

## **PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – FAPESP**

**ORIENTADORA: LUCIANE DE PAULA**

**ORIENTANDA: NICOLE MIONI SERNI**

### ***MOÇA COM BRINCO DE PÉROLA: diálogos possíveis***

**RESUMO:** Para fazer do filme uma ferramenta poderosa e capaz de enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, em sala de aula e fora dela, a pesquisa é um item indispensável que deve permear os trabalhos desenvolvidos por todos os participantes da ação educativa: o pesquisador da academia, o professor que atua na sala de aula (seja do ensino fundamental, médio ou superior) e o aluno (independente do nível no qual este se encontra em sua formação). Ao pensar nesse desafio, o presente projeto propõe, a partir da concepção balizadora do Círculo Bakhtin, Medvedev, Volochinov (a dialogia), a refletir sobre o filme *Moça com brinco de pérola* (2003), de Peter Webber, com vistas a demonstrar que o gênero cinema, explorado em seus diálogos interdiscursivos e intertextuais, pode fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz, permitindo ao aluno exercitar sua cidadania de maneira consciente, por meio do exercício de análise e de capacidade crítica que o trabalho com o gênero proporciona. Desse modo, acredita-se que este projeto possa oferecer à instituição escola uma contribuição efetiva no que tange aos processos de letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Círculo Bakhtin, Medvedev, Volochinov; Diálogo; Gênero; Interdiscursividade-Intertextualidade; Cinema.

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Temos constatado, durante o percurso até então por nós empreendido em busca de crescimento, tanto no campo pessoal quanto profissional, que as práticas interacionistas são de fundamental importância, até mesmo vitais, se o ser humano realmente deseja participar de forma engajada e produtiva dos grupos sociais nos quais se insere no decorrer da vida, por prazer ou necessidade.

Pensamos que a “boa” ou “má” formação do sujeito pode ser considerada como resultado dos graus quantitativo e qualitativo das relações por ele vividas junto ao “outro”, desde a sua concepção. A identidade humana é construída gradativamente, por influência de fatores de ordem hereditária, inata e sócio-cultural, sobre os componentes: físico, psicológico, espiritual e intelectual. Discursivamente, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, o sujeito (composto na e pela linguagem), em semiose com o sujeito humano, constitui-se por meio e a partir do outro, tanto quanto o outro se constitui por meio e a partir do “eu”, num jogo ativo, em movimento dialógico. Continuidade que se estabelece pela descontinuidade. Daí, poderemos afirmar que o discurso é a “arena onde se digladiam valores sociais”, pois, em suma, o homem é ontologicamente um ser/sujeito de natureza dialógica, devido a sua alteridade essencial.

Nossos questionamentos acerca da validade de pesquisas muito fechadas ou especializadas, que “olham” para apenas um aspecto do tema a ser trabalhado e, muitas vezes, ignoram as relações intrínsecas que ele mantém com outras áreas do conhecimento humano, baseiam-se exatamente na dialogicidade discursiva e humana: o mundo é construído pela e na linguagem, bem como dialoga com outros discursos e sujeitos. O pensamento é dialógico, logo, impossível se fechar num único campo do conhecimento sem relacioná-lo a outros.

No empenho de nos mantermos coerentes com as preocupações pessoais, estudantis e profissionais, lançamos mão, como estudiosas, das concepções de dialogismo e do que, mais tarde, ficou conhecido como interdiscursividade e intertextualidade, bem como o conceito de gênero e de sujeito, sempre calcadas nos estudos filosóficos do Círculo de Bakhtin.

Na presente pesquisa, propomo-nos a analisar o filme *Moça com brinco de pérola* (2003), de Peter Webber, como exemplo do gênero filme, considerando a constituição do gênero discursivo cinema em sua arquitetura (material, forma e conteúdo) e na esfera de atividade em que circula. Enfaticamente, consideraremos a constituição dialógica do texto em questão, tendo em mente que, segundo Fiorin (2008), o diálogo de um discurso ocorre pela relação enunciado-enunciado, sujeito-sujeito e sujeito-enunciado. A partir dessa perspectiva, poderemos refletir sobre a arquitetura dialógica do filme em questão, considerando que, ao se remeter explicitamente ao romance homônimo de Tracy Chevalier, ele dialoga também com a vida e a obra do pintor renascentista Johannes Vermeer (que viveu na Holanda do século XVII), dentre outros diálogos possíveis.

Medvedev (1994) nos permite dizer que o homem vê o mundo com os olhos do gênero (e dos discursos a ele ligados) e não do texto, embora este seja a realidade imediata que o analista encontra em seu trabalho e dele deva partir. Afinal, não há gênero ou discurso que se realize sem texto, bem como não há texto que exista sem discurso e sem gênero. Por isso não se pode confundir textualização com gênero, porque tanto uma mesma textualização pode estar presente em diferentes gêneros como diferentes textualizações num mesmo gênero.

Para destacar o valor da definição de gênero discursivo do Círculo, Medvedev (*idem*), ao reconhecer o valor do estudo dos aspectos da literatura em que se concentram

os formalistas, destaca seu caráter restrito e busca demonstrar que não basta considerar o sentido de cada componente da obra para chegar ao sentido da totalidade formada a partir deles. Ele aponta para o fato de os formalistas, ao separarem a série literária das demais séries da construção ideológica da realidade social e histórica, e distinguirem a linguagem poética da linguagem cotidiana, perderem de vista o aspecto fundamental do literário, que é sua construção específica enquanto discurso, visto ser nisso que a literatura difere de outros discursos. Ressaltamos que “construção” aqui se refere a uma atividade dinâmica de elaboração da totalidade da obra.

Para dar conta do caráter de totalidade que é a obra (e, de modo geral, todo discurso), Medvedev (1994) acentua que esta é marcada por uma “unidade temática” que não advém das palavras ou frases nem de suas combinações por si só, embora as tenha como um de seus elementos, configurando-se como o tema do discurso poético *como um todo*. Na obra, unem-se os elementos lingüísticos e a situação em que o discurso é produzido, as circunstâncias histórico-sociais de tempo e de espaço, configuradas na relação específica entre os interlocutores nela envolvidos, e destes com o herói. O caráter constitutivo das formas de interlocução revela que o centro da formação e do uso de gêneros é a realidade em que surgem os enunciados concretos, o intercâmbio social, seja nos gêneros primários seja nos gêneros secundários. A textualização, nesse sentido, é um dos componentes a ser considerado no estudo de discursos, ao lado da discursivização e da inserção, formação e mobilização de gêneros, que constituem a base da arquitetura dos discursos.

Da arquitetura do gênero, que advém de uma dada esfera de atividade (e não pode ser pensada sem ela), decorrem os demais processos que criam discursos. O gênero não é uma forma fixa, mas algo sujeito a alterações as mais diversas, havendo, naturalmente, graus maiores e menores de liberdade do sujeito, entendido como

mediador entre o socialmente possível e o efetivamente realizado e cujo papel varia conjunturalmente, nos termos de suas circunstâncias específicas.

Em vez de haver um conjunto de signos de sentidos determinados de uma vez por todas, imutáveis, há antes um conjunto de possibilidades de produção de sentidos, a par de significações (no sentido bakhtinano). Essas possibilidades, indefinidas até que alguém fale, só se tornam realidade na interação e de acordo com suas necessidades. Por isso, quando escolhemos uma palavra, já entendemos e avaliamos o que vamos dizer de acordo com as relações sociais e históricas que temos com os outros.

O projeto enunciativo de criação de unidades de sentido, fundado nas possibilidades das interações entre sujeitos específicos que advêm das especificidades das esferas de atividade, são assim a base da formação, desenvolvimento e consolidação dos gêneros. Estes se realizam em discursividades e estas têm por material os textos, entendidos como textualidades (ou formas de textualização).

Uma análise de gênero pressupõe o texto, mas não se restringe a seus segmentos, pois estes só se organizam em discurso. Assim, gênero discursivo envolve texto e discurso. Lembramos, por fim, que um dado gênero pode convocar outros gêneros (por vezes com suas respectivas textualizações) e nem por isso deixa de ser o gênero que é, ainda que não mais seja o “mesmo” gênero. Afinal, como permite dizer Medvedev (1994), o gênero é um recorte do mundo plasmador de forma e, como disse Bakhtin (2003), um mesmo enunciado (ou uma mesma forma de textualização), ao ser repetido, até pelo próprio sujeito que o disse antes, já não é o mesmo enunciado – da mesma maneira como o rio que corre nunca é o mesmo rio.

Assim, estudar os gêneros significa buscar uma maneira que combine coerentemente *discursivização* (os textos vistos em situação) e *textualização* (os discursos do ponto de vista de sua estruturação textual), sem cair em correspondências

espúrias texto-situação nem hipertrofiar quer a textualização ou a discursivização.

Se cada pequena alteração de aspectos quer da produção, da circulação ou da recepção, der origem a novos gêneros discursivos, cairemos no imponderável, na irrepetibilidade total e absoluta, e mesmo abissal. Se, pelo contrário, as alterações por que passam os gêneros ou sua(s) esfera(s) forem desprezadas, em nome da dominância da “memória” do gênero, sério é o risco de transformarmos todos os gêneros em fórmulas fixas, em vez de “relativamente” estáveis, para não falar da confusão que por vezes se faz entre “formas” de enunciados e “conteúdo” do enunciado, o que equivale a transformá-los em frases. Entre a camisa-de-força e a liberdade absoluta, há por certo níveis nos quais, seguindo a dialógica bakhtiniana, unem-se o estável e o instável, o enunciado e a enunciação, o cognitivo e o sócio-histórico.

As formas típicas de enunciados de outros gêneros são incorporadas à genericidade, no caso aqui analisado, do filme em questão, o que lhe altera as características (cf. VOLOSHINOV, 1976; BAKHTIN, 2003). Portanto, a incorporação cria enunciados sobre enunciados ao trazer uns no interior de outros (texto literário no interior do texto fílmico, no caso do *corpus* a ser analisado nesta pesquisa), da textualidade e da discursividade. Assim, o estudo das formas de incorporação de diferentes genericidades pelo cinema, exemplificado pela análise do filme *Moça com brinco de pérola* pode contribuir para o entendimento da formação de gêneros a partir da relação com outros gêneros, como concebe Bakhtin (*idem*).

Este projeto congrega parâmetros do chamado “trato textual” a parâmetros do que se poderia chamar de “trato discursivo” e “trato genérico”, no âmbito das relações sociais, entendendo estas últimas como configuradas em linguagem e, ao mesmo tempo, como a base do sentido que a linguagem assume em seus diferentes contextos, porque não há texto nem discurso cujo sentido não venha das relações sociais entre sujeitos (o

que mostra que uma análise discursiva envolve formas de composição, formas de interlocução, registros, variedades e variantes linguísticas, formas de inserção social dos discursos, a estrutura sintática da língua e outros aspectos que são mobilizados cada vez que há um intercâmbio por meio da linguagem).

O estudo das formas de incorporação de diferentes genericidades pelo cinema (exemplificado pelo *corpus* em questão) pode contribuir para o entendimento da formação de gêneros a partir de, por exemplo, “fragmentos” de gêneros, como diz Bakhtin, bem como para esclarecer de que maneira os gêneros, ao incorporarem outros gêneros, propõem contratos fiduciários ao público em geral e específico, validam seu *direito de dizer* e promovem a criação de comunidades discursivas. A ênfase permite cobrir a interdiscursividade, ou a presença de discursos de outras esferas no cinema, num dado filme; bem como a intertextualidade, ou a presença de outros textos na composição do filme; o que abarca texto, discurso e gênero.

Em suma, esta proposta tem como ponto relevante a possibilidade de refletir, a partir do estudo das formas de incorporação, pelo cinema, sobre as relações interlocutivas de outros gêneros, formas de análise discursiva das relações interdiscursivas e intertextuais em geral.

Felizmente, o sistema educacional brasileiro tem reconhecido o cinema como uma importante ferramenta na construção do conhecimento e no fortalecimento das relações interpessoais dentro dos processos de ensino-aprendizagem. Desta feita, coloca-se em harmonia com os objetivos da abordagem pedagógico-educacional de Letramento Social, ou seja, do projeto de educação que visa a capacitar o indivíduo frente à complexidade de práticas de leitura, oralidade e escrita, às quais se vê inserido no seu dia-a-dia escolar e social. Como muito bem nos lembra Kleiman (1995), o conceito de letramento diz respeito à possibilidade de ascensão social que um indivíduo

adquire quando se dispõe não só a aprender a ler, escrever e a se comunicar, mas a aprender a observar e analisar situações, informações, textos de diferentes naturezas, como os textos literários, jornalísticos, propagandísticos, fílmicos, teatrais etc., de maneira crítica e com capacidade reflexiva para conversar, argumentar e, principalmente persuadir seus interlocutores com seus ideais, concepções e valores.

Com vistas a demonstrar a possibilidade de alcance de um visível crescimento cognitivo e social no público estudantil por meio da utilização do gênero cinema na sala de aula, sugerimos um processo de trabalho com o gênero discursivo, a ser realizado numa escola estadual da cidade de Assis, com uma sala de terceiro ano do ensino médio<sup>1</sup>, com o filme por nós aqui escolhido como *corpus* desta pesquisa, a fim de levar, gradativamente, das ações vividas em sala de aula aos objetivos propostos pela concepção educacional de Letramento Social, a partir da exploração crítica e criativa do filme escolhido para análise, colocando-o em cotejo com outros possíveis textos com os quais ele possa dialogar.

Em outras palavras, este projeto se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa com caráter interpretativista analítico-descritivo. O caráter multidisciplinar deste projeto contempla teorias e análises linguísticas ao se voltar para a organização dos elementos linguísticos e translinguísticos do gênero cinema em consonância com a concepção de linguagem e dos mecanismos de análise do Círculo de Bakhtin, Volochinov e Medvedev, considerando o ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> No ano de 2009, no projeto do Núcleo de Ensino *O CINEMA E A SALA DE AULA - da tela para a vida*, do qual participei como bolsista, trabalhei durante o ano todo, com pelo menos um filme por bimestre, em uma sala de terceiro colegial do ensino público, atingindo com êxito o propósito de utilizar o cinema como ferramenta para pesquisa e desenvolvimento crítico e lingüístico dos alunos. Assim, num outro nível e com outra perspectiva, este projeto complementarará, com embasamento teórico e analítico, a pesquisa que já desenvolvi com cinema em sala de aula há um ano.

## **OBJETIVOS**

### *Objetivo Geral*

. Examinar as discursividades que se manifestam e as textualidades mais ou menos típicas do gênero cinema, ao considerar as discursividades e textualidades que no filme *Moça com brinco de pérola* se fazem presentes, considerando diálogos possíveis em ação de ensino-aprendizagem, em sala de aula.

### *Objetivos Específicos*

. Analisar elementos linguísticos e translinguísticos que permitam caracterizar o gênero cinema e de que maneira ele dialoga (interdiscursividade e intertextualidade) com outros gêneros;

. Descrever a esfera de atividade em que se situa o gênero (que mobiliza o texto a ser analisado), a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico;

. Partir do particular (o texto dado) para o geral (o postulado a ser descoberto no plano do discurso do ponto de vista do gênero), ou seja, das marcas que a enunciação deixa nos enunciados; e do geral (o contexto em sentido amplo) para o particular (a inserção do texto num dado contexto), a fim de dar conta do fato de que o extradiscursivo só existe no discurso intradiscursivizado;

. Refletir sobre estratégias de trabalho com o gênero discursivo pesquisado em sala de aula.

## **PLANO DE TRABALHO E CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO**

O plano de trabalho deste projeto será desenvolvido no período de 12 meses (de janeiro a dezembro de 2011), que serão divididos em 6 bimestres, compreendendo as seguintes atividades:

Primeiro Bimestre: Embasamento teórico – Círculo Bakhtin, Medvedev e Volochinov, especialmente ao que se refere ao dialogismo, aos gêneros do discurso, à interdiscursividade e à intertextualidade.

Segundo Bimestre: Continuação do embasamento teórico e início da análise dialógica do filme *Moça com brinco de pérola*.

Terceiro Bimestre: Pesquisa contextual e término da análise dialógica do *corpus*.  
Elaboração e entrega do Relatório Científico de Progresso do pesquisa à FAPESP.

Quarto bimestre: Pesquisa em sala de aula (3º. ano do ensino médio de uma escola pública de Assis – SP).

Quinto bimestre: Pesquisa em sala de aula e análise dos resultados obtidos.

Sexto bimestre: Redação final da pesquisa e elaboração do Relatório Científico Final a ser apresentado à FAPESP.

Os encontros de orientação serão semanais e os sujeitos envolvidos no processo se comprometem a participar de, pelo menos, quatro eventos no decorrer do ano de vigência da Bolsa.

Para facilitar a visualização do cronograma de execução da pesquisa proposta, elaboramos a tabela abaixo:

ETAPAS	ANO 2011											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Embasamento teórico	■	■	■	■								
Análise do corpus			■	■	■	■						
Pesquisa contextual					■	■						
Pesquisa em sala de aula							■	■	■	■		
Análise dos resultados									■	■		
Relatório Científico de Progresso					■	■						
Relatório Científico Final											■	■
Participação em eventos					■	■	■				■	
Participação em Grupo de Estudo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reuniões de orientação	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

## MATERIAL E MÉTODOS

Como não há uma metodologia consolidada de análise do gênero discursivo ou uma proposta que enfatize o aspecto arquitetônico de construção do discurso, propomos aqui uma pesquisa de natureza qualitativa com caráter interpretativista analítico-descritivo composta por etapas de análise de gêneros que partem do texto, mas o vêm sempre no âmbito de sua mobilização pelo gênero, por meio do discurso. O texto traz em sua superfície marcas de gênero de modo imediato, mas não de maneira transparente. A discursividade é, assim, uma mediação constitutiva entre gênero e texto, ou seja, o discurso é mobilizado pelo gênero e mobiliza o texto. Como as etapas seguem uma seqüência de aumento de amplitude, a última é o levantamento geral do exame realizado.

A primeira etapa é a *descrição* do objeto, que vai do material que lhe serve de suporte físico à sua “aparência” geral, e inclui um levantamento sumário dos elementos essenciais de sua esfera, tal como manifestos no texto; a segunda é a *análise* discursiva do *corpus*, que apresenta seus vários procedimentos discursivos; a terceira é a *interpretação* propriamente dita, que busca identificar, dadas a esfera, a materialidade e os recursos discursivos e textuais do *corpus*, que efeitos de sentido são nele criados.

Essa seqüência de etapas marca o momento em que o analista tem diante de si o objeto. Segui-las é um procedimento metodológico que tem dado bons frutos. Não obstante, isso não quer dizer que a *apresentação* do exame do objeto vá seguir necessariamente essa seqüência ou tenha de mostrar necessariamente resultados de cada uma delas.

Consideramos a etapa de análise interpretativa vinculada mais estritamente com o procedimento de junção entre o textual e o discursivo, a síntese do exame bakhtiniano do objeto discurso e, mais do que isso, do gênero discursivo. É nela que fica demonstrada como a concepção da especificidade da abordagem bakhtiniana do gênero, do discurso e do texto, nos termos aqui propostos, a torna distinta de outras propostas.

Quando descrevemos os elementos de um exemplar de gênero, abordamos as inter-relações entre seus elementos e identificamos efeitos de sentido nele produzidos, sempre em termos da intradiscursividade do objeto, que remete à interdiscursividade e à intertextualidade. Assim agindo, seguimos implicitamente essas etapas, numa seqüência por assim dizer “natural”. Mas nem por isso quebramos o caráter totalizante do exame do gênero em função da demarcação ou apresentação de cada uma delas. Logo, a ênfase é a interseção, necessária e positiva, entre essas etapas, dado que o olhar do analista não consegue fixar-se estritamente num dado “ponto” do *corpus*, e, mais do que isso, deve, necessariamente, a fim de preservar a unidade do discurso, ter presente os vários aspectos que o constituem, à luz do universo de sua discursividade e genericidade.

## **FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A análise dos resultados será feita de maneira qualitativa e terá, como fundamento, os estudos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores da área (tais como B. Brait, J. L. Fiorin, C. A. Faraco, R. Rojo, A. Sobral, L. de Paula, S. Grillo, I. Machado,

R. Marchezan, B. Vauthier, I. Zavala, M. Amorim, A. Ponzio, S. Petrilli, T. Bubnova, G. Tihanov, C. Brandist, J. Authier-Revuz, J. Kristeva, A. Wall, D. Faïta, entre outros).

Os instrumentos de análise se voltarão para as dimensões linguística e translinguística do filme em questão e do trabalho com o gênero cinema em sala de aula, incidindo sobre os dados levantados do ponto de vista das categorias dos gêneros discursivos.

A atividade de leitura e o próprio processo de letramento do indivíduo podem e devem ser explorados por meio de recursos diversificados, não se atendo unicamente ao texto escrito. A linguagem do filme é complexa e rica, possibilitando o fortalecimento da capacidade oral e escrita de cada um quando utilizado como gênero base para pesquisa e reconhecimento de heteroglossias e interdiscursos. A análise de filmes com o objetivo de detectar o entrelaçamento de vozes em sua composição é um meio de treinamento dos hábitos de leitura e de interpretação textual e discursiva.

Acreditamos que nosso empenho em demonstrar a importância do trabalho com o gênero cinema em sala de aula, com o intuito de alcançar o mais profundamente possível sua abrangência, por meio da busca de diálogos que justifiquem a tecitura textual e discursiva que se nos apresenta, nos permitirá contribuir com os estudos dos gêneros e sua relação com o ensino-aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>2</sup>**

ALMEIDA, M.J. de. *IMAGENS E SONS: A nova cultura oral*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

---

<sup>2</sup> As referências bibliográficas contidas neste projeto se referem tanto à bibliografia nele utilizada quanto àquela que iremos estudar de maneira mais profunda no decorrer do desenvolvimento do projeto.

- BAGNO, M. et al. *Práticas de Letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*.
- CORREIA, Djane Antonucci (org.). São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- BAKHTIN, M.M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN. M. M. (1929). *Problemas da Poética de Dostoievski*. São Paulo: Forense, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. 2a ed. (Tradução feita a partir da edição francesa.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. (Edição traduzida a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: UNESP, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BARROS, D.L.P. & FIORIN, J.L. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Introdução. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin – Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Interação, Gênero e Estilo. In PRETI, D. *Interação na Fala e na Escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 125-157.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas, 2000, v. 1, p. 13-23.

\_\_\_\_\_. e ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas associadas, 2001.

BRANDÃO, H.N. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

CALEFATO, P.; PONZIO, A.; PETRILLI, S. *Fundamentos de Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Vozes, 2007.

CHEVALIER, TRACY. *Moça com Brinco de Pérola*. Trad. Beatriz Horta. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COUTO, J. G. [et al.] (Orgs.). *Lições com cinema*. (Coletânea). Vol. 2. São Paulo: FDE, 1994.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FALCÃO, A. R. [et al.] (Orgs.). *Lições com cinema*. (Coletânea). Vol. 4. São Paulo: FDE, 1996.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

- \_\_\_\_\_. *Em busca dos sentidos – Estudos Discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FREITAS, M. T. A.; Jobim e Souza, S. e Kramer, S. (Orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I.G.V. & BENTES, A.C. & CAVALCANTE, M.M. *INTERTEXTUALIDADE: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MACHADO, I. A. Gêneros Discursivos. In BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.
- \_\_\_\_\_. *O romance e a voz – A prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Imago/FAPESP, 1995.
- MEDVEDEV, P. N. *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza, 1994.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Edusp, 2008.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). “Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável”. Volume 1, *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In B. Brait (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil – História e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001, p.

163-186.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In Meurer, J. L. , Bonini, A.; Motta-Roth, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola, 2005, p. 184-207.

SOBRAL, A. U. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. (Mimeo).

STAM, R. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2003.

TODOROV, T. A origem dos gêneros. In *A origem dos gêneros*. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p.43-58.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Assis

**Relatório Final de Iniciação Científica**

**Nicole Mioni Serni**

**Orientação: Luciane de Paula**

Assis  
2011

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Assis

## **Relatório Final de Iniciação Científica**

**Nicole Mioni Serni**

Relatório Final de Iniciação  
Científica da FAPESP - Processo  
número 2010/20524-6

Orientação: **Luciane de Paula**



Assis  
2011

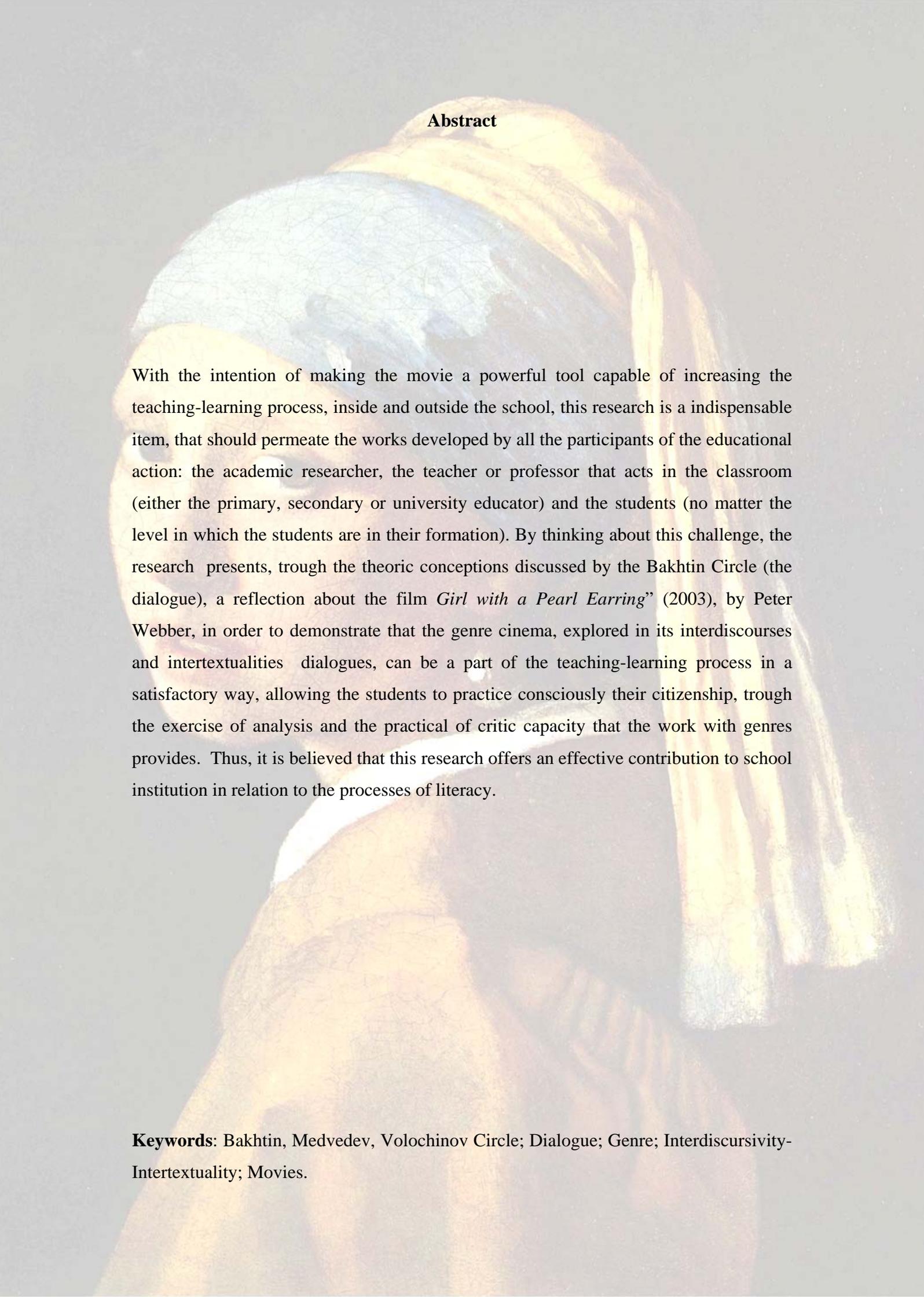


A complexa estratégia de sedução da linguagem fílmica aguarda o espectador como um observador capaz de compactuar com o cineasta, na busca de um grau elevado de conhecimento filosófico sobre o próprio EU e sobre o OUTRO (o mundo). (TREVISAN, 2000, p.98)

## Resumo

Para fazer do filme uma ferramenta poderosa e capaz de enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, em sala de aula e fora dela, a pesquisa é um item indispensável que deve permear os trabalhos desenvolvidos por todos os participantes da ação educativa: o pesquisador da academia, o professor que atua na sala de aula (seja do ensino fundamental, médio ou superior) e o aluno (independente do nível no qual este se encontra em sua formação). Ao pensar nesse desafio, a presente pesquisa propõe, a partir da concepção balizadora do Círculo Bakhtin, Medvedev, Volochinov (a dialogia), a reflexão sobre o filme *Moça com brinco de pérola* (2003), de Peter Webber, com vistas a demonstrar que o gênero cinema, explorado em seus diálogos interdiscursivos e intertextuais, pode fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz, permitindo ao aluno exercitar sua cidadania de maneira consciente, por meio do exercício de análise e de capacidade crítica que o trabalho com o gênero proporciona. Desse modo, acredita-se que esta pesquisa ofereça à instituição escola uma contribuição efetiva no que tange aos processos de letramento.

