



## **ENTRE LUZ E FUSCO<sup>1</sup>: A APROPRIAÇÃO DE CAPITU COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E CULTURAL**

Ana Paula Heck<sup>2</sup>

**RESUMO:** Ao considerar que na modernidade o impacto do audiovisual na sociedade implica em transformações profundas no comportamento, no modo de ver e conviver dos indivíduos, o presente trabalho propõe uma discussão acerca dos bens simbólicos produzidos pela televisão, colocando em xeque sua relação com a dimensão educativa. Apesar das inúmeras críticas, tal dimensão está presente nos meios, estes são espaços informais de ensino que vêm se expandindo cada dia e contribuindo para os processos de aprendizagem. A sociedade atual traz à educação o desafio de traçar rumos produtivos na parceria entre escola e o meio cultural que cerca os indivíduos, assim torna-se necessário pensar o espaço que a mídia ocupa no processo de aprendizagem. De tal modo, este estudo propõe uma discussão dos Estudos Culturais à Pedagogia da imagem, transcorrendo os caminhos da Educomunicação. Para isso, foram elencadas as produções do Projeto Quadrante, série de transposições de textos literários para a televisão, que a partir de 2007 inaugurou um novo patamar nas produções televisivas. Neste estudo, a análise será feita a partir da segunda adaptação do Projeto Quadrante, a minissérie Capitu, veiculada em dezembro de 2008 pela Rede Globo de Televisão. O intuito é explorar as possibilidades e limites da transposição, que serve como representação de uma cultura em hibridação e da educação a partir das imagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capitu; Estudos Culturais; Pedagogia da Imagem; Educação; Educomunicação.

**ABSTRACT:** Considering that actually the audiovisual's impact on the society implies profound changes in behavior, in the way of seeing and living of individuals, this paper proposes a discussion of symbolic products made by television, opposing its relationship with the educational dimension. Eventought many criticisms, this dimension is present in the media, these are informal educational spaces that are expanding every day and contributing to the learning processes. Modern society brings to education the challenge of tracing paths productive partnership between the school and the cultural milieu that surrounds individuals, so it becomes necessary to think about the space that holds the media in the learning process. As such, this study proposes a discussion of the Cultural Studies with the perspective of Image's Pedagogy, spending the paths of Educommunication. For this, were listed the product of Projeto Quadrante, a series of transpositions of literary texts for television, which from 2007 inaugurated a new level in television productions. In this study, the analysis will be made from the second adaptation f Projeto Quadrante, the miniseriies Capitu, aired in December 2008 by Rede Globo. The aim is to explore the possibilities and limits of

---

<sup>1</sup> Título do Cap. XLII do livro Dom Casmurro de Machado de Assis, obra tema da minissérie Capitu, objeto empírico desta pesquisa.

<sup>2</sup> Publicitária, especialista em fotografia e discente do Programa de Mestrado em Comunicação da UFPR sob a orientação da Profª. Dra. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa. anapaulaheck@gmail.com

transposition, which serves as a representation of a culture and education in hybridization, and the education's perspective from the images.

**KEY-WORDS:** Capitu; Cultural Studies; Image's Pedagogy; Education; Educomunicação

## **1 UMA IDEIA E UM ESCRÚPILO<sup>3</sup> (A TÍTULO DE INTRODUÇÃO)**

Na América Latina, a “visualidade eletrônica passou a fazer parte constitutiva da visibilidade cultural” (REY; MARTÍN-BARBERO, 2004, p.19), as informações e a forma de ver o mundo predominante no Brasil provêm fundamentalmente da televisão, proporcionando aos indivíduos informações, valores, saberes, outros modos de ler e perceber em um cotidiano extremamente mediatizado.

Como aponta o pesquisador Eugênio Bucci (2004) talvez hoje não exista mais a possibilidade de pensar o Brasil sem a televisão. Assim, esta se torna experiência comunicativa e cultural para os indivíduos, que estão imersos numa hegemonia audiovisual. Com o acelerado crescimento dos meios de comunicação, a imagem alcança o patamar de narratividade cultural ampliada, portanto, as imagens “intensificaram a sua capacidade de transitar valores, conceitos, informações e conhecimentos tendo reflexos sobre diversas instancias sociais, particularmente, a escola. (CITELLI, 2006, p.19).

Fica evidente a importância da imagem, do audiovisual na construção social da realidade no Brasil. De tal modo, é necessário considerar que a televisão desempenha indiretamente um papel educacional relevante em nossa sociedade, ela “erode seriamente a autoridade da escola como única instância legítima de transmissão dos saberes” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.287). Através de sua capacidade de articular, superpor e combinar diferentes linguagens, os meios audiovisuais transformam a sensibilidade dos indivíduos através de uma experiência comunicacional híbrida, reunindo texto, imagens e som.

## **2 OS DESCOMPASSOS DA EDUCAÇÃO**

---

<sup>3</sup> Título do Cap. LXIV do livro Dom Casmurro.

A hegemonia audiovisual estabelece à escola inúmeros desafios. A sociedade exige à educação uma nova postura que desvincule o ensino dos moldes tradicionais e se adeque ao novo cotidiano dos jovens, cercado das novas tecnologias de informação e das novas linguagens. Para isso, deve-se construir um caminho para a prática docente com base na liberdade e no diálogo, a partir de um “agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturais de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade” (FREIRE, 2003, p. 99).

Pierre Bourdieu em sua obra *Propostas para o Ensino do Futuro* (1987) já insere a proposta da utilização de vídeos no ensino, mas é necessário que estas ultrapassem a “pedagogia do transporte”<sup>4</sup> como coloca Jacquinet (1997, p.18): quando estas são utilizadas como mero suporte tecnológico sem maiores exigências formais.

