca as botas do gaúcho no pasto. Por fim, observa-se, na última cena, Blau, supostamente nu, correndo em direção ao rio. Isso é concretizado ao vermos as pernas (sem a bombacha), mais especificamente as canelas descobertas, correndo em direção ao rio, ou seja, a figurativização do banho do narrador-personagem é concretizada com o zoom sobre partes do corpo e sobre as vestimentas – ombro, canelas...

Analisando as cenas do curta-metragem de 2015, vemos, nas cenas selecionadas, diferenças de escolhas. Enquanto o primeiro grupo figurativiza o banho do vaqueano valendo-se da imagem para a concretização dessa cena, o segundo grupo de análise foca nas onomatopeias e no áudio, ou seja, o barulho da água, comprovando que há um rio próximo, o som do pisar do gaúcho nas folhas; como forma de concretizar a nudez, os educandos utilizaram-se do recurso de focar enquanto o gaúcho colocava as roupas na árvore e, posteriormente, dar um close – fechar a câmera nessas roupas; em seguida, ouve-se um som, como alguém se jogando nas águas do rio.

Nos curtas-metragens, observa-se uma diferença de postura dos “alunos-produtores”. Enquanto Blau, no primeiro, apresenta-se com seus diálogos e pensamentos, no segundo, o narrador é quem se encarrega de contar a cena, enquanto a personagem atua.

No conto, existem variações de ritmo, por exemplo, demonstradas pela alternância de momentos de maior ação ou de maior reflexão e descrição, permitindo ao leitor a visualização do que está sendo contado

por Blau Nunes. O segundo curta, como está sendo narrado o tempo todo, mantêm-se essas variações.

Indicação de sons, tanto objetivos¹⁰ (gerados por fontes presentes na tela) quanto subjetivos¹¹ (usados para efeito dramático, efeito de suspense, como o batimento cardíaco da personagem durante momento de perigo, o trotar do cavalo, o latido do cusco, as três Marias, a respiração ofegante, a música).

Segundo Platão & Fiorin (2003, p.72), “há dois níveis de concretização dos esquemas narrativos: o temático e o figurativo. Este é mais concreto do que aquele. Conforme o modo de concretização da estrutura narrativa, têm-se dois tipos de texto: os temáticos e os figurativos”. Os temas e as figuras servem para revestir os esquemas narrativos abstratos e caracterizam-se como níveis de concretização do sentido.

Ainda com base na teoria, “as figuras são organizadas em grupos, encadeadas umas às outras, [e] essa rede de figuras chama-se percurso figurativo” (PLATÃO & FIORIN, p.98). Os percursos figurativos remetem a temas subjacentes revestidos, figurativamente, pelos percursos do sujeito Blau, nas sequências destacadas.

Percebe-se que os grupos fizeram escolhas distintas no que concerne à pessoa, ao tempo e ao espaço, com suas próprias referências de mundo, produzindo diferentes efeitos de sentido.

Na produção audiovisual, nas cenas produzidas, e não apenas no texto lido, o enunciador dispõe de muitos recursos, além do texto escrito, para persuadir o enunciatário, como a organização do cenário, a iluminação, o som, o figurino e a atuação das personagens. Os elementos

¹⁰ Sons objetivos: produzem-se como consequência do aparecimento de um objeto que emite o som. Soa como se supõe que soará o objeto que aparece na imagem.

¹¹ Sons subjetivos: apoiam uma situação anímica ou emocional da trama ou das personagens, sem necessidade de que o objeto produtor do som apareça na imagem. (Televisión y Lenguaje Audiovisual; José María Castillo. In. http://www.resumosetrabajos.com.br/television-y-lenguaje-audiovisual_jose-maria-castillo.html)

são colocados de forma a criar efeitos de realidade, procurando estabelecer um contrato de veridicção ao enunciatário do texto.

Algumas considerações

Percebe-se, então, que cabe à literatura um papel de suma importância na fixação de uma ideologia. Por meio dela, temos consagrado ao tipo gaúcho o lugar de fundador da pátria gaúcha, seja deste ou do outro lado da fronteira. Vê-se, assim, garantida a elevação mítica dessa personagem, ofuscando seus defeitos e destacando, exageradamente, suas virtudes, apresentando-o como mito, símbolo dos pampas (DUARTE, 2003).

Duarte (2003) afirma, no entanto, que à própria literatura coube o papel de desvendar esse mito do gaúcho, no sentido de sua desmitificação, do aniquilamento do mito em prol de uma realidade dura e concreta, ou no sentido da transformação do mito, como é o caso da obra de Simões Lopes Neto (DUARTE, 2003).

“Patrício, apresento-te Blau, o vaqueano”. É desse modo que Simões Lopes Neto inicia o livro *Contos Gauchescos*, e é a partir desse momento que o autor introduz Blau, o narrador que vai se encarregar de relatar os “casos” por ele vividos ou presenciados. Blau Nunes descreve, ao longo das páginas do livro, as situações pelas quais passam, ainda que apenas simbolicamente, os homens do Rio Grande do Sul. Ele representa a rememoração de um passado, do modo como este poderia ter sido, mas, acima de tudo, Blau personifica a possibilidade do homem comum do Sul do Brasil adquirir voz (DUARTE, 2003).

Segundo Pozenato (1974), o mundo que se delinea a partir da fala de Blau é, exatamente, o mundo do gaúcho, tendo a violência como o principal traço que distingue esse mundo.