**Palavras-Chave:** Círculo Bakhtin, Medvedev, Volochinov; Diálogo; Gênero; Interdiscursividade-Intertextualidade; Cinema.



## Abstract

With the intention of making the movie a powerful tool capable of increasing the teaching-learning process, inside and outside the school, this research is an indispensable item, that should permeate the works developed by all the participants of the educational action: the academic researcher, the teacher or professor that acts in the classroom (either the primary, secondary or university educator) and the students (no matter the level in which the students are in their formation). By thinking about this challenge, the research presents, through the theoretic conceptions discussed by the Bakhtin Circle (the dialogue), a reflection about the film *Girl with a Pearl Earring* (2003), by Peter Webber, in order to demonstrate that the genre cinema, explored in its interdiscourses and intertextualities dialogues, can be a part of the teaching-learning process in a satisfactory way, allowing the students to practice consciously their citizenship, through the exercise of analysis and the practical of critic capacity that the work with genres provides. Thus, it is believed that this research offers an effective contribution to school institution in relation to the processes of literacy.

**Keywords:** Bakhtin, Medvedev, Volochinov Circle; Dialogue; Genre; Interdiscursivity-Intertextuality; Movies.

## SUMÁRIO

<b>O ESBOÇO DA OBRA</b>	<b>7</b>
<b>1. PREPARAÇÃO DE TINTAS E PINCÉIS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>12</b>
1.1. AS CORES DO DISCURSO	12
1.2. TONS DIALÓGICOS	17
1.2.1. <i>Os pincéis da interdiscursividade e da intertextualidade</i>	21
1.3. MATIZES GENÉRICAS	25
1.4. OS TRAÇOS DO SUJEITO	34
<b>2. MISTURA DE CORES NA ESCOLA</b>	<b>37</b>
2.1 NA SALA-DE-AULA, LIÇÕES DIALÓGICAS	40
2.1.1 <i>Primeira aula</i>	41
2.1.2 <i>Segunda aula</i>	44
2.1.3 <i>Terceira aula</i>	47
2.1.4 <i>Quarta aula</i>	48
2.1.5 <i>Quinta aula</i>	50
<b>3. DESENHO DE FUNDO: A PINTURA, O ROMANCE E O FILME</b>	<b>55</b>
3.1. O PINTOR E SUA OBRA	55
3.2. A AUTORA E O ROMANCE	57
3.3. A PRODUÇÃO E O FILME	58
<b>4. NA TELA, PINTURA EM MOVIMENTO: DIÁLOGOS RECONHECIDOS</b>	<b>60</b>
<b>ÚLTIMOS RETOQUES</b>	<b>84</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>86</b>

## O esboço da obra

Nesta pesquisa, propomo-nos a analisar o filme *Moça com brinco de pérola*, de Peter Webber, como exemplo do gênero cinema, ao considerarmos a constituição desse gênero discursivo em sua arquitetônica (material, forma e conteúdo) e na esfera de atividade em que circula. Enfaticamente, consideramos a constituição dialógica do enunciado em questão, tendo em mente que, segundo Fiorin (2008), o diálogo de um discurso ocorre pela relação enunciado-enunciado, sujeito-sujeito e sujeito-enunciado.

De acordo com o “Plano de Atividades e Cronograma de Execução” do projeto *Moça com brinco de pérola: diálogos possíveis*, proposto por nós, o primeiro momento de desenvolvimento da pesquisa se voltou para a fundamentação teórica e o início da análise do objeto pesquisado – o filme *Moça com brinco de pérola* e alguns diálogos possíveis a serem estabelecidos a partir e por meio dele. O segundo momento da pesquisa, por sua vez, reteve-se ao trabalho com o filme em sala de aula, na E. E. Profa. Lourdes Pereira na cidade de Assis, São Paulo, assim como desenvolveu, por meio de reuniões orientadora-orientanda e do grupo de estudos GED, discussões e apontamentos acerca da análise dialógica do filme-*corpus* da pesquisa.

A fundamentação teórica foi efetuada a partir das leituras de obras e de estudiosos do Círculo Bakhtin, Medvedev e Volochinov, com foco especial nos conceitos de discurso, diálogo, sujeito, gêneros discursivos e intergenericidade, intertextualidade e interdiscursividade. O aprofundamento das teorias aconteceu por meio de reuniões semanais, tanto orientadora-orientanda quanto do GED (Grupo de Estudos Discursivos), coordenado pela Profa. Luciane de Paula – o contato com outros graduandos e pesquisadores foi enriquecedor e gratificante para a compreensão dos temas estudados, dadas as discussões teóricas estabelecidas no grupo e os eventos por ele organizados (o I SIED – Simpósio Internacional de Estudos Discursivos, que contou com as conferências da Profa. Dra. Bénédicte Vauthier, da Universidade de Berna – Suíça; da Profa Dra. Renata Marchezan, da UNESP – Câmpus de Araraquara; e da Profa. Dra. Norma Discini, da USP; respectivamente, denominadas “Forme et genre dans les écrits du Cercle Bakhtine, Medvedev, Volochinov”, “ Na linguagem e fora dela: reflexões sobre o autor” e “Estilo, sujeito e autoria: investigações sob a égide de Bakhtin”; e o I CED – Ciclo de Estudos Discursivos, que contou com a palestra proferida pelo Prof. Craig Brandist, da University of Sheffield).

A partir da reflexão acerca da teoria do Círculo, também começamos a pensar no *corpus* escolhido e a analisá-lo (afinal, não vemos sentido em estudar a teoria de maneira estanque, por si só) ao longo do primeiro semestre, mas a reflexão foi amadurecida no decorrer de todo o segundo semestre. A discussão teórica sobre, em especial, dialogismo, gêneros do discurso, intergenericidade, intertexto e interdiscurso, proporcionou a visualização de possíveis diálogos no filme *Moça com Brinco de Pérola*. Após também repetidas vezes assistir ao filme proposto, conseguimos detectar as características específicas que o gênero cinema possui, o que nos demonstrou o campo fértil encontrado no filme para o estabelecimento de interdiscursos e intertextos, tais como as diversas referências que o filme faz ao pintor Vermeer e ao livro de título homônimo ao do filme (*Moça com Brinco de Pérola*), de Tracy Chevalier.

Além da reflexão teoria-análise, no primeiro momento da pesquisa também entramos em contato com a escola onde fizemos, no segundo semestre, a pesquisa de campo proposta no projeto, pois os estudos realizados nos despertam sempre o interesse acerca das possibilidades de trabalho com o filme em sala de aula, prática sobre a qual também começamos a refletir. Afinal, constatamos, durante o caminho até então por nós empreendido, que as práticas interacionais são fundamentais para o sujeito participar de forma engajada e produtiva dos grupos sociais nos quais se insere no decorrer da vida.

Nossa preocupação em refletirmos de maneira dialógica a teoria, a análise e a escola onde trabalhamos com o *corpus* estudado ocorreu porque pensamos que a formação do sujeito pode ser (e é por nós) considerada parte do processo dialógico (e também, ao mesmo tempo, resultado, com graus quantitativo e qualitativo) das relações por ele vividas junto ao “outro”, desde a sua concepção. Com base nos estudos do Círculo, o sujeito (composto na e pela linguagem), em semiose com o sujeito humano, constitui-se por meio e a partir do outro, tanto quanto o outro se constitui por meio e a partir do “eu”, num jogo ativo, em movimento dialógico. Continuidade que se estabelece pela descontinuidade. Daí, podermos afirmar que o discurso é a “arena onde se digladiam valores sociais”, pois, em suma, o homem é ontologicamente um ser/sujeito de natureza dialógica, devido à sua alteridade essencial.

Esta pesquisa congregou/congrega parâmetros do chamado “trato textual”, do “trato discursivo” e do “trato genérico”, no âmbito das relações sociais, entendidas estas últimas como configuradas em linguagem e, ao mesmo tempo, como a base do sentido que a linguagem assume em seus diferentes contextos, porque não há texto nem discurso cujo sentido não venha das relações sociais entre sujeitos.

Por isso, o caráter multidisciplinar desta pesquisa que, como já dissemos em nosso projeto, contempla a organização dos elementos linguísticos e translinguísticos do gênero cinema em consonância com os mecanismos de análise do Círculo de Bakhtin, Volochinov e Medvedev, ao considerar também o ensino-aprendizagem.

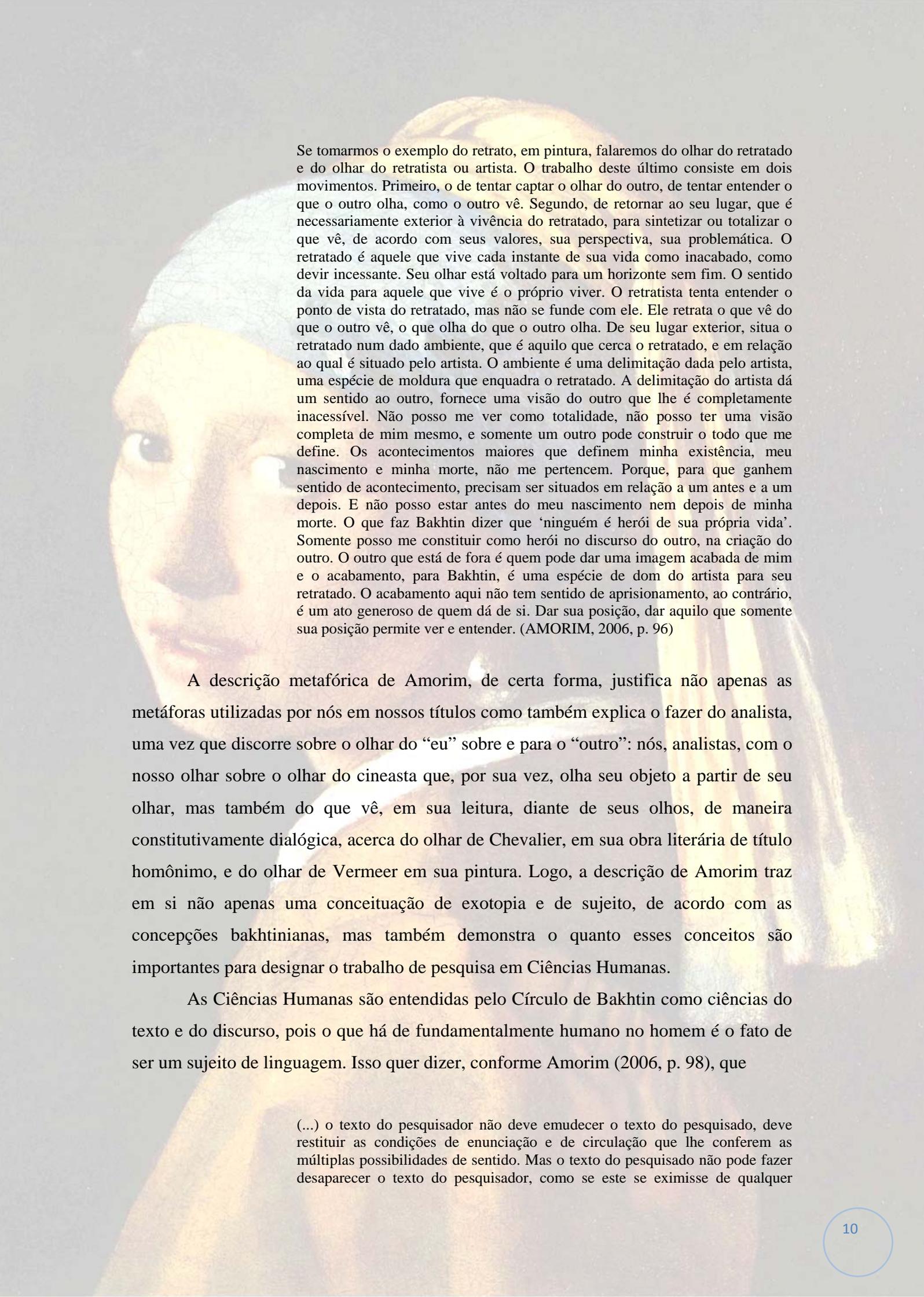
O percurso rapidamente aqui indicado foi explicitado neste relatório, no decorrer de nossa escrita e na estrutura do mesmo, pois dividimos o relatório em sessões específicas que demonstram exatamente o caminho percorrido por nós durante o processo da pesquisa como um todo.

Não vemos sentido em separar as atividades em dois relatórios estanques. Isso iria contra a postura teórica adotada, inclusive. Por isso, neste relatório, além de descrevermos as atividades realizadas no segundo semestre da pesquisa, relatamos todo o processo da mesma, desde o seu início, pois muitas questões apontadas num primeiro momento e descritas no primeiro relatório foram retomadas, relativizadas, enfim, tentamos, ao longo de todo o processo de pesquisa assumir uma postura dialógica como pesquisadoras, daí essa característica aparecer neste relatório acadêmico-científico.

A primeira sessão apresenta algumas concepções teóricas estudadas ao longo do processo de pesquisa; a segunda, o contato com a escola, a realização das atividades de ensino-aprendizagem centradas nos gêneros e os resultados das aulas, a reflexão acerca da abordagem da(s) temática(s) e das atividades realizadas; a terceira, as reflexões, separadamente, acerca do pintor e de sua obra, da autora Tracy Chevalier e de seu livro e do filme em si; a quarta analisa dialogicamente o *corpus*. A introdução e as considerações foram escritas pensando em todo o percurso da pesquisa, desde a proposta do projeto (mencionada aqui na introdução) até os resultados obtidos (presentes ao longo do relatório e, especificamente, nas considerações/reflexões finais).

Como trabalhamos com um filme que, para nós, é uma pintura em movimento, utilizamos metáforas do processo de produção de um quadro para designar, nos títulos por nós elaborados, as sessões deste relatório, desde esta introdução (esboço) até as considerações (retoques) finais. Pensamos, para esta composição, na concepção de exotopia de Bakhtin, em que a visão do “outro”, de um “lugar exterior”, é fundamental para a composição do “eu” como sujeito discursivo.

Aproveitamos o ensejo, então, para fecharmos esta sessão de esboço inicial com a fala de Amorim (2006) acerca da construção estética (como consideramos o filme e o cinema). Afirma a autora que a criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista:



Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática. O retratado é aquele que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para um horizonte sem fim. O sentido da vida para aquele que vive é o próprio viver. O retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. Ele retrata o que vê do que o outro vê, o que olha do que o outro olha. De seu lugar exterior, situa o retratado num dado ambiente, que é aquilo que cerca o retratado, e em relação ao qual é situado pelo artista. O ambiente é uma delimitação dada pelo artista, uma espécie de moldura que enquadra o retratado. A delimitação do artista dá um sentido ao outro, fornece uma visão do outro que lhe é completamente inacessível. Não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define. Os acontecimentos maiores que definem minha existência, meu nascimento e minha morte, não me pertencem. Porque, para que ganhem sentido de acontecimento, precisam ser situados em relação a um antes e a um depois. E não posso estar antes do meu nascimento nem depois de minha morte. O que faz Bakhtin dizer que 'ninguém é herói de sua própria vida'. Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender. (AMORIM, 2006, p. 96)

A descrição metafórica de Amorim, de certa forma, justifica não apenas as metáforas utilizadas por nós em nossos títulos como também explica o fazer do analista, uma vez que discorre sobre o olhar do “eu” sobre e para o “outro”: nós, analistas, com o nosso olhar sobre o olhar do cineasta que, por sua vez, olha seu objeto a partir de seu olhar, mas também do que vê, em sua leitura, diante de seus olhos, de maneira constitutivamente dialógica, acerca do olhar de Chevalier, em sua obra literária de título homônimo, e do olhar de Vermeer em sua pintura. Logo, a descrição de Amorim traz em si não apenas uma conceituação de exotopia e de sujeito, de acordo com as concepções bakhtinianas, mas também demonstra o quanto esses conceitos são importantes para designar o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas.

As Ciências Humanas são entendidas pelo Círculo de Bakhtin como ciências do texto e do discurso, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito de linguagem. Isso quer dizer, conforme Amorim (2006, p. 98), que

(...) o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer



afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas.

Assim, o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre, pelo menos, dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. Essa foi e é a postura adotada por nós no decorrer de nossa pesquisa.

# 1. Preparação de tintas e pincéis: Fundamentação Teórica

Nesta sessão, discutiremos os conceitos do Círculo Bakhtin, Medvedev Volochinov estudados para a base teórica de nossa pesquisa. Discorreremos sobre as concepções de discurso, enunciação, diálogo, interdiscurso e intertexto, gênero e sujeito, noções basais de nossa pesquisa, na subdivisão que segue.

## 1.1. As Cores do Discurso

Começamos nossa fundamentação teórica explicando a nossa adoção às concepções filosóficas bakhtinianas de linguagem – consideradas lingüísticas e translingüísticas – calcadas em Brait, por considerarmos, em concordância com ela, a proposta dos estudos do Círculo como teoria analítica discursiva:

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso (...). Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada, o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso (...). (BRAIT, 2006, p. 9/10).

Brait denomina “teoria dialógica do discurso”, sem uma definição fechada,

(...) a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006, p. 10)

Assim, Brait concebe os estudos da linguagem empreendidos pelo Círculo como formulações em que o conhecimento é concebido de forma “viva”, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos. Sob esse prisma, a compreensão da “metalingüística”, tal qual sugerida por Bakhtin (2010), é fundamental para entender a concepção de Brait acerca dos estudos bakhtinianos como teoria/análise do discurso.

Segundo Brait (2006, p. 10), “No início do capítulo ‘O discurso em Dostoiévski’, encontra-se o primeiro momento em que uma ‘análise/teoria dialógica do discurso’ é proposta”. No capítulo citado por Brait, Bakhtin afirma que

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela Lingüística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por estes motivos, as nossas análises subseqüentes não são lingüísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na Metalingüística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Lingüística. As pesquisas metalingüísticas, evidentemente, não podem ignorar a Lingüística e devem aplicar os seus resultados. A Lingüística e a Metalingüística estudam o mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. (1981, p. 181).

Adiante, Bakhtin substitui o termo discurso, objeto pertencente tanto à Lingüística quanto à Metalingüística, como assinala Brait (2006, p. 12), por “relações dialógicas”. Com isso, Bakhtin, sem se esquecer que a preocupação da Metalingüística é também uma preocupação Lingüística (meta = além, extra, mas ainda lingüística), atribui uma “dimensão extralingüística” à Metalingüística:

Assim, as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Lingüística estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalingüística, que ultrapassa os limites da Lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 1981, p. 182).

Essa citação traz à tona uma das características de abordagem dos estudos da linguagem do Círculo de Bakhtin: a análise não pode se centrar apenas externa ou apenas internamente, pois, segundo Brait (2006, p. 13), “Excluir um dos pólos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem. É a bivocalidade de ‘diálogo’, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalingüística”. Dessa forma, a

abordagem bakhtiniana de linguagem considera as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralingüístico incluído no lingüístico. Assim, segundo Brait, o trabalho metodológico, analítico e interpretativo ocorre por meio da herança advinda da Lingüística de

(...) esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade lingüística’, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (2006, p.13).

Logo, para compreendermos a concepção teórica e analítica sugerida pelos trabalhos do Círculo de Bakhtin, devemos considerar o sujeito, que, para essa abordagem dialógica, é, sempre, composto a partir e por meio do “outro”. Assim, o “outro” é condição *sine qua non* para a existência do “eu”.

Entretanto, como afirma Brait (2006, p. 21), “Postular a existência de uma teoria/análise do discurso” em Bakhtin “exige, por assim dizer, uma reconstituição do percurso desse pensamento”. Em síntese, podemos dizer que, apesar do Círculo de Bakhtin ter produzido seus trabalhos sobre a linguagem desde a segunda década do século XX, os linguistas entraram em contato com esse pensamento no final da década de 70, por meio de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992). Nesse momento, Brait (2006, p. 22) afirma que esse texto aparece como uma espécie de “terceira margem dos estudos da linguagem” por propor a inclusão do sujeito e da história a esses estudos. Essa nova perspectiva de estudo da linguagem, no livro de Bakhtin/Volochinov, aparece simbolizada na idéia de “signo ideológico”.

A concepção de que todo signo é ideológico advém do fato de que nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, portanto, nenhum signo está despido de ideologia. O salto proposto ao estudo da linguagem sob essa perspectiva foi o de observá-la em uso, na combinatória das dimensões da *langue* e da *parole*, do social/sistêmico e do individual/social, conforme Brait (2006, p. 23), “como forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens.”.

Contudo, de acordo com Brait, o texto *Problemas da poética de Dostoiévski* (1997) é que traz, com a formulação do conceito de polifonia, uma das mais importantes características de uma teoria/análise dialógica do discurso sugerida por Bakhtin também em outros textos (como ocorre com a formulação dos conceitos de carnaval, cultura popular e riso, em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1987), por exemplo). Que características? Não utilizar concepções teóricas como “camisas de força” ou, nas palavras de Brait (2006, p. 24), “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”. Assim, a abertura teórico-analítica em Bakhtin não significa uma falta de metodologia ou de sistematização formal, mas, ao contrário, essa abertura é a própria proposta teórico-analítica, pois, como afirma Amorim (2003, p. 12),

(...) a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático das Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto de seu próprio discurso. E é portanto trabalhando a opacidade dos discursos e dos textos, que a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não um aspecto secundário.

Como nosso intuito aqui é explicitar o pilar teórico-analítico de nossa pesquisa, utilizamos o que Brait (2006, p. 28) denomina “algumas características dessa teoria/análise dialógica” do discurso sugerida por Bakhtin: “fazer da análise um processo de diálogo entre sujeitos, no sentido forte assumido pelo termo”.

Em outras palavras, o que procuramos construir neste trabalho é, como afirma Brait (2006, p. 29), com relação às contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, “(...) um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador.”. Afinal, conforme Brait (*idem*), “A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.”.

Em Bakhtin, os termos texto, enunciado e discurso não se recobrem.

Nas palavras do filósofo russo (1992, p. 329), o texto “representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção)”. O texto é “um conjunto coerente de signos”, por isso, não é uma entidade exclusivamente verbal. Na verdade, ele é uma categoria presente em todas as linguagens, em todas as semióticas. Assim, segundo Fiorin (2006, p. 179), “O texto, em Bakhtin, é uma unidade da manifestação: manifesta o pensamento, a emoção, o sentido, o significado.”. Cada texto possui em si um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada comunidade): uma língua. Isto é, nas palavras de Fiorin (2006, p. 179), “Não há texto que não pressuponha uma língua. (...) Tudo o que no texto é repetitivo e reproduzível é da ordem da língua, pois o texto é único, individual e irreproduzível.”.

Na medida em que o texto se torna um enunciado, ele é distinto desse. Segundo Fiorin (2006, p. 180), “O texto pode ser visto como enunciado, mas pode não o ser, pois, quando o enunciado é considerado fora da relação dialógica, ele só tem realidade como texto.”. Mais que isso, conforme o estudioso,

Se o texto é distinto do enunciado e este é um todo de sentido – marcado pelo acabamento (a obra), dado pela possibilidade de admitir uma réplica – cuja natureza específica é dialógica, o texto é a manifestação do enunciado, que é uma ‘postura de sentido’. Por isso, ele é uma realidade imediata, dotada de uma materialidade, que advém do fato de ser um ‘conjunto de signos’. O enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação. O sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas. Sua manifestação é o texto e este pode ser considerado como uma entidade em si. (FIORIN, *idem*).

Bakhtin diferencia ainda enunciado e discurso. Afirmo o estudioso russo que

Pode-se estabelecer um princípio de identidade entre a língua e o discurso, porque no discurso se apagam os limites dialógicos do enunciado, mas jamais se pode confundir língua e comunicação verbal (entendida como comunicação dialógica efetuada mediante enunciados). (1992, p. 335).

Com base nessa afirmação, podemos entender o discurso como uma abstração ou, como afirma Fiorin (2006, p. 181),

uma posição social considerada fora das relações dialógicas, vista como uma identidade. O enunciado, sob esse ponto de vista, constitui-se como interdiscurso e não como conjunto de relações entre intradiscursos (discurso, em Bakhtin). O interdiscurso é interior ao intradiscorso, é constitutivo dele. Na comunicação verbal real, o que existem são enunciados, que são constitutivamente dialógicos. O discurso é apenas a realidade aparente (mas realidade) de que os falantes concebem seu discurso autonomamente, dão a ele uma identidade essencial. Entretanto, no seu funcionamento real, a linguagem é dialógica.