A inteligência das imagens não se reduz ao modelo narrativo hegemônico comumente adotado nas escolas e que, uma vez abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo. O trabalho do filme, o filme como local de trabalho, local de realização do ato criador do homem e, portanto, de transformação do mundo: essa parece ser a pedagogia essencial da imagem. A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca (LEANDRO, 2001, p.31)

A imagem tem sido assimilada pelas escolas, mas sem a contrapartida de uma reflexão teórica e uma práxis adequada. Ao informar, as imagens suscitam a reflexão estimulando intelectualmente os indivíduos através da forma e do estilo. Jacquinet afirma também que “o analfabetismo audiovisual continua a ser a coisa mais partilhada do mundo” (2006, p.27), e que o importante não é consumir o produto, mas “utilizar a estrutura da mensagem audiovisual para ensinar, no sentido em que o construtivismo operatório o entende” (p. 99), propondo uma Pedagogia da Imagem. Assim, a leitura da mensagem fílmica-didática “faz-se não só por referência ao mundo que ele apresenta, mas também por referência a um horizonte pedagógico simultaneamente definido pelo universo do especialista e pelo universo da turma. (JACQUINOT-DELAUNAY, 2006: 52).

Quando se coloca a questão educativa neste trabalho, não está relacionado propriamente com a veiculação desta obra em sala de aula, mas à capacidade de um meio

---

<sup>4</sup> De acordo com Jacquinet (p.18) a pedagogia do transporte se limita a traduzir para imagens um conteúdo pedagógico reificado, a pedagogia da mensagem a passar.

como a televisão de educar através de seus produtos, no que Jacquinot (2006, p.23) define como autodidática:

É importante encarar a utilização do documento audiovisual fora do contexto educacional clássico, no qual vem reforçar a situação magistral: as práticas autodidáticas e os sistemas de ensino à distância obrigam a colocar à tónica, mas na atividade daquele que aprende do que na atividade daquele que ensina. Dito por outras palavras, se é verdade que o visionamento do documento audiovisual não resume a atividade didática, este pode ser um ato didático. A questão está em saber-se se o é, nos documentos existentes e como poderia sê-lo melhor. (*ibid*, p.23)

Assim, a “análise estrutural não permite ainda avaliar a sua eficácia didática do ponto de vista do sujeito que apreende [...] isto permite preparar-se melhor, e até de se preparar de outro modo. É pelo menos o que justifica nosso empreendimento” (*ibid*, p.22). A hipótese deste centra-se em:

Passar da intenção didática “traduzida” por um filme, a um ato didático, suscitado pelo trabalho de escrita do filme, tal poderia modificar o processo de aprendizagem daquele que aprende através do filme, ao substituir um produto de consumo por um trabalho a ser produzido pelo leitor e que tenha em consideração a especificidade do meio de expressão. (*ibid*, p.18)

Portanto, propõe-se uma análise que vá além do conteúdo do audiovisual, do assunto, neste caso a obra Dom Casmurro, mas ir, além disso, “a forma dada a esse tecido semântico pelo modo de expressão, aí onde a intenção didática encontra o modo de expressão fílmico” (*ibid*, p.33), pois a operação de escrita do audiovisual pode modificar a forma do conteúdo didático e servir outro modelo didático. A intenção aqui está centrada na maneira como se organizam os diferentes elementos visuais e sonoros em relação a esta intenção propriamente didática, e como o fazem.

Assim, a Pedagogia da Imagem se dá em conjunto com o referencial ideológico de Paulo Freire, centrando a prática educativa em sujeitos ativos que constroem o conhecimento juntos, promovendo a pedagogia libertadora. Ao analisar este panorama, expõem-se as criações do Projeto Quadrante, que a partir de 2007 inaugurou um novo patamar nas produções da Rede Globo de Televisão. O diretor explica o projeto como uma tentativa e um desejo de reencontrar e contar o país, além de ser uma declaração de amor à literatura, com o intuito de propor uma reflexão sobre a cultura, mapeando o imaginário nacional. Sendo este,

uma “tentativa de um modelo de comunicação, mas também de educação, onde a ética e a estética andam juntas.”<sup>5</sup>.

A literatura, assim como telenovelas ou minisséries, abordam o meio social, o familiar, o histórico. o concreto das relações humanas e a cultura, o que nos ajuda a entender a complexidade do ser humano, pois a vida não é aprendida somente nas ciências formais. Em seu livro *Reforma de Pensamento* (2001) Morin trata da literatura e afirma que esta é útil para entender a complexidade da *condição humana* (p.91). Coloca que “a metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre realidades muito distantes e diferentes que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta” (p.92) e que isso supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Tratando-se da adaptação de um clássico da literatura brasileira, *Capitu* emerge como fonte de compreensão da condição humana.

Por se tratar de um produto midiático, cabe apontar que, de acordo com Lipovetsky (1989, p.225), “o consumo midiático não é o coveiro da razão, o espetacular não abole a formação da opinião crítica, o show da informação prossegue a trajetória das Luzes”. O autor destaca a importância da comunicação de massa para a mudança de comportamentos e levanta críticas à ideia de passividade. Ele defende que a mídia prossegue a trajetória do Iluminismo, sendo mais um meio de socialização dos indivíduos, juntamente com a escola e a família, como mais um meio de transmissão do saber. Além disso, “a racionalidade que inaugura o pensamento ilustrado se condensa inteira nesse circuito e na contradição que encobre: está contra a tirania em nome da vontade popular, mas está contra o povo em nome da razão” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.34).

Canclini coloca que “mais que uma substituição absoluta da vida urbana pelos meios audiovisuais, percebo um jogo de ecos. A publicidade comercial e os lemas políticos que vemos na televisão são os que reencontramos nas ruas, e vice-versa” (2003, p.290). O autor alega que estes novos recursos não são neutros, que sua inovação implica em mudanças culturais, mas que os indivíduos que é que lhes conferem o significado final (p.307).

