

REESCREVER EM TELA: PASSAGENS ENTRE LIVRO E VÍDEO COM ÁLVARES DE AZEVEDO E MACHADO DE ASSIS

George FRANÇA

(Colégio de Aplicação / Universidade Federal de Santa Catarina)

francalgeorge@gmail.com

RESUMO: Este texto pretende discutir conceitos referentes a leitura e escritura a partir de duas experiências pedagógicas vivenciadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina ao longo de 2011, no trabalho com a disciplina de Português (que inclui Literatura, Análise Linguística e Produção Textual) nos segundos anos do Ensino Médio. Para tanto, tratamos de apresentar as práticas de aproximação à leitura de Álvares de Azevedo e Machado de Assis e as propostas de transposição de textos destes ao vídeo, com práticas de roteirização e realização. Analisamos os resultados e a maneira como os alunos puseram o universo desses autores em diálogo com seu conjunto de referências, primando por observar como o processo de ressignificação do texto literário é fundamental para uma aprendizagem significativa e a construção de mundos diferentes a partir da Literatura. Pretende-se, para além do julgamento moral ou da avaliação da fidelidade dos estudantes aos textos, entender os processos de produção de suas leituras. Por fim, pensamos consequências dessas concepções para um ensino interdisciplinar.

Palavras-chave: ensino de Literatura Brasileira; vídeo; século XIX; leitura; escrita; interdisciplinaridade.

“... será preciso admitir que a leitura viva é uma atividade perversa, e que a leitura é sempre imoral.”
(Roland Barthes)

Dedicado a todos os meus 100 alunos envolvidos nessa atividade, que ao longo do ano passado começaram a me ensinar o que era dar aula de Literatura para a educação básica.

O ano é 1972. Eram passados já alguns anos do célebre marco de reinterpretação das relações entre autor, leitor e obra que Roland Barthes desmistifica, rearranja e desconstrói em *A morte do autor* e *Da obra ao texto*, textos que vieram a compor seu *O rumor da língua*, de 1968. O mesmo-outro Barthes, diferido pelos tempos que se diferem pelos textos, diferido pelos textos que se diferem pelos tempos, é instado a falar num colóquio em Tours, a 23 de novembro, e o faz. A publicação não é incorporada a um de seus grandes livros, restando na edição *Lecture et pédagogie*¹. Nesse texto, que nos antecede em 30 anos e compõe uma série com outros mais conhecidos e com outros dos inéditos, pautada na indissociabilidade do par leitura/escrita, para além da associação entre esses dois gestos, fala de como esse par suplanta o par autor/obra, ao longo da discussão. Nesse sentido, ele nos insta a repensar justamente as práticas de leitura e de ensino adotadas quando se pensa a literatura na escola, ou ainda, no Ensino Médio. Por mais que eventualmente os programas escolares ainda sejam baseados em uma visão historiográfica, em que se tende a dar peso a uma sucessão de categorias e listagens de características em detrimento dos textos, urge trazer justamente essas vozes à baila no que elas podem ser ressignificadas, no que, como leitores, podemos fazê-las ter novo eco em nossos tempos. É nesse sentido que a operação de leitura – que é, ela própria, uma escritura – deve ser pensada no sentido não de marcar a distância temporal que temos em relação aos autores de nossa história literária, mas no sentido de torna-los contemporâneos, no sentido

¹ BARTHES, Roland. *Inéditos vol. 1 – Teoria*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 170-173.

que o filósofo italiano Giorgio Agamben pleiteia para a noção de “contemporaneidade”, quando insta seus alunos à exigência de serem “contemporâneos” daquilo que lerão para que tenham êxito. Partindo justamente da leitura que Barthes faz de Nietzsche, numa súplica de que “o contemporâneo é o intempestivo”, assim desenvolve o argumento:

Nietzsche situa a sua exigência de ‘atualidade’, a sua ‘contemporaneidade’ em relação ao presente, numa desconexão e numa dissociação. Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender seu tempo.²

A operação que torna contemporâneo é, portanto, uma operação do âmbito da leitura. No entanto, pensamos aqui a figura do leitor menos como aquela que se projeta no texto – o que nos devolveria à fenomenologia e à concepção de que estamos diante de sujeitos plenos e centrados em sua relação com os objetos – do que como aquele que passa a poder projetar, significar o texto no seu tempo, e ressignificar seu tempo a partir dos textos que o forjaram. É nesse sentido que gostaria, também, de exceder a perspectiva interativa, apenas, uma vez que, na concepção de linguagem de que ora se trata, ela própria excede o sujeito, no sentido de que é apenas nela que ele se dá e de que graças a ela a relação da *aesthesis* com o mundo se modifica. É nela que se fazem as chamadas intervenções na partilha do sensível. E é nesse sentido que não apenas a intervenção do professor, quando no contato com o texto clássico – esse que está sempre sendo *relido*, como diria Ítalo Calvino – acontece não apenas no sentido de instigar essas sensibilidades, como também no sentido de abrir sua sensibilidade aos choques diversos que elas podem fazer entre artefatos estéticos de diferentes tempos, compondo esse novo texto de sua temporalidade como uma monstruosa e prazerosa colagem.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para o ensino de Literatura no Ensino Médio utiliza justamente Barthes para pensar que o leitor que se quer formar não é mais um decodificador ou um memorizador de informações, mas alguém que consiga fazer sua voz falar com a dos autores. A citação de Barthes em questão, extraída de *S/Z* (leitura que Barthes faz de Balzac, autor que, por sua vez, também é citado em *A morte do autor*) é justamente a seguinte:

o que está em jogo no trabalho literário (da literatura como trabalho) é fazer do leitor não mais um consumidor, mas um produtor do texto. Nossa literatura está marcada pelo divórcio impiedoso que a instituição literária mantém entre o fabricante e o usuário do texto, seu proprietário e seu cliente, seu autor e seu leitor.³

Por acreditar justamente na necessidade de que o estudante se torne o produtor de um novo texto a partir do contato com os clássicos, tenho desenvolvido estratégias para que a relação dos estudantes com os textos de Literatura previstos no programa de segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, quais sejam, os do século XIX se pautem por um caminho para além dos manuais didáticos e de esquemas pautados em listas de autores, características e antologias de pequenos fragmentos aos quais se atribuem perguntas pontuais. Nesse sentido, no segundo trimestre do ano passado, em minhas quatro turmas, adotamos caminhos parecidos na relação com Álvares de Azevedo e Machado de Assis.

² AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 58.

³ BARTHES, Roland, apud SANTA CATARINA. *Proposta curricular (Literatura)*. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 1998, p. 43.

Percurso prévio

Ao introduzir aquilo que se convencionou chamar Ultrarromantismo ou prosa de extração gótica de nosso período romântico, considere importante, primeiramente, mostrar que os elementos que habitualmente são usados para caracterizá-lo retornam em diversos outros momentos de nossa cultura. Nesse sentido, para além das referências mais óbvias, como o recente êxito de sagas como *Crepúsculo*, bem conhecidas do alunado, resolvi fazer o contraponto à presença de elementos mórbidos e aterrorizantes nas obras de Álvares de Azevedo com outras diversas aparições no mundo da música, do cinema e das artes plásticas, lançando mão do apelo visual que tão forte é na cultura contemporânea, na qual todas as relações sociais são mediadas por imagens (argumento de Guy Debord em *A sociedade do espetáculo*). Nesse sentido, a ampliação de referências foi das telas de William Blake (*O grande dragão vermelho e a mulher vestida de sol*, tela que figura no terceiro filme da trilogia *O silêncio dos inocentes*) ao rock gótico (de suas matrizes no *glam rock* de David Bowie – que protagonizou *The Hunger*, justamente um filme de vampiros – até o Bauhaus, banda que teve seu grande *hit* em *Bela Lugosi's dead* – música que figurava no filme estrelado por Bowie e tematizava o mais conhecido ator a fazer Drácula no cinema, Bela Lugosi) até os próprios filmes que tematizavam o lado obscuro, perverso, sobrenatural, desconhecido e inexplicável do ser humano.

Foi com base nessas instigações que, depois de também conhecerem excertos do *Macário*, de Álvares de Azevedo, obra de Álvares de Azevedo que não é vista como adequada à montagem, e é definida pelo autor como

Vago como uma aspiração espontânea, incerto como um sonho; como isso o dou, tenham-no por isso. Quanto ao nome, chamem-no drama, comédia, dialogismo; não importa. Não o fiz para o teatro; é um filho pálido dessas fantasias que se apoderam do crânio e inspiram a *Tempestade* a Shakespeare, *Beppo* e o IX Canto de *D. Juan* a Byron; que fazem escrever *Annunziata* e *O Canto de Antônia* a quem é Hoffmann ou *Fantasio* ao poeta de *Namouna*⁴

os estudantes foram introduzidos à leitura de *Noite na taverna*. Depois de terem duas semanas para encontrar o livro e lê-lo em casa, procurando lidar com as dificuldades de vocabulário, passamos a aulas de discussão da obra, em que tratamos do primeiro capítulo, fundamentalmente, cuja interpretação resulta mais difícil pela falta de marcação dos donos das falas em um diálogo grande em que se trata da existência ou não de uma alma imortal para o ser humano, houve um sorteio entre equipes formadas para saber qual seria responsável pela montagem de cada um dos capítulos (sobre os quais se pode dizer serem o embrião do conto no Brasil).

Como a avaliação havia sido pensada para que, além da pura realização de teatro ou vídeo a partir dos contos, era necessário que se discutisse, com os alunos, algo sobre a transposição entre gêneros. Para haver desenvolvimento de habilidades escritas, estudamos as especificidades do gênero dramático, a partir de um texto de Nelson Rodrigues. Não houve a preocupação com chegar às filigranas do roteiro cinematográfico, tendo em vista sua complexidade como gênero exceder o tempo disponível para a realização da atividade dentro do segundo trimestre letivo. Há indicativo de chamar um professor do curso de Cinema, neste ano, para falar aos alunos, quando se tratar dessa fase do trabalho, caso venha a ser repetido. Nesse sentido, procurei explorar juntamente com os alunos, no trabalho em sala de aula, a interpretação do texto azevediano, para a identificação dos donos das falas ou do andamento do enredo, além de, é claro, a separação entre o que deveria vir a ser incorporado à versão em

⁴ AZEVEDO, Álvares de. *Macário e Noite na taverna*. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 14. (Clássicos Saraiva)

texto dramático como fala ou como rubrica de ação (didascália). Além disso, ao longo do trabalho interpretativo, por muitas vezes os alunos apontaram a necessidade de redimensionar a linguagem, para que, quando fossem dar as falas, elas pudessem soar mais espontâneas. Não considero que isso seja um problema: como não se tratava propriamente de fazer teatro de época, mas de pensar que as histórias e os temas em questão podem ser caros a qualquer tempo, havendo a compreensão dos propósitos de cada fala, elas foram reescritas de maneira a se tornarem mais espontâneas e próximas da oralidade, uma vez que seriam postas em ato, em cena, em tela.