Para Bakhtin, todo discurso sempre se apresenta constituído de ligamentos com outros discursos, refutando-os ou atraindo-os, como forças centrífugas e centrípetas agindo ao mesmo tempo. Forças centrífugas, pois o discurso direciona o leitor para fora de si, em um movimento de referenciação externa, enquanto simultaneamente ocorrem forças centrípetas, que carregam discursos exteriores para o interior do enunciado com o qual tomamos contato. Com a presença dessas forças, a concretização dos discursos nunca é reconhecida como pura, pois, segundo Bakhtin (apud FIORIN, 2006, p. 167) “Como não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras”, nunca a enunciação concreta (o enunciado) é produzida sem essas influências e intenções. O enunciado é pensado pelo Círculo como uma via de duplo sentido: “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro.” (FIORIN, 2006, p.170). Da mesma maneira que o sujeito se constitui a partir do outro, o discurso destaca tanto a posição do “eu” quanto a do “outro”. Em todo discurso, apresentam-se aproximações e distanciamentos, marcas de forças que remetem para fora do discurso e forças que trazem elementos exteriores para dentro.

No caso do *corpus* escolhido, por exemplo, o filme *Moça com Brinco de Pérola*, há cenas em que quadros do pintor Vermeer aparecem, assim como até detalhes de cenário são em alguns momentos compostos com elementos presentes na pintura do artista holandês. Estes recortes do filme que remetem claramente a quadros do pintor renascentista aproximam os quadros do filme e percorrem um caminho que leva para fora da obra cinematográfica, chegando aos quadros reais existentes deste pintor.

## **1.2. Tons Dialógicos**

Como já foi dito, o discurso se constitui de liames com outros discursos, que o influenciaram a ser concretizado da maneira que foi ou que a partir dele se concretizarão. Em outras palavras, um enunciado provoca outro enunciado.

A linguagem como um todo, para o Círculo, é, em sua natureza, dialógica:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível

responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 1997, p.294)

O diálogo, para Bakhtin, é a interação verbal em sentido amplo, pois a comunicação se constrói não apenas em voz alta, na interação face a face, mas também por meio daquilo que não foi dito, do se encontra na memória, do que se espera que seja respondido e do que de fato se responde.

A relação que constitui o diálogo, para o Círculo, se dá entre o eu e o outro, de maneira dialético-dialógica – este, aliás, o método bakhtiniano, segundo Paula, Figueiredo e Paula (2011). Dialética porque calcada no movimento de “tese (afirmação), anti-tese (negação da afirmação) e síntese (negação da negação, logo, uma nova afirmação, distinta da primeira)” (PAULA, FIGUEIREDO e PAULA, 2011); e dialógica porque pensa na síntese não com idéia de conclusão e fechamento, mas sim como um fio condutor para comunicações que se formam uma a partir da outra, sendo assim uma atividade sempre inacabada, em constante movimento e transformação. Essa relação dialético-dialógica da interação verbal, em que um enunciado é construído pressupondo um outro que o negue ou confirme é ilustrada por Bakhtin como um embate, uma “arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (BAKHTIN, 1992, p.14). Esses valores apresentam-se marcados no enunciado (por meio da adjetivação, da ironia, das figuras de linguagem, entre outros elementos). Por isso, o enunciado é a arena onde a ideologia se concretiza.

O diálogo se estabelece entre discursos e sujeitos, uma vez que a interação verbal não necessita da palavra escrita para acontecer, mas sim de um enunciado, da expressão de um sujeito inserido em um contexto específico:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 109)

Se um discurso é sempre proferido por alguém e direcionado a outro (algo ou alguém), o “eu” tem sempre um “outro” em mente ou ao menos uma reação esperada que acontecerá após a concretização de seu discurso. O diálogo, então, é essa relação que se estabelece entre o discurso que se faz, que se espera que seja respondido ou que, ao se afirmar, negue outro enunciado. Segundo Marchezan, a palavra diálogo “é bem

entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’.” (MARCHEZAN, 2006, p.123).

Ao considerar o conceito de diálogo do Círculo como a relação que se dá entre discursos, importante ressaltar que essa relação não necessariamente acontece entre enunciados que se constituem num mesmo momento histórico ou entre enunciados que já aconteceram, num passado remoto, mas também entre enunciados que ainda estão por vir, ou seja, o diálogo ocorre a partir do que se diz, do que foi dito e do que se espera que seja dito, enfim, engloba todo o processo da comunicação verbal. Afinal, Bakhtin reitera a natureza dialógica do discurso ao escrever que “qualquer desempenho verbal inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e funcionando como parte dele” (1997, p. 76). Nesse sentido, podemos considerar o dialogismo como o jogo da diferença entre o texto e, como ele escreve, “todos os seus outros: autor, intertexto, interlocutores reais e imaginários e o contexto comunicativo”.

Conforme afirmam Clark e Holquist (1998, p. 238) “Um diálogo no sistema de Bakhtin é um dado oriundo da experiência passível de servir de paradigma econômico para uma teoria que abarque dimensões mais globais”. Segundo Marchezan,

As ‘dimensões mais globais’, a que se refere mais diretamente a citação, dizem respeito à comunicação, mas se pode manter a mesma proposição para o âmbito da linguagem (...), uma vez que a comunicação é a essência da linguagem na reflexão bakhtiniana, que considera ficcional a lingüística que abstrai a comunicação, tanto a que o faz para ressaltar sua função expressiva, quanto a que renuncia a ela para conformar um objeto científico mais homogêneo. (2006, p. 121).

Em seu artigo “Discurso na vida e discurso na arte”, Bakhtin/Volochinov dedica-se à diferença entre a comunicação verbal na arte e no âmbito da vida cotidiana. No ensaio, o autor afirma que “a arte é um ato de comunicação”. A linguagem, para o filósofo russo, não é um sistema acabado, mas um processo de vir-a-ser. Afinal, o homem não nasce e recebe uma língua acabada e fechada em si mesma. Ao contrário, ele ingressa sua trajetória na viagem da vida numa corrente móvel. Pega o bonde no meio do caminho da comunicação e tem que seguir com ele sua travessia, não apenas sua, particular, pois passa a compartilhar dela com todos, sendo ela, portanto, coletiva.

Para Bakhtin, o embate ideológico localiza-se no centro vivo do discurso, seja na forma de um texto artístico, seja como intercâmbio cotidiano da linguagem. O embate ao qual se refere ocorre por meio da relação eu-outro. Por isso, assumimos, baseadas em

Bakhtin, a concepção dialógica da linguagem, pois entendemos por dialogismo a relação necessária entre um enunciado e outro, no sentido dado por Bakhtin:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem auto-suficientes; são mutuamente conscientes e refletem um ao outro. Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal (...) Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta. (1997, p. 61).

Além disso, ao longo da obra do Círculo, a palavra “dialogismo” incorpora sentidos e conotações, sem perder a idéia central de “relação entre o enunciado e outros enunciados. Qualquer enunciado, inclusive o monólogo solitário, tem seus outros e só existe em relação ao contexto de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 83), pois, como afirma o filósofo russo (*idem*), “a palavra sempre vem da boca de um outro”, é um patrimônio humano: “A palavra (ou qualquer signo, de modo geral) é interindividual. (...) O autor (locutor) tem seus direitos inalienáveis sobre ela, mas o ouvinte também tem seus direitos, e aqueles cujas vozes ressoam na palavra antes que o autor se aposses dela também têm seus direitos” (*ibidem*).

No sentido mais amplo, o dialogismo se refere às possibilidades abertas geradas pelas práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos de relevância não só para os textos canônicos, mas também para os não-modelares. Afinal, conforme Marchezan (2006, p. 116), é no âmbito da linguagem que há a afirmação de seu caráter dialógico. Isso não significa dizer que tudo já foi dito ou que nada se cria ou constrói, pois, de acordo com Marchezan (*idem*), “(...) os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade.”.

Assim, os diálogos que experienciamos no dia-a-dia são assimilados por gêneros mais complexos, os secundários, que se desenvolvem por meio de uma alternância diferente entre sujeitos, não imediata ou espontânea, menos evidente, como ocorre no corpus aqui analisado. Afinal, de acordo com Marchezan, a íntima dependência entre a linguagem (ou o gênero) primária(o) e a(o) secundária(o) expõe claramente a natureza social do diálogo cotidiano e se mostra exemplar para o entendimento da linguagem como um todo, aí incluída a linguagem artística. “É por esse caminho, ou seja, a partir da reflexão sobre o diálogo primário, especificando-lhe as raízes embrenhadas na

sociedade, que o estudo caracteriza a obra de arte e responde à proposição da autonomia da obra de arte.” (MARCHEZAN, 2006, p. 120).

No *corpus* desta pesquisa, os diálogos ocorrem principalmente entre o filme e o livro *Moça com Brinco de Pérola*, de Tracy Chevalier, no qual a obra cinematográfica foi baseada; e entre eles e a vida e produção artística do pintor Vermeer, inspiração para a composição do romance de Chevalier, ainda que, obviamente, saibamos que outros diálogos existem no discurso em análise – a questão é: jamais daremos conta de esgotar os diálogos existentes num dado enunciado, principalmente ao considerarmos a concepção de diálogo do Círculo, adotada por nós. As relações entre as citações internas e externas que transparecem no filme escolhido promovem interdiscursividades e intertextualidades, tipos de diálogos específicos que serão conceituados a seguir.

### **1.2.1. Os pincéis da interdiscursividade e da intertextualidade**

Conceituamos intertextualidade e interdiscursividade, com base na leitura que Fiorin faz de Bakhtin, a fim de compreendermos o quanto o filme *Moça com brinco de pérola*, nosso *corpus*, constitui-se como elo dialógico entre o livro de título homônimo e a produção de Vermeer, entre outros tantos.

Os interdiscursos são relações de diálogo reconhecido entre enunciações distintas. As intertextualidades, por sua vez, são diálogos mais palpáveis e concretos, casos de diálogo de um enunciado incorporado num outro. No caso do *corpus* escolhido é possível reconhecer interdiscursos e intertextos que dialogam, no filme, com o campo da arte da pintura e da música, por exemplo – nesse caso, de maneira incorporada.

O diálogo intertextual pode ser considerado como um tipo de interdiscursividade, enquanto diálogos mais abstratos são interdiscursivos, mas não necessariamente intertextuais. Segundo Fiorin:

Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade. No entanto, é

preciso verificar que nem todas as relações dialógicas mostradas no texto devem ser consideradas intratextuais<sup>1</sup>. (2006, p.181)

Abordamos, em nossa análise, as inter-relações entre os elementos que compõem o nosso *corpus* e identificamos efeitos de sentido nele produzidos, sempre em termos da intradiscursividade do objeto, que remete à interdiscursividade, à intertextualidade e à intratextualidade.

Segundo Fiorin, dois sentidos do conceito de diálogo bakhtiniano nos são fundamentais: o diálogo como modo de funcionamento da linguagem, portanto, seu princípio constitutivo; e o diálogo como forma particular de composição do discurso.

Bakhtin (1993, p. 32) afirma que “não se pode realmente ter a experiência do dado puro”. Isso quer dizer que o “real” se apresenta par nós semioticamente, uma vez que não temos acesso direto à “realidade”, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre discursos é o dialogismo, uma vez que nos relacionamos com os discursos que dão sentido ao mundo e aos sujeitos. Nesse sentido, o dialogismo é o modo de funcionamento “real” da linguagem. Conforme Bakhtin,

(...) todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (1993, p. 86).

A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados. O enunciado, sendo como que uma réplica de um diálogo, possui um acabamento específico (BAKHTIN, 1992, p. 299-351). Por isso, ele constitui um todo

---

<sup>1</sup> Bakhtin (1992, p. 331) fala em “relações dialógicas intertextuais e intratextuais”, que podem ser entendidas, segundo Fiorin, até mesmo por uma questão de tradução, como “relações dialógicas entre textos e dentro do texto”. As relações intratextuais (dentro do texto) ocorrem quando, no mínimo, duas vozes se acham no interior de um mesmo texto; enquanto que as relações intertextuais (entre textos) ocorrem quando um texto se relaciona dialogicamente com outro texto já constituído. Assim, a intertextualidade, conforme salienta Fiorin (2006, p. 184) é “o processo da relação dialógica não somente entre duas ‘posturas de sentido’, mas também entre duas materialidades lingüísticas.”

de sentido e, por conseguinte, permite uma resposta. Sendo réplicas de um diálogo, os enunciados se referem a um sujeito e não têm significação, mas sentido:

Quando se diz que o dialogismo é constitutivo do enunciado, está se afirmando que, mesmo que, em sua estrutura composicional, as diferentes vozes não se manifestem, o enunciado é dialógico. Toda réplica, considerada em si mesma, é monológica, enquanto todo monólogo é dialógico. Todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro. (FIORIN, 2006, p. 170).

Como nota Faraco (2003, p. 66), um dos significados da palavra diálogo é o que remete à “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”. No entanto, o dialogismo é tanto convergência quanto divergência, tanto acordo quanto desacordo, tanto adesão quanto recusa, tanto complemento quanto embate. Ao prosseguir, Faraco demonstra que “o Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre os enunciados”, pois “mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais)” (2003, p. 67). Isso significa que, do ponto de vista constitutivo, o diálogo, de acordo com Faraco, “deve ser entendido como um espaço de luta entre as vozes sociais”. Assim, segundo Fiorin (2006, p. 170), “pode-se dizer que, constitutivamente, a relação dialógica é contraditória”.

Bakhtin, como observa Faraco (2003, p. 67), com os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas, “aponta para a existência e jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente”. Isso significa que, para o autor russo, não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política. Segundo Fiorin (2006, p. 173), “As vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer.”.

Além desse diálogo, que não se exhibe no fio do discurso, há um outro, que nele se mostra: é quando as diferentes vozes são incorporadas no interior do discurso, como ocorre no corpus aqui analisado. Podemos dizer, com base em Fiorin, que, “nesse caso, o dialogismo é uma forma composicional”, chamada por Bakhtin (1992, p. 350) de “concepção estreita do dialogismo” ou “formas externas, visíveis” de diálogo. Essas formas de incorporação do discurso do outro não são as únicas formas dialógicas, mas são o que Fiorin (2006, p. 174) designa “a maneira de tornar visível esse princípio (o dialógico) de funcionamento das unidades reais de comunicação, os enunciados. São modos pelos quais o princípio real de funcionamento da linguagem é enunciado.”.

Segundo Fiorin (2006, p. 174),

há duas maneiras básicas de incorporar distintas vozes no enunciado: a) aquela em que o discurso do outro é ‘abertamente citado e nitidamente separado’. (1992, p. 318); b) aquela em que o enunciado é bivocal, ou seja, internamente dialogizado (Idem, p. 348 e pp. 337-8). Na primeira categoria, entram formas composicionais como o discurso direto e o discurso indireto (Bakhtin, 1979, pp. 141-59), as aspas (Bakhtin, 1992, p. 349), a negação (Bakhtin, 1970, pp. 240-1); na segunda, aparecem formas composicionais como a paródia, a estilização, a polêmica velada ou clara (Idem, pp. 259-60); o discurso indireto livre (Bakhtin, 1979, pp. 160-82).

Bakhtin (1992, p. 319-320) considera as vozes dialógicas tanto quanto ao que se refere ao individual como quanto ao que se refere ao domínio social no discurso:

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão de mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal.

Ao se referir ao individual e ao social, Bakhtin considera não só as polêmicas políticas, culturais e/ou econômicas, que refletem visões de mundo diversas, mas também fenômenos como a fala. No entanto, a relação entre o individual e o social não é simples nem estanque em Bakhtin. De um lado, Bakhtin mostra que a maioria das opiniões dos indivíduos é social. De outro, não preconiza um sujeito absolutamente “assujeitado”, o que seria a própria negação da heteroglossia e do dialogismo. Como observa Faraco (2003, p. 72), a utopia bakhtiniana é “a resistência a qualquer processo centrípeto, centralizador”; o dialogismo incessante é, segundo Faraco (2003, p. 73-74), “a única forma de preservar a liberdade do ser humano e do seu inacabamento; uma relação, portanto, em que o outro nunca é reificado; em que os sujeitos não se fundem, mas cada um preserva sua própria posição de extra-espacialidade e excesso de visão e a compreensão daí advinda”. A singularidade do sujeito ocorre na “interação viva das vozes sociais” e, por isso, ele é social e singular.

Fiorin (2006, p. 178) afirma que, “quando se fala em dialogismo, pensa-se em relações com enunciados já constituídos e, portanto, enunciados anteriores, passados.”. Todavia, o enunciado está relacionado não só aos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. Na medida em que um enunciado é

elaborado em função de uma resposta, está ligado a essa resposta, que ainda não existe, pois o enunciado se constitui para uma dada resposta esperada.

Os termos intertextualidade e interdiscursividade se referem sempre a diálogos presentes na comunicação, porém o primeiro designa o dialogismo presente entre textos, explicitamente referenciados e o segundo entre discursos, não necessariamente de maneira evidente. Ambos os conceitos específicos de dialogismo aqui expostos são fundamentais para compreendermos como se manifestam os diálogos presentes na análise de nosso *corpus* (discutida na terceira sessão deste relatório). Intertextualidade e interdiscursividade são modos particulares de diálogo, porém não os únicos possíveis.

Em Bakhtin, a história não é algo exterior ao discurso, mas interior a ele, pois o sentido é histórico. Por isso, para perceber o sentido, precisamos situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos, enfim, precisamos captar o diálogo que o permeia.

Afinal, o caráter dialógico do enunciado impossibilita dissociar de seu funcionamento discursivo a relação do discurso com seu outro. Isto é, o discurso em Bakhtin é lingüístico e histórico. Assim, com o conceito de diálogo, podemos captar a historicidade no movimento lingüístico de sua constituição, ou seja, é na relação com o outro que se apreende a história que perpassa o discurso e essa relação se encontra inscrita na própria interioridade do discurso. Este é o nosso objetivo nesta pesquisa.

### **1.3. Matizes Genéricas**

Bakhtin, ao tratar da questão dos gêneros do discurso, reitera sua definição de enunciado. Afirma que o enunciado concreto, compreendido como unidade da comunicação verbal, é delimitado pela alternância entre o “eu” e o “outro”.

Para Bakhtin (1997), os gêneros, as linguagens e até as culturas são suscetíveis à “iluminação recíproca”. Assim, o discurso, tanto quanto a linguagem, não se apresenta como um bloco monolítico. Não pertence a uma disciplina, pois se encontra aberto a todas as disciplinas que por ele se interessem. Para o Círculo, o discurso é apreendido como uma atividade ligada a um gênero, a uma instituição discursiva, pois não se pensa em lugares independentes das enunciações que se tornam possíveis e vice-versa.

A concepção de gênero, em geral, sempre nos transporta para a idéia de separação em grupos por características comuns, ou até por posições hierárquicas, basta

pensar nas classificações de gêneros literários ou até nos conceitos primordiais de gêneros expostos por Aristóteles, como a tragédia sendo de valor superior à comédia. A partir de Bakhtin, entretanto, os estudos dos gêneros são ampliados para interações de enunciados sem preocupação hierarquização. Segundo Machado é graças à concepção do Círculo de gêneros do discurso que se é possível:

considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios de comunicação de massas ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse mas para o qual suas formulações convergem. (2005, p.152)

Os meios de comunicação de massa podem ser representados pelo nosso *corpus*, no caso, o cinema, que se apresenta como um dos exemplos possíveis de diálogos entre gêneros – a intergenericidade, conceito que será discutido posteriormente.

O dialogismo, ao valorizar o estudo dos gêneros, descobriu um recurso para “radiografar” a pluralidade de sistemas de signos na cultura. Enxergamos a cultura a partir de seu processo de prosificação. Afinal, os gêneros da prosa são, sobretudo, segundo Machado (2005, p. 153), contaminações de formas pluriestilísticas, uma vez que a pluralidade é a característica fundamental a partir da qual os gêneros prosaicos se organizam. A variedade e a mobilidade discursivas promoveram a emergência da prosa e o conseqüente processo de prosificação da cultura. Para Bakhtin, quando se olha o mundo pela ótica da prosa, toda a cultura se prosifica. Na verdade, a prosa é, segundo Machado (*idem*), “uma potencialidade que se manifesta como fenômeno de mediação, que age por contaminação, migrando de uma dimensão a outra”.

Para Bakhtin, a prosificação da cultura pode ser considerada um processo transgressor, de desestabilização de uma ordem cultural que parecia inabalável. Trata-se da instauração de um campo de luta, da “arena” discursiva onde é possível se discutir idéias e construir pontos de vista sobre o mundo, inclusive com códigos culturais emergentes. Bakhtin alcançou essa outra dimensão da cultura ao examinar a insurreição de uma forma dentro da outra, no processo dialógico, o que permite o surgimento de discursos híbridos como o cinema.

A prosa corresponde àquelas instâncias da comunicação em que os discursos heterogêneos entre si são empregados ainda que não haja nenhuma regra combinatória aparente. Por ser fenômeno de emergência na linguagem, a prosa não nasceu pronta: ela

continua em seu processo de construção, desde o seu surgimento, por meio da dinâmica dos gêneros discursivos. Como afirma Bakhtin (1992, p. 248),

(...) a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da *praxis* existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera.

Os gêneros incluem os diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Isso ocorre porque eles surgem na esfera prosaica. Do ponto de vista do dialogismo, a prosaica é a esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas.

Os gêneros discursivos, para o Círculo, são divididos em dois grupos: os primários e os secundários, sendo aqueles de constituição menos complexa que estes. Os gêneros secundários poderão ser considerados elaborados por se ligarem mais ao campo de códigos de comunicação complexos, estão presentes por exemplos textos artísticos ou literários. Esta divisão não visa à hierarquização, mas sim à simples divisão entre gêneros mais comuns, mais facilmente encontrados e produzidos e gêneros diferenciados ou elaborados. O gênero cinema, por exemplo, *corpus* de análise deste trabalho, pode ser considerado um gênero secundário de acordo com o Círculo, pois sua estruturação rica em formas complexas permite transportar situações de gêneros primários, ou seja, do cotidiano, para produções mediadas pelos diversos recursos do cinema (som, fotografia, movimento da câmera, entre outros).

De acordo com Machado, Bakhtin (1992) dimensiona as esferas de atividades ao distinguir os gêneros discursivos em:

(...) gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Os gêneros secundários – tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos – são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política. Isso não quer dizer que eles sejam refratários aos gêneros primários: nada impede, portanto, que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo. (MACHADO, 2005, p.155)

O estudo dos gêneros discursivos, calcado em Bakhtin, considera, sobretudo, “a natureza do enunciado” em sua diversidade e nas diferentes áreas comunicacionais,

pois, como afirma Bakhtin (1992, p. 251 e 254), “(...) a linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados.”. “Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como ‘correias de transmissão’ entre a história da sociedade e a história da língua.”. O vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas lingüísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos no processo da comunicação, seja num gênero cotidiano seja num gênero secundário. Daí a importância do contexto comunicativo para a assimilação desse repertório. Isso porque os gêneros são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas nos processos interativos.

O gênero discursivo, segundo Machado (2005, p. 158),

concebido como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura. Nesse sentido, (...) é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos.

Os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens. Dessa forma, o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal, pois todas as formas de representação que nele estão abrigadas são orientadas pelo espaço-tempo. O gênero adquire, então, uma existência cultural, como Bakhtin (1993, p. 4) procura demonstrar em sua teoria do cronótopo, e passa a ser a expressão de um “grande tempo” das culturas e das civilizações. A própria noção de contemporaneidade se enriquece à luz da concepção dialógica do tempo e das culturas. O gênero, na dialógica bakhtiniana, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa”, onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço.

Na cultura, tanto a experiência quanto a representação são manifestações marcadas pela temporalidade. O cronótopo trata das conexões essenciais de relações temporais e espaciais. Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico. Isso significa que, tanto na experiência quanto na representação estética, o tempo é organizado por convenções. Os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo. As relações as quais se ligam os gêneros permitem a

reconstrução da imagem espaço-temporal da representação estética que orienta o uso da linguagem. Conforme afirma Bakhtin (1992, p. 350), “o gênero vive do presente mas recorda o seu passado, o seu começo”. A teoria do cronótopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes, por isso, conforme Machado (2005, p. 159), “são tão antigos quanto as organizações sociais.”

De acordo com Machado, os principais pontos da abordagem cronotópica dos gêneros podem ser sintetizados em quatro pontos:

- a) “As obras, como todos os sistemas da cultura, são fenômenos marcados pela mobilidade no espaço e no tempo.” (MACHADO, 2005, p. 159).
- b) “A cultura é uma unidade aberta, não um sistema fechado em suas possibilidades.” (MACHADO, 2005, p. 160).
- c) “Compreender um sistema cultural é dirigir a ele um olhar extraposto.” (MACHADO, 2005, p. 160).
- d) “As possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua. Os gêneros discursivos criam elos entre os elementos heterogêneos culturais.” (MACHADO, 2005, p. 161)

Não podemos traçar limites absolutos para a cultura. Segundo Machado (2005, p. 160), “é falso acreditar que se compreende uma cultura simplesmente mergulhando dentro dela. Pelo contrário, um observador só enxerga a cultura alheia quando se coloca de um ponto de vista exterior a ela.”. Isso é o que Bakhtin (1988, p. 7) denomina “extraposição”. É no contratempo que surge o diálogo, a compreensão responsiva:

(...) no campo da cultura, extraposição é o mais poderoso agente da compreensão. Somente aos olhos de outra cultura que a cultura alheia se manifesta completa e profundamente...Um sentido descobre suas profundezas ao encontrar-se e ao tangenciar outro sentido, um sentido alheio...Colocamos à cultura alheia novas perguntas que ela nunca cogitara, buscamos sua resposta a nossas perguntas e a cultura alheia nos responde descobrindo diante de nós seus novos aspectos, suas novas possibilidades de sentido...No encontro dialógico duas culturas não se fundem nem se mesclam mas cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, mas ambas se enriquecem mutuamente.