Martín-Barbero (2009) aponta que os sujeitos sociais são fundamentais para o entendimento da comunicação massiva e da cultura contemporânea, pois não são passivos, mas estão em constante relação com os meios e mediações. Estas que não são somente os

---

<sup>5</sup> Fragmentos retirados do caderno de anotações do diretor Luiz Fernando Carvalho, entre os meses de Junho e Dezembro de 2006. Taperoá - Sertão da Paraíba, disponível no site do projeto Quadrante. Disponível em <<http://quadrante.globo.com/>>. Acesso em: 22 de junho de 2012, às 17h30min.



processos de recepção, mas entidades como a escola, a igreja, a comunidade, indivíduos, grupos populares, produtores da indústria cultural etc. A partir disso, os indivíduos dão novos significados ao que lhes é colocado pelos meios, ressignificando as mensagens emitidas.

O autor propõe deslocar o debate dos meios às mediações, visando centrar o debate no processo comunicativo e não nos meios em si, rompe com a abordagem instrumentalista e propõe estudar os processos de comunicação, suas complexidades e contextos. Comenta que na “redefinição da cultura, é fundamental a *compreensão de sua natureza comunicativa*. Isto é, seu caráter de produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador, mas também um produtor” (1997, p. 299).

As contribuições de Martín-Barbero não se restringem à Teoria das Mediações, em sua obra *Ofício de Cartógrafo* (2002) aponta os descompassos na educação, em que a universalização da escolaridade básica não foi cumprida na América Latina, e a produção em ciência e tecnologia é incipiente frente a outros países, ele critica a privatização do ensino centralizado na individualização e os modelos de comunicação que subjazem à educação. O autor aponta que “a escola encarna e prolonga, como nenhuma outra instituição, o regime do saber que institui a comunicação do texto impresso” (p.336), e objurga sua desconfiança com a imagem e conferindo a esta a culpa da crise da leitura que impedem tal instituição de “interatuar com o mundo do saber disseminado na multiplicidade dos meios de comunicação a partir de uma concepção pré-moderna da tecnologia, que não pode ser vista senão algo exterior à cultura, “desumanizadora”.

Nesta relação entre comunicação e educação, Martín-Barbero afirma que a última fica sempre reduzida a instrumento, não pensando no que seria estratégico considerar: o entorno educacional difuso e descentrado em que os sujeitos estão imersos. O desafio mais profundo que a comunicação impõe à educação é a diversificação e modos de difusão do saber.

Cada dia mais estudantes testemunham uma simultânea mas desconcertante experiência: a de reconhecer como o professor sabe bem sua lição, e ao mesmo tempo o embaraço cotidiano de constatar que esses conhecimentos se encontram seriamente defasados do saber e linguagens que – sobre biologia, física, filosofia ou geografia – circulam por fora dela. E, diante de um aluno cujo ambiente comunicativo o “empanturra” cotidianamente desses outros saberes-mosaicos que, na forma de informação, circulam pela sociedade, a reação da escola é quase sempre de entrincheiramento em seu próprio discurso: qualquer outro é sentido pelo sistema escolar como um atentado a sua autoridade. (*ibid* p.340)



Tal pensamento de Martín-Barbero traz à tona a esquizofrenia entre o modelo de comunicação de uma sociedade organizada em torno da informação e o modelo hegemônico de comunicação do sistema educativo. “A atitude defensiva limita-se a identificar o melhor do modelo pedagógico tradicional com o livro e anatematizar o mundo audiovisual como o mundo da frivolidade, da alienação e manipulação” (*ibid*, p.341-342). Isso posto, revela-se que a leitura e a escrita estão sendo a antítese de uma atividade criativa e prazerosa, mas obrigatória e tediosa, desconectadas das dimensões-chave da vida dos jovens.

O autor ainda considera a insegurança dos professores frente à imagem, cujas linguagens são amplamente mais dominadas pelos alunos, e diante disso “o professor só sabe reagir desautorizando os saberes que passam pela imagem” (*ibid* p.343), levando a escola a desconhecer tudo que de cultura possui, neste caso o mundo das imagens. Mas isso não significa a deslegitimação da cultura letrada, mas uma limitação na sua intenção de ser a única cultura digna e o eixo cultural da atual sociedade.

O livro continua e continuará sendo a chave da primeira alfabetização, essa que em lugar de se fechar sobre a cultura letrada deve hoje estabelecer as bases para a segunda alfabetização que nos abre para as múltiplas escritas que hoje confrontam o mundo do audiovisual e da informática. Estamos diante de uma mudança dos protocolos e processos de leitura, mas isso não significa, não pode significar, a simples substituição de uma forma de ler por outra e sim a complexa articulação de uma e outra [...] estão exigindo a construção de cidadãos que saibam ler hoje tanto jornais como telejornais, videogames, videoclipe e hipertextos” (*ibid* p.344-345)

De acordo com Orozco, “existe uma percepção errônea e generalizada, principalmente nos países da América Latina, sobretudo dos professores de ensino básico e médio, que os meios de informação servem apenas para distrair, divertir e informar” (2002, p.11). E afirma que “ainda faltam iniciativas públicas, privadas e individuais que corrijam essa distorção e ampliem definitivamente a inserção das novas tecnologias em sala de aula” (*ibid*, p.11).

Atualmente, “devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino”. (TEIXEIRA E FONTES *apud* PINTO, 2005, p.1). Desta maneira, podemos considerar os meios como um espaço de ensino, pois a aprendizagem também se dá por meio de experiências diárias em que as mediações, “os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola,



a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.” (GOHN, 2006, p.26). Interferem na recepção da mensagem. Cabe apontar que:

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. (AFONSO, 1989, p.78)

Paulo Freire aponta que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1988, p.69). Percebe-se que a (inter) relação entre comunicação e educação ganha campo com o desenvolvimento da sociedade midiática que desloca a escola como fonte privilegiada do conhecimento. Estes espaços informais de ensino se expandem a cada dia e contribuem para os processos de aprendizagem. A sociedade atual traz à educação o desafio de traçar rumos produtivos na parceria entre escola e o meio cultural que cerca os indivíduos, assim torna-se necessário pensar o espaço que a mídia ocupa no processo de aprendizagem. Contudo, é necessário ultrapassar a antiga discussão sobre a pertinência de sua inserção no cotidiano da escola e seus possíveis malefícios e partir para a análise de suas possibilidades de utilização. É necessário considerar que a imagem faz pensar, o que lhe confere uma faceta pedagógica.