Os contos são narrados pelo vaqueano Blau Nunes, no qual, segundo José Paulo Paes, Simões Lopes Neto “encarnou sua nostalgia do velho Rio Grande, o Rio Grande do Império e da Primeira República, cuja

rude sociedade pastoril, com seu código de bravura pessoal, lhe forneceu os heróis e os motivos de sua novelística” (PAES, 2017).

O que se pretendeu mostrar neste trabalho, a partir de excertos dos curtas-metragens, foi como os estudantes tentaram desmitificar a figura do gaúcho, apresentando a construção da identidade de Blau Nunes associada ao pampa, não como aquele gaúcho histórico, o modelo “a ser seguido pelas gerações vindouras”, cuja figura é apresentada como um ser rude, violento, mas como um homem comum, sensível, capaz de chorar diante de uma situação de desespero, como no caso da perda da guaiaca e, também, como um ser alegre que, ao assumir a responsabilidade por seu erro frente aos tropeiros, ele é premiado com a solução do problema, ou seja, encontrar sua guaiaca. Vemos emergir da leitura da narrativa, valores como honra e honestidade.

Tenta-se, assim, romper com essa visão que nos foi imposta. Para tanto, valemo-nos da semiótica discursiva para analisar o *corpus*, visto que, segundo a teoria:

[...] a apreensão do sentido é possível de ser explicitada e aprendida. Basta que, para isso, o professor desenvolva uma competência, como sujeito dotado de um saber e/ou poder para operar a transformação em outro sujeito, por meio de um percurso, ou seja uma Atividade Orientadora de Ensino, capaz de proporcionar ao educando entrar em conjunção com seu objeto de valor: o saber, o aprender (a ler, compreender, interpretar...), ficando disjuncto do desconhecimento, da ignorância. (DARIZ e MARRONI, 2016, p.40).

É importante que o professor aposte no ensino desenvolvimental, um ensino organizado, baseado na atividade. Acredita-se que essa forma de ensino contribua para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, para que os alunos aprendam com discernimento. A Teoria da Atividade foi, por nós, percebida como uma “luz” para a organização do ensino de conceitos científicos.

Assim, no processo de apropriação dos conhecimentos, a organização do ensino e a mediação são imprescindíveis. No caso

específico, dentro dessa organização está a tradução intersemiótica, uma valiosa contribuição para o ensino da leitura literária.

Referências

- ALTMAN, R. *Los gêneros Cinematográficos*. Tradução Carles Roche Suarez. Barcelona. Paidós. 2000. p.33-34 (tese de Odair José Moreira da Silva) – O suplício na espera dilatada: a construção do gênero suspense no cinema.
- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p.19.
- DARIZ, M.R., MARRONI, F.V. *Semiótica Discursiva e Atividade Organizadora de Ensino: estratégias para o ensino de leitura literária*. In: Ana Claudia de Oliveira (Org.). *Sentido e interação nas práticas: comunicação, consumo, educação e urbanidade*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.
- DISCINI, N. *A Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2 ed. 2012.
- DUARTE, M. L. Simões Lopes Neto e a invenção do gaúcho. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, v.1, n.8, 2003 p.1-12. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/008cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: nov. 2016
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para Entender o Texto: leitura e redação*. 16.ed., São Paulo: Ática, 2003, p.71-73.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Lições de texto: leitura e redação*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2006, p.99.
- GONZAGA, P. Conheça a obra "Contos Gauchescos", de Simões Lopes Neto. *Jornal Zero Hora*. Caderno ZH Vestibular. Porto Alegre, 26 jun. 2013 Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vestibular/noticia/2013/06/conheca-a-obra-contos-gauchescos-de-simoes-lobes-neto-4181701.html>. Acesso em: nov. 2016.
- GREIMAS, A. J. A sopa ao Pistou ou a construção do objeto de valor. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, n.11-12, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90509/93277> Acesso em: jan. 2017.
- GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARRONI, F. V. O fazer persuasivo em mídias digitais: um estudo de caso. In: OLIVEIRA, A. C. (ed). *As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

- MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula; Artigo publicado na *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan. /abr. de 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- MOURA, M. O de. *A atividade pedagógica na Teoria histórico-cultural*. Brasília-DF: Liber Livro Editora Ltda, 2010.
- MOURA, M. O. de “A atividade de ensino como ação formadora”. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda, 2001. p.143-162.
- PAES, J. P. O Guararapes: Informativo Guararapes – 2012, n.11. Disponível em: http://www.ahimtb.org.br/guarara_11NOV12.htm. Acesso em: out. 2017.
- POZENATO, J. C. *O regional e o universal na Literatura gaúcha*. Porto Alegre: Movimento, 1974.
- SCOPARO, T. R. M. T. *Proposta metodológica para abordagem em literatura e cinema no ensino médio: mídias impressa e audiovisual*. Curitiba, 2010, 64p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Mídias Integradas na Educação). Universidade Federal de Curitiba, 2010.
- SIMÕES LOPES NETO, João. Trezentas Onças. In *Contos Gauchescos*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>. Acesso em: set 2016.
- TIETZMANN, R.; FURINI, L.G. Os quadrinhos de Scott Pilgrim como storyboard do filme Scott Pilgrim Contra o Mundo. *RUA. Revista Universitária do Audiovisual*, v.12, 2012, p.12.