Por esse viés é que podemos falar em heteroglossia e em dialogismo da linguagem. Da mesma forma que a cultura é atravessada por deslocamentos e transformações, as formas discursivas também são suscetíveis de modificações. Para Bakhtin, os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as

formas da comunicação oral imediata e as formas escritas. Gêneros primários e secundários são, então, misturas:

Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e assimilam os gêneros primários (simples) que se constituíram na comunicação discursiva imediata. Os gêneros primários, ao integrarem os gêneros secundários, transformam-se e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 1988, p: 62)

A noção de “elo numa cadeia complexamente organizada” é, segundo Machado (2005, p. 161), “um pressuposto teórico que aponta para a possibilidade de verificar a propriedade das formulações de Bakhtin para se compreender os gêneros discursivos em esferas da produção de linguagem não restritas ao mundo verbal”. Afinal, os gêneros constituem-se em função das necessidades culturais e se apresentam como resposta às formações em curso. Na esfera comunicativa da cultura, conforme Machado (*idem*), “tudo reverbera em tudo, uma vez que nelas as formas culturais vivem sob fronteiras”. O próprio discurso alheio pode integrar a cadeia discursiva e ser reprocessado. Nesse caso, segundo Machado (*ibidem*), “os gêneros discursivos de uma esfera da cultura são suscetíveis de deslocamentos, mas não podem ser ignorados como discurso do outro, tal como a bivocalidade da palavra alheia incorporada”. Afinal, como afirma Bakhtin (1988, p. 284), “(...) o discurso alheio possui uma expressividade dupla: a própria, que é precisamente a alheia, e a expressividade do enunciado que acolhe o discurso alheio.”. Mais uma vez, é a idéia de elo na cadeia que orienta a formulação.

As referências aqui apontadas mostram o compromisso do pensamento bakhtiniano com o conhecimento da linguagem como manifestação viva das relações culturais. Com essas referências, podemos entrar em contato com as repercussões das formulações de Bakhtin sobre os gêneros discursivos no contexto das interações de uma cultura dialogicizada não apenas pela palavra, mas por linguagens da comunicação, seja dos ritos ou das mediações tecnológicas ou ainda, no caso do nosso *corpus*, do cinema.

Na constituição do gênero, encontram-se três pontos que o caracterizam: o conteúdo, ou seja, aquilo sobre o que se fala; a forma, sendo o meio específico pelo qual o conteúdo será colocado; e o estilo, que engloba a forma e o conteúdo, caracterizando particularidades e tons específicos para cada gênero discursivo.

Ao se discutir sobre características que envolvem a constituição de um gênero, o Círculo se utiliza do conceito de arquitetura, que se preocupa com os elementos que,

de fato, constroem o objeto a ser estudado, pois “no campo da estética bakhtiniana, a arquitetônica é a construção ou estruturação da obra, que une e integra o material, a forma e o conteúdo.” (SOBRAL, 2005, p.111).

Bakhtin/Medvedev (1994) nos permite dizer que o homem vê o mundo com os olhos do gênero (e dos discursos a ele ligados) e não do texto, embora este seja a realidade imediata que o analista encontra em seu trabalho e dele deva partir. Afinal, não há gênero ou discurso que se realize sem texto, bem como não há texto que exista sem discurso e sem gênero. Por isso não se pode confundir textualização com gênero, porque tanto uma mesma textualização pode estar presente em diferentes gêneros como diferentes textualizações num mesmo gênero.

Para destacar o valor da definição de gênero discursivo do Círculo, Bakhtin/Medvedev (*idem*), ao reconhecer o valor do estudo dos aspectos da literatura em que se concentram os formalistas, destaca seu caráter restrito e busca demonstrar que não basta considerar o sentido de cada componente da obra para chegar ao sentido da totalidade formada a partir deles. Ele aponta para o fato de os formalistas, ao separarem a série literária das demais, de construção ideológica da realidade social e histórica, e distinguirem a linguagem poética da linguagem cotidiana, perderem de vista o aspecto fundamental do literário, que é sua construção específica enquanto discurso, visto ser nisso que a literatura difere de outros discursos. Ressaltamos que “construção” aqui se refere a uma atividade dinâmica de elaboração da totalidade da obra.

Para dar conta do caráter de totalidade que é a obra (e, de modo geral, todo discurso), Bakhtin/Medvedev (1994) acentua que esta é marcada por uma “unidade temática” que não advém das palavras ou frases nem de suas combinações por si só, embora as tenha como um de seus elementos, configurando-se como o tema do discurso poético como um todo. Na obra, unem-se os elementos lingüísticos e a situação em que o discurso é produzido, as circunstâncias histórico-sociais de tempo e de espaço, configuradas na relação específica entre os interlocutores nela envolvidos, e destes com o herói. O caráter constitutivo das formas de interlocução revela que o centro da formação e do uso de gêneros é a realidade em que surgem os enunciados concretos, o intercâmbio social, seja nos gêneros primários seja nos gêneros secundários. A textualização, nesse sentido, é um dos componentes a ser considerado no estudo de discursos, ao lado da discursivização e da inserção, formação e mobilização de gêneros, que constituem a base da arquitetônica dos discursos.

Da arquitetônica do gênero, que advém de uma dada esfera de atividade (e não

pode ser pensada sem ela), decorrem os demais processos que criam discursos. O gênero não é uma forma fixa, mas algo sujeito a alterações as mais diversas, havendo, naturalmente, graus maiores e menores de liberdade do sujeito, entendido como mediador entre o socialmente possível e o efetivamente realizado e cujo papel varia conjuntamente, nos termos de suas circunstâncias específicas.

Em vez de haver um conjunto de signos de sentidos determinados de uma vez por todas, imutáveis, há antes um conjunto de possibilidades de produção de sentidos, a par de significações (no sentido bakhtinano). Essas possibilidades, indefinidas até que alguém fale, só se tornam realidade na interação e de acordo com suas necessidades. Por isso, quando escolhemos uma palavra, já entendemos e avaliamos o que vamos dizer de acordo com as relações sociais e históricas que temos com os outros.

O projeto enunciativo de criação de unidades de sentido, fundado nas possibilidades das interações entre sujeitos específicos que advêm das especificidades das esferas de atividade, são assim a base da formação, desenvolvimento e consolidação dos gêneros. Estes se realizam em discursividades e estas têm por material os textos, entendidos como textualidades (ou formas de textualização).

Uma análise de gênero pressupõe o texto, mas não se restringe a seus segmentos, pois estes só se organizam em discurso. Assim, gênero envolve texto e discurso.

Lembramos, por fim, que um dado gênero pode convocar outros gêneros (por vezes com suas respectivas textualizações) e nem por isso deixa de ser o gênero que é, ainda que não mais seja o “mesmo” gênero.

Assim, estudar os gêneros significa buscar uma maneira que combine coerentemente *discursivização* (os textos vistos em situação) e *textualização* (os discursos do ponto de vista de sua estruturação textual), sem cair em correspondências espúrias texto-situação nem hipertrofiar quer a textualização ou a discursivização.

Se cada pequena alteração de aspectos quer da produção, da circulação ou da recepção, der origem a novos gêneros discursivos, cairemos no imponderável, na irrepetibilidade total e absoluta, e mesmo abissal. Se, pelo contrário, as alterações por que passam os gêneros ou sua(s) esfera(s) forem desprezadas, em nome da dominância da “memória” do gênero, sério é o risco de transformarmos todos os gêneros em fórmulas fixas, em vez de “relativamente” estáveis, para não falar da confusão que por vezes se faz entre “formas” de enunciados e “conteúdo” do enunciado, o que equivale a transformá-los em frases. Entre a camisa-de-força e a liberdade absoluta, há por certo níveis nos quais, seguindo a dialógica bakhtiniana, unem-se o estável e o instável, o

enunciado e a enunciação, o cognitivo e o sócio-histórico.

As formas típicas de enunciados de outros gêneros são incorporadas à genericidade, no caso aqui analisado, do filme em questão, o que lhe altera as características (conforme BAKHTIN, 2003). Portanto, a incorporação (intergenericidade, interdiscursividade e intertextualidade) cria enunciados sobre enunciados ao trazer uns no interior de outros (texto literário no interior do texto fílmico, por exemplo, no caso do *corpus* a ser analisado nesta pesquisa), da textualidade e da discursividade. Por isso nos propomos a estudar as formas de incorporação de diferentes genericidades pelo cinema, exemplificado pela análise do filme *Moça com brinco de pérola*, a fim de contribuir para o entendimento da formação de gêneros a partir da relação com outros gêneros, como concebe Bakhtin.

Procuramos estudar o gênero cinema em sua arquitetônica (conteúdo, forma e estilo) por meio da análise do filme *Moça com brinco de pérola* como representante do gênero. Essa formação da arquitetura da obra sob a ótica dos estudos do Círculo leva a “perguntas sobre quem o produziu, para quem e em que circunstâncias, ou seja, a questão do caráter situado de todos os atos humanos” (SOBRAL, 2005, p.111). Toda a produção que permeia a construção de um filme favorece a interpretação arquitetônica de seus meios e recursos para o ato da produção do gênero, no caso, o cinema.

Ao escolher como *corpus* deste trabalho o gênero cinema, reconhecemos outros gêneros discursivos dentro do filme, no caso, *Moça com Brinco de Pérola*. Por se encontrarem presentes na obra cinematográfica diversos gêneros, ou seja um gênero no interior de outro, conclui-se que intergêneros podem ser reconhecidos no *corpus*. Como já dissemos, o filme *Moça com Brinco de Pérola* dialoga com o livro homônimo de Tracy Chevalier, no qual foi baseado; com a vida do pintor Vermeer, inspiração para a composição do romance; e também com as pinturas do artista holandês, que proporcionam ao filme verdadeiras cenas de quadros em movimento. Assim, percebemos que o filme em questão apresenta no interior do gênero ao qual pertence (o cinematográfico) outros gêneros, como o gênero romance e o gênero pintura. Estes são exemplos que não esgotam a totalidade de intergêneros que constituem o filme, porém já cabem como comprovação da constituição dialógica do gênero cinema, como será visto na sessão três deste relatório.

## **1.4. Os traços do sujeito**

O conceito de sujeito, para Bakhtin, está diretamente relacionado ao conceito de língua. Dessa maneira o Círculo discorre sobre o sujeito sempre como um ser social, inserido num contexto de enunciação onde o outro é considerado um sujeito ativo. o sujeito é “eu” e “outro” ao mesmo tempo. A língua e a linguagem constroem o sujeito tanto quanto o sujeito se constrói por elas, pois “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também refrata”, segundo Bakhtin/Volochinov (1992, p.46).

A partir do momento que se considera o sujeito como um ser social, a enunciação não pode ser considerada como um fenômeno individual. Como já explicitamos, para o Círculo (e para nós), todo discurso tem valor ideológico, visto que o signo é ideológico por natureza, da mesma maneira que nenhum enunciado é construído para o nada e nem por ninguém. O sujeito e o signo ideológico, portanto, são de natureza social e não devem ser considerados como resultado de uma reflexão individual desassociada do ambiente social do sujeito.

O sujeito, composto na e pela linguagem, constitui-se por meio e a partir do outro, tanto quanto o outro se constitui por meio e a partir do “eu”, num jogo ativo, em movimento dialógico, na interação verbal.

Ao pensar na comunicação verbal entre dois sujeitos, o Círculo trabalha, como já foi dito, com o “eu” a quem se dirige a fala como um sujeito ativo. Na situação de interação confrontam-se dois sujeitos: um primeiro enuncia e o outro responde, tornando-se também um sujeito ativo, re-ativo, reagente, responsivo.

Em seus estudos, o Círculo sempre considera o dialogismo como nó central de sua filosofia da linguagem. Nó ao redor do qual, ou melhor, a partir de e com o qual as demais conceituações gravitam. Assim, tratar da concepção de sujeito significa refletir sobre sua ação enunciativa, na interação verbal.

Se considerarmos que a linguagem e a língua são pensadas pelos estudiosos russos sempre em movimento, na comunicação, um diálogo (no sentido bakhtiniano do termo) teórico se faz presente para compreendermos a concepção de sujeito do Círculo: ela (a concepção de sujeito) se contrapõe à de Jakobson, pois, este, ao descrever o processo de comunicação, considera apenas uma via de mão única entre os sujeitos, estaticiza a comunicação ativa ao conceber um emissor que fala direcionado para um receptor específico, que apenas recebe a “mensagem” a ele dirigida, como se a função

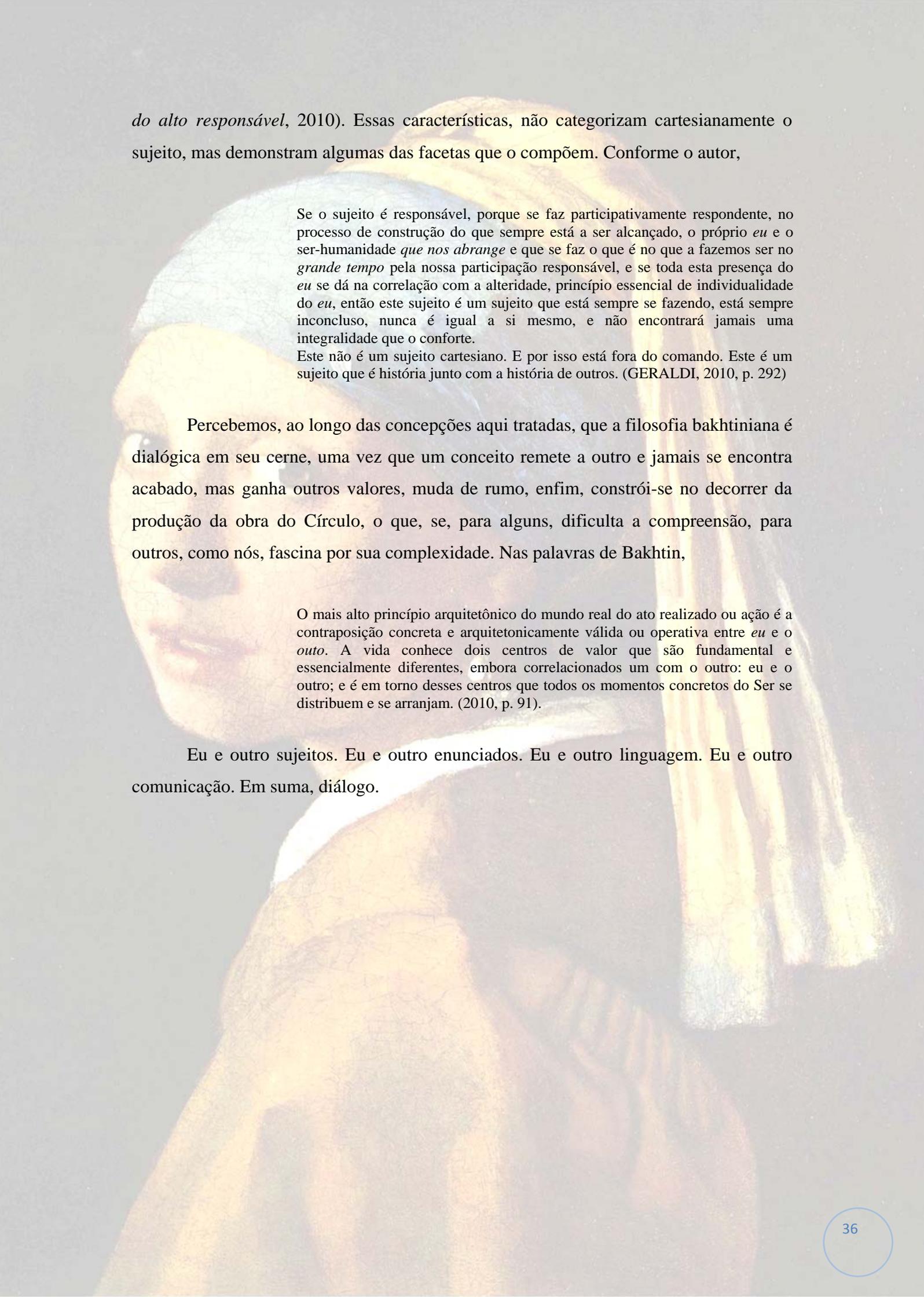
do receptor fosse apenas a de ouvir, uma posição sempre passiva. Nas concepções do Círculo, não cabem as funções de apenas emissor e receptor no ato comunicativo, pois, para Bakhtin, o sujeito fala para outro sujeito, que, por sua vez, reage, responde, ativamente. Tanto que o “eu”, ao enunciar, muitas vezes, tenta prever a reação do “outro” – daí, a dialogicidade da linguagem.

A comunicação ocorre entre sujeitos ativos. Afinal, sempre que entramos em contato com um discurso, “automaticamente” nos posicionamos em relação a ele, numa interação ativa da comunicação. A esse respeito, afirma Machado (2005, p. 156): “No contexto de sua abordagem, toda compreensão só pode ser uma atividade; uma compreensão ‘passiva’ é uma contradição em termos, mesmo que não seja vocalizada. Todo discurso só pode ser pensado, por conseguinte, como resposta.”.

Para Bakhtin, o uso que uma comunidade faz de um código, com suas nuances ideológicas, ou o que ele denomina de “código ideológico de comunicação”, forma uma “comunidade semiótica”. Nesse sentido, os discursos constituem os sujeitos e os sujeitos, por sua vez, tecem os discursos. Assim, podemos dizer que a linguagem é tão construtora da “realidade” social quanto os elementos da ordem do sensível (e o que é sentido e percebido, é semiotizado, ou seja, quando há o homem, há semiotização. Se o homem que percebe, o que é percebido é semiotizado), haja vista que as relações sociais são realizadas pela e na linguagem, bem como os lugares sociais adquirem existência na medida em que estão inscritos numa rede discursiva.

Assim é que, segundo Marchezan (2006, p. 122), a arquitetônica da reflexão bakhtiniana, o seu conceito de diálogo, caracteriza o falante como “sujeito do apelo”, da consciência dialogizada, constituída com a voz do outro e, assim, marcadamente social. A identidade do sujeito se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade. Tal é a importância da linguagem.

Segundo Geraldi (2010, p. 280), não podemos tratar da concepção de sujeito de maneira neutra e muito menos classificatória, ainda que ele explore ao menos seis características composicionais de tal concepção bakhtiniana: a responsabilidade, o Ser-evento – destacado em “Arte e Responsabilidade” (*Estética da Criação Verbal*) e em *Para uma Filosofia do Ato Responsável*; a consciência sgnica, em ação na comunicação; a responsividade (ou respondibilidade), o movimento no jogo do sentido; a exotopia ética e estética – o acabamento (encontrado em *Para uma Filosofia do Ato Responsável*; *Estética da Criação Verbal*; e *Questões de Literatura e Estética*); a cronotopia (*Questões de Literatura e Estética*, 1993); a inconclusão (*Para uma filosofia*



*do alto responsável*, 2010). Essas características, não categorizam cartesianamente o sujeito, mas demonstram algumas das facetas que o compõem. Conforme o autor,

Se o sujeito é responsável, porque se faz participativamente respondente, no processo de construção do que sempre está a ser alcançado, o próprio *eu* e o ser-humanidade *que nos abrange* e que se faz o que é no que a fazemos ser no *grande tempo* pela nossa participação responsável, e se toda esta presença do *eu* se dá na correlação com a alteridade, princípio essencial de individualidade do *eu*, então este sujeito é um sujeito que está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte.

Este não é um sujeito cartesiano. E por isso está fora do comando. Este é um sujeito que é história junto com a história de outros. (GERALDI, 2010, p. 292)

Percebemos, ao longo das concepções aqui tratadas, que a filosofia bakhtiniana é dialógica em seu cerne, uma vez que um conceito remete a outro e jamais se encontra acabado, mas ganha outros valores, muda de rumo, enfim, constrói-se no decorrer da produção da obra do Círculo, o que, se, para alguns, dificulta a compreensão, para outros, como nós, fascina por sua complexidade. Nas palavras de Bakhtin,

O mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre *eu* e o *outro*. A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam. (2010, p. 91).

Eu e outro sujeitos. Eu e outro enunciados. Eu e outro linguagem. Eu e outro comunicação. Em suma, diálogo.

## 2. Mistura de cores na escola

Felizmente, o sistema educacional brasileiro tem reconhecido o cinema como uma importante ferramenta na construção do conhecimento e no fortalecimento das relações interpessoais dentro dos processos de ensino-aprendizagem. Desta feita, coloca-se em harmonia com os objetivos da abordagem pedagógico-educacional de Letramento Social, ou seja, do projeto de educação que visa capacitar o indivíduo frente à complexidade de práticas de leitura, oralidade e escrita, às quais se vê inserido no seu dia-a-dia escolar e social. Como nos lembra Kleiman (1995), o conceito de letramento diz respeito à possibilidade de ascensão social que um indivíduo adquire quando se dispõe não só a aprender a ler, escrever e se comunicar, mas a aprender a observar e analisar situações, informações, textos de diferentes naturezas (literários, jornalísticos, propagandísticos, fílmicos, teatrais etc), de maneira crítica e com capacidade reflexiva para argumentar e persuadir seus interlocutores com seus ideais, concepções e valores.

O projeto de nossa pesquisa previa, no segundo semestre de 2011, uma parte prática em sala de aula com o trabalho do filme/*corpus* escolhido em uma sala de terceiro colegial do ensino público da cidade de Assis (São Paulo).

Todavia, já no primeiro semestre da pesquisa fizemos o contato com a escola onde a prática proposta foi realizada, no segundo momento da pesquisa. A diretoria não apenas aceitou como incentivou o projeto. Conversamos ainda com a coordenação social, que também aceitou e apoiou a proposta e também com a professora com quem trabalhamos, que foi quem propôs a ação do projeto em uma sala do terceiro ano do ensino médio do período matutino. Tudo foi combinado, documentado e concedido já no primeiro momento da pesquisa. Depois, restou-nos a tarefa mais difícil: elaborar as atividades, contextualizar, ainda que superficialmente, a escola na qual este estudo foi aplicado, a *Escola Estadual Prof<sup>a</sup>. Lourdes Pereira*, aplicar as atividades, analisá-las e refletir sobre nossa ação junto aos alunos, de maneira teórico-prática.

O contato com a escola foi feito, inicialmente, entre nós (orientadora e orientanda) e a diretora, Arlete Reseque José Pinheiro da Silveira, com uma proposta oficial, na própria escola. Depois de explicado o projeto e seu propósito, bem como o aceite da diretora ter sido dado, fizemos contato com a professora da área de Português, Vera Lucia Caron, que ministra aulas de gramática, literatura e leitura e produção de textos. A esta, perguntamos se ela desejaria tomar parte do projeto ao ceder uma aula

por semana de uma de suas salas de terceiro colegial. Após a resposta positiva da professora, também solicitamos a permissão da coordenadora social, Juliana Penachini de Barros Santos, para a decisão final da concessão da prática do projeto. A disposição de todas as partes responsáveis pela escola, que cederam o espaço para a execução desta pesquisa, foi gratificante e de grande importância para o andamento da mesma.

A decisão por trabalhar com esta escola foi tomada por nós pela sua infraestrutura, seu perfil e também pelo contato e conhecimento prévio que tínhamos com as pessoas que ali atuam, uma vez que fizemos parte de um outro projeto de Núcleo de Ensino anteriormente, neste mesmo local, conforme mencionaremos adiante.

A escola estadual *Profª Lourdes Pereira* se localiza na Rua Montes Claros, número 525, na Vila Fiúza, um bairro de classe média-baixa de Assis/SP. A escola não é considerada periférica, apesar de ser reconhecida como mediana no conceito local de qualidade para escolas da rede de ensino pública. Ela atende alunos de baixa renda, tanto moradores da zona urbana quanto da zona rural da cidade (possui alunos moradores de sítios da proximidade de Assis). A escola não possui ocorrências de problemas graves de violência e não está, nesse aspecto, entre as piores da cidade. A fotografia abaixo mostra a entrada administrativa da escola, que dá acesso à secretaria, diretoria e, mais a frente, às salas de aula.



**Fig. 1.** E.E. Lourdes Pereira

O total de professores que trabalha na escola *Lourdes Pereira* é, hoje, em torno de 52, entre os quais se encontra a professora Vera Lúcia Caron, que compartilhou suas aulas no terceiro colegial A para que este projeto se realizasse. Tanto a professora Vera quanto a coordenadora Juliana afirmam que o objetivo da escola não é unicamente passar alunos no vestibular, mas sim proporcionar aos alunos uma formação mais abrangente. Muitos alunos obtêm resultados positivos nos vestibulares em que se inscrevem, passando em diversas universidades do país.

A disciplina cedida pela professora Vera Lúcia Caron para a aplicação das atividades propostas por nós foi a de Parte Diversificada de Português, na qual a educadora costuma trabalhar atualidades e redação com os alunos. A turma do terceiro colegial A contava com cerca de 35 alunos assíduos e foi escolhida por indicação da própria Vera, que declarou preferir uma sala do período diurno e, no caso, desse terceiro A, por julgar que essa sala fosse a mais preparada e madura para o trabalho com o filme e os temas do projeto. As aulas ocorreram na parte da manhã porque consideramos que o público desse período possa estar mais disponível para se envolver nas atividades do que uma turma que estude no noturno e que, provavelmente, trabalhe durante todo o dia.

No ano de 2009, em atividade de um projeto do Núcleo de Ensino coordenado pela Profa. Dra. Eunice Lopes de Souza Toledo e intitulado *O Cinema e a Sala de Aula: da tela para a vida*, como bolsista, eu trabalhei em uma sala de terceiro colegial nessa mesma escola e pude conhecer seu corpo docente, administrativo e seus funcionários. Minha decisão foi, portanto, trabalhar novamente com a escola e a professora já conhecidas, que se interessa por projetos que lidam com cinema e me proporcionou, novamente, a oportunidade de trabalhar em uma nova sala de terceiro colegial no segundo semestre deste ano.

Antes mesmo do início das atividades do projeto, também resolvemos cumprir o nosso estágio docente, exigido pela graduação e pelo MEC, nessa mesma escola, com a mesma professora. A ideia foi aliar a pesquisa aos conteúdos regulares do curso de graduação, bem como, com o estágio, familiarizarmo-nos melhor com a escola (os profissionais que lá trabalham e os estudantes), a fim de não causar estranhamento, depois, no momento e ainda não fazer das atividades desenvolvidas naquele local algo estanque, sem sentido, como se a escola fosse um mero laboratório de exploração. Afinal, o nosso desejo foi/é o de colaborar de fato com o ensino-aprendizagem, refletindo sobre a *práxis* educacional a partir da perspectiva dialógica da linguagem e

dos gêneros do discurso, ao nosso ver, essenciais para a formação da cidadania dos sujeitos como agentes sociais ativos.

Durante as atividades em sala de aula, já no primeiro momento da pesquisa, planejamos trabalhar o filme com os alunos, no semestre seguinte, de uma maneira que possibilitasse a relação entre a obra cinematográfica que eles iriam assistir e outros textos, conhecidos e desconhecidos por eles, de gêneros distintos e temáticas contempladas no filme – como a exploração do trabalho, o amor, a arte, entre outros.

O planejado para a proposta ocorreu conforme as diretrizes escolhidas no primeiro semestre da pesquisa: antes de passarmos o filme, levamos para as aulas textos sobre temas que foram por nós reconhecidos no discurso fílmico. Os textos possibilitaram a discussão de temas cotidianos, polêmicos e complexos, o que contribuiu para a abertura de debates e reflexões em sala de aula.