Tais atributos deram vazão à emergência de um novo paradigma no estudo da relação supracitada, que nos últimos anos culminou no conceito de Educomunicação<sup>6</sup>:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos. (SOARES, 2002, p.115)

Essa inter-relação se dá a partir de um substrato comum que é a ação comunicativa no espaço educativo. Este novo campo é caracterizado por criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos. Diferente de autores como Martín-Barbero “que emprega o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das

---

<sup>6</sup> O termo Educomunicação foi usado pela UNESCO na década de 80 como sinônimo de *Media Education* (educação para a recepção crítica dos meios de comunicação) para tratar do esforço da educação sobre os efeitos dos meios de comunicação massivos em crianças e jovens. Tal termo foi ressemantizado através de uma pesquisa de dois anos (1997, 1998) realizada pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP em parceria com a UNIFACS da Bahia, com especialistas de toda América Latina que a inter-relação Comunicação e Educação se afigura como novo campo de intervenção social específico. (SOARES, 2011)



tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados” (SOARES, p.44), tal análise não está centrada apenas nas máquinas ou meios, mas por linguagens, saberes e pela hegemonia da linguagem audiovisual que desordenam e remodelam as formas de aquisição do saber e do conhecimento.

No caso da Educomunicação o termo é utilizado para tratar um ideal de relações coletivas construído em um determinado espaço, que decorre de uma decisão estratégica de favorecimento do diálogo social, levando em conta também as potencialidades dos meios e de suas tecnologias (SOARES, 2011). Mas é necessário atentar para que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre indivíduos e seus grupos bem como do acesso e do bom uso das tecnologias. Em suma, a Educomunicação fala de relacionamento, liderança, diálogo social, formação de indivíduos críticos e ativos frente aos processos comunicativos e produtos midiáticos.

### **3 AS CURIOSIDADES DE CAPITU**

Capitu é uma aproximação<sup>7</sup> do romance Dom Casmurro de Machado de Assis publicado em 1899, considerado um clássico da literatura brasileira. Exibida em dezembro de 2008, composta por cinco capítulos, a minissérie utilizou diversas vertentes da arte como a ópera, o teatro, o cinema mudo. Sua estrutura segue a premissa que o próprio narrador coloca no livro em questão, “a vida é uma ópera” (ASSIS, 1989, p.12), onde nada não é literal, como o escritor lembra seu leitor a cada página de que ele lê ficção e não a verdade. Nesta aproximação a estrutura narrativa literária foi mantida, sendo absolutamente fiel ao texto, a forma e conteúdo machadiano, mantendo os diálogos e as divisões dos capítulos.

Neste rejuvenescimento, o diretor alega que uma de suas preocupações foi desfazer o preconceito dos jovens com Machado, muitas vezes pela obrigação da primeira leitura colegial<sup>8</sup>, e ao reafirmá-lo de forma atraente para estes, inserindo elementos do seu dia-a-dia e

---

<sup>7</sup> O Diretor Luiz Fernando Carvalho afirma no livro Capitu publicado em 2008, que “não acredita em adaptações, que estas sempre são de alguma forma um achatamento da obra e um assassinato do texto original” (p.75), e define o trabalho feito na minissérie como uma aproximação.

<sup>8</sup> Dom Casmurro está presente nos estudos de literatura na educação brasileira e há quatro anos faz parte da lista de obras literárias dos vestibulares das universidades brasileiras que se destacam na pesquisa do QS Top Universities Rankings, sistema de avaliação de universidades em todo mundo, das quais duas universidades brasileiras encontram-se no ranking mundial (Top 500 ) a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas. Além disso, o site do QS Top Universities Rankings conta com um ranking latino-americano de



explorando um universo sonoro que desperta maior interesse dos mesmos. Assim utilizou uma linguagem moderna e atemporal, em uma montagem cujo roteiro é “entendido não como as tradições específicas de um povo, mas a hibridação de certas formas de enunciação, de certos saberes narrativos, de certos gêneros novelescos e dramáticos do Ocidente com as matrizes culturais de nossos países.” (CANCLINI, 2011, p.26). É uma produção extremamente pós-moderna, sendo transtemporal, pois “reúne melodias e imagens de várias épocas, cita despreocupadamente fatos fora do contexto” (CANCLINI, 2003, p.305). O diretor mantém a preocupação com o receptor destinatário da mensagem:

O que caracteriza o discurso didático em geral, é a relação privilegiada que mantém o locutor e o receptor da mensagem. Nenhuma mensagem de informação se preocupou ou preocupa em pôr em destaque os seus destinatários: é o caso, pelo contrário, da mensagem publicitária e da mensagem didática. Tanto uma como outra incorporam, muitas vezes, na mensagem referencial (aquilo de que se fala) uma mensagem denominada “implicativa” que objetiva o fato de falar a alguém. [...] que corresponde à função linguística dita conativa ou centrada no destinatário [...] funciona constantemente por referência a um interlocutor ausente, mas visado como presente [...] a quem é destinado o programa, é frequentemente solicitado e de diversos modos” (JACQUINOT, 2006, p.58-59)

Capitu chega à TV com elementos que causaram estranheza ao público, mas que foram marcas da linha adotada em sua construção. Segundo Canclini, ser culto na modernidade implica não só vincular-se a objetos e mensagens contemporâneas, mas também “saber incorporar a arte e a literatura de vanguarda, assim como os avanços tecnológicos, matrizes tradicionais de privilégio social e distinção simbólica” (2011, p. 74).

É essencial considerar que “a imagem, porque não é verbal e procede de acordo com regras de funcionamento diferentes, está particularmente apta a desenvolver no utilizador uma faculdade de participação e de elaboração cognitiva” (JACQUINOT, 2006, p.96), as imagens não impõem operações ao locutor, assim como um livro, por exemplo, o que torna livre a sua atividade de leitura, ela não tem sintaxe, ela procede de acordo com outras regras de abstração. Abstração esta, que pode ser encarada como empecilho na leitura.