No caso do trabalho com Machado de Assis, a escolha dos textos se deu de maneira algo diversa, tendo em vista que o foco era fazer com que o próprio aluno encontrasse o seu conto entre as diversas opções na vasta produção machadiana. Para tanto, a estratégia utilizada, tendo em vista se tratar de textos em domínio público, foi levar os alunos ao Laboratório de Informática e orientá-los a utilizar o site *Domínio Público*⁵, que reúne diferentes fontes para arquivos com os textos dos contos do autor. O objetivo era que os alunos escolhessem os contos tendo em vista títulos ou temas que lhes chamassem a atenção. Cabe aqui uma crítica ao projeto Um Computador por Aluno (UCA), do Governo Federal, que foi implementado no Colégio. Mesmo todos os alunos dispoendo de um *netbook* cedido pelo Governo, a essa altura do ano muitos deles já estavam com defeito. Soma-se a isso o fato de que, tendo eles visores de sete polegadas, eram altamente inapropriados à leitura de arquivos em formato .pdf. Vale salientar que os alunos por vezes fizeram escolhas bastante inusitadas, novas mesmo para o professor, que exigiram de mim também uma releitura de bom conjunto de textos de Machado, tendo em vista também fazer as conexões entre os contos e os romances do autor, trabalhados paralelamente em aula. Os alunos também tiveram de responder a questões que tinham em vista reconhecerem o local e o momento em que foram publicados, os acontecimentos históricos que os circundavam, o tempo e o espaço tematizados, para depois encamparem o trabalho de adaptação, orientado em sala de aula.

Das produções

Uma das recorrências jocosas dos alunos foi fazer anteceder às suas filmagens vinhetas da Fox ou da Metro Goldwin Mayer. Nesse sentido, já embutem uma ironia no sentido da grandeza da produção que fizeram, geralmente de filmes curtos, com no máximo 10 minutos, fazendo-os dialogar com o universo cinematográfico que estão acostumados a ver nas telas. Além disso, em todas as turmas houve mostras dessas produções, majoritariamente postadas no *Youtube*, em que os filmes foram projetados no Auditório do Colégio de Aplicação e comentados, pelas equipes e, posteriormente, pelo professor.

Na produção de um grupo de alunos do 2º A, além dessa abertura, houve a opção pelo uso de um pequeno prólogo, com o contexto da taverna (ou do bar) em que a história azevediana é narrada, que também foi recorrente. Na adaptação que fizeram da história de Johann e do Último beijo de amor⁶, os dois últimos capítulos de *Noite na taverna*, que estão intimamente ligados, pois amarram o passado narrado ao presente das narrações, escolheram, primeiramente, um mascaramento pálido para as imagens e um ator bastante louro (recrutado pelos meninos entre seus amigos de fora da escola) para o papel de Artur, depois feito Arnold, no presente da narração. Ao redor de uma mesa de bilhar em miniatura, dá-se a bofetada com luvas e o diálogo no qual é feito o desafio, idêntico ao do livro, com os dois futuros duelantes muito próximos. A remissão à ambientação em Paris é feita, na edição, com a aparição do

⁵ <<http://www.dominiopublico.gov.br>>

⁶ Disponível em: <<http://youtu.be/tOdx9ABuXUQ>>. Trabalho de Hebreus Guimarães, Willian Souza, Henrique Goulart Silveira, Luiz Artur Pereira, Samuel Dutra e Alana Andrade Gonçalves, com participação de João Vítor Peters.

mapa da Europa marcando a cidade. Houve o desejo de manter os diálogos próximos aos originais, em filmagem que aproveitou os diferentes ambientes da casa de um dos estudantes como os diversos cenários em que se dá a história. A trilha sonora recria o clima do duelo e da morte que acontece, em que as sutilezas do texto dão a entender que haveria a intromissão de histórias de família na cena de Artur rezando antes de duelar, na qual Johann lembra-se também ter uma mãe e uma irmã. Essa pequena passagem foi suprimida pela equipe.

O destaque humorístico esteve em torno da figura de Geórgia, a santa que vira prostituta, encarnada por um garoto (que também foi o árbitro do duelo). Vejo como um fator positivo que em diversas equipes não houve qualquer receio em garotos assumirem papéis femininos ou meninas usarem bigodes e chapéus e fazerem papel de homens: indica que também o debate de gênero encontra-se bem assentado, pois isso não gerou manifestações de preconceito ou *bullying* entre os colegas, que pelo contrário, divertiram-se com a realização e a assistência às peças, encarando com naturalidade e resolvendo essas incumbências por conta própria, sem que se dissesse como deveriam resolver esses problemas. Houve, ainda, atraso na entrega do roteiro escrito, que prejudicou a equipe em uma das notas do trabalho.