Como mencionado, no segundo momento da pesquisa, ao entrarmos em sala de aula, trabalhamos com textos de diferentes gêneros, com vistas ao estudo da linguagem, especialmente ao que se refere à leitura e produção de textos. Após o trabalho com os textos, os alunos assistiram ao filme *Moça com Brinco de Pérola* em uma aula especial para a exibição do mesmo (a sala de vídeo) e, num terceiro momento, foram colocadas em sala de aula questões que envolveram o filme e os textos/temas discutidos anteriormente para serem discutidas. Para encerrar, pedimos uma produção de texto (uma dissertação), em que esperávamos que os alunos estabelecessem relações entre o que fora discutido e também com conteúdos já conhecidos, dentro ou fora da escola.

A nossa ideia era a de que o conjunto dessa seqüência de atividades proporcionasse ao aluno uma bagagem de discussões e experiências com atividades que relacionassem conteúdos e expressassem opiniões, o que se revelaria na produção escrita solicitada como instrumento (avaliativo, inclusive, uma vez que, por sugestão da professora, uma nota seria emitida à redação elaborada pelos alunos) revelador de nossa hipótese estar acertada ou não. Para colocar o aluno em uma posição de resposta em relação a tudo o que foi discutido, esperamos que cada um elaborasse uma dissertação argumentativa em que discorresse sobre as temáticas abordadas, o que, conforme veremos adiante, nem sempre ocorreu.

## **2.1. Na sala-de-aula, lições dialógicas**

Ao longo do segundo momento da pesquisa, ocorreu tanto o planejamento para as atividades em sala de aula quanto a sua elaboração e realização, esta, entre os meses de Outubro e Novembro. As atividades com a sala ocorreram em cinco encontros e foram planejadas a partir de temas encontrados no filme *Moça com Brinco de Pérola*, *corpus* da presente pesquisa. Para a escolha dos temas foram levados em consideração o possível envolvimento ou afinidade dos alunos com o tópico temático e os diálogos mais ou menos explícitos que estes assuntos estabeleciam com o filme, uma vez que, ao final do processo, esperamos ter observado os próprios alunos efetuando relações entre as aulas anteriores ao filme, a obra cinematográfica em questão e outros tópicos, subjetivos, de conhecimento adquirido na escola e fora dela (em casa, via TV, internet, conversas com os colegas, jornais, revistas, canções etc). Vejamos, antes de analisar os resultados do trabalho dialógico com o gênero cinema na escola, como realizamos cada atividade. Por uma questão acadêmica, mantivemos um caderno de anotações das observações realizadas durante as aulas realizadas e, aqui, a seguir, descrevemos os 5 momentos que tivemos de contato e experiência dialógica com os alunos.

### **2.1.1 Primeira aula**

No dia 16 de outubro de 2011, primeira aula por nós proferida, levamos o tema exploração do trabalho para a sala de aula, por meio de uma atividade de discussão oral, realizada por meio de gênero específico: a canção. As canções trabalhadas foram “Samba Rock”, de Seu Jorge e “Eu Despedi o Meu Patrão”, de Zeca Baleiro.

Primeiro, perguntamos aos alunos se já haviam ouvido falar em gêneros, seja como parte da aula de redação (narração, dissertação, carta, etc) seja cinematográfico (romance, policial, drama, etc) ou quaisquer outras divisões comumente trabalhadas na escola ou utilizadas no cotidiano deles. Os alunos demonstraram conhecimento ou, ao menos, lembrança do trabalho com gêneros na escola.

Junto comigo e com a professora Vera, os textos trabalhados foram observados como sendo de um gênero específico: a canção, que demonstrava possuir particularidades relativamente estáveis, como a melodia e a letra, um conjunto de músicos, um intérprete, etc. Após esse momento inicial, os alunos puderam, então, com a ajuda de um aparelho de som portátil, escutar as canções citadas, sendo, antes, questionado se algum dos alunos já conhecia os cantores ou mesmo as próprias canções.

Pouquíssimos alunos afirmaram conhecer ou já ter ouvido falar de algum deles. Houve maior reconhecimento do nome de Zeca Baleiro do que de Seu Jorge.

A primeira canção tocada foi *Samba Rock*, de Seu Jorge:

#### Samba Rock

Acordo cedo para trabalhar  
E chego cedo todo dia lá  
Não falto nunca  
Que é pra não deixar  
Os homens terem do que reclamar

Um dia desses o chefe do setor  
Que sempre tem algum veneno pra jogar  
Jogou na cara do supervisor  
Que o patrão falou  
Que tá sem grana pra pagar

Vai lá  
Se quiser falar com ele vai lá  
Vai lá  
Vai cobrar o seu dinheiro vai lá  
Vai lá  
É nessa grana que eu vou

O português me disse que não deu  
Que a prefeitura ainda não depositou  
Agora lá em casa como é que vai ser  
Botei o meu moleque pra fazer judô  
O japonês disse que lá não tem  
Filosofia zen se não tiver dim dim  
O senhorio não quer nem saber  
Quer levar o dele quando o mês chegar ao fim

Quer dim dim  
Quer dim dim  
Quer dim dim  
Dom dom

Ai dim dim  
Que falta que me faz  
Eu corro tanto atrás  
E você nunca vem pra mim

Ai dom dom  
Segura mais um mês  
Que agora eu vou dançar  
Um samba rock que é bom  
(SEU JORGE. “Samba Rock”. *América Brasil*, 2008.)

Logo após, pedimos aos alunos que expressassem suas impressões sobre a canção. Nesse momento, inicialmente, eles mantiveram silêncio, porém depois, devido ao número reduzido de alunos que se encontrava em aula, vários deles puderam contribuir com a discussão, encorajando-se a falar aos poucos.

A sala estava mais vazia que o normal, pois a aula ocorreu na semana do dia 12 de outubro, data em que, frequentemente, muitos alunos se ausentam, devido ao feriado. Os alunos presentes, no entanto, participaram mais, passado o momento de silêncio inicial e logo identificaram o tema da canção: o trabalho. Quando apontado pela professora Vera que, na segunda estrofe, existia uma crítica quanto ao trabalho no Brasil, a sala pôde, após uma breve série de comentários de diferentes alunos, chegar à conclusão de que a hierarquia seria a crítica ali presente.

Questionamos aos alunos se, na quarta estrofe, saberiam explicar o porquê da presença das nacionalidades japonesa e portuguesa. Os alunos concluíram que o brasileiro simbolizava o trabalhador, a colônia, o sujeito explorado. A sala também considerou a força exploradora vigente como a dos Estados Unidos.

A segunda canção escutada foi “Eu Despedi o Meu Patrão”, interpretada por Zeca Baleiro e composta por Capinan:

Eu Despedi o meu Patrão

eu despedi o meu patrão  
desde o meu primeiro emprego  
trabalho eu não quero não  
eu pago pelo meu sossego

ele roubava o que eu mais valia  
e eu não gosto de ladrão  
ninguém pode pagar nem pela vida mais vazia  
eu despedi o meu patrão

ele roubava o que eu mais valia  
e eu não gosto de ladrão  
ninguém pode pagar nem pela vida mais vadia  
eu despedi o meu patrão

não acredite no primeiro mundo  
só acredite no seu próprio mundo  
seu próprio mundo é o verdadeiro  
não é o primeiro mundo não  
seu próprio mundo é o verdadeiro  
primeiro mundo então

mande embora mande embora agora  
mande embora agora mande embora o seu patrão  
ele não pode pagar o preço  
que vale a tua pobre vida ó meu  
ó meu irmão

(CAPINAN. “Eu Despedi o meu patrão”. In: BALEIRO, Z. *Pet Shop Mundo Cão*, 2002.)

Após escutarem, os alunos foram questionados sobre os sujeitos de cada canção e concluíram que cada um demonstrava uma reação diferente frente à exploração. O primeiro, conformado enquanto o segundo, resistente.

O termo “mais valia” precisou de explicação mais detalhada, uma vez que os alunos desconheciam a relação dessa expressão com o capitalismo. Uma pequena parte da sala, desatenta, por vezes, precisava ser chamada a atenção para que se juntasse à discussão, mas foram momentos mínimos.

O final da canção de Zeca Baleiro contém parte de um poema de Gregório de Matos (“Neste mundo é mais rico quem mais rapa / quem tem mão de agarrar, ligeiro trepa / quem menos falar pode, mais increpa / quem dinheiro tiver, pode ser papa”<sup>2</sup>). Perguntamos, então, se os alunos conheciam esse autor e de suas características. Com a ajuda da professora Vera, eles lembraram os estudos sobre Gregório de Matos, assim como comentaram as principais características do autor, entre elas, a de seu pseudônimo (“Boca do Inferno”) como designação à sua característica crítica ao Brasil de sua época.

Quando solicitamos aos alunos que comentassem ambas as canções e suas relações, eles afirmaram encontrar, nos dois, textos, aspectos relativos às temáticas acerca de poder, exploração, hierarquização e trabalho.

### **2.1.2. Segunda aula**

Na segunda aula, realizada no dia 21 de outubro de 2011, o tema abordado foi amor e isso ocorreu, novamente, por meio da discussão de textos. Dessa vez, de gêneros distintos (1 artigo de revista, 2 tirinhas e 1 canção).

Inicialmente os alunos foram questionados acerca da viabilidade de mais de um tipo de amor e responderam que sim. Eles colocaram em destaque o amor materno e a amizade, entre outros, como diferentes. Depois, a questão foi: se o amor seria sempre positivo. Eles, então, disseram que nem sempre. Para dar continuidade à discussão, fizemos a leitura do texto “Amor: a força que nos une”, de Liane Alves, publicado na revista *Vida Simples*, em 2007, que se encontra no anexo deste relatório.

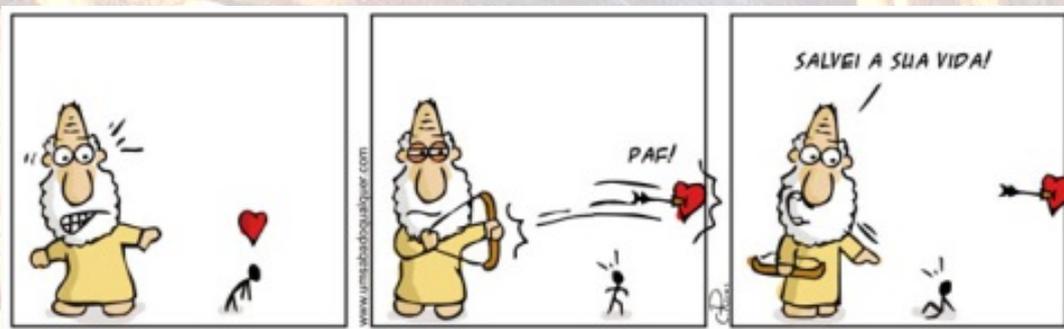
O texto trouxe discussões como paixão *versus* amor e quais as possíveis diferenças entre os sentimentos. A participação dos alunos acontecia, mas por uma parte bem pequena da sala. A diferença básica sobre a qual o texto discorria era a

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/gregoi06.html>, acessado em 05/09/2011, às 17h.

compreensão da paixão como um sentimento efêmero e o amor como duradouro, sendo esse último, visto apenas amor de fato se houvesse doação do eu para o outro.

Após a leitura do artigo e comentários sobre a estrutura do artigo (pois eles haviam estudado artigos de opinião), foi feita a leitura de um par de tirinhas (encontradas abaixo). Quando questionamos se havia uma diferença de ponto de vista sobre o amor entre as tirinhas, os alunos responderam que sim. Segundo eles, uma discutia o amor como sentimento positivo e a outra por um viés mais negativo. A compreensão das tiras também era diferenciada, pois, durante a aula, em conjunto com a professora Vera, os alunos concluíram que uma das tirinhas tinha uma estruturação mais complexa, enquanto a outra era mais simples, até nos traços do desenho.



**Fig. 2.** Tirinha sobre amor<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.umsabadoqualquer.com/260-amor-5/>, acessado em 12/09/2011, às 22h.



Fig.3 Tirinha sobre amor<sup>4</sup>

Para finalizar a discussão sobre o tema, os alunos escutaram a canção “Fixação”, do grupo Kid Abelha:

Fixação

Seu rosto na TV  
Parece um milagre  
Uma perfeição  
Nos mínimos detalhes

Eu mudo o canal  
Eu viro a página  
Mas você me persegue  
Por todos os lugares

Eu vejo seu pôster  
Na folha central  
Beijo sua boca  
Te falo bobagens

Fixação  
Seus olhos no retrato

<sup>4</sup> Disponível em <http://vilamulher.terra.com.br/tirinha-de-bom-dia-9-4067543-57535-pfi-spanischer69.php>, acessado em 12/09/2011 às 22h.

Fixação  
Minha assombração  
Fixação  
Fantasmas no meu quarto  
Fixação  
I want to be alone

Preciso de uma chance  
De tocar em você  
Captar a vibração  
Que sinto em sua imagem

Fecho os olhos  
Pra te ver, você nem percebe  
Penso em provas de amor  
Ensaio um show passional  
(BENI, LEONI, TOLLER. "Fixação". *Os aboboras selvagens*, 1984)

Após escutarem a canção, foi possível considerar a letra da mesma como outro exemplo de tipo de amor. Os alunos concluíram que o texto da canção trazia um amor mais obsessivo, que quando ligado ao artigo lido anteriormente, poderia ser considerado paixão, bem como relacionaram a ela um aspecto negativo: a fixação como perseguição.

### 2.1.3. Terceira aula

Na aula da exibição do filme, os alunos se dirigiram para uma sala de vídeo, da própria escola, onde assistiram ao DVD por meio de um projetor multimídia. Antes de iniciar a exibição, fiz uma breve explicação sobre a origem do filme, de maneira a ressaltar que este havia sido produzido a partir de um livro que, por sua vez, teve inspiração na obra e na vida de um pintor. No decorrer da exibição, os alunos reagiram de maneiras diferentes. De início, eles já observaram os atores, conhecidos de alguns ali presentes. Na sequência das cenas, os jovens reagiram com empatia e identificação a algumas situações vividas pelas personagens da história, em especial, às condições de trabalho da criada Griet, por seu grau de dificuldade, esforço e exploração. A personagem da esposa de Vermeer, Catharina, também causou uma resposta de espanto nos alunos, dada a maneira extremamente rude de tratamento dela para com Griet.

O perfil detalhista impresso na personagem da criada foi percebido pela maioria dos alunos, que demonstrava considerar a criada exageradamente perfeccionista nas tarefas domésticas e, posteriormente, artísticas. Em oposição à dedicação de Griet, as cenas do mercado de carnes e da preparação rústica dos alimentos de origem animal (porcos, aves, etc) provocaram inquietações nos alunos, possivelmente por sentirem

algum tipo de asco frente às imagens retratadas. Cornelia, a filha de Vermeer e Catarina, trouxe, ao longo do filme, diversas manifestações e comentários revoltados com as atitudes maldosas e antiéticas da garotinha, especialmente em relação à criada Griet.

Os alunos também reagem a cada sinal de alusão sexual presente no filme, como os leves, porém significativos, toques que ocorrem entre Vermeer e Griet ao longo da história. Na cena em que Vermeer fura a orelha da criada para poder colocar o brinco de pérola, elemento essencial para finalizar sua pintura, o teor simbólico sexual consegue facilmente ser compreendido pelos alunos, que dialogaram sem dificuldade a cena com a idéia de penetração ou perda da virgindade por parte de Griet. Observamos ainda que a única cena, de curta duração, que faz alusão a uma relação sexual entre a criada e seu namorado não provocou nenhum tipo de reação, enquanto a simbólica perfuração da orelha e a tensão sexual implícita entre Griet e Vermeer parecem ter sido mais comentadas e significativas no momento da exibição.

A maior parte da sala demonstrou interesse e curiosidade na aula em que assistiram ao filme, mesmo este não sendo o tipo mais comum de filme assistido por eles, uma vez em que cenas de tensão explícita não são frequentes e essas serem, comumente, consideradas “iscas” de atenção a esse tipo de público. Assim, mesmo o resultado da produção escrita não sendo tão satisfatório quanto esperávamos, a nossa experiência demonstrou que é possível trabalhar com os mais diferentes gêneros e temáticas em sala de aula e ficamos contentes com o resultado de motivação apresentado e de participação oral dos alunos, interessados nas atividades propostas. Talvez, conforme veremos adiante, o resultado de escrita não tenha sido melhor porque trata-se de um outro registro e sabemos que a redação ainda é tida e tratada como um grande vilão aos alunos – estereótipo que também precisa ser modificado, mas não entraremos nessa discussão aqui para não fugirmos do foco da presente pesquisa.

#### **2.1.4. Quarta aula**

Na primeira aula pós-filme, lembramos os gêneros trabalhados nas aulas anteriores e como trabalharíamos com o tema daquela aula. Os estudantes foram questionados sobre quem estava presente no dia de exibição do filme. A maioria esteve, e vários disseram gostar, até adorar. Poucos disseram que foi difícil de entender.

Os alunos identificaram a posição de Griet como de submissão. Quando

comentamos se eles se lembravam dos temas de aulas anteriores possivelmente encontrados no filme, como exploração de trabalho, eles disseram que sim. O tema amor também foi reconhecido. A história foi colocada em pauta, com explicações das dúvidas por eles mencionadas, como o papel do mecenas. Os alunos comentaram ainda que a criada parecia entender mais de arte do que a esposa do pintor. Após esse debate, apresentamos aos alunos o quadro “Nascimento de Vênus”, de Botticelli.



**Fig. 4** Quadro de Botticelli<sup>5</sup>

Primeiramente, fizemos, em conjunto com a sala, uma análise geral das figuras e elementos da composição do quadro. Essa leitura, por meio de questionamentos dirigidos por mim à sala, teve boa participação dos alunos.

Na seqüência, os alunos fizeram a leitura de uma crônica de Rubem Alves chamada “Ostra feliz não faz pérola”, que se encontra no anexo deste trabalho. Ao perguntarmos sobre o conteúdo do texto, um dos alunos logo se manifestou, comentando que o texto falava sobre o fato verdadeiro de que pérolas cresciam a partir de grãos introduzidos na ostra, um fator possivelmente não positivo para ela, mas que, entretanto, produzia algo belo, a pérola. A professora Vera lembrou os alunos sobre a estrutura do gênero crônica, que parte de um fato do cotidiano, mas que trata de algum aspecto do comportamento humano. Os alunos foram, então, questionados sobre qual aspecto humano se encontrava presente na crônica de Rubens Alves e responderam que os possíveis aspectos seriam dor e sofrimento e que estes poderiam produzir

<sup>5</sup> Disponível em [http://www.sandrobotticelli.net/Birth-of-Venus-\(La-Nascita-di-Venere\).html](http://www.sandrobotticelli.net/Birth-of-Venus-(La-Nascita-di-Venere).html), acessado em 10/08/2011, às 15h.

crescimento, riqueza e beleza. Perguntamos aos alunos se eles acreditavam que a beleza só seria produzida a partir do sofrimento. Nem todos concordaram.

Quando os alunos foram instigados a levar a análise do texto para a história do filme que haviam assistido, alguns se manifestaram, dizendo que a beleza da criada poderia ser considerada uma pérola, pois isso chamava tanto a atenção a ponto do comerciante desejá-la em um quadro, que o pintor de fato produz e que possuiu um brinco de pérola para simbolizar sua beleza e raridade. Um aluno também pontuou que a esposa de Vermeer, no momento em que observa o quadro pela primeira vez, comenta que a obra era obscena, declaração que, na opinião do aluno, poderia estar relacionada à beleza extrema da moça pintada e à sensualidade da representação de sua imagem (a boca entreaberta, a ingenuidade que encara o expectador, os olhos “famintos” etc).

Ao voltarmos a discussão ao quadro da Vênus de Botticelli, um aluno também comentou que o fato da figura feminina estar localizada dentro da concha estabeleceria uma comparação entre a beleza da Vênus (deusa do amor) e a pérola. Foi abordada também em sala a questão do quadro ser um texto, ainda que não tenha sido discutida, obviamente, de maneira teórica a concepção de texto.

Ao caminhar para o final da aula, lembramos de todas as aulas que já haviam acontecido antes da presente e da importância das relações entre todos os temas que foram abordados que, em gêneros diferentes e variados, dialogavam entre si. Comentamos aos alunos que na próxima e última aula, eles produziram uma dissertação a partir dos temas ligados às aulas. Para finalizar, relembramos a turma sobre a estrutura do gênero dissertativo-argumentativo.

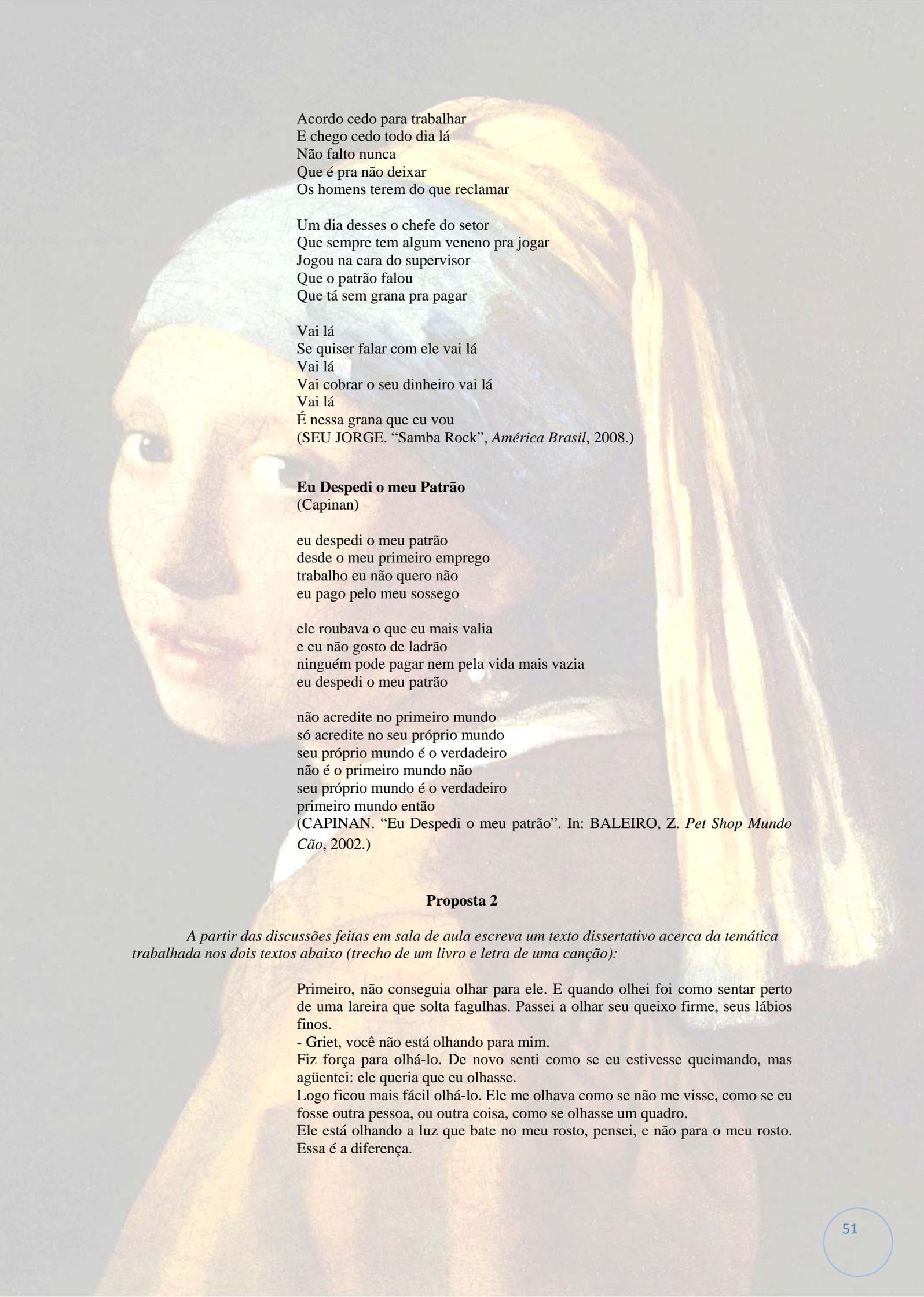
### **2.1.5. Quinta aula**

No dia da produção escrita, a aula foi utilizada integralmente para a elaboração das redações. Cada estudante recebeu uma folha com duas propostas de redação, de maneira a ser possível escolher entre as opções disponíveis. As propostas feitas foram:

#### **Proposta 1**

*A partir das discussões feitas em sala de aula escreva um texto dissertativo acerca da temática trabalhada nos dois textos abaixo (trechos de duas canções):*

**Samba Rock**  
(Seu Jorge)



Acordo cedo para trabalhar  
E chego cedo todo dia lá  
Não falto nunca  
Que é pra não deixar  
Os homens terem do que reclamar

Um dia desses o chefe do setor  
Que sempre tem algum veneno pra jogar  
Jogou na cara do supervisor  
Que o patrão falou  
Que tá sem grana pra pagar

Vai lá  
Se quiser falar com ele vai lá  
Vai lá  
Vai cobrar o seu dinheiro vai lá  
Vai lá  
É nessa grana que eu vou  
(SEU JORGE. “Samba Rock”, *América Brasil*, 2008.)

### **Eu Despedi o meu Patrão** (Capinan)

eu despedi o meu patrão  
desde o meu primeiro emprego  
trabalho eu não quero não  
eu pago pelo meu sossego

ele roubava o que eu mais valia  
e eu não gosto de ladrão  
ninguém pode pagar nem pela vida mais vazia  
eu despedi o meu patrão

não acredite no primeiro mundo  
só acredite no seu próprio mundo  
seu próprio mundo é o verdadeiro  
não é o primeiro mundo não  
seu próprio mundo é o verdadeiro  
primeiro mundo então  
(CAPINAN. “Eu Despedi o meu patrão”. In: BALEIRO, Z. *Pet Shop Mundo Cão*, 2002.)

### **Proposta 2**

*A partir das discussões feitas em sala de aula escreva um texto dissertativo acerca da temática trabalhada nos dois textos abaixo (trecho de um livro e letra de uma canção):*

Primeiro, não conseguia olhar para ele. E quando olhei foi como sentar perto de uma lareira que solta fagulhas. Passei a olhar seu queixo firme, seus lábios finos.

- Griet, você não está olhando para mim.

Fiz força para olhá-lo. De novo senti como se eu estivesse queimando, mas agüentei: ele queria que eu olhasse.

Logo ficou mais fácil olhá-lo. Ele me olhava como se não me visse, como se eu fosse outra pessoa, ou outra coisa, como se olhasse um quadro.

Ele está olhando a luz que bate no meu rosto, pensei, e não para o meu rosto. Essa é a diferença.