Toda a minissérie foi gravada no Automóvel Club do Brasil, um antigo palácio restaurado na Rua Gomes Freire, no Centro do Rio. Considerando que o orçamento, estimado em cinco milhões e extremamente baixo se comparado a outras obras da teledramaturgia,

---

universidades, onde a Universidade de São Paulo (USP) está no topo da tabela, esta que adotou Dom Casmurro como obra literária para o vestibular nos últimos 4 anos. Disponível em: <<http://content.qs.com/supplement2011/top500.pdf>>.

seria difícil retratar o contexto da história, do século XIX. Por isso, o diretor produziu a minissérie em um local fechado e quase sem locações externas, surpreendendo com a transformação ocorrida no espaço físico onde um mesmo local corresponde a cantos diferentes da memória de Dom Casmurro, com alguns dos cenários feitos somente com traços de giz (ANEXO 1).

Carvalho incorpora às imagens elementos modernos que vão do âmbito tecnológico, musical e artístico. No primeiro âmbito pode-se citar a cena de um baile em que as personagens ouvem as músicas em um *mp3* (ANEXO 2). Sobre o âmbito musical expõe-se a trilha sonora que mistura composições originais de Tim Rescala e Chico Neves, músicas clássicas de Strauss, *rock* clássico internacional como Black Sabbath, o *folk rock* da banda Beirut, música tema da minissérie, MPB com Caetano Veloso, um samba de Nelson Cavaquinho e músicas da banda independente da atriz Letícia Persiles, Manacá (ANEXO 3).

O âmbito artístico é o mais rico, com técnicas de assemblagens, colagens, desenhos de giz, afiches, cartazes e cartelas utilizadas na direção de arte e cenografia composta pelo artista plástico Raimundo Rodriguez, que conferiram aos poucos elementos de cena um desdobramento através da cenografia e do enquadramento (ANEXO 4).

Neste âmbito também se encontra uma homenagem à Machado de Assis, que foi cronista de jornal, através da construção de cortinas, camas e um trem com jornais. Ainda sobre o âmbito artístico, pode-se citar a composição de figurinos, um dos pontos que liga as personagens ao século XIX, criado pela figurinista Beth Filipecki. Ela utilizou recursos visuais do teatro para orientar as escolhas de moldes e cores das roupas, utilizando uma paleta de cores que remeteu ao teatro operístico, e ainda enfrentou o desafio de disfarçar a gravidez das duas atrizes que interpretavam Capitu: Maria F. Cândido e Letícia Persiles (ANEXO 5).

A direção de fotografia também integra o âmbito artístico, sob a direção de Adrian Teijido em uma composição cromática que envolveu projeções, sombras, texturas e gelatinas. Em consonância com a arte e o figurino, a luz também teve tons operísticos, utilizando canhões de luz e refletores que se movimentavam compuseram a dramaturgia de várias cenas, como se coloca no próprio livro “aí vindes outra vez, inquietas sombras”. Também se notam as diferentes fases do romance pela luminosidade, em uma infância mais luminosa e uma maturidade com cores intensas e bem contrastadas (ANEXO 6). Para compor as cenas em que a personagem Dom Casmurro expõe seus pontos de vista, utiliza-se uma lente especial, uma



retina de 30 centímetros de diâmetro cheia de água, que confere uma textura aquosa que remete aos olhos de ressaca de Capitu (ANEXO 7).

Todos os elementos, quer sejam sonoros ou visuais, quer intervenham no plano do conteúdo das imagens e dos sons ou no plano da formatação, quer se situem ao nível retórico global ou ao nível pontual de uma imagem ou de um som... todos estes elementos são vetores de informação oferecidos ao espectador-aluno, que deve organizar a sua percepção e elaborar o conhecimento de acordo com os passos e itinerários que lhes são próprios. (JACQUINOT, 2006, p.101)

O diretor compõe uma miscelânea, que reúne de forma híbrida elementos culturais de diferentes âmbitos, e afirma “na minha opinião, Dom Casmurro é montado assim, como um conjunto de colagens, de tempos e de avessos”<sup>9</sup>. Cabe aqui a definição machadiana de literatura, que vai de encontro aos pensamentos de Carvalho, “uma renovação da língua pela união de tradições velhas e novas graças” (PIZA, 2005, p.333). Ademais, “toda e qualquer forma de literatura é sempre um modo de interpretar, ou outra forma de interpretar uma interpretação já dada” (FREITAS, 2001 p.19).

Visto que todos os elementos utilizados nesta mensagem, tanto os da banda sonora – os silêncios incluídos – como os da banda das imagens, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão, tanto no plano da matéria como no plano da forma, quer seja cinematográficos ou não cinematográficos, se contribuem para enriquecer as principais informações, em torno das quais está organizado o programa, sem que o caminho para aprender seja imposto. O espectador-aluno pode ficar muito aquém, se não organizar a sua percepção e não explorar a sua aptidão para fazer “jogar” os signos ou sistemas de signos que lhe são propostos; pode ir muito além no conhecimento (no sentido etimológico do termo), se souber tirar partido de tudo o que é representado pelo duplo canal visual e auditivo. A mesma informação é dada por diversas vezes, de modo diferente e sobretudo, utilizando as diferentes matérias da expressão fílmica: mas o produto continua por elaborar. Assim se esboça, com este tipo de documento, o que procuramos definir como a “pedagogia do processo”. (JACQUINOT, 2006, p. 107-108)

A autora ainda define a taxonomia das mensagens audiovisuais em função do tratamento fílmico, onde afirma que “o trabalho da escrita fílmica pode modificar a estrutura didática da mensagem” (*ibid*, p.108), e que a dialética entre o discurso didático e a escrita fílmica permite lançar bases para essa taxonomia, conforme exposto abaixo (JACQUINOT, 2006, p.108):

---

<sup>9</sup> Disponível em: < <http://tv.globo.com/platb/capitu-capitu/2008/12/08/o-canape/>>. Acesso em 22 de junho de 2012, às 19h12min.