Outro intertexto com elementos do cotidiano dos alunos elaboradores se dá quando o irmão de Geórgia e de Johann vai tentar matá-lo, o que desencadeia um duelo depois que Johann possui a própria irmã sem saber que o fazia. A câmera passa a estar em primeira pessoa, mostrando as duas mãos do referido irmão com uma faca em punho. O áudio utilizado é o da série de jogos *Counter Strike*, caracterizada justamente por ter esse tipo de câmera e pela violência, tema que é marca dessa história azevediana. Não se trata aqui de uma apologia a esse tipo de comportamento: no entanto, não podemos negligenciar que esses elementos fazem parte do mundo e se repetem, no passado como no presente. O próprio narrador arrepende-se das consequências desastrosas de seus atos; todavia, é importante abordar esse universo em que se perdem as grandes esperanças em função apenas e simplesmente dos desejos individuais e as consequências trágicas que tem, em contraponto ou justaposição com a época em que vivemos, na qual, graças ao dito colapso das grandes narrativas, perdeu-se o sentido da coletividade em nome de um individualismo hedonista, ou ainda, perdeu-se o direito à singularidade a partir do momento em que se vive sob controle biopolítico, sob o imperativo de que a lei suplanta quem a criou e se torna a vigia do homem (Kafka). A câmera que encerra a cena do fratricídio cometido por Johann está no horror no rosto de Geórgia, que é a mesma personagem que abre a próxima sequência, sob forte chuva, em que a prostituta vingará a santa perdida pelos vícios alheios. A sequência de erros de gravação denota ainda um diálogo com a narrativa, uma vez que quando Artur diz a Geórgia “como mudaste”, o ator, em dado momento, ironiza: “para pior”, pois está diante do amigo com uma peruca desordenada e um vestido preto. É, aliás, o testemunho desses erros de gravação que é patente sobre como o lado lúdico desse trabalho faz com que a aprendizagem seja significativa. Houve aí jogo com o texto, *ludens*, essa relação fundamental que faz com que ele venha devolvido de maneira diferente, devorado e em diálogo com a vida dos alunos. Não é para menos que agora, um ano depois, os repetentes, ao verem novamente esse conteúdo, ainda lembram a história que motivou o vídeo de fulano, sicrano ou beltrano.

Outra das equipes, uma dupla do 2º B⁷, em ambos os trabalhos, optou pela técnica da animação digital. Ao início de sua adaptação do capítulo 5 de *Noite na taverna*, *Claudius Hermann*, parodiaram as classificações etárias indicativas da televisão, assinalando que o conto continha: “Assassinato, estupro, linguagem chula, sangue, sexo, tema adulto, uso de drogas”, ao lado da indicação “18”. Abaixo, o tema: “Romantismo”. Nesse sentido, ao roteirizar o conto, esses alunos dispuseram da linguagem e da temática mostrando um entendimento das atitudes perversas do personagem central que vai muito além dos floreios

⁷ Composta por Artur S. Andrade e Eduardo Eller Behr. O vídeo de *Noite na taverna* está disponível em <<http://youtu.be/rt98GzX7YeM>> .

em que este mesmo a descreve na linguagem romântica azevediana. Pensando em termos jurídicos e contemporâneos, fugindo à atmosfera romântica, os alunos visualizaram que os atos de Claudius, que dopa a duquesa Eleonora, a rapta e acaba motivando seu assassinato, perseguida pelo marido, o duque Mafio, consistem em crimes, e como tais, mereciam, da parte deles, outro tratamento. Optaram por um viés humorístico, marcado pelo intertexto com o meio digital, não apenas pela aparição dos *memes*⁸, como pela própria voz do personagem principal, narrador, que não era senão a do Google tradutor. Toda a ação narrada, que viria das memórias do personagem, é emoldurada por uma margem branca, o que mostra que os alunos vislumbraram a fronteira entre tempos posta discursivamente ao longo do capítulo, ou seja, separaram os dois planos da narração. As piadas de duplo sentido estenderam-se à apresentação de Eleonora (“uma amazona das boas, literalmente”), que de fato é vista pela primeira vez por Claudius em um hipódromo, que é substituído, na adaptação, por uma TV, na qual o personagem assiste às corridas da (até então platonicamente) amada. A reambientação dada ao conto é toda contemporânea, o que depõe sobre a atemporalidade da história azevediana. O personagem se movimenta de carro, na adaptação dos alunos, até o hotel onde estava Eleonora (que substitui a alcova em que Azevedo ambienta essa primeira “abordagem”). A todos os componentes moralmente condenáveis, os alunos somaram, percebendo a atmosfera, a compra das chaves de um hotel pelo personagem, ou seja, a cooptação financeira. Ainda na animação, a descrição romântica da moça desacordada, que seduz o personagem azevediano a, em um primeiro ato, carregá-la embora da cena consigo, “com suas roupas diáfanas, suas formas cetinosas, os cabelos soltos ainda úmidos de perfume, seus seios ainda quentes”⁹ é substituída por um contínuo de repetição do mesmo ato. Na primeira vez que há contato entre os personagens, depois do ato consumado, Claudius fica sentado contra seu carro sob a chuva. Ouve-se da narração: “Por horas fiquei pensando no que fiz. Cheguei à conclusão que só havia uma coisa a ser feita.” E depois da repetição da cena em que a duquesa Eleonora cai desmaiada por conta dos remédios postos em sua bebida pelo narrador: “Continuei a estuprá-la, claro. Felizmente, ela era muito burra para se dar conta disso.” Diferentemente de um juízo de condenação que se poderia fazer sobre isso, percebo positivamente que os alunos tenham interpretado o ato do personagem dessa forma, o que mostra que percebem que um ato sexual praticado contra a vontade de uma das partes consiste em estupro, mesmo que o livro não o trate com tal linguagem. Repercutem, ainda, a mentalidade do estuprador, que se sente feliz por poder repetir a cena *ad infinitum*: 9, 69, π, 8001 vezes (com direito a uso de uma das *rage faces*), ??? vezes. O rapto de Eleonora é feito em um momento em que ela e o marido consomem a bebida com “dorgas” (*meme* utilizado para falar de narcóticos e eventos inexplicáveis) e Claudius resolve “colocar Eleonora em um balde de lixo e a sequestrar na esperança de mostrar todo seu amor”, pois a situação havia “virado em seu favor”. Vale o adendo de que quando o personagem diz isso, surge uma *rage face* com um “WTF?” no topo da tela, que funciona justamente como questionamento: que tipo de amor é esse que leva alguém a raptar o objeto de suas afeições dopada em um balde de lixo?”. Da mesma forma, quando o personagem pensa “tomar as providências necessárias para não levantar suspeitas”, surge uma *troll face* sobre a face do dono do hotel de “0 estrelas” para onde ele a leva e no qual ela tenta se matar duas vezes e, sem sucesso, fugir. Claudius tenta convencê-la de que ela não tem outra alternativa a não ser ficar com ele, pois a