Era quase como se eu não estivesse lá. Quando senti isso, consegui relaxar um pouco.

(CHEVALIER, T. *Moça com Brinco de Pérola*, 2009, p. 127)

### **Este seu olhar**

(Antonio Carlos Jobim)

Este seu olhar  
Quando encontra o meu  
Fala de umas coisas  
Que eu não posso acreditar  
Doce é sonhar  
É pensar que você  
Gosta de mim  
Como eu gosto de você!  
Mas a ilusão  
Quando se desfaz  
Dói no coração  
De quem sonhou  
Sonhou demais  
Ah!, se eu pudesse entender  
O que dizem os teus olhos...<sup>6</sup>

Dos 35 alunos da sala, apenas 29 fizeram a redação<sup>7</sup>. Desse total, 24 escolheram proposta 1 e 5 escolheram a proposta 2 (1 homem e 4 mulheres). A nota maior foi 7,2 e a menor, 3,0. O critério avaliativo para obtenção das notas foi o utilizado para redações do ENEM (2008) em conjunto com a opinião da professora da turma. A média da sala foi 4,95. Essa média se mostrou quase regular, porém ainda insatisfatória. O gráfico abaixo ilustra de uma maneira mais clara as faixas de notas que os alunos tiraram:



**Fig. 5.** Gráfico ilustrativo das notas das redações produzido por meio do site <http://www.chartle.net/><sup>8</sup>

<sup>6</sup> Disponível em [http://www2.uol.com.br/tomjobim/index\\_t.htm](http://www2.uol.com.br/tomjobim/index_t.htm), acessado em 12/11/2011, às 20h.

<sup>7</sup> Todas as redações produzidas pelos alunos encontram-se no anexo deste relatório, bem como uma tabela em os dados referentes às notas se encontram analisados.

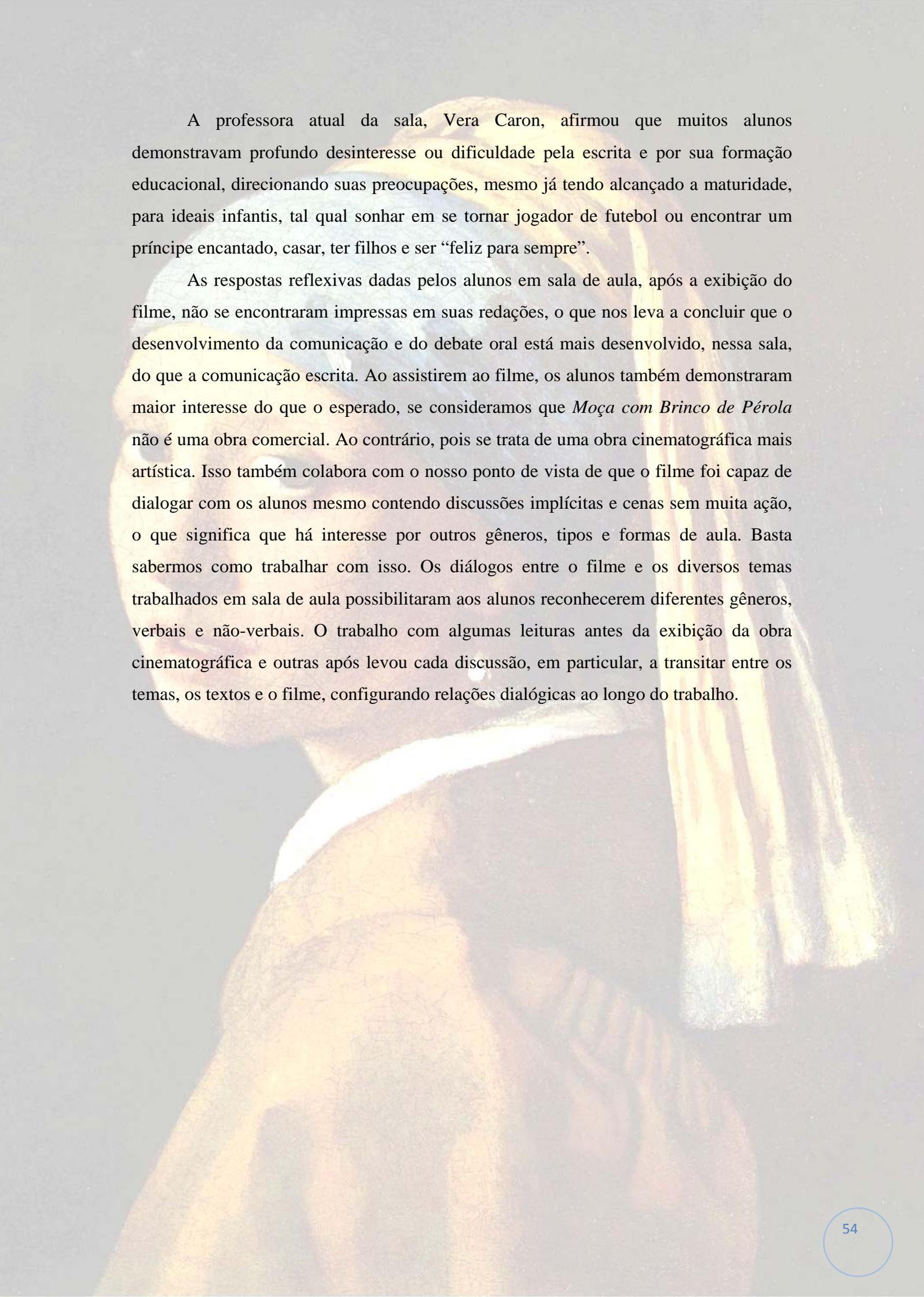
<sup>8</sup> Disponível em <http://www.chartle.net/>, acessado em 02/12/2011, às 16h.

Na cor verde encontram-se os alunos que alcançaram entre 7,0 e 7,2 em suas redações, as melhores notas da sala e a menor parte do círculo do gráfico, representando 10,34% (3) do total de alunos que participou dessa atividade. Na cor azul estão os alunos que conseguiram notas entre 6,0 e 6,6, 17,24% (5 alunos), parte um pouco maior que a verde; enquanto na cor lilás, ligeiramente maior que a azul, situam-se os alunos com nota entre 5,0 e 5,6, 20,68% (6 alunos). Metade da sala ocupa as cores vermelha e cinza no gráfico, sendo as notas entre 4,0 e 4,8 na cor vermelha, 27,58% (8 alunos), e 24,13% (7 alunos) entre 3,0 e 3,6 na cor cinza.

A média insatisfatória das notas da classe aparenta um fraco trabalho da parte escrita com os alunos nas aulas de português/redação. Este exercício da produção de textos, que deveria ocorrer por meio de um processo ao longo dos anos de estudo, foi exigido apenas uma vez e ainda proposta por esta pesquisa. Esperávamos que os alunos do terceiro ano do colegial já tivessem produzido o suficiente para conseguirem um resultado mais satisfatório, mas encontramos-nos com uma dificuldade de expressão escrita imensa, talvez, dada a não familiaridade e exigência com esse tipo de produção.

Os resultados das redações nos causaram grande estranhamento, principalmente ao considerarmos os diálogos estabelecidos, oralmente, ao longo das aulas, nos debates sobre os textos. A princípio, consideramos a possibilidade de uma má conduta de ensino-aprendizagem e também a inadequação temática e dos gêneros utilizados como instrumentos de análise – questionamos, inclusive, se o filme escolhido era adequado para a faixa etária dos alunos pesquisados. Todavia, percebemos um descompasso muito grande entre os discursos orais dos estudantes e suas produções escritas. Assim, chegamos à conclusão de que não se tratou de inadequação temática, de abordagem ou de grau de dificuldade do material utilizado, mas de uma dificuldade ou falta de prática e familiaridade com o desenvolvimento do registro escrito. Por isso, apesar dos dados estatísticos advindos das redações, consideramos os resultados de nossa experiência com o gênero em sala de aula positiva, pois motivadora, um vez que instigou a reflexão dos alunos, sua comunicação com os outros (tanto colegas quanto professora e pesquisadora), bem como levou a refletir sobre as temáticas trabalhadas e estimulou o exercício dialógico entre aulas, conteúdos, disciplinas, conhecimentos etc.

Como chegamos a essa conclusão, apesar dos resultados de suas produções escritas? Dada a participação oral dos alunos ao longo das aulas, pois apresentaram respostas coerentes para os questionamentos debatidos em sala.



A professora atual da sala, Vera Caron, afirmou que muitos alunos demonstravam profundo desinteresse ou dificuldade pela escrita e por sua formação educacional, direcionando suas preocupações, mesmo já tendo alcançado a maturidade, para ideais infantis, tal qual sonhar em se tornar jogador de futebol ou encontrar um príncipe encantado, casar, ter filhos e ser “feliz para sempre”.

As respostas reflexivas dadas pelos alunos em sala de aula, após a exibição do filme, não se encontraram impressas em suas redações, o que nos leva a concluir que o desenvolvimento da comunicação e do debate oral está mais desenvolvido, nessa sala, do que a comunicação escrita. Ao assistirem ao filme, os alunos também demonstraram maior interesse do que o esperado, se consideramos que *Moça com Brinco de Pérola* não é uma obra comercial. Ao contrário, pois se trata de uma obra cinematográfica mais artística. Isso também colabora com o nosso ponto de vista de que o filme foi capaz de dialogar com os alunos mesmo contendo discussões implícitas e cenas sem muita ação, o que significa que há interesse por outros gêneros, tipos e formas de aula. Basta sabermos como trabalhar com isso. Os diálogos entre o filme e os diversos temas trabalhados em sala de aula possibilitaram aos alunos reconhecerem diferentes gêneros, verbais e não-verbais. O trabalho com algumas leituras antes da exibição da obra cinematográfica e outras após levou cada discussão, em particular, a transitar entre os temas, os textos e o filme, configurando relações dialógicas ao longo do trabalho.

### 3. Desenho de fundo: a pintura, o romance e o filme

O filme *Moça com Brinco de Pérola* demonstrou, não apenas no trabalho em sala de aula, mas também ao longo desta pesquisa, dialogar com dois núcleos principais: a vida e a obra do pintor Vermeer; e o romance de Tracy Chevalier. Cada um desses diferentes gêneros encontrados no filme (no caso, pintura e romance) serão discutidos aqui, assim como o próprio filme, de maneira isolada, levando em consideração a análise e apontamento específico dos diálogos que serão explicitados no capítulo seguinte (a tela), de maneira dialógica.

#### 3.1. O pintor e sua obra

A vida do pintor Johannes Vermeer não deixou, segundo Schneider (2011), muitas informações ou datas exatas, entretanto, segundo estudos de sua biografia e obras, acredita-se que o artista tenha sido batizado no ano de 1632 na cidade de Delft, na Holanda. De acordo com Schneider (*idem*), em 20 de Abril de 1653, Vermeer casou-se com Catharina Bolnes, filha de Maria Thins. Conforme o autor, a mãe da futura esposa do pintor, na época do casamento, não demonstrou grande interesse na união do casal. Thins possuía mais bens que a família de Vermeer, possível motivo, de acordo com Schneider (*ibidem*), para o desgosto da senhora com o matrimônio. Outra provável razão para esse sentimento teria sido a diferença religiosa entre as famílias: Vermeer era calvinista e Catharina, católica. O artista possivelmente tenha conquistado a sogra ao se tornar católico, no entanto não existem provas que confirmem sua conversão.

Segundo Schneider (2011), Vermeer teve um número considerável de filhos, atingindo a quantia de 15, ainda que quatro deles tenham morrido muito jovens. De acordo com o estudioso, o artista produzia em média dois quadros por ano, um rendimento que não bastava para sustentar um alto custo de vida. Maria Thins, contudo, recebia rendimentos de imóveis e ações do seu ex-marido, do qual se separara. A família da Vermeer e Catharina mudou-se, então, para a casa de Maria Thins. A família do pintor vivia no andar térreo, enquanto sua oficina, com dois cavaletes e três paletas, encontrava-se no piso superior. Uma das mesas mais frequentes nas cenas interiores que Vermeer pintou, de madeira de carvalho no lado esquerdo dos quadros, ficava nesse ateliê, assim como as cadeiras forradas de couro comumente pintadas em suas obras.

Certas pinturas que aparecem no plano de fundo das cenas pintadas por Vermeer eram de posse da Maria Thins, como *A Alcoviteira*, de Dirck van Barburen e um quadro de *Cristo na Cruz*, aparentemente o mesmo que aparece em *Alegoria da Fé*, de Vermeer. O casaco de arminho amarelo que tem mais de uma ocorrência nas obras de Vermeer foi possivelmente uma peça de vestuário de sua esposa, objeto que o pintor adaptou para a pintura de maneira a modificar suas cores originais conforme a necessidade.

Os últimos anos da vida de Vermeer foram marcados por crescentes dívidas e empréstimos. A guerra entre Holanda e França levou à abertura dos diques, como estratégia de defesa, o que provocou inundações de diversas áreas de terra, inclusive de posses de Maria Thins. Dessa maneira o pintor perdeu a renda que recebia da sogra, quantia extremamente significativa para a estabilidade da sua posição financeira. A partir dessa perda, Vermeer vendeu cada vez menos quadros e avançou sua queda social. A esposa do artista, Catharina, ao comentar sobre a guerra, teria discorrido sobre a morte do pintor: “Por causa dela, e por causa de enormes somas de dinheiro que tivemos de gastar com as crianças, somas que não mais pudemos pagar, ele caiu numa tal depressão e letargia que perdeu a saúde no espaço de um dia e meio e morreu.” (SCHNEIDER, 2011, p.13). Em 15 de dezembro de 1675, Vermeer foi enterrado em Delft, deixou onze filhos e Catharina com alguns poucos quadros a partir dos quais poderia conseguir alguma quantia em dinheiro, entre eles, *A Mulher do Colar de Pérolas*, brevemente analisado posteriormente.

Segundo Schneider (2011), os estudos sobre Vermeer levam a crer que ele tenha utilizado uma câmara escura para a composição de vários quadros, uma vez que se tornava um hábito comum em sua época – precursora da fotografia. O princípio da câmara escura era conhecido desde os tempos clássicos, “mas não foi usada até o século XVI”. No caso de pintores, como Vermeer, “foi rapidamente desenvolvida uma versão portátil, que projetava a imagem num pedaço de papel ou placa de vidro, de onde a imagem podia ser copiada para outro suporte.” (SCHNEIDER, 2011, p.19).

Dentro do gênero *Bordeeltje*, nome específico da época que designava quadros com temáticas de cenas de bordéis, Vermeer também produziu algumas obras. A presença dos bordéis pode ter suas origens no tema das pinturas sobre a parábola do filho pródigo, encontrada na Bíblia, que discorre em certo momento sobre as estalagens que o filho teria frequentado, possivelmente como bordéis e suas prostitutas. As pinturas do gênero *Bordeeltje*, dessa maneira, não possuíam representações ingênuas, mas sim comunicações de valores e discussões moralizantes, segundo Schneider (2011).



**Fig. 6.** Recorte do quadro de Vermeer

O teor moralizante aparecia, de acordo com o estudioso, em quadros como *Mulher e Dois Homens* (1659-60), em que a jarra branca simboliza a bebida, no caso, possivelmente o vinho. Esse objeto de porcelana aparece diversas vezes nas obras de Vermeer, de modo a fazer referência ao seu conteúdo, o vinho, que, supostamente, ajudava os homens a seduzirem as mulheres.

### **3.2. A autora e o romance**

Tracy Chevalier<sup>9</sup> nasceu em 1962 na cidade de Washington, nos Estados Unidos. Fez curso superior na cidade de Ohio e depois mudou-se para a Inglaterra, onde cursou *Creative Writing*, na University of East Anglia. Seu livro, *Moça com Brinco de Pérola*, vendeu quase quatro milhões de cópias no mundo todo e serviu de inspiração para a produção da obra cinematográfica homônima, aqui pesquisada.

*Moça com Brinco de Pérola* foi publicado no ano de 1999 e leva o nome de um dos quadros mais famosos de Vermeer: *A Menina do Brinco de Pérola* (1665). A inspiração para a composição do romance, segundo a própria autora, aconteceu pela contemplação do quadro de Vermeer e do questionamento que surgiu a partir dessa obra: “I wonder what Vermeer did to her to make her look like that. Now there’s a story worth writing.”<sup>10</sup>. A posição da autora como contempladora da arte de Vermeer levou-a a responder à obra do pintor de maneira artística: com a criação de um romance.

<sup>9</sup> Todas as informações presentes neste relatório foram tiradas do seu site oficial: <http://www.tchevalier.com>.

<sup>10</sup> Eu me pergunto o que Vermeer fez a ela para que ela ficasse daquele jeito. Aí está uma história que vale a pena ser contada. Original em inglês disponível em: <http://www.tchevalier.com/gwape/index.html>, acessado em 10/12/2011, às 21h.

A história da obra se passa na Holanda do século XVII. A narrativa é escrita em primeira pessoa e o ponto de vista central é o da jovem Griet, que trabalha para o mestre Vermeer, pintor de Delft. Griet é uma holandesa de 16 anos que se torna criada na casa do pintor Vermeer que, com um jeito calmo e perspectivo, consegue, além de cumprir seus deveres na sua casa, chamar a atenção do pintor pelo interesse que passa a ter por sua arte. Apesar de possuírem criações diferentes, os dois personagens demonstram similaridades no modo de olhar as coisas que os cercam.

As atividades de Griet na casa começam a aumentar devido aos pedidos de Vermeer para que ela o auxilie no ateliê. Com isso, o pintor introduz a criada ao mundo da pintura. Enquanto Griet conquista um lugar no trabalho com Vermeer, a família do pintor não demonstra o mínimo apoio para a jovem, que possui uma religião diferente dos outros com os quais ali convive. A esposa do artista, Catarina, uma mulher emocionalmente instável, provoca situações nada agradáveis para a criada, em conjunto com sua mãe, Maria Thins, que também vive com a família.

### **3.3. A produção e o filme**

A escolha do filme *Moça com Brinco de Pérola* como *corpus* desta pesquisa foi efetuada com o propósito de reconhecer diálogos presentes no filme e suas relações de sentido que se ligam à vida e obra de Vermeer, bem como ao livro de Chevalier.

O filme *Moça com Brinco de Pérola* foi lançado no ano de 2003, pelo diretor Peter Webber. A inspiração para a produção do filme foi o romance de Tracy Chevalier. Tendo a obra de Chevalier como base o filme, por sua vez, também buscou referências na obra e na pintura de Vermeer, que tanto inspiraram a autora.

A escritora Tracy Chevalier vendeu os direitos autorais para a elaboração do filme em Novembro de 1999, apenas três meses após o livro ter sido publicado no Reino Unido. A versão final do filme veio em cartaz nos cinemas apenas em 2003, tempo que se justifica pelo grau de elaboração da obra cinematográfica em questão. Chevalier não compôs o roteiro do filme e, mesmo que tenha optado por opinar em alguns momentos, quem de fato teve a função de fazê-lo foi Olivia Hetreed, roteirista que teve em *Moça com Brinco de Pérola* um de seus primeiros roteiros, dando continuidade ao seu trabalho nesse ramo até os dias de hoje, com o roteiro do filme



*Wuthering Heights* (*Morro dos Ventos Uivantes*, ainda não lançado no Brasil), que também foi inspirado em um romance, da autora de Emily Bronte.

Na história do filme, a criada Griet, interpretada por Scarlet Johanson (com apenas 18 anos na época), trabalha na casa da família do pintor Vermeer (Colin Firth), uma figura misteriosa, assim como seus quadros, e cujo relacionamento com Griet oscila entre admiração e atração. O patrão se utiliza da sensibilidade e da beleza de Griet tanto para auxiliá-lo ao longo de suas pinturas como para servir de modelo na produção de uma encomenda.

## 4. Na Tela, pintura em movimento: diálogos reconhecidos

Como já dissemos desde a introdução deste relatório, esta pesquisa busca analisar o filme *Moça com Brinco de Pérola*, sob a ótica do Círculo de Bakhtin, como enunciado dialógico (interdiscursivo e intertextual) e exemplar da intergenericidade constitutiva do cinema. O filme possui, presente em seu enunciado, diversos gêneros, que foram individualmente introduzidos no capítulo anterior.

Neste capítulo de análise dialógica serão destacadas todas as relações interdiscursivas e intertextuais encontradas entre o filme, o livro e a pintura.

Conforme descrevemos no capítulo anterior, apesar do pouco sabido sobre a vida de Vermeer, alguns nomes (esposa, sogra) são reconhecidos, como os de sua mulher e sogra. Esses são os mesmos utilizados no romance e no filme para designar as mesmas pessoas na família: Catharina Bolnes, seu esposa e Maria Thins, sua sogra.

O poder aquisitivo da sogra do pintor transparece no filme, pois a personagem Maria Thins toma frente em certas decisões, de maneira a organizar e se interessar pelas questões financeiras da casa mais do que a própria filha, apesar do tempo dos quadros ser totalmente dependente do artista. A religião católica da família da sogra de Vermeer, à qual o pintor teve que se unir, também aparece por meio de quadros religiosos colocados em diversas cenas do filme:



**Fig.7.** Cena do filme em que Griet observa uma imagem religiosa.

A grande quantidade de filhos que o pintor holandês de fato teve aparece na obra cinematográfica por meio dos momentos de gravidez e parto de sua esposa Catharina, que ocorriam várias vezes. A vida na casa da sogra e a disposição dos cômodos também dialoga com a casa verdadeira, em que a família vivia no andar térreo enquanto o ateliê do pintor situava-se no andar de cima. Móveis como mesa e cadeira encontravam-se nesse cômodo, assim como são reconhecidos tanto nas pinturas quanto nas cenas interiores do ateliê de Vermeer no filme.

Enquanto o final da vida do artista foi marcado por dívidas e empréstimos, o filme opta por não detalhar os acontecimentos que ocorreram após a saída de Griet da casa do pintor. Numa última cena, entretanto, a trama do filme mostra a criada recebendo um conteúdo envolto misteriosamente em pequenos pedaços de pano similares aos que ela usara na cabeça para a pintura do patrão. Nesse singelo pacote se encontrava o par de brincos de pérola que foram utilizados no quadro:

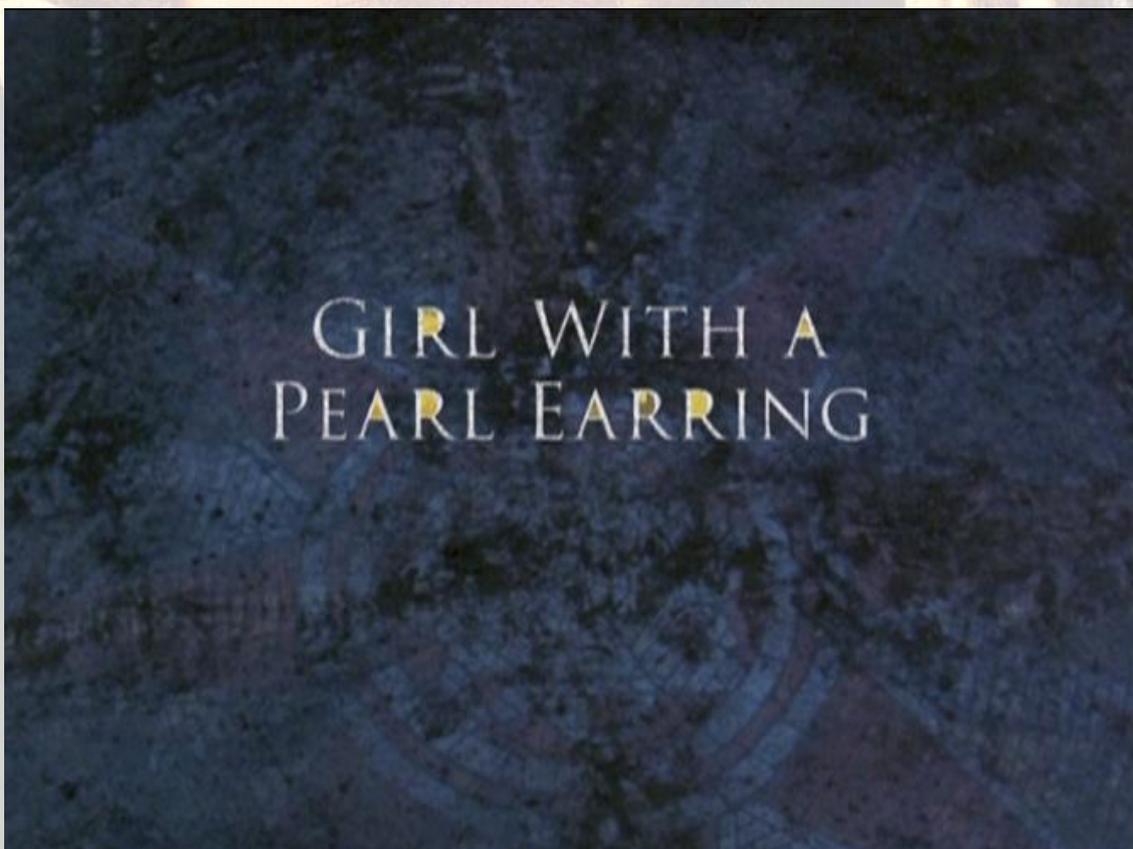


**Fig.8** Cena do filme em que Griet recebe os brincos.

Esse gesto confirma o caráter de pérola da personagem de Griet, pois, conforme foi discutido em sala de aula no projeto que aconteceu na *E. E. Prof<sup>a</sup> Lourdes Pereira*, a pérola nasce do “sofrimento” da ostra, a beleza surge da tragédia, assim como Griet sofre ao longo da sua participação na casa dos Vermeer, construindo assim, uma pérola de si mesma, eternizada no quadro do patrão.

Os quadros de Vermeer deixam clara a utilização de uma câmara escura, particularidade do pintor que é citada no filme, que dialoga com um fato verdadeiro da vida do artista holandês. Na cena do filme em que Vermeer apresenta a câmara escura para Griet há uma ligação diferente entre os dois personagens, chegando até a causar vergonha na criada, uma vez que para se observar as imagens de um aparelho como esse é preciso cobrir a cabeça com um pano que deixe tudo em volta escuro.

A obra cinematográfica *Moça com Brinco de Pérola* no seu todo é como uma pintura em movimento. As cores amarelo e azul, principais e favoritas nas obras de Vermeer, estão muito presentes, até nos detalhes das letras dos créditos iniciais:



**Fig.9** Cena de abertura com o título do filme

O amarelo aqui utilizado se assemelha ao tom de amarelo comumente encontrado nos quadros do artista, que também pintou *Garota com Brinco de Pérola* com panos azuis e amarelos na cabeça.