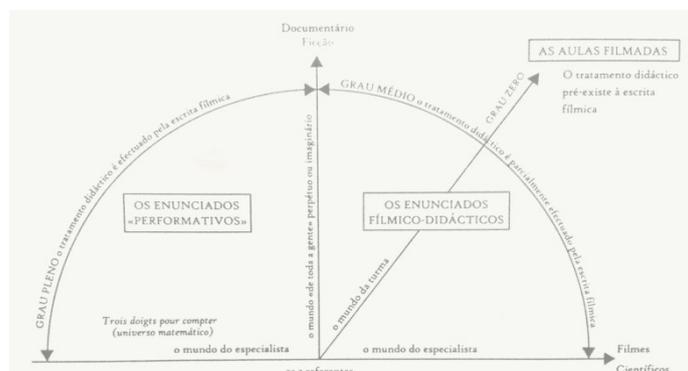


Figura 1: o grau de tratamento da mensagem didática em escala de performividade

A partir disto, é possível classificar o objeto empírico como situado no grau pleno da escrita fílmica didática, pois:

Mensagens fílmicas são didáticas já não porque transmitem um saber, mas porque permitem a elaboração de um saber. O processo didático (de produção de conhecimento) já não está a montante mais a jusante da mensagem: é efetuado por aquele que aprende e não por aquele que ensina. O ato didático já não é definido em termos de produto, mas de processo [...] é o tratamento fílmico que efetua o ato didático (*ibid*, p.109).

Considera-se que “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores” (CANCLINI, 2011, p. 308), a minissérie vai além da questão massificadora e abre as portas para uma nova forma de comunicar e educar através de veículos massivos. O mote central dessa discussão é que cada um dos meios narrativos (livro e televisão) apresentam uma linguagem específica:

A imagem só existe para ser vista, por um espectador historicamente definido (isto é, que dispõe de certos dispositivos de imagens), e até as imagens mais automáticas, as das câmaras de vigilância, por exemplo, são produzidas de maneira deliberada, calculada, para certos efeitos sociais. (AUMONT, 1993, p. 197)

É necessário considerar que “os meios técnicos de produção da arte não são meros aparatos estranhos à criação, mas determinantes dos procedimentos de que se vale o processo criador e das formas artísticas que eles possibilitam”. (BENJAMIN, apud PLAZA, 2003, p.10). Essa adaptação de Dom Casmurro é uma maneira mais cuidadosa de leitura da obra,

que explora a criatividade, uma recriação para um público de nossos dias, sua inserção em uma nova tecnologia. Além disso, a centralidade do personagem Dom Casmurro na obra é colocada em cheque – o que é percebido já no título da minissérie – abrindo as portas à novas interpretações do livro. É imprescindível apontar que esta adaptação é uma contribuição significativa para o enriquecimento cultural do público – inserindo diferentes meios de simbolização na construção filmica.

#### **4 É BEM, E O RESTO? (A TÍTULO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS)**

Meios massivos como a televisão interferem diretamente na formação do público e, com isso, surge uma maior demanda sobre informações a respeito desse assunto. A experimentação estética adotada pelo diretor faz referência à contemporaneidade do autor no centenário de sua morte, onde “a arte culta e a popular constroem sentidos em suas mesclas inevitáveis e sua interação com a simbologia massiva” (CANCLINI, 2003, p.326). Ademais, a Educomunicação associada à Pedagogia da imagem pode suprir esta demanda, proporcionando aos jovens as possibilidades de crítica e autocritica evocadas por Morin.

Como afirmou o professor de literatura Diogo de Oliveira Mendes<sup>10</sup>, “Capitu faz mídia e cultura comungarem sem hermetismos.”. O Professor ainda afirma que esta é a atemporalidade do livro que deve ser compartilhada em aula para além dos discursos oficiais. No Estado de São Paulo, um dos principais jornais do país, coloca que a minissérie é “sem dúvida, mais do que um marco em termos de transposição de um clássico da literatura brasileira para outro suporte, é uma excelente ocasião para pensarmos nas possibilidades hoje disponíveis para divulgação da literatura e da cultura” (RESENDE, 2008, p. 13).

Capitu é uma produção da Indústria Cultural propensa a polêmicas e debates, mas, a partir de um campo específico da analítica visual, a Pedagogia da Imagem, é possível apresentar elementos para a crítica cultural e educativa da minissérie a partir do conjunto de elementos (dos três âmbitos supracitados) utilizados na tessitura da sua narrativa televisual.

A articulação entre discurso didático e escrita filmica deve fazer-se à atividade daquele a quem é destinado o filme, a saber, aquele que é suposto instruir-se.

---

<sup>10</sup> Mestre em Literatura pela UFRJ, em entrevista ao site O Globo. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/revista-da-tv/obra-prima-de-machado-de-assis-volta-modernizada-na-microserie-capitu-3603811#ixzz21Uf0gM5Y>>. Acesso em 15 de julho de 2012 às 15h10min.



Pensamos que o trabalho de escrita de uma mensagem fílmica pode modificar a sua estrutura didática e facilitar a passagem de uma pedagogia do produto a uma pedagogia do processo (JACQUINOT, 2006, p.100).

Ao difundir um clássico da literatura brasileira, a televisão dissemina a cultura, promove a reflexão e a criticidade através da reapropriação de seus produtos por meio da discussão de temas relevantes, proporcionando informações, valores, saberes, outros modos de ler e perceber, e, inegavelmente, de aprender através da imagem.

A mescla híbrida de linguagens nesta narrativa contribui para o enriquecimento do imaginário cultural dos indivíduos e para o maior uso da criatividade, pois deixa a obra aberta a novas interpretações a partir da tessitura da narrativa televisual, conferindo ao receptor a liberdade. “A imagem, e nomeadamente a imagem fílmica, pode suscitar uma atividade mais sustentada por parte do espectador, uma improvisação, uma interrogação da forma estruturante, na condição, com certeza, que não seja reduzida à única função referencial” (JACQUINOT, 2006, p.100).