⁸ *Memes* são imagens e frases que se repetem à exaustão nos meios digitais, sempre readaptadas a contextos diferentes. Podem ser tanto as chamadas *rage faces* (“me gusta”, “fu”, “forever alone”, “troll face”, entre outras) quanto frases e fragmentos de vídeos (“morre, diabo”, “tudo cotada”, “aham, Cláudia, senta lá”) ou vindas da chamada inclusão digital (“aomilhada”, “comofas”, “comolidar”). Caracterizam-se justamente pela reprodução, uma vez que só alçam essa condição por serem repetidos por muitos usuários de redes sociais, mas ao mesmo tempo considero que têm caráter produtivo, tendo em vista serem constantemente recontextualizados e, portanto, ressignificados.

⁹ AZEVEDO, Álvares de, op. cit., p. 106.

família e o marido não a aceitariam de volta. Há aqui interrupção da história e retorno ao plano presente, em que Claudius mostra a carta em que Eleonora concordava casar-se com ele (a exemplo de Solfieri, que mostra a coroa de flores que conservara como lembrança da moça roubada da igreja). O fim trágico é compartilhado por conto e vídeo. No *making of*, os alunos explicitam o procedimento adotado e os aplicativos, mostrando partes da construção desse mundo com base no material dos aplicativos Garry's Mod, Sony Vegas Platinum 10, Sony Audio Forge 10, Oddcast e Steam. A mesma equipe tem uma visão muito singular de *A causa secreta*, de Machado de Assis, considerando a história diabólica – tendo em vista o sadismo de Fortunato – e dando-lhe como narrador uma criatura indefinida, algo demoníaca, que trata Garcia como se fosse um inexperiente estudante de Medicina instado a socorrer uma pessoa sem saber fazê-lo. Novamente o diálogo com fragmentos de vídeos de amplo sucesso graças às redes sociais, como a música *Sou foda*, dos Avassaladores, ou ainda, falas de Alexandre Frota, entre outros, é patente e amplo, exigindo um esforço intertextual e compreensão de um conteúdo nada moralista ou moralizante. O caso desses vídeos, cheio de elementos de difícil compreensão quando não se está a par do que acontece no universo das redes sociais, e em princípio aparentemente moralmente condenável, quando em suas filigranas denota justamente uma leitura apurada dos alunos para os atos desmedidos do ultrarromântico narrador do conto, deixam um aviso e uma missão aos professores, nesse trabalho intertextual, para que procurem entender o universo a partir do qual seus alunos significam as questões de sala de aula, ou os textos lidos. Menos do que repreendê-los, é preciso dialogar com seus mundos.

Outra das equipes do 2º B¹⁰, ao ter de lidar com a narrativa de Bertram, a mais plena de episódios mirabolantes entre todas de *Noite na taverna*, optou por registro mais “realista”, adaptando o espaço da própria escola às suas necessidades. Um dos primeiros intertextos que se ouve é o uso de *My heart will go on*, música tema do filme *Titanic*, para quando Bertram se separa de sua amada Ângela na Espanha para ir ver o pai no leito de morte, na Dinamarca. A história é atualizada e retirada da narrativa feita em um bar: não há, diferentemente dos outros, o prólogo na taverna e dois planos em temporalidades diferentes para a narração. Várias cenas foram produzidas no Auditório da escola, em que se recriou também o mar para as cenas de naufrágio que permeiam essa narrativa. A figura de Ângela é mais explorada também pelos alunos, como uma espécie de *femme fatale*. Claro que já na narrativa de Álvares de Azevedo ela não hesita em matar marido e filho para retornar aos braços de Bertram, mas o relevo que lhe é dado é patente na adaptação. É ela o motivo da perdição do narrador, bem o diz este ao começar sua história. O ponto de vista do narrador e a técnica de narração em *off* são também utilizadas, como na maioria dos contos. A edição dispõe de imagens, como a dos aviões e a do mar, ou ainda, as do combate entre piratas, não necessariamente produzidas pela própria equipe, mas criteriosamente selecionadas, de modo a tentar imprimir realismo às cenas, ainda que com sobreposição de tempos. O uso de fundos escuros nas gravações no Auditório contribui para plasmar espaços verossímeis, com feição de “lugar algum” ou de beira do precipício. As falas são em grande parte mantidas muito próximas às do texto original, e bem significadas pela atuação dos estudantes da equipe, que demonstram ter chegado a uma compreensão de seu sentido, para além das palavras de difícil compreensão para o contexto atual que são utilizadas pelo autor no século XIX.

¹⁰ Composta por Otto Henrique Thiel, Júlia Ceccon Ortolan, Júlia Martan Nazário Palma, Júlia Pereira de Souza e Gabriel Ferreira da Silva, com participação de Thiago Antunes (que pertencia a outra turma dos segundos anos). Disponível em: <<http://youtu.be/VzmhbzJLhDk>>.

Motivada pelo mesmo conto, diferente foi a opção de uma equipe do 2º D¹¹: realizar um filme mudo e em preto-e-branco, em que, num primeiro plano, figurava o taverneiro com Bertram, que resolvia contar sua história. As falas aparecem em branco sobre um fundo preto, ao gosto das realizações cinematográficas pré-cinema falado. Isso deu vazão à abordagem transversal desse tema e desse debate em sala de aula – a qual já se ensaiara, na exposição prévia, quando os alunos tomaram contato com o *Nosferatu* de Murnau. As cenas com Ângela, como *flashbacks*, são coloridas, mas com cores esmaecidas, também mudas; da mesma forma as em que Bertram perde sua outra amante no jogo para o pirata Siegfried. É curioso notar que o grupo preserva a intromissão de um velho que aparece no conto de Álvares de Azevedo, mas que, por ser marginal ao desenvolvimento da história narrada, foi suprimido pela outra equipe – que não mostrou os dois planos da narrativa, optando por deixar apenas o narrador em *off*, mesmo que preservando nele muito da linguagem do autor romântico. É nesses diálogos paralelos que reside talvez a maior dificuldade de compreensão da obra, tendo em vista que lançam mão de muitas referências e acabam por discutir pressupostos filosóficos caros a Álvares de Azevedo.

Seria de meu gosto realizar a discussão de cada um dos vídeos produzidos, mas isso se revelaria por demais extenso e até mesmo proibitivo para um texto de evento. Falarei, agora, de algumas das realizações baseadas nos textos de Machado de Assis, trabalho que sucedeu as realizações feitas com base em Álvares de Azevedo.

Dada a livre possibilidade de escolha facultada quando se fez o trabalho com o conto machadiano, algumas narrativas se tornaram recorrência entre as diferentes turmas. Os principais casos foram *O alienista*, *Noite de almirante*, *O espelho* e *A igreja do diabo*. A primeira delas se deveu ao fato de que em anos anteriores os alunos tomaram contato com esse conto – não posso afirmar se em versão original ou adaptada – em séries anteriores, possivelmente no Ensino Fundamental. Em uma dessas versões, de um grupo de alunas do 2º D¹², é novamente a interlocução das trilhas sonoras e o aproveitamento do espaço escolar com criatividade que chama a atenção. O casamento de Bacamarte e Evarista tem a jogada do buquê embalada por um *funk* sobre uma “Dona Gigi” que fala de seu “esposo”. A “Casa Verde” onde Simão Bacamarte trancafiava seus “alienados” é indicada por uma placa que contém, deiticamente, o nome do local e o desenho de uma casa verde. Ali, sinteticamente, vão desfilando os tipos que Bacamarte trancafiava, em cenas curtas alternadas com letreiros brancos em fundo preto, lidos por uma narradora. O foco das falas está sempre no risco “à sociedade” que representam essas pessoas em liberdade. Outra das equipes, do 2º C¹³, em sua tentativa de elaborar um vídeo sobre o mesmo texto, não conseguiu fazer as tomadas de toda a adaptação. Dessa forma, usou sobreposições com fotografias para toda a parte das cenas internas ao manicômio, alternadas com letreiros brancos em fundo preto. Nas tomadas de Bacamarte, usaram narração em *off*. Foi patente e teve peso na avaliação a falta de acabamento do trabalho, que foi levada em conta tanto em termos de roteirização (marcada por descontinuidades não-explicadas no roteiro, como a aparição demasiado súbita da revolução do barbeiro Porfírio) quanto de realização. Também não ficou entendida a grande presença de elementos do Figueirense Futebol Clube nesse vídeo (o verde é a cor que menos atenção chama na simbologia desse time, conhecido como “alvinegro”). Isso mostra que a estratégia não é pensada para facilitar a obtenção de notas pelos alunos ou a avaliação em si,

¹¹ Os alunos envolvidos eram: Alekssander Stuart Veriguine, Gabriel Esteves, Matheus Felipe da Silva Ribeiro, Stéphanie Schulze da Silva, Sérgio Valdir dos Santos Júnior e Sidarta Lu Ye Almeida. O vídeo em questão é: <<http://youtu.be/i8IWZubk5DM>>.

¹² O vídeo, do grupo de Eleonora Bittencourt, Júlia Favaretto, Raquel Viergutz e Emanueli Markendorf, está disponível em <<http://youtu.be/cXSvXXIcwAk>>.

¹³ Equipe composta por Eduardo Correia, Victor Azevedo, João Guilherme Valério, Bruno Guollo, Júlio Dutra, Vinicius Bittencourt e Allan Conradi. Vídeo disponível em <<http://youtu.be/ujuVNYkzHxg>>.

mas é levada a sério em termos do aproveitamento do tempo disponibilizado para planejamento e realização. Não se trata de avaliar a *expertise* técnica em termos da linguagem audiovisual – que vai além das competências da disciplina de Língua Portuguesa, mesmo que pensemos a inscrição desta na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, mas de pensar a dedicação e a manifestação de uma reescritura pautada numa leitura atenciosa e detalhada dos contos em questão.

Algumas das opções inusitadas dos alunos, que solicitaram um movimento de leitura de textos menos canônicos do autor pelo professor, também se revelaram interessantes. Exemplos disso foram contos como *Médico é remédio*¹⁴ (que ganhou uma interessante adaptação em teatro de dedos por uma grupo de alunas do 2º A), *Brincar com fogo*¹⁵ (que recende, assim como o anterior, a certo componente romântico ainda latente em Machado, e foi adaptado por alunos do 2º D), *A carteira*¹⁶ e *Jogo do bicho*¹⁷ (ambos mexendo com as vicissitudes do dinheiro nas relações amorosas; no primeiro conto, com Honório, que, mesmo passando necessidades financeiras, resolve devolver a carteira ao seu amigo, mostrando-se honrado mesmo quando sua esposa está aflita por trocar bilhetes de amor com o outro; no segundo, por tematizar o eterno engano em que se envolve um homem por ser seduzido pelos jogos de azar, em que as perdas e ganhos se compensam no desejo de ter algum dinheiro e presentear a esposa; o primeiro, em vídeo de equipe do 2º D; o segundo, do 2º A). Entre as escolhas inusitadas, cabe destacar ainda o caso de *A mulher pálida*¹⁸, conto com certo sabor romântico, ainda, sobre um estudante que procura a mais pálida das mulheres até encontrá-la na morte, e *Ex cathedra*¹⁹, em que a equipe criou personagens em torno da figura de um homem, Fulgêncio, que de tão estudado e de tanto ler teria ficado “aluado” e tentaria criar uma teoria sobre o amor e aplicá-la a dois jovens, os quais se apaixonam para além de todas as explicações teóricas. É notório que a equipe deu diálogos a esses personagens criados, fazendo-os debater a situação mental de *Fulgencius*; uma das empregadas o defende a todo custo, exaltando o valor dos estudos; a outra diz que ficará louco ou cego por conta desse mesmo fator. Entre ambas, Caetaninha, personagem machadiano, querendo entender o tio que a criara.

Por fim, nessas análises, gostaria de me dedicar ao fato de que três equipes de três turmas diferentes escolheram um mesmo conto, certamente por conta do título: *A Igreja do Diabo*. Cada um deles, no entanto, deu encaminhamento diferente ao texto, que trata do desejo do diabo de fundar uma igreja e postular como virtude tudo aquilo que deus considerava vício – pleito que acaba falhando porque os homens começam a, em segredo, praticar as virtudes. A tese parece ser a de que é próprio do humano fazer aquilo que não deveria. No primeiro caso, uma equipe do 2º B²⁰ cria uma dupla de “diabas” que leva a Deus uma velha e anuncia que vai criar uma igreja – como no conto machadiano – mas resolve citar os vícios que sua igreja exaltaria mostrando imagens relativas aos sete pecados capitais.

¹⁴ Os dedos e as vozes de Ana Luiza Vidal, Fabíola Bridi, Lina Ribeiro Venturieri e Matheus Wagner deram vida à história: <<http://youtu.be/g1Iqjfi6YA0>>.

¹⁵ Composto por Clara Correia, Guilherme Fraga, Emanueli Markendorf e Carlos Eduardo Ouriques. Disponível em: <<http://youtu.be/AJLi1TCVezk>>.

¹⁶ Danilo Ottoni, Gustavo Borges, Daniel Sucupira e Mariana de Souza em <<http://youtu.be/7zHNpY6tqos>>.

¹⁷ Com trilha sonora de Zeca Pagodinho, um samba tematizando justamente esse proibido jogo de azar tipicamente brasileiro, a produção de Akin Reis, Clarissa Haase, Leonardo Filomena e Kamilla Kons está disponível em: <<http://youtu.be/ONM9jCVP8g>>.

¹⁸ Quem “estrelou” (como diz o prólogo) essa produção da “Puro’s Pictures” (como os alunos passaram a chamar os vídeos da equipe do Willian Souza) foram, além dele, Bárbara Mendes, Samuel Dutra e Hebreus Guimarães. <http://youtu.be/xF2y_RjIaFk>.

¹⁹ De equipe semelhante à que desenvolveu o vídeo de Bertram: Otto Thiel, Júlia Ceccon, Júlia Martan, Júlia Pereira, Lucas Leonardo e Mateus Mota. <<http://youtu.be/RnziKMjNwb4>>.

²⁰ O grupo, que caprichou em figurinos e ambientações, foi composto por Caroline Rodrigues, Mikaella Campos Miguel, Thomas Marques da Luz e Maria Eduarda Rodrigues Padilha. <<http://youtu.be/HCLaQGJx8ik>>.

Destacam-se as trilhas sonoras, em diálogo patente com cada um dos pecados, e o personagem Deus resumindo tudo em uma frase: “É a contradição humana”.

Por sua vez, a mesma equipe responsável pela adaptação de Bertram em formato de cinema mudo optou por lidar com cromatismos para a representação do Diabo e de Deus, e novamente por fazer um filme sem falas, em que o texto figura, sob fundo musical sinistro, em letras brancas sobre fundo preto. As cenas com o diabo deram-se com iluminação vermelha; quando o Diabo e Deus conversam, há um contraste claro/escuro patente no hiato entre suas poltronas; a agremiação dos fiéis rastejantes em torno de um Diabo empoderado é esverdeada. O texto, aqui, está mais próximo da versão do próprio Machado de Assis, tendo em vista não ter sido oralizado, como no vídeo anterior. A tradução da outra equipe, em sua reescritura, primou pela oralidade, por falas que pudessem se dar como mais espontâneas, ao passo que nesta a sacralidade quase bíblica da proximidade do escrito contribuiu para a criação do clima soturno das igrejas. Curioso é como a própria equipe entende sua criação, encerrando o vídeo com “Desculpe a brincadeira, Machado”²¹.

No entanto, a reescritura empreendida com maior distância em relação ao conto *A Igreja do Diabo* foi a empreendida por uma equipe do 2º B²². Chegaram até o professor e pediram: “Podemos fazer uma música?”, ao que respondi: “Contanto que concebam o clipe dela também, ótimo”. Creio que parte da inspiração tenha vindo das aulas sobre Machado de Assis em que assistimos a um material em que uma equipe de alunos da mesma idade fez uma música sobre *Dom Casmurro* em que quem falava era Capitu. Entre imagens urbanas, da escola, pentagramas e guitarras, surge o *rock* em que a equipe fez sua versão do conto:

Vamos para o inferno
 Vamos para lá
 É a contradição do homem
 Não dá pra negar
 Vamos para o inferno
 Vamos para lá
 Satanás uma igreja quer fundar

Satanás subiu ao céu
 Para a Deus avisar
 Que o Inferno a Terra
 Iria virar
 Com promessas de melhoras individuais
 Mudando os meios sociais

Os pecados capitais ele liberou
 Em mercadoria o teu corpo transformou
 Sem jejum, fraude ou ódio e não amor,
 Transformou a fraternidade em horror

Vamos para o inferno
 Vamos para lá
 É a contradição do homem
 Não dá pra negar
 Vamos para o inferno
 Vamos para lá
 Satanás uma igreja quer fundar

²¹ A composição da equipe, um pouco diferente da do primeiro vídeo, é Aleksander Veriguine, Gabriel Esteves, Sidarta Lu Ye Almeida e João Lucas Santos. <<http://youtu.be/GDBErACKRgM>>.

²² A concepção do videoclipe foi da equipe formada por Matheus Zardo, Nicollas Gomes, Bhruno Farias e Tiago Gaya, com participação de Willian Souza no vocal. <<http://youtu.be/bKVAgujw4UQ>>.

A Igreja do Diabo veio a falir
Quando seus fiéis começaram a o trair
Praticavam amor, confissões e solidariedade
E contradizendo o que os trouxe à liberdade

[Na tela se lê: “altos solo, mals ai”]

Vamos para o inferno
Vamos para lá
É a contradição do homem
Não dá pra negar
Vamos para o inferno
Vamos para lá
Satanás uma igreja quer fundar

O diabo subiu aos céus e a deus perguntou:
“Por que a porra da minha igreja falhou?”
“Meu filho, aprende uma lição:
O ser humano é um puta dum cuzão.”

Partindo de um universo de referências típico do mundo do *rock'n'roll*, em que justamente a insubordinação aos padrões socialmente constituídos de comportamento e às instituições adquire significado cabal, a equipe aproveita a crítica machadiana ao comportamento sempre contraditório do ser humano para olhar ao seu redor e ver que o ambiente escolar é fundamentalmente contraditório em uma série de relações que nele são pautadas. Não é desusado notar que ideais caros ao anarquismo fazem franco sucesso em nossa realidade escolar, manifestando-se não apenas na indumentária de alguns dos estudantes, como também no fato de que uma chapa intitulada “Resistência” foi eleita para a representação no Grêmio Estudantil no corrente ano, pautando como uma de suas propostas justamente a abolição da hierarquia interna da entidade. É patente como, neste caso, a realidade do grupo de estudantes e suas insatisfações são pautadas a partir da ambivalência dos valores que o conto pauta, ou ainda, do fracasso de se considerar que o bem e o mal, o certo e o errado sejam entidades empiricamente verificáveis e mensuráveis. Nesse sentido, a leitura transborda a noção de gênero e se afirma, ela mesma, como uma nova escritura, como uma nova significação incidindo sobre o texto que são as relações nossas de cada dia.

Ponderando

É ainda necessário notar, ao interpretar todas essas leituras, a importância de pensar um sintoma como a videocultura contemporânea. Por que se torna tão emergente e significativa a aprendizagem quando está em jogo a relação com a videocultura, com a imagem? Por que essas leituras parecem ganhar sentido apenas quando se pretende fazer algo em que o sujeito possa se ver, em que o estudante possa se contemplar e ver seu próprio universo de referências, seu cotidiano? Talvez as considerações de Mário Perniola sobre esse mesmo tema, em *Enigmas*, sejam elucidativas. Não podemos, ainda, como nos anos 60, crer puramente na utopia emancipatória do vídeo como apenas livre produção cultural pelos sujeitos; no entanto, uma relação atenta ao fato de que os anos que nos separam dessa época não pode deixar de notar como somos emoldurados, na cultura contemporânea, por uma espécie não mais de solenização do vídeo ou de videonarcisismo, mas por um especularismo,

em que somos a todo tempo tentados pela sensação de sermos coisas, participando pela simulação de um horizonte sensorial a um só tempo coletivo e socializado²³.

É preciso que, para além de homens pedra, produtores de eco, ou de homens espelho, empenhados numa contemplação eterna, sejamos homens-leitores, infinitamente móveis, questionadores, dinâmicos. Todas as possibilidades de leitura para os trabalhos de reescritura que levantei a partir da realização destes trabalhos nutrem fundamentalmente uma observação que já nos anos 70 Barthes está fazendo a partir de sua tentativa de teorização da leitura: a necessidade de construção de leituras “vivas”, que o teórico define como as “que produzem um texto interior, homogêneo com uma escrita virtual do leitor” traz consigo o imperativo de uma concepção da interdisciplinaridade que deveria pautar todas as nossas revisões da própria noção de escola e da própria ideia de currículo e de disciplinas, uma vez que “não pode consistir em justapor disciplinas diferentes: ela consiste – ou melhor, consistirá – em destruir dialeticamente cada disciplina estabelecida em nome de uma disciplina desconhecida.”²⁴

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AZEVEDO, Álvares de. *Macário e Noite na taverna*. São Paulo: Saraiva, 2010. (Clássicos Saraiva)

BARTHES, Roland. *Inéditos vol. 1 – Teoria*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERNIOLA, Mário. *Enigmas: egípcio, barroco e neobarroco na sociedade e na arte*. Trad. Carolina Pizzolo Torquato. Chapecó: Argos, 2009.

SANTA CATARINA. *Proposta curricular (Literatura)*. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 1998.

²³ PERNIOLA, Mário. *Enigmas: egípcio, barroco e neobarroco na sociedade e na arte*. Trad. Carolina Pizzolo Torquato. Chapecó: Argos, 2009.

²⁴ BARTHES, Roland, Por uma teoria da leitura, op. cit., p. 171.