A partir do conhecimento prévio acerca da vida e da obra de Vermeer, a análise do filme torna-se mais rica para o reconhecimento dos diálogos intergenéricos da obra cinematográfica. Ao considerar, neste trabalho, *Moça com Brinco de Perola* um exemplar do gênero cinema, as referências a outros gêneros inseridos no filme ilustram a constituição intergenérica do cinema. O *corpus* da pesquisa não apenas dialoga com os quadros e a vida do pintor, mas também com o romance no qual foi inspirado.

As pinturas, características e particularidades de Vermeer não transparecem apenas em quadros explícitos, mas também de maneira implícita. Os diálogos entre o filme e as obras do pintor holandês são sempre interdiscursivos, mas por vezes também, intertextuais. A figura 10 demonstra um recorte do filme em que uma pintura de Vermeer é exposta. Nessa cena, um personagem que representa um mecenas (patrocinador financeiro de obras artísticas comumente encontrado na época em que Vermeer viveu na Holanda – século XVII) apresenta um quadro de Vermeer, personagem do enredo que faz referência ao sujeito que viveu como artista plástico. A pintura reconhecida nessa cena dialoga como intertexto com a figura 11, o quadro original do artista – incorporado ao filme da mesma maneira, como tela.



**Fig.10:** Cena do filme com o quadro.



**Fig. 11:** Quadro *Mulher e dois homens*, c.1659-60

O quadro *Mulher e dois Homens* aparece no filme em uma cena que ocorre na casa do mecenas. A criada Griet se encontra na casa desse senhor para convidá-lo para um jantar comemorativo pelo nascimento de uma filha de Vermeer e pela conclusão de um novo quadro. Nessa cena, podemos observar diversos quadros de Vermeer, expostos ao longo das paredes do aposento do Mecenas, o que deixa claro o negócio existente entre os pintores, no caso Vermeer, e os comerciantes da arte, no caso o mecenas. Entre os quadros que aparecem na cena estão *Vista de Delft* (1660-61), *Mulher com uma jarro de água* (1664-65) e *Mulher com dois Homens*.

Este último quadro em particular é descrito pelo Mecenas, na cena do filme, como um quadro em que ele é retratado, por isso ele deseja mostrá-lo para a criada Griet. Ao observar o quadro, o mecenas ressalta a felicidade da jovem que o acompanha no quadro, diz que, ao ser pintada, ela pareceu gostar de usar roupas de cetim, de beber vinho e de ter homens a observando dessa maneira. As particularidades sobre a situação da pintura do quadro que o mecenas escolhe para ressaltar nas falas do filme dialogam com as possíveis intenções de educação “moral” que Vermeer desejou transparecer em seu quadro quando foi pintado. A presença do vinho colocado nas mãos da moça nesse

quadro se relaciona com um possível momento de sedução, uma denúncia de uma prática pecaminosa, pois na Holanda do século XVII “as mulheres que se embriagavam com vinho eram consideradas como a encarnação do pecado, e esse é um motivo central nas obras de Vermeer” (SCHNEIDER, 2011, p. 31).

Vermeer pintou em seu quadro *Moça com dois Homens* uma figura na janela aberta no quarto em que se encontram as pessoas. Essa imagem “diz respeito à personificação da *Temperantia* ou Temperança” (SCHNEIDER, 2011, p. 36). Essa referência à virtude da temperança aparece como um apelo ao não pecar segundo o cristianismo, “destinava-se a funcionar como uma advertência às pessoas na tela.” (idem). A situação em que o quadro aparece no filme dialoga com o próprio quadro, ou seja, a construção do sentido de temperança ou de moderação que o quadro visa demonstrar dialoga com o sentido da situação em que o quadro foi pintado (um mecenas, homem com dinheiro, que leva uma jovem à falta de moderação – bebida, companhias masculinas, pecado) e com a situação em que a criada Griet se encontra (um senhor que busca convencê-la de que participar de um momento como aquele seria algo que traz felicidade). As diferentes situações se encontram em relação dialógica a configurar uma tentativa de persuasão para o pecado, para a falta de temperança.

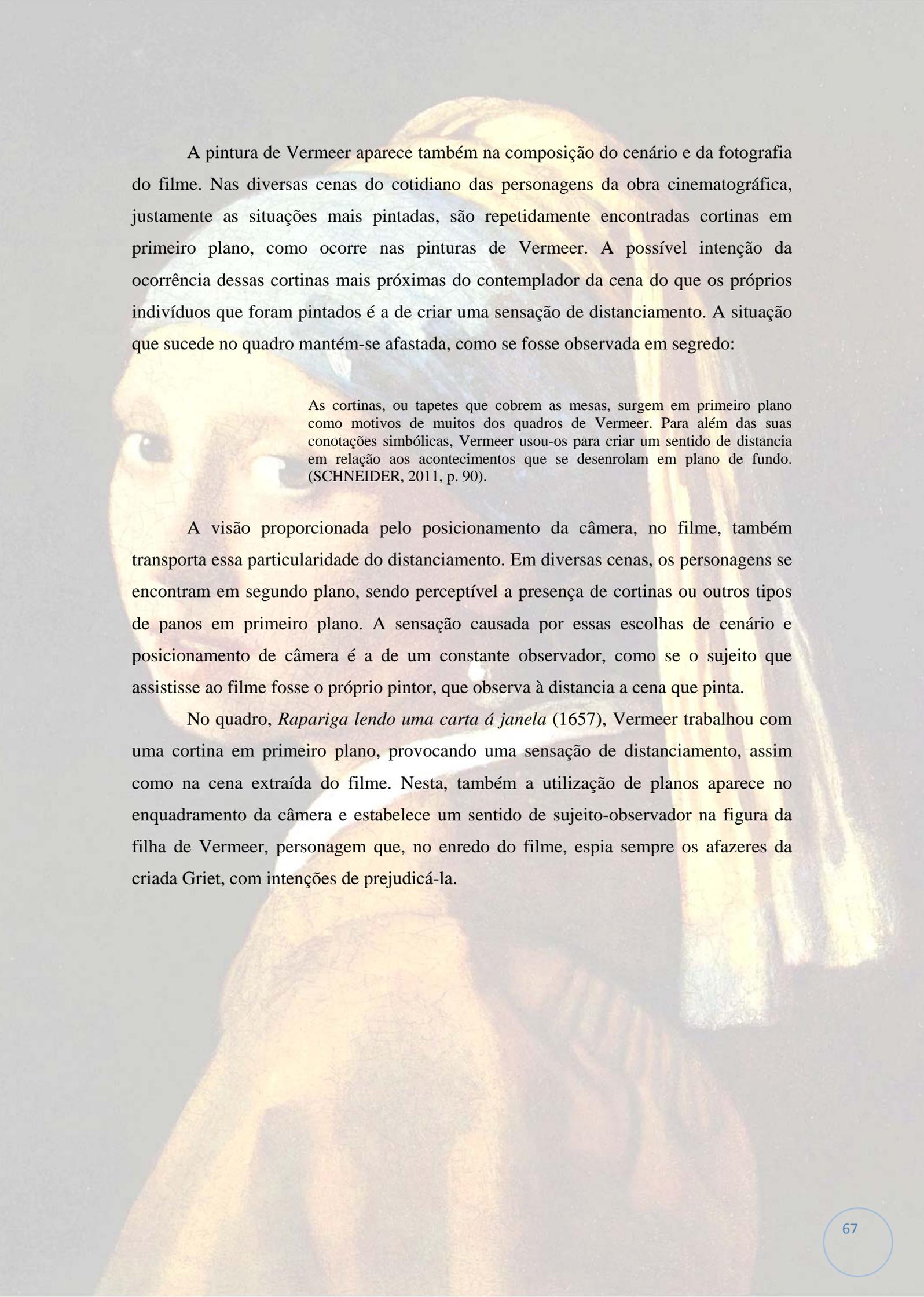
O diálogo com as pinturas de Vermeer não se dá apenas de maneira tão direta como exemplificamos acima, mas também de maneira mais sutil, ainda que explícita, como na elaboração do cenário, como ocorre, por exemplo, na cena do filme destacada na figura 9. Ela faz referência ao quadro de Vermeer (figura 10), notada por meio da observação do cenário do filme e dos detalhes presentes na sala retratada, tanto na cena quanto na pintura: os dois quadros na parede do cenário do filme são semelhantes aos retratados na tela de Vermeer, o que estabelece um diálogo entre os fundos dos dois enunciados. Outra marca de incorporação do quadro no filme ocorre com a presença de alguns objetos específicos, tais como o virginal (tipo de cravo), por exemplo, que foi utilizado no cenário do filme e tem uma aparência, especialmente na ilustração da tampa, que faz referência ao mesmo instrumento pintado por Vermeer. Essa intertextualidade demonstra o cuidado com a elaboração do cenário do filme (estudo prévio e minucioso das obras do pintor para a construção do filme aqui analisado).



**Fig. 12:** Cena do filme



**Fig.13:** Quadro *O Concerto*, c. 1665-66.



A pintura de Vermeer aparece também na composição do cenário e da fotografia do filme. Nas diversas cenas do cotidiano das personagens da obra cinematográfica, justamente as situações mais pintadas, são repetidamente encontradas cortinas em primeiro plano, como ocorre nas pinturas de Vermeer. A possível intenção da ocorrência dessas cortinas mais próximas do contemplador da cena do que os próprios indivíduos que foram pintados é a de criar uma sensação de distanciamento. A situação que sucede no quadro mantém-se afastada, como se fosse observada em segredo:

As cortinas, ou tapetes que cobrem as mesas, surgem em primeiro plano como motivos de muitos dos quadros de Vermeer. Para além das suas conotações simbólicas, Vermeer usou-os para criar um sentido de distância em relação aos acontecimentos que se desenrolam em plano de fundo. (SCHNEIDER, 2011, p. 90).

A visão proporcionada pelo posicionamento da câmera, no filme, também transporta essa particularidade do distanciamento. Em diversas cenas, os personagens se encontram em segundo plano, sendo perceptível a presença de cortinas ou outros tipos de panos em primeiro plano. A sensação causada por essas escolhas de cenário e posicionamento de câmera é a de um constante observador, como se o sujeito que assistisse ao filme fosse o próprio pintor, que observa à distância a cena que pinta.

No quadro, *Rapariga lendo uma carta á janela* (1657), Vermeer trabalhou com uma cortina em primeiro plano, provocando uma sensação de distanciamento, assim como na cena extraída do filme. Nesta, também a utilização de planos aparece no enquadramento da câmera e estabelece um sentido de sujeito-observador na figura da filha de Vermeer, personagem que, no enredo do filme, espia sempre os afazeres da criada Griet, com intenções de prejudicá-la.



**Fig. 14.** Cena do filme com cortina em primeiro plano.



**Fig. 15.** Quadro: *Rapariga lendo uma carta à janela.*

O olhar-observador que é retratado no quadro, em diálogo com as intenções da filha observadora de Vermeer no filme, gera dúvidas quanto à sua boa intenção, pois a cena retratada pode ser interpretada como uma moça em momento de leitura de uma carta de um amante ou de algo censurado em sua época.

É comum que um pintor repita características particulares em seus quadros e imprima tonalidades próprias às suas obras (o que compõe o seu estilo). Como observamos acima, Vermeer apresenta comumente em seus quadros uma cortina em primeiro plano, a fim de criar uma sensação de distanciamento da cena pintada. Essa característica, levada da pintura para o cinema, também se percebe nas figuras 16 e 17, em que cenas do filme são elaboradas com uma cortina em primeiro plano. Na figura 16, abaixo, não apenas a filha Cornelia, mas também a mãe, Catharina, observam o trabalho de Griet no interior do ateliê de Vermeer. Ressaltamos que nenhuma das duas personagens que se encontram atrás da cortina nesse momento, ou seja, que se encontram na posição de distanciamento, desejam o bem da criada no enredo do filme.



**Fig. 16:** Cena do filme em que mãe e filha observam

Na próxima figura, 17, abaixo, em que uma cortina encontra-se em primeiro plano a cena mostra Griet abrindo as janelas do ateliê de Vermeer. O sujeito observador, nesse caso, torna-se o próprio contemplador do filme, que por meio da posição específica da câmera nesse recorte, “espia” o trabalho da criada.



**Fig. 17:** Cena do filme em que Griet abre janelas no ateliê

Após o estudo de vários quadros de Vermeer, tornam-se perceptíveis as marcas das pinturas até no figurino dos personagens. Uma cena (fig. 18) em que isso se concretiza é a que demonstra o momento em que a esposa de Vermeer no filme aparece vestindo uma roupa semelhante à de uma mulher de um dos quadros do artista (fig. 19).



**Fig. 18:** Quadro: *Mulher de Azul Lendo uma Carta*, c. 1662-64



**Fig. 19:** Cenas do filme

A mulher em azul retratada no quadro de Vermeer é reconhecida, pela maioria dos estudiosos do pintor, como a sua esposa, assim como no filme, a personagem Catharina, esposa de Vermeer, é quem utiliza um traje semelhante ao do quadro. Ambas mulheres em azul (tanto a do quadro quanto a do filme) aparentam um volume nas roupas que poderia ser um sinal de gravidez. Na cena do filme, a esposa de Vermeer de

fato se encontra grávida e, conforme as observações feitas sobre a vida do pintor holandês, Catharina Bolnes teve de fato muitos filhos com o artista plástico.

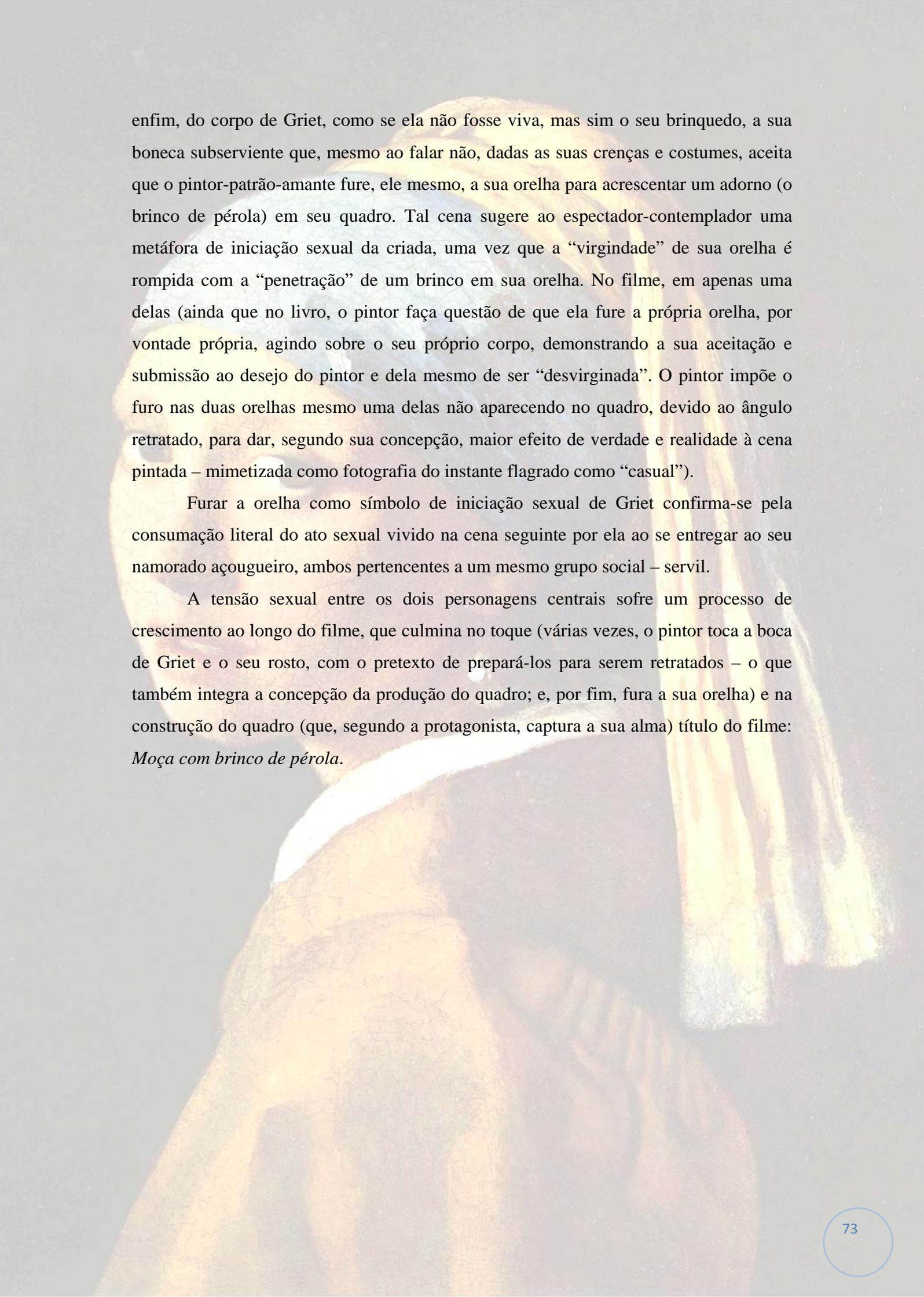
O quadro *Moça com Brinco de Pérola*, título do filme e da pintura de Vermeer que inspirou o livro e a obra cinematográfica, é o que mais se espera encontrar na trama da história, porém só é possível observá-lo ao final do filme. No interior do filme este suspense envolve o quadro pois o personagem de Vermeer pinta sua criada Griet neste quadro se utilizando de um brinco de pérola de sua esposa. O quadro é feito a partir de um pedido do mecenas que deseja possuir a jovem criada, porém concorda em tê-la pintada em um quadro. Para pinta-lá com o brinco de pérola é necessário que sua orelha seja furada, devido ao fato de a personagem, até então, não possuir esta característica. Quem a fura é o próprio pintor, em uma cena sutil de atração entre os dois personagens, provocando no espectador-contemplador uma sensação de que tenha ocorrido um tipo de retirada da virgindade da criada Griet. A tensão sexual entre os dois personagens centrais sofre um processo de crescimento ao longo da filme, culminando neste último toque do quadro que dá nome ao filme: o brinco de pérola.

A presença da pérola não ocorre gratuitamente na composição desta figura, pois as jóias e em especial as pérolas eram objetos correntes nas pinturas de Vermeer no século XVII. A presença das “pérolas, ou colares de pérolas, têm carga simbólica negativa na crítica à vanitas” (SCHNEIDER, 2011, p. 56) ou à vaidade.

Segundo os valores religiosos do catolicismo, a vaidade era/é um pecado, algo não bem visto e que deveria/deve ser evitado. No contexto do filme, tanto o fato de Griet não ter orelha furada quanto o receio de utilizar a jóia de outra pessoa (especialmente, da esposa do pintor, sua patroa) é que a choca. É perceptível o potencial negativo que o brinco carrega: objeto de luxo desnecessário, que não condizia com as condições sociais da posição de Griet, mas sim de sua “senhora”.

Assim como Vermeer, o personagem do filme tem uma família católica e demonstra em seus quadros intenções moralizantes, com críticas aos pecados da vaidade, do luxo e da luxúria, do ponto de vista do catolicismo imperante na Holanda do século XVII, época vivida pelo pintor e retratada em seus quadros e no filme, como aparece no quadro de título homônimo ao filme, por meio do trabalho com a pérola.

No filme, quem fura a orelha de Griet é o pintor, em uma cena de atração entre os dois personagens. Atração física e artística. Sempre, sendo a criada vista como objeto – sexual e modelo a ser retratado – e o pintor como sujeito do /fazer/ – quem observa, quem pinta, quem fura a orelha, escolhe o ângulo, arruma a posição da cabeça, da boca,



enfim, do corpo de Griet, como se ela não fosse viva, mas sim o seu brinquedo, a sua boneca subserviente que, mesmo ao falar não, dadas as suas crenças e costumes, aceita que o pintor-patrão-amante fure, ele mesmo, a sua orelha para acrescentar um adorno (o brinco de pérola) em seu quadro. Tal cena sugere ao espectador-contemplador uma metáfora de iniciação sexual da criada, uma vez que a “virgindade” de sua orelha é rompida com a “penetração” de um brinco em sua orelha. No filme, em apenas uma delas (ainda que no livro, o pintor faça questão de que ela fure a própria orelha, por vontade própria, agindo sobre o seu próprio corpo, demonstrando a sua aceitação e submissão ao desejo do pintor e dela mesmo de ser “desvirginada”. O pintor impõe o furo nas duas orelhas mesmo uma delas não aparecendo no quadro, devido ao ângulo retratado, para dar, segundo sua concepção, maior efeito de verdade e realidade à cena pintada – mimetizada como fotografia do instante flagrado como “casual”).

Furar a orelha como símbolo de iniciação sexual de Griet confirma-se pela consumação literal do ato sexual vivido na cena seguinte por ela ao se entregar ao seu namorado açougueiro, ambos pertencentes a um mesmo grupo social – servil.

A tensão sexual entre os dois personagens centrais sofre um processo de crescimento ao longo do filme, que culmina no toque (várias vezes, o pintor toca a boca de Griet e o seu rosto, com o pretexto de prepará-los para serem retratados – o que também integra a concepção da produção do quadro; e, por fim, fura a sua orelha) e na construção do quadro (que, segundo a protagonista, captura a sua alma) título do filme: *Moça com brinco de pérola*.

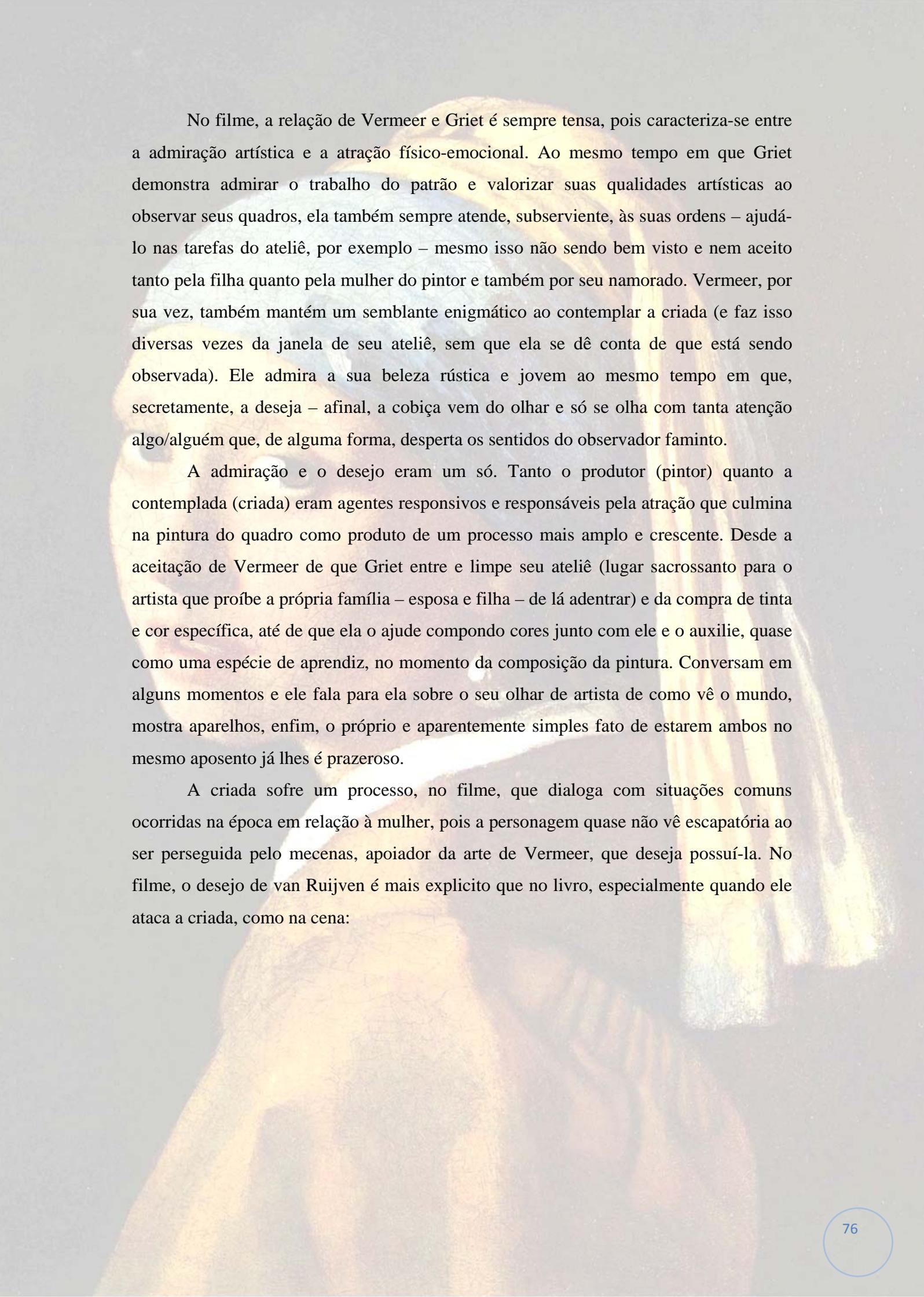


**Fig.19.** Quadro: *Moça com Brinco de Pérola*



**Fig.20.** Cena do filme.

Nas tomadas do filme que demonstram a construção do quadro em questão, todos os toques realizados por Vermeer em Griet configuram pequenos gestos que contribuem para que a expressão de Griet fique sensual e tentadora, bem como para a consumação do ato sexual realizado num outro nível no filme, transmutado pela arte.



No filme, a relação de Vermeer e Griet é sempre tensa, pois caracteriza-se entre a admiração artística e a atração físico-emocional. Ao mesmo tempo em que Griet demonstra admirar o trabalho do patrão e valorizar suas qualidades artísticas ao observar seus quadros, ela também sempre atende, subserviente, às suas ordens – ajudá-lo nas tarefas do ateliê, por exemplo – mesmo isso não sendo bem visto e nem aceito tanto pela filha quanto pela mulher do pintor e também por seu namorado. Vermeer, por sua vez, também mantém um semblante enigmático ao contemplar a criada (e faz isso diversas vezes da janela de seu ateliê, sem que ela se dê conta de que está sendo observada). Ele admira a sua beleza rústica e jovem ao mesmo tempo em que, secretamente, a deseja – afinal, a cobiça vem do olhar e só se olha com tanta atenção algo/alguém que, de alguma forma, desperta os sentidos do observador faminto.

A admiração e o desejo eram um só. Tanto o produtor (pintor) quanto a contemplada (criada) eram agentes responsivos e responsáveis pela atração que culmina na pintura do quadro como produto de um processo mais amplo e crescente. Desde a aceitação de Vermeer de que Griet entre e limpe seu ateliê (lugar sacrossanto para o artista que proíbe a própria família – esposa e filha – de lá adentrar) e da compra de tinta e cor específica, até de que ela o ajude compondo cores junto com ele e o auxilie, quase como uma espécie de aprendiz, no momento da composição da pintura. Conversam em alguns momentos e ele fala para ela sobre o seu olhar de artista de como vê o mundo, mostra aparelhos, enfim, o próprio e aparentemente simples fato de estarem ambos no mesmo aposento já lhes é prazeroso.

A criada sofre um processo, no filme, que dialoga com situações comuns ocorridas na época em relação à mulher, pois a personagem quase não vê escapatória ao ser perseguida pelo mecenas, apoiador da arte de Vermeer, que deseja possuí-la. No filme, o desejo de van Ruijven é mais explícito que no livro, especialmente quando ele ataca a criada, como na cena:



**Fig. 21** Cena em que Griet é atacada por van Ruijven.

Na cena acima, van Ruijven se aproveita de um momento em que a criada se encontra solitária e consegue deixá-la sem saída, pois Griet não tem força corporal para fugir do mecenas. No romance, as referências aos assédios também estão presentes:

*Às vezes ele me procurava, enquanto eu lavava ou passava roupas na lavanderia, ou trabalhava com Tanekee na cozinha. [...] Mas quando eu estivesse só (como muitas vezes ficava no pátio, pendurando roupas para tomarem um solzinho de inverso) ele entrava e, por trás de um lençol que eu tinha acabado de pendurar ou de uma das saias da minha patroa, ele passava a mão em mim. (CHEVALIER, 2009, p. 194)*

Os diálogos sobre a questão do papel de Griet no romance e no filme demonstram a posição da personagem, especialmente pelo cargo que exerce (criada): ela é sempre submissa em relação aos outros. Isso denota que a distribuição de poder entre os sujeitos envolvidos na trama se dá conforme a classe social e a função exercida na sociedade. Enquanto o mecenas almejava tê-la, Griet demonstra ter uma submissão ao pintor Vermeer e às suas (dela e de seus patrões) famílias por escolha própria, uma vez que se sente pertencente a elas. Esse sentimento de aprisionamento é ilustrado pela obra cinematográfica na cena que segue, em que a criada aparece emoldurada, enquadrada como objeto de arte. Todavia, um objeto vivo:



**Fig. 22** Cena do filme em que Griet é enquadrada presa dentro do cavalete do pintor.

A expressão da cena do filme que coloca a criada aprisionada à arte e ao pintor (mais tarde confirmada na cena em que ela se vê no quadro acabado e afirma “Você capturou a minha alma”) dialoga com o narrador do romance, que demonstra nutrir um sentimento diferenciado pelo patrão, em especial ao final da pintura do quadro em que aparecia: “Comecei a chorar em silêncio. Sem olhar para ele, entrei no quarto de despejo e tirei o turbante azul e amarelo. Esperei um instante, com os cabelos espalhados nos ombros, mas ele não veio. O quadro estava pronto, ele não me queria mais.” (CHEVALLIER, 2009, p. 216).

Na figura 19, o diálogo com a mercadorização da criada é flagrante, uma vez que o pintor só dispensa atenção a ela até conseguir utilizá-la, até quando ela lhe foi necessária como objeto (a ser) retratado. Assim, o enquadramento da personagem entre o cavalete do pintor é relevante, pois representa, de fato, o seu enquadramento social e passional. A cena acontece justamente no momento em que a esposa de Vermeer está prestes a descobrir que Griet posará para um quadro e que, para tal, ainda usufruirá de seu brinco de pérola. Esse descobrimento, por parte da esposa, é fator definitivo para a perda do emprego de Griet na casa de Vermeer, após o término da pintura do quadro encomendado pelo mecenas.

O quadro *Moça do Brinco de Pérola* aparece no romance de Chevalier por meio da descrição da personagem Griet, que na história, observa o quadro em construção:

O quadro era diferente de todos os outros. Era apenas eu, pincéis de pó-de-arroz para amenizar e distrair. Tinha me pintado com meus olhos bem abertos, a luz batendo no meu rosto com um lado na penumbra. Eu estava de azul, amarelo e pardo. O pano enrolado na minha cabeça não me deixava parecida comigo, mas com uma Griet de outra cidade, talvez até de outro país. O fundo era preto, fazendo com que eu ficasse muito só, embora estivesse, evidente, olhando para alguém. Parecia aguardar alguma coisa que não sabia se ia acontecer. (CHEVALIER, 2009, p. 197)

Essa descrição ocorre antes da decisão, na história, de se colocar o brinco de pérola. Como já dito, no filme, assim como no livro, a criada Griet não possui a orelha furada até o pedido/exigência de seu patrão para que essa jóia fosse utilizada, com o intuito de buscar um detalhe ausente, porém importante, para a composição arquitetônica da obra (pintura). O diálogo desse ato configura-se como um embate, pois a significação, no filme, do pintor furando a orelha de Griet (figura 20) é mais sugestiva que no romance, pois a metáfora remete mais explicitamente à representação de uma iniciação sexual submissa e passiva (dada a expressão de dor – a testa franzida – e a posição da cabeça da personagem, direcionada para baixo, olhando para o chão).



**Fig. 23** Cena do filme em que Vermeer fura a orelha de Griet com o brinco de pérola.

No romance, o fato da criada perfurar a própria orelha sozinha reforça a idéia de submissão da criada aos pedidos/ordens do patrão, ainda que também revele sua vontade de ser “penetrada”. Ostra que é. No livro, o procedimento solitário para a perfuração da orelha de Griet é descrito em detalhe, dada a sua importância:

Tirei a agulha da chama e deixei a ponta brilhante e vermelha mudar para laranja, depois preto. Quando me inclinei no espelho, olhei meu rosto um instante. À luz da vela, meus olhos estavam rasos d’água, brilhando de medo. Rápido, pensei. Não adianta adiar. Estiquei bem o lóbulo e, num só gesto, enfiei a agulha na carne. Sempre quis usar pérola, pensei, antes de desmaiar. (CHEVALIER, 2009, p. 108)

A figura de Vermeer é mais severo e exigente como patrão na trama do romance do que no filme. Essa é uma diferença de foco, o livro privilegia narrar a necessidade da jovem (como objeto vivo, contemplador-contemplado) para que a obra de arte se complete; enquanto o filme enfatiza a atração existente entre Vermeer e Griet para criar um efeito de duplo sentido à admiração despertada entre ambos.

O cinema, obra de arte massiva, ganha o público ao utilizar o momento de sofrimento e sacrifício da criada em se entregar corpo e alma (com consentimento e em silêncio) ao pintor e à pintura para alimentar o enigma que envolve o relacionamento (amoroso e mimético) entre os dois. Essa entrega, representação representada viva, em movimento (literalmente, o quadro ganha vida e salta da tela da pintura para as páginas do livro e, depois, ganha tridimensionalidade no filme – o que dialoga com *O retrato de Dorian Gray* num outro sentido), também remete o expectador que conheça um pouco sobre pintura ao quadro *Las Meninas*, de Velásquez, uma vez que a pintura ganha vida e, de representação passa a representar, simbolizando que a obra ao mesmo tempo em que é objeto de contemplação também contempla. Essa leitura, de uma outra maneira, pode ser feita aqui em *Moça com brinco de pérola*, principalmente ao se considerar a manifestação dialógica entre gêneros (pintura, romance e filme) pelos quais a obra passa. Contemplador e contemplado são, ambos, produtores, pois sujeitos dialógicos agentes, uma vez que o silêncio, o consentimento, constitui-se como resposta.

Segundo Fiorin (2006), os diálogos ocorrem, na episteme bakhtiniana, entre enunciados, entre sujeitos e entre sujeitos enunciados. No caso aqui analisado, ocorrem essas três manifestações dialógicas e, mais, elas se expressam por meio da responsividade entre os gêneros nos quais ela se concretiza como enunciação enunciada.

Cada relação dialógica entre quadro e cena do filme ou trecho do romance e momento da obra cinematográfica traz significações responsivas singulares para a interação entre os sujeitos da obra. Ao longo do filme também se encontram diálogos com o livro de título homônimo, no qual foi baseado. Alguns desses diálogos se encontram marcados no filme e podem ser facilmente percebidos por aqueles que fizeram a leitura da obra. No livro, escrito em primeira pessoa, do ponto de vista da criada (Griet), uma estrela no chão da cidade de Delft (Holanda) é descrita como um local por onde a garota sempre passava e sob o qual sempre parava a caminhada que estava fazendo, como demonstramos no seguinte trecho: “Andei até o centro da praça. Lá, as pedras foram colocadas formando uma estrela de oito pontas dentro de um círculo. Cada ponta indicava uma parte de Delft.” (CHEVALIER, 2009, p. 19). No filme, podemos observar a cena descrita:



**Fig. 24:** Cena do filme onde a estrela do chão aparece.

A estrela do chão sobre a qual Griet se encontra nesta cena é importante na trama do livro, pois quando a criada deixa a casa do pintor, no caminho, passa por esta figura no chão e descreve-a como ponto de decisão dos possíveis rumos da sua vida:

Cheguei ao centro da praça e parei no círculo de ladrilhos com a estrela de oito pontas no meio. Cada ponta mostrava uma direção que eu poderia tomar [...] Fiquei no círculo, dando voltas enquanto pensava. Tomei a decisão que tinha de tomar, coloquei os pés na ponta da estrela e fui para onde indicava, com passo firme. (CHEVALIER, 2009, p. 222)

Os gêneros cinema, pintura e romance também dialogam simultaneamente em alguns momentos do filme. Essa intergenericidade acontece no momento em que o romance de Chevalier descreve um dos quadros existentes de Vermeer que, por sua vez, também é retratado em uma cena do filme. O trecho do livro demonstra a descrição pessoal da protagonista em relação ao quadro, ao mesmo tempo em que dialoga com um quadro real de um sujeito que existiu e que se tornou inspiração e referência para uma cena do filme em que o quadro também é observado pela criada Griet:

– Está de frente para nós, mas olha a janela, à direita dela. Usa um corpete amarelo e preto, de seda e veludo, uma saia azul-escura e uma touca branca com as duas pontas soltas. [...] – Segura a alça de um jarro de estanho que está sobre a mesa, parece que ia jogar a água dele pela janela, mas parou no meio e está pensado ou olhando para alguma coisa na rua. (CHEVALIER, 2009, p. 96)



**Fig. 25:** Quadro: Mulher com Jarro de Água, c. 1664-65



**Fig. 26:** Cena do filme onde o quadro aparece.

Os diálogos entre o filme e o romance de Chevalier se encontram também na parte estrutural das obras, ou seja, a arquitetônica de cada gênero específico (transitando entre pintura, cinema e romance) dialoga com outros gêneros aos quais faz referência, de maneira explícita ou implícita. No romance *Moça com Brinco de Pérola*, como dissemos, a história é narrada em primeira pessoa, do ponto de vista da criada, Griet. No filme de Peter Webber, por sua vez, toda a expressão da personagem principal e contato com seus pensamentos particulares não ocorre como no livro (por meio da narrativa em primeira pessoa), mas sim nos gestos, olhares e expressividade facial da personagem de Griet, que na obra cinematográfica tem pouquíssimas falas. Sua comunicação se dá, portanto, no gênero cinema, de maneira sutil e delicada, sendo por vezes um movimento ou um observar que comunicam o interior da personagem.

## Últimos retoques

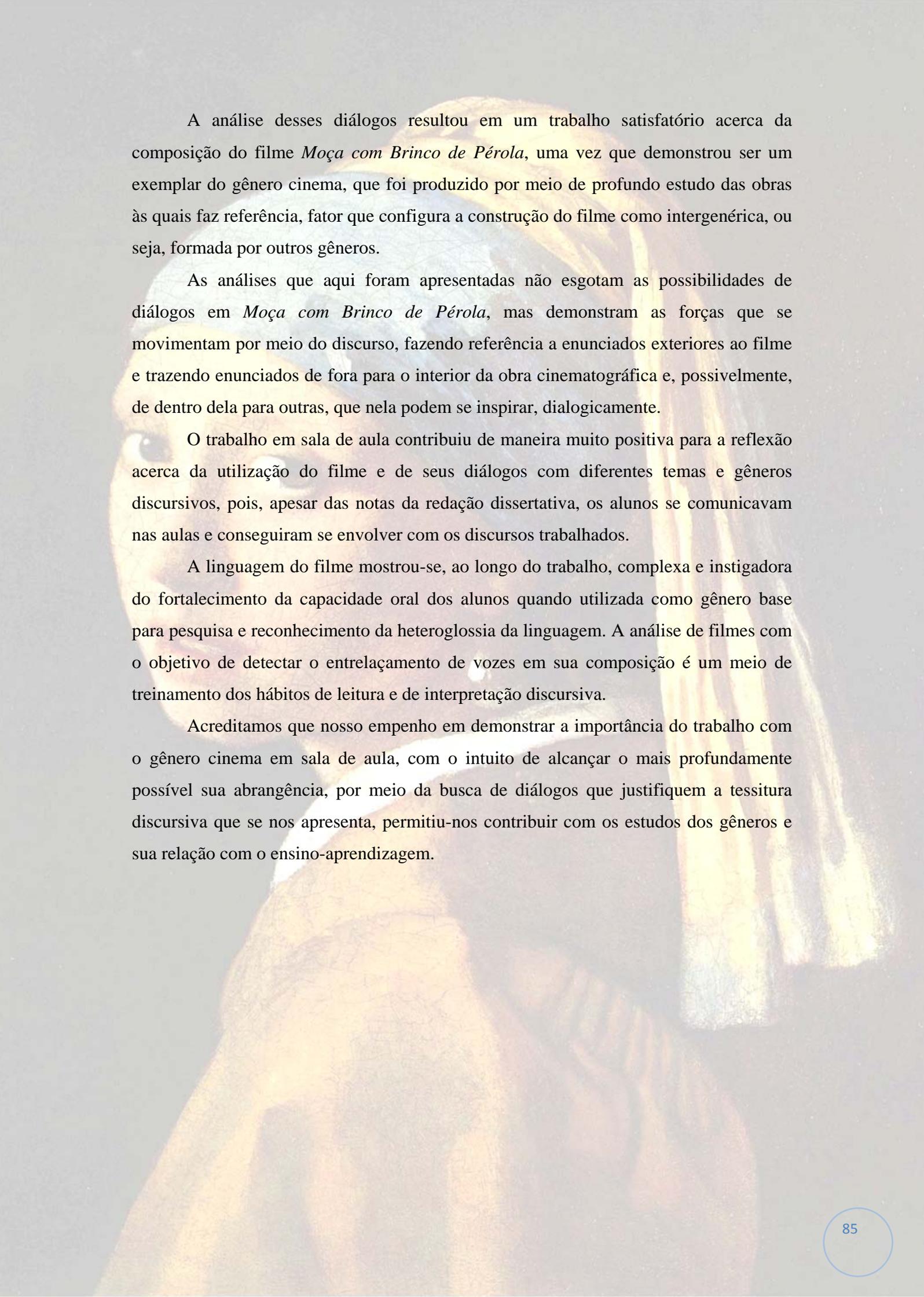
A pesquisa ao longo de seu primeiro semestre resultou em discussões teóricas produtivas e um maior entendimento dos conceitos estudados assim como possibilitou o reconhecimento de diálogos no *corpus* escolhido.

Os estudos e a pesquisa do *corpus* foram, ao longo desse primeiro momento, explorados por meio de apresentações em congressos e seminários, tanto no formato de painel como na apresentação de comunicação. O primeiro Congresso no qual a pesquisa foi trabalhada aconteceu na cidade de Assis e se tratou de um evento internacional: o ICITED (Congresso Internacional do Texto e Discurso). O segundo local no qual o projeto foi apresentado necessitou de um maior deslocamento geográfico por parte das pesquisadoras, pois aconteceu na cidade de Catalão, Goiás, em que o II SINALEL foi efetuado. O último evento do semestre para o qual se elaborou uma apresentação foi o seminário do GEL, que aconteceu na cidade de Bauru.

No segundo semestre da pesquisa, participei do XXIII Congresso de Iniciação Científica da UNESP (CIC) com apresentação de comunicação, assim como tive um capítulo de livro publicado ao me apresentar no I Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBa). Um artigo também foi encaminhado para a revista *NOME – Revista de Letras e* encontra-se em fase de análise.

Os estudos desenvolvidos ao longo da pesquisa possibilitaram a elaboração do meu projeto de mestrado, que se propõe a pesquisar um outro filme, na mesma área deste trabalho. A partir da pesquisa aqui desenvolvida por meio do cinema, diálogos e gêneros do discurso, no meu projeto “No universo do discurso, intergenericidade no cinema musical: análise dialógica de *Across the Universe*” optei por continuar com um *corpus* ligado ao gênero cinema, porém, dessa vez, no interior deste próprio gênero, um específico, o filme musical. As provas para o mestrado em Linguística e Língua Portuguesa ocorreram no mês de Novembro e o resultado já foi divulgado. Eu obtive aprovação e em 2012 já inicio meu mestrado.

A pesquisa possibilitou o estudo do gênero cinema em sua arquitetônica, de maneira a tornar-se perceptível a presença de outros gêneros inseridos na constituição do gênero cinema e, em especial, em *Moça com Brinco de Pérola*. Todo discurso é dialógico, conforme os estudos do Círculo aqui discutidos, e o *corpus*, por sua vez, dialoga com outros gêneros aos quais faz referência, como o romance de Tracy Chevalier, a vida e a obra do pintor Vermeer.



A análise desses diálogos resultou em um trabalho satisfatório acerca da composição do filme *Moça com Brinco de Pérola*, uma vez que demonstrou ser um exemplar do gênero cinema, que foi produzido por meio de profundo estudo das obras às quais faz referência, fator que configura a construção do filme como intergenérica, ou seja, formada por outros gêneros.

As análises que aqui foram apresentadas não esgotam as possibilidades de diálogos em *Moça com Brinco de Pérola*, mas demonstram as forças que se movimentam por meio do discurso, fazendo referência a enunciados exteriores ao filme e trazendo enunciados de fora para o interior da obra cinematográfica e, possivelmente, de dentro dela para outras, que nela podem se inspirar, dialogicamente.

O trabalho em sala de aula contribuiu de maneira muito positiva para a reflexão acerca da utilização do filme e de seus diálogos com diferentes temas e gêneros discursivos, pois, apesar das notas da redação dissertativa, os alunos se comunicavam nas aulas e conseguiram se envolver com os discursos trabalhados.

A linguagem do filme mostrou-se, ao longo do trabalho, complexa e instigadora do fortalecimento da capacidade oral dos alunos quando utilizada como gênero base para pesquisa e reconhecimento da heteroglossia da linguagem. A análise de filmes com o objetivo de detectar o entrelaçamento de vozes em sua composição é um meio de treinamento dos hábitos de leitura e de interpretação discursiva.

Acreditamos que nosso empenho em demonstrar a importância do trabalho com o gênero cinema em sala de aula, com o intuito de alcançar o mais profundamente possível sua abrangência, por meio da busca de diálogos que justifiquem a tessitura discursiva que se nos apresenta, permitiu-nos contribuir com os estudos dos gêneros e sua relação com o ensino-aprendizagem.

## Bibliografia

- AMORIM, M. “Cronótopo e exotopia”. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. “A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica”. In FREITAS, M. T. et al. *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, M.M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. M. (MEDVEDEV). *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza, 1994.
- BAKHTIN, M. M. (1929). *Problemas da Poética de Dostoievski*. São Paulo: Forense, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. (Edição traduzida a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: UNESP, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BALEIRO, Zeca. CAPINAN. *Eu Despedi o Meu Patrão*. PetShopMundoCão. São Paulo: MZA/ abril Music, 2002.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin – Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. Interação, Gênero e Estilo. In PRETI, D. *Interação na Fala e na Escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 125-157.
- \_\_\_\_\_. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In ROJO, R.

(Org.). *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas, 2000, v. 1, p. 13-23.

\_\_\_\_\_. e ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas associadas, 2001.

BRANDÃO, H.N. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

CHEVALIER, TRACY. *Moça com Brinco de Pérola*. Trad. Beatriz Horta. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COUTO, J. G. [et al.] (Orgs.). *Lições com cinema*. (Coletânea). Vol. 2. São Paulo: FDE, 1994.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EMERSON, C. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FALCÃO, A. R. [et al.] (Orgs.). *Lições com cinema*. (Coletânea). Vol. 4. São Paulo: FDE, 1996.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Em busca dos sentidos – Estudos Discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, M. T. A.; Jobim e Souza, S. e Kramer, S. (Orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

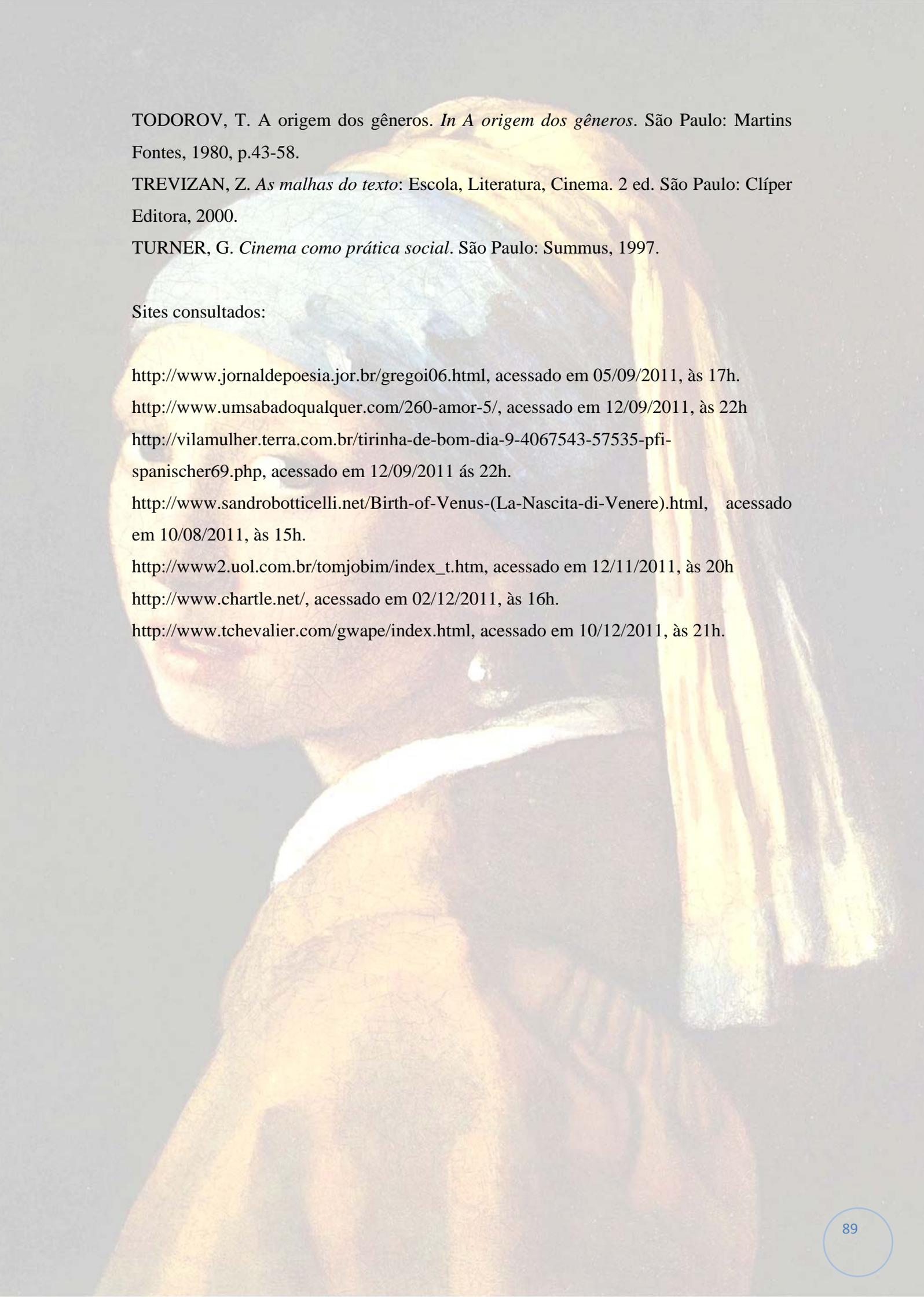
\_\_\_\_\_. “Sobre a questão do sujeito”. PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). “Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável”. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRISTEVA, J. “Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman”. *Critique. Revue générale de publications*. Paris, v. 29, fascículo 239, abr. 1967, pp. 438-465.

MACHADO, I. A. Gêneros Discursivos. In BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

- \_\_\_\_\_. *O romance e a voz – A prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Imago/FAPESP, 1995.
- MARCHEZAN, R. C. “Diálogo”. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Edusp, 2008.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PAULA, L. *Ao Encontro do (En) Canto dos Paralamas do Sucesso*. Dissertação de Mestrado financiada pela CAPES, desenvolvida na UNESP – CAr. Orientação da Profa. Dra. Renata Maria Facuri Coelho Marchezan. Araraquara: Mimeo, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O SLA Funk de Fernanda Abreu*. Tese de Doutorado desenvolvida na UNESP – CAr. Orientação da Profa. Dra. Renata Maria Facuri Coelho Marchezan. Araraquara: Mimeo, 2007.
- PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). “Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável”. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- \_\_\_\_\_. “Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis”. Volume 2. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- PAULA, L.; FIGUEIREDO, M. H. de F; PAULA, S. L. “O marxismo no/do Círculo de Bakhtin”. No prelo (Mimeo).
- ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In B. Brait (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil – História e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001.
- SCHNEIDER, N. Vermeer. Portugal: Taschen, 2011.
- SEU JORGE. *Samba Rock*. América Brasil: o Disco - Edição Especial. Rio de Janeiro: Emi Music, 2008.
- SOBRAL, A. U. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005. (Mimeo).
- STAM, R. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas: Papyrus, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992 (Série Temas, Vol. 20).



TODOROV, T. A origem dos gêneros. *In A origem dos gêneros*. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p.43-58.

TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: Escola, Literatura, Cinema*. 2 ed. São Paulo: Clíper Editora, 2000.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

Sites consultados:

<http://www.jornaldepoesia.jor.br/gregoi06.html>, acessado em 05/09/2011, às 17h.

<http://www.umsabadoqualquer.com/260-amor-5/>, acessado em 12/09/2011, às 22h

<http://vilamulher.terra.com.br/tirinha-de-bom-dia-9-4067543-57535-pfi-spanischer69.php>, acessado em 12/09/2011 às 22h.

[http://www.sandrobotticelli.net/Birth-of-Venus-\(La-Nascita-di-Venere\).html](http://www.sandrobotticelli.net/Birth-of-Venus-(La-Nascita-di-Venere).html), acessado em 10/08/2011, às 15h.

[http://www2.uol.com.br/tomjobim/index\\_t.htm](http://www2.uol.com.br/tomjobim/index_t.htm), acessado em 12/11/2011, às 20h

<http://www.chartle.net/>, acessado em 02/12/2011, às 16h.

<http://www.tchevalier.com/gwape/index.html>, acessado em 10/12/2011, às 21h.