Isto posto, é possível afirmar que a minissérie *Capitu* transpõe os conceitos da cultura de massa por mesclar o clássico e o popular e expor de forma inovadora e contemporânea a renomada obra de Machado de Assis, sendo este um dos êxitos da hibridação. Através do estranhamento de certos elementos promove a reflexão pelas vias do entretenimento, possibilitando um processo de sensibilização e absorção simbólica não encontrada frequentemente na televisão aberta brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Sociologia da educação não-formal**: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: A. J. Esteves, S. R. Stoer. *A Sociologia na Escola*. Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96.

ADORNO, Theodor W.; **Indústria cultural e sociedade**, Seleção de textos por Jorge Matois Brito e Almeida; Traduzido por Julia Elisabeth Levy, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ASSIS, Machado de. **Obras completas**: crítica literária, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson Inc. Editores, 1938.

\_\_\_\_\_. **Dom casmurro**: Comentado por Vicente Ataíde Curitiba: HD Livros Editora, 2000.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, SP: Papius, 1993.



BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias:** ensaios sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural.** São Paulo: Brasiliense, 1993, 35ª Edição.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

FREIRE, Paulo. E GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação:** Diálogos. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, v. 2

\_\_\_\_\_ **Extensão ou Comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1988.

\_\_\_\_\_ **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

GASKELL, G., BAUER, M. W. e ALLUM, N. C.Org. BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **“Entrevistas individuais e grupais”** in: Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. – 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOHN, Maria da G. Educação não-formal na pedagogia social. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 1, 2006. Campinas. Anais. Campinas: Cips, 2006. Disponível em <[www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)> . Acesso em 12/01/2013.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **Imagem e Pedagogia.** Lisboa: Edições Pedago, 2006)

LEANDRO, Anita. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem.** In: Revista Comunicação e Educação, Teatro brasileiro, Escola e televisão, Educação para os meios, nº21. São Paulo: USP, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero:** a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PINTO, L. **Sobre Educação Não-Formal.** Lisboa: Cadernos d'Inducar, 2005.

MARINHO, E., PIZA, D., ABREU, A., PALATINIK, E.. **Capitu: minissérie de Luiz Fernando Carvalho.** Rio de janeiro: Casa da palavra, 2008

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 6ª



**IX** Conferência Brasileira de  
**Mídia Cidadã**  
IV Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã

Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009)

\_\_\_\_\_ **Ofício de Cartógrafo:** Travessias latinoamericanas de La comunicacion em La cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

OROZCO, G. G. **Comunicação, educação e novas tecnologias:** tríade do século XXI. São Paulo: Comunicação e Educação, 2002.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2003

REY, G., MARTÍN-BARBERO, J.. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2004.

RUBIM, A. A. C. **Contemporaneity as the media age, Interface \_ Comunicação, Saúde, Educação,** v.4 , n.7, p.25-36, 2000.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade Mídia:** a comunicação reinventada na escola. São Paulo: Aleph, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para a Comunicação e gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Gestão de Processos Comunicacionais.** São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_ Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). **Gestão de Processos Comunicacionais.** São Paulo: Atlas, 2002.

WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação.** Brasília: UnB, 2004



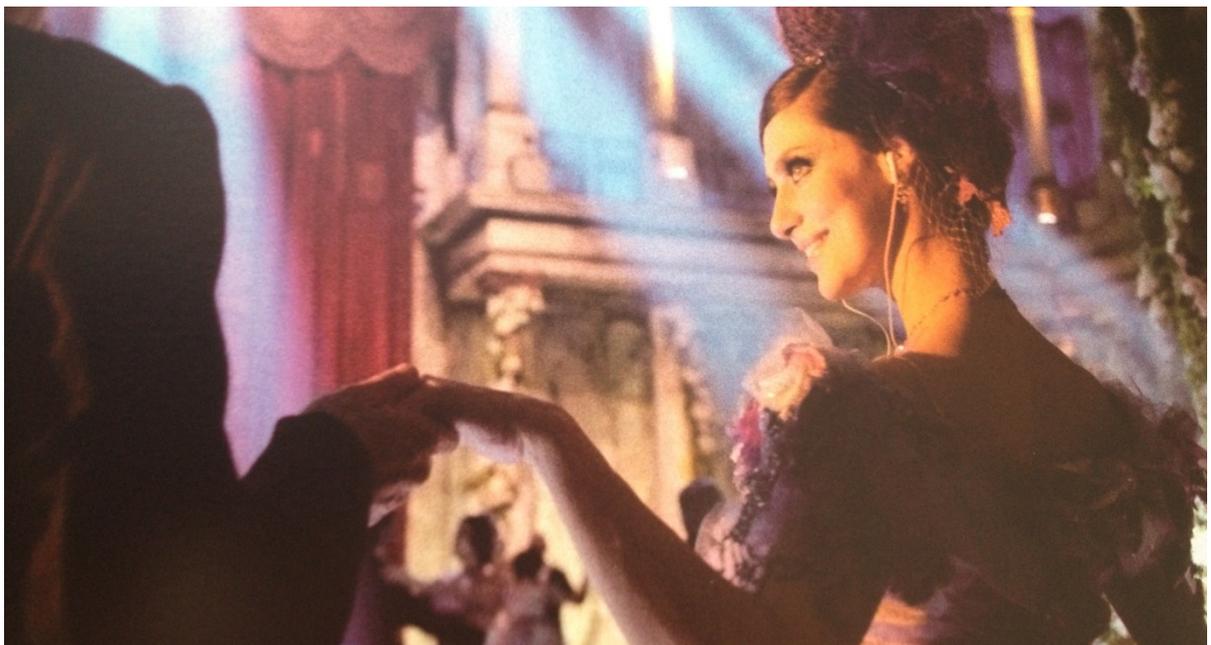
**IX** Conferência Brasileira de  
Mídia Cidadã  
IV Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã

## ANEXOS

### Anexo 1 - Cenários com Giz



### Anexo 2 – Baile MP3 (Imagem extraída do livro Capitu)





### **Anexo 3 - TRILHA SONORA**

Música original: Tim Rescala

Trilha Sonora Adicional: Chico Neves

Pyotr Ilyich Tchaikovsky – Concerto para Piano Nº 1 em Si Bemol, Opus 23, Allegro non Troppo

Pyotr Ilyich Tchaikovsky – Concerto para Piano Nº 1 em Si Bemol, Opus 23, Andantino Simplece

Pyotr Ilyich Tchaikovsky – Concerto para Piano Nº 1 em Si Bemol, Opus 23, Allegro con Fuoco

Aram Khachaturian – Dança do Sabre

Black Sabbath – Iron man

Beirut – Elephant Gun

Beirut – The Penalty

Carlos Gomes – O Guarani

Claude Debussy – Clair de Lune, da Suite Bergamesca (Versão em Harpa)

Coco Rosie – Brazilian Sun

Coco Rosie – La Maison de Mon Reve

Conjunto Classe A – Carinhoso

Fred Astaire – Dancing Cheek to Cheek (I'm In Heaven)

Giuseppe Verdi – Requiem VII Libera Me Dies Irae

Janis Joplin – Mercedez Benz

Jimi Hendix – Voodoo Child (Ao Vivo no Woodstock 1969)

Johannes Brahms – Hungarian Dance No. 5

Manacá – Desejado

Manacá – Diabo.

Manacá – Faca de Ponta

Manacá – Lamento

Manacá – O Galo Cantou

Manacá – Prelúdio

Marcelo D2 – Desabafo

Música da Cocada – 1º Episódio de Capitu

Nelson Cavaquinho – Juízo Final

O Eletro – Teatro das Seis (Ensaio)

Pink Floyd – Money

Samuel Barber – Adagio for strings

Teaser de Capitu – Música dos Violinos

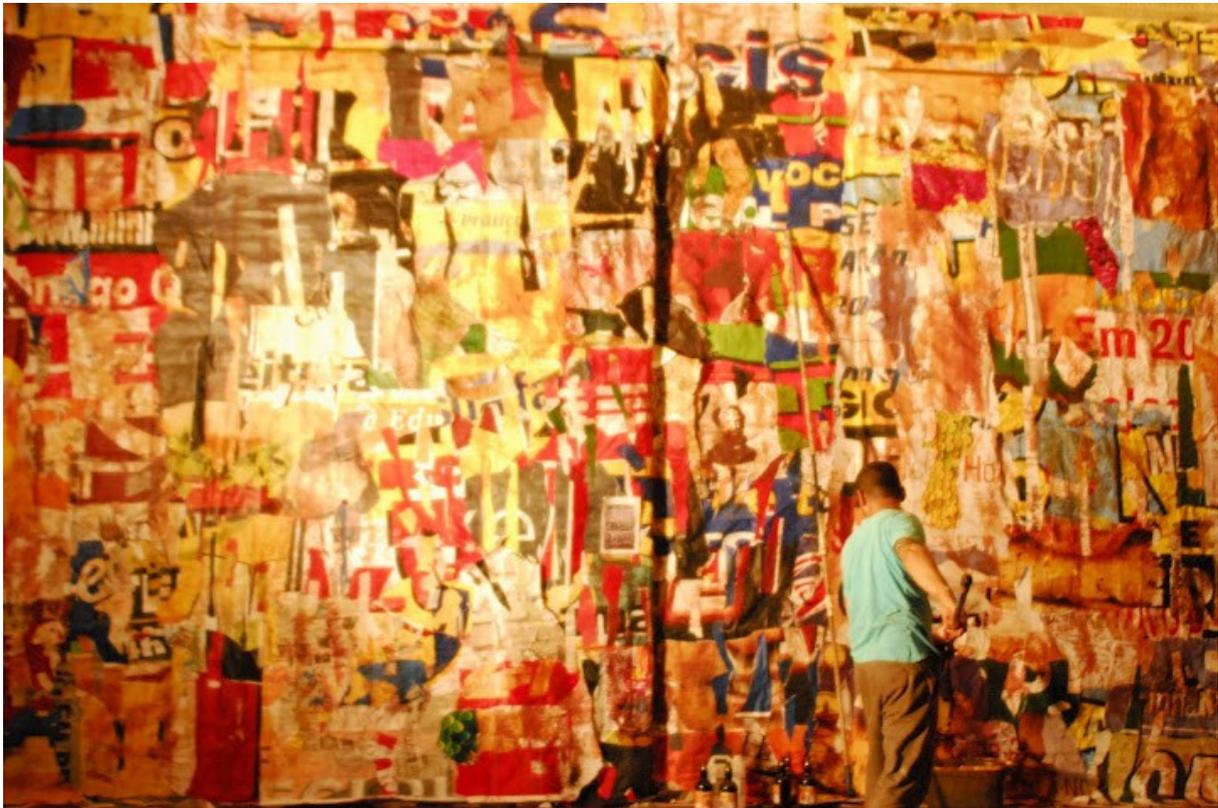
The Bad Plus – Iron Man

The Sex Pistols – God Save The Queen

Toquinho – Carinhoso



**Anexo 4 - COLAGENS (Imagens extraídas do DVD Capitu)**





**IX** Conferência Brasileira de  
**Mídia Cidadã**  
IV Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã

**Anexo 5 - FIGURINO**  
(Imagens extraídas do livro Capitu)



(Disponível em: <<http://tv.globo.com/programas/capitu/capitu/platb/tag/figurino/>> Acesso em: 12 de janeiro de 2013)



**IX** Conferência Brasileira de  
Mídia Cidadã  
IV Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã



**Anexo 6 - LUZ**  
(Imagens extraídas do livro Capitu)





**IX** Conferência Brasileira de  
**Mídia Cidadã**  
IV Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã



**Anexo 7 - LENTE**  
(Imagem extraída do DVD Capitu)





**IX** Conferência Brasileira de  
**Mídia Cidadã**  
IV Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã